



MASTEROPPGAVE

«Jeg vet at boken egentlig er for barn, men ...» – En studie av hvilke refleksjoner ungdomskoleelever gjør seg i møtet med bildeboken *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus.

«I know the book is meant for children, but ...» – A study of which reflections students in lower secondary school make when reading the picture book *Snill* by Gro Dahle and Svein Nyhus.

Live Strømmen Odden

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Ingrid Nestås Mathisen

Innleveringsdato: 16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

Denne studien undersøker hvilke refleksjoner ungdomsskoleelever gjør seg i møtet med bildeboken *Snill* utgitt i 2002 av Gro Dahle og Svein Nyhus. *Snill* er en kompleks bildebok som kan tolkes på flere ulike måter, og de ulike tolkningene av narrativet kan være gjenkjennbart for ungdomsskoleelever. Ettersom ungdomsskoleelever ikke nødvendigvis er dem som leser flest bildebøker, er det ytterst interessant å finne ut hvordan de kan tolke en bildebok.

Studien er utformet som en kvalitativ studie hvor litterær samtale blir brukt for å skape data og deltakende observasjon blir brukt for å innhente data. Den litterære samtalen tar utgangspunkt i en analyse av bildebokens forskningsresepsjon. Feltarbeidet ble utført med en gruppe 10. klassinger fra en ungdomsskole i Vestland fylke. Den litterære samtalen ble gjennomført i løpet av to skoletimer, hvor den ene timen var noe forkortet. I den litterære samtalen fikk elevene bildeboken *Snill* lest høyt for seg. Elevene diskuterte boken underveis ved hjelp av spørsmål utformet av meg, og etter høytlesningen hvor diskusjonen tok utgangspunkt i et dialogspill. Materialet som ble innhentet under den litterære samtalen er transkripsjoner av samtalen og av loggbøker som elevene fikk utdelt.

Studiens funn viser at elevene engasjerte seg for bildeboken og den historien som ble formidlet. Illustrasjonene gjorde dem både nysgjerrige og usikre. Dette var på grunn av at de ønsket å tolke illustrasjonene, men flere av illustrasjonene så ut til å gi elevene et for stort tolkningsrom slik at de ikke klarte å gi en tolkning av det de så. Funnene viser også at elevene kjenner seg igjen i både narrativet og hovedkarakteren i boken. I tillegg viser funnene at elevene bruker sitt eget liv for å tolke boken. Studien belyser at selv om ungdomsskoleelever og forskningsresepsjon kan gi like tolkninger, er det elementer i tolkningene som står i kontrast til hverandre.

Abstract

This study explores lower secondary school students' reflections when reading the book *Snill* (What a girl!) published in 2002 by Gro Dahle and Svein Nyhus. *Snill* is a complex picturebook which can be interpreted several different ways, and the different interpretations of the narrative could be recognizable for lower secondary school student. Since these students don't necessarily read lots of picturebooks, it is very relevant to explore how they can interpret a picturebook.

The study is designed as a qualitative study where a literary conversation is used to create data and participatory observation is used to collect data. The literary conversation is based on an analysis of the picturebook's academic reception. The fieldwork took place with a group of 10th grade students from a lower secondary school in Vestland county. The literary conversation was performed during two school hours where one hour was somewhat shortened. In the literary conversation the students were read the picturebook *Snill* (*What a girl!*) The students discussed the book both during the reading by answering questions, and after the reading where the discussion was based on a "dialogue game". The material obtained from the literary conversation is transcripts of the conversation and from logbooks the students were handed.

The study's findings show that the students were engaged in the picturebook and the story that was told. The illustrations made the students both curious and insecure. This was because they wanted to interpret the illustrations, but several illustrations seemed to give the students too much room of interpretation. Thus, the students were not able to give an interpretation of what they saw. The findings also show that the students identified with the narrative and the main character of the book. In addition, the findings show that the students used their own life to interpret the book. Although the interpretations by the students share some similarities with the book's academic reception, they also contradict each other.

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg seks fine år ved Høgskulen på Vestlandet. Da jeg først begynte på grunnskolelærerutdanningen, kunne jeg ikke forestille meg at en fascinasjon og glede over barne- og ungdomslitteratur ville bli til. Jeg vil derfor takke litteraturforeleserne jeg hadde i norsk på grunnskolelærerutdanningen for at dere åpnet en ny verden for meg. I tillegg vil jeg takke alle de dyktige foreleserne på barne- og ungdomslitteraturstudiet for to fine og lærerike år.

Jeg vil også å takke kontaktlæreren som jobbet for at jeg skulle få informanter til studien. Informantene mine må også takkes. Takk for at dere satt av tid til å delta i mitt prosjekt. Jeg er heldig som fikk så reflekterte ungdommer som informanter i min studie.

Jeg vil også rette en takk mot mine medstudenter. Takk for gode faglige innspill, gode og lange lunsjpauser, og fine stunder også utenfor skolens fire vegger. En særlig takk til de studievennene som jeg har hatt gleden av å studere med i seks år. Tusen takk for fantastisk studietid! I tillegg vil jeg takke min tålmodige samboer, Torstein, for at du alltid har hatt troen på meg og prosjektet mitt.

Tusen takk til illustratør Svein Nyhus for at jeg får bruke illustrasjonene i studien.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til min veileder, Ingrid. Tusen takk for gode, konstruktive tilbakemeldinger. De har hatt stor verdi for meg i denne prosessen.

Live Strømmen Odden
Bergen, våren 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Figurliste	7
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunnen for oppgaven og valg av materiale	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Plassering i forskningsfelt.....	10
1.4 Oppgavens oppbygging	12
2 Teoretisk bakgrunn.....	15
2.1 Bildeboken	15
2.1.1 Forholdet mellom tekst og bilder.....	18
2.1.2 Forholdet mellom bok og leser	20
2.2 Litteratur for både voksne og barn?	23
2.2.1 Allalderlitteratur	24
2.2.2 Crossoverbegrepet	26
2.3 Ungdomsleseren.....	28
2.4 Samtalen	33
2.5 Den litterære samtalen	35
2.5.1 Lærerens rolle.....	38
3 Bildeboken <i>Snill</i>	40
3.1 Det er jenta si, det!.....	40
3.2 Tidligere forskning av <i>Snill</i>	41
3.2.1 Kjønnsperspektivet.....	44
3.2.2 Individualismen	45
3.2.3 Kritikk av skolen, hjemmet og samfunnet.....	46
3.2.4 Frigjøring og indre prosesser.....	48
3.2.5 Barndomsbildet	49
3.2.6 Oppsummering.....	50
4 Metodisk rammeverk	51
4.1 Datainnsamling.....	51
4.2 Valg av informanter	52

4.3 Etiske hensyn	53
4.3.1 Hensyn til personer	53
4.3.2 Forskning med eller blant barn	54
4.3.3 Norsk senter for dataforskning	56
4.4 Gjennomføringen av den litterære samtalen	56
4.5 Analyse av datamaterialet.....	62
4.6 Studiens validitet og reliabilitet	65
5 Analyse av den litterære samtalen.....	69
5.1 Bildeboken	71
5.2 Elevenes tanker om Lussi	77
5.3 De voksnes ansvar	83
5.4 Skolepress.....	87
5.5 Er kjønn relevant?	90
5.6 <i>Snill</i> som crossoverlitteratur	94
5.7 Avsluttende refleksjoner rundt den litterære samtalen	98
6 Avslutning	101
Litteraturliste:.....	104
Vedlegg.....	108

Figurliste

Illustrasjonene er gjengitt med tillatelse fra illustratør, Svein Nyhus.

Figur 1. Oppslag 1 (Dahle & Nyhus, 2004).	73
Figur 2. Oppslag 3 (Dahle & Nyhus, 2004).	76
Figur 3. Oppslag 15 (Dahle & Nyhus, 2004).	92

1 Innledning

Jenny: Jeg vet at boken er egentlig for barn, men som et barn så hadde du greid å plukke opp «pittelitt», men kanskje ikke hele meningen som en ungdom skulle ... kunne tatt opp da.

Jenny er en av informantene som deltok i dette forskningsprosjekt. Utsagnet kommer fra en diskusjon hun hadde med sine medelever om bildeboken *Snill* (2002) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Jenny ser ut til å ha en forståelse av bildebøker som barnelitteratur, samtidig som om kompleksiteten til *Snill* utfordrer denne forståelsen. Denne studien vil vise hvilke refleksjoner fire ungdomsskoleelever gjør i møte med bildeboken *Snill* (2002) av Gro Dahle og Svein Nyhus, og funnene vil vise at bildeboken både engasjerer og utfordrer elevene.

1.1 Bakgrunnen for oppgaven og valg av materiale

Denne studien bygger på en nysgjerrighet overfor bildebokmediet og den komplekse bildeboken. Birkeland et al. (2018, s. 121) definerer komplekse bildebøker som «(...) fleirstemmige, både i tematikk og i språkleg og visuell utforming». Ut fra denne forklaringen kan man si at komplekse bildebøker gir leseren store tolkningsrom. De kan bli fylt på ulike måter, og dette gir gode muligheter for diskusjon blant leserne. Store tolkningsrom kan også åpne for nysgjerrighet og engasjement. I tillegg har bildebøker gjerne et enkelt og forståelig språk. Det tror jeg kan bidra til at ungdomsskoleelever engasjerer seg i lesningen, ettersom bildeboken kan virke mindre krevende enn annen litteratur de møter på ungdomstrinnet.

I tillegg ligger en oppfatning av at bildebøker kan appellere til flere aldersgrupper til grunn for oppgaven, og studien retter seg mot ungdomsskoleelever for å finne ut om bildebøker kan appellere til ungdom. En annen motivasjon for studien er et ønske om å undersøke om samtaler om bildebøker på ungdomstrinnet kan være samtaler av god kvalitet og med gode refleksjoner. Jeg er også nysgjerrig på hvordan ungdomsskoleelever møter en kompleks bildebok, og hvilke refleksjoner som oppstår i møte med en slik bildebok. I tillegg ønsker jeg å utfordre oppfatningen av at bildebøker er barnebøker. Den oppfatningen kan dessverre føre til at bildebøker tenkes å være forbeholdt undervisning på barne- og mellomtrinnet, og

slik mister ungdomsskoleelever muligheten til å møte lettlest, men kompleks litteratur som enkelt kan føre til fruktbare diskusjoner og gode refleksjoner.

Hovedmaterialet for denne studien er bildeboken *Snill* (2002¹) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Jeg mener at denne bildeboken er en kompleks bildebok ettersom det er et varierende samspill mellom verbaltekst og bilder, og det gjør at bildeboken har store tolkningsrom. I tillegg tror jeg at bildebokens tematikk kan tolkes ulikt av ulike aldersgrupper, og slik tror jeg at bildeboken appellerer til flere aldergrupper samtidig. *Snill* handler om en lydig og flittig ung jente ved navn Lussi, som verken blir sett av foreldrene sine, av lærere eller av klassekamerater. Etter å ha blitt neglisjert av alle menneskene hun har rundt seg, forsvinner Lussi, og hun setter seg fast inne i en vegg. Lussi kommer seg ikke ut før hun klarer å skrike og rive seg løs. Etter hun har kommet seg ut, hjelper hun andre jenter og kvinner ut av den samme veggen som hun selv satt fast i.

Snill tar, etter mitt syn, opp problemstillinger som kan være aktuelle for ungdomsskoleelever, som for eksempel prestasjonspress. Bildeboken har fine og tydelige illustrasjoner, og en god verbaltekst som gjør at bokens handling og tematikk kan være forståelig for både voksne og barn. Samtidig kan utformingen av boken, blant annet at den er rosa, gjøre at ungdomsskoleelever kan være skeptiske til å lese boken. *Snill* er, til tross for utformingen, en kompleks bildebok. Det vil jeg belyse i studiens tredje kapittel hvor jeg vil vise at bildeboken kan bli lest med utgangspunkt i ulike tematikker, for eksempel kjønnsproblematikk og samfunnskritikk.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Prosjekts problemstilling lyder som følger:

Hvilke refleksjoner gjør ungdomsskoleelever seg i møtet med bildeboken *Snill*?

¹ Oppslagene som blir vist i oppgaven er fra 2004. Denne utgaven av *Snill* er i et mindre format enn utgaven fra 2002, og er derfor enklere å skanne.

Problemstillingen legger flere premisser for studien. Studiens hensikt er å undersøke hvordan ungdomsskoleelever møter bildeboken *Snill*. Elevene vil derfor bli bedt om å gå i dialog med teksten. For å kunne ha mulighet til å utforske refleksjonene til elevene, er det hensiktsmessig å gjennomføre studien som en kvalitativ undersøkelse. Slik får jeg muligheten til å la elevene reflektere over egne og andres utsagn, men også reflektere på nytt. Slik får studien større dybde enn den ville gjort om den ble utført som en kvantitativ undersøkelse. Det er også hensiktsmessig å bruke litterær samtale som arbeidsform. Det er på grunn av at i en litterær samtale får elever utforske flere synspunkter enn sine egne, i tillegg til at de kan bli bedt om å videre reflektere over og utvikle egne utsagn.

Jeg har også utarbeidet fem forskningsspørsmål som vil bli besvart i løpet av studien:

1. Hvordan tolker tidligere forskning bildeboken *Snill*?
2. Hvilke observasjoner gjør ungdom i verbaltekst og bilder i *Snill*?
3. Hvordan forstår ungdomsskoleelever tematikken i *Snill*?
4. Hvordan kobler ungdom *Snill* til egne erfaringer og kunnskap?
5. Hvordan tolker ungdomsskoleelever bildeboken *Snill* sammenlignet med forskningsartiklers tolkning av boken?

Det første forskningsspørsmålet vil bli besvart ved å studere og analysere tidligere forskning av *Snill*. Temaene som går igjen i forskningen vil utgjøre grunnlaget for utformingen av den litterære samtalen. Forskningsspørsmål 2-4 er knyttet til elevenes forståelse og tolkning av *Snill* og vil bli belyst i studiens femte kapittel. For å svare på det femte forskningsspørsmålet, bruker jeg funnene fra det første forskningsspørsmålet og funnene fra forskningsspørsmål 2-4 og sammenligner disse. Forskningsspørsmålet vil bli diskutert i studiens femte kapittel.

1.3 Plassering i forskningsfelt

I 2012 delte Ingeborg Mjør i tidsskriftartikkelen «Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie - perspektiv på forskning og kritikk» barnelitteraturforskningen inn i fire kategorier. Den første kategorien handler om hvordan barnelitteraturen problematiserer moderniseringstendenser innen barndomsdiskusjoner. Den andre forskningskategorien er

nærlesing av litterære verk. Resepsjonsforskning, altså dynamikken mellom lesere og tekst, er den tredje kategorien. Den siste kategorien inneholder forskning som er opptatt av barnelitteraturens egenart. Dette blir gjerne knyttet til barnelitterære sjangre og litteraturhistoriske perspektiv (Mjør, 2012, s. 6). Mjør (2012, s. 4, s. 6) mener at resepsjonsforskning både inkluderer forskning som er opptatt av dynamikken mellom lesere og tekst, men også at artikler og bøker som omhandler litteraturdidaktikk kommer under dette feltet. Denne studien retter et søkelys på forskningsresepsjonen av bildeboken *Snill*, men også på hvilke refleksjoner som oppstår i møtet mellom lesere og tekst. Studien vender seg også mot litteraturdidaktikken for å undersøke metodiske innfallsvinkler som kan hjelpe med å svare på problemstillingen. Denne studien plasserer seg dermed innen resepsjonsforskningen.

Mjør (2012, s. 6) skriver også at: «Ungdomslitteraturen er stadig dominert av prosa (romaner), men i skjønn- og faglitteratur for barn spiller det visuelle ei svært viktig rolle». Dette viser at det i 2012 kanskje var en oppfatning av at bøker med visuelle elementer og bildebøker var litteratur for yngre barn. Det finnes derimot flere studier som undersøker bildebøker i sammenheng med ungdommer. Prosjektet *Ungdom inn i teksten* ble gjennomført på 8. og 9. trinn i Agder i årene 2002-2004 (Lillesvangstu et al., 2007, s. 10). En del av prosjektet var sentrert rundt moderne bildebøker, og *Snill* av Dahle og Nyhus var en av bøkene som ble lest. Sammen med *Sinna mann*, også av Dahle og Nyhus, «vakte [*Snill*] bestyrtelse og kommentarer som viste at elevene var overrasket over hva de fant» (Bjørvand & Lillesvangstu, 2007, s. 109). *Snill* ble også utpekt som en av bøkene som skapte begeistring hos både ungdomsskoleelevene og lærerne (Bjørvand & Lillesvangstu, 2007, s. 115). De fleste lærerne i prosjektet valgte å bruke *Sinna Mann* i prosjektet, og derfor er det den Bjørvand og Lillesvangstu (2007) skriver videre om i sitt kapittel. Det står derfor ikke hvilke elementer ved *Snill* som skapte begeistring hos elevene og hva elevene reflekterte over. Min oppgave skiller seg derfor fra deres studie ettersom min oppgave vil vise hvordan ungdomsskoleelever leser *Snill*. Slik vil min studie gi fagfeltet ny kunnskap om ungdommers lesning av bildeboken.

Det finnes også flere masteroppgaver som utforsker bildebokmediet sammen med ungdomsskoleelever (Barmen, 2017; Ulland, 2010). Min studie plasserer seg derfor både

sammen med prosjektet *Ungdom inn i teksten* og flere masteroppgaver ettersom jeg i min oppgave undersøker hvilke refleksjoner som kan skapes i møtet mellom bildebokmediet og ungdommer.

I 2012 ga Sandra Beckett ut boken *Crossover Picturebooks* hvor hun ønsket å rette søkelyset mot bildebøker da hun påstod at det var en manglende diskusjon rundt bildebøker som kunne appellere til flere lesere samtidig (Beckett, 2012, s. 1). Hun bruker ordene «Crossover Picturebooks» for å forklare litteratur som kan appellere til flere lesere. Dette begrepet vil jeg undersøke i oppgavens teorikapittel. Beckett påpeker at bildeboken tradisjonelt sett har vært ansett som barnelitteratur, men viser til Regina Hayes (referert i Beckett, 2012, s. 3) som påpeker at bildeboken bare er et format, og dermed er det ingen grunn til at bildeboken bare skal appellere til barneleseren. I tillegg mener Beckett at bildebøker tilbyr innovative illustrasjoner og en kreativ og kompleks dialog mellom verbaltekst og bilder som gir flere meningsnivå. Det inviterer til lesning av meningsnivåene av flere aldersgrupper (Beckett, 2012, s. 2). Studien belyser den mangelen Beckett (2012, s. 1) så i forskningsfeltet ettersom jeg vil undersøke om *Snill* kan appellere til lesere i ulike aldersgrupper, samtidig som jeg undersøker hvordan ungdom kan lese bildeboken.

Ettersom studien er basert på en klasseromssamtale, er den også en del av litteraturdidaktikkfeltet. I studien bruker jeg relevant og etablert forskning knyttet til litteraturfaglig didaktikk for å utforme en litterær samtale.

Vi ser at det finnes flere eksempler på forskning på bildebøker og ungdomskolelever. Dette er likevel et aspekt ved barne- og ungdomslitteraturfeltet hvor jeg mener det trengs mer forskning. Denne studien kan være med på å belyse at komplekse bildebøker er gode litteraturdidaktiske valg på ungdomstrinnet. I tillegg kan studien vise hvordan litterære samtaler om komplekse bildebøker kan foregå.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av et innledningskapittel, teorikapittel, et metodekapittel, et kapittel om bildeboken *Snill*, et analysekapittel og deretter et avslutningskapittel.

Så langt i innledningskapitlet har jeg gjort greie for bakgrunnen av oppgaven og hvilken problemstilling og forskningsspørsmål som ligger til grunn for oppgaven. I tillegg har jeg vist hvordan studien passer inn i forskningsfeltet.

I teorikapitlet vil jeg bevege meg inn på ulike sider ved barne- og ungdomslitteraturfeltet. Først vil jeg undersøke ulike definisjoner av bildebokmediet og hvilke elementer som er sentrale i en bildebok. I den sammenheng er blant annet teoretikerne Kristin Hallberg, Ulla Rhedin, Maria Nikolajeva og Carole Scott sentrale teoretikere. Videre vil jeg snakke om samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner, noe som er en viktig del av bildebokmediet. Leseren er viktig for realiseringen av et skjønnlitterært verk, og dette vil bli belyst i oppgaven. I norsk og internasjonal forskning er det to ulike begreper for litteratur som appellerer til flere aldersgrupper samtidig. Jeg vil diskutere disse to begrepene, «allalderlitteratur» og «crossoverlitteratur», og ulike forståelser av dem. Etersom studien vender seg mot ungdomsleseren, er det relevant å diskutere ungdom som lesere. Studien er, som tidligere vist, en kvalitativ studie hvor en litterær samtale brukes for å skape data. Jeg vil derfor introdusere og diskutere denne arbeidsformen i teorikapitlet.

I oppgavens tredje kapittel vil jeg presentere materialet som legger grunnlaget for oppgaven, bildeboken *Snill*, og gjøre rede for tidligere forskning av bildeboken. Dette gjør jeg for å finne ut hvordan bildeboken har blitt tolket tidligere. Analysen er relevant for den litterære samtalen ettersom hovedfunnene vil legge grunnlaget for hvordan jeg utformer samtalen. Jeg finner særlig fem hovedtematikker som forskningsresepsjonen er opptatt av. Jeg har delt hovedtematikkene inn i fem: kjønnsperspektivet, individualismen, kritikk av skolen, hjemmet og samfunnet, frigjøring og indre prosesser, og barndomsbildet. Analysen av forskningen vil blant annet vise at forskningsartiklene vier mye oppmerksomhet til det de mener er feministiske elementer ved boken. Dette mener de blant annet er bruken av rosa- og ferskenfarger og at Lussi går med kjole. Et annet aspekt som vil bli trukket frem er at forskningsartiklene er opptatt av at bildeboken inneholder samfunnskritikk, og særlig en kritikk av skole og hjem.

I kapittel 4 viser jeg hvilken metode som legger grunnlaget for studien. Først vil jeg gjøre rede for hvordan jeg samlet inn mitt materiale i rollen som «deltaker-som-observatør».

Deretter redegjør jeg for valget av antall informanter og hvilket trinn jeg ønsket at elevene gikk i. Jeg viser også hvordan jeg fikk tak i informantene mine, og hvor mange som deltok i studien. Videre viser jeg hvordan jeg gjennomførte den litterære samtalen. Jeg vil presentere planen for samtalen og de påstandene elevene ble bedt om å diskutere. Hovedfunnene fra studiens tredje kapittel legger grunnlaget for utformingen av den litterære samtalen, og dermed også analysekategoriene som ble brukt for å kode materialet. Deretter vil jeg vise hvordan jeg analyserte materialet, og hvilken metode jeg brukte i arbeidet. Videre diskuterer jeg studiens etiske hensyn med utgangspunkt i hensyn til personer, forskning med/blant barn og godkjenning fra Norsk senter for dataforskning, før jeg avslutter kapitlet med å diskutere studiens validitet og reliabilitet.

I Kapittel 5 «Analyse av den litterære samtalen», presenterer og diskuterer jeg den litterære samtalen. Kapitlet er organisert etter hovedfunnene fra samtalen. Hovedfunnene er knyttet til diskusjonen av boken og et dialogspill hvor elevene skulle ta stilling til gitte påstander. Jeg brukte funnene fra kapittel 3 *Snill* som utgangspunkt i utformingen av den litterære samtalen, og dermed kan man se spor av dette i analysen av samtalen. Hovedfunnene er delt inn i følgende underkategorier: Bildeboken; Lussi; Skolen, foreldrene, hjemmet og de rundt Lussi; Kjønn; Crossoverlitteratur. Et viktig hovedfunn er at mens forskningsartiklene er opptatt av Lussis kjønn, tar elevene avstand fra kjønnsperspektivet, og mener at kjønn til Lussi er irrelevant for handlingen i bildeboken. I tillegg vil jeg vise at selv om elevene hevder at bildebøker primært er for barn, er de tydelige på at *Snill* i større grad er en ungdomsbok enn en barnebok eller voksenbok.

Kapitlet rundes av med avsluttende refleksjoner av den litterære samtalen. Analysen fører studien over i det siste kapitlet, hvor jeg ser på studien i et retrospekt og oppsummerer oppgaven. Det er vanskelig å konkludere og generalisere basert på en kvalitativ undersøkelse, og konklusjonen vil dermed være en refleksjon rundt egne funn. I den sammenheng vil jeg vise hvordan oppgaven svarer på problemstillingen.

2 Teoretisk bakgrunn

I denne delen av oppgaven vil jeg rette søkelyset på relevant teori knyttet til studien. Ettersom det er en bildebok som skal brukes i den litterære samtalen, ønsker jeg å presentere bildebøker som medium og hva som kjennetegner mediet. I den sammenheng vil jeg drøfte ulike definisjoner på bildebøker, og ulike perspektiver og begreper som er knyttet til samspillet mellom tekst og bilder. I lesningen av en bildebok, er det ikke bare samspillet mellom tekst og bilder som er viktig. Vel så viktig er samspillet mellom tekst og leser. På det grunnlaget, ønsker jeg å presentere resepsjonsteori knyttet til Wolfgang Iser og Louise M. Rosenblatt. Ettersom Clementine Beauvais knytter resepsjonsteorien opp mot bildeboken, blir hun også viktig i kapitlet.

Bildeboken *Snill* har tematikker som kan ha relevans for lesere i flere aldre. Litteratur som kan treffe flere målgrupper samtidig, blir gjerne forstått som allalderlitteratur eller crossoverlitteratur. I litteraturfeltet er det ulike forståelser av disse to begrepene, og jeg ønsker derfor å undersøke hvordan begrepene blir brukt både i norsk og i internasjonal forskningslitteratur. I den sammenheng vil jeg finne ut av hvilket begrep som er passende i min studie, i tillegg til at jeg løser opp i en viktig debatt innenfor i barne- og ungdomslitteraturfeltet.

Ettersom problemstillingen min retter seg mot ungdomsskoleeleven, mener jeg det er hensiktsmessig å redegjøre for hvordan ungdom møter og leser litteratur. Derfor vil jeg presentere J. A. Appleyards leserroller. Jeg vil også nyansere leserrollene med kritikk mot inndelingen hans, men også med annen teori. Deretter vil jeg redegjøre for viktige prinsipper ved samtalen, før jeg vender meg mot den litterære samtalen. Der vil jeg ta utgangspunkt i hvordan Laila Aase og Åsmund Hennig forstår litterære samtaler. For å finne ut hvilken rolle jeg skal ha i gjennomføringen av min egen litterære samtale, vil jeg undersøke ulike syn på hvilken plass læreren bør ha i samtalen.

2.1 Bildeboken

I 1982 skriver Kristin Hallberg i artikkelen «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen» at bildebøker for voksne er sjeldne, men at de finnes. Hun skriver

også at bildebøker for voksne egentlig ikke er bildebøker, men for eksempel «praktverk, konstböcker eller fackböcker» (Hallberg, 1982, s. 163). Videre definerer hun bildebøker som «en barnbok med en eller flera bilder på varje oppslag» (Hallberg, 1982, s. 164). Hun definerer altså bildebøker som et medium for barn. Det er ikke dermed sagt at Hallberg mener at bildebøker er et medium for barn, men kanskje at det primært ble gitt ut bildebøker med barn som målgruppe i 1982.

I 1993 utvider Tone Birkeland og Frøydis Storaas definisjonen til Hallberg. De lanserer følgende definisjon: «Bok med eitt eller fleire bilete på kvart oppslag, til vanleg kombinert med tekst» (Birkeland & Storaas, 1993, s. 14). Her er vektleggingen på barnet borte. I 2006 bruker Mjør et al. (2006, s. 115) følgende definisjon: «(...) ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag, og alle oppslaga i ei bildebok utgjer ein tematisk og dramaturgisk heilskap». Her er ikke funksjonen til verbalteksten nevnt, noe som kan rettferdiggjøres ettersom en bildebok ikke nødvendigvis har verbaltekst. De begrenser heller ikke bildebøker som litteratur primært rettet mot barn.

Ulla Rhedin (2013, s. 24) deler bildebøker inn i tre: «Den illustrerte tekstens bildebøker»; «Den ekspanderende teksten» og «Den genuine bildeboken». Førstnevnte er fullstendige tekster som er remediert i etterkant. Det blir lagt til illustrasjoner som dekorerer oppslagene. Teksten er dominant, og i all hovedsak upåvirket av illustrasjonene. Den ekspanderende teksten er korte, dramatiske eller lyriske tekster som blir tolket og ekspandert i etterkant. Illustrasjonene fullbyrder teksten. Her kan tekst og bilde være i balanse. I den genuine bildeboken er tekst/bilde/bok avhengige av hverandre, og sammen utgjør de en integrert, narrativ helhet som ikke kan bli oppløst. Her er bildebokmediet en forutsetning for fortellingen. Definisjonen til den genuine bildeboken legger vekt på samspillet mellom tekst, bilde og bok, og hvordan de sammen utgjør en narrativ helhet. Mjør et al. (2006, s. 115) er også opptatt av en narrativ helhet innad i bildeboken, men for dem er det bildene i seg selv som utgjør den narrative helheten, og ikke samspillet mellom tekst, bilde og bok.

Selv forstår jeg bildeboken som et medium hvor bilder er et meningsbærende element og hvor narrativet ikke kan bli forstått uten bildene. Det er også nødt til å være bilder på hvert

oppslag, altså dobbeltside. Bilder på hvert oppslag og som et meningsbærende element, skiller bildeboken fra den illustrerte boken ettersom verbalteksten i den illustrerte boken kan bli forstått uten illustrasjonene. Jeg mener ikke at bildeboken er et medium for en bestemt målgruppe, men at bildeboken kan være et medium for alle aldre. *Snill* er, ut fra min forståelse, en bildebok. Den har meningsbærende illustrasjoner på alle oppslag ettersom illustrasjonene både bekrefter og utfordrer det som blir fortalt av verbalteksten.

Bildebøker består av mer enn bare hovedoppslag. Gerard Genette (1997) benytter begrepet paratekst for å forklare det som ligger rundt boken. Genette (1997, s. 1) forklarer at dette er noe som omringer og forlenger teksten, og parateksten gjør en tekst mulig til å bli en bok. Genette mener også at parateksten er en udefinert sone mellom innsiden og utsiden hvor man kan bestemme seg for å enten gå inn i boken eller trekke seg bort. Han henviser så til Philippe Lejeune (referert i Genette 1997, s. 2) som mener denne sonen er en utkant av teksten som påvirker hele lesningen av teksten. Genette (1997, s. 2) påstår at sonen blir et sted som er mer eller mindre legitimert av forfatteren, og som dermed kan bidra til at boken blir mottatt slik forfatteren ønsker.

Genette deler parateksten inn i to: peritekst og epitekst. Inndelingen er basert på den avstanden parateksten har til teksten. Periteksten er i nærheten av teksten, og er gjerne en del av samme utgivelse. Et eksempel på en peritekst er tittelen på boken. Epitekst er plassert lengre unna, og er på utsiden av hovedteksten. Dette kan være intervju eller samtaler som omhandler boken (Genette, 1997, s. 4-5).

Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006, s. 241) skriver også om paratekster i bildebøker, og mener at paratekster i bildebøker er viktigere enn paratekster i romaner. Dette er på grunn av at i bildebøker kan narrativet starte på forsiden og avsluttes etter det siste oppslaget. De påstår at i flertallet av bildebøker er forsatspapiret hvitt eller nøytralt, men flere forfattere og illustratører har oppdaget at forsatspapiret kan fungere som ytterligere paratekst og dermed bidra til historien (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 247). Her vil jeg gjerne presisere at Nikolajeva og Scott benytter seg av begrepet «paratekst» når de skriver om forsatspapir, men det er, ut fra Genettes definisjon, en peritekst. Jeg velger å bruke Genettes begrepsapparat, og vil videre differensiere mellom paratekst, peritekst og epitekst.

