



Høgskulen på Vestlandet

MBUL550: Masteroppgave

MBUL550

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2017 09:35	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	MBUL550 1 MA		
Intern sensor:	Kristel Zilmer		

Deltaker

Kandidatnr.: 559

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

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



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Ungdoms lesing av bildeboka

En case-studie om ungdommers møte med bildeboka *Freddy* (2011)

Young adults' reading of picturebooks

A case-study about young adults' meeting with the picturebook *Freddy* (2011)

Jenny Barmen

Mastergradsstudiet i barne- og ungdomslitteratur

Avdeling for lærerutdanning

Veileder: Hege Emma Rimmereide

Innleveringsdato: 15.05.2017

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

Førord

Å skrive en masteroppgave viste seg å være en ensom prosess. Heldigvis har jeg hatt flere flotte og dyktige folk rundt meg som har gjort dette året lærerikt, spennende og litt mindre ensomt.

Først og fremst, tusen takk til de modige 9. klassingene som stilte opp og delte sine tanker om bildeboken med meg. Uten deres innspill ville ikke denne oppgaven vært slik den er i dag. Også stor takk til ungdommenes lærer som åpnet opp klasserommet for meg og lot meg gjennomføre prosjektet.

Tusen takk til min veileder, Hege Emma Rimmereide, for gode tilbakemeldinger og oppmuntringer underveis i arbeidet med masteroppgaven.

Tusen takk til medstudenter og lærere på masterstudiet barne- og ungdomslitteratur ved Høgskulen på Vestlandet. Deres engasjement og kommentarer på utdrag fra teksten har gitt meg drivkraft underveis i prosessen.

Sist, men ikke minst: tusen takk til familie og venner som heiet meg fram gjennom hele perioden.

Jenny Barmen

Bergen, mai 2017

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan en gruppe ungdommer leser bildebøker, og hvilken opplevelse de har av mediet. Både utgivelser, kritikker og forskning viser en utvikling som går i retning av at bildeboka er for alle aldre, ikke bare barn. Denne utviklingen har blitt sett i Norge siden 1990-tallet. Til tross for at all-alder-bildeboka og ungdom i dag blir løftet frem som en god match, kan det synes som ungdom i liten grad leser bildebøker. Ungdommer inngår som en del av bildebokas målgruppe, og målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan ungdom på 9. trinn, egentlig leser og opplever mediet.

Prosjektet har benyttet et kvalitativt case-studie design, hvor hensikten var å få innblikk i ungdommenes lesing av bildeboka. Feltarbeidet ble gjennomført på en ungdomsskole på Vestlandet og de syv deltakerne i forskningen var elever fra 9. trinn. Ungdommenes møte med bildeboka foregikk over tre timer, fordelt på to dager. Gjennom den litterære samtalen, fikk informantene møte bildeboka *Freddy* (2011) av Marvin Halleraker. Bildeboka fremstår kompleks, og har et samspill mellom tekst og bilder som utvider tolkningsmulighetene ved at forfatteren bruker ironi, parodier, etiske problemstillinger og kunstreferanser. Det empiriske materialet består av spørreundersøkelser, transkripsjoner fra den litterære samtalen og ungdommenes skriftlige loggbøker.

Studiens funn antyder at bildebokmediet kan åpne opp for rike litteraturopplevelser, om ungdommene utvikler et verktøy for å lese sammensatte tekster. Samtlige av ungdommene lot seg engasjere av bildeboken, og til tross for manglende erfaring med lesing av bildebøker fremsto mediet aktuelt for lesergruppen. Ungdommene uttrykte spesielt begeistring rundt de surrealistiske, visuelle detaljene de møtte i teksten. Evnen til å kommentere samspillet mellom tekst og bilder kan samtidig synes å være mangelfull. Det ser også ut til å være en sammenheng mellom ungdommenes interesse for tekstens etiske aspekter og ønsket om en tekst som synes lik ungdommenes eget liv. På bakgrunn av disse funnene gis det avslutningsvis et forslag til forskning videre innenfor bildebokfeltet.

Abstract

This master thesis examines how a group of young adults read picturebooks and what experience they have of the medium. Publications, criticisms and research show a trend towards that picturebooks are for all ages, not just children. This development has been seen in Norway since the 1990s. Even though the picturebooks and young adults is highlighted today as a good match, it seems that young adults do not read a lot of picturebooks. The aim of this project is to investigate how young adults, as part of the picturebooks' targeted audience, read and experience the medium.

The project has used a qualitative case-study design, where the purpose was to gain insight into the teenagers' reception associated with their reading of the picturebook. The fieldwork was conducted at a secondary school in Western Norway, and the seven participants in the research were students from the 9th grade. The young adults meeting with the picturebook took place in the course of three hours, divided into two days, where they read and worked with the picturebook. The survey is based on the young adults' reading of the picturebook *Freddy* (2011) by Marvin Halleraker. The picturebook appears complex and has an interaction between text and images that expand the interpretation possibilities by using irony, parodies, ethical issues and artistic references. The empirical material consists of surveys, transcripts from the literary conversation and the young adults' written logbooks.

The findings of the study suggest that the picturebook can open for rich literary experiences, if the youth develops a tool for reading composite texts. All the youngsters became engaged in the picturebook, and despite the lack of experience in reading picturebooks, the medium appeared to be relevant to the reading group. The youth expressed excitement about the surrealistic visual details they encountered in the text. The ability to comment on the interaction between text and images also seems to be somewhat inadequate. There also seems to be a connection between the youths' interest in the ethical aspects of the text and the wish for a text that seems like the young adults' own life. Based on these findings, I will at the end of this thesis offer a proposal for further research within the field of picturebooks.

INNHOLDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1: INNLEDENDE KOMMENTARER	1
1.1 Formål og problemstilling	2
1.2. Plassering i forskningsfeltet	2
1.3. Oppgavens materiale og begrunnelse	5
1.4. Oppgavens oppbygging	6
KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER	7
2.1. Bildeboka	7
2.2. All-alder-bildeboka	11
2.3. Møtet mellom tekst og leser	13
2.4. Ungdomsleseren	17
2.5. Estetisk erfaring	22
2.6. Etikk i litteratur	26
2.7. Samspeillet mellom etikk og estetikk	29
KAPITTEL 3: METODE OG MATERIALE	32
3.1. Metode	32
3.1.1. Utvalg av informanter	33
3.1.2. Spørreskjema	34
3.1.3. Overordnede prinsipper for samtalen	35
3.1.4. Litterær samtale	36
3.1.5. Loggbøker	39
3.1.5. Analysing av datamaterialet	40
3.1.6. Metodiske utfordringer	40
3.2. Materialet	43
KAPITTEL 4: ANALYSE OG DRØFTING	49
4.1. Spørreskjema før litteratursamtale	49
4.2. Den litterære samtalen	53
4.2.1. Ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka	53
4.2.2. Ungdommenes respons til den virkelighetsnære bildeboka	62
4.2.3. Ungdommenes respons til den personnære bildeboka	68
4.2.4. Ungdommenes respons til bildebokas etiske aspekt	73
4.2.5. Ungdommenes avsluttende respons knyttet til bildeboka	80
4.3. Spørreskjema etter litteratursamtale	83
KAPITTEL 5: AVSLUTTENDE KOMMENTARER	86
5.1. Oppsummering og drøfting av funn og resultater	86
5.2. Forslag til veien videre	91
5.3. Konkluderende refleksjon	92
REFERANSELISTE	94

