



MASTEROPPGAVE

Grevling = Vegring?

En nærlesing av *Grevlingdager* (2019) og hvordan bruke boken i litteratursamtaler på barneskolen

Grevling = Vegring? [Badger = Refusal?]

An analysis of *Grevlingdager* (2019) and how to use the book in literary conversations in elementary school

Julie Mathilde Veivåg-Monsen

Kandidatnummer 215

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk.
M120UND509

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veileder: Elin Stengrundet

Innleveringsdato: 01.06.2021

Forord

Kjære Marcus, Naomi og Denzel.

Jeg vet at studiene ikke bare har tæret på meg, men også på dere. Spesielt i de hektiske eksamensperiodene, og ikke minst de periodene vi hadde med hjemmeskole. En sliten mamma som ofte har måttet si nei. Høsten 2020 var jeg veldig nære å gi opp, men dere ville ikke la meg gjøre det: «Bare les masse og skriv masse så klarer du det. Bare gjør det! Vi vet at du kan!». Og med en sånn heiagjeng så er det ikke lov til å gi opp. Da gjør man sitt beste og håper det er godt nok. Gjennom disse siste fem årene har dere vært heiagjengen min, og gitt meg mye av den motivasjonen jeg har trengt for å gjennomføre. Jeg håper at jeg med å ha gjennomført denne utdannelsen, som til slutt har resultert i denne masteroppgaven, kan være et godt forbilde for dere, at selv om man opplever motgang og vanskelige perioder, så må man stå i det, gjøre sitt beste, og aldri gi opp!

Tusen takk for at dere har støttet meg i disse årene jeg har vært student. Jeg støtter og heier på dere alltid.

-Mamma

Jeg vil også rette en stor takk til familie, venner, medstudenter og forelesere som har bidratt med støtte, oppmuntrende ord og har vært med meg gjennom oppturer og nedturen i disse fem årene. Det betyr mer enn dere aner. Også Elin, min veileder på masteroppgaven, fortjener en stor takk! Du har heiet på meg, og hatt tålmodighet og vært utrolig støttende hele veien. Når jeg har møtt motgang har det alltid løsnet etter samtaler med deg. Tusen takk for at du aldri ga meg opp!

Og sist, men ikke minst, min kjære Kenneth, en ektemann som deg burde alle ha! Uten deg, din støtte, din positivitet og tilrettelegging av hverdagen hadde jeg aldri klart dette.

Mai, 2021

Julie M. Veivåg-Monsen

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg arbeidet med problemstillingen «Hvordan kommer temaet skolevegring til uttrykk i Dahle og Dahle Nyhus' *Grevlingdager*, og hvordan kan boken brukes i litteratursamtalen i undervisningen?»

Bakgrunnen for valget er at skolevegring er et økende problem i norsk skole, og at lærere melder om lite kunnskap rundt temaet. Dessuten oppgir de liten tid og stress som faktor for at det ikke blir tid til å arbeide med slike tema i skolen. Derfor utforsker jeg hvordan man kan arbeide med temaet i norskfaget. Utgangspunktet er *Grevlingdager* (2019), som er en bildebok forfattet av Gro Dahle og illustrert av Kaia Dahle Nyhus. Boken handler om Pim, et barn som nylig har begynt på skolen og sliter med skolevegring. Gjennom en nærlesing viser jeg at boken gir oss et innblikk i hvordan skolevegring kan arte seg: Det kan oppleves ensomt, og man blir sjelden møtt med forståelse. At årsaken til Pims ubehag og problemer er skolevegring, er en forklaring som sitter langt inne, både hos foreldre, lærer, medelever og fagpersoner. Denne fremstillingen av skolevegring stemmer overens med de ovennevnte lærernes tilbakemelding om manglende kunnskap innenfor temaet.

Når det gjelder arbeidsmåter, gir jeg forslag til hvordan man kan bruke boken i litteratursamtaler. Forlaget oppgir at bokens anbefalte aldersgruppe er 6-9 år, men jeg argumenterer for at den appellerer bredere enn det, og presenterer derfor forslag for trinn spredt utover hele barneskolen.

I oppgaven presenterer jeg kort hva skolevegring er, og nyere forskning på området. Videre presenterer jeg litteratursamtalen og dens positive effekter samt dens potensial for oppnåelse av forskjellige norskfaglige mål. Dette blir etterfulgt av en presentasjon av hva en bildebok er, og hvordan man kan analysere en bildebok. For å kunne svare på den ovennevnte problemstilling foretar jeg så en nærlesing av bildebokens paratekster samt og oppslag. Videre velger jeg på bakgrunn av nærlesingen ut oppslag som passer forskjellige aldersgrupper, og presenterer arbeidsmåter med disse i norskklasserommet.

Et hovedargument er at å arbeide med temaet skolevegring ikke trenger å gå på bekostning av andre norskfaglige mål. I så måte bidrar jeg til å vise en vei ut av tidsklemmen som lærerne oppgir at de befinner seg i.

Abstract

In this thesis I have worked with the objective “How is the topic of school refusal presented in Dahle and Dahle Nyhus’ *Grevlingdager*, and how can the book be used in literary conversations in the classroom”?

School refusal is a growing problem in the Norwegian school. Teachers report lack of knowledge on the subject, moreover, they state little time and stress as a factor to why there is no time to work with such topics in school. Therefore, I explore how we can work with this topic in the Norwegian classroom. In the picturebook *Grevlingdager* (2019), written by Gro Dahle and illustrated by Kaia Dahle Nyhus, we meet Pim, a child who recently started school and is struggling with school refusal. By analysing the book I show that the book gives us an insight on how school refusal can manifest itself: It can be very lonely, and one is rarely met with understanding. The fact that Pim’s problems and distress is caused by school refusal is something that no one is aware of. Not Pim, the parents, teachers, the fellow students or professionals are aware of this. This presentation of school refusal is consistent with the feedback given from teachers regarding lack of knowledge on the topic.

When it comes to ways to work with the book in the classroom, I give suggestions on how to use the book in literary conversations. The publisher recommends the book for children in the ages of 6-9 years, but I argue that the book has a broader reach than that, and therefore, I will present ways to work with the book in grades throughout elementary school.

In the thesis I will give a short presentation on school refusal and research on the topic. I will also present the term literary conversations and the positive effects it can have, together with the potential it has to achieve different Norwegian academic goals. This is followed by a presentation of what a picturebook is, and how to analyze a picture book. In order to answer the given objective, I have conducted a thorough read of the picturebooks paratexts and each of the picturebooks lookups. Based on this reading I have chosen different lookups that I think fit for the different age groups, and present ways to work with them in the Norwegian classroom.

A main argument is that work on the topic school refusal does not have to be at the expense of other Norwegian academic goals. I help to show a way out of the time constraint that the teachers state that they are in.

Innholdsfortegnelse

Innledning	9
Skolevegring	14
<i>Hva er skolevegring?</i>	14
<i>Skolevegringens omfang</i>	15
Litteratursamtale	17
<i>Litteraturdidaktikk</i>	17
<i>Litteraturdidaktikkens hvem</i>	18
<i>Litteraturdidaktikkens hvordan</i>	18
<i>Hva er litteratursamtale?</i>	18
<i>Litteraturdidaktikkens hvorfor og litteratursamtalen</i>	19
<i>Hvordan jobbe med litteratursamtale?</i>	24
Metode	29
<i>Litterær analyse</i>	29
<i>Hva er en bildebok?</i>	30
<i>Bildebokanalyse: Ikonoteksten</i>	32
<i>Andre elementer i bildebokanalysen</i>	34
Analyse av <i>Grevlingdager</i>	38
<i>Om boken</i>	38
<i>Presentasjon</i>	38
<i>Resepsjon</i>	39
<i>Tidligere forskning</i>	41
<i>Bokens peritekster</i>	41
<i>Generelle trekk ved ikonoteksten</i>	44
<i>Bildebokens oppslag</i>	47
<i>Oppsummering</i>	72
Arbeid med <i>Grevlingdager</i> i klasserommet	74
<i>Arbeid på 1. trinn</i>	76
<i>Arbeid på 4. trinn</i>	80
<i>Arbeid på 7. trinn</i>	82
Oppsummerende refleksjoner	87
Litteraturliste	89

Figurliste

Figur 1: Oppslag 1 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).....	47
Figur 2: Oppslag 2 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).....	49
Figur 3: Oppslag 6 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).....	55
Figur 4: Oppslag 7 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).....	56
Figur 5: Oppslag 16 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).....	66
Figur 6: Oppslag 20 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).....	70

Innledning

Pim har sagt det til Mamma.
Det med skolen. Det å grue seg.
-Bare tøys, sier Mamma da,
sint i stemmen, streng i ansiktet,
som om det Pim sier er feil.
Men er det bare tøys?
Er Pim bare dum og vanskelig?
Det med skolegården, gangen,
bråket, gruppearbeidet.
Er det ikke sant?
(Dahle, 2019, oppslag 6)

Dette er tankene til hovedpersonen Pim i Gro Dahles og Kaia Dahle Nyhus' bok *Grevlingdager* utgitt i 2019. Det Pim sliter med er *skolevegring*. Dette er så vidt meg bekjent, et sjeldent tema i norsk skjønnlitteratur. Det mangler riktignok ikke skildringer av personer som har et problematisk forhold til skolen. Det gjelder både i voksen- og barnelitteraturen. Et særlig godt eksempel er lille Marius i Aleksander Kiellands skoleroman *Gift* (1883), som rett og slett dør som følge av skolegangen og latinlesingen. I nyere barne- og ungdomslitteratur blir det heller ikke lagt skjul på at barn har problemer på skolen, for eksempel ved at de blir mobbet. I bøker som tematiserer det å begynne på skolen, blir det også tatt opp at dette kan innebære nervøsitet, for eksempel i *Garmanns sommer* av Stian Hole, der Garmann på spørsmål om hvordan det blir å begynne på skolen, innrømmer at det ikke bare vekker gledesfylt forventning: «Jeg gruer meg, svarer Garmann» (Hole, 2006, oppslag 4). Men ingen av disse sliter med det samme som Pim, og jeg ønsker å vie Pims utfordring oppmerksomhet.

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven, var det viktig for meg å skrive om noe som jeg ville få bruk for i mitt kommende yrke. Etter å ha lest om skolevegring oppdaget jeg fort at jeg ikke helt visste hva det innebar, og jeg ble overrasket over omfanget. Dette er ikke bare en privat erfaring, dette gjelder også lærere generelt. I en artikkel publisert i 2020, som er basert på intervjuer med lærere høsten 2019, kommer det frem at lærere melder om liten kunnskap

om skolevegring (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg & Rosenberg, 2020). Det har heller ikke vært et emne eller et tema i løpet av mine fem år på lærerutdanningen, og derfor anså jeg det som særlig hensiktsmessig å se nærmere på dette temaet.

I løpet av utdanningen min har jeg fått en ny interesse for barnelitteratur, spesielt bildebøker, og ville gjerne kombinere denne litteraturinteressen med temaet skolevegring. Jeg har dessuten en forkjærlighet for Gro Dahle sine bøker. Hun er kjent for å ta opp vanskelige, alvorlige og ikke minst viktige temaer i bildebøkene sine, som blant annet seksuelle overgrep, foreldre som ikke mestrer foreldrerollen, skilsmisse, pornografi og depresjon. Ulla Rhedin skriver i sin bok *Bilderbokens hemligheter* at nåtidens bildebøker “har ökat sin kompetens, både innehållsligt/tematisk och formmässigt/estetiskt och därmed också breddat sin läsekrets” (2004, s. 11). Videre skriver hun at bildeboken ikke lenger bare er rettet mot barn, men har ofte noe å fortelle til de voksne som leser boken høyt for barna (2004, s. 11). Dette stemmer godt overens med Gro Dahles bildebøker. I mine år som lærervikar og i praksis har hennes bøker ofte vært fast inventar i klasserommenes bokkasser. I lesestunder har jeg registrert at hennes bøker ofte blir valgt av barna. Også voksne setter pris på Dahle sine bøker. Gleden var derfor stor da jeg i min søken etter informasjon om temaet skolevegring kom over et debattinnlegg i *Dagbladet* skrevet av Gro Dahle hvor hun snakker om sin bok *Grevlingdager*, som omhandler nettopp dette temaet (2019). Boken fremstår som opplysende rundt temaet og gir både voksne og barn et viktig og forklarende innblikk i hvordan skolevegring kan oppleves og arte seg. Jeg bestemte meg der og da for å skrive en oppgave om temaet skolevegring med nettopp denne boken som utgangspunkt.

Men hva er egentlig skolevegring, er det et problem, og hvordan skal man angripe det? Jeg vil komme tilbake til dette i teoridelen, men vil allerede her kort påpeke at skolevegring blir definert som «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Trude Havik, 2018, s. 28). Elevene dette gjelder har lyst til å gå på skolen, de er motivert og har interesse for skolearbeid, men grunnet emosjonelle plager som oppstår i forbindelse med skolen, klarer de det ikke. Som jeg vil komme tilbake til, er skolevegring altså ikke det samme som skulk. Forskning viser at skolevegring ikke bare er et problem, men også et økende problem i norsk skole (Havik, 2018; Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, Holterman & Skjong, 2018,

Amundsen et al., 2020). Trude Havik, som har doktorgrad innenfor temaet skolevegring, påpeker at problemet må tas tak i så snart en bekymring oppstår, og at man bør drive forebyggende arbeid for å hindre utviklingen av skolevegring (2016, Havik, 2018, s. 106). Utfordringen er imidlertid at lærere som nevnt rapporterer om manglende kunnskaper om skolevegring, og om hvordan man kan gripe fatt i problemet. Dette er riktignok i utgangspunktet et spesialpedagogisk felt, noe denne oppgaven ikke er. Jeg mener imidlertid det er interessant å utforske om, og i så fall hvordan, litteraturundervisningen i norskfaget kan bidra i arbeidet med denne utfordringen. Jeg vil altså nærme meg utfordringen med et litteraturdidaktisk perspektiv.

En mulig kritikk av innfallsvinkelen kan være at temaet ikke er relevant for norskfaget i skolen i dag, men i og med Kunnskapsløftet 2020s (LK20) innføring av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» ble temaet gjort relevant. Under Folkehelse og livsmestring i norskfaget fremkommer det at lesing av skjønnlitteratur kan være med på både å bekrefte og å utfordre elevenes selvbilde, og at lesingen dermed kan bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). I denne sammenheng vil temaet skolevegring falle innunder livsmestring.

Grevlingdager er en bok som kan bidra til at elever som sliter med skolevegring, får hjelp til å mestre dette, da boken tematiserer hva som skal til for at Pim mestrer utfordringen. Det kommer også frem under kjerneelementer i Læreplan i norsk at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). I *Grevlingdager* får man nettopp innsikt i andre menneskers tanker, og boken er dermed relevant også for de elevene som ikke selv sliter med skolevegring.

Problemstillingen i denne oppgaven er følgende: «Hvordan kommer temaet skolevegring til uttrykk i Dahle Nyhus' og Dahles *Grevlingdager*, og hvordan kan boken brukes i litteratursamtalen i norskundervisningen?». Oppgaven vil dermed inneholde en grundig analyse av *Grevlingdager*. Årsaken til det er todelt. For det første ser det ut til å være en sjelden tematikk i skjønnlitteraturen, og det er derfor interessant å undersøke fremstillingen nærmere. For det andre krever den didaktiske diskusjonen en analyse av boken. Som Magne

Drangeid skriver, bør bøker som skal brukes i undervisningen, analyseres av lærer i forkant (2014, s. 11). Han bruker videre begrepet lærerfaglig analyse. Med det mener han at «vi leser med blikk for tekstens utfordringer og muligheter for undervisninga» (2014, s. 20). Jeg er enig i at det er sentralt for en lærer å analysere en bok som skal brukes i undervisningen, og at læreren har tekstens mottaker i tankene i dette arbeidet. I etterkant av min påfølgende analyse vil jeg derfor ta et skritt tilbake og vurdere tekstens utfordringer og muligheter for undervisningen (jf. Drangeid, 2014, s. 20) på bakgrunn av analysen. Dette påpeker også Elise Seip Tønnessen boken *Den andre leseopplæringa* at er en viktig faktor ved lærerens forarbeid. Hun skriver nemlig at læreren «skal ha distanse nok til å se hvilket potensial teksten har til å lære oss noe om hva teksten dreier seg om» (2008, s. 132). Også Caroline Sehested skriver om dette: «[N]år pædagoger skal arbeide med bøger i professionel sammenheng, er det viktig, at de er i stand til å vurdere bøgerne på et fagligt grundlag» (2009, s. 52). Hun poengterer videre at pedagogen skal være i stand til å vurdere boken som et pedagogisk redskap i forskjellige kontekster og sammenhenger (Sehested, 2009, s. 52). Ønsket om å gi konkrete forslag til undervisningen er også grunnen til at jeg velger å gå gjennom boken oppslag for oppslag. Dette vil gjøre det mulig å foreslå ulike nedslag tilpasset ulike klassetrinn.

Når det gjelder undersøkelsen av hvordan boken kan brukes i undervisningen, vil jeg altså legge særlig vekt på litteratursamtalen. Det er flere grunner til dette. Blant annet opplever jeg det som en sosial arbeidsmåte som åpner opp for mye tilpasset undervisning og variert arbeid, det samler elevgruppen, og uavhengig av lesekompetanse kan elevene få lik tilgang til tekster ved bruk av høytlesing. Selve tematikken skolevegring passer godt til denne arbeidsformen, da det åpner opp for samtale og kan føre til et godt sosialt samhold og bånd i elevgruppen, som igjen kan føre til økt trivsel. Det fremkommer også i overordnet del at «opplæringen skal gi eleven et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden» (Utdanningsdirektoratet 2020b, s. 9), og

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9).

Litteratursamtale som undervisningsmetode kan være en bra innfallsvinkel for å oppnå ovennevnte mål. Jeg vil komme tilbake til dette og mer om litteratursamtalen senere i oppgaven.

En grunn til at jeg ønsker å diskutere hvordan man kan bruke boken, er fordi lærere som nevnt har etterlyst måter å møte utfordringen skolevegring på. En annen grunn er også at læreplanens fokus på livsmestring er blitt møtt med kritikk. En motforestilling mot temaet er oppfatningen om at skolen ikke er en helseinstitusjon, men en utdanningsinstitusjon (Tjomsland, Viig & Resaland, 2021, s. 7-8). Som nevnt anser jeg temaet for å være norskfaglig relevant, men for å imøtekomme denne kritikken, ønsker jeg å synliggjøre at man ved hjelp av litteratursamtalen kan arbeide med det tverrfaglige temaet livsmestring i norskundervisningen *samtidig* som man opprettholder arbeid med andre norskfaglige mål, blant annet litterær kompetanse. Spesifikke norskfaglige mål og litteratursamtalens generelle potensial kommer jeg tilbake til i kapittel om litteratursamtalen, samt i oppgavens siste del hvor jeg presenterer konkrete måter man kan arbeide med boken på.

Oppgaven vil i det videre bestå av en nærmere utgreiing rundt temaet skolevegring, etterfulgt av en utgreiing om litteratursamtalen og hvorfor og hvordan den kan arbeides med i klasserommet. Deretter vil jeg presentere metoden jeg har brukt, nemlig bildebokanalyse, etterfulgt av en nærlesing av bildeboken *Grevlingdager*. Avslutningsvis vil jeg gjøre bruk av nærlesingen til å vise hvordan man kan bruke boken i litteratursamtaler med elever i tre forskjellige aldersgrupper på barneskolen, nærmere bestemt elever i 1., 4. og 7. klasse.

Skolevegning

Ved skolen kjenner Pim knuten i magen stramme.

-Kom igjen, sier Mamma.

Men magen til Pim roper!

Nei, nei, nei, roper magen.

(Dahle, 2019, oppslag 5).

I dette utdraget får vi et innblikk i Pims motstand mot skolen. Det oppstår et emosjonelt ubehag, men det er usikkert hva som er årsaken. Påstanden om at *Grevlingdager* handler om skolevegning, og at arbeid med boken kan bidra til å komme utfordringen i møte, krever en nærmere forklaring av hva skolevegning egentlig er, og hvordan det skiller seg fra andre lignende utfordringer elever kan oppleve når det gjelder skolen.

Hva er skolevegning?

Skolefravær blir ofte delt inn i dokumentert og udokumentert fravær. Det udokumenterte fraværet kan være elevmotivert eller foreldremotivert. Dersom fraværet er foreldremotivert, er det foreldrene som holder barna sine hjemme fra skolen fordi foreldrene selv har behov for det (Havik, 2018, s. 25). Dersom fraværet er elevmotivert, handler det enten om skulk eller skolevegning, og det er viktig at man skiller mellom disse to. Elever som skulker misliker ofte skolearbeidet, de kjeder seg og har liten interesse og motivasjon for skolearbeid og lekser. De har sjelden dårlig samvittighet for fraværet sitt, er ofte smårebelsk og utagerende og er ikke bekymret for å gå på skolen. Fraværet blir ofte holdt skjult for foreldrene, og de oppholder seg ikke hjemme når de skulker. Ofte skulker de sammen med en venn (Havik, 2018, s. 28). Elever som sliter med skolevegning har ofte lyst til å gå på skolen, men de klarer det ikke. Disse elevene er motivert og har interesse for skolearbeid, men de klarer ikke gå på skolen. Foreldrene vet som oftest at disse barna ikke er på skolen, og de prøver å hjelpe og oppfordre barna til å gå (Havik, 2018, s. 28).

Skolevegrere er gjerne barn og unge som er stille, introverte og pliktoppfyllende. De har sjelden atferdsvansker og er vanskeligere å identifisere enn skulkere (Havik, 2018, s. 29). Typisk for skolevegrere er at de kjenner på ubehag som magesmerter eller hodepine dersom de vet at det er skole dagen etter eller samme dag. Dette ubehaget forsvinner så snart barnet

vet at det slipper unna skolen. Det er forskjellige grunner til ubehaget, det kan være knyttet opp til en spesiell lærer, et spesielt fag eller en aktivitet på skolen (Havik, 2018, s. 29).

Som jeg kommer tilbake til i analysen, gjelder alle disse kjennetegnene Pim. Blant annet oppfordrer foreldrene Pim til å gå på skolen, og når Pim er hjemme, vet foreldrene om det. Pim har også et emosjonelt ubehag som hverken Pim, lege eller foreldre klarer å identifisere årsaken til.

Skolevegringens omfang

Pim er slett ikke alene om denne utfordringen. Trude Havik har, i tillegg til en rekke artikler, også skrevet *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (2018), som er en forskningsbasert bok om skolefravær og skolevegring. I denne bokens forord kommer det frem at skole og PPT rapporterer om økt skolefravær blant elever, og da spesielt innenfor fravær som regnes som skolevegring. I artikkelen *Parental perspectives of the role of school factor in school refusal*, som er en av tre artikler som inngår i Havik sin doktoravhandling, kommer det frem at 1–2 % kan ha skolevegring (Havik et al., 2014, s. 132). I artikkelen *Assessing reasons for school non-attendance*, som også inngår i hennes doktoravhandling, fremkommer det at dersom man i gjennomsnitt har 25 elever i hver klasse, kan minst en elev i hver klasse ha eller utvikle skolevegring (Havik et al., 2015, s. 329).

De dystre tallene fra Haviks forskning støttes av Sonja Holterman og Hans Skjong (2018). Arbeidet med å få tak i tallene, avslører dessuten at skolevegring er noe som blir lite vektlagt. Bladet *Utdanning* har foretatt en undersøkelse for å avdekke hvor mange elever som er borte fra skolen i mer enn en måned i løpet av et skoleår. Da myndighetene ikke har oversikt over dette tallet, måtte *Utdanning* selv ta kontakt med kommunene for å få nødvendig informasjon. De tok kontakt med 148 av de største kommunene. Av disse var det kun fem som hadde disse tallene, og 27 av de samlet inn tallene etter at *Utdanning* tok kontakt. De resterende 116 kommunene bidro ikke med tall. Dette alene sier noe om at skolevegring er noe som blir lite vektlagt.

Med informasjon fra de 32 kommunene anslo *Utdanning* at 3,7 % av elevene, som på landsbasis blir 22.000 elever, er borte i en måned eller mer i løpet av et skoleår (Holterman & Skjong, 2018). Det er ikke presisert årsak til skolefravær i denne undersøkelsen, men i Haviks

doktoravhandling ble det avdekket at elever med fravær oppga subjektive plager som hyppigste årsak til fraværet (Havik, et.al, 2015, s. 328). Subjektive plager er plager som det er vanskelig å identifisere opphavet til. De har ingen åpenbar organisk årsak, kan ikke måles objektivt eller oppdages på medisinske tester (Andrea Rørvik, 2014). Dette kan være en indikasjon på skolevegring, men grunnet at fraværet ikke er direkte spesifisert, kan man ikke være sikker. Årsaken til dette kan henge sammen med manglende kunnskap hos lærere om temaet. I en studie utført ved Høgskolen i Østfold og Universitetet i Sørøst-Norge basert på intervjuer med lærere fra barne- og ungdomsskole kommer det frem at alle de 40 informantene opplever at de ikke har nok kunnskap om skolevegring. Informantene meldte også om dersom de hadde hatt mer tid til å snakke med de elevene som er i ferd med å falle utenfor, ville det være lettere å hjelpe. De rapporterte om tidspress og stress som årsak til at dette var utfordrende å få til (Amundsen et al., 2020). Dette understreker altså at lærerne trenger måter å håndtere utfordringen skolevegring på. Pims lærer er i så måte representativ. Hun møter nemlig utfordringen med avvisning og kjeft.