2.1.1 Forholdet mellom tekst og bilder

Ut fra definisjonene over ser vi at både verbaltekst og bilder ofte er bestanddelene i en bildebok. Det er derimot ulike måter å forklare samspillet mellom tekst og bilder. I Hallbergs artikkel fra 1982 introduserer hun begrepet ikonotekst. Ikonotekst forklarer hun som bildebokens «egentlige» tekst. Ikonoteksten er samspillet mellom verbaltekst og bilder, og samspillet blir realisert i leseprosessen. I ikonotekstbegrepet ligger det dermed en forståelse av at verbaltekst og bilder sammen skaper fortellingen, og det er opp til leseren å sette elementene sammen. Dermed er samspillet avhengig av en leser for å bli realisert (Hallberg, 1982, s. 165).

Roland Barthes har også forklart samspillet mellom verbaltekst og bilder. I artikkelen «Bildets retorikk» fra 1994 spør han om hva som er betydningen til bildet: «Fordobler bildet visse informasjonen i teksten gjennom et redundansfenomen, eller er det slik at teksten gir ny informasjon i tillegg til bildet?» (Barthes, 1994, s. 32). Han mener at tekstens funksjon i forhold til bildet er todelt, og lanserer begrepene «forankring» og «forsterkning»² (Barthes, 1994, s. 32).

Ifølge Barthes (1994, s. 32-33) er forankring når det lingvistiske budskapet svarer mer eller mindre på hva man ser på bildet. Forankring er en «(...) denotert beskrivelse (ofte partiell) av bildet (...)» (Barthes, 1994, s. 33). Altså er forankring når tekstens beskrivelse av bildet er i samsvar med det som er illustrert på bildet. Forankringsfunksjonen styrer også leseren i en bestemt retning slik at tolkningsrommet blir mindre (Barthes, 1994, s. 33). Barthes (1994, s. 34) mener også at forankring er mer hyppig enn avløsning.

Når ordet og bildet er i en komplementær relasjon, altså når de utvider hverandre, er avløsningsfunksjonen i bruk. Funksjonen er uvanlig i det ubevegelige bildet, og er en funksjon man gjerne kan finne i for eksempel tegneserier (Barthes, 1994, s. 34). Under denne

² Barthes' artikkel ble i 1980 oversatt til dansk. Oversettelsen bruker begrepene *forankring* og *afløsning* (avløsning) (Bjørlo, 2018, s. 135; Mjør, 2009, s. 83). Det er det danske begrepet *afløsning* som har fått feste i nordisk bildebokforskning, og dermed velger jeg å bruke begrepet avløsning i stedet for forsterkning.

formen for samspill har verbaltekst og bilder ansvar for ulik informasjon innenfor samme helhet (Mjør, 2009, s. 86).

Jeg forstår forankring som prinsippet hvor tekst og bilder i stor grad gir samme informasjon og minsker tolkningsrommet til leseren. Avløsning forstår jeg som prinsippet hvor ord og bilder enten komplimenterer eller kontrasterer hverandre, og slik skaper et større tolkningsrom for leseren.

Barthes (1994, s. 34) presiserer at forankring og avløsning kan forekomme samtidig. Et eksempel på dette ser vi i oppslag 3 (Figur 2) i *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002). Verbalteksten forteller om hvor ren og pen munnen til Lussi er, og hvor mye tennene skinner. Dette bekrefter illustrasjonen av Lussi hvor vi ser et kritthvitt smil, og vi ser derfor at forankringsprinsippet er i bruk. Videre forteller verbalteksten av Lussi er «Gullet til moren sin. Solstrålen til faren sin» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 3). Mens Lussi sitter midt i sofaen, sitter foreldrene på hver sin ende og de er gjemt bak en avis og en bok. Her er det en kontrast mellom verbaltekst og illustrasjon ettersom illustrasjonen ikke bekrefter det gode forholdet mellom Lussi og foreldrene hennes som verbalteksten gir inntrykk av. Dermed er også avløsningsfunksjonen i bruk, og vi ser at Barthes' prinsipp kan forekomme samtidig.

Nikolajeva (2000, s. 22) deler bildebøker inn i 5 kategorier basert på samspillet mellom tekst og bilder. Den første typen bildebok er «symmetriske bildebøker». Disse bøkene har to parallelle fortellinger. De forteller det samme, og skaper slik en redundans (overflødig informasjon). Deretter kommer «komplementære bildebøker». Her fyller verbaltekst og bilder hverandre sine tomrom og kompenserer for hverandres utilstrekkelighet. I «ekspanderende» eller «forsterkende bildebøker» støtter og forsterker bildene ordene. Den verbale fortellingen er avhengig av bildene og kan ikke bli forstått uten dem. Eventuelt kan forholdet være omvendt, og ordene forsterker bildene. I «kontrapunktiske bildebøker» står ord og bilder i et kontrapunktisk forhold til hverandre. Ord og bilder stiller spørsmål til hverandre og skaper spenning. Verken ord eller bilder kan bli forstått uten hverandre. Den siste bildebokkategorien er «motstridende» eller «ambivalente bildebøker». Her går det kontrapunktiske over til konflikt slik at ord og bilder ikke stemmer overens. Dette mener Nikolajeva skaper forvirring og usikkerhet. Jeg mener at et slikt grep kan skape store rom for

flertydighet og gi leseren store tolkningsrom. Motstridende, eller ambivalente, bildebøker kan gjøre at leseren stopper opp og blir nødt til å tolke fortellingen underveis.

I denne kategoriseringen tar ikke Nikolajeva høyde for at en bildebok kan ha et varierende samspill mellom tekst og bilder, slik vi ser Barthes (1994) gjør. En bildebok kan for eksempel ha et oppslag hvor det er en redundans mellom tekst og bilde, altså at oppslaget er symmetrisk. Samtidig kan et annet oppslag vise et kontrapunktisk forhold hvor tekst og bilder gir ulik informasjon. I tillegg kan et oppslag både være motstridende og symmetrisk. Hvis vi bruker Nikolajevas (2000, s. 22) terminologi for å kommentere oppslag 3 (Figur 2), kan vi si at oppslaget både viser symmetri og ambivalens. Symmetri fordi illustrasjonen av Lussi viser smilet som verbalteksten forteller om. Ambivalens fordi illustrasjonen ikke formidler et harmonisk forhold mellom foreldrene og Lussi, noe verbalteksten gjør. Med dette som utgangspunkt, mener jeg at Nikolajevas inndeling er mer presis for å studere og kommentere enkeltoppslag, og lite presis for å studere og kommentere en hel bildebok.

På grunn av at Nikolajeva viser flere eksempler på samspillet mellom verbaltekst og bilder, og på grunn av at hun forteller hvordan dette virker på leseren, noe som er viktig for min problemstilling, velger jeg å kun benytte Nikolajevas inndeling i studien. Jeg vil, i henhold til min egen oppfatning, bruke inndelingen hennes for å kommentere enkeltoppslag.

2.1.2 Forholdet mellom bok og leser

Ettersom min oppgave er rettet mot hvilke refleksjoner ungdommer gjør seg i møte med *Snill*, er det interessant å utforske hvilken rolle leseren har i leseprosessen og hvorfor ulike lesere kan tolke litterære verk på ulike måter. Litteraturteori som er opptatt av leserens rolle i leseprosessen, kaller vi resepsjonsteori. Innenfor resepsjonsteorien har Wolfgang Iser, Louise M. Rosenblatt og Clementine Beauvais teoretiske synspunkt som jeg ønsker å presentere. Mens teoriene til Iser og Rosenblatt omhandler litteratur generelt, skriver Beauvais om bildebøker og blir dermed viktig å inkludere. Selv om Iser og Rosenblatt ikke skriver om bildebøker, er teoriene fremdeles ytterst relevante for denne studien. Det kan skapes ulik mening ut fra samspillet mellom modalitetene i bildebøker, og dette gir leseren et tolkningsrom. Da er det opp til den enkelte leser å fylle tolkningsrommene. Under skal jeg presentere resepsjonsteorien til teoretikerne, og underveis vil jeg vise hvordan dette kan

kobles til lesning av bildebøker. Ettersom Nikolajeva deler oppfatningen til Beauvais om bildebøker, vil jeg også kort inkludere hennes teoretisering.

Ettersom Iser blir regnet som en del av resepsjonestetikken, er han opptatt av leseprosessen og hva som skjer når den enkelte leser forholder seg til en litterær tekst (Skaftun, 2009, s. 77). Iser hevder at en litterær tekst består av to poler: Den artistiske og den estetiske. Den artistiske polen er knyttet til teksten som er laget av forfatteren, mens den estetiske er knyttet til leseren som realiserer teksten. Det litterære verket kan ikke være identisk med verken teksten fra forfatteren eller realiseringen som blir gjort av leseren. Verket ligger midt mellom disse polene. Det er samlingen av tekst og leser som gjør at verket eksisterer (Iser, 1972, s. 279). At leseren realiserer verket, kan vi koble sammen med bildebokteori. Beauvais (2015, s. 1) mener at dersom man ser for seg bildeboken som et uferdig puslespill sendt av forfatteren, er det leseren som setter sammen puslebitene, eller sagt på en annen måte, det er leseren som fyller tomrommene som er i bildeboken. På den måten kan det tenkes at leseren realiserer verket ved å sette sammen puslebitene, og verket blir til ved hjelp av både forfatter og leser.

Iser (1997, s. 79) mener også at det er tomrom i litterære tekster, og skiller mellom to typer. Den første typen tomrom oppstår på grunn av mangler i den tekstlige strukturen. Dette kan for eksempel være at det er forkortelser i historien eller opphold i teksten. Dette er tomrom av strukturell art. Den andre typen tomrom er knyttet til leserens kompetanse. Disse tomrommene oppstår på grunn av at det er forbindelser i teksten som leseren ikke har kompetanse til å se. Slike tomrom blir skapt av leseren selv. Videre er det opp til leseren å fylle tomrommene i teksten. Leserens kompetanse kan fylle tomrommene ved hjelp av «(...) meddiktning, ved billeddannelse, tolkning av personer, miljøer etc.» (Skarðhamar, 2011, s. 48). Samtidig kan ikke leseren fylle tomrommene akkurat slik han selv ønsker ettersom teksten gir noen begrensninger til leseren (Iser, 1972, s. 281). Hvis man kobler dette til bildebokmediet, kan man si at modalitetene i bildeboken gir tomrom, samtidig som de gir føringer for hvordan tomrommene kan fylles. Videre kan det tenkes at dersom bildeboken har flere kontrapunktiske oppslag hvor verbaltekst og bilder ikke kan bli forstått uten hverandre, er det opp til leseren å fylle de tomrommene som blir skapt i samspillet mellom verbaltekst og bilder.

I 1938 ga Louise M. Rosenblatt ut boken *Literature as Exploration*. Hun retter oppmerksomhet mot rollen til leseren i leseprosessen, og særlig i lesningen av skjønnlitteratur (Skaftun, 2009, s. 80). Rosenblatt plasserer seg, med sin tenkning, som en del av transaksjonsteorien, og mener at det skjer en gjensidig overføringsprosess, eller transaksjon, når tekst og leser møtes (Skaftun, 2009, s. 81). Rosenblatt mener at det ikke finnes ett generelt litterært verk eller én generell leser, men millioner av potensielle lesere og potensielle litterære arbeid. Det litterære arbeidet er bare blekkflekker frem til en leser transformerer flekkene til meningsfulle symbol, og det litterære arbeidet eksisterer i en krets som er laget av leseren og teksten (Rosenblatt, 1995, s. 24). Meningen som leseren får ut av teksten er i stor grad avhengig av hva som blir kommunisert til den enkelte leseren. Rosenblatt hevder at i lesingen tar leseren med seg personlighetstrekk, minner, nåværende behov og bekymringer, humør og sin fysiske tilstand. På grunn av at lesningen blir påvirket av leserens egne verdier, blir betydningen av det litterære arbeidet personlig. Dermed er det ikke nødvendigvis en «riktig» tolkning av et litterært arbeid (Rosenblatt, 1995, s. 108). Dette kan kobles sammen med Nikolajeva og Scott (2006, s. 2) som mener at de hullene som er i bildeboken må bli fylt av den enkelte leseres kunnskap, opplevelser og forventninger.

I boken *The Reader, the Text, the Poem* fra 1994 viser Rosenblatt to ulike måter en leser kan lese en tekst på. Hun skiller mellom efferent og estetisk lesning. Efferent lesning vil si at man leser en tekst for å kunne dra noe ut av den, for eksempel informasjon i en historiebok (Rosenblatt, 1994, s. 23-24). Estetisk lesning er kontrasten til efferent lesning. Her er leseren opptatt av hva som skjer i løpet av selve leseprosessen. Leseren tenker over assosiasjoner, følelser og ideer som det litterære arbeidet gir (Rosenblatt, 1994, s. 24-25). Rosenblatt skriver følgende: «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994, s. 25). Det som skiller de to lesemåtene er hvilken holdning leseren møter teksten med, og hvilke aktiviteter leseren utfører i forbindelse med teksten (Rosenblatt, 1994, s. 27).

I en bildebok som består av tekst og bilder, kan man tenke seg at verbalteksten og bildene er puslepillbiter. Bitene trenger en aktiv leser som kan sette puslebitene sammen. Beauvais (2015, s. 1) mener at i bildeboken er det forhåpentligvis noen puslebitene som mangler. De manglende bitene symboliserer det kreative tolkningsrommet til leseren, og er «the readerly

gap» i bildeboken. «The readerly gap» er bildebokens sentrale trekk (Beauvais, 2015, s. 1). Nikolajeva og Scott (2006, s. 2) mener også at både bildene og verbalteksten i bildebøker har hull som leseren må fylle med egen kunnskap, opplevelser og forventninger. Samtidig som leseren kan fylle hullene, kan verbaltekst og bilder fylle hverandres hull.

Dermed ser vi at teoriene til Iser, Rosenblatt og Beauvais er relevante for både min studie og for moderne bildebokforskning. I den litterære samtalen vil bildeboken bli lest estetisk. Altså vil elevene bli spurt om hvilke følelser og tanker de får i møtet med boken. I samtalen er det opp til elevene å fylle de tomrommene som blir skapt i samspillet mellom verbaltekst og bilder. Ettersom det er opp til den enkelte leser å fylle tomrommene og slik realisere verket, kan det tenkes at det kan komme flere ulike tolkninger. I tillegg vil elevene bringe med seg personlige erfaringer og en personlighet i utvikling. Det kan gi store variasjoner i elevenes tolkninger. Samtidig er ungdommene en del av samme 10. klasse. De har dermed gjerne noen felles opplevelser og er en del av en felles ungdomskultur. Dette kan gjøre at tomrommene til elevene ikke nødvendigvis blir fylt på ulikt vis, men heller at det de har til felles kan gjøre at de tolker bildeboken likt.

2.2 Litteratur for både voksne og barn?

I fagfeltet er det ulike måter å forklare litteratur som kan leses og nytes av både voksenlesere og barnelesere. Begrepene «allalderlitteratur» og «crossoverlitteratur» er etablerte begreper som omhandler slik litteratur. Samtidig ligger det ulike forståelser i begrepene, og de kan ikke brukes om hverandre. Begrepet «allalderlitteratur» er knyttet til en norsk litteraturdebatt, og begrepet har dermed visse assosiasjoner knyttet til seg. På grunn av at begrepene er ulike, mener jeg det er interessant å se på hvordan de er definert og hvilken forståelse som ligger i grunn for begrepene. Med dette som utgangspunkt, kan jeg grunngi hvilket begrep jeg velger å benytte meg av gjennom oppgaven. Samtidig mener jeg at diskusjonen kan være med på å synliggjøre hvorfor man i forskningsfeltet bør differensiere mellom begrepene.

2.2.1 Allalderlitteratur

I 1997 skrev den norske forfatteren Jon Fosse en kronikk i Dagbladet hvor han introduserte begrepet «allalderlitteratur». Han mente at høyverdig litteratur ikke skulle ta kvantitative hensyn som for eksempel å skrive med tilpasning til en bestemt aldersgruppe slik barnelitteraturen gjør (Fosse, 1997). Fosse (1997) mener at dersom barnelitteratur skal bli ansett som kunst på lik linje som annen litteratur, kan ikke litteraturen være direkte myntet på barn. Altså skal ikke litteratur bli skrevet med vekt på tilpassing til barn, men med vekt på estetisk autonomi. Da går barnelitteraturen fra å bli skrevet utelukkende for barn til å bli skrevet også for barn og på den måten blir den til all-alder-litteratur. Samtidig kaller Fosse (1997) allalderlitteratur for antibarnelitteratur-barnelitteratur, og på den måten skaper han en distanse mellom allalderlitteratur og barnelitteratur.

I Åse Marie Ommundsens doktorgradsavhandling *Litterære grenseoverskridelser* (2010, s. 61) rettes det kritikk mot Fosses begrepsavklaring. Hun mener det er problematisk at han definerer allalderlitteratur som litteratur hvor man ikke tenker på leseren. Ommundsen (2010, s. 81) mener at forfattere av allalderlitteratur er nødt til å tenke på leseren i skriveprosessen. Bare slik kan man klare å kommunisere med barn. Fosse mente at man ikke kunne skrive litteratur med aldersgrupper i mente, men her ser vi at Ommundsen mener dette er ytterst prekært for skrivningen.

Ommundsen (2010, s. 66) mener at allalderlitteratur har fellestrekk med klassikerne som har såkalt «dual address». Dette Barbara Walls begrep, og ifølge Wall (1991, s. 35-36) er dual address én av tre måter forfattere av barnelitteratur kan henvende seg til leseren på. Dual address er når forfatteren henvender seg til barneleseren samtidig som voksenleseren er interessert i verket.

Wall (1991, s. 35) skriver også om single og double address. Single address er når forfatteren bare henvender seg til barneleseren uten å ta hensyn til en eventuell voksenleser. Double address vil si at forfatteren henvender seg både til barneleseren og voksenleseren, men ikke nødvendigvis samtidig. Her kan forfatteren både henvende seg åpenbart til voksenleseren, men også skjult ved for eksempel å bruke humor som er morsom på grunn av at barnet ikke

vil forstå den. Da henvender forfatteren seg til voksenleseren på bekostning av barneleseren.

Ommundsen (2010, s. 66) skriver at å «definere allalderlitteratur som litteratur skrevet både til barn og voksne blir for upresist». I doktorgradsavhandlingen hennes velger hun å beholde definisjonen av allalderlitteratur som hun presenterte i en artikkel fra 2006. Hennes definisjon er følgende: «All-alder-litteratur er litteratur som henvender seg til både en barneleser og en voksenleser samtidig, og ikke til den ene på bekostning av den andre» (Ommundsen referert i Ommundsen, 2010, s. 66). Vi ser altså at hun vektlegger at allalderlitteratur er litteratur med «dual address».

Gro Dahle har også uttalt seg om allalderperspektivet i skjønnlitteratur. Hun mener allalderlitteratur er tekster med flere dimensjoner og interesseperspektiv for ulike aldre. Dermed blir det litteratur som kan være interessant både for gamle og unge, og for skolebarn og voksne (Dahle, 2013, s. 102). Hun skriver også at når hun jobber med en bildebok, prøver hun å jobbe ut fra blikket til et barn under åtte år (Dahle, 2013, s. 117). Her ser vi at det er barnet som er i hovedfokus i skriveprosessen, og Dahle tilpasser tekstene sine til en barneleser. Dette står i motsetning til tilnærmingen til Fosse som mente at litteratur måtte bli skrevet med estetisk autonomi som et utgangspunkt, og at utgangspunktet ikke kunne være en tilpasning mot barneleseren.

En kritiker av allalderlitteratur, Torben Weinreich, mener at allalderlitteratur er en legitimering av å gjøre barnebøker om til voksenbøker. Han mener at den voksne stjeler litteraturen fra barnet. Det er ikke lenger allalderlitteratur for alle aldre, men allalderlitteratur for voksne på barnets bekostning (Dahle, 2013, s. 110-111). Hvis vi kobler dette til Walls teori om ulike adressater, ser vi at Weinreich mener allalderlitteratur er litteratur hvor forfatteren benytter seg av double address. Han ser dermed ikke for seg at allalderlitteratur kan ha dual address, altså at den henvender seg til både voksen- og barneleseren, og ikke den ene på bekostning av den andre.

Ut fra dette kan man se at man kan finne minst fire ulike forståelser av allalderbegrepet. Jon Fosses forståelse er knyttet til forfatterens selvstendighet i skrivingen. Han mener dermed at

kommunikasjonen med leseren står i motsetning til litterær kvalitet. Samtidig mener han at barnelitteratur må opphøre som barnelitteratur, og deretter må (barne)litteraturen bli skrevet *også* for barn. Slik blir det allalderlitteratur. Weinreich uttalte at allalderlitteratur stjeler litteraturen fra barnet. Dermed blir det feil å tilpasse teksten til den voksne leseren. Dette blir en kontrast mot Fosse, som mente man ikke skulle tilpasse teksten til noen aldersgruppe.

Både Ommundsen og Dahle er tydelige på at man er nødt til å kommunisere med leseren. Ommundsen problematiserer oppfatningen til Fosse og definerer allalderlitteratur som litteratur som henvender seg til både barne- og voksenleseren samtidig. Ommundsen benytter seg av Walls teori om tre adressater, og viser at ved å benytte seg av dual address, kommuniserer forfatteren både med barne- og voksenleseren samtidig. Slik vil teksten være interessant for flere aldersgrupper, noe som er likt med Dahles oppfatning av allalderlitteratur.

2.2.2 Crossoverbegrepet

I boken *Crossover Fiction* fra 2009 undersøker Sandra Beckett globale og historiske perspektiv på fenomenet crossoverlitteratur. Hun mener crossoverlitteratur er skjønnlitteratur som beveger seg fra barnelesere til voksenlesere og omvendt (Beckett, 2009, s. 4). Beckett (2009, s. 5) poengterer at crossoverlitteratur beveger seg begge veier. Crossoverlitteratur er ikke kun barnelitteratur som voksne ønsker å lese, men også voksenlitteratur som barn ønsker å lese. Rachel Falconer (2004, s. 557) mener at i barnelitteraturen viser crossoverbegrepet til en krysning mellom aldersgrenser. Videre skriver hun at kryss-skriving innbefatter forfattere som adresserer flere aldersgrupper i samme tekst (Falconer, 2004, s. 558).

En kritikk av Ommundsens definisjon av allalderlitteratur finner vi hos Maria Nikolajeva (2011). Først og fremst tviler hun på at begrepet allalderlitteratur vil få fotfeste utenfor Norge ettersom det allerede finnes et internasjonalt og etablert begrep, nemlig crossover. For det andre mener hun at begrepet er for vagt og upresist for å bli brukt i vitenskapelig sammenheng, og i tillegg er det preget av en forfatter som brukte begrepet som et tilfeldig ord (Nikolajeva, 2011, s. 2). Her er det nærliggende å tro at Nikolajeva refererer til Fosse, og

at på grunn av hans kronikk vil begrepet allalderlitteratur alltid være farget av hans forståelse. Nikolajeva mener at ved å bruke Ommundsens begrep «grenseoverskridende litteratur», beholder man mangetydigheten i crossoverbegrepet, og mener dette er en god ekvivalent til det internasjonale begrepet. Ved å bruke «grenseoverskridende litteratur» viser man at det går en bevegelse i begge retninger, eller som Ommundsen sier, barnelitteraturen blir voksen og voksenlitteraturen blir barnslig (Nikolajeva, 2011, s. 2). Dermed ser vi at Nikolajeva mener crossoverbegrepet er et begrep som kan være vanskelig å oversette, og at dersom man ønsker å oversette begrepet til norsk, er ikke allalderlitteratur en god nok oversettelse.

Dermed kan man si at den generelle oppfattelsen av crossoverlitteratur er at det er litteratur som beveger seg fra barnelesere og voksenlesere og omvendt. Hensikten med å bruke crossoverbegrepet, og ikke allalderbegrepet, er på grunn av at allalderbegrepet gjerne blir knyttet til Fosse og hans forståelse av begrepet. I tillegg kan ikke «crossoverlitteratur» bli oversatt med «allalderlitteratur» da det norske begrepet, ifølge Nikolajeva, er for vagt og upresist. Dette kan vi også koble til Falconer (2004, s. 557) som skriver: «(...) I would consider 'crossover literature' as something distinct from writing 'for all ages'». Her kan man tydelig se at oversettelsen «allalder» kan være upresis siden Falconer differensierer mellom det å skrive for alle aldre, og det at litteraturen appellerer til flere aldre samtidig.

Selv om begrepet «grenseoverskridende litteratur» kan se ut til å være en god ekvivalent til crossoverbegrepet, mener jeg begrepet er for vidt. I artikkelen «Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie - perspektiv på forskning og kritikk» fra 2012, skriver Ingeborg Mjør om den barnelitterære forskningshistorien i Norge og utviklingen den har hatt. I artikkelen diskuterer Mjør (2012, s. 8-9) den nakne barnekroppen i barnelitteraturen. Hun peker på at skandinaviske bildebøker med nakenhet har blitt redigert og tilpasset et internasjonalt publikum. Mjør peker deretter på at nakne barn var borte i barnelitteraturen frem til Stian Holes *Garmanns hemmelighet* (2010). *Garmanns hemmelighet* er dermed litteratur som bryter med en normativ grense, og kan derfor sies å være grenseoverskridende litteratur. På samme måte kan litteratur som tar opp vanskelige eller tabubelagte temaer også sies å være grenseoverskridende. Derfor velger jeg å ikke

sette et likhetstegn mellom crossoverlitteratur og grenseoverskridende litteratur ettersom jeg mener grenseoverskridende litteratur ikke er avgrenset til alder.

På grunn av kritikken av begrepet allalderlitteratur og assosiasjonene knyttet til begrepet, mener jeg det er mest hensiktsmessig å benytte crossoverbegrepet i studien. Jeg ønsker å bruke Sandra Becketts (2009, s. 4) forståelse av begrepet som grunnlag for resten av studien. Crossoverlitteratur er dermed: «Litteratur som beveger seg fra barnelesere til voksenlesere og omvendt». Slik inkluderer man både skjønnlitterære klassikere som opprinnelig ble skrevet for voksne, men som også blir lest av barn, og skjønnlitteratur for barn som også blir lest av voksne. Dermed kan også crossoverlitteratur sies å være litteratur som appellerer til flere aldersgrupper samtidig.

2.3 Ungdomsleseren

Oppgavens problemstilling vender seg mot ungdomsskoleeleven og ungdomsleseren, og det er derfor hensiktsmessig å undersøke ulike syn på ungdom og hvordan de leser bøker. I den sammenheng vil jeg kort vende tilbake til Rosenblatt. Jeg vil også vise hvordan J. A. Appleyard forstår ungdomsleseren, og hvordan andre har respondert til hans teori. Jeg vil også kort nyansere teorien hans med Martha Gubars «slektskapsmodell».

Rosenblatt (1995, s. 30-31) mener at opplevelsen ungdomslesere vil få av et litterært verk vil være påvirket av at ungdom enda ikke har oppnådd et fast livssyn eller en fullt utviklet personlighet. Rosenblatt ser her ut til å legge vekt på identitetsdannelsen som foregår i barne- og ungdomstiden, og at dette kan påvirke hvordan barn og ungdom leser litteratur. Det kan føre til at tolkningene til barne- og ungdomslesere kan variere stort ettersom de er i en utviklingsfase hvor de utforsker flere ulike identiteter. Som jeg har nevnt tidligere, kan flere av elevene i samme klasse være del av samme ungdomskultur og slik kan tolkningene deres også ha likhetstrekk.

Appleyard er, som Rosenblatt og Iser, opptatt av leseren i leseprosessen. I boken *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* fra 1991, skisserer han fem ulike leserroller som i all hovedsak er basert på transaksjonen mellom leser og tekst, og på

forandringene hos leseren som påvirker transaksjonen (Appleyard, 1991, s. 3) Han peker på at leseren blir påvirket av individuelle egenskaper, personlig historie, utdanning, verdier og kultur. Til tross for dette hevder han at det er visse utviklingstrekk som blir utviklet i en viss rekkefølge og som påvirker hvordan man leser (Appleyard, 1991, s. 3). Dette legger grunnlaget for de fem leserrollene han skisserer.

Den første leserrollen er «Reader as Player». Dette er ikke en leser, men en lytter. Appleyard plasserer denne leseren på førskolestadiet. Den neste leseren er en leser i skolealder, nemlig «The Reader as Hero and Heroine». Disse leserne er, som karakterene i bøkene han hevder de leser, i skolealder. Leserne identifiserer seg med helten eller heltinnen i historien. Deretter kommer ungdomsleseren, eller «The reader as Thinker», som går til fortellingene for få innsikt i meningen om livet. «The Reader as Interpreter» er den neste leserrollen og dette er leseren på høyere utdanning som systematisk studerer litteratur. Den siste leseren er den voksne leseren, eller «The Pragmatic Reader» som kan lese fortellingen på mange ulike måter som for eksempel for å få en flukt eller for å utfordre seg selv med nye opplevelser (Appleyard, 1991, s. 14-15). I min studie er det ungdomsskoleeleven som er i søkelyset, og dermed vil jeg utdype hvilke egenskaper Appleyard tillegger ungdomsleseren.

Appleyard (1991, s. 100) mener at ungdom gir tre ulike responser eller reaksjoner på tekster de leser. Den første reaksjonen er knyttet til graden av engasjement boken gir og om de kan identifisere seg med karakterene. Den andre handler om i hvilken grad det de leser er realistisk. Den tredje og siste reaksjonen er om historien får dem til å tenke eller reflektere.

Den første reaksjonen er knyttet til om teksten engasjerer leseren og om leseren kan identifisere seg med karakterene og situasjonene som karakterene befinner seg i. Appleyard (1991, s. 103) nevner i den sammenheng Charlie på 17 år. For Charlie kan det virke som om identifikasjon med karakterene handler om å prøve ut ulike sider ved hans identitet som fremdeles utvikles: «(...) I could really see, you know, in myself what he was feeling: Then, (...) I could see the point of view of some of the other people too, and they had the opposite view from him». Appleyard (1991, s. 104) mener dermed at identifisering kan være et villedende begrep ettersom identiteten til ungdomsleseren ikke er ferdig utviklet. Leserens kan gjerne se en ønsket identitet hos karakterene uten at leseren og karakterene egentlig

har fellestrekk. Han konkluderer med at ungdomslesere ønsker å møte karakterer som er som dem selv eller deres ideelle selv, som har et likt indre liv og som er gjenkjennbare og dermed normale ut fra ungdoms målestokk (Appleyard, 1991, s. 106). Dette er generalisering fra Appleyard da det godt kan tenkes at ungdomslesere ønsker å møte litterære karakterer som er ulike seg selv. Dette er på grunn av at ungdom er, som Rosenblatt (1995, s. 30-31) sier, i en identitetsdanningsprosess og ungdom kan ha et ønske om å prøve ulike identiteter. Ved å lese litteratur med karakterer som er ulike seg selv, får man innsikt i det indre livet til litterære karakterer som skiller seg fra seg selv.

Den andre reaksjonen er knyttet til om teksten er realistisk. Realismen kan ta ulike former. En tekst kan være realistisk fordi den reflekterer leserens opplevelser, fordi leseren kan se for seg lignende situasjoner eller fordi karakterene ikke er én-dimensjonale og idealtyper (Appleyard, 1991, s. 107). Appleyard bemerker seg at populær litteratur blant ungdom kan ha en mørk tematikk som for eksempel mord, selvmord og psykiske lidelser. Han mener at grunnen til at slike temaer er prominente, er på grunn av at tenåringer har funnet ut at ungdomslitteratur ikke samsvarer med kompleksiteten de erfarer i sitt eget liv. Ungdom krever dermed historier som ikke kun omhandler ønsker og fantasier, men som også reflekterer over de mørkere sidene i livet på en realistisk måte (Appleyard, 1991, s. 108-109).