Vedlegg	99
Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD	99
Vedlegg 2. Informasjonsbrev og samtykkeskjema	100
Vedlegg 3. Spørreskjema	101
Vedlegg 4. Oppslag 1 i <i>Freddy</i> (2011)	103
Vedlegg 5. Oppslag 3 i <i>Freddy</i> (2011)	104
Vedlegg 6. Oppslag 8 i <i>Freddy</i> (2011)	105

TABELLER

Tabell 1: Gang i den litterære samtale	37
Tabell 2: Oversikt over transkripsjonssymboler	40
Tabell 3: Antall ganger informantene leser bildebøker og er på kunstutstilling	49
Tabell 4: Avkrysning for påstander elevene er enige i og antall kryss hver påstand har fått	52
Tabell 5: Avkrysning for påstander de er enige i og antall kryss for hver påstand har fått, før og etter den litterære samtalen	84

1.0. Innledning

Oskar (14år): Jeg tror ikke det er en bok for små barn for de skjønner jo ikke helt at dette er galt
Lene (14 år): Jeg tror heller ikke den er for voksne ... jeg tror ikke de tar det til seg, jeg tror ikke de kommer til å føle noe for Freddy

Oskar og Lene er to av informantene som deltok i forskningsprosjektet som ble gjennomført ved en ungdomsskole på Vestlandet, november 2016. Samtidig som dette litteraturmøtet med bildeboka *Freddy* (Halleraker, 2011) fant sted, er bildebokmediet i vinden som aldri før. At den moderne bildeboka er i vinden kommer tydelig fram om man tar et nærmere blikk på bokhyllene på biblioteket og ved bokhandleren. Ser man også lister over anmeldelser på barnebokkritikk.no, blir man møtt med anmeldelser av en rekke nyutgitte bildebøker. Mange av anmeldelsene og bøkene henvender seg ikke bare til barneleseren, men også eldre lesere. Denne tendensen med økt utgivelse av all-alder-bildeboka står i tett samspill med skandinavisk barnelitterærforskning, og som Åse Marie Ommundsen påpeker i sin avhandling: «grensene mellom barne- og ungdomslitteraturen er i ferd med å viskes ut», også i bildebokmediet (Ommundsen, 2010, s.177 & 201).

Samtidig som barnelitterærforskning stadfester all-alder-bildeboka som et faktum, og samtidig som vi ser en økning i antall utgivelser av mediet, finnes det fortsatt eksempler på at oppfatningen av bildebokas målgruppe kun knyttes til barneleseren. Beveger vi oss tilbake til bokhandleren og biblioteket, og tar et steg tilbake, vil vi trolig oppdage at flere av all-alder-bildebøkene er plassert i barneavdelingen, i lave bokhyller sammen med pekebøker. Også den muntlige formidlingen av mediet viser seg å være preget av en tanke om at bildebøker er for yngre barn. I mai 2016 fikk jeg selv oppleve dette, i en av Norges ledende bokhandlere. Svaret på spørsmålet om de hadde bildebøker som passet for ungdom, var overraskende: «Bildebøker for ungdom? Men bildebøker er jo kun for barn? Det er jo et altfor enkelt språk for ungdommer». Møtet med bokhandleren ligger som en inspirasjon og motivasjon til å finne ut mer om hvordan ungdomsleseren egentlig møter og opplever det sammensatte mediet, og om deres opplevelse av mediet står i samsvar med det voksende markedet og forskning rundt all-alder-bildeboka.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å tilføre det barnelitterære forskningsfeltet ny kunnskap om bildeboka som medium og ungdoms møte med det grenseoverskridende mediet. Prosjektets problemstilling lyder som følger:

På hvilke måter leser ungdomsleseren bildeboka, eksemplifisert gjennom Marvin Hallerakers *Freddy* (2011)?

Hensikten er å få en større forståelse for ungdomslesere sine holdninger til bildeboka som medium. Studien har følgelig som siktemål å bidra til kunnskapsutvikling innenfor resepsjonsforskningen. Oppgaven vil med utgangspunkt i ulike teoretiske og metodiske innfallsvinkler til problemstillingen forsøke å gi en større innsikt i møtet mellom bildeboken og ungdomsleseren, og på denne måten gi ny kunnskap til et emne som har fått liten leserorientert oppmerksomhet i forskningen. De teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien har som hensikt å få frem bredden i bildebokmediet og hvordan ungdom møter litteratur generelt. Estetiske og etiske sider i litteraturen blir også presentert og har som formål å gi innblikk inn i det mangfoldige mediet. Problemstillingen signaliserer en leserorientert tilgang, og skal utforskes i en case-studie, med en triangulering av metodene spørreskjema, den litterære samtale og skriftlige loggbøker. Responsen som blir analysert er gitt av syv informanter på 9. trinn. Problemstillingen skal utforskes med utgangspunkt i bildeboka *Freddy* (2011) av Marvin Halleraker. I kapittel 1.3 presenteres bildeboken nærmere, samt begrunnelsen for hvorfor jeg valgte denne bildeboka.

1.2. Plassering i forskningsfeltet

Den barnelitterære forskningen i Norge er i stadig utvikling, men forskning på interaksjonen mellom tekst og leser viser seg å være et relativt nytt forskningsfelt. I artikkelen «Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie - perspektiv på forskning og kritikk», hevder Ingeborg Mjør at vi i Norge, utover på 2000-tallet fikk en vending i forskning og kritikk (Mjør, 2012). 1990-tallets forskere ville i hovedsak være litteraturforskere, og på 2000-tallet kom resepsjonsstudier som et tilskudd til den tekstbaserte forskningen. Fokuset på interaksjonen mellom tekst og leser ble vigslet plass i barnelitterær forskning, og leserorienterte teoretikere som Wolfgang Iser, Umberto Eco og Louise Rosenblatt ble knyttet til feltarbeid for å forstå leserens interaksjon med teksten, ikke i første rekke for å forstå tekstens strukturelle dimensjoner.

Dreiningen som her skjer i forskningstradisjonene, fra å studere tekstens strukturelle dimensjoner til feltarbeid, er ikke den eneste endringen som skjer utover på 2000-tallet. Mjør (2012) peker også på en endring i kritikken. All-alder-bildeboka skaper debatt og blir en stor del av kritikken hvor barneperspektivet står i sentrum. Tema som familievold, psykisk sykdom og død er tema som nå blir tatt opp i moderne bildebøker, som henvender seg til et vidt aldersspenn. Forfattere og illustratører som Gro Dahle, Svein Nyhus og Stian Hole er norske navn som har vært med på å underbygge denne utviklingen, med bildebøker som har skapt debatt. Både tematisk og estetisk blir det stilt spørsmål til bøker som henvender seg til flere aldersgrupper, kan barnet lese dette? (Mjør, 2012). Ommundsens (2010) avhandling om litterære grenseoverskridelser peker på at skillene er i ferd med å viskes ut, og avhandlingen bidrar til viktige diskusjoner rundt all-alder-boka. Samtidig som forskning og kritikk vektlegger bildebokas potensiale, også hos eldre lesere, kan det virke som at dette er en oppfatning som ikke har festet seg hos så mange lesere og formidlere av litteratur.