Havik viser til nyere forskning hvor det fremkommer at dersom læringsmiljøet er utrygt eller uforutsigbart kan alle elever utvikle skolevegring, og at skolen derfor har en sentral rolle i skolevegringsproblematikken. Hun viser til at skolevegring ikke begrenser seg til barn innenfor en bestemt gruppe basert på hverken kjønn, alder, evnenivå eller lærevansker, men hun fremhever likevel at det finnes en del elever som er ekstra utsatt for skolevegring. Det er elever som ofte er sjenerte, sosialt utrygge, samt elever som mangler sosial kompetanse og/eller har ulike former for angst (Havik, 2016). Slik jeg leser *Grevlingdager*, gjelder ikke dette i like stor grad Pim, men dermed har også boken et større potensial: Den viser at skolevegring kan ramme alle. I min analyse vil jeg vise at Pim i det hele tatt faller utenfor alle kategorier som kan bidra til uheldige oppfatninger av hvem som kan rammes av skolevegring. Man får riktignok vite noe om Pims alder i og med at Pim er skolestarter, men man får ikke vite noe om for eksempel Pims kjønn eller evnenivå.

Litteratursamtale

Lærere melder, som tidligere nevnt, om tidspress og stress som en årsak til at de ikke har tid til å prate med elever som er i ferd med å falle utenfor skolen (Amundsen, et al., 2020). Arbeid med temaet skolevegring faller inn under det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, og ved å integrere det i norskfaget kan dette løse tidspresset som lærere nevner. En annen måte å løse tidspresset på, er dessuten å gi noen forslag til hvordan man kan jobbe med temaet i norskfaget. Som nevnt innledningsvis vil jeg se nærmere på hvordan man kan bruke *Grevlingdager* i litteratursamtaler, som omhandler temaet skolevegring og kan åpne opp for innsikt i temaet, samtidig som man opprettholder arbeidet med andre norskfaglige mål. På den måten trenger ikke det ene å gå på bekostning av det andre.

Litteraturdidaktikk

Ordet didaktikk har sitt opphav fra de gamle grekerne, og på 1600-tallet ble begrepet brukt som *læren om undervisning* (Torill Steinfeld & Sten-Olof Ullstrøm, 2012, s. 226). Litteraturdidaktikk er derfor læren om litteraturundervisning. Alle faktorer som spiller inn i innholdet i og utformingen av litteraturundervisningen i skolen, er inkludert i litteraturdidaktikken (Steinfeld & Ullstrøm, 2012, s. 230). Sagt med andre ord handler didaktikk om undervisningens hva hvorfor og hvordan. Ifølge Atle Skaftun og Per Arne Michelsen stiller vi oss disse tre grunnleggende spørsmålene også når det gjelder litteraturdidaktikk: *Hva* slags materiale skal vi bruke i undervisningen, *hvorfor* skal vi bruke dette materialet, og *hvordan* skal man arbeide med det (2017, s. 18). Siden innholdet i litteraturdidaktikken er litteratur, må svar på disse tre grunnleggende spørsmålene også handle om litteratur, påpeker de (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). Steinfeld og Ullstrøm tilføyer at det finnes et fjerde spørsmål man kan stille, nemlig *hvem*. De mener at man på den måten kan sikre seg at undervisningen blir riktig rettet mot elevgruppen og deres kognitive og sosiale forutsetninger (2012, s. 226).

I den følgende teksten vil jeg svare på nettopp disse fire spørsmålene. *Grevlingdager* er svaret på det første, nemlig *hva* slags materiale som skal brukes. Når det gjelder *hvorfor* har jeg overordnet sett forklart dette, men vil i denne delen komme innpå norskfaglige mål som går utover temaet livsmestring. Jeg har også til dels svart på spørsmålet *hvordan*, altså

litteratursamtale, men vil gå nærmere inn på dette og hvorfor jeg mener at det er en fortjenstfull arbeidsmåte. Steinfelds og Ullstrøms hvem-spørsmål synes jeg er sentralt, og vil starte med å svare på nettopp dette spørsmålet.

Litteraturdidaktikkens *hvem*

Grevlingdager er anbefalt til barn i aldersgruppen 6-9 år (Cappelen Damm, 2021). Dette kan være en fordel da forskning viser at forebygging er et viktig tiltak for å få bukt om skolevegring, og det bør da arbeides med fra tidlig skolealder. Det betyr imidlertid ikke at temaet ikke er relevant også for eldre elever. Som nevnt understreker Havik (2016) at skolevegring ikke er tilknyttet alder. Jeg vil diskutere om *Grevlingdager* også kan passe til eldre elever. Grunnen til det er ikke minst at jeg ikke har lyktes med å finne andre bøker som omhandler akkurat dette. Jeg vil riktignok ikke bastant påstå at *Grevlingdager* er den eneste med dette temaet, men jeg har altså ikke funnet flere, og derfor vil jeg se på mulighetene for at boken kan brukes av flere aldersgrupper. Jeg har lest boken høyt for to av mine barn, 10 og 12 år, og underveis i lesingen hadde de mange spørsmål, tanker og undringer. Det kan med andre ord se ut til at boken kan passe til elever over den anbefalte aldersgruppen, og i mine forslag til hvordan man kan arbeide med boken, vil jeg vise mer konkret hvordan.

Litteraturdidaktikkens *hvordan*

På litteraturdidaktikkens hvordan-spørsmål, har jeg svart litteratursamtale. Jeg vil nå se på hva en litteratursamtale er og vise ulike definisjoner, videre vil jeg skrive om hvorfor og hvordan vi bør arbeide med litteratursamtale i undervisningen.¹

Hva er litteratursamtale?

Litteratursamtalen har fått mye oppmerksomhet i litteraturdidaktikken, og det er derfor ikke rart at det finnes flere ulike definisjoner på den. I norsk sammenheng viser man gjerne til Laila Aase, som definerer litterære samtaler som «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (2005, s. 106). Hun påpeker videre at litteratursamtalen skiller seg fra vanlig hverdagslig samtale ved

¹ Jeg vil kort bemerke at jeg våren 2020 skrev en forskningsartikkel om temaet litteratursamtale, og at deler av den teksten er brukt i følgende tekst.

at det er en institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon (Aase, 2005, s. 108). En annen som er sentral i norsk litteraturredidaktikk, er Åsmund Hennig (2012). Han definerer litteratursamtalen med henvisning til Peterson og Eeds, som har følgende definisjon av litteratursamtalen: "Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst" (Hennig, 2012, s. 27). Videre skriver han at hensikten er at lesere samtaler på en reflektert, opplyst og personlig måte om en tekst i fellesskap (Hennig, 2012, s. 27).

Begge definisjonene kan oppsummeres med at det er en samtale om en litterær tekst som foregår i skolesammenheng, men det er noen forskjeller. Aase vektlegger leseerfaringene som utgangspunkt for samtalen, og Hennig på sin side poengterer at det skal være en «relativt grundig diskusjon» (2012, s. 27). Hennig sin definisjon er mer åpen med tanke på hvordan selve samtalen skal foregå, da hva som er «relativt grundig» kan fremstå litt uklart. Jeg tenker at dette er en definisjon som dekker bredere og kan gjøre det lettere å arbeide med litteratursamtalen på alle trinn. Det blir opp til lærer å avgjøre hva som er relativt grundig og dette kan gjøres på bakgrunn av elevenes alder og faglige og litterære kompetanse. Hennig i sin definisjon begrenser samtalen til å skulle inneholde en mindre gruppe elever, uten å gå noe videre inn på hva som defineres som en mindre gruppe. Siden Hennig kun nevner elever i sin definisjon, blir det uklart hva lærerens rolle er i denne sammenhengen. Læreren blir inkludert i Aase sin definisjon, ved å kalle det for en klassesamtale, og samtidig legger hun ingen begrensninger på størrelsen på elevgruppen. Jeg tar med meg litt fra begge definisjoner; Aases klassesamtaler og Hennigs relativt grundige diskusjon.

Litteraturredidaktikkens *hvorfor* og litteratursamtalen

Som tidligere nevnt skal jeg i denne oppgaven se nærmere på hvordan man i et norskklasserom kan arbeide med *Grevlingdager*, og da uten at skolen blir en «helseinstitusjon» (jf. Tjomsland, Viig & Resaland, 2021, s. 7-8). I den sammenheng er det verdt å påpeke at litteratursamtalen i seg selv blir regnet for å ha stort potensial. I det følgende vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på litteratursamtalen, som blant annet viser til at litteratursamtalen kan bidra til å bli kjent med egen og andres leseprosess, danning, å øke elevers leseforståelse, kartlegge elevenes tekst- og lesekompetanse og fremme det sosiale og bidra til økt fellesskap og samhold i klasserommet.

Aase påstår at den litterære samtalen har en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Hun påpeker at samtaler om tekster gir mulighet for å stoppe opp og revurdere egen tolkning, samt at det blir skapt vilkår for å se på sin egen leseprosess og man får et innblikk i andre sine leseprosesser (Aase, 2005, s. 109). Aase påpeker at når lesingen skjer i et tolkningsfellesskap, kan ulik tolkning og forståelse møtes. Hun hevder at dette gir gode vilkår for læring og støtter seg på sosiokulturell læringsterori, der «hovudtanken er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling» (2005, s. 107). Ved å kunne fortolke litteraturen gir det oss modeller for hvordan vi kan forstå verden, fordi vi hele tiden fortolker, sier Aase. Hun påpeker videre at fortolkning er en grunnleggende menneskelig aktivitet (2005, s. 116).

I Gro Ulland sin artikkel *Litteratursamtalens danningspotensial* har hun undersøkt hvordan forholdet mellom lærer, elev og tekst kan være betydningsskapende og på den måten ha potensial for dannelse hos elevene (2016, s. 97). Undersøkelsen har hun gjennomført i en 5. klasse og viser at elevenes etiske og estetiske refleksjonsevner blir øvd opp gjennom den litterære teksten og den påfølgende litteratursamtalen. Som Aase skrev, er litteratursamtalen en samtale om en litterær tekst hvor man uttrykker leseerfaringer og man kollektivt undersøker tekstene (Aase, 2005, s. 106). Dette fører ofte til diskusjon og argumentasjon, og Ulland skriver at argumentativ kommunikasjon med andre kan være identitetsutviklende og dannende fordi man også får trening i kommunikative og sosiale ferdigheter (Ulland, 2016, s. 109).

Ulland bruker eksempler fra sitt forskningsprosjekt for å vise hvordan litteratursamtaler kan ha et danningspotensial i denne artikkelen (Ulland, 2016, s. 100). Barneboken, *Brune*, av Håkon Øvreås (2013), som blir brukt i forskningsprosjektet, er en bok med fantastiske elementer som handler om Rune som har mistet bestefaren sin. Boken åpner opp for samtaler om blant annet døden, vennskap og eierskap; hva er det som gjør at noe er mitt og noe er ditt? Det ene tekstutdraget som er brukt i eksempelet handler om hvordan noen gutter tar over trehytten til Rune, hvor Rune da truer med å ta syklene deres, er en tekst som er ilagt verdier og holdninger som berører elevenes egne holdninger. En samtale om eierskap kan utvikle elevene som mennesker og samfunnsborgere (Ulland, 2016, s. 107). Dette er i tråd

med den generelle delen av læreplanen som sier at «målet for opplæringa er å ruste barn (...) til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Et tema som skolevegning, som man absolutt kan se på som en utfordring, er i denne sammenheng fint å få fokus på gjennom litteratursamtale, samt at det kan være en åpenbaring for mange. Ved å samtale om temaet og dele tanker og erfaringer med hverandre kan de som går gjennom det forstå seg selv bedre, de andre, både medelever og lærere kan få innsikt og forståelse for de som sliter med skolevegning har det.

Ulland viser også til at elevene kan artikulere sin forståelse i en samtale om litteraturen, og på den måten kan man si at det ligger et danningspotensiale i litteratursamtalen. Dette bringer oss tilbake til det Aase sier om at litteratursamtalen får oss til å stoppe opp og se tilbake på lesingen og inkludere andres møte og deres tanker og tolkninger av den samme teksten. Litteratursamtalen kan føre til at eleven dannes og utvikles når de ulike stemmene møtes, og eleven når lenger i sine tanker enn han ville ha gjort før dette møtet fant sted (Ulland, 2016, s. 109).

Litterære samtaler kan være med å øke elevers leseforståelse. PISA undersøkelsen måler 15-åringers kompetanse innenfor blant annet lesing. Den blir gjennomført hvert tredje år, og 72 land er med i undersøkelsen (Universitetet i Oslo, n.d.). Kortrapporten *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* viser at norske elever har en tilbakegang på 14 poeng i lesing, de gikk fra 513 poeng i 2015 og ned til 499 i 2018. Tilbakegangen forklares ikke med at det har blitt færre sterke lesere, det tallet ligger stabilt, men det er flere elever som scorer på nivå 2 eller lavere. Det er altså flere svakere lesere i 2018 enn i 2015 (Jensen, et al, 2019, s. 6). For å oppnå lesekompetanse på de to høyeste nivåene som er nivå 5 og 6, må eleven kunne lese og forstå lange og abstrakte tekster der informasjon kan være indirekte uttrykt eller finnes blant konkurrerende opplysninger. I skjønnlitterære tekster må leserne trekke avanserte slutninger og tolke litterære figurer og symboler (Jensen, et al. 2019, s. 8). Det er nettopp dette litteratursamtale kan trene elevene i: trekke avanserte slutninger og tolke litterære figurer og symboler. Man kan derfor trekke slutningen om at litterære samtaler kan være med å øke leseforståelsen.

Høytlesing i forbindelse med litteratursamtale kan bidra til blant annet økt leselyst og økt ordforråd. En litteratursamtale er en samtale om en litterær tekst hvor man uttrykker leseerfaringer og en kollektiv undersøkelse av tekstene (Aase, 2015, s. 106). I forbindelse med denne litteratursamtalen, enten i forkant eller simultant, leses det en litterær tekst. De fleste litteratursamtaler foregår gjennom dialogisk høytlesing (Anne Håland & Gro Ulland, 2014, s. 260). Det betyr at lærer leser høyt for elevene, men at det gjennomføres en dialog underveis i høytlesingen. Ved at lærer gir elevene gode leseopplevelser og introduserer dem for en litterær verden de kanskje ikke visste at fantes, kan dette vekke elevenes interesse for å lese på egenhånd, og gjerne på fritiden. En av høytlesingens gode egenskaper er at den gir elevene lik tilgang på teksten, det er ikke avhengig av elevenes lesekompetanse eller vilje til å lese. Det er en felles aktivitet, og alle elever blir ferdig med teksten samtidig (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 8). Man kan stoppe opp underveis å samtale om det som har blitt lest, uten at man selv har lest teksten. Det er også mulig at elevene bytter på å lese høyt for å få lesetrening, da får lærer også mulighet til å kartlegge elevenes leseferdigheter.

En av de fire komponentene for å sikre god leseopplæring er å utvikle motiverte og engasjerte lesere (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). Høytlesing blir her nevnt som en faktor for å bidra til kultur for lesing og økt leselyst. Forskning viser at barn som har blitt lest høyt for ifra tidlig alder har et fortrinn ved skolestart. Jo mer de blir lest for, jo rikere ordforråd har de (Elisabeth Rongved, 2020). Det er ikke alle barn som blir lest høyt for før skolestart, det er derfor viktig at lærer tar på seg høytlesningsansvaret i skolen slik at alle får utnytte godene fra høytlesingen. Espen Egeberg skriver at høytlesing er bedre egnet for ordlæring enn egenlesning (Utdanningsforskning, 2014). Høytlesing er altså et godt bidrag til økt ordforråd, barn lærer betydningen av ord ved å få dem lest høyt og satt i kontekst. Egeberg påpeker at aktiv dialog og refleksjon om det en har lest er nødvendig for å oppnå en god effekt, elevene må være aktive for å oppnå ordlæring og utvikle leseforståelsen (Utdanningsforskning, 2014). Elevene fanger opp hvordan flytende lesing høres ut og uttale til ord de er usikre på. Selv om litteratursamtale i hovedsak er en samtale om selve teksten, er det en fin mulighet til å stoppe opp med ord som elevene kan ha problemer med å forstå, og prate om betydningen av disse ordene. Ved høytlesing kan lærere også fungere som en modelleser (Universitetet i Stavanger, 2020).

Som nevnt over kan elevers høytlesing gi lærer mulighet til å kartlegge elevenes leseferdigheter, men litteratursamtalen kan også være en del av lærerens kartlegging av elevenes tekstkompetanse og et hjelpemiddel i den videre undervisningen. Aase påpeker nemlig at ved gjennomføring av en litteratursamtale kan lærer avdekke at elever i liten grad klarer å lese teksten ut ifra andre enn sin egen forståelse. Dette er med på å gi læreren innblikk i elevene sine tekstlesingsstrategier og lærer kan med denne kunnskapen utfordre elevene til å endre tenkemåte. Ved å vite hvordan elever oppfatter tekster kan lærer få et bedre grunnlag for å tilrettelegge undervisningen slik at elevene får best mulig utbytte av den (2005, s. 117-118).

Hennig peker på at litterære samtaler kan bidra til å utvikle effektive lesere, som han mener er «et sentralt mål for litteraturundervisningen» (2012, s. 17). En effektiv leser er en leser som leser med lyst, innlevelse og nysgjerrighet, leseren etablerer raskt en forestillingsverden, har kunnskap blant annet om tekstens bestanddeler og strukturer, er i stand til å forklare og forstå en litterær tekst og bruker den til å forstå seg selv og verden litt bedre (Hennig, 2012, s. 17). Hennig sier at for å oppnå målet om effektive lesere må vi lære elevene noe om litterære tekster, om hvordan de kan lese litteratur, noe om konteksten rundt litterære tekster og noe om egen lesing. Dette kan oppsummeres under begrepet litterær kompetanse. Hennig deler litterær kompetanse inn i fire former for kunnskaper og ferdigheter: Kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst, kunnskap om lesing og litterær leseferdighet (2012, s. 17). Hennig påpeker litteratursamtaler er viktig for å utvikle effektive lesere «fordi de utvikler og foster» aktive og reflekterte veier inn i lesingen (2012, s. 24).

Jeg vil også påpeke at selve litteratursamtalen i seg selv er en undervisningsmåte som kan bidra til å forebygge skolevegring. Litteratursamtale er en undervisningsmetode som fremmer det sosiale, og bidrar til økt fellesskap og samhold i klasserommet. Et godt læringsmiljø er viktig for at elever skal føle seg trygge og inkludert, det er også en forutsetning for at en litteratursamtale skal fungere optimalt. Det er også et viktig element for elevers trivsel på skolen generelt.

Nå har jeg presentert flere av de positive effektene litteratursamtalen har, og i min presentasjon av oppslag til bruk i litteratursamtalen på de ulike trinnene vil jeg vise tilbake til disse.

Det finnes eksempler på forskningsbidrag der litteratursamtalens potensial når det gjelder tverrfaglige temaer har blitt diskutert, for eksempel Nina Gogas artikkel *Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?* (2019). Utgangspunktet for artikkelen var endringer i læreplanverket som trådte i kraft høsten 2020. Hun legger særlig vekt på det tverrfaglige teamet bærekraftig utvikling, og skriver at artikkelen argumenterer for at

koblingen mellom oppmerksom lesing av og samtaler om barnelitteratur kan utvikle kritiske perspektiver på verbalspråklige framstillinger av flersanselige naturerfaringer og dermed være et bidrag til økt bevissthet om økologisk samspill. Dette er kunnskap som kan ha betydning for hvordan barn og unge blir språklig rustet til å orientere seg i den overordnede klimadiskursen og for hvordan de vil forstå seg selv i rollen som økoborgere (Goga, 2019, s. 1).

Artikkelen synliggjør at det er verdt å komme med konkrete forslag til hvordan man kan nærme seg fagovergrepene tema gjennom ulike undervisningsmetoder. Jeg vil vise med denne oppgaven hvordan arbeid med boken *Grevlingdager* kan sette fokus på temaet skolevegring, som faller inn under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, uten å gå på bekostning av andre norskfaglige kompetansemål.

Hvordan jobbe med litteratursamtale?

Før man gjennomfører en litteratursamtale kan det være lurt å klargjøre elevene for det som kommer. Gjerne ved å lage retningslinjer for hvordan en slik samtale skal gjennomføres og hvordan man skal forholde seg til hverandre. For eksempel «alle lytter og bidrar», «alle viser respekt for hverandre, også når de er uenige» og «alle gir hverandre nødvendig ventetid» (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

En viktig forutsetning for en litteratursamtale er at lærer «har etablert et klima der en er vant til å snakke om tekst» (Ulland, 2016, s. 103). Elevene må ha tillit til lærer for å våge å ytre sine meninger om teksten.

Åsmund Hennig understreker viktigheten av lærerens kompetanse for at en god litterær samtale kan finne sted. Læreren trenger innsikt i elevenes forutsetninger, interesser og forkunnskaper (2010, s. 177). Lærer må ha evne til å motivere elevene, «ha tilgang til et bredt utvalg tekster, god tekstkompetanse og god analytisk kompetanse» (Hennig, 2010, s. 177). Videre peker Hennig på viktigheten av god sammensetning av elevgruppen. Gruppen bør være sammensatt av ulike elever, for eksempel bør elever som ikke liker å ta ordet, eller har muntlige formuleringsproblemer være i grupper med elever som er motsatt (2010, s. 177). Det kan også være hensiktsmessig å tildele elevene ulike roller i samtalene, eksempelvis ordstyrer, referent eller djevelens advokat. Ved å bytte på de forskjellige rollene lærer elevene seg «samtalens dynamikk og problemer» (Hennig, 2010, s. 178). Det trengs å trene elevene i å gjennomføre litterære samtaler, og slike roller som nevnt over er en måte å gjøre dette på. Læreren som rollemodell er en annen.

Olga Dysthe skriver om dialogisk undervisning i boken *Det flerstemmige klasserommet*. Hun sier at i en del klasserom er det som oftest læreren som står for snakkingen og at i tilfeller hvor elevene snakker får de lite eller ingen oppmerksomhet fra medelever fordi de ikke anser det som en situasjon hvor de forventer å lære noe (1995, s. 211). Dette er synd fordi læring og mening skjer i fellesskap, «læring vokser ut av dialogisk utveksling» (Dysthe, 1995, s. 210). I et klasserom finnes det potensielt mange flere stemmer enn lærerens, og ved å gjøre bruk av disse forskjellige stemmene kan man oppnå et stort læringspotensial (Dysthe, 1995, s. 211). For å kunne oppnå dette må de skje en endring i klasserommet, elevene må lære seg å bidra og de trenger øving. Dysthe trekker frem det hun kaller autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting for å oppnå dette (1995, s. 214). For å få elevene involvert i undervisningssamtaler tar man i bruk autentiske spørsmål. Ved å stille elevene spørsmål som krever åpne svar, må elevene reflektere selv, og formulere sine egne meninger og verdier (Dysthe, 1995, s. 214). Hun nevner videre «opptak», det vil si at lærer bruker elevenes svar og uttalelser og inkorporere disse i de neste spørsmålene. Ved å spille videre på det elevene tidligere har sagt får man elevene til å reflektere over tidligere uttalelser (Dysthe, 1995, s. 214). Videre viser

Dysthe til viktigheten av «høy verdsetting» av det elevene sier. Ved å spille videre på det elevene har sagt, og la deres uttalelser styre den videre samtalen, viser det at elevene har hatt viktige innspill, og dette kan bidra til økt akademisk selvbilde (1995, s. 215). Dysthe påpeker at elevene trenger tilbakemelding og ros for å føle seg verdsatt, men tilbakemeldinger som «bra» og «flott» blir sett på tilbakemeldinger med lav verdsetting. Ved at lærer bruker elevenes uttalelser og spiller videre på disse er det en tilbakemelding til elevene om at det de har sagt blir verdsatt og de har hatt et viktig bidrag. Dette blir sett på som høy verdsetting (1995, s. 216).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (UDIR) kan lærer med fordel la elevene selv velge bøker, for på den måten kan lærer vise støtte til elevene i deres valg av litteratur, samtidig som deres lesepreferanser blir løftet frem som legitime (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 4). Dette kan bidra til en følelse av anerkjennelse for elevene, som igjen kan føre til økt leselyst og økt engasjement hos elevene når de skal bidra i litteratursamtalen. UDIR påpeker også at engasjementet for lesning kan øke gjennom litterære samtaler dersom «elevene opplever at deres stemmer, erfaringer og synspunkt blir hørt og besvart av andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1). Magne Drangeid skriver i boken *Litterær analyse og undervisning* at bøker som skal brukes i undervisning bør analyseres av lærer i forkant (2014, s. 11). Han poengterer at dette underbygger lærerens faglighet, og at det blir økt sannsynlighet for at litteraturundervisningen «blir mer enn et handlingsreferat, spørsmål om tilfeldige detaljer eller samtaler med løs tilknytning til teksten».