Den tredje reaksjonen er om historien får ungdommen til å tenke. I dette legger Appleyard at ungdom liker å være bevisst på egne tanker og følelser mens de leser. Leseren reflekterer over karakterenes motiver og følelser, og om de ligner på egne motiver og følelser (Appleyard, 1991, s. 111). Videre mener han det er flere måter å tenke på historiens konkrete mening. Den første omhandler meningen i teksten og om leseren forstod den. En annen måte å tenke på historiens mening på et dypere plan. Her nevner Appleyard igjen Charlie som leste *Oliver Twist* to ganger – da han var 11-12 og da han var 15-16 år. Da han leste den igjen som ungdom, kunne han se at Dickens kritiserte samfunnet og klassesystemet i bokens samtid (Appleyard, 1991, s. 112).

En viktig kritikk mot Appleyard kommer fra Lars-Göran Malmgren (1997, s. 111) som mener at teorien til Appleyard er normativ i den grad at den forteller om en ønsket utvikling hos lesere. Når det kommer til ungdomsleseren, mener Malmgren (1997, s. 115-116) at

Appleyard beskriver en idealtypisk utvikling som forutsetter at tenåringer er opptatt av å søke meningen med livet og verden. Malmgren påpeker at dette idealet ikke rommer alle tenåringer ettersom det finnes flere ungdommer som har mistet troen på fremtiden og på seg selv, og som har en likegyldighet mot verden. Han kritiserer også Appleyard for å ikke ta hensyn til kjønn-, klasse- og kulturforskjeller. Han mener også at noen empiriske undersøkelser avslører svakhetene til Appleyard, da Appleyard ikke tar hensyn til for eksempel leserens analytiske evne, eller om leseren er i stand til å argumentere i samtaler om tekst. Appleyard beskriver derfor, ifølge Malmgren, et intellektuelt fåtall og en pedagogisk ønskedrøm (Malmgren, 1991, s. 116).

Rita Hvistendahl (2007, s. 151) vektlegger at Appleyards leserroller ikke er en oppskrift for hvordan leseutviklingen bør skje, men heller en beskrivelse av mulige leserroller og et grovt mønster for hvordan lesere kan utvikles. Hun påpeker likevel at Kunnskapsløftet 2006 (LK06) i norsk har mål for leseutviklingen som sammenfaller med mønsteret Appleyard gjenkjenner i vestlig kulturkrets, hvor lesingen er basert på elevens kulturforståelse og utvikling av den (Hvistendahl, 2007, s. 152). Samtidig skal elever på ungdomstrinnet «(...) lese tekster i ulike sjangre, reflektere over dem, begrunne sine litteraturvalg og presentere viktige temaer i det de har lest» (Hvistendahl, 2007, s. 152). Hvistendahl (2007, s. 153) mener at det som skiller læreplanen fra Appleyard er at læreplanen ikke forutsetter et teoretisk grunnlag for tolkningene. I tillegg stiller læreplanen krav til refleksjon, tolkning og analyse på tidligere klasseserenn enn hva Appleyard forutsetter, og det blir derfor mindre rom til å utvikle leserrollene (Hvistendahl, 2007, s. 153).

Appleyard (1991, s. 15) stiller seg ikke ukritisk til sin egen modell. Han mener at leserrollene ikke fanger opp den utviklingen leseren har gjennom livet. Leserrollene tar heller ikke høyde for personlig historie, intelligens, personlighetstrekk og personlige preferanser som kan påvirke enkeltindividets lesning. I tillegg tar de heller ikke hensyn til kjønn, befolkningsgruppe, klasse og sosioøkonomisk bakgrunn. Appleyard mener at leserrollene beskriver en kulturs verdier, og ikke medfødte egenskaper. Appleyard mener derfor at leserrollene er deskriptive og ikke normative. Dette er i stor kontrast til Malmgren (1997, s. 111) som gjentatte ganger påpeker at Appleyard beskriver ideallesere, altså normative lesere.

Lawrence R. Sipe hadde i 2008 forsket i 12 år på leseresponsene til 5-8 åringer i møte med bildebøker (Sipe, 2008, s. 1). Han deler responsene til barna inn i fem ulike kategorier. De er analytisk respons, intertekstuell respons, transparent respons, performativ respons og personlig respons (Sipe, 2008, s. 85-86). Den personlige responsen er den responsen jeg anser som viktig for denne studien, og jeg vil derfor gå nærmere inn på den.

Innenfor den personlige resposner knytter barna teksten til sitt eget liv. Sipe (2008, s. 152) deler kategorien inn i «life-to-text»-koblinger og «text-to-life»-koblinger. Liv-til-tekst-koblinger er koblinger hvor barna ser hvordan historien, eller detaljer i den, kan speile eget liv. Dette kan for eksempel være navn på karakterer i boken eller konkrete hendelser. Tekst-til-liv-koblinger er mer sjeldne. I slike koblinger bruker barna historien som en form for erfaring som hjelper dem med å forstå og håndtere eget liv (Sipe, 2008, s. 160-161). Vi ser at identifikasjon opptar flere aldersgrupper, og Appleyards ungdomsleser derfor har trekk som vi finner hos flere lesere. Dermed har generaliseringen til Appleyard visse begrensninger ettersom de trekkene han mener er spesifikke for én aldersgruppe, også kan bli funnet hos andre aldersgrupper.

Mens Appleyard er opptatt av å kategorisere lesere ut fra aldersgrupper, er Marah Gubar opptatt av å vise likheten mellom barn og voksne. I artikkelen «Et risikabelt foretagende» diskuterer Gubar (2016) ulike syn på barn og barndom. Med utgangspunkt i to modeller som hun omtaler som «mangelmodellen» og «forskjellsmodellen», konstruerer hun en tredje modell, «slektskapsmodellen». Mangelmodellen fremmer et barndomssyn hvor man tenker at barn mangler de evnene og ferdighetene som voksne har. Barndomsteorier som forholder seg til forskjellsmodellen er opptatt av barns forskjeller fra voksne, og fremstiller barn som vesentlig forskjellige fra voksne (Gubar, 2016, s. 22). I slektskapsmodellen er det likheten mellom voksne og barn som er viktig. Modellen vektlegger at man ikke skal undervurdere unge mennesker, og samtidig ikke overvurdere voksne (Gubar, 2016, s. 24). Hun understreker at slektskapsmodellen anerkjenner at utvikling ikke er lineær, og at barn har evner som voksne mangler, for eksempel at barn lettere lærer språk enn voksne (Gubar, 2016, s. 25). I tillegg kan barn og unge ha større visuell kompetanse enn voksne på grunn av at de ofte møter sammensatte tekster. Basert på dette er det ikke hensiktsmessig å differensiere mellom ulike lesere slik som Appleyard gjør. Ut fra slektskapsmodellen er det bedre at man heller retter søkelyset på hva barn og voksne har til felles, og eventuelt hva

den ene kan tilføye den andre. I tillegg må man anerkjenne at barn kan ha god tekstkunnskap, og ikke anta at barn kun vil like litteratur som sammenfaller med den leserrollen de har blitt inndelt i av Appleyard.

Det er vanskelig å generalisere lesere basert på alder. Det kan også være hemmende i den grad av at man kan møte barn og unge med visse forventninger og holdninger, særlig dersom man tar utgangspunkt i Appleyard. Man må, som Malmgren påpeker, ikke ta det for gitt at leserrollene til Appleyard sammenfaller med flertallet av lesere. Med utgangspunkt i Gubar, må man anerkjenne at barn kan mestre og like litteratur som faller utenfor deres gitte leserrolle, og ikke plassere lesere i en stereotypisk rolle. Heller burde man, som Gubar argumenterer for, møte alderstrinn med den holdningen om at man kan lære av den andre og anerkjenne meningen til barn og unge. Dette er grunnleggende i min oppgave. Hensikten med studien er å gi ungdom en stemme i litteraturfeltet og vise at deres tolkninger har stor verdi for forståelsen av litterære verk. I tillegg har barn og ungdom gjerne en annen tekstkompetanse enn voksne, og det er derfor ytterst interessant å se hvilke refleksjoner de gjør i møte med en bildebok.

Selv om vi ser at det rettes kritikk mot Appleyards inndeling, mener jeg det er relevant å ha med hans syn på ungdomsleseren videre i studien. Det er mulig at ungdomsskoleelevene er opptatt av de tre responsene Appleyard hevder at de skal være, og at disse er viktige for at ungdom skal like et litterært verk. Hvis jeg, for eksempel, lar elevene reflektere over om *Snill* er realistisk, kan jeg hjelpe elevene med å forstå om de liker boken eller ikke. Jeg velger derfor ikke å avskrive Appleyards leserroller.

2.4 Samtalen

Overordnede prinsipper for dialogisk undervisning blir viktig for gjennomføringen av min litterære samtale ettersom samtalen består av dialog mellom meg og informantene, men også mellom informantene. For å finne ut hvilke prinsipper som er viktige i skisseringen av den litterære samtalen, er det hensiktsmessig at jeg undersøker dialogisk undervisning og hvordan jeg på best mulig måte kan skape en fruktbar diskusjon hvor elevene får reflektere over andre sine utsagn, men også videreutvikle egne refleksjoner.

Olga Dysthe (1995, s. 204) knytter dialogisk undervisning opp mot Mikhail Bakhtins dialogbegrep hvor mening blir skapt gjennom interaksjon. Samspillet mellom lærer og elev, snakking, lytting, lesing og skriving skaper forståelse. Videre skiller Dysthe, noe forenklet, mellom det monologiske og det dialogiske klasserommet. Det monologiske klasserommet er, som navnet tilsier, et klasserom hvor det er enveiskommunikasjon fra lærer til elever. Det dialogiske klasserommet derimot er et klasserom hvor ulike synspunkter kommer frem og blir tatt på alvor. Slik kan elever bruke det deres medelever sier for videre refleksjon (Dysthe, 1995, s. 208).

Dysthe (1995, s. 214-217) mener det er flere måter å praktisere dialogisk undervisning på: Ved å stille autentiske spørsmål; Opptak, altså å bruke elevens svar i det neste spørsmålet; Høy verdsetting av det elevene sier, altså å se etter viktige tanker i det elevene sier og bygge videre på det; Rollespill slik at elevene får gå i en direkte dialog med fagstoffet; Interaksjon mellom skriving og samtale. Dette er aspekter som alle kan, og burde, ha en vesentlig rolle i litterære samtaler. I mitt feltarbeid vil alle, med unntak av rollespill, være viktige. Jeg vil ikke benytte meg av rollespill av tidsmessige hensyn. Autentiske spørsmål og opptak av elevsvar vil bli brukt som rammer i den litterære samtalen jeg skal utføre. Dette er for å la elevene reflektere over hva de selv sier og hva medelevene sier, og la elevene bygge videre på svarene med hjelp fra meg som ordstyrer. Høy verdsetting av elevutsagn er viktig for at elevene skal føle at de tolker rett og dermed gi dem trygghet i samtalen. Ved å la elevene skrive stikkord som de bruker som grunnlag for samtalen, lar jeg elevene få tid til å notere elementer de mener er viktige.

Neil Mercer (2000, s.102) skiller mellom tre typer samtaler: Konfliktfylte (disputational), kumulative (cumulative) og utforskende (exploratory) samtaler. Det er likevel ikke gitt at enhver samtale passer inn i en av kategoriene. Konfliktfylte samtaler er preget av at medlemmene i samtalen er opptatt av å beholde sine egne synspunkter (Mercer, 2000, s. 173). I tillegg er man ikke villig til å ta den andres synspunkter. Samtalen er preget av å være en konkurranse og ikke et samarbeid (Mercer, 2000, s. 97). Kumulative samtaler er samtaler hvor medlemmene bygger på hverandres innslag, støtter hverandre og ukritisk skaper lik forståelse (Mercer, 2000, s. 97-98). Kumulative samtaler i klasserom kan ta form ved at læreren bare gir skryt til utsagn vedkommende mener er riktig, uten at læreren spiller videre

på utsagnene. Konfliktfylte og kumulative samtaler skiller seg fra den tredje samtaleformen, den utforskende samtalen. Mercer (2000, s. 98) definerer den slik:

Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration. Proposals may be challenged and counter-challenged, but if so reasons are given and alternatives are offered. Agreement is sought as a basis for joint progress. Knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk. (Mercer, 2000, s. 98)

Den utforskende samtalen er dermed en samtale hvor deltakerne respekterer hverandres meninger, men samtidig utfordrer og utforsker dem. Utforskende samtale kan ha likhetstrekk med konfliktfylte samtaler ettersom det ikke nødvendigvis blir uttrykt en bred enighet. Det som derimot skiller samtaleformene fra hverandre er at man i utforskende samtaler ikke har som mål å «vinne» samtalen. I dialogisk undervisning bør dermed den utforskende samtalen stå sterkt. Da får elevene mulighet til å utforske lærerens og medelevers utsagn. Her kan læreren hjelpe med å utforske elevenes utsagn og veilede elevene inn på videre refleksjon av egne og andres utsagn. For å kunne ha en utforskende samtale, er derfor Dysthes prinsipper sentrale slik at samtalen blir utforskende og ikke kumulativ.

2.5 Den litterære samtalen

I denne studien blir en litterær samtale brukt for å finne ut hvilke refleksjoner ungdomsskoleelever gjør seg i møtet med bildeboken *Snill*. I dette delkapitlet vil jeg derfor vise ulike forståelser av litterære samtaler og bruke dette for å vise hvordan jeg forstår arbeidsformen. Dette legger også grunnlag for hvordan jeg skisserer min samtale.

En viktig stemme i det norske litteraturdidaktikkfeltet, Åsmund Hennig, bygger sin teori om litterære samtaler på «literature circles». Peterson og Eeds (referert i Day, 2009, s. 424) definerer «literature circles» som «(...) a small group of students who meet together for an in-depth discussion about a piece of literature». Hennig (2012, s. 27) oversetter denne definisjonen til norsk, og definerer litterære samtaler slik: «Litterære samtaler innebærer at

en mindre gruppe elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst». Han mener at litterære samtaler er en konkretisering av litterær faglighet. Litterær faglighet skiller seg fra litterær kompetanse. Litterær kompetanse er interne og private ferdigheter, mens litterær faglighet er ferdigheter som kommer til uttrykk sammen med andre lesere. Litterær faglighet er evnen til å kunne bruke og kommunisere kunnskapen man har om litteratur (Hennig, 2012, s. 20). Litterære samtaler er i all hovedsak er en arbeidsform som er basert på kommunikasjon og dialog (Hennig, 2012, s. 25). Vi ser her at sosial praksis og diskusjon er viktig. Dermed ligger det i definisjonene at det enhver deltaker skal få komme til orde, og at deltakerne skal kunne drøfte frem og tilbake.

Ettersom Hennig oversetter en definisjon av litteratursirkler, differensierer han ikke mellom litteratursirkler og litterære samtaler. Andre litteraturteoretikere påpeker at det er to ulike arbeidsmetoder. Nina Goga (2019, s. 7) skriver i sin artikkel «Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?» at det er forskjeller på litteratursirkler og litterære samtaler. Hun mener at den største forskjellen mellom litteratursirkler og litterære samtaler er at man i litteratursirkler blir tildelt leseroller. En rolle kan være å markere viktige ord, mens en annen rolle kan være å forberede refleksjonsspørsmål (Goga, 2019, s. 7). Rollekortene skal hjelpe elevene med å starte en elevstyrt og selvgående diskusjon i litteratursirkelen (Daniels, 2002, s. 102). I litterære samtaler får man derimot ikke utdelt roller.

En annen definisjon av litterære samtaler finner vi hos Laila Aase. Hun definerer litterære samtaler som «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar i utgangspunkt i desse erfaringane. Litterære samtalar er ei kollektiv verksemd som er spesifikk for litteraturundervisninga i skolen» (Aase, 2005, s. 106). Lesingen av litteratur skjer i et tolkningsfellesskap hvor klasserommet fungerer som en arena hvor ulike tolkninger og forståelser kan møtes. Dersom klasserommet er et dialogisk klasserom hvor det er god dialog mellom lærer og elever, ligger det et godt grunnlag for en litterær samtale i klasserommet.

Litterære samtaler skiller seg fra andre samtaler ettersom elevene trenger et repertoar av redskaper for å kunne delta i fellesskapet (Aase, 2005, s. 107). Aase hevder at litterære

samtaler er formelle, har et spesifikt formål og er iscenesatte. Hun vender seg deretter mot Roger Säljö som hevder at læringen som foregår i skolen er institusjonalisert ettersom den baserer seg på et annet kunnskapsgrunnlag enn den læringen man får gjennom personlige erfaringer i hverdagen (Säljö referert i Aase, 2005, s. 108). Aase (2005, s. 108) mener at den litterære samtalen er en institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon som må bli lært gjennom sosial praksis i skolen ettersom en litterær samtale ikke vil finne sted utenfor skolen. For at en litterær samtale skal være fruktbar, må elevene altså få mulighet til å opparbeide kunnskaper om hvordan man skal samtale om litteratur.

Selv om litterære samtaler kan et ulikt antall deltakere, hevder Harvey Daniels (2002, s. 76) at enkelte lærere foretrekker gruppestørrelser på fire til fem elever i sine litteratursirkler. Han mener at dette gir varierte stemmer og perspektiver uten at gruppen blir så stor at det blir distraksjoner og ineffektivitet. I motsetning til Daniels, mener Hennig (2012, s. 101) at gruppestørrelsen ikke er avgjørende for effektiviteten til gruppen, men at det er hvordan gruppestørrelsen virker inn på elevinteraksjonen som er avgjørende. Gruppestørrelsen skal ikke ha en negativ innvirkning på elevenes mulighet til å bli tryggere og flinkere til å ordlegge sine leseresponser. Gruppestørrelsen skal også medvirke til å gi elevene en positiv utvikling når det kommer til hvordan man skal respondere på andres bidrag.

Jeg forstår litterære samtaler som en arbeidsform hvor elever diskuterer ulike elementer ved en litterær tekst. Dette kan både være en diskusjon av stilistiske elementer, men også en diskusjon av tolkninger og perspektiver på det man har lest. Jeg velger å ikke definere en litterær samtale som verken en klasseromssamtale eller en gruppesamtale. Det er på grunn av at jeg mener en litterær samtale både kan foregå med en hel klasse, men også med en mindre gruppe. I denne studien er den litterære samtalen en gruppesamtale. Det er på grunn av at jeg ønsker å ha mulighet til å følge opp elevutsagn. Tidsmessig kunne det tidsmessig, blitt utfordrende med en hel klasse. I min litterære samtale er det også elevenes tolkninger og personlige meninger som skal bli diskutert. Planleggingen og gjennomføringen av samtalen vil bli ytterligere nyansert i kapittel 4.

2.5.1 Lærerens rolle

For å kunne bli sikker på hvilken rolle jeg skal ha i gjennomføringen av min litterære samtale, er det hensiktsmessig å undersøke teoretiske perspektiver knyttet til lærerens rolle i en litterær samtale og ulike synspunkter på hvor stor plass lærere skal ha i litterære samtaler. Slik kan jeg bli tryggere i hvordan jeg skal gå frem i gjennomføringen av i min samtale, og hvor mye jeg skal veilede elevene.

Daniels (2002, s. 24) mener at lærerens rolle i litteratursirkelen er å tilrettelegge for litteratursirkelen, men ikke å instruere hvordan den skal foregå eller hvilken vei den skal utvikle seg. Som en kontrast til Daniels, finner vi Dysthe (1995, s. 204) som mener at det er samspillet mellom lærer og elev som skaper forståelse. Hun påpeker at samtalen skal være dialogisk slik at det er flere synspunkter enn lærerens som kommer frem i klasserommet. Slik åpner hun for en større tilstedeværelse for læreren enn Daniels. Rosenblatt hevder også at læreren er viktig i litteraturundervisningen:

He [læreren] must be on the alert to show pleased interests in comments that have possibilities and to help the students clarify or elaborate their ideas. He must keep the discussion moving along consistent lines by eliciting the point of contact between different students' opinions. (Rosenblatt, 1995, s. 68)

Rosenblatt legger dermed vekt på flere av de samme prinsippene som Dysthe (1995, s. 214-217) ettersom hun påpeker at læreren skal hjelpe elevene med å videreutvikle ideene sine og knytte elevenes meninger sammen.

Rosenblatt (1982, s. 271) mener også at både efferent og estetisk lesning bør læres. Hun spør seg deretter hvordan man kan arbeide med den unge leserens reaksjon på et litterært verk uten å hemme den estetiske erfaringen (Rosenblatt, 1982, s. 276). Svaret er todelt. For det første må læreren og medelevene være mottagelige for de ulike reaksjonene på verket, og læreren må kunne gi positiv forsterkning ved å la elevene reflektere over opplevelsen av å lese verket. For det andre kan man åpne for diskusjon, slik at elevene igjen får vendt seg mot leseopplevelsen. Ved å stille åpne spørsmål, lar man elevene finne svar i de delene av boken som traff dem mest (Rosenblatt, 1982, s. 276). Ut fra dette ser man at Rosenblatt fremdeles

vektlegger lærerens rolle i leseopplæringen, og at hun mener det er læreren som har ansvar for å følge opp elevenes reaksjoner og åpne for at elevene får videreutvikle dem.

Aase (2005, s. 116) begrunner sitt syn på lærerens rolle i den litterære samtalen i pedagogiske synspunkter. Hun mener at læreren sannsynligvis er den mest avanserte leseren i klasserommet og læreren bør bruke sin kompetanse i klasserommet. Dette kobler hun til Leo Vygotskys teori om den nærmeste, eller proksimale, utviklingssonen. Innenfor denne sonen finner vi det eleven kan klare på egenhånd, og det eleven kan klare med veiledning fra en mer kompetent annen. Dermed kan det argumenteres for at læreren, som den kompetente andre, må være til stede og aktiv under den litterære samtalen slik at elevene får mulighet til å utvikle seg.

Hvis vi tar forskjellen på litteratursirkler og litterære samtaler i betraktning, ser vi at det er en relativ stor enighet i at læreren har en viktig rolle i den litterære samtalen. Læreren kan hjelpe elevene med å holde diskusjonen i gang, la dem videreutvikle egne og andres ideer, og hjelpe elevene med å utvikle seg som lesere. Dette er viktige prinsipper som jeg må ta med meg videre i gjennomføringen av den litterære samtalen. Min rolle som ordstyrer i den litterære samtalen vil være en nokså aktiv rolle. Det er viktig at jeg lar elevene reflektere videre på egne og andres utsagn slik at elevenes refleksjoner blir videreutviklet. Slik vil jeg en dybde i elevutsagnene. Samtidig er det viktig for studiens pålitelighet at jeg ikke tar så stor plass at jeg ilegger elever tolkninger de ikke har. Dette vil jeg diskutere videre i kapittel 4.

3 Bildeboken *Snill*

Åse Marie Ommundsen (2004a, s. 24) kaller *Snill* for «a modern children's book that plays with old truths and successfully addresses both child and adult at the same time». Sandra Beckett (2012, s. 220) mener at tittelen *Snill* har en dobbelt betydning som kan være tydelig for voksenleseren, men kanskje ikke for barn. I tillegg skriver hun at bildebokens illustratør, Svein Nyhus, «believes the book has been sold to more adult women than young girls, sometimes as a gift to boost a friend's self-confidence» (Beckett, 2012, s. 220). Vi ser at Ommundsen og Nyhus har en oppfatning av at boken er crossoverlitteratur, og Beckett påpeker at bildeboken kan tolkes ulikt av ulike aldersgrupper. Prosjektet *Ungdom inn i teksten* viser at boken blir likt av flere aldersgrupper (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 109). Vi kan dermed se en enighet om at *Snill* er crossoverlitteratur.

For å videre presentere bildeboken, vil jeg gi et handlingsreferat hvor jeg vil kommentere både verbaltekst og bilder. Selv om et hvert handlingsreferat kan sies å være en tolkning av boken, ønsker jeg ikke å tolke boken i større grad enn som så. Jeg anser det ikke relevant for oppgaven at jeg analyserer bildeboken. Jeg vil derimot gå gjennom bokanmeldelser og tidligere forskning knyttet til boken. Slik får jeg sammenlignet flere tolkninger av boken, og vise ulike måter bildeboken kan tolkes på. Gjennomgangen av bokanmeldelser og tidligere forskning fører til at jeg vil få et spenn av ulike tolkninger som jeg kan bruke som et utgangspunkt for å skissere den litterære samtalen. Ved å sammenligne forskningsresepsjonens tolkninger og elevtolkningene, får jeg undersøkt om tolkningene korresponderer og hva som eventuelt skiller tolkningene fra hverandre.

3.1 Det er jenta si, det!

Snill handler om den snille piken Lussi som er ren og pen, som gjør leksene sine og som aldri snakker før hun blir spurt. Leseren blir introdusert for Lussi på tittelsiden hvor hun står i en rosa kjole på en rosa bakgrunn med flere soler rundt seg. Tittelsiden gir et signal om bokens handling ettersom man kan se at den ene solen går over føttene til Lussi. Dette kan forstås som et hint om at Lussi kommer til å forsvinne. Lussi har spørrende øyne og står med armene fremfor seg i en posisjon som gjør at hun ser forsiktig og sårbar ut. Hun har håret i musefletter som har samme form som solene, og dette kan fungere som enda et hint mot

bokens handling. På baksiden ser vi en politimann som leter etter Lussi, mens verbalteksten forteller at Lussi er «Så snill at hun en dag blir borte» (Dahle & Nyhus, 2002). I tillegg er det flere grå steiner rundt politimannen. Når man åpner boken, møter man et oppslag med svart forsatspapir. Det rosa og gule har måttet vike for det svarte. Dette kan fungere som et frempek på bokens alvorlige narrativ.

Boken starter med en introduksjon av Lussi hvor leseren får vite hvor snill hun er. Teksten beskriver Lussi som: «Stille stille som hvitt kritt og tynt papir. Stille som blanke glass i et skap. (...) Det er jenta si, det! Det er jenta si!» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 1). Illustrasjonene viser blant annet Lussi hjemme med foreldrene som er oppslukt i en bok og en avis. Lussi blir også fulgt av en grå masse. Lussi klarer ikke å si noe som helst, og ingen legger merke til henne. Til slutt forsvinner hun, og ingen finner henne igjen. Det viser seg at Lussi sitter fast i veggen, og hun klarer ikke å komme seg ut. Hele samfunnet kommer sammen og leter etter henne, men ingen ser Lussi som sitter fast i veggen. Men Lussi kjenner at det begynner å krible i halsen, og smilet hennes sprekker. Lussi skriker og hylar, og kjemper seg ut av veggen. Når hun kommer ut av veggen, roper hun «Nå er det nok!» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 10). Lussi har gått fra å være ren, pen og stille, til å være flekkete med sagflis i håret, og med et skrik du kan høre helt til Finland. Så viser det seg at det er flere jenter og kvinner i den samme veggen som Lussi satt fast i. Hun hjelper dem ut av veggen, og til og med oldemor kommer ut av veggen. Nå er det derimot et skifte i boken ettersom oldemor sier: «Å, Lussi! (...). Det er jenta si, det, som kan sprengre vei i veggen!» (Oppslag 14). Nå får Lussi ros for å kunne sprengre vei i stedet for å få ros for å sitte stille. Videre spør boken om det kan finnes flere vegger med flere usynlige jenter? Lussi konkluderer med at de får greie seg selv for nå er hun sulten og ønsker å spise «Kalv og ku og sau og gris og fisk og kål og gulrot og femten lange, tynne pølser» (Oppslag 15).

3.2 Tidligere forskning av *Snill*

I dette delkapitlet skal jeg gjennomføre en analyse av tidligere forskning og vise hvordan bildeboken har blitt tolket og forstått. Forskningsartiklene kommer både fra et norsk og et internasjonalt forskningsmiljø. Bakgrunnen for å analysere tidligere forskning er todelt. For det første er *Snill* en bildebok som det allerede er skrevet mye om. Dermed vil en

gjennomgang av tidligere forskning av boken vise en samling tolkninger og forståelser av bildeboken. For det andre vil dette bli en samling av voksenleserens tolkning av verket. Ettersom min oppgave skal vise hvordan ungdom reflekterer over tematikken og hvordan de fortolker *Snill*, vil jeg kunne sammenligne dette med den tolkingen og analysen som allerede er gjort. Gjennomgangen vil også påvirke den litterære samtalen da hovedtrekk fra forskningsresepsjonen ligger til grunn for valg av temaer og spørsmål som jeg tar med inn i den litterære samtalen. Slik vil jeg kunne undersøke om, og hvordan, ungdommens tolkning varierer fra den voksne leserens tolkning og forståelse.

En gjennomgang av bokas samtidige litteraturkritikk viste at litteraturkritikken ikke var særlig omfattende da boken ikke ble særlig analysert og tolket. Jeg ønsker likevel å bruke to anmeldelser som gjør en lengre tekstanalyse videre i kapitlet. De andre bokanmeldelse trekker frem de samme tematikkene som jeg anser som hovedtendenser. Jeg vil gi en kort presentasjon av hovedtematikkene i de kortere bokanmeldelsene.

Bokanmeldelsen skrevet av Mode Steinkjer (2002) i *Dagsavisen* nevner at boken handler om den «perfekte» barneoppdragelsen og ideen om det rene idealbarnet. Randi Brenden (2002) i *Dag og Tid* peker på et gammelt idealbarn og at Lussi forvandles til et ekte barn. Ola By Rise (2002) i *Adresseavisen* mener at Lussi blir til en ekte, levende jente. May Grethe Lerum (2002) i *VG* mener boken handler om det å ta plass i verden, det å være synlig og å våge å være sin egen person. I tillegg nevner hun «snill-pike-syndromet». Nina Goga i *Bergens Tidende* skriver at *Snill* er en «hvordan-bli-sinna-og-selvstendig-bok» (Goga, 2002), og ser slik ut til å vise til forandringen Lussi går gjennom.

Bokanmeldelsene til Anne Cathrine Straume på *NRK* og Kjersti Lersbryggen Mørk på *Barnebokkritikk.no* er mer omfattende, og har analytiske poeng som den senere forskningen legger vekt på. Derfor vil jeg bruke disse anmeldelsene videre i kapitlet. Straume (2002) mener at Lussi har blitt en del av mønsteret rundt henne, og blir derfor usynlig. Lussi har ingen andre enn seg selv som kan hjelpe henne ut av veggen, og dermed må hun gjøre det alene.

Kjersti L. Mørk (ukjent årstall) legger vekt på at Lussi blir beskrevet med maskuline egenskaper da hun slår seg ut av veggen. Hun trekker frem oppslag 9 hvor Dahle skriver «Hun blir til en hammer. (...) Hun blir til en syl og et bor og en hakke. (...) Hun blir til en okse». Dette problematiserer hun senere i bokanmeldelsen. Mørk (ukjent årstall) spør seg også om boken kritiserer skolen for å være utdatert. I tillegg bringer hun opp ideen om solskinnsbarnet.

Det er tydelig at bokens samtidige litteraturkritikk er opptatt av Lussi som barn. Det vektlegges at Lussi blir til et ekte barn som bryter med ideen om idealbarnet. Straume vektlegger at Lussi er alene i kampen om å komme ut av veggen, mens Mørk vektlegger at Lussi får maskuline egenskaper i denne kampen. Mørk tar også opp skolekritikk og, som bokanmeldelsene over, tar hun opp ideen om idealbarnet. Ideen om idealbarnet er, som delkapitlet vil vise, et begrep forskningsresepsjonen er opptatt av. Dette forstår jeg som et gammelt ideal hvor barn skal være lydige og stille. Delkapitlet vil også vise et skifte i dette idealet, hvor det moderne idealbarnet har blitt et barn som våger å være synlig og hørlig

I tillegg til bokanmeldelsene til Straume og Mørk, utgjør følgende forskningsartikler materialet for dette delkapitlet:

- Jannike Ohrem Bakke (2004). *Lussi. Det er jenta si, det! – tyske studenter i møte med bildeboka Snill og forfatterparet Gro Dahle og Svein Nyhus.*
- Atle Krogstad (2016). *The Family house chronotope in three picturebooks by Gro Dahle and Svein Nyhus: idyll, fantasy, and threshold experiences.*
- Eva Maagerø & Guri Lorentzen Østbye (2017). *What a girl! Fighting Gentleness in the Picture Book World: An Analysis of the Norwegian Picture Book What a Girl! by Gro Dahle and Svein Nyhus.*
- Ingeborg Mjør, Tone Birkeland & Gunvor Risa (2006). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar.*
- Åse Marie Ommundsen (2004a). *Girl Stuck in the Wall: Narrative Changes in Norwegian Children's Literature Exemplified by the Picture Book Snill.*
- Åse Marie Ommundsen (2004b). *Kanskje det fins flere helt usynlige jenter? Bildeboka Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus.*

Etter å ha jobbet grundig med artiklene, merket jeg at innholdet og tolkningene i artiklene kunne være nokså like. Jeg mener det er fem tematikker som er sentrale for resepsjonen av *Snill*. Ved å dele innholdet inn i hovedtematikker, skaffet jeg meg en tydelig oversikt som jeg mener er hensiktsmessig å bruke i presentasjonen av forskningsresepsjonen. Det første temaet er knyttet til kjønnsperspektivet i boken, og hva Lussis kjønn har å si for handlingen. Den neste hovedtematikken er individualisme. Dette knyttes opp mot Lussis, og andre jenters og kvinners kamp ut av veggen. Videre kan tolkningene knyttes til kritikk av skolen, hjemmet og samfunnet. Neste tema handler om indre prosesser som jobber frem mot frigjøringen av Lussi. Et annet hovedtrekk ved resepsjonen er knyttet opp mot perspektiver på barndom, og da gjerne barndom i et skandinavisk perspektiv.