I skandinavisk forskning, har barne- og ungdomsleserens *resepsjon* av bildebøker fått lite oppmerksomhet. I følge Anne Skaret (2011, s. 29), er det skrevet flere betydningsfulle avhandlinger med en *tekstorientert* tilnærming til bildebøker, av blant annet Ulla Rhedin (2001), Nina Christensen (2003), Nina Goga (2007), Sirke Happonen (2007), Eline Druker (2008), Anna-Maija Koskimies-Hellman (2008) og Åse Marie Ommundsen (2010). Selv om resepsjonsstudier ble en del av forskningen allerede på slutten av 90-tallet, er Ingeborg Mjørs avhandling (2009), *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*, ifølge Christensen (2012, s. 2) den første studien i Skandinavia som retter fokuset mot barns resepsjon av bildebøker. I avhandlingen er fokuset på hvordan foreldre leser bildebøker for ett- og toåringer. I denne studien fant Mjør ut at voksne høgtlesere fyller ut bildebøkens ikonotekst for å tilpasse det til barneleserne (Skaret, 2011, s. 27).

Selv om barn og ungdoms resepsjon av bildebøker er et fenomen som ikke enda har en stor plass i skandinavisk barnelitterærforskning, kan ulike bacheloroppgaver og masteroppgaver tyde på at interessen for emnet er voksende. Torbjørg Nielsen og Åse Kristine Tveit, er i gang med et prosjekt som omhandler 7. klassingers møte med bildeboken *Hull og Sønn* (2004) skrevet av Frode Grytten og Marvin Halleraker. Prosjektet bygger på Nielsens bacheloroppgave fra 2015 i biblioteks- og informasjonsvitenskap, og prosjektet skal ifølge Tveit ferdigstilles i løp av 2017 (e-post, 2016).

I Nielsens bacheloroppgave studerer hun hvordan 7. klassinger leser all-alder-bildeboka som er plassert i barneavdelinga på biblioteket (Nielsen, 2015). Hun bruker spørreskjema som metode, og hennes valg av spørsmål i skjemaet inspirerer min metodeutvikling, noe som jeg redegjør nærmere i metodekapittelet. Nielsen og Tveits studie retter seg til viktige aspekter ved barns lesing, aspekter som kan gi et bedre bilde av hvordan barneleseren møter mediet. Samtidig henvender Nielsen og Tveits studie seg, på samme måte som Mjørns (2009) avhandling, til barneleseren. Det kan derfor virke som ungdomsleseren sin stemme i møte med mediet er en mangel i feltet.

Selv om resepsjonsstudiene som retter seg til bildebøker i hovedsak har vært knyttet til barneleseren, finnes det også norsk forskning som undersøker ungdomsleserens resepsjon av bildebøker. Gro Ullands masteroppgave *BILLEDIG TALT- En komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma*, er en av få resepsjonsstudier som knytter seg til denne aldersgruppen (Ulland, 2010). I oppgaven rettes fokuset mot hvordan ulike aldersgrupper (6-åringer, 10-åringer og 15-åringer) henter mening ut fra bildebokens ikonotekst. Studien avdekker at aldersgruppene forstår mening ulikt i ikonoteksten. Ulland gjør interessante funn rundt ungdomsleseren, og er særlig relevant for min egen undersøkelse. Gjennom den litterære samtalen har Ulland snakket med de ulike målgruppene og fått de til å uttale seg om ikonoteksten i Gro Dahles *Håret til mamma* (2007). Studien viser at 15-åringene er opptatt av å fortolke elementer i boka, og har evne til å se elementer i den visuelle og verbale teksten i tett samspill med hverandre. Ullands studie er sentral i min forskning ettersom den viser hvordan ungdomsleseren leser og forstår ikonoteksten i bildebøker. Likhetstrekkene i metode og målgruppe gjør det interessant å se studiene i forhold til hverandre, da fokuset på forståelse og appell belyser to viktige sider ved ungdoms møte med bildeboka.

I tillegg til Ullands resepsjonsstudie har Bjorvand og Lillesvangstu gjennomført et leseprosjekt for 9. klassinger, 'ungdom inn i teksten' (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007). Prosjektet var en del av et litteraturformidlingsprosjekt som Norsk Barnebokinstitut startet i 1999 (Lillesvangstu, Tønnessen & Dahll-Larsson, 2007, s. 10). I prosjektet som skulle fokusere på leselyst, møtte ungdommene et bredt utvalg av litteratur, deriblant moderne bildebøker. Det viste seg at bildebøkene som ble lest av ungdommene, engasjerte og var aktuelle. Prosjektet mitt synes å ha noen likhetstrekk med Bjorvand og Lillesvangstus leseprosjekt, da fokuset er på ungdommenes møte med bildeboka. Det vil derfor være interessant å se om funn fra mitt prosjekt viser det samme som kom frem i 'ungdom inn i

teksten' - prosjektet som ble gjennomført i tidsrommet 2002-2004 (Lillesvangstu mfl., 2007, s. 10).

I lys av overnevnte forskning, viser det seg at dette masterprosjektet retter seg mot et litterært fenomen som synes å være lite forsket på i et kvalitativt perspektiv, nemlig ungdomsleserens møte med bildeboka. Når forskere tidligere har studert ungdomsleseren har det vært fokus på tekstlige konstruksjoner, altså måten ungdom er skrevet inn i litterære tekster. Ungdommen utenfor teksten, og da spesielt deres opplevelse av den, har fått liten oppmerksomhet i det barnelitterære forskningsfeltet (Mjør, 2012). Denne studien vil derfor kunne bidra til en videreutvikling av bildeboklandskapet i en nordisk barnelitterærforskningstradisjon, og kunne gi et bilde av hvordan et utvalg av ungdommer i dag møter mediet.

1.3. Oppgavens materiale og begrunnelse

Et overordnet mål med studien er å få kjennskap til hvordan syv ungdommer møter bildeboka, og om mediet appellerer til denne lesergruppen. Oppgavens materiale er derfor naturligvis en bildebok. Samtidig er det ikke tilfeldig hvilken bildebok som ble valgt, kriteriene var nøye valgt med tanke på å finne en bildebok som kunne engasjere ungdomsgruppen.