Som tidligere nevnt er bruken av autentiske spørsmål viktig i litteratursamtalen (Dysthe, 1995, s. 214). Mange elever kan vegre seg for å svare på spørsmål foran klassen, de tror at læreren er ute etter et bestemt svar. Aase sier at det er først når læreren tør å være dristig og tenke nye tanker, og se nye sammenhenger og ikke minst tør å ytre disse at eleven utvikler seg som språkbruker og teksttolker (2005, s. 110). Dersom eleven er vant med spørsmål som har et riktig svar kan det være vanskelig å få de til å prøve seg på å svare på spørsmål som er autentiske. Vi må derfor gjøre elevene trygge på å svare på slike spørsmål. Da kan lærer være en modellerer ved å stille seg selv autentiske spørsmål foran klassen og komme med forskjellige svar. Når elevene begynner å svare er det viktig at lærer anerkjenner elevenes svar,

dette kan være med på å styrke elevens selvbylde og at deres ytring er verdifull og føre til mer aktiv deltakelse i fremtiden.

Hennig viser til tre faser i den litterære samtalen, innledningsfasen, mellomfasen og slutfasen. I innledningsfasen er formålet å vekke elevenes interesse, og finne måter man kan relatere til en person eller en situasjon i teksten (Hennig, 2012, s. 154). Hvordan kan vi få elevene til å bli bevisst på relasjonen mellom dem selv og teksten, samt å reflektere over disse relasjonene (Hennig, 2012, s. 162). Hennig nevner særlig tre relateringsmåter, den første er å relatere seg til en person i teksten eller en bestemt situasjon, den andre er å forsøke å klargjøre noe i teksten som er uklart og den tredje er å bruke egne erfaringer ved uenigheter for å forklare sitt synspunkt til hvordan de oppfatter teksten (Hennig, 2012, s. 155). Hovedmålet med innledningsfasen er å aktivere elevenes personlige erfaringer, tanker og perspektiver når de møter en tekst (Hennig, 2012, s. 156). I mellomfasen handler det om å gjøre forbindelser. Her har eleven allerede kommet inn i teksten og etablert en forestillingsverden (Hennig, 2012, s. 163). Nå «bestreber de seg på å konstruere en forståelig og sammenhengende mening i teksten». Dette gjøres ved å «etablere forbindelser mellom de mange ulike elementene i teksten». Elevene vil også vende blikket ut av teksten «og etablere forbindelser mellom elementer i teksten og sin egen virkelighet» (Hennig, 2012, s. 163). I den siste fasen, slutfasen, handler det om å reflektere. «Gruppen reflekterer over teksten i lys av en noe større kontekst, og de reflekterer over verden i lys av teksten» (Hennig, 2012, s. 173).

Hvor Hennig deler litteratursamtalen inn i faser, deler Anne-Kari Skarðhamar litteratursamtalen inn i forskjellige typer spørsmål, hvor den første typen spørsmål er det hun kaller *identifikasjonsspørsmål*, og disse er ment for å gjøre elevene motivert for samtale, og kan bidra til at elevene kan identifisere seg med personer eller ta parti i en konflikt i teksten (2001, s. 137). Den andre spørsmålstypen, som kan sammenlignes med Hennigs mellomfase, skal være en analyse i samtaleform. Hun trekker frem at spørsmålene skal «avdekke personenes karaktertrekk, og fortellingens idé (tema) drøftes» (Skarðhamar, 2001, s. 137). Hun trekker frem refleksjonsspørsmål som har til hensikt at elevene må resonnerer og «se bakom den ytre handlingen og tolke personenes atferd og utsagn». Hun poengterer at spørsmålene skal føre til gradvis økt forståelse (2001, s. 138). Hun sier også at «noen spørsmål må være rene *hukommelsesspørsmål*», altså spørsmål med lukkede svar. Dette strider imot

Dysthes autentiske spørsmål, men Skarðhamar begrunner dette med at de svakeste eller mest tilbakeholdne elevene også kan få mulighet til å svare (2001, s. 138). På den måten blir også de elevene inkludert i fellesskapet. Til sist kommer det Skarðhamar kaller for overføringsspørsmål. Her er meningen at spørsmålene skal bidra til å se det aktuelle i teksten, hva som kan overføres «til vår egen tid og vår egen virkelighet» (2001, s. 138).

Når man ser på litteratursamtalens gjennomføring som helhet, kommer det frem at prosessen kan føre til et bredere læringsutbytte enn det som er hovedhensikten. Litteratursamtalen kan brukes i mange fag, men er nok mest forbundet med norskfaget. Jeg vil, som Nina Goga, trekke frem hvordan litteratursamtalen kan brukes i arbeid med tverrfaglige tema, men der Goga har sett på det tverrfaglige temaet Bærekraftig utvikling, vil jeg se på temaet Folkehelse og livsmestring.

Metode

For å kunne svare på oppgavens problemstilling vil jeg altså først foreta en nærlesing av bildebokens oppslag for å utforske hvilke muligheter den tilbyr for arbeid med en litteratursamtale. Metoden jeg bruker, er litterær analyse, nærmere bestemt bildebokanalyse. I det følgende vil jeg redegjøre for den valgte metoden samt hva en bildebok er.

Litterær analyse

Åse Høyvoll Kallestad & Marianne Røskeland skriver at det finnes mange forskjellige måter å angripe en litterær analyse på, det kommer an på hva forskeren er interessert i å finne ut av. Drøfting av språklige fenomener, se på karakterfremstillinger, eller fordype seg i et tema kan være noen innfallsvinkler (2020, s. 45). Det finnes ingen fasit på hvordan en litterær analyse skal gjennomføres, men til gjengjeld er det bred enighet om at *nærlesing* av teksten er essensielt (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46).² Kallestad og Røskeland beskriver nærlesing slik: «Når vi skal analysere en litterær tekst, studerer vi den grundig for å kunne beskrive, forklare og forstå den» (2020, s. 47). Helheten blir plukket fra hverandre, og vi studerer enkeltdelene. Dette kan bidra til å forstå teksten som helhet bedre. De beskriver med andre ord nærlesingen som en hermeneutisk prosess, slik Søren Kjørup beskriver det: «enkeltdeler af en tekst må forstås ud fra teksthelheden, mens helheden naturligvis ikke kan forstås på anden måde end ud fra delene (2008, s. 67).

Jeg vil gjennomføre en nærlesing av Grevlingdager, og nærlesningen innebærer at man undersøker forskjellige tekstlige elementer, som litterære virkemidler, struktur, motiver og tema i den litterære teksten, og at man bruker fagbegreper som presiserer og utdyper (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Kallestad og Røskeland presiserer videre at «utvalgte sitater og tekststeder kommenteres underveis i analysen, for å sikre at påstander om den litterære teksten har belegg i den. Alt som sies om den litterære teksten, må med andre ord begrunnes i analyse av den» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). Målet med en litterær

² Dette er riktignok en sannhet med modifikasjoner. I takt med digitaliseringen av litteraturen vokser det frem flere artikler og prosjekter som bygger på *fjernlesing* (*distant reading*). [<https://www.hf.uio.no/is/english/research/projects/data-mining-the-digital-bookshelf/>]

analyse er å forstå teksten bedre, derfor holder det ikke bare å beskrive, man må også tolke (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48).

Som tidligere nevnt presiserer Kallestad og Røskeland at det finnes mange forskjellige måter å gå frem når man skal analysere en litterær tekst (2020, s. 46). Ulike sjangere krever ulike tilnærminger. For min del er altså bildebokanalysen det sentrale. Jeg vil imidlertid påpeke at jeg også vil dra veksler på analysemåter knyttet til epikk og lyrikk for å analysere verbalteksten i *Grevlingdager*, og dette krever andre begrepsapparater. For eksempel ved gjennomføring av litterær analyse av en episk tekst «bør den inneholde fortellemåte og fortelleposisjon og undersøke hvilken betydning fortelleren har for tekstens form og innhold» (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 50). Lyrikken på sin side har igjen et annet begrepsapparat. Når det gjelder min kommende analyse vil jeg se på synsvinkel og fortelleposisjon samt de lyriske elementene i boken, som i *Grevlingdager* er særlig knyttet til poetiske bilder og til musikalitet, altså rytme og klang.

Analysen jeg skal gjennomføre, er imidlertid først og fremst en bildebokanalyse, og jeg vil derfor gjøre rede for denne analysemåten. Aller først skal jeg kort forklare hva som kjennetegner en bildebok, ikke minst fordi dette forklarer hva man bør ta hensyn til i en slik analyse, nemlig samspillet mellom verbaltekst og bilde.

Hva er en bildebok?

Bildeboksjangeren har blitt definert ulikt opp gjennom tidene og de ulike definisjonene har sine åpninger og begrensninger. Kristin Hallberg definerte i 1982 en bildebok som en barnebok med ett eller flere bilder på hvert oppslag (s. 164). Denne definisjonen er videreutviklet over tid, og i 1996 oppgir Marit Spurkland at den klassiske definisjonen på en bildebok er «bøker hvor tekst og bilde er innbyrdes avhengig av hverandre» (s. 27). Hvis vi ser på nyere tids definisjoner, er de mer spesifikke, men samtidig har de også visse begrensninger. I 2018 definerer Åse Marie Ommundsen en bildebok «som en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (s. 151). Hun peker på at det finnes sakprosabildebøker hvor det ikke alltid finnes et narrativt forløp, og ordløse bildebøker hvor illustrasjonene alene forteller historien (2018, s. 151). Jeg vil gjerne påpeke at det også finnes diktsamlinger i form av bildebøker uten

narrativt forløp, og de faller da utenfor i denne definisjonen, for eksempel Inger Hagerups *Så rart* fra 1950. Til sammenligning har Agnes-Margrethe Bjorvand en mer åpen definisjon. Hun definerer en bildebok som en bok med «ett eller flere bilder på hvert oppslag (dobbeltside) som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (2008, s. 70) Hun nevner ikke narrativt forløp, men åpner tilsynelatende opp for en annen begrensning, nemlig at den estetiske helheten dannes av en kombinasjon mellom bilder og andre modaliteter. I utgangspunktet kan man da tenke at ordløse bildebøker faller utenfor, men som Bjorvand påpeker, er formgivning, som for eksempel bokas format og papirkvalitet, også en modalitet (2008, s. 72). Også ordløse bildebøker faller dermed innunder Bjorvands definisjon. Til tross for nyansforskjeller mellom definisjonene passer *Grevlingdager* inn i alle de ovennevnte definisjoner.

Det er også verdt å legge merke til Bjorvand sin utdypning av hva som menes med estetisk helhet. Begrepet estetisk brukes «som noe som appellerer til våre sanser og følelser». Hovedpoenget er at bildebøkene «*kombinerer bildebruk med andre modaliteter*, og disse modalitetene er gjensidig avhengige av hverandre for å kunne uttrykke en estetisk helhet» (2008, s. 71). Sammensatte tekster blir i tekst- og kommunikasjonsforskning kalt multimodale tekster (Anne Løvland, 2007, s. 10). «Multimodalitet tyder at ein skaper meaning ved å kombinere ulike semiotiske ressursar» (Løvland 2007, s. 10). I bildebøker gjelder dette verbaltekst og bilde, i en film kan det gjelde for eksempel musikk og video. Ommundsen viser til at et tegn på at «de ulike modalitetene sammen uttrykker et innhold», er at dersom man kun leser teksten, eller kun ser på/leser bildene, vil man trolig oppfatte to forskjellige historier. Derfor må man lese bildeboken som en helhet: Modalitetene er avhengig av hverandre (2018, s. 155).

Et eksempel som viser at samspillet mellom tekst og bilde er avgjørende for forståelsen av bildeboken som helhet, finner man hos Tine Kirkegaard Jensen, som trekker frem et eksempel fra boken *Jeg er Frede* (2004), skrevet av Hanne Kvist og Cato Thau-Jensen (2012, s 58). Hun viser til fortellerstemmen i boken som er skrevet i jeg-perspektiv. Vi får gjennom den et innblikk i Fredes tanker og refleksjoner. De tilhørende bildene, som viser både Frede og bokens andre figurer i tredjeperson, samsvarer ikke med Fredes tanker og refleksjoner og oppfatning av det som skjer (Jensen, 2012, s. 58). Tekst og bilde er i konflikt med hverandre. Jensen viser

til at bokens overordnede tematikk, som er «den personlige usikkerhet, angsten for at falde igennem, og at individets oppfattelse av sig selv ikke alltid er sammenfaldende med omverdens» blir markert av denne spenningen mellom tekst og bilde (2012, s. 58). Disse eksemplene understreker at man må være var for samspillet mellom den verbale teksten og bildene i en bildebok. Det er dette som ligger i begrepet *ikonotekst*, og jeg vil videre forklare dette begrepet og gjøre rede for hvilke begreper jeg vil bruke for å undersøke samspillet i *Grevlingdager*.

Bildebokanalyse: Ikonoteksten

Et sentralt begrep innenfor bildeboken er altså ikonotekst. Hallberg (1982) tar i bruk dette begrepet for å svare på hva som er bildebokens egentlige tekst: Den egentlige teksten består av den verbale teksten og illustrasjonene. Ikonotekst er altså samspillet mellom ord og bilder (s. 165). I likhet med litterær analyse er det også innenfor bildebokanalyse forskjellige måter å angripe analysen på, men det er særlig samspillet mellom ord og bilde som står sentralt (Berit W. Bjørlo & Nina Goga, 2020, s. 64). I bildebokforskningen finnes det mange ulike begreper for å sette ord på ikonotekstens samspill. Jeg vil trekke frem Bjorvand, Maria Nikolajeva og Ulla Rhedin sine begreper.

En viktig grunn til dette samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon er modalitetenes ulike affordans. Det vil si at modalitetene har noen begrensninger og styrker (Løvland, 2007, s. 24). For eksempel kan verbalteksten være bedre egnet til å gi oss innsikt i en persons indre tanker og følelser enn et bilde, mens et bilde enkelt og presist kan vise oss hvordan en person ser ut. For å få den samme informasjonen om en persons utseende ut fra en verbaltekst, kan det bety at en må sammenfatte en ganske lang tekst.

Som tidligere nevnt finnes det ulike begreper for å sette ord på ikonotekstens samspill, og jeg vil nå se nærmere på disse. Bjorvand, som påpeker at samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner «ofte skaper bildebøkernes egenart», deler dette samspillet inn i det hun kaller for ikonotekstens kommunikasjonsformer (2008, s. 73). Hun har fire inndelinger; verbalteksten utfyller åpninger i illustrasjonen, illustrasjonen utfyller åpninger i verbalteksten, åpninger i verbalteksten som leser selv kan fylle ut, og åpninger i illustrasjonen som leseren selv kan fylle ut (2008, s. 76). Det finnes andre begreper for å omtale ulike samspill mellom

verbaltekst og illustrasjon. Bjorvand fokuserer på selve samspillet, og kategoriserer ikke bildebøker. Det gjør til sammenligning Nikolajeva og Rhedin.

Nikolajeva deler samspillet inn i fem kategorier (2000, s. 22). Den første kategorien er symmetriske bildebøker, hvor illustrasjon og verbaltekst forteller den samme historien. Deretter kommer kompletterende bildebøker, hvor illustrasjoner og verbaltekst kompletterer hverandre, fyller hverandres tomrom, eller kompenserer for hverandres utilstrekkelighet. I den neste kategorien som hun omtaler som forsterkende bildebøker, forsterker bøkens verbaltekst og illustrasjoner hverandre, de er avhengig av hverandre for å bli forstått. I kontrapunktiske bildebøker står verbaltekst og illustrasjoner i kontrapunktisk forhold til hverandre, de setter spørsmålstegn ved hverandre på en morsom og kreativ måte, og de kan ikke forstås uten hverandre. I den siste kategorien, motstridende bildebok, har det kontrapunktiske utviklet seg til konflikt, verbaltekst og illustrasjon samsvarer ikke, og dette fører til forvirring og usikkerhet (Nikolajeva, 2000, s. 22).

Nikolajeva presiserer at dette er en grov inndeling, og at det innenfor hver kategori forekommer stor variasjon (2000, s. 21). De ulike formene for samspill har ulik vanskelighetsgrad, eksempelvis utfordrer bøker som benytter seg av kontrapunkt eller forsterkning leseren i høy grad og åpner opp for forskjellige tolkningsmuligheter. Dette krever aktiv deltakelse fra leseren (Nikolajeva, 2000, s. 36).

Ulla Rhedin deler bildebøkene inn i det hun kaller tre grunntyper av bildebøker. Hun presiserer at det ikke er meningen å dele bildebøker inn i tre ulike kategorier, men heller peke på tre typiske trekk i bildebøkers forhold mellom tekst og bilde. Videre påpeker hun at inndelingen ikke er absolutt, og at selv om enkelte bildebøker befinner seg kun innenfor en kategori, finnes det også bildebøker som har elementer fra flere kategorier (1992, s. 71). De tre kategoriene hun deler bildebøkene inn i, er episke, ekspanderende og genuine bildebøker. Kort fortalt er episke bildebøker bøker hvor bildene tjener som illustrative element utenpå eller ved siden av verbalteksten. I slike bøker kan den verbale teksten fungere alene, mens bildene er underordnet. Hun kaller dette for illustrert tekst (Rhedin, 1992, s. 76–79). Den neste kategorien kaller hun for ekspanderende bildebøker. Her er teksten skrevet med tanke på at bildene skal fullføre historien (Rhedin, 1992, s. 86). I den siste kategorien som Rhedin kaller

genuine bildebøker, eller «rene» bildebøker, er tekst og bilde fullstendig avhengig av hverandre, den ene fungerer ikke uten den andre. I tillegg blir hele bildebokformatets muligheter, som layout, paratekster og farger utnyttet og er med på å fortelle historien (1992, s. 75-77).

Selv om både Nikolajeva og Rhedin presiserer at en bok ikke nødvendigvis er kun det ene eller det andre, men ofte har en kombinasjon, foretrekker jeg Bjorvands måte å omtale samspillet på. Den er mer åpen enn de to andre som til en viss grad vil sette bildebøker i bås. I min analyse av *Grevlingdager* vil jeg komme med eksempler på Bjorvands inndeling av ikonotekstens kommunikasjonsformer, og jeg vil ikke kategorisere boken i hverken Nikolajeva eller Rhedin sine bildebokkategorier. Grunnet den kommende drøftingen om hvordan boken kan brukes i undervisningssammenheng, og hvem boken passer for, vil jeg likevel trekke frem Nikolajevas utsagn om de ulike vanskelighetsgradene i ikonotekstens samspill. Dette fordi kompleksiteten i samspillet er en faktor som spiller inn når man skal trekke frem bruk på ulike alderstrinn.

Andre elementer i bildebokanalysen

Samspillet mellom tekst og bilde utgjør én side ved bildebokanalysen. Som Ommundsen skriver, må man imidlertid også kunne analysere de enkelte modalitetene: «Bildeboken er et multimedialt medium som forutsetter en leser med visuell tekstkompetanse, det vil si evne til å lese, forstå og tolke bilder» (2018, s. 151). Ved bildebokanalyse er det altså en del ekstra ting man kan se etter som er særlig knyttet til modaliteten *bilde*, eksempelvis komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv, format, person- og miljøskildring, paratekster, layout, teknikk og farger (Ommundsen, 2018, s. 158). Jeg vil nå trekke frem paratekster, layout, teknikk og farger, da disse vil bli aktuelle i min analyse av *Grevlingdager*.

Paratekstbegrepet ble utviklet av Gerard Genette, og bokens paratekster er overordnet sett alle de tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen (Ommundsen, 2018, s. 159). Bjørlo og Goga sier at «*paratekst* er en samlebetegnelse for det vi kan kalle innpakningen av en bok» (2020, s. 67). Det blir videre delt inn i to hovedkomponenter: epitekster og peritekster. Begrepet peritekst brukes om det som knyttes til bokens utforming, eksempelvis bokens forside og bakside, og epitekst brukes om element utenfor det fysiske verket, for eksempel bokomtaler og anmeldelser (2020, s. 67). Jeg vil i min påfølgende analyse starte

med bokens epitekster i form av blant annet forfatterintervju og bokanmeldelser, mens jeg i selve analysen vil utforske peritekstene.

Særegent ved bildebøker er at peritekstene ofte er en del av fortellingen, dette gjelder også *Grevlingdager*, som jeg kommer tilbake til i min analyse. Når man skal undersøke bokens peritekster, begynner man gjerne med bokens omslag, og ser på format, bilder, farger og baktittel (Ommundsen, 2018, s. 158). Nina Christensen peker på at også selve bokformatet har tradisjon for å fortelle noe om bokens målgruppe. Eksempelvis trekker hun frem at små bøker på rundt 15 * 15 cm typisk er ment for yngre barn. Bøker med A4-format er vanligvis rettet mot barn opptil 8-års alderen. Hun påpeker videre at dette ikke stemmer like mye lenger, da det finnes bøker for eldre barn, ungdommer og voksne i disse formatene (2012, s. 73). Christensen skriver videre at formatet også kan fortelle noe om karakteren av fortellingen. For eksempel kan en bok med tverrformat signalisere at det skal dreie seg om en reise (2012, s. 73).

Videre kan man se på en eventuell sammenheng mellom omslagets forside og bakside, før man undersøker bokens innsidepermer og tittelbilde (Ommundsen, 2018, s. 159). Christensen skriver at på forsiden av bildebøker møter vi ofte bokens hovedperson gjennom illustrasjonen, og samspillet mellom forsidens skrevne tekst og illustrasjonene kan gi innblikk i bokens tema eller karakter. Den kan for eksempel gi en pekepinn på om boken er humoristisk, spennende eller for eksempel trist (2012, s. 73). Innsidepermene kan også være med å bidra i fortellingen. I romaner er disse som oftest blanke, og tidligere gjaldt dette også for bildebøker. I nyere tid er det imidlertid vanlig at illustratører utnytter disse slik at de bidrar til bokens samlede uttrykk. Dette kan være i form av farger eller dekorative motiver for å sette en stemning for boken, eller man kan presentere elementer fra historien. I noen tilfeller kan bakerste innsideperm fortsette på fortellingen etter at siste verbale tekst og tilhørende illustrasjon er gitt (Christensen, 2012, s. 73). Et eksempel på dette finner vi i Lisa Aisatos bok *Fugl* (2013). I *Fugls* siste oppslag ser vi at bestefaren sitter i et snødekket tre. Verbalteksten forteller oss at han venter på våren, for da skal han få se jenta igjen. Blar vi videre kommer vi til bakerste innsideperm. Der ser vi at bestefaren sitter i treet, men det er ikke lenger dekket av snø. Nå har treet begynt å få grønne knopper, som er et tegn på at våren er i anmarsj. Historien fortsetter altså i innsidepermen etter siste oppslag. I fantasybøker og andre bøker der

lokalisering spiller en viktig rolle, blir innsidepermene ofte brukt til å vise kart over det aktuelle området (Ingeborg Mjør, 2010). Et eksempel på dette er kartet som pryder innsidepermen i *Tonje Glimmerdal* (Maria Parr, 2009). Tittelsiden i en bildebok gjentar forsidens tekstinformasjon, men introduserer ofte et nytt innblikk i den kommende fortellingen ved bruk av illustrasjon. Ofte kan dette være med på å gjøre leseren nysgjerrig på hva som skal skje videre i boken (Christensen, 2012, s. 74).

Når vi skal se nærmere på bokens layout, ser vi på selve sidene i boken. Dette kan være fordelingen mellom tekst og bilde, bildenes plassering i forhold til teksten eller om bildene er rammet inn med en kant eller om de fyller hele siden (Ommundsen, 2018, s. 160). Bildebøker kan ha forskjellige typer bilder, noen bøker har malte illustrasjoner, noen har tegnet. Noen er illustrert virkelighetstro og noen med en barnlig hånd, og noen benytter fotografier. Den valgte teknikken kan ha betydningen for estetiske opplevelsen av bildene (Ommundsen, 2018, s. 160). Jeg vil tilføye at de også kan bety noe for forståelsen av teksten. Illustrasjonene i en bildebok kan ellers variere: Noen fokuserer på en illustrasjon per oppslag, altså et øyeblikk fra oppslaget verbale tekst, mens andre har flere illustrasjoner på hvert oppslag, og kan på den måten visualisere flere momenter fra oppslaget verbaltekst (Christensen, 2012, s. 74).

Også fargebruken kan være interessant å se nærmere på, da den kan spille en viktig rolle i bildeboken. Som tidligere nevnt kan den brukes på innsidepermer for å sette bokens stemning, men også fargebruk i illustrasjonene gjennom boken kan være med å sette denne stemningen, understreke et poeng eller eventuelt å forsterke den visuelle opplevelsen. I Dahles bok er fargene brukt nettopp på disse måtene.

Christensen viser til et viktig element ved bildeboken som objekt, nemlig sidevendingen. Hun påpeker at «det grunnleggende princip i bladvending er at noget er skjult, men det kommer for en dag, så snart man bladrer. Deretter er noget nyt skjult, som så igen kommer frem ved neste bladring» (Christensen, 2012, s. 74). Hun viser til at flere forfattere og illustratører benytter seg av dette, ved å bygge opp spenningen og nysgjerrigheten. Oppslaget blir gjerne avsluttet med et spørsmål, slik at leseren blir oppfordret til å bla for å vite svaret (2012, s. 74). Det kan også være en illustrasjon som er utformet på en slik måte at man ønsker å bla videre, som for eksempel i Agnes-Margrethe Bjorvand og Lisa Aisatos *Astrid Lindgren* (2015). På

oppslaget med tittelbladet ser vi Pippi Langstrømpe og Herr Nilsson som «drar» i nederste hjørnet av siden, som en klar oppfordring til å bla og begynne og lese historien om Astrid Lindgren. Kaia Dahle Nyhus benytter seg også av illustrasjonens mulighet for oppfordring til sidevending i sine illustrasjoner i *Grevlingdager*, og jeg vil vise flere eksempler på dette i min kommende analyse.