3.2.1 Kjønnsperspektivet

Flere av forskningsartiklene er opptatt av bildebokens tematisering av kjønn. Ommundsen (2004b, s. 207) skriver at oldemoren til Lussi viser til den historiske arven om usynlige jenter der idealet for jentene var knyttet til snillhet og stillhet. Maagerø og Østbye (2017, s. 173) refererer også til den snille piken. De peker på Lussis kjole og mener kjolen er en henvisning til historiske kvinnelige klær som begrenset bevegelsesfrihet. Videre refererer de til Veronika Koller som mener at rosa markerer kjønn og seksualitet. Dette knytter de til forsiden av boken og kjolen til Lussi (Maagerø & Østbye, 2017, s. 174). Dermed er Lussis kjønn markert allerede på forsiden. På oppslag 1 dominerer rosa- og ferskenfarger. Dette fremhever feminiteten og lydigheten til Lussi (Maagerø og Østbye, 2017, s. 175). Krogstad (2016, s. 8) peker på ordvalget på det første oppslaget: «[Lussi er] Stille stille som hvitt kritt og tynt papir. Stille som blanke glass i et skap» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 1), og mener ordvalget kan knyttes sammen med en passiv, feminin rolle.

Maagerø og Østbye (2017, s. 186) viser til politiker og kvinnesaksforkjemperen Berit Ås som mener at forventningene til den kvinnelige rollen har ført til at flere kvinner er usynlige og tatt for gitt, og dersom kvinner motsetter seg sin situasjon, fører det til skyldfølelse. Dette kobler artikkelforfatterne til bildeboken, og mener at Lussi jobber seg forbi den kvinnelige skyldfølelsen, noe som gjør at hun er i stand til å handle og ta ansvar for livet sitt (Maagerø & Østbye, 2017, s. 186).

Kjersti L. Mørk (ukjent årstall) påpeker at Lussi blir beskrevet med maskuline egenskaper da hun slår seg ut av veggen. Hun trekker frem oppslag 9 hvor Dahle skriver «Hun blir til en hammer. (...) Hun blir til en syl og et bor og en hakke. (...) Hun blir til en okse». Dette problematiserer hun senere i bokanmeldelsen, og spør: «Men hva når Lussis maskuline sider heies fram, og vi må på bøllekurs for å bite fra oss – kan det hende at vi fjerner oss fra jentenes arena og agenda?» (Mørk, ukjent årstall). Slik kritiserer hun bildebokens ordvalg og mener at ordlyden tar utgangspunkt i maskuline trekk, og at det er de maskuline trekkene som redder Lussi.

Samtidig er det flere artikler hvor forfatterne spør om det bare er jentene som blir forsømt (Krogstad, 2016, s. 9; Maagerø & Østbye, 2017, s. 184, s. 186) Dette knyttes til det siste oppslaget. Lussi, jentene og kvinnene har kommet seg fri fra veggen. Men den mørke massen som følger Lussi gjennom hele boken er fremdeles ikke borte. Nå er det derimot en liten gutt som er oppmerksom på steinen. Dermed kan man spørre seg om også gutter er forsømt (Maagerø & Østbye, 2017, s. 184).

Ut fra dette ser vi at flere forskere er opptatt av kjønnsperspektivet i boken. De trekker frem at femininiteten til Lussi er tydelig både i verbalteksten og i bildene. Lussi blir trukket frem som et eksempel på den tradisjonelle idealjenten. Samtidig ser vi at noen retter kritikk mot boken og påpeker at det er maskuline trekk ved Lussi som redder henne ut av veggen. I tillegg påpeker flere at en gutt ser ut til å plukke opp den grå steinen. Det kan tolkes som at kjønnnet til Lussi har mindre å si, og at både gutter og jenter kan bli forsømt i skolen og i hjemmet. Man kan derfor lure på om det faktisk er kjønnnet til Lussi som gjør at hun forsvinner i veggen.

3.2.2 Individualismen

Etter at Lussi har frigjort seg fra veggen og hjulpet de resterende jentene og kvinnene ut av veggen, spør verbalteksten om «(...) det fins andre vegger? Kanskje fins det flere helt usynlige jenter?» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 15). Lussi konkluderer med at de får klare seg selv. Ommundsen (2004b, s. 216) knytter dette til et modernistisk samfunn hvor man har ansvar for sitt eget liv, uansett alder. Hun mener man ikke kan forvente at fellesskapet skal ordne opp. I den sammenheng er det å være snill og flink et gammeldags ideal som ikke

gjelder i vår tid. Ommundsen (2004b, s. 216) skriver at i dagens samfunn gjelder det å være synlig og berømt. Dersom man ikke klarer dette, forsvinner man. I *Snill* tar Lussi ansvar for eget liv, og venter ikke på å bli reddet. Hun føler heller ikke et ansvar for å redde andre usynlige jenter som sitter fast i andre vegger (Maagerø & Østbye, 2017, s. 184; Ommundsen, 2004b, s. 216). Ommundsen mener derfor at *Snill* munker «(...) ut i en ambivalent 'konklusjon', der den på den ene siden kritiserer vårt individualistiske travle samfunn, men på den andre siden lar Lussi velge bare å tenke på seg selv (...)» (Ommundsen, 2004b, s. 216). Krogstad (2016, s. 10) er enig i denne fortolkningen. Han skriver at barn i utvalgte verk av Dahle og Nyhus er konstruert som uavhengige individ med et potensiale for handling, utvikling og forandring. Han refererer til Ommundsen (referert i Krogstad, 2016, s. 10), og mener boken peker på et individualistisk postmoderne samfunn, hvor samfunnet mangler solidaritet og ansvar for å hjelpe andre.

Hovedpoenget innenfor denne tematikken er at Lussi og andre barn må, i samsvar med det moderne samfunnet, ta ansvar for eget liv. De kan heller ikke vente på at andre skal gjøre den jobben for dem. Ved å ta ansvar for eget liv, står man derimot i fare for å glemme å hjelpe andre. Individualismen slik den blir fremstilt i *Snill* er et tveegget sverd ettersom man må ta ansvar for sitt eget liv, samtidig som et sterkt individualistisk fokus kan føre til at de som ikke klarer å ta ansvar for eget liv ikke får hjelp av andre.

3.2.3 Kritikk av skolen, hjemmet og samfunnet

At Dahle og Nyhus med *Snill* (2002) uttrykker en kritikk mot skole, hjem og samfunn, blir trukket frem av flere forskningsartikler. Ommundsen skriver at Lussi gjør opprør mot rollen hun har blitt plassert i av de voksne, og at bildeboken «ironiserer over voksensamfunnets forestillinger om det snille barnet og holdningen 'barn skal ses, men ikke høres'» (Ommundsen, 2004b, s. 207). Her peker hun på en samfunnskritikk da effektivitet er viktig i dagens samfunn, noe som kan gå på bekostning av barna. Videre trekker hun frem tidsklemma som kan gjøre barna usynlige, og konkluderer med at boken «retter en skarp kritikk mot samfunnets travelhet og tidsklemme, skolens usynliggjøring av de stille jentene, og foreldrenes individualistiske fokus» (Ommundsen, 2004b, s. 215). I en annen artikkel retter hun også søkelyset mot tidsklemma og skriver at bildeboken er «(...) a strong critique of society and especially a critique of society's haste» (Ommundsen, 2004a, s. 25).

Maagerø og Østbye (2017, s. 185) skriver at Lussi sin oppførsel i starten av boken ofte kan bli ansett som et ideal. Barn kan bli formet og nedtrykt av hjemmet og skolen, og dette mener artikkelforfatterne er illustrert av den grå massen som følger Lussi gjennom boken. Videre skriver de at voksne bestemmer barns grenser, og ettersom Lussi utfordrer disse grensene, er bildeboken tydelig på at barn skal være aktive samfunnsmedlemmer med rett til å følge egne behov. Maagerø og Østbye (2017, s. 184) tolker også Lussi som et undertrykt barn. Lussi har prøvd å bli synlig både hjemme og på skolen, men har endt opp med å bli usynlig. Artikkelforfatterne mener at det er skuffelsen over å ikke bli sett hjemme eller på skolen og mangelen på gode relasjoner som skaper desperasjon hos Lussi.

Ommundsen (2004b, s. 2010) peker på at et gjennomgående trekk ved bildeboken, er at det er et fravær av fargen grønn som kan symbolisere liv og vekst. Krogstad (2016, s. 8) viser til Ommundsen sin bemerkning om fargen grønn, og mener at hjemmet til Lussi ikke er et sted for vekst og liv. Videre skriver han at både hjemmet og skolen i *Snill* er et begrensede områder hvor barn ikke kan vokse (Krogstad, 2016, s. 9).

Studentgruppen som Bakke (2004, s. 41) diskuterte bildeboken med, mente verbalteksten «harselerte med lærerstand og skole», og at på oppslaget med læreren var kritikken mot skolevesenet for tydelig. Her refererer de til bildebokens fjerde oppslag hvor læreren er illustrert større enn elevene, i tillegg til at den illustrerte globusen viser tidligere land og føderasjoner. Maagerø og Østbye (2017, s. 177) ser på samme oppslag og mener at ut fra bildebokens visuelle grammatikk og froskeperspektivet læreren er tegnet i, er det tydelig at læreren er i en tydelig maktposisjon. Illustrasjonen av læreren gir inntrykk av at læreren er aktiv mens elevene er passive, noe som igjen viser at barns handlingsevne er begrenset i et slikt klasserom. Selv om Lussi er aktiv i klasserommet, blir hun ignorert av læreren. Globusen på oppslag 11 er også utdatert med land som Jugoslavia og Tsjekkoslovakia. Flere artikkelforfattere spør seg om det kan være et symbol på at skolen også er utdatert (Mjør et al., 2006, s. 130; Mørk, ukjent årstall).

Her kan vi se at flere forskere vektlegger samfunnskritikken i boken. Lussi gjør opprør mot rollen hun er blitt plassert i av skolen og hjemmet, og det er disse institusjonene som gjør at Lussi både er nedtrykt og undertrykt. I tillegg kan vi se at boken retter en kritikk mot

tidsklemma i det moderne samfunnet, og at dette går utover barna som, på grunn av tidsklemma, blir usynliggjort. Skolen blir beskyldt for å være utdatert, en tolkning som kan bli bekreftet av illustrasjonene.

3.2.4 Frigjøring og indre prosesser

Lussis kamp for å komme ut av veggen blir sagt å være en frigjøringskamp. Ommundsen (2004b, s. 207, s. 215) mener at tematikken i *Snill* handler om frigjøring og synliggjøring.

Maagerø og Østbye (2017, s. 169) beskriver også utviklingen til Lussi som et frigjøringsprosjekt. I denne sammenhengen refererer de til Paulo Freire og «De undertryktes pedagogikk». Innenfor denne teorien må de undertrykte selv reflektere over egen situasjon og deretter involvere seg i sin egen fremtid for å bli frigjort. Refleksjonen i seg selv eller handling fra andre er ikke nok for å bli frigjort (Maagerø & Østbye, 2017, s. 184).

Krogstad (2016, s. 10) skriver at barnet må fysisk bryte gjennom vegger for å oppnå selvrealisering, men mener at selv om barnet må ta det første steget i prosessen, kan voksne og foreldre hjelpe barnet på veien. Med dette legger han litt mindre ansvar på barnet i frigjøringsprosessen enn Straume og Maagerø og Østbye, hvor sistnevnte henviser til Freires pedagogikk.

Straume (2002) påpeker også at Lussi må frigjøre seg fra veggen på egenhånd, men hun ser dette i sammenheng med at Lussi ikke har noen andre som kan hjelpe henne. Det kan derfor virke som om Straume (2002) mener at Lussi burde fått hjelp av andre, og ser slik ut til å posisjonere seg ulikt de andre artikkelforfatterne siden hun legger mindre ansvar på Lussi.

Vi ser at flere artikkelforfattere mener at *Snill* forteller om et frigjøringsprosjekt. I *Snill* er det Lussi som tar ansvar for å redde seg selv ut av veggen. Artikkelen viser at det er ulike syn på hvor mye hjelp den undertrykte, i denne sammenheng Lussi, bør få for å kunne frigjøre seg selv. Ettersom Maagerø og Østbye (2017, s. 184) påpeker at frigjøring er opp til den undertrykte, kan det tenkes at de mener at Lussi ikke skal hjelpe andre jenter og kvinner ut av andre vegger ettersom de også er undertrykte og dermed må frigjøre seg selv.

3.2.5 Barndomsbildet

Ommundsen mener at teksten «leker med og ironiserer over voksensamfunnets forestillinger om det snille barnet og holdningen 'barn skal ses, men ikke høres'» (Ommundsen, 2004b, s. 207). Hun påpeker at holdningen mot barndom forandrer seg i løpet av boken. For eksempel blir det å være skitten en positiv ting (Ommundsen, 2004b, s. 214). Hun skriver samtidig at Lussi går fra å være et unaturlig barn til å være et naturlig barn, og setter det i sammenheng med at barndomsidealet i boken har forandret seg (Ommundsen, 2004b, s. 216). Her ser vi at Ommundsen mener at et barn som inngår i det gamle barndomsidealet hvor barnet er lydige, er unormalt. Det er derimot barnet som er skittent og lekent som har blitt et normalt barn, og slik viser Ommundsen at ideen om idealbarnet har forandret seg. Lussi, gjennom sin forandring, går inn i et moderne barndomsideal.

Skram (referert i Maagerø & Østbye, 2017, s. 187) påpeker at i det moderne skandinaviske samfunnet anser man barn som uavhengige og aktive individ med egne meninger. Maagerø og Østbye (2017, s. 187) mener at Lussi blir ikke en del av dette barndomsbildet før det siste oppslaget hvor hun er illustrert som skitten og med en finger i nesten. Samtidig påpeker artikkelforfatterne at selv om skandinaviske barn, uavhengig av kjønn, er likestilte, viser forskning at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter i skolen. De stille barna og usynlige barna som, i motsetning til Lussi, ikke klarer å bryte ut av veggen, er ofte jenter (Maagerø & Østbye, 2017, s. 187). På denne måten viser *Snill* at selv om idealbarnet er kjønnsløst, er det ofte jenter som ikke lever opp til det moderne idealbarnet. Både Bakke (2004, s. 39) og Mørk (ukjent årstall) skriver at Lussi «er innesperret i ideen om solskinnsbarnet», og viser dermed til et idealbarn som er i forandring.

Krogstad (2016, s. 10) mener at barna i bøkene til Dahle og Nyhus er uavhengige og har potensiale til handling, utvikling og forandring. Han hevder mener dette utfordrer det tradisjonelle barndomsbildet hvor barn skal være snille, rene og uskyldige.

Her ser vi en konsensus blant forskerne der det ideelle, moderne barnet er et aktivt og uavhengig barn. Lussi representerer to ulike barndomssyn, og ender opp med å bli en del av det moderne idealbarnet. Samtidig blir det påpekt at det ofte er jenter som faller utenfor denne kategorien på grunn av at gutter får mest oppmerksomhet i skolen. Forskerne tolker

boken likt innenfor denne kategorien, og mener at *Snill* utfordrer det tradisjonelle barndomsbildet.

3.2.6 Oppsummering

Ut fra denne analysen ser vi at det er flere måter forskere forstår bildeboken på, noe som ble tydeliggjort av inndelingen av mine hovedfunn. Tolkningen til de ulike forfatterne innenfor hovedfunnene er nokså like. Det ser dermed ut til å være nokså like måter å tolke bildeboken på. Spørsmålet videre blir dermed om ungdom forstår bildeboken på samme måte. Vil de, som de tyske studentene, mene at kritikken mot skolevesenet er for tydelig? Vil de i det hele tatt være enige i at boken retter kritikk mot skolen?

Funnene fra analysen vil farge den litterære samtalen. Ettersom jeg undersøker *Snill* som crossoverlitteratur, er jeg interessert i å finne ut om elevene forstår bildeboken på samme måte. Dermed må jeg kanskje måtte lede elevene inn på hovedtematikkene som er vist i delkapitlet slik at jeg får undersøke om elevene forstår boken likt som voksenleseren, og eventuelt hva som skiller leserne fra hverandre. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4.

4 Metodisk rammeverk

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Metode er derfor fremgangsmåten jeg benytter meg av for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og den vil jeg redegjøre for i dette kapitlet. I min studie mener jeg at den litterære samtalen er måten jeg skaper data, mens deltakende observasjon er metoden jeg bruker for å samle inn dataene som blir skapt. I tillegg må det innsamlede materialet bearbeides, og dette vil bli gjort ved å analysere materialet.

Ettersom jeg i teorikapitlet redegjorde for litterære samtaler og hvilken rolle læreren kan ha i en slik samtale, vil jeg i dette kapitlet grunngi mine valg og hvorfor de er riktige metoder for min studie. Videre vil jeg fortelle om valget av informanter for studien. Deretter vil jeg diskutere etiske hensyn i studien. Dette vil være knyttet til å forske på barn og unge, og etikken jeg legger til grunn for studien. Deretter vil jeg redegjøre for metodedesignet som ble brukt i den litterære samtalen, og hvordan jeg analyserte det innhentede materialet. Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens reliabilitet og validitet.

4.1 Datainnsamling

Ettersom jeg forstår den litterære samtalen som en lærerorganisert diskusjonsgruppe hvor læreren kan fungere som ordstyrer, er det med på å avgjøre hvilken rolle jeg vil ha under den litterære samtalen. Min rolle blir å være ordstyrer, hvor jeg samtidig passer på at prinsippene for dialogisk undervisning er til stede. Jeg skal være en støtte for elevene, og ikke et gruppemedlem i samtalen.

På grunn av mitt ønske om å være ordstyrer og ikke et fullverdig gruppemedlem, mener jeg at observasjon er riktig metode for denne studien. Gold (referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115) skiller mellom fire ulike observatørroller hvor «fullstendig observatør» og «fullstendig deltaker» er på hver sin ende av skalaen. Det som avgjør observatørrollen, er graden av deltakelsen og graden av avstand. Dersom man er en «fullstendig observatør», har forskeren ingen samhandling mellom de som observeres, mens man som «fullstendig deltaker» er en del av aktiviteten som blir observert. Mellom disse to motpolene ligger rollene som «observatør-som-deltaker» og «deltaker-som-observatør». «Observatør-som-

deltaker» deltar ikke i aktiviteten som observeres, og har en større avstand mot de som blir observert enn «deltaker-som-observatør». Dermed blir sistnevnte, altså «deltaker-som-observatør», den rollen som er mest lik den jeg ønsker å gå inn i. Det er på grunn av at den litterære samtalen jeg organiserer, forutsetter at jeg deltar ettersom jeg skal lese boken for elevene og gi oppdrag til dem underveis.

4.2 Valg av informanter

Feltarbeidet ble gjennomført i en 10. klasse på en ungdomsskole i Vestland fylke. I utgangspunktet ønsket jeg en gruppe på mellom fem til syv elever. Grunnen til at jeg ønsket et høyere antall elever enn hva lærerne i boken til Daniels (2002, s. 76) mener er et hensiktsmessig antall, var på grunn av at jeg ønsket å ta høyde for at elevene kunne trekke seg fra studien frem til de var anonymiserte. Da ville jeg fremdeles ha nok informanter til å kunne bruke samtalen videre i studien, og jeg ville ikke hatt behov for å gjennomføre en ny samtale med en ny informantgruppe.

Jeg ønsket elever fra 10. klasse på grunn av en antakelse om at de ville være trygge på å uttrykke seg muntlig til en relativt ukjent forsker, og ikke minst at elevene, etter å ha vært klassekamerater i flere år, var trygge på hverandre slik at de ville våge å være uenige med de andre elevene som deltok i den litterære samtalen. I tillegg mener Beauvais (2015, s. 3-4) at yngre barn kan mangle vokabularet for å kunne uttrykke hvordan de fyller «the readerly gap», eller leserens kreative tolkningsrom, i en bildebok. Hun mener at for yngre barn er det kanskje lettere å uttrykke seg kreativt, for eksempel ved å tegne. Ettersom ungdom kan ha utviklet det vokabularet Beauvais (2015, s. 3-4) etterspør, kan en litterær samtale om en bildebok være hensiktsmessig å gjennomføre på ungdomstrinnet. Elevene vil da kunne forklare hvordan de tolker de åpne rommene i en bildebok, og det er nettopp dette jeg ønsker å utforske i denne oppgaven.

For å finne informanter, kontaktet jeg først en kontaktlærer og norsklærer for å høre om vedkommende ønsket å la sine elever delta i mitt prosjekt. Vedkommende ble informert om tidsbruken slik at det var tydelig at elevene ville gå glipp av undervisning. Grunnen til at jeg kontaktet denne læreren, var på grunn av et tidligere samarbeid med både lærer og klasse.

Jeg hadde derfor kjennskap til læreren, og oppfattet vedkommende som en lærer som benyttet seg av arbeidsmetoder med høy elevdeltakelse i sin undervisning. Ettersom læreren hadde hatt denne elevgruppen siden de gikk i 8.klasse, antok jeg at elevene hadde kjennskap til litterære samtaler og til dialogiske arbeidsformer. Jeg hadde også inntrykk av at elevene var flinke til å delta i timene, noe som gjorde klassen til et godt valg da jeg lette etter informanter.

Min informantgruppe består av 4 elever som ønsket delta i studien. Dette er færre enn hva jeg i utgangspunktet planla. På grunn av et koronarelatert smitteutbrudd i klassen og høyt fravær blant elevene, var det ikke alle elevene som ble presentert for prosjektet. I tillegg virket det som, ifølge kontaktlærer, at få elever ønsket å delta.

4.3 Ethiske hensyn

I en studie som omhandler andre mennesker, og særlig barn, er det flere etiske hensyn en forsker må være bevisst på. I dette delkapitlet skal jeg ved hjelp av «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH) diskutere viktig etiske hensyn og hvordan min studie forholder seg til dem. NESH (2021) sine forskningsetiske retningslinjer er delt inn i fem: Forskerfellesskapet; Hensyn til personer; Grupper og institusjoner; Oppdragsgivere, finansiører og samarbeidspartnere; Forskningsformidling. I denne studien er det hensynet til personer som står sterkest, og derfor vil det bli vektlagt i dette delkapitlet.

4.3.1 Hensyn til personer

Når man skal forske på eller med mennesker, er man nødt til å innhente samtykke. Samtykket skal være frivillig, informert og dokumentert (NESH, 2021). Et frivillig samtykke vil si at en mulig informant blir spurt om å delta uten ytre press eller begrenset valgfrihet. Det må også være klart for dem som velger å delta at de har rett til å trekke seg fra studien uten at de må begrunne valget, og at det ikke vil ha negative konsekvenser for dem.

Et informert samtykke vil si at det tydelig for informantene hva det innebærer å delta i forskningen. Det vil si at informantene vet hvilke opplysninger som vil bli innhentet, hvordan

de vil bli brukt og oppbevart, hvem som skal bruke dem og til hvilket formål de vil bli brukt. Formål, metode og tilnærming til forskningen skal også være klart for informantene. De skal også få en plan for oppbevaring av personopplysninger og hvordan deres anonymitet vil bli bevart. Samtykket skal også være dokumentert slik at rettighetene til informantene er sikret. Dette kan bli ivaretatt med en samtykkeerklæring.

Disse forskningsetiske retningslinjene blir vektlagt i mitt informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 3). I informasjonsskrivet beskriver jeg først studien og formålet med den. Videre forklarer jeg hva det vil innebære å delta. Jeg opplyser om at det vil bli en litterær samtale sammen med andre informanter. I den sammenheng forklarer jeg at denne litterære samtalen innebærer å samtale, skrive logg og delta i et dialogspill. Jeg skriver også at samtalen vil bli tatt opp ved hjelp av en diktafon, og deretter vil samtalen bli anonymisert og presentert i min studie. Deretter forklarer jeg hvordan lydopptaket vil bli behandlet, og at det vil bli transkribert og deretter slettet. Jeg vektlegger at informasjonen ikke vil bli delt med andre enn meg, og at samtykkeskjemaet med underskrift vil bli makulert ved innlevert oppgave. Deretter tar jeg opp punktet om frivillig deltakelse. Her er det viktig å understreke at informantene kan trekke seg frem til de blir anonymiserte. De er anonymiserte når samtalen er transkribert, og det vil skje kort tid etter at samtalen er gjennomført. Jeg opplyser også om rettighetene til informantene. I samtykkeskjemaet vektlegger jeg at man gir samtykke til å delta, at man er kjent med at det vil bli gjort lydopptak, og at man er kjent med at man kan trekke seg frem til datamaterialet er anonymisert.

4.3.2 Forskning med eller blant barn

Når man forsker med eller blant barn, er det viktig at man er bevisst på hvilke etiske hensyn man må ta hensyn til. I bokkapitlet «'Childhood studies' and the ethics of an encounter: Reflections on research with children in different cultural context» drøfter Anne Trine Kjørholt (2012) flere aspekter ved det å forske med og blant barn. Ettersom mine informanter må få samtykke av sine foresatte for å kunne delta i studien, mener jeg at de etiske hensynene Kjørholt diskuterer i forbindelse med forskning med og på barn også er relevante for min studie. Hun mener at barn må bli tatt på alvor som deltakere i en forskningsprosess hvor de blir ansett som kompetente subjekter som har verdifull kunnskap og verdifulle synspunkter (Kjørholt, 2012, s. 25).

Judith Ennew (referert i Kjørholt, 2012, s. 23) mener, med utgangspunkt i FNs Barnekonvensjon, at barn har rett til å bli forsket med. Ennew mener også at det er mer akseptert å forske sammen med barn enn på dem ettersom forskning sammen med barn bidrar til at de får en stemme ved å få fremheve sine oppfatninger og synspunkter. Innenfor forskningsfeltet barne- og ungdomslitteratur har man en gylden mulighet til å la barn og ungdom dele sine synspunkter på litteraturen som omgir dem. Min studie er med på å undersøke om komplekse bildebøker kan være relevante på ungdomstrinnet og hvilke refleksjoner et utvalg ungdomsskoleelever gjør i møte med bildeboken *Snill*. Studien belyser også litterær samtale som arbeidsmåte i klasserommet. Engasjementet til elevene kan være med på å tydeliggjøre hvilken plass den litterære samtalen bør ha i skolen, og om bildebøker bør ha en stor plass i norskfaget på ungdomstrinnet. Dette er slutninger som man kan dra basert på reaksjonene til ungdommene. Slik får ungdomsskoleelevene en stemme, og studien kan dermed føre til at elever får en større selvbestemmelsesrett i valget av litteratur og arbeidsform.

Et annet etisk hensyn man må ta er knyttet til barn og unges liv. Barn og unge kan ha traumer og vonde opplevelser som en forsker ikke er kjent med. Informantene må selv få kunne velge hvilken informasjon de ønsker å dele med forskeren eller med andre informanter (Kjørholt, 2012, s. 26). Mine informanter vil få utdelt en loggbok hvor de har mulighet til å skrive ned tanker de ikke ønsker å dele med de andre informantene. I tillegg vil de bli oppfordret til å ikke skrive ned tanker de ikke ønsker å dele med meg.

Det er også viktig at man tenker over hvilke spørsmål man stiller slik at man ikke trigger traumer som barna eller ungdommen kan ha (Kjørholt, 2012, s. 26). I min studie har dette etiske hensynet påvirket valget av skjønnlitteratur. Det er viktig for meg å ikke bruke skjønnlitteratur som kan trigge traumer eller vonde minner hos elevene. Jeg ønsker heller ikke at elevene skal følge seg tvunget til å dele private opplevelser. Gro Dahles bøker inneholder flere vanskelige temaer. Bildebøkene *Krigen* (2013) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus og *Sinna mann* (2003) av Gro Dahle og Svein Nyhus, er eksempler på dette. *Krigen* forteller om en skilsmisse fra et barns perspektiv, og den viser selvskading og spiseforstyrrelser. *Sinna mann* handler om en voldelig far. Disse bildebøkene har temaer som kan være vanskelige å snakke om for flere informanter. Det kan få negativ innvirkning på

funnene ettersom det kan føre til at flere elever ikke ønsker å uttale seg. Ikke minst kan det ha negativ innvirkning på elevene. *Snill* har en mørk tematikk, men jeg tror ikke den har potensialet til å trigge vonde opplevelser slik annen litteratur kan gjøre. Boken viser en kritikkverdig hjemme- og skolesituasjon, noe som elevene kan kjenne seg igjen i. Men likevel er det ikke her tyngden i boken ligger. Tyngden i boken, og det som blir lagt vekt på i den litterære samtalen, er Lussi og hennes reise. Illustrasjonene i boken er relativt lystige, og jeg anser dem ikke for å være potensielt triggende.

Kjørholt (2012, s. 25) mener også at det ligger et maktforhold til grunn når man som voksen forsker med eller blant barn. Dette kan føre til at informanter sier det de tror forskeren ønsker å høre, og ikke sine egentlige meninger. I starten av samtalen med elevene, vil jeg derfor legge vekt på at jeg ikke er ute etter bestemte svar, men deres personlige meninger uavhengig om hva de synes om boken.

4.3.3 Norsk senter for dataforskning

Et prosjekt som dette må meldes til Norsk senter for dataforskning (NSD). Dette er det flere grunner til. For det første kan ikke ungdom under 16 år selv samtykke til å være med på et forskningsprosjekt. Dermed må foresatte samtykke og skrive under på et samtykkeskjema på vegne av sitt barn. Jeg må altså hente inn en underskrift, noe som blir regnet som en personopplysning. I tillegg vil jeg ta opp den litterære samtalen ved hjelp av en diktafon. Stemme er også en personopplysning. Dermed må jeg få en godkjenning av NSD for å behandle de personopplysningene som er nødvendige for å gjennomføre mitt prosjekt. Prosjektet er godkjent så lenge studien blir gjennomført i tråd med innsendte skjema (Vedlegg 4). Innsendte skjema er informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 3).

4.4 Gjennomføringen av den litterære samtalen

Den litterære samtalen kan, som jeg undersøkte i teorikapitlet, både være en klassesamtale og en gruppesamtale. I min studie valgte jeg å ha en litterær samtale med en mindre gruppe. Da fungerte jeg som ordstyrer i den grad at jeg la føringer på hvor mye av bildeboken vi leste om gangen. Da fikk jeg også stilt spørsmål underveis. Ved å være ordstyrer, åpnet jeg også

opp for at jeg kunne følge opp utsagn fra elevene, og be resten av gruppen om å reflektere over et gitt utsagn og hvordan de stilte seg til det.