Det første kriteriet var at boken skulle kunne utfordre leseren både med tanke på innhold og utforming. Jeg ønsket derfor en bildebok hvor samspillet mellom tekst og bilder utvidet tolkningsmulighetene ved å bruke intertekstualitet, ironi og parodier. I forlengelsen av dette ønsket jeg at bildebokens tema skulle peke på etiske problemstillinger som også er relevante for en ungdomsleser. Et annet kriterium som lå til grunn for valg av bok var at den skulle være skrevet på norsk, noe som gjør den interessant i en norsk barnelitterær kontekst.

Med dette til grunn falt valget på en norsk bildebok skrevet av Marvin Halleraker, *Freddy* (2011). Bildeboken presenterer Freddy, en mann som er anerkjent på grunn av sine tatoveringer. Ønsket om å bli sett av alle, settes på prøve når han selger seg selv til en rik kunstsamler som lover at han skal bli utstilt på store gallerier. Bildeboken har elementer som kan utfordre leseren både med tanke på innhold og utforming. Med en enkel strek og med mye bruk av humor og ironiske detaljer tar boken opp flere viktige problemstillinger som kan engasjere ungdomsleseren. I materialekapittel 3.2, vil bokens innhold bli nærlest nærmere.

1.4. Oppgavens oppbygging

Jeg innleder kapittel 2 med å presentere bildebokteori som danner grunnlaget for denne masteroppgaven. Sentrale teoretikere som Barthes (1964), Hallberg (1982), Nikolajeva og Scott (2006), Bjorvand (2012) og Beauvais (2015) blir presentert, og de utgjør et viktig bakteppe for studien. Videre presenteres allalderbegrepet og allalderbildeboka hvor Beckett (2009) og Ommundsen (2010) blir vektlagt. Leserperspektivet blir deretter presentert med fokus på lesing som en meningsskapende aktivitet hvor interaksjonen mellom teksten og leseren fremstår som avgjørende for tekstskapingen. Ungdomsleseren blir videre presentert i kapittel 2.4, hvor det gjøres et poeng ut av ungdommenes ulike responskategorier. Jeg støtter meg her i hovedsak til J.A Appleyards (1991) teori om ungdomsleseren. Videre blir estetikkbegrepet belyst, med hovedvekt på den estetiske erfaringen som Gadamer (2001) og Dewey (2008) vektlegger. Dette følges av et blikk på etikk knyttet til litteratur, med vekt på Nussbaums (2016) teori, før estetikk og etikk ses i et samspill.

Kapittel 3 er et metodekapittel som retter fokuset mot trianguleringen av metoder som ligger til grunn for studien. Trianguleringen består av metodene spørreskjema, den litterære samtalen og skriftlige loggbøker. I første del av kapittelet redegjør jeg for utvalget av informanter. Jeg presenterer også hvordan jeg har gått frem i behandling og analyse av materialet. Ulike etiske overveielser knyttet til forskning med barn og ungdom blir til slutt problematisert.

I kapittel 4, som er oppgavens hoveddel, analyseres ungdommenes respons. Analysekapittelet er organisert etter gangen i gjennomføringen av feltarbeidet, og funn fra spørreskjemaet, den litterære samtalen og loggbøkene blir presentert. I analysen av ungdommenes respons i den litterære samtalen er responsen delt inn i fem kategorier; ‘ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka’, ‘ungdommenes respons til den virkelighetsnære bildeboka’, ‘ungdommenes respons til den personnære bildeboka’, ‘ungdommenes respons til bildebokas etiske aspekt’ og ‘ungdommenes avsluttende respons knyttet til bildeboka’.

Masteravhandlingen avsluttes i kapittel 5 med en oppsummering som følges av forslag til videre forskning og en konkluderende refleksjon.

2.0. Teoretiske perspektiver

2.1. Bildeboka

Bildeboka som medium er i stadig utvikling, en utvikling som har gjort at det finnes flere definisjoner av hva en bildebok er. Til tross for flere litt uklare definisjoner av hva en bildebok er, ser et fellestrekk ut til å være at en bildebok har ett eller flere bilder på hvert oppslag (Bjorvand, 2014, s. 130). Denne definisjonen bygger i en viss grad på Kristin Hallbergs definisjon hentet fra artikkelen «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen» (1982), en artikkel som har hatt stor betydning i bildebokforskningen. Hallbergs definisjon av bildeboka, «en barnbok med en eller flere bilder på varje oppslag», viser seg imidlertid å ha mangler (Hallberg, 1982, s. 164). For det første uttrykker definisjonen at bildebøker er et medium for barneleseren; ungdom og voksne ekskluderes fra denne definisjonen, noe som viser seg å være problematisk med hensyn til all-alder-bildeboka. For det andre blir ikke fortellingsaspektet nevnt. Ulla Rhedin (2001, s. 17) tar i sin definisjon høyde for disse faktorene. Hun snevrer begrepet inn og definerer bildeboka som en bok som forteller en fortelling gjennom en kombinasjon av tekst og bilder, der det forekommer minst ett bilde per oppslag.

Både Hallberg og Rhedins definisjoner åpner samtidig opp for en forståelse av at bildeboka ikke er isolert til en bestemt sjanger. Bildeboka er et mangfoldig *medium* som både kan være realistisk og fantastisk (Bjorvand, 2014, s. 130). På samme måte kan biografier, kokebøker, fagbøker, tegneserieromaner og episke bøker være bildebøker. På lik linje med andre medium kan bildebøker være både komplekse og enkle, og for ulike aldersgrupper. At bildeboka oppleves kompleks og har mange ulike muligheter, henger sammen med bildebokas form og kombinasjonen av visuell og verbalspråklig kommunikasjon.

Definisjonene som er presentert ovenfor fokuserer på samspillet mellom verbaltekst og bilder, og at de sammen er bærende element i boka. I tilknytting til dette samspillet introduserte Hallberg (1982) ikonotekstbegrepet:

Bilderbokens 'egentliga text' är interaktionen mellan dess båda semiotiska system. Dvs. det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förverkligas som 'bilderbokstexten' blir en realitet. Denna 'text' kallar vi försättningsvis ikonotext. (s. 165)

Hallberg understreker betydningen av samspillet mellom verbaltekst og bilder, og omtaler ikonoteksten som bildebokens 'egentlige tekst'. Ikonoteksten har senere blitt sammenlignet med det å legge flere lag med lysark over hverandre (Bjorvand mfl., 2007, s. 116).

Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006, s. 1) påpeker også at det unike ved bildeboka som kunstform er kombinasjonen mellom disse to kommunikasjonene. Den gjensidige påvirkningen mellom dem er det som formidler mening til leseren i leserøyeblikket, og som Bjorvand (2014, s. 131) påpeker, helheten skapes, enten i hvert oppslag eller i bildeboka som én helhet. I nettopp dette samspillet ligger mye av bildebokas kvaliteter, her ligger også noe av det som denne studien vil undersøke nærmere. Siden ikonoteksten skaper bokas helhet vil det være naturlig at studien setter søkelyset på hvordan ungdom forstår bildebokas ikonotekst og på denne måten skaper en tolking av helheten.