Som antydnet tidligere, vil jeg altså også trekke inn begrepsapparatet som tilhører det man tradisjonelt kaller epikken. I likhet med Kallestad og Røskeland, som peker på at en litterær analyse bør inneholde fortellemåte og fortelleposisjon (2004, s. 24), skriver også Bjørlo & Goga dette når det gjelder analyse av bildebok: «En analyse av bildebokas narrative innfallsvinkler handler om å undersøke hvilke fortellerposisjoner boka tilbyr. Det vil si å finne ut hvem som ser og sanser, og hvordan dette blir uttrykt i ord og bilder» (2020, s. 69). I *Grevlingdager* er fortelleposisjonen lik i verbaltekst og illustrasjon: Det er tredjepersonsforteller der synsvinkelen ofte ligger hos Pim, noe som har stor betydning for tolkningen av Pims utfordringer. Jeg vil naturligvis utdype dette nærmere i analysen som følger.

Når det gjelder lyrikk, skriver Tone Birkeland og Ingeborg Mjør at «[e]in tekst, anten det er ein munnleg tekst, ein litterær tekst eller eit dikt, blir opplevd som poetisk når han er formulert i eit språk som skil seg frå det vi kan kalle normalspråk eller umarkert språk» (2012, s. 102). Dette gjelder språket i *Grevlingdager*, og det skjer særlig ved bruk av klang, rytme og poetisk bildespråk. Siden begrepsapparatet knyttet til dette er etablert, vil jeg ikke gjøre nærmere rede for dette her.

Analyse av *Grevlingdager*

I det følgende skal jeg presentere boken *Grevlingdager*. Dette innebærer blant annet kort informasjon om forfatter og illustratør, presentasjon av boken og av tidligere forskning. Dette blir så etterfulgt av en nærlesing av hvert enkelt av bokens oppslag. Jeg ser på dette som en nyttig fremgangsmåte fordi jeg i etterkant av analysen skal utforske hvilke oppslag som kan brukes som utgangspunkt i litteratursamtaler på ulike trinn.

Om boken

Grevlingdager er altså en bildebok som handler om skolevegring, og den er skrevet av Gro Dahle og illustrert av datteren Kaia Dahle Nyhus. Gro Dahle (1962-) er en anerkjent, prisvinnende norsk forfatter som har skrevet et titalls barne- og bildebøker. Hun er kjent for sin særegne, lekne skrivestil, med underliggende alvor (Ingvild Christine Herzog & Petra Helgesen, 2019). Kaia Dahle Nyhus (1990-) er datter av Gro Dahle og forfatter og illustratør Svein Nyhus. Hun har selv utgitt barnebøker og har tidligere illustrert andre bøker skrevet av Gro Dahle. Dahle Nyhus har mottatt priser for både sitt forfatterskap og for sitt arbeid som illustratør (Katrine Kalleklev, 2019).

Grevlingdager er utgitt i 2019 på Cappelen Damm forlag, og anbefalt aldersgruppe for boken er 6-9 år (Cappelen Damm, 2021). I flere intervjuer publisert i forbindelse med boklanseringen kommer det frem at både Dahle og Dahle Nyhus har slitt med skolevegring. Både forfatter og illustratør har med andre ord et personlig forhold til temaet (Anette Snarby, 2019; Dahle, 2019), men uten at boken gir inntrykk av å være selvbiografisk. Forholdet mellom forfatternes personlige erfaringer og boken vil dermed ikke være et tema i min analyse.

Presentasjon

Boken har tilnærmet kvadratisk format, nærmere bestemt 25 cm * 27 cm, og består av 20 oppslag. Hvert oppslag består av en del verbaltekst og en del illustrasjon. Den verbale teksten har blitt tildelt omtrent 25 % av oppslaget, og de resterende 75 % er forbeholdt illustrasjoner. Det varierer fra oppslag til oppslag, men er omtrentlig denne fordelingen på oppslagene. I denne boken er den verbale teksten mindre integrert i illustrasjonene enn det som ofte er tilfelle i bildebøker for barn. Det betyr likevel ikke at det ikke dreier seg om en ikonotekst.

Boken handler om Pim, som akkurat har begynt på skolen. Det kommer ikke frem om Pim er gutt eller jente.³ Å begynne på skolen var noe Pim hadde gledet seg til, men nå som skolen har startet, er det ikke helt slik Pim hadde forestilt seg. Skolehverdagen oppleves som bråkete og kaotisk, og Pim er ukomfortabel i timene og i friminuttene og får vondt i både mage og hode. Pim vet ikke hvorfor det er sånn, og forteller ikke til foreldrene hvordan det oppleves, men skylder på sykdom for å få være hjemme. Noen dager senere forteller pappaen til Pim at han også gruet seg til å gå på skolen da han var barn. Da klarer Pim endelig å fortelle hvordan skolehverdagen oppleves, og at det ikke er bare en enkelt ting, men alle tingene sammen som gjør det vanskelig. Foreldrene tar kontakt med skolen, og i fellesskap finner foreldrene, læreren og Pim konkrete løsninger for å få Pim til å trives på skolen. De begynner med gradvis tilvenning, hvor Pim har kortere skoledager enn de andre. I tillegg får Pim være inne i friminuttene og komme tidligere til skolen for å unngå støy og kaos i garderobesituasjonen ved skoledagens start. Skolens bibliotek blir Pims fristed i situasjoner hvor Pim blir utilpass, som for eksempel når de har vikar, har fritime eller idrettsdag. Boken ender med at Pim får en venn på skolens bibliotek, en som kanskje også har behov for en liten pause.

Resepsjon

I min søken etter omtaler og tidligere forskning hvor boken har blitt anvendt eller nevnt, har jeg funnet frem tre anmeldelser, en artikkel basert på et intervju med Kaia Dahle Nyhus, samt en bachelor- og en masteroppgave. Jeg vil i den videre teksten presentere disse.

Egon Låstad har anmeldt *Grevlingdager* i Barnebokkritikk (barnebokkritikk.no). Han skriver at bildeboken, grunnet sine konkrete og gjennomførbare forslag til veier ut av skolevegring, kan brukes som en pedagogisk ressurs (2019). Låstad henviser til Pim som «han» og «gutt», men jeg kan ikke finne noen steder i boken hvor det blir presisert at Pim er en gutt. Forfatteren bruker hverken pronomenet «han» eller «hun», eller skriver eksplisitt at Pim er en gutt. Pim

³ At Pim ikke er kjønnnet, har ført til visse vanskeligheter når det gjelder å skrive om boken, siden det medfører at jeg må bruke navnet Pim oftere enn jeg ellers ville gjort. Riktignok omtaler Dahle selv i et debattinnlegg at boken handler om en gutt (2019), men jeg mener mangelen på kjønn er sentralt i boken, og jeg ønsker derfor ikke å omtale Pim som *han* eller *hun*. Jeg ønsker heller ikke å bruke *hen*, siden dette foreløpig ikke er et godkjent ord.

kan riktignok minne om en gutt, da Pim er illustrert med kort hår, bukse og genser, men det utelukker ikke at Pim kan være en jente.

Litteraturkritiker Anne Cathrine Straume har anmeldt boken for NRK. I likhet med Låstad understreker også hun at boken har terapeutisk potensial i forbindelse med skolevegring, men hun påpeker også at historien er overførbart til andre momenter i livet hvor man strever med å finne seg til rette (Straume, 2019). I tillegg trekker hun frem at fargene er meningsbærende, for bruken av oransjefargen forsterker Pims angst eller redsel. Det kan ellers være verdt å merke seg at også Straume omtaler Pim som en gutt.

Litteraturviter Janne Karin Støylen skriver i sin anmeldelse for *Dag og Tid* at Dahle og Dahle Nyhus videreutvikler en ny type oppsett i bildeboken, hvor teksten ikke er integrert i oppslaget, men ligger i en kolonne til venstre. Hun påpeker at Dahle Nyhus sin håndskrevne tekst likevel gjør at tekst og illustrasjon bidrar til helhet og sammenheng. Støylen nevner også, i likhet med Låstad, at boken kommer med konkrete forslag til veier ut av skolevegring, men går ikke så langt som Låstad og kaller den en pedagogisk ressurs. Hun trekker videre fram øynene i de tilsynelatende enkle tegningene og mener at det er nettopp de som klart og sårt formidler følelsene i boken. Videre mener Støylen at den store bilderikdommen, både fra illustrasjoner og tekst, minsker muligheten for leserens medskapning (Støylen, 2019). I likhet med de ovennevnte omtaler også Støylen Pim som gutt, og det er interessant at hun nettopp ved å spesifisere kjønnet selv bidrar til å innskrenke mulighetene for leserens medskapning.

Dahle Nyhus har også omtalt boken. I en artikkel på *psykiskhelse.no* forteller Dahle Nyhus at i prosessen med illustrasjonene begynte hun med fargepaletten. Her nevnes det at oransje ble brukt for å vise til uro, samt at de mørke grågule fargene ble brukt for å representere kaos. Dahle Nyhus har selv slitt med skolevegring og bruken av gusjegrønt i boken kommer fra hennes egen skoleerfaring. Det er den fargen hun ser for seg at korridorene på skolen hennes hadde (Cathrine Paulsen, 2019). Hun trekker her frem sine egne erfaringer og opplevelser i valgene av fargene hun bruker.

Samlet sett understreker omtalene at boken kan være fortjenstfull å ta med seg inn i klasserommet, men det mangler foreløpig konkrete forslag til hvordan man kan utnytte

bokens potensial i en slik sammenheng. Omtalene understreker også at det er verdt å legge vekt på fargebruken og andre visuelle elementer i analysen av boken.

Tidligere forskning

Som tidligere nevnt er dette en relativt ny bok, og den er ikke brukt mye i forskning. Jeg har likevel funnet to oppgaver, henholdsvis en bachelor- og en masteroppgave, hvor denne er tatt i bruk. Line Rønning tar i sin bacheloroppgave for seg kvalitet i barnelitteraturen, og hun sammenligner to bøker, hvor den ene, *Grevlingdager*, ble godkjent under Kulturrådets innkjøpsordning og den andre ikke (Rønning, 2020). Rønning poengterer at Pim ikke blir referert til som hverken gutt eller jente, og at dette bidrar til at det er leseren selv som bestemmer kjønnet. Dette mener hun er en av bokens største kvaliteter, fordi det gir mulighet for samtale som kan utvide synet på kjønn. Som allerede antydnet er jeg enig i at det er uheldig å innskrenke tolkningsmulighetene ved å gi Pim et kjønn. Det kan ellers være verdt å merke seg at Rønning konkluderer med at hun er enig med Kulturrådet og at *Grevlingdager* er en barnebok av høy kvalitet. Når man tar med bøker inn i klasserommet, bør man også vurdere bøkernes kvalitet.

Masteroppgaven er en oppgave innenfor spesialpedagogikk som omhandler skolevegring. Den er skrevet av Charlotte Gabrielsen, og her blir boken kun kort nevnt som et eksempel på bruk av bøker for å legge til rette for samtale med barn som opplever skolevegring. Forfatter viser til uttalelse fra Dahle om at boken er skrevet for å gi innsikt i skolevegringsproblematikken, og for å kunne hjelpe barn med å sette ord på det som er vanskelig å snakke om (Gabrielsen, 2020, s. 19). Dette er jeg enig i og vil nettopp utforske bokens potensial i en slik sammenheng, men dette krever altså at jeg først nærleser boken, og det er nettopp nærlesingen jeg vil fortsette med.

Bokens peritekster

I teksten over har jeg skrevet om de paratekstene som ikke tilhører den fysiske boken, epitekstene, og som start på nærlesingen vil jeg se nærmere på bokens fysiske paratekster, altså peritekstene (jf. Bjørlo & Goga, 2020, s. 67).

Boken er av tilnærmet kvadratisk format. Tittelen finner vi øverst på forsiden, og den er skrevet med håndskrift i store bokstaver i en lys grønn farge. Siden tittelen er *Grevlingdager*, vil det være naturlig å anta at boken skal handle om en grevling, men illustrasjonen på forsiden er helt tydelig, selv om den er skjult av mørke penselstrøk, av et menneske. At ikonoteksten ikke samsvarer, kan være en måte å fange leserens oppmerksomhet på, og det kan bidra til undring over bokens innhold og gi lyst til å utforske den videre.

Forsiden på bokens omslag er i mørke farger og kan gi indikasjoner om at bokens tema er av trist, dyster og alvorlig karakter. Dette baserer jeg ikke bare på de mørke fargene, men også på grunn av penselstrøk og illustrasjoner. Forsiden har en mørk grønn bakgrunn, med svarte, tykke, grove penselstrøk som sirkler rundt, og nesten dekker over et nærbilde av et menneske, illustrert fra skuldre og opp. De tykke og grove penselstrøkene fremstår som skumle og kaotiske og kan vitne om et kaotisk mørke som noen er gjemt bak. Skikkelsen er som nevnt nesten helt dekket av de svarte penselstrøkene, bare øynene er helt udekket. Kontrasten mellom svart og de kritthvite øynene, gjør at øynene blir et naturlig blikkefang for leseren. De store, oppsperrede øynene har et bekymret uttrykk, som forsterker de mørke fargenes varsel om et trist og dystert tema.

Dersom man ser på bokens tittel og kun fokuserer på ordet grevling, vil man kanskje se at det nesten er et anagram for vegring, grevling=vegring(l). Det kan tenkes at dette nesten-anagrammet er årsaken til at nettopp grevling er det dyret forfatter har valgt å la hovedpersonen identifisere seg med. I tillegg er det noen trekk ved grevlingen som passer fint til hovedpersonen, som vi får vite mer om videre i boken, nemlig at den er fredelig, og at den ikke angriper mennesker, men heller velger å flykte om den blir forstyrret. I tillegg graver den huler, og det er akkurat det hovedpersonen også ønsker å gjøre. Pim vil grave seg ned i en mørk hule og forsvinne bort fra virkeligheten og problemene sine.

Innimellom de tykke, svarte penselstrøkene aner vi tynne, finere streker i fargene grønn, gul og rød. På bokens bokrygg finner vi igjen disse fargene. Forfatteren og illustratørens navn, samt boktittel, står skrevet her med hvit skrift på svart bakgrunn. For å markere skillet mellom disse har illustratør brukt sirkler. Den øverste er i fargen rød, den neste i gul og den nederste i grønn. Dette gir assosiasjoner til et trafikklys: stopp, vent/gjør deg klar, gå. Dette kan knyttes

opp mot bokens oppbygning, som starter med at Pim har et problem (stopp), underveis må problemet identifiseres og det må klargjøres en løsning (vent/gjør deg klar), til slutt når problemet er identifisert og tiltak igangsatt for å utbedre de kan Pim gå videre (gå). Dette kan gi signaler til leseren at selv om boken ved første øyekast fremstår som mørk og dystert så går det bra til slutt. Det kan også være en oppfordring til leseren som oppdager bokens rygg i en bokhylle, om at «stopp opp her, vent og les meg før du går videre».

Når man bretter boken ut slik at man kan se både forside og bakside samtidig, ser man at de tykke, svarte penselstrøkene fra forsiden også er med på baksiden, men i mye mindre grad. Hovedbildet på baksiden er en grevling som ser fornøyd og lykkelig ut, og tittelen gir mer mening når baksiden blir inkludert. På omslagets bakside finner man nemlig vaskeseddelen, og den gir oss et lite innblikk i hva boken handler om: «Alt var så enkelt før. Dagene var lyse og lette. Men plutselig vil ikke Pim gå på skolen. Pim blir så fryktelig sliten og får vondt i magen og i hodet, vil gjerne gjemme seg bort, grave seg ned, bli en grevling» (Dahle, 2019). Her får vi en binding mellom Pim og grevlingen, og bokens tittel og forsidebilde gir mer mening. Dersom man ser bort fra denne teksten og kun fokuserer på baksidens bilde alene, virker ikke boken like mørk og dystert som forsiden. Når man ser på forsidebilde og baksidebilde sammen, kan det være et frampek om at det begynner på en dårlig måte, men at det ender godt til slutt.

På bokens fremste innsideperm finner vi igjen de tykke, grove penselstrøkene fra bokens forside, men de har ikke den samme svarte fargen. Her er fargen mørk grønn på lys grønn bakgrunn. Det som er skjult bak penselstrøkene, er ikke et barn, men en grevling som beveger seg ut av bildet mot høyre side, som en oppfordring til sidevending. Bokens bakerste innsideperm har den samme illustrasjonen, men fargene er annerledes. Her er penselstrøkene i en gul nyanse, med lys gul bakgrunn.

På bokens tittelbilde er bakgrunnsfargen i en mørk, gul nyanse og tittelen er plassert øverst i likhet med forsiden og skrevet med de samme store, håndskrevne bokstavene, men i motsetning til forsiden er bokstavene svarte og ikke grønne. Endringen fra grønne til svarte bokstaver bidrar til å videreføre den mørke og dystre stemningen som er satt i bokens forside. Som på bokens forside er det et menneske som vi kan anta er et barn, som er illustrert fra overkroppen og opp. På forsiden er barnet nesten helt skjult av de svarte penselstrøkene.

Penselstrøkene kjenner vi igjen her også, men de er mindre fremtredende, og barnet er i forkant og på ingen måte skjult av strøkene. De iøynefallende øynene på forsiden er ikke til å finne igjen her, da barnet her er illustrert uten noen ansiktstrekk, kun en slett flate. Grunnet kroppsspråket, med bøyd hode, høye skuldre og armer favnende rundt sin egen overkropp, kan man trekke konklusjonen om at barnet er engstelig, redd eller bekymret. Hele barnet er fargelagt i en lys gul farge. De svarte penselstrøkene kan forsterke følelsen som kroppsspråket forteller oss, om en uro eller fare.

Etter å ha analysert peritekstene har det gitt en pekepinn på hva som kan forventes av boken. Peritekstene ligger utenfor selve fortellingen som blir fortalt i oppslagene, men den bidrar til bokens fortelling. Vi har blitt introdusert til bokens hovedperson, som er et barn, og ved hjelp av bokens vaskeseddel har vi fått en kobling mellom bokens tittel og dette barnet. Bokens stemning og tema er satt ved hjelp av de mørke fargene og barnets ansiktsuttrykk.

Generelle trekk ved ikonoteksten

Jeg har tidligere nevnt at bokens layout er om lag 25 % tekst i en kolonne på venstre side og 75 % illustrasjoner som fyller ut resten av oppslaget. Det er kun én illustrasjon per oppslag. Illustrasjonene er enkle og barnlige, langt fra virkelighetstro, og kan dermed bidra til at bokens alvorlige tema blir myknet opp og kan nærmes på en ikke fullt så skummel måte. Bildene legger til rette for en viss distanse mellom leser og ikonotekst. Det skal så klart bli tatt på alvor, men gjør at man likevel kan få det litt på avstand. Verbalteksten er skrevet med håndskrift, som gir den et barnlig og personlig preg, samtidig som teknikken fint knytter modalitetene til hverandre.

Narrasjonen er samtidig (jf. Gaasland, 2004, s. 27). Gaasland skriver om samtidig narrasjon at det «skaper nesten alltid en følelse av intens nærhet til de begivenheter som utspiller seg» (Gaasland, 2004, s. 27). Dette er beskrivende for *Grevlingdager*. Gaasland påpeker også at man finner samtidig narrasjon i *stream of consciousness*-monologer (Gaasland, 2004, s. 27), og verbalteksten i *Grevlingdager* består nettopp av mange slike tankestrømmer. Dette understreker også et annet sentralt aspekt i verbalteksten: Vi får innsyn i Pims tanker, og synsvinkelen i teksten ligger i stor grad hos Pim. Pim er altså verbaltekstens synsvinkelinstans (jf. Gaasland, 2004, s. 28).

Et eksempel er verbalteksten fra oppslag 4:

Pim tenker på det legen sa,
da lyset blir slukket om kvelden,
Pim tenker på det i mørket,
Pim tenker på det når det er morgen,
og da Mamma roper fra kjøkkenet
at nå må Pim stå opp, for å rekke skolen.
Magen knyter seg i en krøll.
-Jeg er syk i dag også, sier Pim.
-Alle barn må på skolen, sier Mamma.
-Men jeg har vondt i hodet, sier Pim.
Jeg kan kjøre deg, sier Mamma og tar på seg skoene.
Pappa kommer løpende.
-Du kan ha med deg Grevlingboka, sier Pappa.
(Dahle, 2019, Oppslag 4).

Jeg kommer straks tilbake til et eksempel der det blir tydeligere at Pim er synsvinkelinstans. Når det gjelder dette utdraget, viser det at vi får mye informasjon om Pims følelser og tanker, men ingen informasjon om hvordan foreldrene har det. Her er informasjonen begrenset til nøyaktig hva de sier. Det er verdt å legge merke til at vi heller ikke får vite noe om hvordan det sies. Her bidrar imidlertid illustrasjonene til å gi oss informasjon rundt de andre personenes følelser. I dette oppslaget ser vi moren med hendene mot hoftene, som om hun er oppgitt eller irritert over situasjonen. Dette er et eksempel på at illustrasjonen utfyller åpninger i verbalteksten.

Når det gjelder fortellerstemmen i illustrasjonene, varierer denne mellom ekstern og intern synsvinkel samme måte som i verbalteksten. På noen av oppslagene ser vi situasjonen på utsiden fra en tredjepersonsforteller. Et eksempel på det vil være i oppslag 5, hvor Pim og moren sitter i bilen på vei til skolen. I de fleste oppslagene ser vi imidlertid situasjonen gjennom Pims blikk. Pim er riktignok til stede i oppslagene, så vi ser ikke «gjennom hans øyne» direkte, men vi skjønner at likevel at det er Pims oppfatning av verden vi ser. Et tydelig

eksempel på det vil komme i oppslag 7, der læreren er fremstilt som en heks. Selv om Pim ser på læreren som en heks, er det ikke dermed sagt at de andre elevene oppfatter læreren på denne måten. Et senere oppslag viser til sammenligning en lærer helt uten heksetrekk, og støtter derfor oppfatningen om at det er Pim som ser på henne med et slikt syn, og at dette synet forandrer seg. Illustrasjonene viser altså Pims oppfatning av situasjonene, og illustrasjonen bidrar slik til å vise oss hvordan Pim har det.

Når det gjelder språket som er brukt, gir selve verbaltekstens utforming og motiverte linjeskift teksten et lyrisk preg. Det er tydelig at verbalteksten er skrevet og plassert på en bestemt måte, og ikke er preget av den fysiske plassen som tekstkolonnen gir. De motiverte linjeskiftene gir teksten et lyrisk preg, nærmere bestemt et rytmisk. Et eksempel fra første oppslag:

-For det var lett, var det ikke?

Pim gledet seg

til å begynne på skolen,

til å få egen pult og plass og klasserom,

til å lese,

lære om verden!

(Dahle, 2019, oppslag 1).

I tillegg ser vi at klang er sentralt gjennom anaforen «til å». Gjennomgående i boken bidrar språkets utforming til å fortelle oss noe om Pims sinnsstemning. I dette siterte tilfellet bidrar musikaliteten i teksten til å få frem hvor mye Pim gleder seg til skolestart. Intensiteten og hurtigheten som musikaliteten samlet sett skaper, understreker Pims positive og gledesfylte forventning. Dersom teksten hadde gått saktere, kunne det vært en indikasjon på at Pim var mer nølende og ettertenksom når det gjaldt skolestart. I tillegg markerer dette tydeligere enn det forrige eksemplet fra verbalteksten (jf. oppslag 4) at synsvinkelen ligger hos Pim, noe den gjør i store deler av teksten. Teksten har som tidligere nevnt en tredjepersonsforteller, men skrivemåten her, og i mange av oppslagene minner om et barns tankerekke. Det minner om et barn som snakker, og tenker, nærmest på innpust og utpust, så det er nærliggende å tenke at synsvinkelen ligger hos Pim.

De motiverte linjeskiftene og ulike klangeffekter er karakteristiske for alle bokens oppslag, og jeg vil ikke gå inn på hvert oppslag for å vise dette, men heller trekke frem særlig interessante eksempler.

Fargene i boken er også noe jeg vil legge vekt på. De gjennomgående fargene er i hovedsak forskjellige nyanser av fargene gul og grønn, med innslag av rødt, svart og hvitt. Disse fargene kjenner vi igjen fra bokens rygg, de tre prikkene i rødt, gult og grønt, og den hvite skriften på svart bakgrunn. Dahle Nyhus har som tidligere nevnt omtalt denne fargen som oransje (Paulsen, 2019). Jeg identifiserer denne fargen som rød og vil derfor benevne den som det i min analyse. Med unntak av en genser, noen rødfargede lepper, en husvegg og en fargeblyant er rødfargen brukt på det jeg vil kalle unaturlige steder. På den måten bidrar de til å forsterke følelser og stemninger i illustrasjonene. Jeg kommer nærmere inn på dette i den påfølgende analysen.

Bildebokens oppslag⁴

Oppslag 1: Den glade Pim



Figur 1: Oppslag 1 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).

⁴ Oppslagene i analysen er gjengitt med tillatelse fra Gro Dahle, på vegne av henne selv og Kaia Dahle Nyhus.