Min rolle som ordstyrer og som støtte for elevene, var basert på Dysthes (1995) prinsipp for dialogisk undervisning. Dermed måtte jeg passe på at de spørsmålene jeg laget i forkant av samtalen var autentiske. I tråd med Dysthes (1995, s. 214) forståelse av dialogisk undervisning, vil det si at jeg var nødt til å stille spørsmål som fikk elevene til å formidle sin mening og reflektere over egne utsagn. Det var også viktig at jeg spilte videre på elevenes svar, altså «opptak» (Dysthe, 1995, s. 214). Det siste prinsippet for dialogisk undervisning som ble viktig for meg, var interaksjonen mellom skriving og samtale. Jeg la opp til at elevene vekslet mellom å skrive i en loggbok og deretter snakke om hva de hadde skrevet, samtidig som elevene også ble bedt om å svare på spørsmål uten å ha reflektert over dem i forkant. Lawrence R. Sipe (2008, s. 27) mener at på grunn av at man i lesningen av bildebøker tolker teksten i sammenheng med bildene, og omvendt, er det ikke mest hensiktsmessig å lese bildebøker lineært, altså fra start til slutt. Det er mest hensiktsmessig å roe ned lesingen ved å bla tilbake, lese på nytt og tolke på nytt. Ved å legge til rette for at elevene fikk snakke om hva de hadde notert frem til et gitt punkt i boken, fikk elevene lese bildeboken på denne måten. Siden elevene skrev stikkord i loggboken sin, kunne de også bruke stikkordene som støtte under den første delen av samtalen. Slik fikk elevene tid til å reflektere over hva de så på oppslagene, og skrive ned elementer de mente var viktige.

Feltarbeidet hadde i utgangspunktet et tidsspenn på 2 timer, men ble utført i løpet av 70 minutter. Jeg hadde tatt høyde for at 7 elever kunne delta, og visste derfor at samtalen kunne ta tid. Særlig kunne dialogspillet være tidkrevende siden enhver elev skulle få uttale seg. Jeg ønsket å gjennomføre samtalen i løpet av ett møte med én pause. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det i ett, og ikke fordele samtalen over flere dager, var for å forhindre at elevene ville fortsette den litterære samtalen uten at jeg var til stede. Da kunne jeg gått glipp av en viktig diskusjon som ville vært ytterst relevant i min studie. I tillegg kunne elevene ha påvirket hverandres syn, slik at nyansene i diskusjonen ikke ville kommet frem. Dette kunne påvirket min studie negativt ettersom det kunne ha blitt en mindre variasjon i elevene sine svar, og at innsamlingen kunne vist en falsk konsensus i diskusjonen om bokens tematikk.

Den første delen av samtalen varte i 45 minutter. Da hadde vi fått lest og diskutert boken, men også begynt på dialogspillet. Samtalen ble avbrutt elvenes lunsj og påfølgende friminutt. I denne perioden har jeg ikke innsikt i hva elevene snakket om. Vi møttes igjen etter en halv time. Den andre delen av samtalen tok 25 minutter. Denne delen av samtalen var under noe tidspress. Det var på grunn av at elevenes kontaktlærer skulle gi ut karakterer i løpet av dagen og var nødt til å begynne i den timen. Dermed hadde jeg kun 40 minutter til rådighet.

På grunn av tidspresset måtte jeg gjøre vurderinger underveis i samtalen om hvordan jeg best skulle få utnyttet tiden med elevene. Jeg mente at det var viktigere for meg at elevene diskuterte alle påstandene jeg hadde laget slik at variasjonen i tolkningen deres ble synlig. Dette valget førte til at jeg måtte bruke mindre tid på å følge opp utsagnene til elevene under dialogspillet. Selv om jeg fulgte opp elevutsagn under høytlesingen og diskusjonen av boken, kunne jeg også ha gjort det under dialogspillet for å få elevene til å ytterligere reflektere over egne og andres utsagn. Elevene kunne ha endret mening eller justert utsagnene sine om jeg utfordret dem i dialogspillet, men jeg anså det som viktigere at alle påstandene ble diskutert. I tillegg mener jeg at valget om å bruke mindre tid på å følge opp utsagn under dialogspillet var et riktig valg, særlig om jeg sammenligner det med å bruke mindre tid på diskusjonen av boken. Dialogspillet viser derfor umiddelbare refleksjoner som ikke ble særlig utfordret av meg. Samtidig er et dialogspill utformet på en måte som gjør at elevene kan utfordre hverandre. Det er på grunn av at en elev kan være uenig med de andre deltakerne, og slik utfordre de andres tolkninger. Derfor anså jeg det som viktigere å følge opp utsagn som kom frem under diskusjonen.

For å kunne være sikker på at jeg fikk registrert alt elevene sa i løpet av samtalen, tok jeg opp samtalen ved hjelp av en diktafon. Jeg valgte å ikke skrive fortløpende feltnotat. Det var for å kunne styrke min mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til elevene slik jeg fikk flest mulig perspektiver på det som ble sagt. I tillegg ville elevene da blitt nødt til å vente på at jeg tok notat før de tok ordet. Det kunne gjort at flyten i samtalen ble borte og at spontane reaksjoner uteble.

Elevenes innstilling til bildeboken og den litterære samtalen kan ha blitt påvirket av kontaktlæreren deres i. Før vi startet samtalen, var jeg og kontaktlærer i klasserommet sammen med elevene. Da fortalte vedkommende meg at «Elevene vil heller lese *Faderen* av Bjørnstjerne Bjørnson enn en barnebok». Dette kan ha gjort at noen elever ikke ønsket å delta i samtalen, men det kan også ha påvirket de informantene som ble med i samtalen. Elevene kan ha gått inn i samtalen med den oppfatningen av at *Snill* er en barnebok, og slik kan det ha påvirket reaksjonene og refleksjonene deres.

Før vi startet samtalen, gikk vi gjennom informasjonsskrivet (Vedlegg 3). Ungdom under 16 år kan ikke samtykke selv, så foreldrene måtte samtykke for dem. Det var likevel viktig for meg at elevene var klar over sine rettigheter som informanter. Derfor opplyste jeg de om anonymitet og frivillig deltakelse. Jeg fortalte dem at siden jeg ikke har tillatelse til å samle inn håndskrift, ville jeg skrive deres notater fra loggboken inn på et dokument hvor de var anonymiserte. Dette gjorde jeg før jeg forlot skolen, og jeg kastet loggbøkene på skolen. Videre fortalte jeg at de ville være anonymisert i min oppgave. Derfor ville de få fiktive navn og lydopptaket ville bli slettet fortløpende. Deretter informerte jeg om hva det vil si at det var frivillig deltakelse. Det ville si at de kunne trekke seg frem til de var anonymiserte. De var anonymiserte når transkripsjonen var gjennomført og lydopptaket slettet. I den sammenheng fortalte jeg at transkriberingen ville skje noen dager i etterkant av samtalen, og at etter transkripsjonen vil de være anonymiserte, og ikke lenger ha mulighet til å trekke seg. I tillegg sa jeg at dersom de ønsket å dele noe med meg, men ikke med resten av gruppen, kunne de skrive det ned i loggboken. Jeg la vekt på at dersom det var noe de tenkte på, men som de egentlig ikke ønsket å dele, så skulle de ikke dele det. Det var viktig for meg at elevene ikke skulle sitte igjen med en vond følelse etter samtalen og en tanke om at de hadde sagt noe de angret på. Jeg ba elevene skrive ned min e-postadresse slik at de hadde en måte de kunne kontakte meg på dersom de ønsket å trekke seg. Det tror jeg også gjorde at terskelen for å trekke seg kjentes lavere, og det kan ha gjort at de følte seg mer komfortable med å delta i samtalen. Deretter åpnet jeg for spørsmål knyttet til samtykkeskjemaet. Elevene virket til å være godt kjent med innholdet i skjemaet, og de hadde ingen spørsmål.

Elevene ble fortalt at vi kaller dobbeltsider i en bildebok for oppslag. Slik ville henvisninger fra meg eller fra elevene til et oppslag være tydelig for alle deltakerne.

Deretter begynte samtalen. Tabell 1 (vedlegg 1) viser hvordan samtalen ble lagt opp i forkant.

Tabellen (vedlegg 1) viser at elevene delte sine førsteinntrykk og refleksjoner basert på bildebokens forside og deretter bildebokens forsatspapir. Deretter begynte høytlesningen, og vi stoppet først opp etter å ha lest tre oppslag. Jeg valgte å stoppe der på grunn av at elevene da hadde fått et førsteinntrykk av boken og av Lussi. Dette ønsket jeg å la elevene diskutere opp før de eventuelt endret mening. Elevene visste at Lussi kom til å forsvinne, men de visste ikke hvordan eller hvor hun kom til å ende opp. Jeg lot elevene få reflektere rundt dette for å se hvordan de forstod Lussi. Den neste pausen var etter det syvende oppslaget. Lussi har nå forsvunnet inn i veggen og sitter fast i sitt eget smil. Da fikk elevene tenke over om de trodde Lussi kom seg ut av veggen, og eventuelt hvordan. I tillegg ba jeg elevene beskrive Lussi for å høre hvilke egenskaper de mente hun hadde. Dette tok jeg opp igjen etter at vi hadde lest resten av boken. Det var for å se om elevenes oppfatning av Lussi hadde endret seg, og eventuelt i hvilken retning.

Etter vi hadde lest og diskutert boken, ble elevene bedt om å reflektere over om boken hadde elementer som gjorde den mindre interessant for dem som ungdomslesere. Jeg spurte også om de hadde spørsmål til teksten slik at jeg fikk undersøkt om teksten var uklar for dem. Det gjorde jeg mens de hadde teksten og bildene friskt i minnet.

I denne delen av samtalen var det en elev som var betydelig mer muntlig aktiv enn de andre. De andre nikket og var enige i det som ble sagt. Dette sikret jeg meg også om ved å spørre elevene om de var enige. Jeg prøvde å få de andre elevene til å delta, med det resulterte i pauser hvor ingen snakket. Jeg prøvde å løse dette ved å være mer konkret i mine spørsmål, men det endte stort sett med at kun den ene eleven svarte. Det kan vise at det kan ha vært vanskelig å måtte tolke på stående fot og fortelle hva de trodde for eksempel et tomt fuglebur kunne bety. Jeg valgte, for å passe på at resultatene var konkrete, å ikke presse

elevene mot en gitt tolkning og slik ilegge dem tolkninger de ikke selv så. Det ville svekket studien da resultatet hadde vært refleksjoner som elevene egentlig ikke hadde.

Vi fikk startet på dialogspillet før pausen. Dette var en arbeidsform som var ukjent for elevene, og de trengte dermed en kort innføring i hvordan man skulle spille det. Dette forstod elevene fort, og vi kom i gang. Elevene fikk utdelt et spillebrett hvor det stod: «Enig», «Delvis enig», «Delvis uenig» og «Uenig» (Vedlegg 2). Etter at de hadde diskutert 6 påstander, hadde elevene lunsjpause og friminutt på 30 minutter. Da de kom tilbake, fortsatte vi på dialogspillet.

Elevene ble bedt om å diskutere flere påstander som var basert på forskningsresepsjonen. Det er de fem hovedtematikene som jeg identifiserte i gjennomgangen av forskningsresepsjonen som ligger til grunn for påstandene i dialogspillet. For å diskutere individualismeaspektet ved boken, laget jeg påstandene: «Lussi burde hjulpet andre ut av andre vegger» og «Lussi er egoistisk». Påstanden «*Snill* er en kritikk av samfunnet (f.eks. skolen, hjemmet, eller samfunnet som helhet)» omhandlet bokens samfunnskritikk. For å inkludere frigjøringen som forskningsresepsjonen la vekt på, laget jeg påstanden «*Snill* handler om frigjøring». Jeg laget tre påstander som tok for seg kjønnsperspektivet i bildeboken: «En gutt ville ikke forsvunnet inn i veggen», «Det er kjønnen til Lussi som gjør at hun kommer i veggen» og «*Snill* er mer relevant for jenter/kvinner enn gutter/menn». Elevene ble også bedt om å diskutere barndomsbildet ved hjelp av påstandene «Lussi (før veggen) er det ideelle barnet» og «Lussi (etter veggen) er det ideelle barnet». Selv om de to påstandene var nokså like, ble elevene tvunget til å ta stilling til forandringen Lussi gjennomgår. Elevene ble deretter bedt om å diskutere Lussi og handlingen i boken med påstandene «Å bli sint var den eneste måten Lussi kunne komme seg ut av veggen på», «Lussi forsvinner med vilje» og «*Snill* er realistisk».

Jeg ønsket også at elevene skulle diskutere bildebokens målgruppe. Det var på grunn av at jeg ønsket å finne ut om elevene mente *Snill* var crossoverlitteratur. Jeg laget derfor to påstander som omhandlet temaet: «*Snill* er mer relevant for barn enn for ungdom» og «*Snill* er mer relevant for voksne enn for ungdom». Jeg laget også to påstander som tok for seg bildebokens ikonotekst og bildebokmediet: «Bildene gir annen informasjon enn teksten» og

«Bildebøker er et medium for barn». Dette var på grunn av at jeg ønsket å se hvilke tanker og forhold de hadde til mediet.

Ettersom flere av påstandene tok utgangspunkt i funnene fra tidligere forskning, som vist i delkapittel «3.2 Tidligere forskning av *Snill*», fikk jeg undersøkt hvordan elevene leste bildeboken i lys av funnene fra analysen av forskningsresepsjonen. I samtalsens første del var det likevel viktig for meg å la elevene dele sine egne refleksjoner uten at de ble møtt med eksisterende tolkninger. Da fikk elevene dele selvstendige refleksjoner som var uten ytre påvirkning. Det var først under dialogspillet at elevene ble presentert for påstandene som var basert på forskningsresepsjonen, men elevene fikk ikke vite at påstandene var basert på resepsjonen til boken. Det var for at elevene ikke skulle si det de trodde jeg ville høre, og at de ikke skulle få inntrykk av at enkelte svar var mer riktige enn andre. Ved hjelp av dialogspillet kom jeg, som vist over, inn på tematikkene som forskningen trekker frem.

Elevene fikk utdelt påstandene på et ark, og de byttet på hvem som leste og svarte først. Slik passet jeg på at enhver elev uttalte seg selvstendig flere ganger. Påstandene stod i en rekkefølge som de ble bedt om å følge. Det var på grunn av at jeg blant annet ønsket at elevene diskuterte bildebokens tematikker før de snakket om bildebøker som medium. I tillegg ønsket jeg at elevene diskuterte kjønnsperspektivet ved bildeboken, som vist i påstandene om at en gutt ikke ville forsvunnet i veggen og at Lussi forsvant på grunn av sitt kjønn, før elevene reflekterte over om *Snill* var mer relevant for jenter/kvinner enn gutter/menn. Jeg tror elevene fikk reflektert mer over sistnevnte påstand ettersom de allerede hadde fått reflektert over kjønnsperspektivet i boken. I tillegg mente jeg at det var hensiktsmessig at elevene fikk diskutert flere sider ved boken før de tok stilling til hvilket alderstrinn bildeboken var mest relevant for.

4.5 Analyse av datamaterialet

For å kunne sikre anonymiteten til informantene, begynte jeg å transkribere lydopptaket dagen etter samtalen. Da hadde jeg samtalsens gang ferskt i minne, jeg kunne lettere skille mellom stemmene til elevene, og huske hva som ble sagt om noe var uklart på lydopptaket. I tillegg sikret jeg mitt eget materiale ettersom elevene ikke kunne trekke seg etter at

lydopptaket var slettet siden de da var anonymiserte. Jeg transkriberte elevenes loggbøker før jeg drog fra skolen ettersom jeg ikke har tillatelse til å samle inn håndskrift. I tråd med søknaden til NSD og godkjenningen av søknaden, slettet jeg lydopptaket etter at det var transkribert.

Ettersom jeg ønsket å være deltakende observatør, skrev jeg ikke feltnotat underveis, og lydopptaket var dermed det datamaterialet jeg kunne jobbe ut fra. Det gjorde at jeg ikke skrev ned kroppslige uttrykk som for eksempel gestikulering og mimikk. Dette gjorde jeg basert på den vurderingen av at det er det som blir sagt under samtalen som er viktig for meg, ikke kroppsspråket som blir brukt for å formidle det som ble sagt. Jeg valgte også å transkribere på bokmål ettersom studien er skrevet på den målformen. I tillegg vurderer jeg det slik at det er hva elevene sier som er viktig, og ikke hvilken dialekt det blir sagt på.

Selv om det ikke er viktig hvilken dialekt elevene snakker, er det viktig å vise hvordan det de sier blir sagt. Det er på grunn av at dette kan vise nøling, usikkerhet og skråsikkerhet. I transkripsjonen valgte jeg derfor å inkludere prosodiske trekk, for eksempel hvilke ord informanten legger trykk på. Ord med trykk er markert med kursiv. Jeg har også inkludert pauser, nøling og småord som for eksempel: «eh» og «mm» da jeg mener dette viser kompleksiteten i samtalen, og hvordan elevene stiller seg til egne og andres utsagn. Om en elev er usikker om *Snill* er en samfunnskritisk bildebok, kan dette belyses både ut fra informanten sier, men også hvordan det blir sagt. Transkripsjonen er dermed skrevet ordrett og et hvert uttalt ord er med, så fremt det var hørlig.

I analysen av datamaterialet, tok jeg utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse. Dette er en metode som i stor grad blir brukt innen helsefag. Det finnes derimot eksempler på at metoden også kan benyttes innenfor litteraturfaget. Nina Goga og Maria Pujol-Valls (2020) bruker denne metoden i sin artikkel, «Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*», hvor de analyserer økokritiske litteratursamtaler. Ettersom jeg også analyserer en samtale, og ikke et litterært verk, mener jeg at denne metoden også kan brukes i min studie.

Hsieh og Shannon (2005, s. 1277) deler kvalitativ innholdsanalyse i tre tilnærminger: Tradisjonell, summativ og regissert. Tradisjonell innholdsanalyse blir brukt når studien skal beskrive et fenomen. Denne formen er hensiktsmessig når eksisterende teori eller litteratur på fenomenet er begrenset. I denne analysekategorien leser man først dataen i sin helhet, og deretter ord for ord for å skape koder (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). I summativ innholdsanalyse ser man på ordvalg og frekvens av ord og innhold (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Regissert innholdsanalyse blir brukt når forskningen av et fenomen er ufullstendig eller kunne hatt nytte av ytterlige beskrivelser. Denne analyseformen har en mer strukturert prosess enn den tradisjonelle innholdsanalysen. I regissert innholdsanalyse lager man forhåndsbestemte kategorier og plasserer datamaterialet inn i dem (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Svakheten med tilnærmingen er at forskerne møter datamaterialet med et informert bias slik at det er mer sannsynlig at forskerne har funn som samsvarer med teorien enn omvendt (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283).

Etter å ha lest om de ulike tilnærmingene til kvalitativ innholdsanalyse, mente jeg at regissert innholdsanalyse passet min studie best. Min studie er bygget på eksisterende forskning på både bildeboken *Snill* og på bildebokteori. Dette forarbeidet kunne jeg bruke grunnlag for å lage analysekategorier og deretter kode materialet. I tradisjonell innholdsanalyse unngår man å bruke forhåndsbestemte kategorier, og dermed passet ikke tradisjonell innholdsanalyse til min studie. Som vist over, ser man på ordfrekvens i summativ innholdsanalyse. Dette var ikke relevant i min studie.

Etter grundig arbeid med transkripsjonen, hadde jeg en viss formening over mine funn, og jeg laget kategorier som jeg mener samsvarte både med forskning, teori og funn. Ettersom jeg brukte forskningen på *Snill* som utgangspunkt for utformingen av den litterære samtalen, mente jeg at det var hensiktsmessig å bruke funnene i kapittel 3 som utgangspunkt for analysekategoriene som igjen ble utgangspunktet for systematiseringen av elevutsagnene. Jeg laget derfor kategorier som samsvarte med gjennomgangen av forskningsresepsjonen.

Jeg startet med seks kategorier og laget ytterlige fire kategorier mens jeg kodet datamaterialet. De seks første kategoriene var: 1) Bildeboken, 2) Lussi, 3) Foreldre, hjemmet og de rundt Lussi, 4) Skolen, 5) Kjønn, og 6) Crossoverlitteratur. Bildebok-kategorien

inneholdt flere aspekter som for eksempel tematikk, fargebruk, verbaltekst og illustrasjoner. Kategoriene som ble til underveis var 7) Realisme, 8) Usynlighet, 9) Synet på barndom og 10) Litterær samtale. Sistnevnte kategori ble laget fordi elevene hadde enkelte refleksjoner rundt litterær samtale som arbeidsform, men dette var den klart minste kategorien. Underveis i analysen og diskusjonen av funnene mine, merket jeg at kategoriene som ble laget underveis var små kategorier med lite innhold. Derfor valgte jeg å innlemme kategoriene som omhandlet realisme, usynlighet og synet på barndom inn i en av de eksisterende kategoriene. Realisme ble plassert under crossoverlitteratur, usynlighet under kjønn og synet på barndom under Lussi. Det elevene sa som omhandlet den litterære samtalen, valgte jeg å bruke i den avsluttende refleksjonen av samtalen. Analysen av samtalen tar derfor utgangspunkt i de seks opprinnelige kategoriene.

Funnene fra elevens loggbøker vil ikke utgjøre en stor del av analysedelen av studien. Dette er på grunn av at elevene stort sett skrev i stikkordsform. Elevene brukte stikkordene sine som utgangspunkt for samtalen om de ulike oppslagene i boken. Dermed ble mye av det som ble skrevet i loggbøkene diskutert muntlig. Samtidig kan stikkordene være med på å vise hva elevene la merke til, og hvilke umiddelbare refleksjoner de hadde etter et hvert oppslag.

Elevene har fått utdelt fiktive navn, og vil heretter blir omtalt som Tobias, Bjørnar, Jenny og Olav. Navnene reflekterer elevenes kjønn.

4.6 Studiens validitet og reliabilitet

Validitet kan defineres slik: «An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise» (Hammersley i Krumsvik, 2014, s. 151). Validitet handler dermed om man undersøker det man har tenkt til å undersøke. Validitet handler også om studiens troverdighet. Man kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om det er sammenheng mellom funnene til forskeren og metodevalget. Ekstern validitet handler om funnene kan bli generalisert og har en overføringsverdi, altså at andre forskere kan regne med å finne de samme funnene som den originale studien fant. I en kvalitativ studie er ikke ekstern validitet like viktig som intern validitet. Det er på grunn av at kvalitative studier ser på

enkelthendelser, eller tar et dypdykk i en enkelt situasjon eller temaer. I en kvalitativ studie er man ikke opptatt av å for eksempel finne en trend i en befolkning som kan bli generalisert. Det som derimot er viktig for å ha høy validitet, er hvordan man transkriberer lydopptak, analyserer og presenterer dem. De skal bli presentert i riktig kontekst og ikke i fragment. Validitet handler om å alltid ha en kritisk holdning til eget arbeid (Krumsvik, 2014, s. 152-154).

Hammersley (referert i Krumsvik, 2014, s. 158) definerer reliabilitet på følgende måte: «The degree of consistency with which instances are assigned to the same category by different observers or by the same observer on different occasions». Reliabilitet omhandler altså etterprøvnbarhet. Krumsvik (2014, s. 158) mener at dette kan være vanskelig i kvalitativ forskning, og mener at reliabilitet i kvalitativ forskning er å være transparent om hvordan man har utført forskningen. Han deler reliabilitet inn i to: Intern og ekstern reliabilitet. Intern reliabilitet handler om at to forskere ville vært enige om funnene i en studie, mens ekstern reliabilitet er knyttet til om en observasjonsstudie kan bli overført til et annet utvalg.

Graden av validitet og reliabilitet kan illustreres ved hjelp av et dartbrett. Dersom man har høy validitet, treffer man midt i blinken. Da har man studert det man ønsker å studere. Ved lav validitet, vil pilene treffe andre steder på brettet. Dersom man har høy reliabilitet, treffer alle pilene samme sted på brettet. Men om disse pilene ikke treffer midt i blinken, har man bare høy reliabilitet, men ikke høy validitet. For at en studie skal ha høy validitet og høy reliabilitet, må alle pilene treffe midt i blinken. Da sikter man godt og treffer godt. Man studerer det som er tiltenkt, og funnene kan bli funnet gjentatte ganger, eller av andre forskere.

Det er flere faktorer som kan påvirke validiteten til min studie. Det første spørsmålet jeg stilte meg selv var om metodevalgene mine var gode nok. Jeg mener at valget av litterær samtale som arbeidsform er mest hensiktsmessig for å kunne svare på min problemstilling og forskningsspørsmål. For å komme frem til dette, kan man sammenligne samtalen med intervjuet. I et intervju har man gjerne utarbeidet en rekke spørsmål på forhånd. Om jeg hadde valgt å bruke intervju som metode, ville jeg dermed lagt føringer på elevenes lesing siden jeg ville ha utarbeidet spørsmål i forkant. Disse ville vært farget av min og

forskningsresepjonens tolkning av boken. Selv om jeg stiller spørsmål til elevene underveis i den litterære samtalen, er dette åpne spørsmål hvor det er elevenes refleksjon som påvirker hvordan spørsmålet blir besvart. I tillegg er min rolle som ordstyrer ikke å føre elevene inn på ett spor, men la dem utforske flere. Samtalen som metode åpner også for flere synspunkter og refleksjoner enn hva et intervju ville gjort. I dialogspillet møter elevene mine og andres tolkninger, men elevene vet ikke i hvilken kontekst påstandene har oppstått. Dialogspillet er elevstyrt, og dersom en elev ikke er enig i en påstand, vil ikke jeg som forsker stille spørsmål ved dette. Elevene skal bare argumentere for sine synspunkter uten at en voksen prøver å få den til å endre mening. Dermed er det sikkert at elevenes meninger ikke blir påvirket av andre enn medelevene, og dette gjør at dataene har større troverdighet.

Ettersom jeg, gjennom å ha jobbet tett på boken, har visse formeningar om ulike tolkninger av boken, kan dette påvirke min høytlesning. For eksempel er det lett å ironisere linjene: «Se på Lussi! Se på Lussi! Se så stille hun er!» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 1) ettersom jeg mener Dahle har en ironisk distanse til det hun skriver. Dersom jeg ironiserer teksten, og elevene legger merke til det, kan det påvirke hvordan elevene tolker boken. Det vil igjen påvirke studiens validitet. Dermed er det viktig at jeg under høytlesningen holder meg nøytral og ikke lar egne tolkninger skinne gjennom. Høytlesningen må likevel ikke være monoton, da det kan føre til at elevene faller av og blir uengasjerte. Dermed må jeg passe på å ha en balanse mellom innlevelse og nøytralitet under høytlesningen.

Elevene har også lite tid med bildeboken. Det kan gjøre at enkelte elever synes det er vanskelig å tolke boken, eller si seg enig eller uenig med påstander de møter. Dette svekker troverdigheten til studien ettersom elever som har lengre tid med boken kan ha andre tolkninger. Likevel er ungdommer en heterogen gruppe. Dermed kan forskjeller i tolkninger være grunnet andre faktorer enn tiden man har med boken.

En annen faktor som kan påvirke validiteten, eller troverdigheten, er maktforholdet mellom forsker og informanter. Det kan skje at informanter gir det svaret som de tror forskeren ønsker å høre, og dette kan føre til at resultatene er feilaktige. Derfor må jeg, som tidligere vist, legge vekt på at ungdommene skal ytre sine meninger uavhengig av om de er positive eller ikke. Det er likevel ikke sagt at elevene vil følge denne oppfordringen.

Reliabilitet blir blant annet målt i om studien er etterprøvable eller ikke. I tillegg mener Krumsvik (2015, s. 158) at en studie har høy reliabilitet om man er åpen i hvordan man utførte forskningen sin. Ettersom jeg har vist hvordan jeg utformet og gjennomførte den litterære samtalen, er jeg åpen om metodevalget, og jeg vil dermed argumentere for at studien har høy reliabilitet. Jeg har, i kraft av å være utdannet lærer, utformet et didaktisk opplegg som kan gjennomføres av andre, og min transparens gjør dette mulig. Studien er ikke etterprøvable i den grad at jeg kan garantere at andre vil få de samme refleksjonene og resultatene som meg, men det er umulig i en studie som dette. En leser er påvirket av egne opplevelser, minner og verdier. Studien vil derfor være påvirket av individuelle tolkninger som kan være vanskelig å gjenskape i et annet klasserom med andre elever.

5 Analyse av den litterære samtalen

Tobias: Du blir jo litt sånn overrasket på en måte. Og det er jo på en måte en positiv overraskelse på grunn av at du skjønner 'oi wow, en bildebok kan ha så mye mening bak'.

Utsagnet til Tobias viser at *Snill* falt i smak hos elevene som deltok i den litterære samtalen, og at elevene blir forundret over de ulike måtene man kan tolke bildeboken. Dette kapitlet vil vise hvilke refleksjoner fire elever i 10. klasse gjør i møtet med *Snill*, og kapitlet vil derfor gi svar på oppgavens problemstilling. Kapitlet vil vise at elevene tolker enkelte deler av bildeboken, for eksempel relevansen av kjønn, på en annen måte enn forskningsresepsjonen. I tillegg skal vi se at bildeboken engasjerer elevene, og at de bruker hendelser og bekymringer i sitt eget liv for å tolke boken og hovedkarakteren Lussi.

Materialet som vil bli analysert og diskutert er innhentet fra én litterær samtale med fire elever i 10. klasse. Jeg vil presentere og analysere store deler av den litterære samtalen. Samtalen bestod av høytlesning av *Snill* og diskusjon underveis, og et dialogspill hvor elevene ble bedt om å ta stilling til påstandene som er presentert i studiens fjerde kapittel. Som tidligere nevnt, tar analysen utgangspunkt i kvalitativ, regisert innholdsanalyse. Funnene vil bli drøftet i henhold til kategoriene som ble brukt for å analysere materialet. Disse kategoriene, som er beskrevet i delkapittel «4.4 Analyse av datamaterialet», ble utformet med utgangspunkt i forskningsartiklene og hvilke tematikker forskningsresepsjonen har interessert seg for. Selv om funnene er kategorisert, kan flere av utsagnene til elevene passe under flere kategorier, men jeg har valgt å beholde kategoriene slik at analysen og kapitlet er oversiktlig.

Analysen av samtalen tar utgangspunkt i de seks analysekategoriene som er presentert i kapittel «4.4 Analyse av datamaterialet», men jeg valgte å endre navn på dem for å tydelig vise innholdet. Kategori 1) Bildeboken, vil ha samme navn som tidligere. Denne kategorien omhandler bildeboken og hvilke refleksjoner elevene gjør av samspillet mellom verbaltekst og bilder. Kategori 2) Lussi, vil bli kalt «Elevenes tanker om Lussi». Her vil jeg vise hvilke tanker elevene gjorde seg av Lussi. Kategori 3) Foreldre, hjemmet og de rundt Lussi, blir kalt

«De voksnes ansvar», og der vil jeg diskutere hvordan elevene reagerte på de voksne aktørene i bildeboken. Ettersom elevenes tanker om skolen var sentrert rundt skole- og karakterpress, vil kategori 4) Skolen, heretter bli kalt «Skolepress». Elevene hadde en annen oppfatning av kjønn enn forskningsresepsjonen. For å belyse det, kaller jeg kategori 5) Kjønn, for «Er kjønn relevant?». Den siste kategorien viser elevenes tanker om bildebokens målgruppe og boken som crossoverlitteratur, og kategori 6) Crossoverlitteratur, vil derfor bli kalt «*Snill* som crossoverlitteratur».

Hensikten med analysen er ikke å verdimåle utsagnene til elevene eller å måle deres litterære kompetanse, men å diskutere refleksjonene elevene hadde under den litterære samtalen. Jeg vil se elevenes tolkninger i lys av forskningsresepsjonen som er analysert tidligere i studien, men dette er gjort for å tydelig kunne vise hva ungdommene er opptatt av, og for å vise likhetene og ulikhetene i hvordan boken har blitt tolket av forskningsresepsjonen og ungdomsskoleelevene.