At bildeboka har to tegnsystemer betyr at boka må leses på to måter. Verbalteksten er temporal og må leses lineært, mens bildet er organisert spatiale og kan leses i den rekkefølgen som leseren ønsker (Skaret, 2010, s. 59). Samtidig som lesemåten er ulik, formidler også de to uttrykksformene ulike ting. Verbaltekstens funksjon er å fortelle, mens bildenes funksjon er å beskrive eller presentere. På denne måten har tekst og bilder ulike funksjoner i bildeboka, og for at samspillet mellom dem skal lykkes kreves det en slags arbeidsfordeling. At tekst og bilder har ulike funksjoner og hviler på hverandre betyr, ifølge Sipe (2008, s. 27), at den beste og mest fruktbare måten å lese bildebøker på, er aldri å lese boken fra perm til perm, men å lese på nytt, snu på sidene, roe ned lesetempoet og stadig tolke på nytt.

Alle meningsbærende uttrykksformer, *modaliteter*, har ulike muligheter og begrensninger, og de kan aldri si nøyaktig det samme (Bjorvand, 2014, s. 136). Jewitt og Kress (2003) bruker begrepet *modal affordans* for å forklare dette (referert i Bjorvand, 2014, s. 136). Mens verbalteksten kan formidle navn på personer og steder, gjengi tanker og samtaler, kan den visuelle teksten gi et mer nøyaktig bilde av hvordan personer ser ut og vise farger og størrelsesforhold mellom gjenstander. Denne arbeidsfordelingen, at ulike modaliteter formidler ulikt innhold, vil kunne gjøre det vanskelig å forstå samspillet og ikke minst trekke en helhet ut av det. For å forstå hvordan de ulike modalitetene jobber sammen vil Roald Barthes' prinsipper om forankring og avløsning kunne være fruktbare.

Barthes' artikkel «Billedets retorik», første gang utgitt i 1964, har hatt en vesentlig rolle i bildebokteori, da hans originale behandling av forholdet mellom verbalteksten og bildet har hjulpet mange til å forstå det komplekse samspillet som finnes i bildebøker. En enkel måte å forstå Barthes' prinsipper på er knyttet til modalitetenes muligheter og begrensninger.

Forankringsprinsippet kan forstås som når skrift og bilder formidler tilsynelatende lik informasjon. Ut fra Barthes' (1994, s. 49) forankringsprinsipp kan en modalitet lede leseren rundt en modalitet og få hun eller han til å vike fra én betydningsmulighet og godta en annen. Dette henger sammen med at leseren selv avgrenser sitt tolkingsfokus, og da utelukker flere av betydningsmulighetene som finnes i ikonoteksten. Han hevder i denne sammenheng at forankringen har en klar belyningsfunksjon da det styrer hvor leseren skal ha fokus. (1994, 48, 49)

Avløsningsprinsippet på den andre siden kan forstås som når en av modalitetene forteller noe som ikke finnes i den andre, tekst og bilder komplementerer hverandre og danner en fortelling (Barthes, 1994, s. 50). I en bildebok vil vi ofte kunne se at teksten formidler hva en person heter mens bildene viser hvordan denne personen ser ut. Tekst og bilder avløser her hverandre og spiller på modalitetenes muligheter og begrensinger. Dette prinsippet forbedrer lesningen ved at verbale beskrivelser, eksempelvis hvordan de ser ut eller hvilket ansiktsuttrykk de har, blir overlatt til bildet. Barthes (1994, s. 51) kaller det er mindre «arbeidskrevende system» da arbeidsfordelingen gjør det lettere å formidle en fortelling da modalitetene hjelper hverandre, og avløser hverandre.

Samtidig som det vil kunne være krevende å lese tekst og bilder i et samspill, er noe av det som er interessant med bildebøker og den underliggende ikonoteksten, de tomme stedene i teksten som leseren selv må fylle med mening. I Nikolajeva og Scotts *How picturebooks work* (2006) påpeker de at:

Reader-response theory, with its central notion of textual gaps is also valuable in approaching picturebook dynamics. Both words and images leave room for the reader/viewers to fill with their previous knowledge, experience, and expectations, and we may find infinite possibilities for word-image interaction. (s.2)

Som Nikolajeva og Scott påpeker gir de litterære «hullene» i bildeboka rom for leseren til å fylle inn med sine forkunnskaper, erfaringer og forventinger, en egenskap som kan gi rom for uendelige tolkningsmuligheter i ord og bildet interaksjonen. I tillegg til å ha en funksjon for leserens tolking har disse tomme stedene, som i sitatet omtales «gaps», en viktig estetisk- og forklarende funksjon.

Samtidig som leseren skal forholde seg til samspillet mellom tekst og bilder, må leseren forholde seg til interaksjonen mellom seg selv som leser og selve teksten. Teksten trenger leserens tidligere kunnskaper, erfaringer og forventninger for at meningen skal hentes ut av verket.

Clementine Beauvais (2015) sammenligner denne doble oppgaven med det å pusle puslespill. Den visuelle- og verbale teksten venter på: “an active reader to put them together, and then find, hopefully, that there are still some missing pieces in the composition. Those missing pieces then define the reader’s own creative space” (s. 1). Hennes sammenligning av bildeboklesingen og aktiviteten å pusle puslespill er på mange måter fruktbar. I seg selv kan det oppleves krevende å få ulike biter til å passe sammen, når man i tillegg skal bruke de tomme stedene til å fylle inn «egne brikker», kan oppgaven være krevende. Med puslespillet forklarer Beauvais (2015, s. 1), med støtte i Perry Nodleman, at helheten i bildebøker er noe som ligger forbi summen av tekst og bilder sammen. For å forstå helheten kreves det noe utenfor selve teksten, nemlig interaksjon med leseren (Beauvais, 2015, s.2).

I henhold til leserens betydning for teksten beskriver Nikolajeva og Scott (2006, s. 2) lesingen av en bildebok som en hermeneutisk sirkel. Leseren starter med å se på helheten, går så inn i detaljene, for å igjen gå tilbake til helheten og forstå den på en annen måte. På samme måte gir det ene tegnsystemet forventning til forståelse hos det andre: «the reader turns from verbal to visual and back again, in an ever-expanding concatenation of understanding. Each new rereading of either word or picture creates better prerequisites for an adequate interpretation of the whole» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). Pendlingen mellom teksten og bildet gjør at forståelsen blir bredere og dypere etter hvert som vi leser, på denne måten er ikke det ene tegnsystemet overordnet eller underordnet det andre, de fungerer sammen. Samtidig som leseren pendler mellom tekst og bilder, pendler leseren også til seg selv. Pendlingen mellom leseren og teksten som helhet vil igjen føre til ny forståelse.

At teksten trenger interaksjon med leseren er noe Umberto Eco (1995) også påpeker. Han sier at teksten «is a lazy machine asking the reader to do some of its work» (referert i Beauvais, 2015, s. 2). Mens Eco sier at leseren må gjøre *noe* av jobben, går Beauvais (2015, s. 2) så langt som å si at det er umulig å snakke om samspillet mellom tekst og bildet uten å inkludere personen som setter de sammen. Med andre ord krever bildeboklesingen en aktiv leser som er tilstede både i lesing av de ulike modalitetene og tilstede som leser.