Kontrasten fra den mørke forsiden og bokens første oppslag er stor. Her ser vi bokens mest fargerike og lekne illustrasjon. Dette blir forsterket av noen fargerike bobler som er illustrert i hovedsak under verbalteksten, men også helt til høyre i oppslaget. Disse boblene vil vi se igjen i bokens aller siste oppslag, og jeg vil komme tilbake til disse boblene i det oppslaget. Illustrasjonen viser oss et barn, som verbalteksten forteller er Pim, ute i naturen. Pim har fått øye på et hull i bakken, utforsker det ivrig. Verbalteksten forteller om «En gang var det lett å være Pim. Løpe gjennom gresset. Kikke inn i hull og huler» (Dahle, 2019). Det er dette øyeblikket som blir presentert i illustrasjonen.

Pims sinnsstemning er harmonisk og fredelig. Fortelleren utvider bildets øyeblikk og forteller om ting som Pim liker å gjøre i hverdagen: tegne, høre fortellinger og bla i bøker. I det hele tatt fastslår fortelleren at livet var lett: «Lett å stå opp, lett å løpe, lett å puste!» (Dahle, 2019). Det blir også lagt vekt på at Pim gledet seg til en spesiell, nært forestående hendelse: å begynne på skolen. Ved å fortelle om at en gang var ting lett, blir det automatisk lagt en føring om at dette harmoniske og lette vil forandre seg. Det er et frampek på at noe er i endring. Kanskje kommer det til å skje noe som gjør at det ikke vil være like lett å være Pim fremover? Hullet, som Pim i både verbaltekst og illustrasjon kikker ned i, vil jeg trekke frem som et viktig element i den sammenheng.

I illustrasjonen ser ikke Pim bekymret ut, mer nysgjerrig og leken, og verbalteksten forteller om en lett tid når Pim kikker i hull og huler. Hullet skiller seg ut fra resten av illustrasjonen. Den minner om forsiden med den mørkegrønne bakgrunnen og de sorte, grove penselstrøkene og henter frem et hint av den satte stemningen fra bokens forside. Hullet er et tegn, både skrevet og illustrert, og denotasjonen av dette er en åpning i bakken. Konnotasjonen i dette tilfellet er metaforen å synke ned i et sort hull, som de fleste av oss voksne kjenner til, som et dårlig sted å være mentalt sett. For Pim representerer hullet i oppslaget noe nytt og ukjent som skal utforskes. Det samme kan man si om skolen. Hullet er ukjent for Pim, det samme er skolen, men Pim nærmer seg begge med positivitet og optimisme. For leseren kan imidlertid hullet gi et forvarsel om at ting ikke kommer til å bli så lett og fint som Pim har tenkt, eller som livet oppfattes nå. Både med tanke på det svarte hullet som inneholder noe ukjent, samt at hullet representerer hulen som Pim senere flykter inn i for å søke trygghet, men som blir til et negativt sted. Men dette vet vi ikke før vi har lest videre

i boken, og det er et godt eksempel på at man må se på delene og helheten og tilbake til delene igjen, før vi kan oppnå en dypere forståelse. Men utgangssituasjonen er altså at Pim titter ned i det mørke hullet, utforskende og spent, lykkelig uvitende om at dette mørket etter hvert kommer til å fange og omslutte Pim helt.

Oppslag 2: Fra harmoni til uro



Figur 2: Oppslag 2 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).

At den lykkelige livssituasjonen endrer seg for Pim, får vi bekreftet allerede i første setning i dette neste oppslaget: «Nå er det vanskelig» (Dahle, 2019). Kontrasten mellom Pim i oppslag 1 og oppslag 2 er stor. Oppslag 1 er i fortid, det vet vi utfra fortellers første setning: «En gang var det lett å være Pim» (Dahle, 2019, min kursivering). I oppslag 2 starter forteller med å informere om at vi er i nåtid: «Nå er det vanskelig» (Dahle, 2019, min kursivering). Livet som ble beskrevet som «lett» i forrige oppslag, er nå byttet ut med adjektivet «tungt».. Også illustrasjonene danner kontraster: En lett og lykkelig og oppreist Pim i oppslag 1 blir kontrastert med en tung og ulykkelig og liggende Pim i oppslag 2. Samlet sett er det bekymringsløse barnet i oppslag 1, blitt et barn tyngt av bekymringer i oppslag 2, og dette vises både gjennom verbaltekst og illustrasjon.

Også fargene i oppslaget danner kontraster. Øyeblikket som blir illustrert i oppslaget, er Pim som ligger sammenkrøpet i sofaen, og hele Pim er fargelagt i rødt. De resterende illustrasjonene, moren, sofaen, veggen, gulvet og en potteplante, er alle fargelagt i grønne nyanser. Komplementærfargen til rødt er grønn, og ved å bruke komplementærfargene mot hverandre oppnår illustratøren en sterk kontrast. Det er den røde Pim som er blikkfanget i illustrasjonen, og at Pim er det eneste røde i oppslaget, bidrar til å markere en form for ensomhet. Rødfargen, mot resten av illustrasjonens grønne nyanser, bidrar også til å forsterke verbalteksten, som forteller om Pims ubehag. Pim vet ikke nøyaktig hva det er som fører til plagene, men beskriver det slik:

Dagene som trestokker og planker.

Tung i magen, tung i beina, hodet fullt av grus.

[...]

Sliten i kroppen, sliten hele tida,

stram i nakken, vondt i hodet, mageknip.

(Dahle, 2019).

I dette utdraget ser vi også eksempel på det poetiske bildespråket sammenligning: «Dagene som trestokker og planker», og ordene som sier at Pim får være hjemme, «er som medisin» (Dahle, 2019). I denne sammenhengen kan man på den ene side tenke at de poetiske bildene bidrar til å understreke at Pim ikke kjenner til begrepet *skolevegring*, og at Pim derfor blir nødt til å ty til de språklige bildene for å sette ord på problemet. Dette er forutsatt at synsvinkelen her ligger hos Pim. På den annen side gir de språklige bildene leserne innsikt i hvordan skolevegring *føles*, og de kan dermed bidra til økt innlevelse og empati.

At det er nettopp skolevegring som er Pims problem, er foreløpig en gåte for leseren, men i og med dette oppslaget innsnevres tolkningsmulighetene. Et slikt emosjonelt ubehag som nevnt i utdraget over er et typisk tegn på skolevegring, og dette er det første tegnet, hvis vi ser bort fra forsidens tittels anagramtilløp *grevling/vegring*, på at boken handler om nettopp en form for vegring. Det andre tegnet kommer like etter, idet moren sier at Pim bør holde seg hjemme denne dagen. Da blir ubehaget til Pim umiddelbart bedre, noe som knytter ubehaget til noe utenfor hjemmet. Verbalteksten nevner altså ikke eksplisitt at det er skolen Pim må

holde seg hjemme fra, men siden vi har blitt fortalt tidligere at skolestart var i vente for Pim tidligere, aner vi at Pim i nåtidssituasjonen har begynt på skolegangen. Vi vet likevel ikke om hva det er ved skolen som er årsaken til ubehaget. Det kan være andre ting, som for eksempel mobbing.

Pims forandring fra et lykkelig og nysgjerrig barn i oppslag 1 til et tydelig bekymret barn i oppslag 2 forteller oss at ting brått kan snu i livet. Bekymringsløse barn kan uten særlig forvarsel utvikle sterke negative følelser. Det er verdt å legge merke til at mor er tydelig bekymret i dette oppslaget, der hun sitter og våker ved siden av barnet sitt med engstelige øyne og triste øyenbryn. Dette kan gi leseren håp om at foreldreinstansen vil ordne opp for det ulykkelige barnet, men som jeg vil vise, tar det lang tid før moren fungerer som en hjelper for Pim.

Oppslag 3: Hos legen

I det tredje oppslaget fortsetter fortelleren med å gi oss innblikk i hvordan Pim føler seg: «Stramt og hardt og tungt og trangt som store kantete steiner, som kjetting og rustent jernskrot. Det er vanskelig å puste» (Dahle, 2019). Videre får vi ytterligere bekreftet at de emosjonelle plagene kan ha tilknytning til noe utenfor hjemmet, og at de kan benevnes som subjektive plager, da Pim besøker legen og legen ikke medisinsk kan identifisere plagenes opphav. Da legen ikke kan forklare plagene medisinsk, spør han om det er noe Pim gruer seg til. Moren svarer nei på vegne av Pim, selv om det er Pim legen retter spørsmålet til, noe vi ser ved at legen ser på Pim. Legen følger opp ved å spørre Pim om det er noe som er dumt. Pim kjenner at det er noe som er dumt nå som legen spør, men klarer ikke finne de riktige ordene som forklarer det. Legen gir Pim tips som å huske på å puste rolig inn og ut og å telle ting dersom Pim blir redd i magen. Det er i oppslagets tre siste setninger legen kommer med disse forslagene og setningene ender med: «sier legen» (Dahle, 2019). Dette er et eksempel på anafor som peker på tekstens lyriske karakter. Pim tar med seg disse tipsene videre i boken og bruker dem som mestringsteknikk når ting blir vanskelig og Pim kommer i ubehagelige situasjoner. Repetisjonen av «sier legen» (Dahle, 2019) gir forslagene autoritet da de kommer fra nettopp en lege, som er et yrke med høy troverdighet innenfor feltet. Som vi senere skal se benytter Pim seg av disse mestringsteknikkene, men de har dessverre ikke den effekten som legen har forespeilet.

Illustrasjonen viser oss en Pim som tydelig ikke har det bra. Det er et barn med triste øyne, bøyd hode og høye skuldre. Pims kropp er illustrert i hvitt. Som tidligere nevnt bruker illustratør farger for å tydeliggjøre og forsterke følelser og stemninger. I bokens første oppslag hvor Pim «lever et lett og enkelt liv» er kroppsfargen gulbrun, og jeg trekker konklusjonen at dette er Pims normale hudfarge i dette universet. I oppslag 2 er hudfargen rød, og nå i tredje oppslag er den hvit. Pims hudfarge er gjennom hele boken med på å fortelle historien. I forrige oppslag hjalp den oss å forstå ubehaget, og i dette oppslaget hvor den er hvit, gir den assosiasjoner til uttrykket «hvit av skrekk», eller vi kjenner igjen den bleke fargen fra en selv eller en annen som er blek i ansiktet som en indikasjon på at personen syk eller ikke er helt i form. Hvit kan også oppfattes som fargeløs, eller fravær av farge, og på den måten gi oss en forståelse av at Pim ikke vet hvorfor det føles slik det gjør. Fraværet av farge forsterker altså usikkerheten rundt problemet. Pim er fargeløs fordi fargen/følelsen som skulle vært der, ennå ikke har blitt identifisert.

I dette oppslaget utfyller verbalteksten åpninger i illustrasjonen, og det er verbalteksten som bidrar med det meste av informasjonen. Mor avviser at det er noe som er dumt, eller at det er noe Pim gruer seg til. Legen antyder at dette kan være en faktor, men graver ikke videre når han ikke får svar. Dette er en indikasjon på det ikke er forståelse for denne formen for plager, spesielt hos moren. Skolevegning er en forklaring som ligger fjernt fra de voksnes bevissthet. Denne manglende forståelsen blir tydeligere og tydeligere gjennom boken.

Oppslag 4: Mors ignoranse

I oppslag fire er familien hjemme fra legen. I verbalteksten gir fortelleren oss innblikk i Pims tanker og følelser etter legebesøket. Pim tenker på det som ble sagt hos legen. Pim tenker på det på kvelden og på morgenen, og han tenker på det når moren står på kjøkkenet og roper inn til Pim og sier at Pim må gjøre seg klar for skolen. Da knyter magen «seg i en krøll» (Dahle, 2019), og Pim svarer «Jeg er syk i dag også» (Dahle, 2019). Pim vinner ikke gehør hos mor: «Alle barn må på skolen, sier Mamma» (Dahle, 2019). Ved å si «alle barn» viser moren at hun ikke oppfatter Pims individualitet, behov eller følelser. I stedet tilbyr hun seg å kjøre Pim til skolen. Dessverre er dette en hjelp som ikke er passende for Pim. Til sammenligning virker faren å ha mer forståelse for Pim. Like etter kommer nemlig faren løpende og tilbyr Pim å ha med seg *Grevlingboka*. Ved å tilby *Grevlingboka* og ikke en hvilken som helst bok indikerer

dette at denne boka er spesiell for Pim, og slik sett er dette et råd som er tilpasset Pim og Pims behov. Verbalteksten avsluttes med dette rådet fra faren, og dette kan være en motivasjon til sidevending. Leseren må bla for å vite hva som skjer videre. Drar Pim til skolen? Tar Pim med seg Grevlingboka? Dette er første gang vi får en tilknytning i teksten til bokas tittel, og det kan gi oss en pekepinn om at Grevlingboka eller grevlinger får en større rolle i den videre fortellingen.

Illustrasjonen i oppslaget viser oss en hvitfarget Pim som ligger med øynene lukket under dynen i sengen på rommet sitt. Det ser ut som Pim anstrenger seg for å holde øynene lukket. Dette blir indikert ved to streker i panna, som viser oss at Pim insisterer på å holde dem lukket. Verbalteksten forteller oss ikke noe om dette, heller motsatt, Pim er jo i en samtale med moren, og vi antar derfor at Pims øyne er åpne, men illustrasjonen viser oss det motsatte. Moren står med armene på hoftene, og en slik kroppsholdning antyder at hun snakker til Pim med en bestemt tone. Hun virker nesten litt oppgitt over at Pim ikke åpner øynene og reiser seg fra sengen og gjør seg klar for skoledagen. Faren til Pim står i døråpningen inn til rommet. Verbalteksten forteller at faren til Pim kommer løpende, men i illustrasjonen har han kommet frem til rommet. Ved å fortelle oss at faren kommer løpende, får vi en innsikt i at faren bryr seg, han kommer til unnsetning, og vil prøve å gjøre ting bedre for Pim. Han støtter ikke moren og repeterer det hun sier, men kommer med et annet forslag til hjelp. Kroppsholdningen til faren er også annerledes. Han har ikke hendene i siden som moren, og han gir slik et annet inntrykk.

Noe av det mest sentrale i dette oppslaget er imidlertid noen kruseduller i en slags skyformasjon som vi skimter oppe i taket. Dette kan sees som en mørk sky som henger over Pim, et uttrykk som er kjent for de fleste voksne. De mørke skyene symboliserer de emosjonelle plagene som vi nå vet at Pim har, som følger Pim i hverdagen, men som Pim ikke helt vet hvor kommer fra.

Jeg har tidligere skrevet om skolefravær som er motivert av foreldrene. Ved å tilby seg å kjøre Pim, kan vi utelukke at det er tilfellet her, da moren legger til rette for at barnet skal gå på skolen. At Pim har øynene lukket i sin samtale med moren, kan sees på som en teknikk for å stenge moren og virkeligheten ute, og Pims måte å vise motstand overfor moren på. Der er

som om Pim sier at «jeg vil ikke se på deg, når du ikke viser vilje til å 'se' meg». Selv om faren har en mildere kroppsholdning og viser en form for forståelse ved å tilby Pim å ha med seg boken, er det likevel ingen av foreldrene som viser forståelse eller vilje til å prøve å forstå og samtale med Pim om hva som er årsaken til Pims ubehag.

Oppslag 5: På vei til skolen

I oppslag fem viser illustrasjonen Pim og moren i bilen. Moren kjører og Pim sitter ved siden av i forsetet og leser i en bok med bilde av en grevling på forsiden. Her fikk vi svaret på spørsmålet vi satt igjen med fra forrige oppslag: Pim har fulgt farens råd. Pims hudfarge er tilbake til «normalen» fra første oppslag. Dette gjenspeiles i Pim sitt illustrerte kroppsspråk: Pim ser avslappet ut, med øyne vendt mot moren, som en indikasjon på at de har en interaksjon. Verbalteksten bekrefter dette. Den forteller oss at Pim og moren samtaler om grevlinger, og at moren har en del misoppfatninger hva angår grevlinger. Hun mener de er farlige og biter til de hører beinet knase. Pim sier at dette er tull, og at grevlinger er redde og heller gjemmer seg. Pim konkluderer for seg selv med at hverken mamma eller læreren forstår seg på grevlinger. At Pim inkluderer læreren her, gir den første indikasjonen på at Pim identifiserer seg med grevlingen, og at det egentlig er seg selv Pim beskriver i samtalen om grevlingen. Om læreren forstår seg på grevlinger, skulle være underordnet. At læreren ikke forstår seg på Pim, er derimot mer sentralt. Grevlingen fremstår altså her for første gang som en mulig metafor på Pim. Pim nevner ellers ikke faren i oppramsingen om hvem som ikke forstår grevlinger, det vil si på Pim, noe som igjen indikerer en større nærhet mellom far og barn.

I illustrasjonen, når Pim leser i grevlingboken og snakker med moren om grevlinger, kan det virke som at alt er tilbake til normalen, med tanke på at hudfargen er normal igjen, og kroppsspråket er avslappet. Verbalteksten avslører imidlertid at dette ikke er en varig tilstand, for da de er fremme ved skolen, kjenner Pim at det knyter seg i magen igjen, og når Pims mor sier «Kom igjen», roper magen til Pim, «nei, nei, nei!». Avledningen fungerte en stund, og ga Pim en pause fra det emosjonelle ubehaget, men Pim blir hentet tilbake til virkeligheten idet de er fremme ved skolen.

Oppslag 6: I skolekorridoren



Figur 3: Oppslag 6 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).

I det sjette oppslaget forteller verbalteksten oss at Pim har fortalt til moren hvordan det er å grue seg til skolen. Moren har avfeid dette og sagt at det er tøys. Ikke bare avviser hun Pim, hun gjør det med sint stemme og et strengt ansikt. Dette understreker at Pim har rett: Moren forstår ikke Pim og avviser Pim totalt. Da begynner Pim å tvile på seg selv og lure på om det faktisk bare er tøys.

Verbalteksten gir oss et nærmere innblikk i hva det er ved skolen som er vanskelig: Skolegården, gangen, bråket, gruppearbeidet. Gående mot skolen gir fortelleren oss innblikk i hvordan Pim bruker både tellingen og pusten som legen tipset om dersom Pim opplevde ubehag, som en mestringsstrategi. Pim teller blant annet trær og busker, luer, jakker og sekker, for å nevne noe. Språket i dette oppslaget har et raskt tempo. Det er dels preget av oppramsning og korte raske setninger, og det mimer så å si Pims mestringsstrategi:

ett skritt om gangen.

Og ett skritt om gangen.

Huske å telle.

Tellet treet, telle busken.

(Dahle, 2019)

Snart blir linjene lengre, noe som tydeliggjør at Pim er ved å miste kontrollen på strategien:

Fem trær, tre busker, fire husker, fjorten vinduer.

Så mange stemmer. Så mye roping.

Armer og bein, sekker og jakker.

(Dahle, 2019)

Det raske tempoet fortsetter, men det går fra mestring til overveldelse. Tempoet og kaoset gjenspeiles i illustrasjonen, som her utfyller åpninger i verbalteksten. Det er ikke et direkte øyeblikk fra verbalteksten som vises i illustrasjonen, men en fortsettelse på det som blir fortalt. I illustrasjonen ser vi Pim går med høye skuldre, triste øyne og fremoverbøyd hode i korridoren på skolen. Hudfargen er igjen hvit. Rundt Pim ser vi åtte barn, gutter og jenter, alle illustrert i den samme klare gule fargen, både hud, hår og klær. Barna ser voldsomme ut, de sloss, løper, noen med åpne munn, og de «ser» bråkete ut. De andre barnas likhet i farger og adferd får dem til å fremstå som en enhet, de er en del av et fellesskap. Pim ligner ikke dem. Det er «de», og det er Pim. Pim er tydelig utenfor og passer ikke inn. Dette forsterkes av at ingen av barna har blikket vendt mot Pim. Pim er ikke inkludert i fellesskapet.

Oppslag 7: Lærer eller heks?



Figur 4: Oppslag 7 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).

I oppslag syv viser illustrasjonen oss at Pim er i et klasserom, stående ved en rød dør med hånden på dørhåndtaket. Vi forstår at Pim er på vei til å forlate klasserommet, men læreren står bak kateteret og peker i motsatt retning av døren. Hun har blikket vendt mot Pim, så vi antar at den pekende hånden er en beskjed rettet mot Pim. Pims hudfarge er i en veldig lys gultone, hodet er fremoverbøyd, med triste øyne. Verbalteksten forteller oss at Pim har vondt i hodet, og at dette er forårsaket av bråk. Læreren spør Pim hvor Pim skal, og Pim svarer: «Må bare ut litt». Verbalteksten forteller at lærer sier at Pim må sette seg ned, men forteller ingenting om hvordan dette blir sagt, men her utfyller illustrasjonen. Den viser et strengt ansiktsuttrykk med sinte øyenbryn idet hun gir beskjeden til Pim, og hun peker mot det vi antar er Pims plass i klasserommet. Læreren har langt svart hår, en lang og spiss nese, som kan minne om en heksenese som vi kjenner igjen fra eventyrverdenen. Det eneste som mangler, er vorten. Ved å se på skoene til læreren forsterkes dette hekseintrykket. De minner om det typiske fottøyet hekser ofte blir portrettert i, nemlig spisse støvletter med høy hæl. På kateteret ligger det dessuten en bok med et dødninghode på forsiden, noe som forsterker hekseuttrykket ytterligere. Læreren ser skummel ut og ikke særlig vennlig. Hånden som læreren peker med er tegnet med tykke, kraftige streker, i motsetning til den andre hånden hennes som er tegnet med tynne grønne streker. I tillegg er den markant større enn den andre. Hun viser ingen forståelse, hverken gjennom verbaltekst eller illustrasjon, for hvorfor Pim ønsker å forlate klasserommet. Hun viser heller ingen vilje til å undersøke saken nærmere. Denotasjonen av denne personen er altså en lærer, konnotasjonen er en heks.

Videre forteller verbalteksten oss at Pim gjør som lærer gir beskjed om, men Pim opplever dette som å gå inn i en virvel, et kaos, med Pim sin pult midt i mylderet. Pim opplever problemer med å puste, og at «magen knytter knute på knute». Dette mylderet som Pims pult står midt i, gjenspeiles i teksten. Den blir til et mylder av ord, med et raskt tempo. Den blir oppramsende, med lange setninger med få pauser. Den fremstår kaotisk og slitsom å lese, på samme måte som Pim opplever situasjonen kaotisk og slitsom.

Vi får også vite at situasjonen for Pim er ekstra vanskelig denne gangen. Pim kan nemlig ikke sitte på sin faste plass, fordi klassen jobber med gruppearbeid, og Pim vet ikke hvor sin plass er. I stedet velger Pim å gjemme seg da under pulten og ser på det som en hule, som vi vet at grevlinger liker å gjemme seg i.

Jeg vil nå gå tilbake til døren som Pim ville bruke til å forlate klasserommet. Døren er rød, og det er riktignok ikke usannsynlig at en dør kan være rød, men denne døren er det eneste innslaget av rødt på hele skolens interiør og eksteriør gjennom boken. Skolens gjennomgående farge på gulv, tak, vegger, pulter og lignende er i grønne nyanser, med noen innslag av svart. Bruken av rødfargen har tidligere i boken blitt brukt som en negativ farge, for å forsterke de negative følelsene til Pim. Det har representert Pim sitt emosjonelle ubehag. Nå er Pim stengt inne bak denne døren, stengt inne med det kaoset som klasserommet er for Pim, stengt inne med alle de vonde følelsene og det emosjonelle ubehaget. Hvis Pim bare kan komme seg ut den røde døren, kan følelsene og ubehaget forsvinne. Den røde døren representerer en utvei fra ubehaget, men for å slippe ut må Pim ta opp kampen med en heks, læreren, noe Pim ikke makter.

Oppslag 8: Avvist av medelever

I oppslag åtte forteller verbalteksten oss at noen på gruppa til Pim sier til læreren at Pim mangler i gruppa deres, og læreren har ikke kontroll: «Ja, hvor ble det av Pim? sier læreren» (Dahle, 2019). Illustrasjonen viser at Pim er under pulten, og verbalteksten gir oss et innblikk i hvordan Pim har det der. Pim identifiserer seg tydelig med en grevling. Det er slik en grevling har det: «Holde pusten, lukke øynene, krype sammen, gjemme seg, bli usynlig, komme seg unna, puste grevlingpust» (Dahle, 2019). Når medelevene oppdager at Pim ikke er på gruppa, vil Pim helst ha en ordentlig hule innover og nedover under bakken, dyp og mørk, men Pim er ikke i en hule, Pim er under pulten. Her er Pim eksponert og blir straks oppdaget av medelevene: «Pim er under pulten» (Dahle, 2019). Nøyaktig hvem som sier dette, er ikke klart, og det kommer heller ikke frem på hvilken måte det blir sagt. Ved å se på illustrasjonen kan vi få mer utfyllende informasjon. Den viser Pim som sitter på huk under en pult, øynene er knepet igjen, med hendene foran ansiktet for å skjule seg. Hudfargen er lys gul, som på forrige oppslag. Tre barn sitter rundt og har blikket vendt mot Pim. En smiler, men har «onde» øyenbryn, en annen har de samme onde øyenbrynene og et ondskapsfullt smil. I tillegg peker dette barnet mot Pim, noe som kan være en indikasjon på at det er dette barnet som avslører Pim. Ved å lese barnets ansiktsuttrykk kan vi trekke konklusjonen at avsløringen ikke ble sagt i en vennlig tone. Dette tredje barnet har hevede øyenbryn, kombinert med åpen munn, som om det er overrasket, og dette barnet fremstår på den måten ikke ondskapsfull som de to andre gjør. Ikke desto mindre understreker illustrasjonen at heller ikke medelevene er vennlig

innstilte til Pim. Tidligere har Pim blitt avvist og ikke blitt forsøkt forstått av mor og lærer, og i dette oppslaget blir Pim i tillegg avvist av medelevene.