Som vist i teorikapitlet, mener Appleyard (1991, s. 100) at det er tre elementer som avgjør hvilken respons ungdommer gir på en litterær tekst: Om boken engasjerer og har en karakter man kan identifisere seg med, om historien er realistisk, og om historien får dem til å tenke eller reflektere. Karakteren Lussi ser ut som en jente i barneskolealder. For det første kan det, for ungdomsskoleelever, være vanskelig å identifisere seg med en karakter som er yngre enn seg selv. Dette kan gjøre at ungdommene tenker at situasjonen Lussi går gjennom ikke er relevant for dem, siden de er eldre enn henne. Siden Lussi gjennomgår en stor forandring med tanke på hennes identitet og væremåte, kan det derimot være at de kjenner seg igjen i Lussi. Samtidig kan det at Lussi fysisk går inn i en vegg og ikke kommer seg ut, en handling som blir mer bokstavelig når de rundt henne leter etter henne, gjøre at boken føles mindre realistisk. Spørsmålet blir da om den enkelte leseren tolker dette bokstavelig og at tenker at Lussi faktisk er inne i veggen. Det kan gjøre at historien kjennes urealistisk, og ungdomsleseren kan ha vansker med å kjenne seg igjen. Dersom leseren tolker det at Lussi er i veggen i en overført betydning, kan det påvirke responsen til leseren. Historien kan da kjennes mer realistisk for ungdomsskoleeleven. Om leseren tolker boken, har boken fått leseren til å tenke og reflektere, og leseren prøver da å finne en mening bak fortellingen. Det tredje elementet til Appleyard vil dermed være til stede i *Snill*. Dermed kan det

argumenteres for at det er elementer ved *Snill* som gjør det vanskelig for ungdomsskoleelever å like boken, blant annet alderen til karakteren Lussi, og dette kan påvirke deres reaksjoner i den litterære samtalen.

5.1 Bildeboken

Dette delkapitlet vil vise hvilke tanker elevene hadde i møte med bildeboken. Utsagnene handler om hvilke refleksjoner elevene gjør seg om fargebruken i bildeboken og hvordan dette ser ut til å påvirke elevenes tanker om boken. I tillegg vil jeg vise hvordan elevene tolker enkelte illustrasjoner, men det vil også komme frem at det er flere illustrasjoner elevene ikke klarer å legge mening i.

Før vi begynner å lese boken, får elevene dele førsteinntrykkene sine. De er basert på forsiden av boken. Tobias bemerker tidlig at «jenten så egentlig mer trist ut eller redd ut», mens fargene, rosa og gult, formidler en lystig tone. Bjørnar er enig i at jenten ser engstelig ut. Olav mener, som Tobias, at de lyse fargene er glade farger. Vi ser at elevene mener at tematikken kan være lystig på grunn av på fargene og tittelen. De tror tittelen betyr at Lussi enten er snill eller skal gjøre noe snilt. De reflekterer ikke over at tittelen er skrevet i svart og hva det eventuelt kan bety. Illustrasjonen av Lussi får dem derimot til å tenke at tematikken også kan være dyster. Elevene ser altså at det er enkelte kontraster på fremsiden, og bruker dette til å justere inntrykkene sine. Når elevene så blar om til de svarte forsatspapirene, blir de sikrere på at et mørkt tema vil være synlig i boken.

Ut fra dette ser vi at selv om boken fremstår som lystig på grunn av bruken av gule soler og fargen rosa, er elevene opptatt av hvordan Lussi blir fremstilt, og kobler dette til en mørk tematikk. Tobias legger merke til ansiktsuttrykket til Lussi, og bruker dette for å justere det lystige førsteinntrykket. Forsiden gir elevene en forventning om at bildeboken vil ha en dyster tematikk. Selv om elevene er enige om at Lussi ser redd og engstelig ut, leser de tittelen bokstavelig, og tror tittelen betyr at handlingen er sentrert rundt det å være snill. Dermed kan det se ut til at utformingen og tittelen til boken gjør at de blir noe forvirret, og at de er usikre på bokens tematikk. Ved endt lesing av boken, har elevene ingen umiddelbare

refleksjoner over tittelen. Det kan dermed virke som om tittelen forvirrer elevene både før og etter lesingen.

Etter å ha lest de tre første oppslagene, stopper vi opp og elevene får snakke om stikkordene de har skrevet ned. Tobias har lagt merke til at det er døende blomster på det første oppslaget, og at disse blomstene ikke er borti vannet i vasen de står i (Figur 1). Med bakgrunn i denne observasjonen, spør jeg elevene om hva de tror blomstene kan bety. Tobias peker på at blomstene har samme posisjon som Lussi, og at både blomstene og Lussi er bøyd nedover. I loggboken sin skriver han: «Døende blomster, Lussi glad på utsiden, men ikke på innsiden». Tobias ser ut til å mene at blomstene representerer Lussi på innsiden. Hun er, som blomstene, vissen og nedfor. Bjørnar peker på at fugleburet på det samme oppslaget er tomt. Jeg spør derfor elevgruppen hva det tomme fugleburet kan bety, men det er ingen som svarer. Jeg spør videre om fjernkontrollene, støpselet og stikkontakten på det tredje oppslaget (Figur 2), og om det ligger noe mening i det, men igjen er elevene usikre, og har ikke svar på spørsmålet. Vi ser at elevene er opptatt av illustrasjonene og de mulige betydningene de kan ha. Samtidig som de legger merke til at enkelte illustrerte elementer skiller seg ut, har de noen vanskeligheter med å reflektere over hva illustrasjonene kan formidle.

De visne blomstene og det tomme fugleburet er illustrert på bildebokens første oppslag, og verbalteksten ber leseren om å se på Lussi som smiler, skriver pent og leser bok (Figur 1). Dette er, ut fra Nikolajevas (2000, s. 22) inndeling, et kontrapunktisk oppslag ettersom harmonien verbalteksten formidler, blir avvist av illustrasjonene. Når verbaltekst og illustrasjoner ikke formidler det samme budskapet, vil det gi et tolkningsrom til leseren. Det kan derimot virke som om tolkningsrommet på oppslaget blir for stort for elevene. Selv om elevene legger merke til at det er noe ved illustrasjonene som kan ha betydning, klarer de ikke å uttrykke hvilken betydning illustrasjonene kan ha.



Figur 1. Oppslag 1 (Dahle & Nyhus, 2004).

Etter videre lesing, legger elevene merke til størrelsesforholdene i bildeboken. Olav peker på at læreren er større i forhold til Lussi, og legger slik merke til oppslagets verdiperspektivering. Bjørnar mener at alt rundt Lussi er større enn henne, men at når Lussi begynner å skrike, blir hun større enn de andre. Virkemiddelet kan ha styrt elevene i en gitt retning. Det kan ha støttet deres forståelse av tematikken og av Lussi, og kan ha ført elevene mot en tolkning hvor for eksempel mistanken om skolepress som tematikk blir forsterket, ettersom læreren, som Olav påpeker, er mye større enn Lussi.

Når jeg spør elevene om de har spørsmål til teksten, retter Tobias oppmerksomheten sin mot en hengende kule på oppslag fem, åtte, ti og 15:

Tobias: Jeg satt og tenkte på den ... den rundingen vi så på siste side helt oppe. Den knuser og knuser mer etter hvor lenge senere i boken vi kommer. For det har vi ikke fått svar på enda.

Live: Er det noe du tenker selv det kan betyr?

Tobias: Nei, men jeg forbinder det sånn for vi ser jo mye klokker. Hvis du, sånn typisk bestefarsklokke da så er det jo den der som dinger frem og tilbake, og det er det jeg sitter og forbinder det med. Men jeg vet ikke hvorfor den er der.

Live: Hvorfor den er knust? Kan det ha noe med Lussi å gjøre? (...)

Det første vi må legge merke til her, er ordvalget til Tobias. Han sier de ikke har «fått svar» på hva kulen betyr. Ut fra ordvalget, kan det virke som om Tobias forventer at bildeboken skal gi elevene svar på spørsmål de sitter med. Dette kan være med på å forklare hvorfor de nøler når jeg spør hva ulike illustrasjoner kan bety. Kanskje tror de at det finnes en riktig tolkning av bildeboken, og derfor blir de redde for å si feil.

Etter at Tobias gjør de andre elevene oppmerksomme på kulen, begynner de å lete etter andre oppslag hvor kulen er illustrert. Jeg leter sammen med elevene, og kommenterer blant annet at kulen begynner å bli knust når Lussi kjenner at det kribler i halsen. Tobias tolker deretter kulen på følgende måte:

Tobias: Kanskje det skal vise litt på en måte humøret hennes da. At når hun blir sinna, så blir den på en måte mer knust. At når hun er mer i uro, så blir den mer knust.

Tobias kobler kulen, slik som blomstene, opp mot Lussi og hvordan hun har det inni seg. Slik bruker elevene illustrasjonene for å kunne fortolke boken og finne mening som ikke er uttrykt i verbalteksten, men som man kan finne om man stopper opp, går tilbake og leser på nytt. Dette viser at det er nødvendig å nærlese bildeboken for å finne betydninger som ikke er tydelig i verbalteksten. I tillegg kan man, ut fra utdraget, se at elevene bruker illustrasjonene for å forstå bildebokens hovedperson, Lussi. Illustrasjonen av kulen gir det Beauvais (2015, s. 1) kaller et «readerly gap», eller et kreativt tolkningsrom, hvor elevene må sette sammen puslespillbitene av verbaltekst og illustrasjoner. I motsetning til tolkningsrommet som blant annet fugleburet og fjernkontrollene skaper, klarer elevene å gi mening til illustrasjonene av den knusende kulen.

Under dialogspillet blir elevene bedt om å ta stilling til påstanden «Bildene gir en annen informasjon enn teksten». Elevene plasserer brikkene sine på «enig» og «delvis enig». Jenny mener at illustrasjonene gir bildeboken en dypere mening enn verbalteksten, og kommenterer slik kompleksiteten til bildeboken. Hun mener at man er nødt til å se på bildene for å forstå bildeboken. Dersom man kobler dette til bildebokteori som er presentert tidligere i studien, kan man si at Jenny ser flere kontrapunktiske oppslag. Dette er oppslag hvor tekst og bilder stiller spørsmål til hverandre, og ikke kan bli forstått uten hverandre

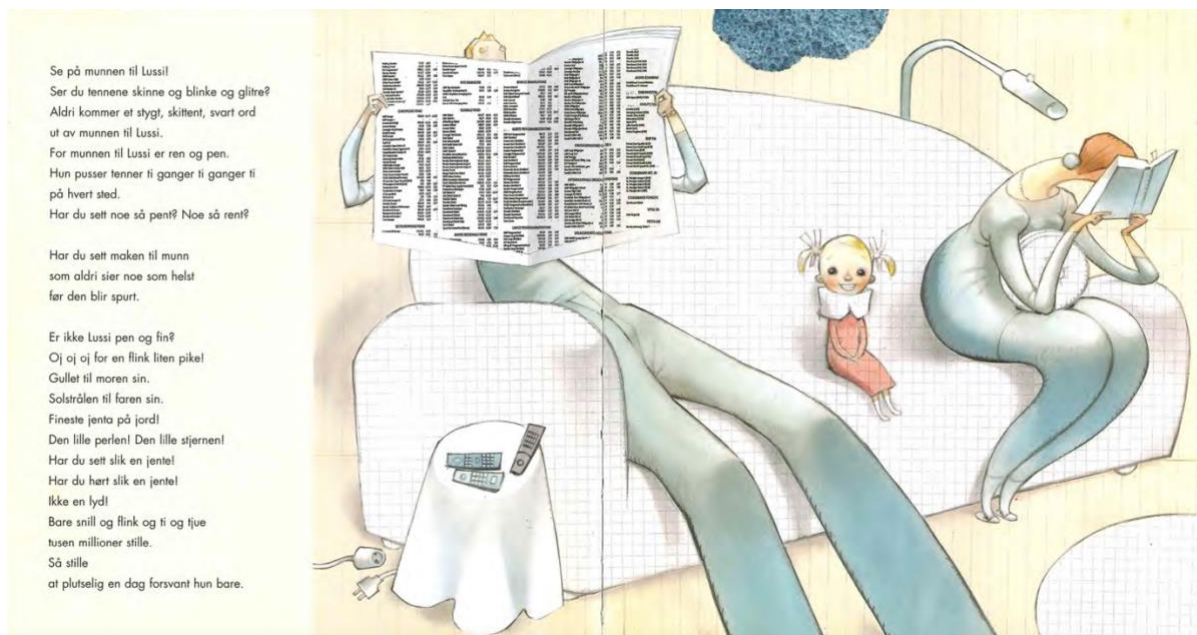
(Nikolajeva, 2000, s. 22), og det er dette Jenny påpeker. Tobias holder på sin tolkning hvor han kobler illustrerte gjenstander til Lussis følelsesliv. Han mener at bildene forteller mer om hvordan Lussi egentlig har det enn hva teksten gjør. Basert på utsagnene til Jenny og Tobias, ser vi at elevene snakker som om boken har en bestemt mening som de ønsker å finne. Dette kan bli forsterket av at elevene ser kontrapunktiske og motstridende oppslag hvor verbaltekst og illustrasjoner formidler ulike historier. Det ser også ut til å gi elevene en motivasjon i lesningen av boken ettersom elevene blir nysgjerrige på hva boken formidler og hvordan. Dette er også tydelig når elevene leter etter den knuste kulen ettersom elevene er ivrige etter å finne oppslagene hvor kulen er illustrert.

Tobias sier deretter at man kan bruke bildene for å se om teksten lyver. Ettersom han bruker ordet «løgn» for å beskrive samspillet mellom tekst og bilder, er det tydelig at Tobias mener at verbalteksten og illustrasjonene formidler ulik informasjon. Han ser også ut til å hevde at verbalteksten fører leseren i feil retning, mens det er illustrasjonene som formidler sannheten. Tobias kommenterer, i denne sammenhengen, smilet til Lussi:

Tobias: (...) For eksempel sånn med smilet. (...) Det at de sa det var glad, men i boken eh så det liksom litt mer ut som et sånt 'fake' smil da. (...) Du kan se mer på bildet som kanskje ikke betyr det samme.

Tobias mener at smilet til Lussi, som er illustrert på bildebokens tredje oppslag (Figur 2), er falskt, mens han tolker teksten som en beskrivelse av en glad jente. Olav har også lagt merke til Lussis falske smil, og mener det er flere steder i boken hvor bildene ikke gir samme informasjon som teksten. Basert på Nikolajevas (2002, s. 22) bildebokteori, ser dermed Tobias og Olav flere motstridende oppslag i bildeboken hvor verbalteksten og illustrasjonene ikke stemmer overens. I stedet for at dette skaper usikkerhet og forvirring som Nikolajeva (2002, s. 22) hevder at det skal gjøre, bruker elevene bildene for å lete etter svar når de mistenker at teksten lyver. Slik klarer de å forstå at bildeboken opererer på ulike nivå. Flertydigheten som elevene ser ut til å oppleve at verbalteksten og illustrasjonene formidler, ser ikke ut til å demotivere elevene slik at de ønsker å legge fra seg boken, men det ser ut til å ha motsatt effekt. Det virker som om flertydigheten motiverer elevene til å gå i dialog med bildeboken og finne ut hva boken, i deres øyne, ønsker å formidle.

Før vi starter å lese bildeboken, oppfordrer jeg elevene om å skrive notat om hva de legger merke til i verbaltekst og bilder, men elevene skriver bare notater om illustrasjonene og ser derfor ut til å vie mest oppmerksomhet mot dem. Ettersom elevene ser ut til å mene at det er illustrasjonene som formidler den sanne historien, kan det forklare hvorfor elevene bruker tid på å studere illustrasjonene og ikke verbalteksten.



Figur 2. Oppslag 3 (Dahle & Nyhus, 2004).

Når vi har lest ferdig boken, spør jeg elevene om boken kjennes relevant ut for dem, og om de ville plukket den opp på biblioteket. Tobias er rask med å avkrefte at han ville plukket den opp. Dette begrunner han med at forsiden gjør at boken ser barnslig ut. Men etter dialogspillet sier Tobias noe nølende at han kunne valgt en bildebok på biblioteket. Selv om *Snill* er lettlest, har den en dypere mening enn det han først trodde:

Tobias: Du blir jo litt sånn overrasket på en måte. Og det er jo på en måte en positiv overraskelse på grunn av at du skjønner 'oi wow, en bildebok kan ha så mye mening bak'.

Når samtalen er avsluttet og jeg skrur av diktafonen, snakker vi litt om samtalen og om bildebøker. Klassen til elevene hadde tidligere lest *Skylappjenta* (Haq & Skandfer, 2009)

sammen med kontaktlæreren sin. Elevene er dermed kjent med bildebokmediet. Elevene sammenligner bøkene, og mener at det er lettere å kjenne seg igjen i *Snill* og at den har en dypere mening enn *Skylappjenta*. I tillegg mener de at *Skylappjenta* er noe barnslig. Dette tror jeg kan ha sammenheng med at *Skylappjenta* har sterke eventyrreferanser, og eventyret er en sjanger elevene mest sannsynlig var mest borti som barn og kanskje forbinder med barndom. Jeg vet ikke hvordan elevene jobbet med *Skylappjenta* i klasserommet, men i min litterære samtale fikk elevene tid til å gå tett inn på handlingen og prøve å knytte den til sitt eget liv. Det tror jeg kan ha vært en faktor som gjorde at elevene likte boken. En annen faktor kan være at siden Lussi er et barn, kan ungdommene kjenne seg igjen i en situasjon de tidligere har opplevd eller opplever nå. *Skylappjenta* kan også virke eldre enn elevene, hun opplever å bli utsatt for sosial kontroll og hun bryter med sitt eget hjem. Dette kan gjøre det vanskeligere å identifisere seg med *Skylappjenta* ettersom dette er situasjoner elevene ikke nødvendigvis har opplevd selv.

Delkapitlet viser at samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner opptar og interesserer elevene. De mener at de visuelle elementene formidler den «sanne» historien, mens verbalteksten «lyver». Dette ser ut til å motivere elevene til å fortsette å lete i illustrasjonene etter det de mener er sannheten. Det er også tydelig at diskusjonen og dialogspillet gjør at elevene liker bildeboken ettersom de får mulighet til å diskutere flere tematikker og elementer. Slik innser de at bildeboken har en dybde ved seg som de ikke forventer.

5.2 Elevenes tanker om Lussi

I dette delkapitlet vil jeg vise hvilke tanker elevene har om Lussi. Flere ganger i delkapitlet viser jeg at elevene blir bedt om å diskutere med to ulike utgangspunkt: Lussi før veggen og Lussi etter veggen. Dette har bakgrunn i at Lussi forsvinner inn i en vegg, og at hun går gjennom en forandring på grunn av dette. Kapitlet inkluderer også elevenes refleksjoner knyttet til ulike valg som Lussi tar i boken.

Elevene påpeker tidlig i samtalen at Lussi ikke ser ut som en lykkelig jente, og det er bred enighet om at Lussi ser trist og lei seg ut. Som diskutert i forrige delkapittel, knytter Tobias

illustrasjonen av de visne blomstene og den knuste kulen opp mot hvordan Lussi har det inni seg. På det tredje oppslaget (Figur 2) i *Snill* forteller teksten at Lussi er: «Så stille at plutselig en dag forsvant hun bare» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 3). I den sammenheng spør jeg elevene om hva de tror vil skje med Lussi. Bjørnar mener at Lussi tvinger frem smilet sitt, og at hun egentlig er misfornøyd. Han tror derfor at Lussi kommer til å rømme. Jenny tolker Lussi på en annen måte. Hun mener det er mulig at Lussi kjenner seg så liten at hun bare forsvinner, selv om hun egentlig fortsatt er der. Dette viser at Bjørnar forstår Lussi som en aktiv aktør som rømmer på grunn av at hun er misfornøyd, og gir slik Lussi en drivkraft som Jenny ikke ser i Lussi. Jenny tolker Lussi som en passiv aktør som ikke er i stand til å stå opp for seg selv, og hvor forsvinnelsen er konsekvens av dette. Det er derfor tydelig at Bjørnar og Jenny tidlig i historien har fått ulike inntrykk av hvem Lussi er.

Elevene blir også bedt om å beskrive Lussi før og etter veggen. Jenny mener at Lussi før veggen er feilfri, men viser at dette er negativt ved å si at Lussi er litt *for* feilfri. Det er derfor tydelig at Jenny mener dette er en negativ egenskap. Tobias mener at Lussi prøver å være feilfri, men ikke for sin egen del, men for dem som er rundt henne. Han mener at mot slutten av boken har Lussi gått gjennom en forandring hvor hun skjønner at hun ikke trenger å være slik, og kan slippe seg selv mer løs. Elevene beskriver Lussi før veggen som litt *for* snill. Igjen bruker de ordet «for» for å vise at en tilsynelatende positiv egenskap har blitt negativ. Med utgangspunkt i elevutsagnene, spør jeg derfor elevene om de synes Lussi er snill også etter at hun kommer ut av veggen:

Tobias: Hun er jo fortsatt snill. Hun bare visste på en måte hva hun måtte gjøre da.
(...) Men selvfølgelig, hun er ikke snill på samme måten. Hun er ikke sånn (...) feilfri.
Men hun ... er fortsatt snill, hun bare vet at det går an å ta feil.

Elevene bruker positivt ladede ord, som «snill» og «feilfri», for å beskrive Lussi. Samtidig legger de vekt på at egenskapene har blitt dårlige ved å bruke ordet «for», og viser slik at det er på grunn av at Lussi ikke klarer å sette grenser for seg selv. Dette ser vi når Tobias mener at Lussi etter veggen ikke lenger er feilfri, men at hun fremdeles er snill. Lussi har dermed, i hans øyne, gått gjennom en positiv forandring hvor egenskapenes hennes ser ut til ha blitt mer balanserte.

I loggbøkene sine skriver Jenny «'perfekt'», Olav skriver «perfekt», «ikke 'perfekt'» og «lov å ikke være 'perfekt'», og Tobias skriver «viser annet enn 'perfekt'» og «Når hun ikke er perfekt blir hun synlig». Ut fra elevenes bruk av ordet «perfekt» i hermetegn, ser vi at elevene opplever Lussi som et ironisert ideal. Hermetegnene viser at dette er et negativt ideal som man ikke bør prøve å leve opp til. Det ser ut til at elevene bruker hermetegnene på samme måte som de bruker ordet «for». De vektlegger at noe positivt har blitt negativt. Ettersom Tobias skriver at Lussi blir synlig når hun legger det ironiserte idealet bak seg, ser vi at Tobias mener det er det idealet som gjør at Lussi forsvinner. Som tidligere vist, mener Ommundsen (2004b, s. 207) at *Snill* ironiserer forstillingene man knytter til snille barn. Basert på elevenes loggbøker, ser vi at elevene tolker boken langs de samme linjene som Ommundsen (2004b, s. 207) ettersom både hun og elevene ser et ironisert barneideal.

Når elevene blir spurt om hvilken versjon av Lussi de tror vil klare seg best i vårt samfunn, er de usikre. De trenger at jeg repeterer det de sa tidligere i samtalen, blant annet at de hadde pekt på at Lussi før veggen var opptatt av hva andre tenkte, mens etter veggen klarte hun å sette seg selv først. Dette hjelper elevene, og Tobias mener at begge versjonene av Lussi kan klare seg i samfunnet. Han mener derimot at den versjonen Lussi var før veggen, er en versjon som samfunnet og dem rundt henne vil ha nytte av, og ser ut til å ha en oppfatning av at Lussi før veggen vil kunne bli utnyttet av andre mennesker. Videre mener han at Lussi etter veggen er en versjon som vil klare seg i et samfunn hvor hun må sette seg selv fremst, og hvor hun må ta valg som er best for seg selv.

I dialogspillet må elevene ta stilling til flere påstander om Lussi. De blir bedt om å diskutere påstanden: «Lussi er egoistisk». Her er elevene unisone:

Jenny: Jeg tar den på uenig for jeg synes ikke hun er egoistisk selv om hun gjør det for seg selv. Men på slutten så prøvde hun å hjelpe de andre også.

Bjørnar: Hm ... jeg setter den også på uenig for det er ikke sånn at man bare skal tenke på seg selv. Hun har jo sine behov. Og det endte jo opp med at når hun *kun* tenkte på andre så ble hun ikke sett, og da, ja, fikk hun ikke det som hun trengte.

Olav: Jeg setter den også på uenig. I starten så er hun, liksom, hun prøver å være perfekt og være flink på skolen, ikke for seg selv, men for de andre. Så det er viktig å være litt egoistisk av og til og tenke på seg selv også.

Tobias: Ja, jeg også kommer til å sette han på uenig. Jeg ... som de sa i historien da så prøvde hun å hjelpe de andre ut på slutten. Og igjen så er jo det litt det med ansvar det at hun skal ikke ha ansvar til det, så. Og så er hun jo ganske liten, hun er mindre, altså hun er ikke så gammel, så at hun tenker veldig egoistisk det er sikkert ikke sant.

Elevene mener altså at Lussi ikke opptrer egoistisk når hun heller vil hjem og spise enn å finne ut om det finnes andre vegger med flere jenter og kvinner. De legger vekt på at det er viktig å kunne stå opp for seg selv og å kunne sette egne behov først. Som vist i delkapittel «3.2.2 Individualismen», mener Krogstad (2016, s. 10) at boken viser et individualistisk samfunn hvor samfunnet mangler solidaritet og ansvar for å hjelpe andre. Ommundsen (2004b, s. 216) mener at *Snill* står i sterk kontrast til annen småbarnslitteratur ettersom Lussi må kjempe sin egen frigjøringskamp, og at boken munker «(...) ut i en ambivalent 'konklusjon', der den på den ene siden kritiserer vårt individualistiske travle samfunn, men på den andre siden lar Lussi velge bare å tenke på seg selv (...)» (Ommundsen, 2004b, s. 216). Basert på elevenes utsagn ser vi at elevene ikke ser en mangel på solidaritet hos Lussi og ikke anser boken som en kritikk mot et individualistisk, travelt samfunn. Tvert imot påpeker Bjørnar og Olav at Lussi er nødt til å være egoistisk og tenke på seg selv, og de ser ut til å se en verdi i å noen ganger ta egoistiske valg. Man ser tross alt hva som skjer når hun ikke setter egne behov først. De peker også på at Lussi hjelper andre ut av sin egen vegg. I tillegg mener de, basert på Lussis alder, at hun er for liten til at man kan ilegge henne et egoistisk motiv og kanskje også for liten for å kunne ta ansvar med å hjelpe andre. Dette skriver også Ommundsen (2004b, s. 216) når hun påpeker at ansvaret for å hjelpe alle de usynlige jentene ville blitt et for stort ansvar for Lussi. Elevenes tolkning knyttet til Lussis alder samsvarer dermed med tolkningen til Ommundsen, samtidig som elevene i større grad enn Krogstad (2016, s. 10) og Ommundsen (2004b, s. 216) vektlegger at Lussi ikke har ansvar for å hjelpe de andre usynlige jentene.

Elevene ser også ut til å verdsette Lussis individualistiske valg. De reflekterer ikke over hvilke konsekvenser valget til Lussi kan ha, og ser ikke ut til å vurdere at det kan resultere i at flere

jenter og kvinner, slik som oldemoren til Lussi, kan bli sittende fast i veggen i mange år. Dette viser at elevene ser narrativet fra Lussis perspektiv. Elevene ser ikke fra synspunktet til de som eventuelt sitter fast i andre vegger og som gjerne kunne trenge en hjelpende hånd, men de holder fast på hva som er best for Lussi. Dette kan tyde på at elevene føler en tilknytning, eller identifikasjon, med Lussi og følelsene hun har i løpet av boken, og at det er vanskeligere å se handlingen fra andre karakterers perspektiv.

Ettersom flere av artiklene som ble presentert i kapittel 3 diskuterte synet på barndom, ble det naturlig å inkludere dette i den litterære samtalen. Elevene diskuterer ikke Lussi som barn under lesningen, men må i dialogspillet diskutere om Lussi før veggen og Lussi etter veggen er det ideelle barnet. Jeg er nødt til å forklare påstandene med å si at et ideelt barn er slik samfunnet ønsker at et barn skal være. Elevene er uenige i at Lussi før veggen er det ideelle barnet:

Tobias: Jeg setter han på uenig. I hvert fall hadde ikke jeg ønsket det. Når Lussi gjør som hun har gjort før veggen da, så er hun veldig ... litt, litt hemmelighetsfull. Hun deler ikke så mye ut til foreldrene rundt henne. Hun lar på en måte ikke foreldrene se alt som skjer da. Jeg tror at hvis jeg hadde vært en forelder, så ville jeg heller hatt et barn som var mer lik etter veggen. (...) Et ideelt barn er jo et barn som kan ta det opp med foreldrene sine og anerkjenner problemer.

Bjørnar: Jeg sier også uenig. Fordi det er viktig at barn får vise hva som er inni dem, for jeg tror veldig mange har mye inni seg, men når de ikke får lov ... eller greier å snakke om det, så blir det veldig mye til slutt.

Olav: Jeg sier også uenig. At det er ikke bare viktig å være perfekt for andre og være det ideelle barnet, men også å vise følelser og være seg selv og ... ja.

Jenny: Jeg sier delvis uenig. Fordi veldig mange foreldre har jo lyst til å ha et perfekt barn, men også så er ... vil jo (...) veldig mange folk ha barn som greier å snakke for sine egne meninger og greier å være seg selv. Så det er liksom sånn ... mellom de to da.

Tobias, Bjørnar og Olav er tydelige på at Lussi ikke er et ideelt barn. Dette begrunner de med at hun er hemmelighetsfull, og ikke klarer å vise hvordan hun har det inni seg. Jenny ser

derimot hvilke egenskaper ved Lussi før veggen som gjør at man kan tenke at hun er det ideelle barnet, nemlig at hun er lydig. Jenny legger vekt på at Lussi er det perfekte barnet, og det kan tenkes at hun opplever at idealbarnet skal være stille, flittig og god på skolen. Derimot bruker hun utsagnene til guttene til videre refleksjon, og er enig i at et barn som kan ytre egne meninger også kan være et ideelt barn. Dermed mener Jenny at det ideelle barnet både kan være et barn som klarer å si sine egne meninger, men også et barn som er stille og ikke i veien for sine foreldre. Jenny ser dermed to barndomsideal, og mener at begge idealene kan være ønskelig fra barns foreldre.

Elevene blir så presentert for motsatt påstand enn den forrige: «Lussi etter veggen er det ideelle barnet». Bjørnar mener at Lussi har blitt for rampete for å være et ideelt barn. Derimot mener han at dette kan være bedre enn før veggen. Olav er enig med Bjørnar, og legger vekt på at det er viktig at barn er seg selv og kan vise seg frem. Jenny mener at Lussi etter veggen oppfører seg slikt som et barn egentlig skal oppføre seg, og at Lussi har blitt ideell både for voksne og for unge. Jenny kan dermed se ut til å mene at Lussi har blitt et ekte barn. Jenny holder nå fast på Lussi etter veggen som det ideelle barnet, og ser ut til å ha endret mening ettersom hun i den forrige påstanden mente at det var flere typer idealbarn. Tobias er enig i påstanden ettersom han påpeker at det er viktig at Lussi klarer å vise noe annet enn det falske smilet. Elevene mener dermed at Lussi etter veggen er nærmere idealbarnet enn tidligere. De ser ut til å dele synet til de forskningsartiklene, som mener at det ideelle barnet er et uavhengig og aktivt barn med egne meninger (Skram referert i Maagerø & Østbye, 2017, s. 187). Samtidig ser vi, som Jenny uttrykte i avsnittet over, at barndomsbildet hvor barna er stille og lydige, fremdeles er et ideal som ungdom føler er til stede i samfunnet vårt.

I denne diskusjonen er det interessant å trekke frem de ulike kjønnene til elevene. Jenny, som eneste jente, ser at Lussi før veggen kan være et idealbarn. Kanskje har hun opplevd at de egenskapene som ser ut til å reflektere det gamle idealbarnet, som for eksempel snillhet og lydighet, fremdeles er ønskelige egenskaper hos jenter? Kanskje har ikke ideen om idealbarnet forandret seg slik som Ommundsen (2004b, s. 216) mener det har. Ut fra Jennys refleksjoner kan det tenkes at det finnes en idé om et moderne idealbarn, men at denne

ideen ikke er fullstendig innført i samfunnet vårt, og at det gamle idealbarnet fremdeles kan oppleves som ønskelig.