Å være tilstede i lesingen av ulike modaliteter krever at leseren forstår de ulike modalitetene. Leseren må skape mening ut av samspillet mellom tekst og bilder, og ikke bare forstå modalitetene isolert hver for seg. Samtidig som de ulike modalitetene skal ‘pusles’ sammen, må beundreren delta aktivt i lesingen for å forstå det sammensatte samspillet. At leseren må

delta aktivt vil i denne sammenhengen bety å ta i bruk sine forkunnskaper, erfaringer og forventninger for å forstå kompleksiteten som finnes i bildeboka.

2.2. All-alder-bildeboka

Bildebokteorien som er presentert ovenfor, med fokus på ikonoteksten, utgjør et viktig teorigrunnlag i studien. Samtidig trengs det å sette søkelyset på allalderbildeboka i tilknytning til en gruppe som har falt mellom to stoler i diskusjonen av mediet, nemlig ungdomsleseren.

Termen «all-alder-litteratur» er i dag en vidt kjent term som brukes av både forlag, bokselgere, forfattere og lesere, men det er ikke et begrep som lenge har vært kjent i markedsføringen av barnelitteratur i Norge. Det var først på 1990-tallet at all-alder-litteraturen fikk rennefart i Norge (Ommundsen, 2010, s. 14). At bildeboken fikk en dreining til å ha større fokus på bildebokens estetiske sider førte til at den ble «litteratur för alle åldrar» (Rhedin, 1991, s. 173).

Samtidig hevder Beckett (2012, s. 1) at selv om termen i dag er godt kjent og at bildeboken også henvender seg til *alle* aldrer, blir den oftest knyttet til barne- og ungdomslitteratur som leses av voksne. Harry Potter (Rowling, 1997) er et eksempel på dette, og er ifølge Beckett (2009) sjangerens prototype (referert i Ommundsen, 2010, s. 16). Et trekk ved det nye årtusenets «crossover fiction» (som er det engelske ordet på fenomenet), er at samtidig som grensene mellom barne- og voksenleseren viskes ut, tøyes også grensene for hva barnelitteraturen og voksenlitteraturen kan handle om (Ommundsen, 2010, s. 16).

Å definere all-alder-litteratur, krever mer enn en tanke om at det er litteratur skrevet til både barn og voksne. Jeg støtter meg derfor til Ommundsens (2010) definisjon av fenomenet: «All-alder-litteratur er litteratur som henvender seg både til en barneleser og en voksenleser samtidig, og ikke til den ene på bekostning av den andre» (s. 66). Ommundsens definisjon bygger her på at litteraturen har en dobbel adressat, den kan henvende seg til to ulike mottakere, en egenskap som Barbara Wall (1991, s. 9) kaller 'dual address'. I følge Wall er bøker med 'dual address' utgangspunktet for en god barnebok, og de bøkene som ofte oppnår klassikerstatus. Det er bøker som både appellerer til barne- og voksenleseren samtidig (Wall referert i Ommundsen, 2010, s. 38). Et viktig element i definisjonen er også at barne- og voksenleseren skal være likestilt, slik at det ikke blir en skeivfordeling i hvilken adressat som blir vektlagt. Sett vekk fra disse fellestrekkene kan all-alder-litteratur være mye forskjellig, blant annet bildebøker (Ommundsen, 2010, s. 67). For å forstå termene «crossover-litterature»

og «all-alder-litteratur» kan vi rette blikket mot noen av de som stiller seg kritiske til termen *barnelitteratur*. Ruy-Vidal sier:

There is no art for children, there is Art. There are no graphics for children, there are graphics. There are no colours for children, there are colours. There is no literature for children, there is literature. Based on these four principles, we can say that a children's book is a good book when it is a good book for everyone. (referert i Beckett, 2012, s. 5)

Ruy-Vidals budskap er klart, en god barnebok er også en god bok for voksne. Han nekter å godta barnelitteraturen som en adskilt kategori fra selve litteraturen. I Norge har Jon Fosse hatt lignende funksjon. I en kronikk i Dagbladet, «All-alder-litteratur» (1998) hevdet han at «skal barnelitteraturen bli seriøs litteratur, må den så å seie oppheve seg sjølv som barnelitteratur og bli litteratur» (referert i Ommundsen, 2010, s. 61). En av grunnene til at Fosse er imot denne inndelingen er at bøkene er skrevet med tanke på målgruppe, et poeng Ommundsen tar avstand fra i sin doktoravhandling. Hun kritiserer Fosse for at han indirekte definerer all-alder-litteratur som litteratur som ikke er skrevet med tanke på målgruppe (Ommundsen, 2010, s. 61). I likhet med Ommundsen, løsriver jeg meg fra Fosses all-alder-litteratur begrep, og vil i denne studien støtte meg til Ommundsens egen definisjon, en definisjon som både inkluderer barneleseren og voksenleseren.

At bildeboka ikke får særlig fokus i diskusjonen rundt all-alder-litteratur er overraskende siden bildebøker genuint kan være bøker for alle aldre (Beckett, 2012, s. 1). Dette spesielt med hensyn til den komplekse, moderne bildeboka som utfordrer leseren både med tanke på innhold og utforming. Intertekstualitet, ironi, parodier og et innovativt samspill mellom tekst og bilder utvider tolkningsmulighetene som ligger i mediet, muligheter som også kan treffe en eldre leser. At flere moderne bildebøker, som appellerer til 'crossover' publikumet, ofte refererer til kjente kunstverk er også sider ved bildebokas utforming som kan engasjere flere lesere (Beckett, 2012, s. 147). Dette grepet, at illustratøren bruker kunstreferanser i bildeboka, er noe som i stor grad blir brukt i Hallerakers *Freddy* (2011). Å bruke surrealistiske detaljer i bildebøker er også, ifølge Trine Dale (2015, s. 21), blitt stadig vanlige. Surrealismen, hvor 'alt går an' og at man flytter element fra en kontekst til en annen, er grep som utfordrer leseren av all-alder-bildeboka. I følge Brit Paulsen (1999) finnes det forbindelser mellom leken, og barn og unges engasjement for det surrealistiske. Hun sier at det er i leken at barn kan «vende og dreie realiteter» og slik «river barnet tilværelsen i biter og prøver dem på nytt» (s. 52).

Til tross for at mediet bygger på elementer som også kan treffe en eldre leser, har bildebøker tradisjonelt blitt sett på som et medium som tilhører barnelitteraturen. Så sent som i 1993-utgaven av *Paper*, ble det kommentert at “The picture book has, since its creation, been considered the prerogative of the young child. It will take much persuasion to destroy this image, despite the complexities which are quite clearly seen in today’s picture books” (referert i Beckett, 2012, s. 3). Både forskning og utgivelser har siden dette vist at bildeboka er for alle aldre. Et argument som blir løftet frem er at bildeboka bare er et bokformat (Beckett, 2012, s. 3). Det vil si at det er ingen grunn til at bildeboka kun skal være forbeholdt barneleseren, da det ikke ligger føringer i selve formatet.