Verbalteksten forteller at læreren bøyer seg ned, og vi forstår det slik at det er ved pulten som Pim er under og sier: «Nei, men, Pim da» (Dahle, 2019). Det fremkommer ikke av verbalteksten hvordan dette er sagt, og læreren er heller ikke portrettert i illustrasjonen. Oppslaget avsluttes med denne setningen, og for å vite hvordan det går må vi bla til neste side.

Oppslag 9: Fullstendig kaos

Ved første øyekast på oppslag ni blir man møtt av en følelse av kaos. Det er fullt av svarte kruseduller på hele illustrasjonen. Blikkfanget er en helt rødfarget Pim, som sitter ved pulten sin. Pims hode har nærmest form av en hodeskalle, og Pim har oppsperrede store, svarte øyne og armene i kryss foran seg. Pim sitter som stiv av skrekk. Rundt Pim ser vi tykke svarte penselstrøk. Pim er altså som omringet av en mørk sky. Den mørke skyen er ikke lenger hengende over Pim som vi så på soverommet i oppslag 4. Nå virker det som Pim er inne i den mørke skyen, den omslutter han totalt. Til venstre for Pim i illustrasjonen ser vi tre medelever. Disse elevene er tegnet med tykke, grove penselstrøk, det gir en effekt av at de fremstår kaotiske for Pim. Medeleven med det ondeste blikket fra forrige oppslag, ser ut til fortsatt å kikke på Pim med et ondt blikk.

Verbalteksten forteller oss at Pim «er grevling på gruppa» (Dahle, 2019). Det innebærer at Pim ikke sier noe, ikke hører etter og ikke følger med. Pim vil vekk fra situasjonen, slik en grevling ikke angriper når den blir redd, men heller forsvinner og gjemmer seg. Kaoset i illustrasjonen kommer også til uttrykk i tekstens hektiske tempo. Den har korte, intense setninger, inneholdende Pims korte tankerekker:

Bare gjemme seg.

Bare skjule seg.

Bare komme vekk.

Bare rømme.

Ned i dypet.

Ned i hula.

Ned og bort og vekk,
finne et kratt, en busk,
finne et hull, en grop, en hule.
Og bare puste.
(Dahle, 2019).

Tekstens oppslag er skrevet i et sammenhengende avsnitt. Det er ingen tid til å puste og slappe av, og språket speiler slik Pims følelser. Den anaforiske stilen bidrar til å forsterke intensiteten. Pim er skrekkslagen og klarer bare å tenke på en ting: Han vil vekk. Her er også et fint eksempel på repetisjon av ord og hvordan dette bidrar til rytme i teksten.

Illustrasjonen benytter også visuell leserkontakt. Pim stirrer rett mot oss som lesere av boken med sine store, tomme, svarte øyne. Det er som om Pim prøver å henvende seg til oss for hjelp og forståelse. Kanskje spør Pim oss: Ser dere meg? Forstår dere meg? Dessverre er vi utenfor boken og kan ikke hjelpe. Pim får ikke kontakt med noen, verken oss eller de rundt seg. I tekstens virkelighet stirrer Pim ut i ingenting. Forståelsen av at Pim er helt alene, forsterkes.

Oppslag 10: Friminutt og pusterom

I oppslag ti forteller verbalteksten at det er friminutt, og Pim får ikke lov til å være inne. Da kan vi trekke konklusjonen om at Pim har spurt om dette er mulig, men er igjen blitt avvist, selv om det ikke står eksplisitt i teksten. Dette vekker ubehag hos Pim: «Pim gruer seg så det gjør vondt» (Dahle, 2019), men læreren viser ingen nåde: «På med jakka, sier læreren» (Dahle, 2019). Skolegården blir beskrevet som full av liv. «Det myldrer som maur. Det summer som veps» (Dahle, 2019). Det koker av stemmer, baller i luften, løping, roping og hojing. Pim er ukomfortabel, «Hvor kan Pim stå, gå, sitte? Hvor kan Pim gjøre av seg?» (Dahle, 2019).

Pim finner imidlertid en fredelig plass bak skolen, og der finner Pim ro, og Pim kan være seg selv: «der slipper Pim grevlingen løs» (Dahle 2019). Det er lite verbaltekst i oppslaget, noe som i seg selv blir et tegn på at Pim finner roen og slipper unna det kaotiske, overveldende tankekjøret. Illustrasjonen gir et hovedsakelig fredelig inntrykk, og den er tom for mennesker. Det er riktignok noen mindre harmoniske uttrykk. Vi kan se selve skolen, og

gjennom vinduene kan vi se grove svarte penselstrøk på mørkegrønn bakgrunn. En av skolens dører er åpne. I døråpningen ser vi de samme penselstrøkene, og her beveger de seg ut mot skoleplassen. Penselstrøkene visualiserer følelsene av kaos som Pim opplever inne på skolen. I forkant av skolen ser vi imidlertid nærbilder av gule blomster, trolig løvetann, og de står i sterk kontrast til de svarte flekkene inne på skolen. De fremstår rolige og behagelige, og bærer ikke preg av det svarte kaoset i skolens døråpning. Naturen blir her presentert som et rolig og fredelig sted for Pim å være, i motsetning til skolen, som er kaotisk og bråkete.

I illustrasjonens forkant ser vi noen trestammer med noe grønt og svartstripete bak, som kan se ut som en stein eller en busk. Det er ikke før vi blar til neste side at vi ser hva dette faktisk er, nemlig grevlingen Pim.

Oppslag 11: Tilbake til kaoset

Det som kunne se ut som en stein eller en busk bakom trestammene i forrige oppslag, viser seg altså å være en grevling. Grevlingen er illustrert gående bak trestammer, og trestammene er her farget i rødt. Øynene til grevlingen er oppsperrede og runde, og de har rødt i seg. Blikket kan vitne om at grevlingen har blitt overrasket av noe, og verbalteksten røper at det er læreren som tvinger Pim ut fra den fredelige plassen og tilstanden: «Her kan du ikke være, sier læreren», (Dahle, 2019). Den røde døren fra klasserommet, frihetsdøren, blir her representert av de røde trestammene. Grevlingen beveger seg bort fra de røde trestammene og er halvveis gjennom frihetsdøren når den blir oppdaget. Pim har nesten nådd friheten, nesten klart å få de vonde tankene og ubehaget på avstand, men halvveis dit blir altså Pim oppdaget av læreren og kalt tilbake.

Vi forstår nå helt tydelig at grevlingen er Pim, fordi Pim er illustrert som en grevling. Lærer reagerer ikke på dette, og derfor forstår vi det sånn at hun ikke ser en grevling. Hun ser Pim. Læreren sier at Pim må være i skolegården med de andre slik at lærerne «kan se deg» (Dahle 2019). Det fremstår som ironisk at lærerne som nettopp ikke ser Pim, krever å se Pim. Å tvinge Pim inn i skoleplassen er det motsatte av å se Pim. Uten verbalteksten forstår vi ikke at grevlingen i illustrasjonen er Pim, og dette er et fint eksempel på hvordan de forskjellige modalitetene utfyller hverandre.

For Pim er dette selvfølgelig ubehagelig. Pim kjenner at tårene kommer og føler det «som hele skolen dytter, som om skolen skyver vekk Pim, jager Grevlingen, kaster Grevlingen ut. For det er ingen steder for en grevling å være. Skolegården er ikke en grevlingplass» (Dahle, 2019). Gjennom hele verbalteksten blir det understreket hvor liten plass det er for sånne som Pim:

Det er ingen andre grevlinger der,
Ingen grevlinger å være grevling med.
Ingen som snakker grevlingspråk.
Ingen som skjønner seg på grevlinger heller,
hva grevlinger liker,
hvordan grevlinger vil ha det.
(Dahle, 2019)

Den repetitive bruken av ordet «ingen» i utdraget her forsterker denne ensomheten til Pim. Anaforen fremhever poenget. Pim føler seg totalt utenfor og alene. Riktignok finner man her et tilløp til forståelse fra læreren: «Går det bra? sier læreren» (Dahle, 2019), og viser med det for første gang at hun bryr seg på hvordan Pim har det, men for Pim er det for sent. Fortelleren sier at det ikke går bra med Pim, Pim får ikke puste og vil bare vekk derfra. Læreren sier at det ikke er lov å bare gå, men som vi vet om grevlinger, så går de når de blir redde, og det er akkurat det Pim gjør. Grevlingen har fått nok av skolen, nok av ubehaget og velger å ikke ha det sånn lenger. Pim har nådd sin maksgrense og går derfra.

Verbalteksten i dette oppslaget er skrevet på svart bakgrunn, i de foregående avsnittene har denne bakgrunnen vært i hovedsak i gule og grønne nyanser. Dette er det første oppslaget hvor vi ser Pim portrettert som en grevling. Det vil vise seg i de videre oppslagene at der Pim er portrettert som grevling, er tekstkolonnen svart. Dette kan være et tegn til leseren om at svart tekstkolonne betyr at Pim er grevling. Svart er også en farge som symboliserer mørke, og når man er på et svart/mørkt sted i livet, billedlig sett, har man det ikke bra. Tekstkolonnen i disse oppslagene forsterker inntrykket av at Pim har nådd det mørkeste nivået. I flere av de senere oppslagene, nærmere bestemt oppslag 13 og 14, er bakgrunnen til teksten svart. Dette endrer seg først når Pim får det bedre, men det skal skje flere ting før dette skjer.

Oppslag 12: Grevlingen kommer hjem

«Mamma står i døra hjemme og venter» (Dahle, 2019). Dette er første setning i oppslag 12, og det er også det som er illustrert i oppslaget. Vi ser moren til Pim med et forskrekket ansiktsuttrykk. Vi kan ikke se hverken Pim eller grevlingen i oppslaget. Det vi ser, er derimot et stort, svart ugjennomtrengelig felt. Den svarte skyen som hang høyt over Pim i oppslag 4, og som omkranset Pim i oppslag 9, er nå blitt til dette store ugjennomtrengelige feltet. Vi forstår at det det er Pim, for moren ser mot det svarte feltet og spør «Hva er det?» (Dahle, 2019). Helt nederst i det store svarte feltet ser vi en gul helfigursilhuett som kan minne om en grevling, som strekker hals og ser opp mot moren. Dette hjelper oss å forstå at inne i dette mørke, svarte feltet finnes Pim. Det at den gule silhuetten er så liten, og det mørke feltet så stort, er en indikasjon på at ubehaget og de vonde følelsene til Pim nå har blitt så mektige at de har tatt helt kontroll over Pim. Selve Pim er overskygget, bare ubehaget er igjen.

Når moren spør «hva er det?» (Dahle, 2019), klarer ikke Pim å svare. Tankene raser gjennom hodet til Pim. Dette kommer til uttrykk i språket i oppslaget: «Men Pim finner ikke ordene, for Pim har ingen ord å finne, ingen ord som mamma vil høre, ingen ord som mamma kan forstå, bare grevlinggrynt, magevondt og hodepine, for Grevlingen har ingen ord for dette» (Dahle, 2019). Det er en lang tankerekke, kun oppdelt med komma, og det går fort og ender opp i ingen svar til moren.

Mor sier «Pim, da» (Dahle, 2019), med triste stemmen sin, og «Pim!» (Dahle, 2019), med skuffet stemmen sin. Moren viser heller ikke denne gangen forståelse for hvordan Pim har det, selv om hun virker skremt av «dette mørke feltet» som kommer hjem. Hun virker mer oppgitt over at Pim har forlatt skolen, enn interessert i å finne ut hvorfor Pim har forlatt skolen. Men Pim er ikke lenger Pim, Pim er Grevling nå. Ikke bare en grevling, men «Grevling» med stor G. Pim er helt avskåret fra den menneskelige Pim, som det er helt uutholdelig å være. Fortelleren informerer videre om hva som skjer: «Grevlingen vrir seg vekk fra Mamma. Inn døra. Opp trappa. Inn på rommet, under senga. Grave seg hule. Gjemme seg bort. For grevlinger gjemmer seg, det er det grevlinger gjør» (Dahle, 2019). Pim har med andre ord gitt opp å få forståelse hos moren. Pim vrir seg vekk fra henne. I stedet for å prøve å få trøst og oppnå forståelse vil ikke Pim ha noe med henne å gjøre. I stedet for å oppleve avvisning fra henne på ny, avviser Pim henne i stedet.

Oppslag 13: I forsvarsposisjon

«Hvem kan vite hva grevlinger tenker? Og hvem kan vite hva grevlinger vil, når ikke engang grevlinger vet?» (Dahle, 2019). Her kommer Pim sine tanker om en total ensomhetsfølelse frem. Hvem kan Pim henvende seg til? Pim blir ikke møtt med forståelse noen steder og forstår ikke engang seg selv. Det synes umulig å finne en annen løsning enn å isolere seg som grevling.

Verbalteksten forteller om det som skjer videre resten av dagen. Pim vil ikke ha middag, vil ikke pusse tenner og vil ikke ut av hulen sin. Pim er nå i forsvarsposisjon. Ordet «ikke» fremstår som sentralt ved at det blir repetert flere ganger i teksten. Pim nekter. Illustrasjonen kommer med tilleggsinformasjon. Den viser oss Pim, i form av en grevling, under sengen sin. Moren står i døråpningen med et brett med godsaker: kjeks og cola. Ansiktet hennes viser et bekymret uttrykk. Grevlingens øyne er triste og har blikket vendt mot moren, men viser ikke vilje til å komme frem og spise godsakene. Her finner vi en av bokens korteste oppslagstekster. Det er ikke så mye å fortelle. Pim vil jo ikke noen ting, og det speiles i den korte teksten.

Oppslag 14: Grevlinghulen

«Jeg vet ikke hva vi skal gjøre, sier Mamma. Når du ikke er syk, må du på skolen, sier Mamma. Det er bare sånn det er, sier hun» (Dahle, 2019). Igjen bruker moren argumentet om at alle barn må på skolen, og hun ser altså på Pim som en av alle i stedet for å fokusere på individet Pim. Hun kommer igjen med en ny avvisning når hun avviser at Pim er syk. Pim reagerer med noe man nesten ikke skulle tro var mulig, nemlig ytterligere tilbaketrekking:

Nei, roper grevlingmagen.

Ikke skole, aldri mer skole.

Da graver Grevlingen seg dypere ned,

da graver Grevlingen seg lenger inn,

trekker seg dypere under senga,

dypere inn i grevlinghull,

dit Mamma ikke kan se,

dit Mamma ikke kan komme med stemmen sin.

(Dahle, 2019).

Det er dette øyeblikket illustrasjonen viser. Vi ser en grevling som ligger under en seng. Grevlingen har potene foran ørene, som for å stenge moren sin stemme ute. Pim distanserer seg fra moren. Avstanden mellom dem blir større og større.

Videre fortelles det om at Pim er borte fra skolen i flere dager, og grevlingen graver seg dypere og dypere ned i hullet. Dette er Pim som begraver seg i de vonde følelsene sine, og får ikke hjelp til å forstå dem. Det kan virke som at Pim trekker seg mer og mer tilbake, og hvis løsningen skal komme, bør den komme snart.

Oppslag 15: Vendepunktet

Oppslag 15 er bokens første og eneste oppslag som ikke inneholder verbaltekst. Oppslaget er også sentralt fordi vi her et vendepunkt: Pim endrer retning. I stedet for å grave seg ned, graver Pim seg heller ut. Hele oppslaget har en mørkegrønn farge i bunn, og det er dekket av et stort mørkt felt. Det er ikke like kompakt og dekkende som det svarte feltet i oppslag 12. Til høyre i oppslaget ser vi tre utgaver av Pim, krypende etter hverandre med hardt lukkede øyne, som prøver å bevege seg vekk fra mørket. Vi kan også se en ekstra hånd, (en syvende hånd), foran den tredje Pim. Hånden er bak i mørket, men strekker seg ut og oppover mot høyre hjørne. Pim er endelig klar for å ta tak i ubehaget og finne en løsning. Pim vil ut av mørket, men trenger hjelp. Pim trenger en håndsrekning. Den strekkende hånden strekker seg mot noe, men hva? Illustrasjonen oppfordrer igjen til sidevending for å se hva som skjer videre.

Oppslag 16: Redningen

«Det er Pappa! Pappa på knærne, Pappa som smiler, for Pappa er ikke redd for grevlingen» (Dahle, 2019). Vi ser at faren rekker frem de store hendene sine mot Pim sine små. Vi kjenner igjen de små hendene, det er de samme som prøvde å komme seg unna mørket i forrige oppslag. Verbalteksten utfyller med å si at faren trekker Pim frem, og det viser seg at faren kan hjelpe Pim. Faren forteller om når han var liten, da ville ikke han heller på skolen, og det han gruet seg mest til, var gymtimene. «Er det noe du gruer deg til Pim?», spør han så (Dahle, 2019). Pim kan nesten ikke tro at det er sant, og nå klarer Pim å fortelle. Pim forteller om gruppearbeid, fritime, vikar, garderobe, bråk og mere til. «Det er ikke én ting, det er alt sammen, sier Pim. -Jeg skjønner akkurat hva du mener, sier Pappa» (Dahle, 2019). Endelig blir Pim møtt med forståelse, det finnes andre som har det som Pim.



Figur 5: Oppslag 16 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).

Illustrasjonen i dette oppslaget kan oppfattes som en intervisuell referanse til et utsnitt av fresken *Adams Skapelse* (Michaelangelo, 1512, Vold, 2021). Fresken viser Guds hånd som gir liv til Adam. I dette oppslaget i *Grevlingdager* kan man se det slik at faren ved å hjelpe Pim ut av det stummende mørket, som er første steg ut av skolevegringen, «gir nytt liv» til Pim.

Oppslag 17: Problemløsning

Oppslag 17 bekrefter at det har skjedd et vendepunkt, for nå begynner familien arbeidet med å finne en løsning på Pims utfordring. Pappa spør Pim hvordan Pim vil ha det på skolen hvis Pim kunne velge. Pim vet ikke hva som er best, men foreslår: «Ikke så mye bråk, ikke så mye kaos! Ikke så mange mennesker? Være inne i friminuttene kanskje? Være alene. Være bak skolen? På biblioteket? Ikke gym, ikke garderobe, ikke gruppearbeid? Gjøre gøy ting, ting som er mer for Pim» (Dahle, 2019). Pim kommer med mange forslag, så det er tydelig at dette er noe Pim har tenkt masse på.

Foreldrene snakker sammen, og de snakker med læreren, og foreldrenes innstilling signaliserer en helomvending: «for det er ikke Pim som skal passe inn på skolen, det er skolen som skal passe for Pim» (Dahle, 2019). Her har fiksjonen sterke paralleller til virkeligheten:

Alle elever har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er elevenes egen opplevelse av hvordan de har det på skolen som er avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 1).

Illustrasjonen viser oss situasjonen hvor foreldrene snakker sammen med læreren. I tillegg utfyller illustrasjonen verbalteksten ved at vi får informasjon om at Pim er til stede under denne samtalen. De sitter alle fire i samme rom. Foreldrene og læreren har blikkontakt med hverandre, Pim sitter på siden og ser en annen vei, og det ser ikke ut som at Pim er med i samtalen. Selv om Pim ikke er aktiv i samtalen, fremstår familien som en enhet som står sammen, siden Pim og foreldrene er kledd i klær i like fargetoner. Nå er det *de mot skolen*: Pim blir endelig forstått og er ikke lenger alene. Han er riktignok ikke trygg. Pim sitter med beina opp på stolen og holder rundt knærne sine, og kroppsspråket og øynene som kikker vekk fra situasjonen og snarere søker utover, tyder på at Pim fremdeles er ukomfortabel på skolen.

Det er faren som har kontroll over samtalen, dette vises med farens håndbevegelser. Det er med andre ord fremdeles han som virker som den tryggeste for Pim. Men moren og læreren er annerledes tegnet enn tidligere, og de virker slik sett å ha endret seg. Moren ser bekymret ut og har armene favnende rundt magen. Kanskje har hun dårlig samvittighet for at hun ikke har forstått Pim og avvist Pims følelser og ubehag? Læreren har rynker mellom øynene og ser alvorlig ut, men denne gangen er det trolig ikke fordi hun er avvisende, men fordi hun oppfatter situasjonens alvorlighet. Det er nemlig verdt å legge merke til at alle heksetrekkene ved læreren er forsvunnet: Skoene er borte, boken med dødninghode er borte, og ikke minst er heksenese borte. Faktisk har ikke læreren i dette oppslaget nese i det hele tatt.

At situasjonen skal endre seg, blir bekreftet i den videre teksten. Skolen vil hjelpe til for at Pim skal få det bedre: Pim skal få ny plass ved vindusrekka og kan få komme tidligere til skolen. Da slipper Pim alt bråket i garderoben. Vi blir også fortalt at klassen skal ha et prosjekt om skogen og dyr i uken etter. Dette er noe Pim liker godt, og Pim vet, ikke overraskende, «akkurat hvilket dyr det skal bli!». Det gir også en forutsigbarhet for Pim, som kan være med å bygge trygghetsfølelse. Pim får mer oversikt over hva som skal skje i skolehverdagen.

I dette oppslaget er Pims hudfarge tilbake til normalen i det første oppslaget. Dette kan være et tegn på at Pim begynner å føle seg sett og kan være seg selv igjen. Det er også verdt å legge merke til endringen i verbalteksten. Språket er fortsatt poetisk, for eksempel ved bruk av anaforer, men tempoet er senket, og samlet sett ligner språket mer på vanlig prosa. Det er også delt inn i flere avsnitt, noe som skaper pause i lesningen. Slik signaliserer språket i seg selv ro og dessuten også tid til lengre refleksjoner.

Oppslag 18: Tilbake til skolen

I oppslag 18 iverksettes planen om å få Pim tilbake til skolen, men Pim kastes ikke ut i det, og igjen er det faren som står sentralt: «Vi får trene litt, sier Pappa. Først ut av hula, det er nok. Så ta på tøy og spise, det er nok. Så frem og tilbake til skolen, men ikke inn» (Dahle, 2019). Faren gir her Pim muligheten til en gradvis tilvenning til å begynne på skolen igjen. Det er en god måte å gjøre det på, når Pim har gått på skolen har det vært et voldsomt press, og Pim har blitt veldig overveldet av tanker, vonde følelser og ubehag. Ved å gjøre det i et saktere tempo, får Pim forståelse for at det oppleves som mye. Som Pim selv sa i et tidligere oppslag. «Det er ikke én ting, det er alt sammen» (Dahle, 2019). På denne måten trenger ikke Pim å oppleve alt sammen på en gang, men kan heller få en gradvis tilvenning, med nye premisser og tilrettelegging. Verbalteksten gjør det klart at Pim har behov for nettopp det: «Bare det å se skolen holder. Knipet knytter seg i magen, men Pappa er der, Pappa smiler. Du må huske på å puste rolig, sier Pappa» (Dahle, 2019).

Illustrasjonen utfyller denne situasjonen. Vi ser Pim sittende på skuldrene til Pappa utenfor skolen. Pappa ser opp mot Pim. Det er tydelig at Pappa ser Pim, og det er dette Pim har hatt behov for, noen som ser og forstår hvordan Pim har det. At faren ber Pim huske å puste rolig, gir også en bekreftelse på dette. Han erkjenner Pims ubehag og har forståelse for det og hjelper Pim til å komme seg gjennom det. Det er verdt å merke seg at de grove penselstrøkene som vi tidligere så gjennom skolens vinduer, nå er borte. Skolen fremstår ikke like kaotisk og skremmende for Pim som den har gjort tidligere, selv om den altså fortsatt vekker ubehag, slik verbalteksten røper.

Verbalteksten forteller videre at Pim først er en time på skolen, så to timer. Den gradvise tilvenningen fortsetter. Pappa påpeker at det er lov å ikke ha lyst til å gå på skolen, men man

bør ikke tenke for mye på det, for noen ganger blir det gøy. Dette er en bekreftelse overfor Pim om at det Pim føler er greit, men det kan ikke stoppe Pim helt opp.

Verbalteksten tar oss videre til uken etter, den uken de skal arbeide med skog prosjektet som vi fikk vite om i forrige oppslag. «Så begynner skog-uka, og det er noe for grevlinger og noe for Pim! Det er en plan for dagen, Pim vet akkurat hva som skal skje. Det hjelper, men Pim er likevel redd» (Dahle, 2019). Her ser vi at forutsigbarheten er til hjelp for Pim. Den er en støtte og en hjelp til å komme seg gjennom skolehverdagen. «Det går bra, sier Pappa, sterk i stemmen. Tror du, sier Pim. Pappa nikker» (Dahle, 2019). Faren viser forståelse, men samtidig oppfordrer Pim til å prøve, og med det hjelper Pim til å ha tro på seg selv og at Pim kan klare det. Ved å vise en slik støtte og forståelse kan dette hjelpe Pim til å mestre en full skoledag. En slik mestringsfølelse kan være en god motivasjon til å prøve videre.