Delkapitlet viser at elevene er opptatt av at Lussis egenskaper, nemlig det at hun er perfekt, feilfri og snill, er egenskaper de mener er negative hos Lussi. Vi ser også at elevene har medfølelse med Lussi og det hun går gjennom, og ser ut til å mene at Lussi skal begynne å tenke på seg selv. I den sammenheng klarer de ikke å se handlingen fra andre karakterers perspektiv, som for eksempel de som sitter fast i andre vegger. Det kan vise at det er vanskelig for elevene å ta perspektivet til karakterer som ikke er illustrerte eller nevnt med navn. Det kan på en annen side også vise at elevene er opptatt av at Lussi er et barn, og at hun, som de sier, er for liten til å ta ansvar for å redde andre. I tillegg ser elevene ut til å tro at Lussi vil gå inn i gamle vaner om hun begynner å redde andre ettersom hun da ikke vil sette seg selv først.

5.3 De voksnes ansvar

Elevene er tidlig opptatt av foreldrene til Lussi og de andre menneskene rundt henne. I dette delkapitlet vil jeg vise hvilke refleksjoner elevene gjør av de voksne aktørene i bildeboken. Elevene er blant annet opptatt av at voksne har ansvar for å passe på at barn ikke forsvinner inn i vegger, men også ansvar for å hjelpe dem som allerede sitter fast i vegger.

Tobias skriver tidlig i sin loggbok: «Foreldre som ikke bryr seg» og Jenny skriver: «Følger ikke med (foreldre)». I samtalen fyller Tobias ut stikkordene sine ved å si at foreldrene ikke legger merke til Lussi, og at Lussi sitter vekke fra dem. Her viser han til oppslag 3 hvor Lussi sitter i midten av en sofa med foreldrene sine. De sitter i hver sin ende, og er gjemt bak en bok og en avis (Figur 2). Han bruker derfor illustrasjonene for å forstå forholdet Lussi har til foreldrene sine.

Som tidligere vist, spør jeg elevene om hva de tror vil skje med Lussi etter det tredje oppslaget hvor verbalteksten sier at Lussi er «(...) Så stille at plutselig en dag forsvant hun bare» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 3). Bjørnar mener at Lussi kommer til å rømme, mens

Jenny mener at Lussi forsvinner fordi hun føler seg liten. Dette følger jeg opp, og spør om de tror Lussi vil forsvinne med vilje, eller om det vil skje på grunn av dem som er rundt Lussi:

Tobias: Tror det skjer litt på grunn av de rundt henne. Du ser hvor lite de, på en måte, eh, legger merke til hun da. Og da føler hun seg liten og så ligger det sikkert mye, hennes egen tro ... (uhørlig) ... at når andre folk ikke ser på en måte etter hun så ser ikke hun så mye etter seg selv heller. Så føler hun seg liten.

Tobias mener altså at Lussi forsvinner på grunn av dem som er rundt henne. Han bygger videre på den tolkningen han gjør av oppslag 3 (Figur 2), og mener at foreldrene verken bryr seg om Lussi eller legger merke til henne. Dette mener han påvirker Lussi i stor grad, og at det går utover hennes selvfølelse. Etter at vi har lest oppslag 4-7, snakker han uoppfordret om foreldrene og de andre som er rundt Lussi:

Tobias: Litt det at kanskje alle som har handlet litt seint. At de skulle ... de ... når først Lussi er vekke, legger alle merke til at hun er vekke. Men de skulle jo selvfølgelig lagt merke til at de, at hun på en måte ikke var der når hun faktisk var der også.

Det virker dermed som om han mener at Lussis forsvinnelse kunne vært unngått, men at dette ville vært opp til foreldrene og andre voksne å forhindre. Tolkningen kan bli sett i sammenheng med Ommundsen (2004b) som mener at boken «(...) retter en skarp kritikk mot (...) foreldrenes individualistiske fokus» (s. 215). Elevene sier ikke at foreldrene er individualister som setter egne behov først, men de er tydelige på at foreldrene ikke ser egne barns behov. Dette har elevene en forventning om at foreldrene skal gjøre. Dette viser de også i dialogspillet hvor elevene tar stilling til følgende påstand: «Lussi burde hjulpet andre ut av andre vegger»:

Tobias: Jeg setter den på delvis uenig på grunn av at jeg synes ikke det er Lussi sitt ansvar til å hjelpe andre folk ut av veggene. Jeg synes de som ikke ser dem da som skal gjøre det, at det er mer sånn foreldrene til Lussi som skulle tatt hun ut av veggen og sånn burde andre folk gjøre med dem de har mistet i veggen.

Jenny: Ja, jeg er også enig med delvis uenig. Det er ikke hundre prosent hennes ansvar, eller det er ikke hennes ansvar, men hun *kan* hjelpe. Hun har, hun kan liksom, men ikke hennes ansvar.

Bjørnar: Jeg setter han også på delvis uenig for det er jo ikke, det er ikke hennes ansvar. Hun *burde* ikke gjøre det. Det er jo dem som rundt dem som er i veggen, så foreldrene eller ... ja, det er jo egentlig bare foreldrene.

Olav: Ja, jeg setter han også på delvis uenig. Siden, som han sa, så er det ikke akkurat *hennes* ansvar for å hjelpe andre ut av veggen, men det er ikke alltid man ser dem heller.

Elevene er tydelige på at foreldre har ansvar for å hjelpe barn ut av vegger. Ved å diskutere foreldrenes rolle i bildeboken, får elevene styrket sin mening om at Lussi ikke har ansvar for å hjelpe andre. Tidligere i samtalen sier elevene at Lussi trenger hjelp for å kunne klare å komme seg ut av veggen. Som vist i delkapittel «3.2.4 Frigjøring og indre prosesser», mener Maagerø og Østbye (2017, s. 169) at det er de undertrykte som selv må starte frigjøringsprosessen. Krogstad (2016, s. 10) mener at barnet må ta det første steget i frigjøringsprosessen, men at voksne og foreldre kan hjelpe barnet på veien. I motsetning til artikkelforfatterne, legger elevene alt ansvar på voksne og foreldre. De mener at Lussi verken har ansvar for å hjelpe seg selv eller for å hjelpe andre. Dette kan vise at elevene ser på Lussi som en mer uskyldig og barnslig karakter enn artikkelforfatterne gjør, og at de ser og anerkjenner Lussi som et barn som ikke har ansvar for å hjelpe andre.

Ut fra dette mener elevene at bildeboken retter kritikk mot skolen og mot hjemmet. De mener at fremstillingen av Lussis foreldre som ikke legger merke til henne, kan være en kritikk mot hvordan enkelte familier kan være. Elevene mener også at bildeboken viser foreldre som ikke er oppmerksomme på barna sine. Tobias legger likevel noe skyld på Lussi:

Tobias: Når Lussi gjør som hun har gjort før veggen da, så er hun veldig ... litt, litt sånn hemmelighetsfull. Hun deler ikke så mye ut til foreldrene rundt henne. Hun lar på en måte ikke foreldrene se alt som skjer da. (...)

Live: Men tror du foreldrene hadde klart å se henne hvis hun var mindre hemmelighetsfull?

Tobias: Eh ja ... Men jeg tror det ligger mye i foreldrene også. Det er jo de som må på en måte legge merke til hun (...).

Tobias viser med dette at han også ser handlingen fra foreldrenes perspektiv. Ettersom Tobias endrer perspektiv, kan det se ut til at han erfarer kompleksiteten og flertydigheten i bildeboken, og at samtalen åpner for at han kan utforske flere sider ved boken. Videre mener Tobias at Lussi burde fortelle foreldrene sine hvordan hun egentlig har det, samtidig som det er foreldrene som skal ha hovedansvaret for å følge opp barnet sitt. Tobias ser ut til å identifisere seg med flere av aktørene i bildeboken. I det forrige delkapitlet så vi at han var enig i valget til Lussi om å ikke hjelpe flere enn hun gjorde, men han mener også at siden Lussi skjuler følelsene sine, blir det vanskelig for foreldrene å kunne hjelpe henne. Her ser vi at Tobias ser det samme perspektivet til Maagerø og Østbye (2017, s. 184) som er opptatt av at de undertrykte selv må starte sin frigjøringsprosess ettersom Tobias mener at Lussi kunne startet frigjøringsprosessen ved å være mindre hemmelighetsfull.

I diskusjonen av påstanden: «Å bli sint var den eneste måten Lussi kunne komme seg ut av veggen på», er elevene igjen opptatt av foreldrene til Lussi og hvilket ansvar de har. Olav mener at siden Lussi alltid gjør som foreldrene gir henne beskjed om, er nødvendig med sinne for å bryte ut av veggen. Tobias påpeker at det er viktig at Lussi blir sint for hun skal bli lagt merke til. Guttene ser derfor ut til å mene at Lussi er så usynlig for foreldrene sine, at foreldrene bare vil legge merke til henne om hun viser en sterk og tydelig følelse.

Foreldrene er også viktige når elevene diskuterer påstanden: «Lussi forsvinner med vilje». Jenny nøler ikke når hun tar ordet:

Jenny: Der er jeg uenig. For jeg tror jo ikke det ... hun har jo ikke lyst til å forsvinne fordi hun har jo lyst til å ... hun har jo lyst til å være der. Hun har jo lyst til at folk skal se hun og det var derfor hun ble *sint* når hun var inni veggen.

Tobias: Eh, ja jeg må si meg enig med det [enig med Jenny]. Det er jo ikke hun som gjør det selvfølgelig, men så ender det jo opp med at det blir hun som tar på en måte ... eh blir påvirket av det. Men hvis for eksempel foreldrene hennes da ikke gir hun noe eh oppmerksomhet eller greier å anerkjenne at hun er der, så føler jo Lussi

sikkert veldig mye på det samme at hun kommer til å føle seg mindre verdt eller eh bare mindre som en person og da forsvinner hun jo på grunn av at hun igjen tenker mye sånn *selv*, men det er jo ikke hun som begynte det, så det blir jo ikke med vilje. Bjørnar: Jeg sier også uenig for eh hun hadde jo lyst til å være der, men hun kunne ikke noe for at de andre ikke så hun, og det var jo derfor hun ble sint og ...

Elevene mener at Lussi blir påvirket av foreldrene som ikke klarer å legge merke til henne. I tillegg legger de vekt på at Lussi selv ikke ønsker å være i veggen, men hun forsvinner på grunn av foreldrene sine. I utdraget ser vi også at Jenny legger trykk på flere av ordene. Dette viser at bildeboken og påstanden engasjerer henne. Dette kan kanskje også vise at Jenny identifiserer seg med situasjonen Lussi går gjennom, ettersom hun tydelig blir engasjert. I tillegg ser vi at Jenny har fått styrket sin tolkning om at Lussi ikke forsvinner med vilje.

Vi ser i delkapitlet at foreldrene og andre voksne spiller en stor rolle for elevene. Elevene ser på Lussi som en uskyldig karakter, og mener at Lussi ikke er i stand til å påvirke sitt eget liv. Dette fører til at hun blir påvirket av hvordan andre behandler henne. I tillegg vektlegger elevene at det er foreldrene og voksne som har ansvar for å redde barn ut av andre vegger. Vi ser likevel at Tobias mener at Lussi kunne forhindre forsvinnelsen ved å være åpen med foreldrene sine. Elevene anser Lussi som prisgitt de rundt henne, og som et barn som er sterkt avhengig av sine foreldre. Dermed er det naturlig at elevene legger mye vekt på foreldrene i tolkningen av boken, og at de mener at bildeboken retter kritikk mot hjemmet.

5.4 Skolepress

Til nå har vi sett at elevene mener at *Snill* kan leses som en kritikk mot foreldre og andre voksne som ikke gir barn tilstrekkelig oppmerksomhet. Dette var noe elevene kom frem til i dialogspillet hvor de jobbet med påstanden som tok opp samfunnskritikk. Men at bildeboken retter en kritikk mot skolen og at skolen spiller en viktig rolle i bildeboken, er derimot et tema som opptar elevene tidlig i lesningen.

Det første Olav legger merke til når han kommenterer bildene, er at illustrasjonene er «laget av sånn ruteark. Og det handler mye om skole og sånn». Olav kobler *Snill* opp mot skolen i løpet av høytlesingen av de tre første oppslagene. I disse oppslagene får leseren vite at Lussi «Skriver pent, leser fra boka, nikker og smiler og rekker opp hånden» (Dahle & Nyhus, 2002, oppslag 1). Det andre oppslaget forteller om hvordan boken til Lussi er pen, med fine ord og tall. Illustrasjonene viser Lussi som sitter hjemme med en ABC-bok foran seg. Dette gjør at Olav tolker verbalteksten og illustrasjonene opp mot skolen. Når vi er ferdige med å lese *Snill*, spør jeg om bokens tematikk. Olav mener at dette blant annet kan være skolepress:

Olav: Jeg tror det handler litt om flere ting, men en av tematikkene kan være at liksom litt sånn skolepress. Hun skal alltid være flink på skolen og være perfekt og ... Her på siste bildet etter at hun har komt ut av veggen så, hun er litt som å vise seg frem og så ser du vaktmesteren rydder bort tallene og teksten og «blobben» hennes og sånn.

Olav holder fast på tolkningen han gjør tidligere i samtalen, og mener fremdeles at bildeboken handler mye om skolen. Illustrasjonene av ruteark, skoleboken, tall og støtter tolkningen hans. Det kan også virke som om han tolker det at vaktmesteren ender opp med å rydde bort tall, tekst og den grå massen på bokens siste oppslag (Figur 3) betyr at Lussi har overvunnet skolepresset. Han kan også se ut til å mene at for at Lussi skal våge å vise seg frem, må skolepresset bort. Tanken om skolepress er et aspekt som også hjelper de andre elevene med å relatere seg til boken:

Live: (...) Er den [*Snill*] relevant for dere som ungdom? Eller kanskje som skoleelever?
Tobias: Ja. Vi, sånn som ble sagt da, så dette med skolepress og sånt er kanskje noe vi kan føle igjen på. Og det at vi føler vi må være alltid gode på det og alltid perfekt på det, så derfor kan liksom vi relatere med det. Og tror også det kan være folk som relaterer til det Lussi føler (...).

I delkapittel «3.2.3 Kritikk av skolen, hjemmet og samfunnet», ser vi at forskningsartiklene vektlegger bildebokens kritikk mot barndomsbildet, samfunnet, foreldres individualistiske fokus og skolen. Lærerens maktposisjon, illustrert ved hjelp av verdiperspektivering, er

knyttet til barns begrensede handlingsrom i klasserommet (Maagerø & Østbye, 2017, s. 177). Globusene med tidligere land kan være et symbol på at skolen er utdatert (Mjør et al., 2006, s. 130; Mørk, ukjent årstall). På dette grunnlaget blir elevene bedt om å ta stilling til påstanden «*Snill* er en kritikk av samfunnet (f.eks. skolen, hjemmet, eller samfunnet som helhet)». Her snakker elevene blant annet om kritikk av hjemmet som vist i forrige delkapittel. Kritikken mot skolen er derimot det som først blir tatt opp av elevene:

Bjørnar: Eh. Ja, jeg setter den på delvis enig for tenker det kan være en kritikk til skolen at det er folk som på en måte blir usynlige og det var jo mange som satt foran hun og de ble jo sett.

Olav: Jeg vil si enig. Siden det følte ut som om det handlet mye om skole og sånt og være flink på skolen eh ja.

I forskningsartiklene blir det blant annet poengtert at bildeboken formidler at skolen kan være utdatert (Mjør et al., 2006, s. 130; Mørk, ukjent årstall). Elevene tolker ikke skolen som utdatert, men ser ut til å kjenne seg igjen i det skolebildet som blir portrettert i bildeboken. Bjørnar peker på at medelevene til Lussi ikke blir usynlige, og kan dermed se ut til å mene at skolen kan usynliggjøre enkelte elever. Olav ser også ut til å mene at bildeboken retter kritikk mot skolen ettersom han opplever at skolen legger press på elever. Dette er et perspektiv han holder fast på under hele samtalen, og senere sier Olav følgende om Lussi:

Olav: (...) Hun ... hun er, hun er alltid stresset på skolen og sånt».

Det som er interessant her er at Lussi er på skolen på kun ett oppslag. Foruten det oppslaget har man, som tidligere vist, lest at Lussi har en pen bok med pene bokstaver og tall og at hun rekker opp hånden. Olav tolker derimot Lussi som en karakter som *alltid* er stresset på grunn av skolen. Dermed gir han Lussi en egenskap som ikke er markant i boken. I bildeboken blir Lussi fremstilt som en jente som jobber flittig med skolearbeid, og slik blir skolen også en del av livet hennes hjemme. På grunn av bruken av lekser i norsk skole, er dette en realitet for mange barn, og det er ikke unikt for Lussi. Derfor tror jeg ikke det er dette som gjør at Olav tolker Lussi som en som stresser på skolen. Det kan virke som om Olav tolker boken ut fra sitt eget liv og hva han er opptatt av. Senere i samtalen sier han nemlig:

Olav: (...) Den handler jo litt om skolepress også, og ungdom har jo karakterer og sånn så ... og det er også et stort press å få gode karakterer.

Som vist i delkapittel «4.4 Gjennomføringen av den litterære samtalen», var vi under et tidspress på grunn av at kontaktlærer skulle dele ut karakterer for høstsemesteret denne dagen. Jeg tror at dette kan ha vært med på å påvirke elevenes, og særlig Olavs, tolkning av *Snill*. Utdeling av karakterer kan være stressende for elever, og det kan elevene ha kjent mye på denne dagen. Dette kan elevene ha hatt i bakhodet under den litterære samtalen, og det kan ha påvirket hvordan de tolket boken med tanke på skolepress og skolekritikk, men også opplevelsen av Lussi som en karakter som stresser over skolen.

Elevene knytter tidlig bildeboken opp mot skole og skolepress, og ser derfor ut til å bruke hendelser som er aktuelle i deres liv for å tolke boken. Dette kaller Sipe (2008, s. 152) en liv-til-tekst-kobling. Olav er opptatt av at bildeboken handler om karakterpress og at skolen utsetter elevene for stress. Dette kan se ut til å være opplevelser og bekymringer som han har i sitt liv, og slik bruker han sine egne opplevelser for å gi en tolkning av boken. Dette er i henhold til Rosenblatt (1995, s. 30) som mener at leseren tar med seg nåværende behov og bekymringer i møte med skjønnlitterære tekster. Elevene kan også ha brukt boken for å forstå at det er vanlig å være stresset over skole og karakterer ettersom elevene får møte en karakter som, ut fra deres tolkning, gjennomgår slike følelser. Slik kan elevene ha gjort en tekst-til-liv-tolkning ettersom de da har brukt boken til hjelp for å forstå sitt eget liv og egne følelser (Sipe, 2008, s. 160-161).

5.5 Er kjønn relevant?

I delkapittel «3.2.1 Kjønnsperspektivet» viste jeg hvordan kjønnsperspektivet står sterkt i flere av artiklene som omhandler *Snill*. Maagerø & Østbye (2017, s. 174-175) mener at feminiteten til Lussi er tydelig i verbaltekst og illustrasjonene. Dette begrunner de med at Lussi er illustrert i kjole, og at rosa- og ferskenfarger er dominerende på både forsiden og på det første oppslaget. Lussi blir av flere artikkelforfattere fremstilt i en passiv, feminin rolle som må jobbe seg forbi en kvinnelig skyldfølelse (Krogstad, 2016, s. 8; Maagerø & Østbye,

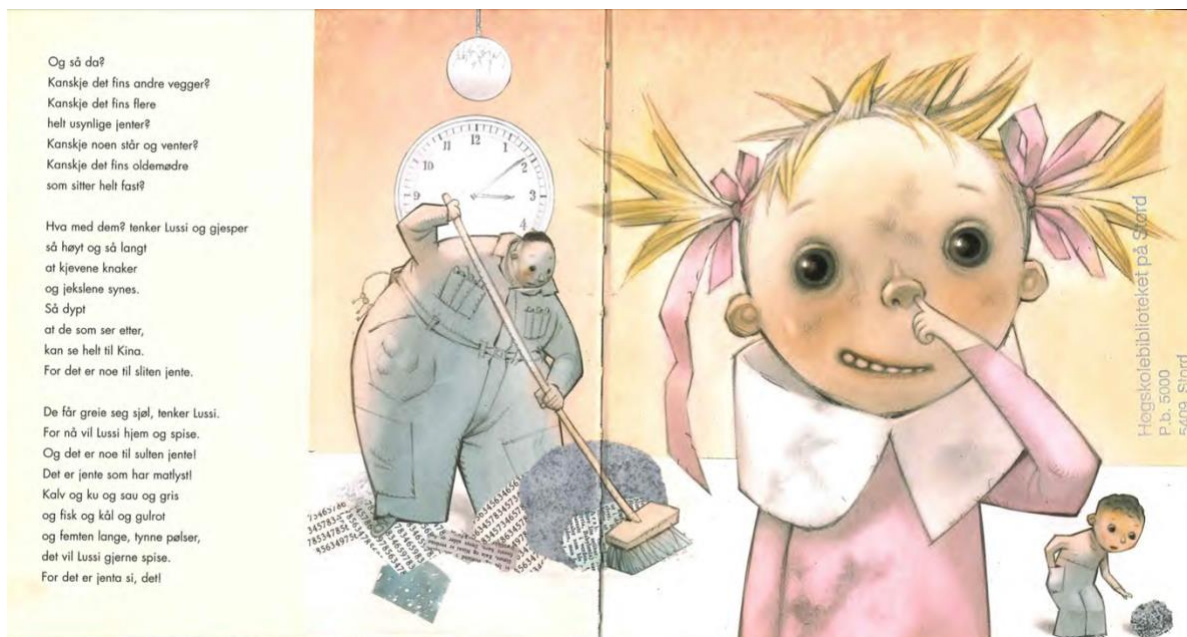
2017, s. 186). Artiklene viser dermed en vektlegging på det kvinnelige kjønn. Det siste oppslaget hvor en gutt ser ut til å være oppmerksom på den grå massen som har fulgt Lussi gjennom bildeboken blir fremhevet, og dermed spør artikkelforfatterne om også gutter blir forsømt (Krogstad, 2016, s. 9; Maagerø & Østbye, 2017, s. 184, s. 186).

I dette delkapitlet vil jeg vise hvilke refleksjoner elevene gjør av kjønnsperspektivet i bildeboken. Dette er et perspektiv som opptar flere artikkelforfattere, og som de mener er et ytterst relevant aspekt ved bildeboken. Delkapitlet vil derimot vise at elevene ikke knytter bildebokens narrativ opp mot kjønn før de blir bedt om det, men at temaet likevel engasjerer elevene.

Når elevene diskuterer forsiden av boken, blir ikke rosa fremhevet som en feminin farge. Olav og Tobias legger heller vekt på at fargene er glade og kan vise til en lystig tematikk. Når jeg spør elevene om bokens tematikk svarer Olav, som tidligere vist, at det kan være skolepress. Jeg spør deretter elevene om feminisme er et tema:

Tobias: Ja, litt... Du får jo se det at eh Lussi blir på en måte undertrykket litt. At hun ikke blir lagt merke til, men så velger hun selv da at hun skal på en måte stå opp for seg selv. Og da blir det på en måte feministisk, på en måte.

Ut fra ordvalget og nølingen til Tobias kan det virke som om han ikke er helt overbevist om at bildeboken handler om feminisme. Det kan se ut til at han prøver å knytte handlingen opp mot feminisme uten at det helt gir mening for han, og det er derfor tydelig at elevene ikke på egenhånd tenker at bildeboken omhandler feminisme. Jeg spør også elevene om det ligger noen mening i at en gutt står med den grå massen på bildebokens siste oppslag (Figur 3). I stedet for å prøve å grunngi hvorfor det står en gutt der, tolker heller Tobias den grå massen. Han mener at den kan symbolisere usynligheten som Lussi opplever, og at gutten er på vei til å bli usynlig. Elevene kan dermed se ut til å mene at det som skjer med Lussi ikke er på grunn av kjønnnet hennes, og at elevene ikke anser Lussis kjønn som relevant for tolkningen av bildeboken.



Figur 3. Oppslag 15 (Dahle & Nyhus, 2004).

I dialogspillet får elevene ytterligere diskutere kjønnsperspektivet. De diskuterer først påstanden: «En gutt ville ikke forsvunnet inn i veggen»:

Tobias: Eh. Jeg sier meg uenig. Jeg synes at kjønn har egentlig ganske lite å si tror jeg. Jeg tror at en gutt kunne forsvunnet inn i veggen på akkurat samme måte som Lussi gjorde, eh og det skal på en måte ikke være noen forskjell der. Jeg tror nesten faktisk det er mer sjanse for at en gutt ville forsvunnet inn i veggen.

Live: Fordi?

Tobias: På grunn de har mer slags type under ... sånn undertrykket følelser så de er kanskje ikke like mye åpne om det som en jente ville vært.

Elevene er enige med Tobias. De mener at både gutter og jenter kan undertrykke følelser, og at også gutter kan forsvinne inn i vegger. Det som er interessant med dette er at elevene ikke ser en sammenheng mellom Lussis kjønn og det som skjer med henne. Elevene ser ut til å mene at det er Lussis undertrykkede følelser som hun ikke klarer å formidle som gjør at hun forsvinner inn i veggen. Disse følelsene mener elevene er uavhengige av kjønn. Tobias ilegger, noe stereotypisk, det kvinnelige kjønn en større vilje til å snakke om følelser enn det mannlige kjønn, og mener at det dermed er mer sannsynlig at en gutt vil forsvinne inn i

veggen. Heller ikke Jenny mener at følelsene til Lussi er kjønnsbasert, men følelser enhver person kan ha. Bjørnar og Olav avskriver også kjønn som en utslagsgivende faktor.

Når elevene diskuterer den andre påstanden som omhandler kjønn, «Det er kjønn til Lussi som gjør at hun kommer i veggen», tar de opp de samme punktene som er diskutert i avsnittet over. Olav legger vekt på at både menn og kvinner kan bli undertrykket. Jenny gjentar at det like gjerne kan være en gutt som forsvinner inn i veggen. Tobias sier at kjønn ikke bidrar til at Lussi forsvinner i veggen, og Bjørnar påpeker at alle kan bli undertrykket og at dette er uavhengig av kjønn. Elevene ser dermed ut til å legge seg på samme linjen som Krogstad (2016, s. 9) og Maagerø og Østbye (2017, s. 184) som spør om det bare er jenter som ble forsømt. Elevene ser ut til å ha et klart svar på dette, nemlig at kjønn er irrelevant for handlingen i boken, og at både jenter og gutter kan bli forsømt. Samtidig må det påpekes at forskningsresepjonen ser på ett enkelt oppslag når de diskuterer det mannlige kjønn. Dette er en stor kontrast til elevene som kobler hele narrativet mot både det mannlige og det kvinnelige kjønn når de blir bedt om å diskutere hvilken rolle kjønn spiller for handlingen.

Deretter blir elevene bedt om å diskutere påstanden «*Snill* er mer relevant for jenter/kvinner enn for gutter/menn»:

Jenny: Jeg tror ikke det er helt riktig, så jeg setter på uenig. For det er jo følelser og alle kan ha *akkurat* samme følelser så tror det er for alle egentlig.

Tobias: Eh, ja, jeg tar den også på uenig. Jeg ser hvordan det *kan* funke for at en jente eller en kvinne ser en jente, altså Lussi da, eh gå gjennom det. Men jeg tror alle kan gå gjennom det og jeg tror gutter og menn kan se for seg den samme situasjonen *selv* om det er Lussi som er hovedkarakter.

Bjørnar: Ja, jeg tar også på uenig for selv om hovedkarakteren kanskje er en jente, så kan jo alle ha de følelsene som hun hadde.

Olav: Jeg sier også uenig. Jeg vil si at *Snill* er relevant for begge (...).

Elevene legger igjen vekt på at kjønn er irrelevant når det kommer til hvilke følelser man kan ha. Basert på diskusjonen av de tre påstandene, ser alle ut til å kunne kjenne seg igjen i følelsene de opplever at Lussi har. I tillegg ser de tre guttene ut til å kunne kjenne seg igjen i

Lussi ettersom de mener at hun undertrykker følelser, og de er tydelige på at dette er noe gutter gjør i større grad enn jenter. Guttene ser dermed ut til å kunne identifisere seg med Lussi selv om, som de påpeker, hun er en jente. Identifikasjonen som elevene opplever ser derfor ut til å være uavhengig av kjønnen til Lussi, men heller knyttet opp mot hendelsene og følelsene hun går gjennom.

Som diskutert i delkapittel «5.3 Skolepress», bruker elevene erfaringer fra sitt eget liv for å tolke boken. Ut fra utdragene over, er det igjen tydelig at elevene bruker bildeboken for å forstå sitt eget liv og egne følelser. Tobias, Bjørnar og Olav er alle tydelige på at følelsene til Lussi ikke er spesifikke for jenter. Det kan virke som om guttene bruker *Snill* for å bedre forstå og formidle hvilke følelser de selv kan ha. Elevene gjør her en tekst-til-liv-kobling, altså bruker elevene historien som en erfaring for å forstå og håndtere sitt eget liv (Sipe, 2008, s. 160-161).

Vi har nå sett at kjønn har mindre betydning for elevene enn for artikkelforfatterne. I den sammenheng må man huske at det er mellom 18 og fem års forskjell på artiklene og mitt feltarbeid. I Nina Hauges (2018) artikkel i «Sykepleien» kan man lese at Mental Helse Ungdom ønsker at viktigheten av at gutter søker psykisk helsehjelp blir belyst. Det viser at samfunnet legger vekt på å legitimere og fremheve menns psykiske helse. Dette kan være med på å belyse hvorfor vi ser ulikheter mellom artiklene og funnene fra feltarbeidet. Samtidig er det ytterst interessant at elevene ikke anser kjønn som en faktor for bokens handling, og at de ser ut til å relatere seg til Lussi uavhengig av hvilket kjønn hun har. Elevene skyver kjønn til side, og lever seg heller inn i følelser som de ser ut til å identifisere seg med. Det kan også være at guttene forkaster viktigheten av kjønn på grunn av at boken kjennes relevant ut for dem, og på grunn av at de identifiserer seg med Lussi, og at det derfor blir vanskelig å tolke boken som et feministisk verk.

5.6 *Snill* som crossoverlitteratur

I henhold til min oppfatning av *Snill* som crossoverlitteratur, og at Svein Nyhus tror at boken har blitt solgt til flere voksne kvinner enn unge jenter (Beckett, 2012, s. 220), ønsker jeg at elevene reflekterer over hvilke målgrupper *Snill* kan passe for. Jeg ønsker også at bildebøkers

målgruppe på et generelt grunnlag skal bli diskutert. Dette blir elevene spurt om i løpet av høytlesningen, i tillegg til at elevene blir bedt om å ta stilling til flere påstander som omhandler dette.

Når vi lest ferdig *Snill*, spør jeg elevene om *Snill* er en barnebok, ungdomsbok eller en voksenbok, eller om bildeboken kan være aktuell for flere aldersgrupper. Bjørnar mener at boken kan være relevant for alle aldersgrupper, og at forskjellen vil være at de ulike aldersgruppene tolker boken ulikt. Han åpner derfor opp for at *Snill* er crossoverlitteratur. Jeg følger opp utsagnet til Bjørnar ved å spørre om boken er relevant for elevene som ungdom eller som skoleelever. Som vist i delkapittel «5.4 Skolen», er Tobias enig med Olavs tidligere uttalelser hvor han knytter bokens tematikk opp mot skolepress. Elevene er enige om at boken er innom temaer som er og har vært viktige i deres liv.

Mot slutten av dialogspillet diskuterer elevene påstanden «*Snill* er mer relevant for barn enn for ungdom». Elevene er uenige eller delvis uenige i påstanden, og mener at bildeboken i større grad er en ungdomsbok enn en barnebok. Elevene begrunner dette med at barn ikke vil klare å tolke boken slik som dem, og at barn ikke vil forstå alvoret som boken formidler. Bjørnar vektlegger fremdeles at bildeboken kan passe for begge målgrupper siden ulike målgrupper vil tolke boken ulikt. Dette utsagnet blir bekreftet av resepsjonsetetikken hvor Iser (1972, s. 279) mener leseren realiserer verket, mens Rosenblatt (1995, 30) hevder at meningen som en leser får ut av teksten er avhengig av leseren og dens livserfaringer. Det er derfor nærliggende å tro at dette også kan være påvirket av leserens alder. Tobias og Olav åpner ikke, i motsetning til Bjørnar, for at det finnes andre tolkninger av boken hvor man for eksempel ikke knytter boken opp mot skolepress. Elevene har ikke blikk for at barn kan oppleve at boken tar opp andre tematikker som vil ha relevans for dem. Elevene holder heller fast på at den tolkningen de har kommet frem til er riktig.