Rettes blikket mot det norske litteraturfeltet, finnes det flere eksempler på forfattere og illustratører som gir ut all-alder-bildebøker. Stian Hole er en av disse, og i flere av hans verk er det en tydelig ‘crossover’ appell. *Garmanns Sommer* (2006) og *Morkels Alfabet* (2015) for å nevne noen. Studiens materiale, *Freddy* (2011), plasserer seg også innenfor all-alder-terminen med sin evne til å henvende seg både til barneleseren og voksenleseren. Til tross for forskning og flere utgivelser av all-alder-bildeboka, synes det ikke som om all-alder-bildeboka har fått sitt innpass hos en bredere målgruppe. Min personlige opplevelse hentet fra en bokhandel, som studien innledet med, fremhever dette. Bokhandlerens overraskende og spontane «men bildebøker er jo kun for barn?», kan virke som å vise at bildeboka ikke er blitt allment gjeldende utenfor barneleseren som målgruppe. Det kan virke som den voksne leseren har undervurdert bildeboka som et sofistikert og estetisk medium. I bildeboka ligger det mange muligheter for både den yngre og eldre leseren, et medium som har vist seg å ha få grenser.

2.3. Møtet mellom tekst og leser

Ulike tilnærminger til bildeboka er belyst, og jeg har forsøkt å belyse både mulighetene som ligger i mediet. Samtidig kom det frem at lesingen av tekst og bilder kan oppleves krevende. Hvilken bakgrunn man har og hvilken erfaring man har med lesing av bildebokmediet er faktorer som vil påvirke ungdommenes lesing. Jeg vil derfor, med teoretisk grunnfeste i Louise Rosenblatts (1978) responsteori, se nærmere på interaksjonen mellom tekst og leser. Videre følges en presentasjon av ungdomsleseren og kjennetegn ved deres respons.

Umberto Eco (1995) bruker skogen som metafor når han skal forklare teksten. Han karakteriserer den skjønnlitterære teksten som en skog med både merkede og umerkede stier, hvor leseren må skape sin egen mening, innenfor rammene for der de merkede og umerkede stiene går (referert i Aase, 2005, s. 108).

Aase bygger i sin artikkel videre på denne metaforen, og omtaler teksten som et noe tåkete landskap som leseren prøver å se bedre gjennom ulike briller. I både Eco og Aases metaforer fremstilles teksten som utforskende, og at man gjennom samtaler kan møte dette utforskende i teksten på en god måte. Leseren må selv finne en plass til seg selv i landskapet, og leseren må tørre å tre inn i denne verdenen (Aase, 2005).

Datamaterialet i denne studien er knyttet til ungdommenes resepsjon av bildeboken. For å undersøke dette kreves det kjennskap til resepsjonsteoretiske perspektiver som belyser leserens møte med teksten. I 1938 presenterte Louise M. Rosenblatt, som den første leserresponsteoretikeren, sin teori knyttet til forholdet mellom tekst og leser. Forholdet mellom tekst og leser vil alltid være styrt av leserens egen horisont og livsverden. Hva leseren har opplevd, hvilken sosial og kulturell bakgrunn han har vil være faktorer som påvirker leserens tolking i møte med verket.

I Rosenblatts (1978, s. 24) teori skiller hun mellom estetisk og efferent lesing. Den efferente lesingen kan beskrives som et verktøy man trenger for å hente ut informasjon fra teksten, og er den lesemåten som synes å dominere i skolen. Lesemåten står som en kontrast til den estetiske lesingen, hvor leseren blir med inn i teksten. Rosenblatt sier at «*in aesthetic reading, the reader's attention is centred directly on what he is living through during his relationship with that particular text*» (Rosenblatt, 1978, s. 25). Fokuset er med andre ord på opplevelsen vi har i møte med den spesifikke teksten. Denne studien vil utelukkende omhandle den estetiske lesingen, da jeg er opptatt av å få et innblikk i ungdommens sanselige møte med den estetiske bildeboka.

Rosenblatt understreker at teksten har to viktige funksjoner. For det første fungerer teksten som pådriver til å aktivere leserens tidligere erfaringer, både litterært og personlig. For det andre fungerer teksten som en guide som viser hva som skal ligge fremst i leserens oppmerksomhet (Rosenblatt, 1978, s. 11). På denne måten har både leseren og teksten en sentral rolle i realiseringen av det litterære verket. Rosenblatt (1978) kaller denne samhandlingen for *transaksjon*: «the transactional phrasing of the reading process underlines the essential importance of both elements, reader and text, in any reading event» (s. 18). Rosenblatt understreker at leseren er aktiv i meningsskapingen i teksten, og dette med utgangspunkt i bakgrunnen og erfaringen som han eller hun har. Dette synet på leseprosessen innebærer altså at ulike lesere skaper mening i teksten ulikt. Selv om teksten bærer noen

rammer som navigerer leseren i en retning, vil leseren møte disse strukturene med utgangspunkt i egne erfaringer.

Retter vi blikket igjen til Ommundsens definisjon av all-alder-litteratur kan det synes som den mangler spesifikk referanse til ungdomsleseren. I definisjonen blir barneleseren løftet frem, men ungdomsleseren utelates fra definisjonen. I ungdomstiden er man midt mellom å være barn og voksen, en tid som er preget av mye forandring. Forandringene gjør at ungdommene står midt mellom to aldersgrupper. Om Ommundsen bevisst har valgt å utelate ungdommene fra sin definisjon er usikkert, men det er med på å forsterke at ungdomsleseren er lite synlig i diskusjonen rundt all-alder-bildeboka.

Rhedin (1991) fraskriver at boken tømmer seg og at den kun kan knyttes til en bestemt aldersgruppe:

Boken 'tømmer' sig inte, låter sig inte laddas ur i en enda läsning, utan lockar till olika 'läsararter' eller tolkningar. Läsaren kan således återvända till boken i olika åldrar och livsfaser och varje gång uppleva en annorlunda bok; man talar om att verket låter sig realiseras eller konkretiseras på olika nivåer. (s. 172)

Til tross for at Rhedin her peker på at boken ikke er låst til en bestemt lesergruppe, er ungdomsleseren lite synlig i teori om leseres resepsjon av all-alder-bildeboka. Sipe (2008) påpeker at “[i]t is possible that young children are more comfortable than adults with this new definition of text as a collection of signifiers with infinite possibilities for meaning making” (s. 234). Også André Wang Hansen (1989) tar snarveien fra barnet til den voksne, og ser over ungdomsleseren:

Hvor den voksne typisk forsøger at bringe orden i synsindtrykkene ved at udvælge de relevante komponenter, der meningsfuldt kan kombineres til en overordnet helhed eller en kernebetydning, som underordner sig detaljen, gør noget nær det modsatte sig gældende for især små børn. Børn fanges lige så typisk af den (måske tilsyneladende uvæsentlig) detalje, koncentrerer sig udelukkende om den og springer derpå fra den til andre detaljer i associerende og fabulerende forløb, hvor det betyder mindre at komme tilbage til utgangspunktet. (s.12)

Både Sipe og Hansen viser hvordan barneleseren skiller seg fra den voksne leseren. I følge Sipe har barnet lettere for å trekke mening ut fra ikonoteksten, og Hansen viser at barneleseren ofte retter fokus mot detaljer uten å se de i forhold til helheten. Selv om grensene mellom barn, ungdom og voksne er glidende i nyere litteratur, synes det som vi mangler kjennskap til ungdoms resepsjon av all-alder-bildeboka. Som eksemplene viser rettes fokuset mot barn og voksnes resepsjon av bildeboka, ungdomsleseren blir ikke omtalt. Det kan

nærmest virke som det er selvsagt at ungdom skal inkluderes i all-alder-bildebokas målgruppe.