Det som særlig kommer til uttrykk i dette oppslaget, er at faren fremstår som en god støtte for Pim. Han anerkjenner Pims følelser og viser forståelse, samtidig som han motiverer og bidrar til at Pim kan oppnå mestring. Han så å si bærer Pim på sine skuldre, metaforisk og konkret. Med den intervisuelle referansen fra oppslag 16 friskt i minne kan denne illustrasjonen av faren som bærer Pim på sine skuldre, også oppfattes som en mulig intervisuell/intertekstuell referanse, nemlig fra den bibelske historien om *Den gode hyrde*. Turid Karlsen Seim forklarer historien slik: «Bildet av en hyrde med et dyr over skuldrene var et fast uttrykk for det gode liv preget av fellesskap og omsorg» (2020). I oppslaget fremstår faren som den gode hyrde, som hjelper Pim og bærer Pim på sine skuldre, konkret og metaforisk.

Oppslag 19: Tilbake i klasserommet

Verbalteksten forteller at det går bra, for Pim kommer tidlig på skolen, før de andre, og det er stille. Tilretteleggingen fungerer, Pim får en god start på skoledagen: «Det er lettere å puste, lettere å være der. Og magen slapper av» (Dahle, 2019).

Illustrasjonen er et nærbilde av Pim, som sitter ved pulten sin og tegner. Verbalteksten utdyper og forteller at dette er Pims nye pult, helt bakerst i klasserommet ved vinduet. Vi får også vite at det er læreren som har gitt arket til Pim, og med det viser hun at hun ser Pim, hun

bryr seg om hvordan Pim har det, og gir arket som et hjelpemiddel. Fortelleren opplyser om at Pim ikke engang merker at de andre elevene kommer inn i klasserommet, fordi Pim er så ivrig med tegningen. Ved å vise Pim så nært i illustrasjonen gir ikke det rom for å vise de andre barna, noe som forsterkes av verbalteksten når den forteller at Pim ikke merker at de kommer inn i klasserommet. Vi får likevel en pekepinn på at de er der, ved hjelp av de grove svarte penselstrøkene som vi nå kjenner så godt fra de tidligere oppslagene. Nå er disse mye svakere og mindre tette, og de omringer ikke Pim, men svever lett ved siden av som en indikasjon på at det skjer noe rundt Pim. Pims ansiktsuttrykk vitner om en Pim som er avslappet og har det fint med å sitte og tegne, altfor konsentrert og opptatt med sitt til å bli påvirket av det som skjer rundt.

Dette oppslaget gir oss et innblikk i hvordan tilretteleggingen som ble foreslått i oppslag 17 fungerer i praksis. Pim får komme tidligere til skolen, og med det unngår Pim bråk og kaos. Pim starter selve skoledagen rolig og på sine premisser. Som det ble nevnt i oppslag 7 var Pims pult midt i mylderet. Nå er Pims pult bakerst ved vinduet, som er en endring godt tilpasset til Pim.

Oppslag 20: Et trygt fristed



Men av og til låser det seg,
Når det er for mye,
for mange mennesker, for mange munnar,
når posten ikke klarer å puste rolig,
og knipet begynner å stramme seg,
i gymnasten, kanskje, eller i gangen,
når det er idrettsdag, fritime eller vikar,
da får Pim lov til å gå til biblioteket.

Biblioteket er som et grevlinghi,
En hule med bøker og gjemmedsteder.
Bokhyllene står der
som gode venner,
og bøkene venter
med hemmelighetene sine.

Det er ikke bare Pim som trenger en grevlingpølse,
Det er flere som trenger å komme ifra.
Det er trygt å være stille sammen,
rolig å bla i bøker, vise hverandre ting,
hviske sammen, kanskje smile.
Det er fint for mange slags grevlinger!

Figur 6: Oppslag 20 (Dahle & Dahle Nyhus, 2019).

Men av og til låser det seg.
Når det er for mye,
for mange mennesker, for mange munner,
når pusten ikke klarer å puste rolig,
og knipet begynner å stramme seg,
i gymsalen, kanskje, eller i gangen,
når det er idrettsdag, fritime eller vikar,
da får Pim lov til å gå på biblioteket.
(Dahle, 2019).

Ved å gå fra den harmoniske illustrasjonen og verbalteksten på forrige oppslag hvor alt gikk så fint, går man brått over til en oppramsing av vanskelige situasjoner som kan oppstå for Pim i skolehverdagen. Dette forteller oss at det ikke er en kort, varig løsning på Pims problemer, men at dette er noe som stadig må jobbes med, og at det trengs flere alternativer for Pim til å kunne få problemene på avstand, uten å måtte forlate skolen og uten å måtte bli Grevling.

I illustrasjonen ser vi Pim og et annet barn som sitter sammen i en sofa og leser en bok i et rom fylt av bøker, altså biblioteket. Verbalteksten forteller oss at det er til biblioteket Pim får gå når ting blir vanskelig. Pim og det andre barnet, som vi ikke har møtt tidligere i fortellingen, sitter tett sammen og leser i den samme boken. Begge smiler og ser glade ut.

«Det er ikke bare Pim som trenger en grevlingpause, det er flere som trenger å komme ifra» (Dahle, 2019). Verbalteksten utfyller bilde ved å gi informasjon om hvem dette andre barnet kan være. Nemlig en til som har det slik som Pim. Et tegn på det er at det andre barnet, til tross for smilet om munnen, har en mørk sky på hodet. Det finnes med andre ord flere barn som trenger å få en pause i skolehverdagen, og disse barna kan finne støtte i hverandre: «Det er trygt å være stille sammen, rolig bla i bøker, vise hverandre ting, hviske sammen, kanskje smile» (Dahle, 2019).

At barna sitter tett sammen og leser samme bok kan være et tegn på at de føler samhold. Ikke bare får de mulighet til å få en pause på biblioteket, det er altså også en arena hvor de finner vennskap, og andre i samme situasjon. De er ikke lenger ensomme og alene.

Mørket som preger det andre barnet, finner vi ikke hos Pim, utenom noe mørke under sofaen de sitter på. Pim virker å ha det bra. I dette oppslaget ser vi også igjen de små fargerike, svevende boblene som jeg nevnte i aller første oppslag, da alt var så lett for Pim, og Pim hadde det godt. Boblene som igjen vises her, kan være en indikasjon på at det nå endelig kan bli som før.

Oppsummering

Det blir ikke nevnt spesifikt i boken at Pim lider av skolevegring, men vi forstår likevel at det er dette som er bokens tema. Det blir formidlet gjennom Pims følelser og handlinger, og det blir indirekte sagt av Pim og faren uten å bruke det konkrete ordet skolevegring. Boken gir oss et innblikk i hvordan skolevegring kan føles og oppleves. Pim blir avvist av de fleste voksne og medelever, noe som gjør at Pim begynner å tvile på seg selv og egne følelser. På grunn av denne manglende forståelsen fra de rundt seg blir Pim mer og mer ensom og alene og trekker seg stadig mer tilbake, før Pim til slutt gir opp og slutter å gå på skolen i det hele tatt. At Pim sliter med skolevegring, og at det er derfor Pim oppfører seg som Pim gjør, er en forklaring som hverken Pim eller de rundt Pim er bevisst på. Vendepunktet kommer når Pim er så langt nede at eneste utvei er å selv grave seg ut av mørket. Det er Pim som tar initiativet og forsøker å grave seg ut av mørket, men Pim kan ikke klare det alene. Pim trenger hjelp, og det er faren i dette tilfellet som bidrar til den hjelpen. Det er likevel Pim selv som er den utløsende faktoren for endring. Det er først når Pim på egen hånd prøver å karre seg ut av mørket at hjelpen dukker opp. Boken forteller oss dermed noe om statusen til skolevegring; nemlig at det er en forklaring som man ikke er bevisst på. En grunn til dette kan være lite kunnskap rundt problematikken, hva det er, og hvordan det arter seg. For å kunne løse dette på en bedre måte trengs det nettopp mer kunnskap, og man må lytte til og vise forståelse og ikke minst gi anerkjennelse til et barn som forteller om slike tanker og ubehag. Man kan ikke forvente at alle barn er like sterke i mørket som Pim tross alt viser seg å være.

Det finnes ingen rask løsning for elever som sliter med skolevegring. Selv om årsaken til ubehaget blir identifisert, betyr ikke det at problemet er løst. Som vi erfarer gjennom boken, kan dette være en tidkrevende prosess, med ulike former for tilrettelegging fra skolens side, som blant annet gradvis tilvenning og mulighet for pauser og trekke seg tilbake til biblioteket

i Pims tilfelle når det blir for mye. Dette er ikke nødvendigvis løsninger som passer for alle elever med skolevegring, men boken presenterer de som mulige løsninger. *Grevlingdager* viser til at det er enkeltelevne som skal tas hensyn til, og boken får dette frem ved å løfte frem samarbeidsmøtet som Pim og foreldrene har sammen med skolen.

Det å starte på skolen kan oppleves skummelt og usikkert for mange barn, og denne boken kan være med å fortelle dem at de ikke er alene om å føle det slik, og at det finnes hjelp og løsninger, ikke bare for de som sliter med skolevegring, men for alle. En indikasjon på at dersom man klarer å dele følelser og tanker med andre, og ikke stenge dette inne, så blir det enklere. Siden skolevegring er et problem autoritetspersoner ikke er oppmerksomme på, forutsetter det at elevene har et språk og et rom for å formidle problemene sine. I så måte kan *Grevlingdager* være med å bidra. Boken bidrar direkte med å vise hvordan man kan sette ord på følelser, og validerer disse. Ved å bruke boken i litteratursamtale skaper læreren en arena til å samtale om dette, samt viser at han eller hun er åpen for en slik problematikk, og skaper på den måten rom for elever å formidle eventuelle problemer. I den videre teksten presenterer jeg måter man kan arbeide med *Grevlingdager* i litteratursamtale på ulike trinn på barneskolen.

Arbeid med *Grevlingdager* i klasserommet

På bakgrunn av analysen vil jeg plukke ut oppslag som jeg mener er passende for de ulike trinnene, og foreslå hvordan disse kan brukes i litteratursamtaler i norskklasserommet. Jeg vil poengtere at dette bare er noen forslag, andre oppslag og arbeidsmåter kan også være aktuelle. Arbeidsmåtene og oppslagene har tre ulike klasstrinn som målgruppe, for selv om bokens anbefalte aldersgruppe, ifølge forlaget, er 6–9 år, mener jeg bokens mulige målgruppe favner bredere enn det. Dette vil jeg begrunne i det følgende, før jeg så presenterer mine forslag.

Havik påpeker at skolevegring kan ramme elever i alle aldre, og derfor har jeg valgt å foreslå arbeidsmåter for de som nylig har startet på skolen, de som er halvveis gjennom i barneskoleløpet, og til slutt de eldste elevene som er på sitt siste barneskoleår. Med små tilpasninger kan undervisningsmåtene brukes på alle trinn fra 1.-7. klasse, og på den måten kan *Grevlingdager* brukes på alle trinn på barneskolen. Jeg vil også her trekke frem Rhedins utsagn (2004, s. 11) om at bildebøker ikke lenger kun er rettet mot barn, fordi jeg mener dette treffer *Grevlingdager* godt. Bokens hovedperson er riktignok et barn som nylig har startet i første klasse, og den vil av den grunn naturlig appellere til barn på samme alder. Jeg mener imidlertid at den også passer både for litt eldre elever og for voksne. Som jeg vil vise, er overgangssituasjonen til Pim noe også eldre elever har og vil ha flere erfaringer med, og enkelte oppslag kan også passe deres kognitive nivå. Boken appellerer dessuten også til voksne fordi den gir et innblikk i et barns møte med skolevegring, som lærere selv ytrer at de har manglende kjennskap til (kilde her), og ikke minst fordi den tematiserer voksnes og læreres møte med denne utfordringen. Kanskje blir voksenpersonenes ignoranse et ubehagelig speil for voksne lesere, foreldre så vel som lærere. Boken har derfor et budskap til både barn og voksne og kan dermed karakteriseres som allalderlitteratur.

Temaet er skolevegring, og nettopp det er det nok ikke alle som kjenner seg igjen i, men det er et viktig tema, som både barn, ungdom og voksne bør få vite mer om. Det er mye nytt for barn i skolealder, nye mennesker, nye rutiner, nye tanker og følelser. Etter hvert som elevene blir eldre begynner de å finne ut mer rundt hvem de er, de blir bedre kjent med seg selv, og i denne prosessen hører det med mange følelser. Disse følelsene kan være både ukjente og skremmende, og ikke alltid like lett å sortere og sette ord på. Gjennom boken blir vi godt kjent

med Pims tanker og følelser og det kaoset som hører med, og det kan bidra til en dypere innsikt i egne tanker og følelser og er ikke forbeholdt barn på småtrinnet, men er minst like aktuelt også for de eldste barna på barneskolen.

Jeg vil også trekke frem bokens manglende presisering av hovedpersonens kjønn, og hvordan dette bidrar til at boken passer for både gutter og jenter. Pim oppfattes av meg som et kjønnsnøytralt navn, og som jeg tidligere har påpekt blir ikke Pim benevnt som hverken gutt eller jente i boken, og det blir heller ikke brukt kjønnspronomen når forfatteren skriver om Pim i boken. Kjønnnet er derfor ikke bestemt og kan i så måte bestemmes av den enkelte leseren selv. Dette mener jeg er en fordel ved bruk av denne boken, fordi både gutter og jenter har mulighet til å kjenne seg igjen i bokens hovedkarakter. Som Havik også presiserer, er det ikke slik at enkelte kjønn er mer utsatt for å utvikle skolevegring. Det kan ramme hvem som helst. Jeg har jobbet med denne masteroppgaven over lengre tid, og har lett etter flere bildebøker med skolevegring som tema, og ikke lyktes. Jeg påstår ikke hardnakket at det ikke finnes, men i den grad jeg ikke har lyktes vil jeg påstå at utvalget er meget begrenset. Det at utvalget av bøker med denne tematikken er begrenset og at nettopp denne boken har en hovedperson som ikke har et bestemt kjønn er derfor positivt. Jeg vil også trekke frem Støylens utsagn om at boken har en begrenset mulighet for lesers medskapning, og vise til at nettopp Pims «ukjente» kjønn åpner opp for nettopp lesers medskapning og tolkning, og sier meg derfor uenig i dette utsagnet.

For å velge ut oppslag til de ulike alderstrinnene, har jeg lagt vekt på innholdet i oppslaget og hvordan det kan appellere til ulike aldersgrupper. Når det gjelder innhold, har jeg vektlagt at det forteller noe viktig om skolevegring som fenomen. Jeg har også sett på hvilke faglige mål oppslagene kan bidra til å oppnå. I tillegg har jeg vektlagt synspunktene til Nikolajeva når hun viser til at de ulike formene for samspill mellom verbaltekst og bilde har ulik vanskelighetsgrad. Eksempelvis utfordrer bøker som benytter seg av kontrapunkt eller forsterkning leseren i høy grad og åpner opp for forskjellige tolkningsmuligheter, som krever aktiv deltakelse fra leseren (Nikolajeva, 2000, s. 36). Ikonotekstens samspill og dets ulike vanskelighetsgrad er altså noe jeg vektlegger i mitt arbeid med å velge oppslag til de ulike aldersgruppene.

I den videre teksten presenterer jeg de utvalgte oppslagene, hvordan de passer til den valgte elevgruppen og hvordan de kan brukes i undervisningen på de ulike trinnene. Jeg starter med 1. trinn.

Arbeid på 1. trinn

Det er forståelig at forlagets anbefalte aldersgruppe for *Grevlingdager* er 6-9 år. Denne aldersgruppen er jevnaldrende med Pim og kan enkelt identifisere seg med Pim fordi de nylig selv har begynt på skolen. Det er ikke lenge siden de selv grublet over hvordan det ville bli å begynne på skolen. Kanskje noen hadde det slik som Pim, at de gledet seg, og noen hadde det kanskje motsatt og gruet seg veldig. Å opprette denne koblingen mellom Pim og elevene er et steg i det Hennig kaller for innledningsfasen i en litteratursamtale (2012, s. 154). Samtidig som det å koble innholdet til eget liv handler om det Hennig kaller litterær kompetanse, nemlig «forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten» (2012, s. 18).

I 1. klasse er høytlesing en fin felles og sosial klasseromsaktivitet. Høytlesing gir elevene lik tilgang på teksten, og er derfor også en inkluderende arbeidsmåte. Elever i denne aldersgruppen, har varierte lesekunnskaper, noen har nok lært seg å lese, mens andre har nylig begynt å lære seg bokstavene. Som det har blitt påpekt av Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 6) og Rongved (2020) kan høytlesing bidra til både økt lese lyst og økt ordforråd, og derfor kan det være lurt å legge et grunnlag for et godt lese miljø allerede fra 1. klasse. Høytlesing i sammenheng med litteratursamtale er imidlertid annerledes fra lesestunden som de fleste trolig kjenner til fra barnehagen. Da er det viktig at lærer er en modelleser, slik at elevene får en forståelse av hvordan en litterær samtale skal foregå. Ved at lærer stiller seg selv autentiske spørsmål og kommer med svar til disse, gir lærer elevene et innblikk i nettopp dette. Samtidig deler lærer sine tanker og refleksjoner og kan med det åpne opp for at elevene starter en ny tankeprosess. Etter hvert som elevene engasjerer seg i samtalen, er det viktig at lærer anerkjenner elevenes ytringer, gjerne ved å bygge videre på det som blir sagt. På den måten styrker lærer elevenes selvbilde og viser til at deres ytringer er verdifulle, som igjen kan føre til mer aktiv deltakelse i de videre litteratursamtalene.

I utvalget av oppslag til barn i 1. klasse har jeg hatt fokus på oppslag som elevene kan relatere til, samtidig som jeg har hatt et mål om at oppslagene skal ha mulighet for å være danningsskapende. Jeg har også tatt høyde for ikonotekstens samspill og at dette er på et nivå som er tilpasset elevene, samt mulighetene for å lage undervisningsoppgaver tilknyttet oppslagene.

Det første oppslaget jeg har valgt ut til å arbeide med på 1. trinn er oppslag 2, som jeg har kalt «Fra harmoni til uro». I læreplanen i norsk fremkommer det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Arbeid med dette oppslaget åpner opp for nettopp dette. Selv om barn ikke sliter med skolevegring selv, eller har de følelsene som Pim har, kan det åpne opp for forståelse for medelever og medmennesker generelt, og gir dem innsikt i nettopp «andre menneskers livsbetingelser» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020s, s.2). I dette oppslaget forteller verbalteksten om «Tung i magen, tung i beina, hodet fullt av grus» (Dahle, 2019). Dette danner en kontrast til oppslag 1 «Lett å stå opp, lett å løpe, lett å puste» (Dahle, 2019). Ordene lett og tung brukt metaforisk er ikke alltid like lett for et barn å forstå, men forfatter bruker et beskrivende språk, som gjør at betydningen likevel gjøres forståelig for de fleste lesere. I tillegg bidrar illustrasjonen til å forklare følelsene som blir beskrevet i verbalteksten. Ikonotekstens samspill i dette oppslaget fungerer i så måte meget godt for den valgte aldersgruppen. Kontraster er også noe som passer de unge lesernes kognitive nivå.

Videre i oppslag 2 beskriver Dahle Pims ubehag slik: «Sliten i kroppen, sliten hele tida, stram i nakken, vondt i hodet, mageknip» (2019). Det er vanskelig å sette ord på følelser og identifisere dem. Dette oppslaget gir mulighet til å prate om følelser, og det faktum at det er vanskelig å snakke om og sette ord på nettopp dette. I lys av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring kan dette gi elevene viktige verktøy til å identifisere egne følelser og mulighet til å sette ord på dem. I et norskfaglig perspektiv kan man også snakke om antonymer, og se om elevene har forslag til ord som har motsatt betydning, gjerne følelser som står i motsetning til hverandre, som glad og trist, eller trøtt og våken? Dette kan knyttes opp mot kompetansemålet «utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6). Nettopp dette med antonymer er et smalt mål i denne sammenhengen, men jeg trekker det likevel frem for å belyse at det er mulig med

slike avsporinger fra selve teksten, og det kan være en fin inngangsport til å jobbe med språkelementer. Ikke nødvendigvis i sin helhet samtidig med litteratursamtalen, men legge ut en tråd som kan nøstes opp igjen ved en senere anledning, med henvisning til dette oppslaget.

Ved å stille et autentisk spørsmål som «*hvorfor tror dere Pim nå synes det er vanskelig?*» og gjerne guide elevene til å se forandringen fra første oppslag til dette, bidrar det til at elevene må tolke og bruke den lille informasjonen de har fått til å lage seg noen tanker om hva som kan ha skjedd, og hva som kommer til å skje videre. Dette er knyttet til det Hennig kaller litterær kompetanse, ved at elevene prøver seg frem med tolkninger, og får en innsikt i at de må prøve seg frem og eventuelt må gå noen «*omveier og blindveier og innse at det kan ta tid før vi finner fram til en mer sikker oppfatning av det teksten forteller oss*» (2012, s. 19). Å stille spørsmål om hvorfor Pim har det vanskelig er i tillegg gunstig fordi det er noe man ikke får et helt klart svar på, og det er betegnende for skolevegring: Det er ikke alltid en klar årsak eller grunn til at det oppstår. På den måten kan elevene lære noe om skolevegring som fenomen.

Som nevnt innledningsvis ønsket jeg å finne oppslag som gir mulighet for arbeidsoppgaver tilpasset aldersgruppen. Ved å bruke litteratursamtalen som utgangspunkt for undervisningsaktiviteter utnytter man litteratursamtalens potensial. Tegning er en populær aktivitet for førsteklasinger og det er også en aktivitet de kjenner fra barnehagen. Jeg ønsket derfor å se på muligheten for å lage en undervisningsaktivitet som inneholdt et element de er godt kjent med fra før. I dette oppslaget vil jeg rette fokus mot fargebruken, og samtale om hvorfor Pim er fargelagt rød, hva de tror det betyr, og hvilken følelse de tenker rødfargen representerer og hvorfor. Videre kan elevene få en tegneoppgave, hvor de skal tegne seg selv, og fargelegge med en farge som representerer en følelse, og skrive en tilhørende tekst under bildet. Dette er direkte knyttet til kompetansemålet «*lage tekster som kombinerer skrift med bilder*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6). I og med at dette er i en 1. klasse, vil naturligvis skrivekompetansen til elevgruppen variere, hvor noen kan skrive setninger har kanskje andre nettopp begynt så smått å lære seg bokstavene. Elevene vil følgelig ha ulike behov for hjelp og støtte underveis. En løsning kan være å spørre eleven hvilken følelse den har tenkt at fargen skal uttrykke og deretter skrive denne følelsen med ett enkelt ord, som eleven kan kopiere og skrive under bildet sitt. Læreplanen i norsk poengterer at norskfaget «*har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Ved å presentere

tegningene sine for hverandre og fortelle om fargevalgene sine bidrar dette til at elevene får trening i nettopp muntlige ferdigheter. Samtidig får de innsikt i hverandres tankegang og med det et bidrag til å legge videre grunnlag for å gi uttrykk for egne følelser og tanker slik det fremkommer at det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring blant annet skal handle om i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Dette bidrar også til at elevene blir bedre rustet til å tolke teksten. Både i dette oppslaget og i den videre teksten, med tanke på at illustratøren benytter seg av farger i blant annet illustrasjonene av Pim for å fremstille Pims følelser og sinnsstemning.

Det andre oppslaget jeg vil trekke frem er bokens aller siste oppslag, nemlig oppslag 20, «Et trygt fristed». En grunn til dette er at Pim ikke har det så bra i størsteparten av boken, og det kan være betryggende for de minste elevene å ha fokus på at det går bra til slutt. En annen grunn er at oppslaget viser at det er hjelp å få når det kommer til skolevegring, og det kan løses. Illustrasjonen viser to glade barn, men ved hjelp av verbalteksten får vi vite at ting likevel kan være vanskelige. Ikonotekstens samspill i dette oppslaget viser at selv om det ser ut til å gå bra, så kan det fremdeles være situasjoner som oppstår og fører til ubehag, og det er lov. Denne oppramsingen av ting som skaper ubehag for Pim kan være en validering av barns følelser i forskjellige situasjoner. Det er ikke sikkert at de kjenner seg igjen i alt, men de kan kjenne igjen noe, og kan relatere til Pims følelser, og dermed forstå sine egne følelser gjennom Pim. En tredje grunn til valg av dette oppslaget er muligheten det gir for å samtale om vennskap, og hvilken betydning vennskap har i livene våre. Det er også et oppslag som denne elevgruppen kan kjenne seg igjen i, da mange har opprettet nye vennskap på skolen. Oppslaget åpner som sagt opp for å prate om vennskap. En aktuell innfallsvinkel kan være hva som kjennetegner et vennskap, og samtale om hvordan vi forventer at venner skal oppføre seg mot hverandre. En slik samtale bidrar til refleksjon rundt egne og andres tanker, samt at det i likhet med Ullands undersøkelse kan føre til diskusjon og argumentasjon. Dette påpeker Ulland at kan være identitetsskapende og dannende fordi det bidrar til at elevene får trening i kommunikative og sosiale ferdigheter (2016, s. 109).