Tobias og Jenny benytter muligheten til å diskutere bildebokmediet når de diskuterer som *Snill* er mer relevant for barn enn for ungdom:

Tobias: Eh jeg sier meg uenig. Eh mest fordi altså *bildene* appellerer jo mer til barn, men jeg synes at selve denne *meningen* og liksom ... eh ... motiv altså så som ja, det

de prøver å få frem i historien de hadde ikke et barn ikke greid å ta opp, mens det kunne en ungdom. Så derfor så appellerer jo han på en måte til ungdommen på den måten og ... derfor blir han ikke mer relevant for barn, men han er mer likt. Et barn vil heller se han kanskje som nesten litt gøy, mens en ungdom ser at det ikke er gøy. Jenny: Jeg vet at barn ... Uenig, delvis uenig da for jeg vet at boken er egentlig for barn, men som et barn så hadde du greid å plukke opp «pittelitt», men kanskje ikke *hele* meningen som en ungdom skulle ... kunne tatt opp da. Men jeg synes er viktig at barn får med seg sånne ting. Det å være seg selv det er viktig.

I utdraget over ser Tobias ut til å reflektere over bildebokmediet ettersom han mener at bildene appellerer til barn, samtidig som han er tydelig på at barn ikke ville sett de ulike nivåene i bildeboken. Jenny sier at hun vet at boken egentlig er for barn, og slik viser hun, som Tobias, kanskje til bildebokmediet. Det kan derfor som om Jenny ønsker å holde fast på sin oppfatning av bildebøker som barnelitteratur. Det som er interessant med dette, er at alle elevene kobler boken til sitt eget liv, og slik virker det som om elevene oppfatter boken som ytterst relevant for dem. Dette var tydelig når elevene diskuterer følelsene til Lussi og hvordan slike følelser er uavhengige av kjønn, og når de diskuterer hvilken rolle skolen har i bildeboken. I tillegg er det elementer i bildene, som for eksempel støpselet som ikke er koblet til stikkontakten og fjernkontrollene (Figur 2), som elevene ikke er i stand til å knytte mening til. Dermed kan det se ut til at bildeboken har et nivå de ikke ser. Dette viser at ungdommen ikke bør anse bildeboken som kun barnelitteratur. Likevel kan det være at elevene har opplevelser med bildebøker og en forutinntatt holdning mot bildebøker som barnelitteratur, hvor konsekvensen blir at de ikke klarer å gå bort fra denne oppfatningen. Lærerens replikk, hvor vedkommende kalte *Snill* for en barnebok, kan også ha vært en medvirkende faktor for denne oppfatningen.

Elevene diskuterer deretter påstanden: «*Snill* er mer relevant for voksne enn for ungdom». Elevene er uenige og delvis uenige i påstanden. De legger vekt på at budskapet i bildeboken er viktig for voksne, og at en voksen leser vil kunne klare å tolke boken slik som ungdommene gjør. Igjen ser vi at elevene mener at deres tolkning er den riktige tolkningen. Jenny mener at ungdommer kanskje kan relatere mer til boken ettersom voksne ikke opplever det samme presset som ungdom. Samtidig mener hun at dersom boken handler

om skolepress, er bildeboken mer passelig for ungdom. Med det utsagnet åpner Jenny for at det finnes andre mulige tolkninger av boken, ettersom hun bruker ordet «dersom». Men ut fra utsagnet hennes, ser det ikke ut til at hun helt forstår at *Snill* kan ha flere tematikker samtidig, og at disse blir bestemt av hver enkelt leser.

Tobias mener at ungdom kan kjenne seg mer igjen i Lussi enn det voksne kan, men at voksne vil ha godt av å lese boken. Det begrunner han med at boken handler om foreldres ansvar om å se barna sine. Ettersom Tobias tidligere åpner for at bildeboken kan handle om blant annet skolepress, ser vi at også han åpner for flere mulige tolkninger av boken. Dermed ser vi igjen, med utgangspunkt i definisjonen av crossoverlitteratur, at elevene mener at bildeboken hører hjemme i denne kategorien. Samtidig er elevene tydelige på at selv om bildeboken kan passe for flere aldersgrupper, er den mest relevant for ungdommer.

Elevene blir også bedt om å diskutere bildebokens realistiske aspekt. De mener at boken har flere realistiske elementer. Elevene er tydelige på at Lussi ikke fysisk går inn i veggen, men at dette er ment i overført betydning. Olav mener at boken er realistisk i den grad at den viser følelser som barn og unge kan ha, nemlig at barn og unge opplever press og å ikke bli sett. Jenny og Tobias mener at selv om bildene og verbalteksten ikke er realistiske siden Lussi forsvinner inn i en vegg, er følelsene til Lussi realistiske siden det er mulig å kjenne seg i følelsene hennes. Vi ser at bildeboken får elevene til å reflektere over hva den overførte betydningen til boken kan være, i tillegg til at elevene er opptatt av å finne ut hvilken betydning som ligger i bildene. Det er tydelig når elevene leter etter den knuste kulen. Dette viser at bildeboken appellerer til dem som ungdomslesere. Det at elevene mener at bokens overførte betydning er realistisk, kan forklare hvorfor elevene holder fast på at boken er mer en ungdomsbok enn en barnebok ettersom samtalen viser at elevene ikke tror at barn vil reflektere over kompleksiteten til boken.

Jeg spør avslutningsvis om elevene klarer å identifisere seg med Lussi. Tobias mener at Lussi er for ung til at han kan identifisere seg med henne, men at det er lettere å kjenne seg igjen i situasjonen hun går gjennom. Under samtalen har elevene derimot ingen vanskeligheter med å sette seg inn i følelsene til Lussi. Dette kan man blant annet se når elevene diskuterer om Lussi burde hjelpe andre. Elevene er enige i valget til Lussi, og ser dermed ut til å sette

seg inn i og kjenne igjen følelsene til Lussi. Det kan være at elevene opplever Lussis alder som et hinder for å kunne forstå at de identifiserer seg med henne. Det kan også være at elevene har vansker med å forstå at de faktisk identifiserer seg med Lussi. De ser derimot at de identifiserer seg med situasjonen hun går gjennom.

Elevene blir også bedt om å diskutere bildebøker som medium. Elevene mener at bildebøker er et godt medium for barn ettersom bildene kan hjelpe barn med å få med seg handlingen. Bjørnar mener at bilder kan få barn til å forstå narrativet bedre. I *Snill* mener han at bildene kan hjelpe leseren med å forstå mer av teksten. Det kan dermed se ut til at Bjørnar mener at verbalteksten og illustrasjonene i *Snill* er avhengige av hverandre for å formidle fortellingen. Det er tydelig når elevene bruker bildene for å utdype verbalteksten, som for eksempel når Bjørnar mener at Lussi tvinger frem smilet sitt, og tror at Lussi kommer til å rømme hjemmefra. Bjørnar ser ut til å ha lagt merke til flere ekspanderende oppslag hvor verbalteksten er avhengig av bildene og ikke kan bli forstått uten bildene (Nikolajeva, 2000, s. 22).

Det er, basert på det som er presentert og diskutert i dette delkapitlet, tydelig at elevene mener at de er i den rette målgruppen for bildeboken. De mener at en voksenleser vil ha godt av å lese boken for å kunne bedre forstå en foreldrerolle, og at boken slik passer til flere aldersgrupper. Samtidig holder de fast på oppfatning av bildebøker som et medium for barn. Dette begrunner de blant annet med at bildebøker egner seg godt til høytlesning. Definisjonen av crossoverlitteratur som ligger til grunn for denne studien er: «Litteratur som beveger seg fra barnelesere til voksenlesere og omvendt» (Beckett, 2009, s. 4). Med utgangspunkt i definisjonen og samtalen, ser det ut til at samtlige elever bekrefter at bildeboken er crossoverlitteratur.

5.7 Avsluttende refleksjoner rundt den litterære samtalen

Under samtalen spør jeg elevene om de synes historien i bildeboken er interessant. Tobias svarer at selve historien ikke er særlig interessant, men at tolkningene og diskusjonene gjør at boken blir interessant. Ved å la elevene diskutere ulike tematikker i *Snill*, får elevene både utforsket mer av boken, men de får også mulighet til å finne ut hvilke tolkninger de legger til

grunn for sine meninger. Det kan derfor virke som om litterær samtale som arbeidsform er gunstig i lesningen av en kompleks bildebok. En litterær samtale gir elevene rom til å reflektere over ulike tematikker, men de får også mulighet til å reflektere sammen med medelevene sine. Ved å lytte til dem, får de reflektert over elementer som de kanskje ikke hadde lagt merke til. I tillegg får elevene i fellesskap mulighet til å fylle tolkningsrom. Elevene kan fylle tolkningsrommene på ulike måter, men også hjelpe hverandre om tolkningsrommet blir for stort. Det er også tydelig at en litterær samtale om en kompleks bildebok engasjerer elevene ettersom samtale er opptatt av å lete i illustrasjonene, som for eksempel når elevene leter etter den hvite kulen.

Samtalen om bildeboken og om fremstillingen av Lussi, åpner for at en diskusjon om hva som ligger i hverdagslige begrep som for eksempel «perfekt» og «feilfri». I samtalen får elevene reflektere over om dette er utelukkende gode egenskaper, og om det ligger utfordringer i å ha slike egenskaper. De er tydelige på at slike egenskaper har en verdi dersom de er balanserte. Å diskutere om Lussi er perfekt og feilfri når leseren vet hva som skjer med henne, åpner derfor for at elevene får reflektere over hverdagslige begreper og hvilken verdi de har i samfunnet vårt.

Elevene har noen vansker med å tolke enkelte illustrasjoner i bildeboken. Det er vanskelig å si om dette er på grunn av at boken er for kompleks for elevene, eller om elevene ville reflektert bedre over dette med bedre tid. I etterkant skulle jeg ønske at vi hadde tid til å gå tilbake til bildeboken etter dialogspillet. Da kunne elevene fått reflektert på nytt over elementer de var usikre på, som for eksempel det tomme fugleburet. Dette kunne nyansert funnene ettersom det kunne vist hvilke refleksjoner elevene gjør av de mer komplekse elementene i bildeboken. Bildeboken som crossoverlitteratur ville også blitt ytterligere belyst ettersom enkelte elementer var vanskelig å tolke for ungdomsleseren. I tillegg ville det gitt svar på hvor mye tid og veiledning elevene hadde trengt for å tolke elementer som de opplevde som uklare eller utfordrende.

Det er også mulig at studien ville blitt mer nyansert om flere informanter deltok i den litterære samtalen. Da ville jeg fått flere synspunkter og perspektiver på det som ble undersøkt. Da ville ungdommers refleksjoner i møte med *Snill*, bli ytterligere belyst. Dette

ville derimot forlenget samtalen tidsmessig, og det viste seg at vi hadde begrenset med tiden dagen jeg gjennomførte feltarbeidet. En samtale med flere informanter kunne derfor ført til at flere sider ved boken ikke ville blitt diskutert.

Funnene viser at ungdomsleseren er opptatt av å kunne leve seg inn i og identifisere seg med både handling og karakterer. Elevene knytter tidlig handlingen opp mot sitt eget liv, og er opptatt av at bildeboken handler om deres liv som ungdom. De identifiserer seg veldig med situasjonen Lussi gjennomgår. Elevene mener derimot at det er vanskelig å identifisere seg med Lussi, blant annet på grunn av hennes unge alder, men særlig dialogspillet viser at elevene klarer å leve seg inn i de valgene Lussi tar. Dette viser at elevene til en viss grad identifiserer seg med Lussi, særlig siden de er enige i at hun gjør de rette valgene. De lever seg inn i historien, setter seg inn i livet til Lussi, og ser stort sett handlingen fra hennes perspektiv. I tillegg mener elevene at fortellingen, i overført betydning, er en realistisk fortelling. Siden elevene tolker historien i overført betydning, er de ikke opptatt av at historien skal være realistisk. Om bildeboken er realistisk, er heller ikke noe de diskuterer på egenhånd. Elevene er også tydelige på at det er refleksjonen og diskusjonen av *Snill* som gjør bildeboken interessant. Dette viser at elevene er opptatt av to av Appleyards tre reaksjoner som han ilegger ungdomsleseren, nemlig identifisering og refleksjon.

Studien viser dermed bildeboken kan defineres som crossoverlitteratur. Selv om elevene er tydelige på at et barn ikke ville klart å tolke bildeboken slik som dem, kan man anta at barn vil se en verdi i boken. *Snill* blir i tillegg klassifisert som barnelitteratur av bokhandlere og biblioteker. Analysen av forskningsresepsjonen viser at den voksne leseren ser en verdi i bildeboken, og dette blir ytterligere styrket av Nyhus' antakelser om at bildeboken gjerne blir kjøpt til og av voksne kvinner (Beckett, 2012, s. 220). Som vist over, mener ungdomskolelevne at boken er ytterst relevant for dem som ungdommer, og dette styrker mine antagelser om at *Snill* er crossoverlitteratur.

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke refleksjoner ungdomskolelever gjør seg i møte med bildeboken *Snill* (2002) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Med dette som utgangspunkt utformet og utforsket jeg følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner gjør ungdomsskoleelever seg i møtet med bildeboken *Snill*?

Jeg utarbeidet også fem forskningsspørsmål som jeg diskuterte i studien:

1. Hvordan tolker tidligere forskning bildeboken *Snill*?
2. Hvilke observasjoner gjør ungdom i verbaltekst og bilder i *Snill*?
3. Hvordan forstår ungdomsskoleelever tematikken i *Snill*?
4. Hvordan kobler ungdom *Snill* til egne erfaringer og kunnskap?
5. Hvordan tolker ungdomsskoleelever bildeboken *Snill* sammenlignet med forskningsartiklers tolkning av boken?

For å svare på problemstillingen, gjennomførte jeg en litterær samtale med fire 10. klasseelever fra en skole i Vestland fylke. Samtalen tok utgangspunkt i en gjennomgang og analyse av forskningsresepsjon som omhandler *Snill*. Her finner jeg fem hovedtematikker. Disse er knyttet til kjønn, individualisme, samfunnskritikk, frigjøring og indre prosesser, og syn på barndom.

Studien viser at refleksjonene ungdomskoleelever gjør seg i møtet med bildeboken er mangfoldige. Elevene reflekterer over de visuelle elementene i bildeboken, og de gjenkjenner virkemidler som fargesymbolikk og verdiperspektivering, og bruker dem for å tolke boken. For eksempel tolker elevene hovedkarakteren Lussi i lys av at hun er illustrert som mindre enn andre karakterer. Elevene ser også tidlig at verbalteksten og illustrasjonene ikke stemmer overens. De mener at teksten lyver, og påstår at det er illustrasjonene som formidler den sanne historien. Dette kan forklare hvorfor elevene vier mye oppmerksomhet til illustrasjonene.

Det temaet som ungdommene er mest opptatt av, og som de prater om uoppfordret, er temaet om skolepress. Elevene mener at Lussi er stresset på skolen, og at hun er opptatt av å gjøre det godt på skolen. Dette er noe elevene kjenner seg igjen i, og de ser ut til å trekke egne bekymringer knyttet til skolekarakterer inn i møtet med bildeboken. Bekymringene deres bruker de for å gi en tolkning av boken. Elevene legger også fort merke til at foreldrene til Lussi ikke legger merke til henne. De er opptatt av at foreldrene og andre voksne spiller en stor rolle for handlingen ettersom Lussi forsvinner på grunn av at hun ikke blir lagt merke til. Disse refleksjonene viser at elevene mener at *Snill* retter en kritikk mot skolen og mot hjem hvor foreldre ikke legger merke til egne barn. Dette har de til felles med forskningsresepsjonen, som også mener at bildeboken retter en kritikk mot samfunnet vårt.

Elevene bruker derimot ikke bare egne erfaringer knyttet til skolen for å tolke boken. De bruker også egne følelser. Forskningsresepsjonen er opptatt av kjønnen til Lussi og de feminine aspektene ved boken, for eksempel bruken av rosa- og ferskenfarger, men elevene ser ikke denne koblingen. Elevene skiller seg her fra forskningsresepsjonen. De sliter med å koble boken opp mot feminisme, og når de får spørsmål knyttet til kjønn, avskriver de kjønn som utslagsgivende for handlingen i bildeboken. De mener at det er mer sannsynlig at en gutt forsvinner inn i veggene. Dette begrunner de med at gutter, i større grad enn jenter, undertrykker følelser, noe de også mener Lussi gjør. Slik bruker de egne følelser for å tolke boken, men de ser også ut til å bruke bildeboken for å forstå egne følelser.

Når elevene diskuterer hvilken målgruppe bildeboken har, er de tydelige på at de som ungdom er den rette målgruppen på grunn av hvordan de forstår bildeboken. Elevene mener at barn ikke ville forstått like mye som dem, og at voksne ville hatt godt av å lese boken for å forstå hvordan de som ungdom har det. Dette viser at elevene mener de har den riktige tolkningen av boken, og de ser ut til å ha vansker med å forstå at ulike aldersgrupper kan tolke boken ulikt. Ettersom elevene tolker boken ut fra hva som er viktig i deres liv, for eksempel skolepress, burde elevene reflektere over at andre aldersgrupper kunne tolket boken ut fra deres liv og slik gi like «riktige» tolkninger. En av elevene sier derimot at ulike aldersgrupper vil tolke den ulikt, mens flere av elevene holder fast på at de har tolket boken rett.

Vi ser altså at elevene reflekterer over samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner. De reflekterer også over hvilken rolle skolen og foreldre spiller for handlingen i bildeboken. Elevene gjør også refleksjonen knyttet til kjønn, men de gjør ikke disse uoppfordret. Dette kan forklares med at elevene ikke anser kjønn som relevant for handlingen. Elevene ser ikke ut til å klare å reflektere over at bildeboken kan appellere til ulike aldersgrupper som vil tolke boken på andre måter. De ser i stor grad ut til å mene at deres forståelse av boken er riktig.

Jeg vil avslutningsvis konkludere med at funnene mine viser at elevene engasjeres av bildeboken. Kompleksiteten i bildeboken utfordrer dem, gjør dem nysgjerrige og får dem til å lete etter svar. Elevene bruker sterke ord for å forklare samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner, nemlig ordet «løgn». Dette viser at elevene antar av bildeboken har flere nivå, og dette lokker dem inn i illustrasjonene. Selv om narrativet kanskje kjennes enkelt ut, er fortellingen formidlet på en måte som gjør at elevene lever seg inn i historien, og de identifiserer seg både med situasjonen og karakteren Lussi. Dette kan også ha blitt enklere for elevene ved hjelp av å samtale med medelever og med meg. Selv om det er enkelte steder i bildeboken hvor tolkningsrommet er for stort for elevene, har de ingen problemer med å forstå det de mener er bildebokens overførte betydning.

Jeg vil også konkludere med at å samtale med ungdomsskoleelever om komplekse bildebøker gir gode, fruktbare diskusjoner og fine refleksjoner. Samtalen bekrefter at *Snill* er en kompleks bildebok som åpner for ulike tematikker. Oppgaven min viser at en litterær samtale om *Snill* kan føre til samfunnsaktuelle diskusjoner og refleksjoner, samtidig som refleksjonene kan være knyttet til temaer som er utfordrende i elevenes liv. Forhåpentligvis vil studien bidra til at flere ser at det ligger store didaktiske muligheter i komplekse bildebøker hvor lesningen av dem kan bidra til refleksjon og engasjement.

Litteraturliste:

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Bakke, J. O. (2004). Lussi. Det er jenta si, det! – tyske studenter i møte med bildeboka *Snill* og forfatterparet Gro Dahle og Svein Nyhus. *Norsklæreren*, 2, 38-43.
- Barmen, J. (2017). *Ungdoms lesing av bildeboka: En case-studie om ungdommers møte med bildeboka Freddy (2011)* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481410/Masterthesis_Barmen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid: Utvalgte artikler og essays*. Pax Forlag.
- Beauvais, C. (2015). What's in "the gap"? A glance down the central concept of picturebook theory. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26969>
- Beckett, S. (2009). *Crossover Fiction: global and historical perspectives*. Routledge.
- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. Routledge.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Birkeland, T. & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka*. Landslaget for norskundervisning/Cappelens Forlag.
- Bjorvand, A-M. & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 107-121). Fagbokforlaget.
- Bjørlo, B. W. (2018). *Ord og bilder på vandring: Bildebøker som gjenskaper dikt og bildekunst* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Brenden, R. (2002, 23, november). Bok for jenter som er for snille (Gro Dahle og Svein Nyhus: *Snill*). *Dag og Tid*. Tilgjengelig fra <http://web.retriever-info.com/no/>
- Dahle, G. (2013). Bilderböcker som lekplats. I U. Rhedin, O. K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken* (s. 101-119). Alfabeta.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2013). *Krigen*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna mann*. Cappelen.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2004). *Snill*. Cappelen.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (2. utg.). Stenhouse Publishers.
- Day, D. (2009). "A Taste of College": Children and Preservice Teachers Discuss Books Together. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 421-436.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Gyldendal akademisk.
- Falconer, R. (2004). Crossover literature. I P. Hunt (Red.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature: Volume 1* (2. utg., s. 556-575). Routledge.
- Fosse, J. (1997, 02. oktober). All-alder-litteratur. *Dagbladet*, s. 38.
<https://www.dagbladet.no/eavis/dato/?d=1997/10/02>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J.E. Lewin, Overs.). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Goga, N. (2002, 26. november). Først snill, så vill. *Bergens Tidende*. Tilgjengelig fra <http://web.retriever-info.com/no/>
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill?. *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1-21.
<https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N. & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12(18), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Gubar, M. (2016). Et risikabelt foretagende: At tale om børn i børnelitteraturforskningen. *Passage*, 31(75), 21-28. <https://doi.org/10.7146/pas.v31i75.24163>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 163-168.
- Haq, I. & Skandfer, E. (2009). *Skylappjenta*. Cappelen Damm.
- Hauge, N. E. H. (2018). *Vil skape åpenhet rundt unge menns psykiske helse*. Sykepleien.
<https://sykepleien.no/2018/08/vil-skape-apenhet-rundt-unge-menns-psykiske-helse>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Hole, S. (2010). *Garmanns hemmelighet*. Cappelen Damm.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hvistendahl, R. (2007). Unge lesere fra språkelige minoriteter. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 147-167). Cappelen Akademisk Forlag.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Iser, W. (1997). Wolfgang Iser. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (2001) (Red.), *Samtaler om tekst, språk og kultur* (s. 67-93). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjørholt, A. T. (2012). "Childhood studies" and the ethics of an encounter. Reflections on

- research with children in different cultural contexts. I H. Fossheim (Red.), *Cross-cultural Child Research – Ethical Issues* (s. 17-44). The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Krogstad, A. (2016). The Family house chronotope in three picturebooks by Gro Dahle and Svein Nyhus: idyll, fantasy, and threshold experiences. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3402/blft.v7.26040>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitative metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lerum, M. G. (2002, 28. oktober). Finurlig om «flink pike». VG. Tilgjengelig fra <http://web.retriever-info.com/no/>
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll-Larsen, H. (2007). Innledning. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 9-13). Fagbokforlaget.
- Malmgren, L-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Studentlitteratur.
- Maagerø, E. & Østbye, G. L. (2017). What a girl! Fighting Gentleness in the Picture Book World: An Analysis of the Norwegian Picture Book *What a Girl!* by Gro Dahle and Svein Nyhus. *Children's Literatur in Education*, 48, 169-190. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9276-4>
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder].
- Mjør, I. (2012). Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie – perspektiv på forskning og kritikk. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.20084>
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Mørk, K. L. (ukjent årstall). *Selvutslettende solskinnsbarn*. Barnebokkritikk.no. <https://www.barnebokkritikk.no/selvutslettende-solskinnsbarn/#.YTX31y0eN-U>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2011). Finns det gränser for barnlitteratur? *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.6359>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2004a). Girl Stuck in the Wall: Narrative Changes in Norwegian Children's Literature Exemplified by the Picture Book Snill. *Bookbird*, 42(1), 24-26.
- Ommundsen, Å. M. (2004b). Kanskje det fins flere helt usynlige jenter? Bildeboka *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus. I A-M. Bjorvand & S. Slettan (Red.), *Barneboklesninger: Norsk samtidslitteratur for barn og unge* (s. 204-217). Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* [Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo].

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Rhedin, U. (2013). På upptäcktsfärd med bilderboken i nya teoretiska landskap. I U. Rhedin, O. K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken* (s. 15-35). Alfabet.
- Rise, O. B. (2002, 17. september). Lov å være sint! *Adresseavisen*. Tilgjengelig fra <http://web.retriever-info.com/no/>
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268–277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg). The Modern Language Association.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Steinkjer, M. (2002, 18. november). Snillhetens pris. *Dagsavisen*. Tilgjengelig fra <http://web.retriever-info.com/no/>
- Straume, A. C. (2002). *Snill*. NRK.no. <https://www.nrk.no/kultur/snill-1.531055>
- Ulland, G. (2010). *Billedlig talt – En komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/4070>
- Wall, B. (1991). *The Narrator's Voice*. Macmillan.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske samlaget.

Vedlegg

Det er lagt til fire vedlegg i studien. I det tredje vedlegget blir studiens tidligere tittel, problemstilling og forskningsspørsmål brukt. Disse er revidert i etterkant av den litterære samtalen.

Vedlegg 1: Tabell med utgangspunktet for den litterære samtalen

Første møte med boken. Se på peritekstene.	Se på forsiden og snakk om hva den vekker i leseren. Hvilke assosiasjoner får du? Hva tenker du om fargebruken? Hva tenker du om karakteren på forsiden – humør, karaktertrekk? Hva får tittelen deg til å tenke over? Åpner boken og ser på forsatspapirene. Hva tenker du om boken nå? Har du endret oppfatning om boken?
Høytlesning	Leser oppslag 1-3 for ungdommene
Individuell reflektering	Elevene blir oppfordret til å skrive noe i loggboken om verbaltekst og bilder. Hva legger de merke til? Hvor tror de Lussi blir av?
Diskusjon i gruppen	Elevene snakker om hva de har skrevet ned i boken sin. Ordstyrer følger opp refleksjonene og stiller oppfølgingsspørsmål
Høytlesning	Leser oppslag 4-7 for ungdommene
Individuell reflektering	Elevene blir oppfordret til å skrive noe i loggboken om verbaltekst og bilder. Spørsmål til elevene: Tror du Lussi kommer seg ut av veggen? Hvordan kommer hun seg ut? Hvordan ville du beskrevet Lussi?
Diskusjon i gruppen	Vi følger opp spørsmålene og refleksjonene knyttet til punktet over. Ordstyrer følger opp refleksjonene og stiller oppfølgingsspørsmål.
Høytlesning	Leser resten av boken for ungdommene
Individuell reflektering	Elevene blir oppfordret til å skrive noe i loggboken om verbaltekst og bilder. Avsluttende reflektering. Hvordan ville du beskrevet Lussi nå? Hva tenker du om tittelen nå?

	<p>Hvilke temaer er boken innom?</p> <p>Er dette en barnebok, ungdomsbok eller voksenbok? Kan den være relevant for flere aldersgrupper?</p> <p>Er boken relevant for deg som ungdom?</p> <p>Er boken innom temaer som er viktig for ditt liv? Eller som har vært viktig for deg?</p> <p>Kan du identifisere deg med Lussi og situasjonen hun er i?</p>
Diskusjon i gruppen	<p>Vi følger opp refleksjonene og spørsmålene knyttet til punktet over.</p> <p>Ordstyrer følger opp refleksjonene og stiller oppfølgingsspørsmål.</p>
Diskusjon i plenum	<p>Hvilken versjon av Lussi liker du best, og hvorfor?</p> <p>Hvilken versjon av Lussi tror du ville klart seg best i dagens samfunn? Hvorfor?</p> <p>Hva betyr den grå massen som følger Lussi?</p>

Vedlegg 2: Spillbrett til dialogspill

ENIG

DELVIS ENIG

DELVIS UENIG

UENIG

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du/ditt barn delta i forskningsprosjektet:

«Ungdoms møte med en crossover bildebok – En kvalitativ studie av hvilke refleksjoner ungdomsskoleelever gjør i møtet med bildeboken *Snill* av Gro Dahle»?

Dette er et spørsmål til deg/ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke refleksjoner ungdom gjør i møtet med bildeboken *Snill*. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om bildebøker kan være relevante i norskfaget på ungdomsskolen, og å se hvordan ungdomsskoleelever møter en bildebok.

Studien skal forsøke å svare på følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner gjør ungdomsskoleelever seg av crossover bildebøker? En casestudie av Gro Dahles bildebok *Snill*.

Andre relevante spørsmål knyttet til din deltakelse i prosjektet er følgende:

6. Hvilke observasjonen gjør ungdom i verbaltekst og bilder i crossover-boken *Snill*, og hvordan forstår de tematikken?
7. Hvordan kobler ungdomsskoleeleven *Snill* bildebøker til egne erfaringer og kunnskap?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg/ditt barn om å delta i prosjektet på grunn av at du/ditt barn er i den aldersgruppen jeg ønsker å få representert i min masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din/ditt barns deltakelse innebærer å bli med på en litterær samtale. Det vil si at du/ditt barn, sammen med andre, skal samtale om boken vi har lest. Dette kan skje på ulike måter, for eksempel ved å skrive logg eller ved å delta i et dialogspill hvor du/ditt barn vil få presentert påstander du/ditt barn skal diskutere med de andre deltakerne. Samtalen vil foregå i skoletiden.

Samtalen vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak. Deretter vil samtalen bli anonymisert og bli presentert i min masteroppgave.

Lydopptaket vil bli transkribert, altså gjort om til tekst, og deretter slettet. Videre vil transkripsjonen bli slettet når sensuren til masteroppgaven er gitt. Den eneste personlige informasjonen jeg ber om er ditt navn i forbindelse med samtykkeerklæring og underskrift. Informasjonen vil ikke bli delt med andre enn meg, og vil ikke bli brukt til andre formål enn denne oppgaven. Samtykkeskjemaet med din underskrift vil bli makulert ved innlevert oppgave. I oppgaven kommer du/ditt barn til å være anonym og få tildelt et fiktivt navn.

Om ønskelig, kan du få tilsendt dine/ditt barns sitater. Da sender du meg en e-post eller SMS, og jeg vil lage et dokument hvor de står.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/ditt barn velger å delta, kan du/ditt barn trekke deg/seg fra studien frem til du/ditt barn er anonymisert. Informanter er anonymisert fra lydopptaket er transkribert. Transkripsjonen vil skje kort tid etter samtalen. Masteroppgaven vil bli levert 15.05.2022. Dine/ditt barns personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du/ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg/ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om deg/ditt barn, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg/ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Min veileder:

Ingrid Nestås Mathisen

Førsteamanuensis, Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning, Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen

Telefonnummer: 55 58 70 58

Ingrid.Nestas.Mathisen@hvl.no

Vårt personvernombud:

Trine Anikken Larsen

Telefonnummer: 55 58 76 82

Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Live Strømmen Odden

Masterstudent

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning, Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen

Telefonnummer: 95 73 42 43

live_odden@outlook.com

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen som blir beskrevet ovenfor og gir mitt/mitt barns samtykke til å delta i studien.

Jeg er kjent med at det vil bli gjort lydopptak av samtalen

Jeg er kjent med at jeg/mitt barn kan trekke meg/seg frem til datamaterialet er anonymisert.

Ditt/ditt barns navn:

Dato

Signatur

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

15.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der de registrerte er under 16år vil også de registrertes foresatte motta informasjon om prosjektet og samtykke. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de og deres foresatte ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og de foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!