Arbeid på 4. trinn

I arbeidet med utvelgelse av oppslag til bruk på 4. trinn har jeg igjen hatt fokus på oppslag eleven kan relatere seg til, samt oppslag som kan bidra til å bli kjent med egen leseprosess og som gir innblikk i andres leseprosesser. Jeg ønsket å bruke oppslag som kan bidra til at elevene må reflektere og komme med egne tanker, og ved hjelp av samtale i fellesskap åpne opp teksten og på den måten få en bredere forståelse av den. I tillegg vil jeg poengtere en av høytlesingens goder, nemlig at lærer kan kartlegge elevenes leseferdigheter ved at elevene bytter på å lese høyt fra teksten. I litteratursamtalene i første klasse har jeg ikke lagt opp til høytlesing fra elevene, men siden denne elevgruppen nå bør beherske lesing på en bedre måte enn førsteklassinger mener jeg at det kan være en god arbeidsmåte på dette trinnet. Det kan gjerne foregå i mindre grupper, da det åpner opp for at hver elev får mer lesetid, og at lærer da får mer vurderingsgrunnlag.

For elevene på 4. trinn har jeg på bakgrunn av ovennevnte kriterier valgt ut oppslag 1 og oppslag 6. I oppslag 1, som jeg har kalt «Den glade Pim» får vi vårt første møte med Pim, som fremstår som et lykkelig og utforskende barn. Dette forsterkes av verbalteksten, men vi får også en indikasjon på at ting er i endring: «En gang var det lett å være Pim» (Dahle, 2019). Ved å gjøre elevene oppmerksom på verbaltekstens frampek på en mulig endring, kan man også oppfordre elevene til å undersøke illustrasjonen og se etter noen indikasjoner på at ting viser til en mulig endring også der. Det er stor sannsynlighet for at elevene trekker frem det sorte hullet. Da kan lærer følge opp med spørsmål som «Hva tror dere Pim ser nede i det hullet»? «Hvorfor tror du det»? «Kjenner vi igjen fargene i hullet fra noe sted»? Dersom en elev viser til bokens forside i denne sammenheng, og kommer med ytringer rundt dette, deler den av sin egen leseprosess til de andre elevene, dette kan være både opplysende og berikende for de andre elevene, og føre til at de blir mer oppmerksomme i sin egen leseprosess. Hvis ikke elevgruppen selv klarer å koble sammen fargene og de tykke penselstrøkene fra bokens forside må lærer hjelpe dem med denne koblingen. I introduksjonen av boken til klassen har forsiden blitt diskutert, og man har pratet om hva man tror boken handler om og at de mørke fargene og barnet gjemt bak de tykke penselstrøkene kan vitne om at det kan handle om et barn som ikke har det så bra. Denne koblingen mellom stemningen fra forsiden og hullet i

dette oppslaget forsterker verbaltekstens varsel om at ting er i endring. Og endringen er til det verre.

Det andre oppslaget jeg har valgt for denne elevgruppen er som nevnt oppslag 6, «I skolekorridoren». I dette oppslaget ser vi Pim gående i skolens korridor, Pim ser lei seg ut, med triste øyne og bøyd hode. De åtte andre elevene som er illustrert i oppslaget fremstår bråkete og herjete. I dette oppslaget kan det være aktuelt å samtale om illustrasjonen før man leser teksten, og stille spørsmål som «Hva er det vi ser på bildet?» og med stor sannsynlighet vil elevgruppen ha fokus på at Pim er lei seg, og bygge videre på dette med oppfølgingsspørsmål som «Hvordan kan vi se det?». Måten de andre elevene fremtrer i illustrasjonen kan åpne opp for samtale om medmenneskelighet og å vise omsorg for de rundt oss. Spørsmål som kan lede elevgruppen inn mot inkludering og utenforskap kan være aktuelle å stille i forbindelse med dette oppslaget, for eksempel: «Hvorfor er alle de andre barna fargelagt med gul?», «Hva tror dere det betyr?». Her må elevene tolke og komme med egne meninger og begrunnelser, dette kan i tillegg til å gi elevene innsikt i andre menneskers tanker (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2) også gi dem trening i å «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» som er et av de norskfaglige målene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020s, s. 3). I lys av skolevegringsproblematikken kan man diskutere om og i hvilken grad medelevene er skyldig i Pims problemer. Svaret er vel at det har de ikke, men elevene kan få en forståelse av at selv om de ikke er i direkte skyld, kan deres væremåte likevel ha en påvirkning.

I overordnet del fremkommer det at det «å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Verbalteksten i oppslag 6 starter med å fortelle at Pim har delt med moren sin om hvordan det føles på skolen, og det og grue seg. Da ble Pim avvist og moren kalte det tøys. Dette kan åpne opp for en samtale om hvordan måten moren svarer Pim på har innvirkning på Pims følelser og tanker. Moren viser ingen form for empati overfor Pim. Ved å rette fokus mot dette kan det gi elevgruppen et fint eksempel på at måten vi møter andres ytringer på kan ha store konsekvenser. Det er ingen god følelse å dele med andre hvordan man har det, for så å ikke bli trodd på, og som i dette oppslaget kan det føre til usikkerhet rundt egne følelser. I verbalteksten får vi også et innblikk i de ulike mestringsstrategiene som Pim bruker for å prøve å takle de ubehagelige situasjonene som oppstår. Det kan være en fin mulighet til

å kunne dele egne mestringsstrategier som elevene eventuelt kan ha. Samtidig får leseren et innblikk i kaoset som foregår oppe i hodet til Pim, og bidrar til at vi får et dypere innblikk i Pims situasjon enn det som kommer frem i illustrasjonen. Et av kjerneelementene i norskfaget er «språk som system og mulighet». Her fremkommer det at elevene blant annet skal kunne «utforske og eksperimentere med språket på flere måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020s, s. 3). Ved å ha rette fokus på det lyriske tempoet i verbalspråket i dette oppslaget, og effekten det har til å få frem og forsterke Pims følelser kan det gi hjelp og inspirasjon til å skrive egne tekster med lignende virkemidler.

Ved å se på de to oppslagene mot hverandre, med fokus på endringen hos Pim, kan dette vise oss at utvikling av skolevegring kan skje brått. Det kan ramme hvem som helst, og selv om man har gledet seg til skolestart og sett for seg hvordan det vil bli, så kan dette endre seg.

Arbeid på 7. trinn

I min utvelgelse av oppslag tilpasset denne elevgruppen har jeg hatt fokus på ikonotekstens samspill, og trukket frem to av de oppslagene jeg mener utfordrer elevgruppen mest. Jeg har sett på oppslagenes mulighet til å få elevene til å tørre å bevege seg ut av komfortsonen og bidra til at elevene tør å mene noe om teksten, som er et av elementene som fører til litterær kompetanse (jf. Hennig, 2012, s. 19). Samt muligheten for å trekke avanserte slutninger og tolke litterære figurer og symboler, som bidrar til å øke leseforståelsen (jf. Jensen, et al. 2019, s. 8).

Jeg har argumentert for at boken passer for elever i denne aldersgruppen, men de fleste av elevene vil nok ikke se på det sånn ved første øyekast. De vil muligens oppfatte den som barnslig og avvise den. Da er det viktig å prøve å fange elevgruppens oppmerksomhet tidlig, og skape interesse for boken. En mulig vinkling kan være å fortelle om hemmelige beskjeder fra forfatter og illustratør av boken, og fortelle at vi skal se på oppslagene med detektivblikk. Dette kommer jeg nærmere inn på i den videre teksten. Jeg vil i tillegg til en slik introduksjon av boken også opprette en kobling mellom bokens hovedperson og elevene. Denne elevgruppen har snart fullført barneskolen, og neste kapittel for dem er ungdomsskolen. Mange av de tankene som Pim hadde før skolestart, kan nok en del av denne elevgruppen

kjenne seg igjen i, og på den måten opprette en kobling mellom seg selv og bokens hovedperson. De har allerede vært elever i syv år, men nå skal de begynne på ny skole, få nye klassekamerater og ny lærer, og det er mange forventninger og tanker som surrer rundt.

Jeg vil starte med oppslag 7, «Lærer eller heks?» som er det oppslaget hvor Pim ønsker å forlate klasserommet, fordi det oppleves som for bråkete, men ikke får tillatelse av læreren. I verbalteksten får vi informasjon om at lærer spør hvor Pim skal og deretter ber Pim om å sette seg ned. Det resterende i verbalteksten handler om Pims tanker og følelser, og ingenting mer om læreren. I illustrasjonen får lærer mye oppmerksomhet, og jeg vil rette fokuset mot henne. Dette oppslaget ville jeg først lest høyt for elevene uten å vise illustrasjonen, med en beskjed om å se for seg hvordan lærer ser ut. Deretter vil jeg rette fokus mot oppslagets illustrasjon, og da spesielt læreren. «Var lærer slik man så for seg»? «Hvordan blir lærer fremstilt i illustrasjonen»? Forhåpentligvis vil elevene legge merke til heksetrekkene som jeg har nevnt i analysen, og hvilken rolle de spiller i fremstillingen av læreren. Siden illustrasjonen utfyller tomrommet i verbalteksten med tanke på lærers tale- og væremåte kan det vise elevene viktigheten av å lese bildebøker som en helhet, og at begge modaliteter har en viktig funksjon. Ved å fokusere videre på læreren som er fremstilt som en heks i oppslaget kan man stille spørsmålet om hvem er det egentlig som oppfatter læreren på denne måten? «Er det slik hun faktisk er, eller er det kun Pim som ser på henne på denne måten»? Og i så fall «hva er det som gjør at Pim oppfatter henne slik»? En diskusjon rundt dette kan resultere i innsikt om at personer og situasjoner kan oppfattes ulikt, og at en persons oppfatning ikke nødvendigvis er sannheten for alle. I dette tilfellet kan lærer også representere skolen, som oppfattes av Pim som et uhyggelig sted, men som av andre ikke gjør det. Dette kan bidra til elevenes tolkningskompetanse, og gi dem en indikasjon på at illustrasjonene er fremstilt fra Pims syn, som man tar videre med seg gjennom lesing av resten av boken. Det kan også fortelle elevene noe om skolevegring som fenomen, nemlig hvilke konsekvenser skolevegring har for tolkning av verden, og at det som for noen fremstår som nøytralt eller kanskje vennlig, kan oppleves som skremmende og fryktingytende for andre.

Det siste oppslaget jeg har valgt er oppslag 16, «Redningen» og dette er nok det oppslaget som krever mest av elevene. Som nevnt innledningsvis vil jeg i dette oppslaget vise til at det muligens inneholder en hemmelig beskjed, og på den måten fange elevens interesse. Den

hemmelige beskjeden jeg refererer til i dette oppslaget er den intervisuelle referansen som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt. Først vil jeg vise til hvordan man i dette oppslaget kan opprette en identifisering mellom Pim og elevgruppen. I dette oppslaget oppdager Pim at Pim og faren har noe til felles, nemlig at faren også gruet seg til skolen da han var på Pims alder. Denne elevgruppen er kommet i en alder hvor de kanskje har begynt å bli kjent med foreldrene på en litt annen måte, og de har kanskje innsett at de har mer til felles med foreldrene enn de tidligere trodde. Ved å bevisstgjøre elevene på denne koblingen kan de opprette en identifisering mellom seg selv og Pim.

En av hovedgrunnene til at jeg har valgt dette oppslaget er altså den intervisuelle referansen til fresken *Adams skapelse*. Det krever en del av leseren å kjenne igjen slike referanser, og det avhenger av en viss kjennskap til de ulike referansene. Nettopp denne referansen trenger nok elevene hjelp til å identifisere, men ved å bli presentert for fresken er det sannsynlig at noen av elevene har sett den før, og kan opprette en link mellom fresken og oppslaget. Betydningen står nok ikke like klart for dem, men det åpner for en fin mulighet til å gå dypere i teksten og utforske den videre, enten ved hjelp av å søke informasjon om fresken på skolens bibliotek eller på internett, som kan knyttes til kompetansemålet «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelig kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). I tillegg bidrar informasjonen fra fresken til tolkningsarbeidet av oppslaget og kan hjelpe elevene til å tørre å mene noe om nettopp dette oppslaget. Det kan være skummelt å ytre meninger, og tørre å prøve seg frem, spesielt hvis det ikke er helt i samsvar med andres oppfatning. Her kan lærer igjen være en modelleser, ved å komme med ytringer om oppslaget, for så å gå i diskusjon med seg selv om dette egentlig stemmer, for så igjen komme med en ny mening. Dette kan virke tryggende for elevgruppen, og signaliserer at det er lov å mene noe, prøve og feile, og ikke minst forandre mening etter hvert som man går dypere inn i teksten og får ytterligere informasjon. Ved at elevene ytrer sin forståelse av teksten, og begrunner ytringene sine, blir de (jf. Aase, 2005, s. 109) tvunget til å stoppe opp og se tilbake på teksten, samt lytte til andres ytringer og ta stilling til dem. Dette bidrar til danning (jf. Ulland, 2016, s. 109) fordi når de ulike stemmene møtes dannes elevene, og de når lenger i sine egne tanker ved hjelp av møtet med andres tanker.

Ved å gjøre denne elevgruppen oppmerksom på denne intervisuelle referansen kan det bidra til å vekke disse eldre elevenes interesse for denne bildeboken og andre bildebøker med intervisuelle og intertekstuelle referanser. Dette kan bidra til økt leselyst og lysten til å utforske skjønnlitterære tekster, som det fremkommer i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Ommundsen påpeker at en identifisering av slike intervisuelle og intertekstuelle referanser i bildebøker vil gi leseren en tilleggsverdi (2018, s. 161). For mange elever kan denne oppdagelsen av referanser være spennende og føre til at de får et nytt syn på skjønnlitteratur. Det kan oppfattes som en hemmelig beskjed til leseren, og det å kunne være i stand til å oppdage denne beskjeden kan bidra til stor mestringsfølelse. For å synliggjøre bruken av slike referanser, og med det forsterke denne opplevelsen, kan lærer introdusere flere bildebøker med slike referanser og sammen med elevgruppen se om de klarer å identifisere dem.

Oppslaget gir oss et innblikk i skolevegringsproblematikken, nemlig hvordan komme seg ut av det? Her kan elevgruppen diskutere verbaltekst og illustrasjon opp mot hverandre. Oppslaget formidler at det er Pim selv, med de utstrakte armene, som tar initiativ til å komme seg ut av det, noe også oppslaget forut for dette, der Pim graver seg ut av mørket, har bygget opp til. Faren står og tar imot med åpne armer og hjelper til, men det er Pim selv som tar tak, og det er Pim som er drivkraften til å starte endringen. Dette kan åpne opp for diskusjon med elevene om hvilke tanker de har rundt nettopp dette. «Er det riktig at et lite barn selv skal kunne klare det»? «Kunne mennesker rundt Pim gjort mer for å hjelpe tidligere, eller er det nødvendig at personen selv tar det første steget»? «Hvorfor og hvorfor ikke»? Ved å oppfordre elevgruppen til å begrunne ytringene sine får de øvd på å artikulere forståelsen sin, som Ulland påpeker er danningsskapende (Ulland, 2016, s. 109). Som nevnt tidligere kan slike refleksjoner føre til en del diskusjon og argumentasjon og en slik litterær samtale kan i så måte føre til danning fordi det bidrar til trening i kommunikative og sosiale ferdigheter (jf. Ulland, 2016, s. 109).

Jeg vil også trekke frem oppslagets mulighet til å arbeide med litterære virkemidler, og en teksts oppbygging. I dette oppslaget finner vi en lang setning, med oppramsing av hva som Pim synes er vanskelig med skolen. Det er nok vanlig at elevene i starten av sin skrivekarriere har vansker med tegnsetting, og har nok fått gjentatte tilbakemeldinger om å ikke skrive for lange setninger, og huske å bruke tegnsetting for å stoppe opp å få plass til pust i teksten.

Nettopp denne lange setningen strider litt imot det de har lært, men ved å trekke denne frem og snakke om hvilken effekt det har for teksten retter man fokus mot slike skriftlige virkemidler og hvilken betydning det får for teksten. Dette kan bidra til å øke elevenes tekstforståelse og «utvikle personlige uttrykksmåter» som er et norskfaglig mål i henhold til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020s, s. 4). I tillegg bidrar det til å utvikle den litterære kompetansen, fordi det øker kunnskapen om litterære virkemidler og begreper (Hennig, 2012, s. 18).

Oppsummerende refleksjoner

Arbeidet med denne oppgaven har for det første gitt meg et dypere innblikk i skolevegringsproblematikken. Som nevnt innledningsvis hadde jeg minimalt med kunnskap om emnet da jeg startet på oppgaven, og omfanget og den manglende kunnskapen hos lærere overrasket meg. Jeg føler meg nå bedre rustet til å ta fatt på læreryrket, ikke bare med tanke på min økende forståelse innenfor temaet skolevegring, men også med tanke på de mulighetene litteratursamtalen har vist seg å ha som arbeidsmetode, både med tanke på norskfaget, men også for å arbeide med tverrfaglige tema i norskklasserommet. Jeg håper også at oppgaven kan være til inspirasjon for andre, både studenter og lærere. Litteratursamtalen som presentert her er ikke noe nytt fenomen, og de fleste kjenner nok til undervisningsmåten, likevel kan det være fint å bli minnet på godene, og få innspill i konkrete måter å arbeide med den på. Selv om ikke lærere tar i bruk nettopp de arbeidsmåtene jeg har presentert her, kan de forhåpentligvis bli inspirert til å ta litteratursamtalen i bruk tilpasset sitt klasserom.

For det andre har jeg blitt veldig glad i Pim, og full av beundring av dette sterke og modige barnet som klarer å karre seg ut av skolevegringen, mer eller mindre på egenhånd. Jeg ser på *Grevlingdager* som en viktig bok, for både barn og voksne, men kanskje spesielt voksne, for vi har et ansvar om å ta barns ytringer på alvor. Vi kan ikke ta for gitt at alle barn kan være like sterke som Pim, og vi som voksne skal være trygge, forståelsesfulle og støttende personer i barns liv. Disse er dessverre for det meste fraværende i boken, og det kan være en tankevekker for den voksne leseren.

For det tredje har det vist meg at nærlesing er lærerikt og spennende arbeid, men også tidkrevende. Som Drangeid har påpekt, bør bøker som skal brukes i undervisning analyseres av lærer i forkant (2014, s.11), men jeg tror det er veldig ambisiøst å tenke at man skal gjøre dette på samme måte som jeg har gjort i denne oppgaven med absolutt alle bøker man bruker i klasserommet. En gjennomlesing og en lærerfaglig analyse med vekt på bokens utfordringer og muligheter (jf. Drangeid, 2014, s. 20) er likevel mulig å gjennomføre. På en annen side, så kan en slik nærlesing som jeg har gjennomført avdekke et større potensial enn først antatt, som igjen åpner opp for at boken kan brukes på flere trinn og til å oppnå flere mål enn antatt.

Jeg tror også det kan være en god ide å dele sine analyser og nærlesinger med hverandre innad i lærerkollegiet, på den måten trenger man ikke gjøre alt arbeidet på egenhånd, samtidig som man kan føre til egne refleksjoner og tolkninger, både på selve teksten og dens potensial. Jeg må også innrømme at jeg i starten av oppgaven så på bildebøker som problematisk å bruke i arbeid med de eldre elevene, men ved hjelp av nærlesingen har dette endret seg.

Nå gleder jeg meg til å ta med meg *Grevlingdager* ut i arbeidslivet og presentere den for både kollegaer og fremtidige elever.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I L Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktisk perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aisato, L. (2013). *Fugl*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Amundsen, M. L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020, 01. april). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/iac/0c7dbe1a5d51b845cc283b78473fa86b/19.1.142>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bjorvand, A-M. & Tønnessen, E. S. (2008). *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A-M. & Aisato, L. (2015). *Astrid Lindgren*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse i L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 62-79). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dahle, G. (2019, 30. november). Debatt: Skolevegring. Når en grevling begynner å grave. Dagbladet. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/nar-en-grevling-begynner-a-grave/71870475>
- Cappelen Damm. (2021, 21. mai). Grevlingdager. Hentet fra <https://www.cappelendamm.no/grevlingdager-gro-dahle-9788202639884>
- Christensen, N. (2012). Betydningsladet. Om analyse af billedbøger. I A. Q. Henkel & M. B. Johansen (Red.), *Billedbøger. En grundbok* (s. 71-81). Frederiksberg: Daneklærerforeningens forlag.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2019). *Grevlingdager*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Egeberg, E. (2014, 07. juli). Gjentatt høytlesing og dialog som forarbeid. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/gjentatt-hoytlesing-og-dialog-som-forarbeid/>
- Gaasland, R. (2004). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i narratologisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, C. T. (2020). «Hva er ikke prøvd liksom? (...) de har jo prøvd alt...». (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2677063/Gabrielsen_Charlotte.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didacta Norge* 13 (2), Art. 3, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, nr 3/4, 163-168. Stockholm: Litteraturvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19:2, 131-153, DOI: [10.1080/13632752.2013.816199](https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199)
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2015 Vol. 59, No. 3, 316–336, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T. (2016, 23. november). Elever som frykter skolen. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/elever-som-frykter-skolen/>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Herzog, I. C. & Helgesen, P. (2019). Gro Dahle. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17 desember 2020 fra https://snl.no/Gro_Dahle
- Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Holterman, S. & Skjong, H. (2018, 13. juni). 22000 skolebarn er borte i minst en måned. Hentet fra <https://episerver.utdanningsnytt.no/utdanning/reportasjer/2018/hjemmebarna/>
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, T. K. (2012). Ord og bilder. Billedbogens komplekse uttrykk. I A. Q. Henkel & M. B. Johansen (Red.), *Billedbøger. En grundbok* (s. 55-70). Frederiksberg: Dansklærerforeningens forlag.
- Kalleklev, K. (2019). Kaia Linnea Dahle Nyhus. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17 desember 2020 fra https://snl.no/Kaia_Linnea_Dahle_Nyhus
- Kallestad, Å. H & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode i L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 44-58). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kielland, A. I. (1970). *Gift (1883)*. Ansgar Forlag.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kvist, H. & Thau-Jensen, C. (2004). *Jeg er Frede (men det er ikke alltid det de andre kalder mig)*. Fredriksberg: Daneklærerforeningens Forlag.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Låstad, E. (2019, 2. desember). Frem i lyset. *Barnebokkritikk*. Hentet fra <https://www.barnebokkritikk.no/frem-i-lyset/#.YC-08s9ue3K>
- Michelsen, P. A. (2018). Lyriske tekstar for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 33-55). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mjør, I. (2010). I resepsjones teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1. <https://doi.org/10.3402/bltf.v1i0.5856>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 149-170). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Parr, M. (2009). *Tonje Glimmerdal*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Paulsen, C. T. (2019, 17. desember). Skummelt på skolen. *Psykisk helse*. Hentet fra <https://psykiskhelse.no/bladet/2019/skummelt-p%C3%A5-skolen-0519>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Rongved, E. (2020, 09. oktober). Lesemiljøet i hjemmet avgjørende for barns leseferdigheter. Hentet 28. april 2021 fra <https://www.uis.no/nb/lesemiljoet-i-hjemmet-avgjorende-barns-leseferdigheter>

- Rønning, L. B. (2020). *Kvalitet i barnelitteratur* (Bacheloroppgave, Høgskulen på Vestlandet). Hentet fra https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2673283/Ronning_LineB.pdf?sequence=4
- Rørvik, A. (2014, 31. januar). Subjektive helseplager. *Frisk og funksjonell*. Hentet fra <https://www.friskogfunksjonell.no/subjektive-helseplager/>
- Sandbakk, M., S. (2020, 26. juni). Hva gjør vi med barn som er redde for skolen? *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/hva-gjor-vi-med-barn-som-er-redde-for-skolen/1702334>
- Skarðhamar, A-K. (2001). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sehested, C. (2009). *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. København: Gyldendals Bogklubber.
- Seim, T. K. (2020, 18. februar). Den gode hyrde i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. mai 2021 fra https://snl.no/den_gode_hyrde
- Snarby, A. (2019, 17. november). Skolevegring: For Gro handlet ferier og helger kun om å grue seg til skolen. *KK*. Hentet fra https://www.kk.no/livet/for-gro-handlet-ferier-og-helger-kun-om-a-grue-seg-til-skolen/71813408?fbclid=IwAR0V5jGgN2_MgjxTe-zlExC2vtXokdcz84nyhBH3HnXQk8bNWHkbsORh4
- Spurkland, M. (1996). *Bruk av litteratur i arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Steinfeld, T. & Ullstrøm, S-O. (2012). Litteraturdidaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 226-241). Oslo: Pax Forlag AS.

Straume, A. C. (2019, 16. desember). Verdifullt om skolevegring. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_grevlingdager-av-gro-dahle-og-kaia-dahle-nyhus-1.14819053

Støylen, J. K. (2019, 8. november). Lett, tung, tung, lett. *Dag og tid*, s. 31.

Tjomsland, H. E. (Red.), Viig, N. G. (Red.) & Resaland, G. K. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 97-110. Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/270>

Universitetet i Oslo. (n.d.). Om PISA (Programme for International Student Assessment). Hentet 01 juni, 2020 fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/om-pisa/>

Universitetet i Stavanger. (2020, 22. oktober). Elever som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen». Hentet 28. april 2021 fra <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen>

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 02. juni 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Komponenter i god leseopplæring*. Hentet 02. juni 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2015c). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. Hentet 26. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Informasjon til elever og foreldre om skolemiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/informasjon-til-foreldre/>

Vold, T. (2021, 16. februar). Michelangelo i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. mai 2021 fra <https://snl.no/Michelangelo>