Forandringene som skjer i ungdomstiden preger flere område i livene deres, også litteraturen de velger. I følge Slettan (2014, s. 10) kan ungdomslitteraturbegrepet forstås større enn at det er litteratur *for* ungdom. I tillegg til å være litteratur for ungdom kan det også innbefatte litteratur som *handler* om ungdom, *passer* for ungdom eller blir *lest* av ungdom. Forstår vi begrepet på denne måten, er grensene til barne- og voksenlitteraturen både åpne og flytende. Ulla Lundquist (1999) understeker at «[g]ränserna ‘neråt’ lika väl som ‘uppåt’ er diffusa och flytande» (referert til i Slettan, 2014, s. 10). Den flytende grensen som Lundquist her beskriver kan gjøre det vanskelig å finne god litteratur som passer til ungdommenes endringsfylte fase. Jeg stiller da spørsmålet, er bildeboka litteratur som passer til ungdomsleseren?

Grensen mot barnelitteraturen er den mest åpne. Det er ikke sjeldent å se bøker som favner om lesere fra tiårsalderen og langt opp i tenårene, og det er ikke tydelig hvem de er gitt ut for. Klaus Hagerups Markus-bøker og Endre Lund Eriksens bøker om Pitbull-Terje er eksempel på bøker som trekkes opp over til ungdomsleseren (Slettan, 2014, s. 10). Til tross for at grensen mellom barnelitteratur og ungdomslitteratur er diffuse, ser det ikke ut til at bildeboka har fått et særlig stort innpass hos ungdomsleseren. Dette til tross for at Agnes-Margrethe Bjorvand (2014, s. 129) hevder at ungdom og bildebøker er en god match. Hun skriver at mange ungdommer blir overrasket av at bildebøker kan oppleves som bra og nevner flere grunner til hvorfor ungdomsleseren bør møte bildeboka. For det første trekker hun frem at bildebøker er et visuelt medium hvor ungdomsleseren kan ta i bruk sin kompetanse de har fra andre sammensatte tekster, dataspill og film. For det andre er bildebøker et mangfoldig og komplekst medium som rommer mange ulike sider og at det vil av den grunn også finnes noe for enhver ungdom. I tillegg skriver Bjorvand (2014) at bildebøker appellerer «til flere sanser» (s. 129). Man både leser, ser og blar i boken for å oppdage helheten som ligger til grunn. Samtidig påpeker hun at bildeboken egner seg godt for ungdomslesere fordi bildebøkene er raske å lese (s. 129).

2.4. Ungdomsleseren

Å forstå en gruppe menneskers lesing og hvordan denne lesingen utvikler seg, er en vanskelig oppgave å løse, da lesing er en aktivitet som er styrt av flere faktorer, blant annet leserens kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling. Samtidig som det er en vanskelig oppgave, er det sentralt i denne studien å få en forståelse for hvordan ungdomsgruppen leser og hva de leser.

For å kunne gi et bilde av dette må det teoretiske rammeverket suppleres med perspektiver på ungdom som lesere. Jeg vil i det følgende gjøre rede for Appleyards (1991) teori knyttet til leserroller, da hans forskning vil fungere som en referanseramme i denne studien.

J.A. Appleyard er en av flere teoretikere som har satt ord på hvordan lesere i ulike aldersgrupper leser og forstår tekster. I *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1991) fremstiller han leserens utvikling i fem ulike faser. I likhet med Rosenblatt (1978) er Appleyard opptatt av interaksjonen mellom tekst og leser, og da spesielt det leseren legger til i denne relasjonen. Han tydeliggjør at det er flere faktorer som former lesingen til den enkelte, blant annet personlig erfaring, bakgrunn og kulturelle elementer. Samtidig poengterer han at leserens smaksdommer, hva en leser liker og ikke liker å lese, er variabler som varierer fra person til person, og teorien kan derfor ikke beskrive den unike opplevelsen en leser har med en bestemt bok.

Likevel hevder han at det er mulig å spore visse trekk i utviklingen av en leser (Appleyard, 1991, s. 3). At alle lesere kommer med forskjellig bakgrunn og har ulik utvikling er også en av grunnene til at han poengterer at fasene fungerer som kjennetegn og trekk ved leseutviklingen, da ikke alle lesere utvikles i takt med gjennomsnittet. De fem fasene Appleyard (1991, s. 14) har utviklet viser utviklingen fra førskolebarn til en voksen leser, hvor alle har ulike trekk:

1. The Reader as Player (førskoleleseren)
2. The Reader as Hero and Heroine (mellomtrinnsleseren)
3. The Reader as Thinker (ungdomstrinnsleseren)
4. The Reader as Interpreter (leseren på høgskole og universitetet)
5. The Pragmatic Reader (den voksne leseren)

Som oversikten ovenfor viser, deler Appleyard lesefasene inn i ulike stikkord som beskriver fasene. Ungdomsleseren, som blir vektlagt i denne studien, har av Appleyard fått beskrivelsen

«The Reader as Thinker» (Appleyard, 1991, s. 14). Hva som ligger i denne beskrivelsen vil nedenfor bli presentert.

I innledningen til kapittelet «Adolence: The Reader as Thinker» starter Appleyard (1991) med å presentere den femten år gamle gutten Chris sine tanker om lesing. Ved spørsmål om hvorfor han likte en spesifikk bok svarte han:

Is not a story you just pick up and read for leisure. You have to sit down and read it and think about it. It's more of an insight story (...) It doesn't give you any answers. A story that doesn't give you the answer is better than a story that gives you a solution but doesn't leave you with anything to think about. (s.95)

Chris sitt utsagn om sin personlige leseopplevelse, belyser flere viktige aspekt ved ungdommers lesing. Chris starter med å påpeke at George Orwells essay, «Shooting an Elephant» (1936), en tekst som handler om Orwells opplevelser som ung britisk politimann i Burma, ikke er en tekst man leser frivillig på fritiden. Det er interessant at den unge gutten påpeker dette, da det kommer frem hos Appleyard at ungdommer generelt leser lite frivillig (Appleyard, 1991, s. 99). Selv om Appleyards studie er fra 1991, er dette tendenser vi fremdeles ser (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2017).

Appleyard påpeker også at mysterier troner høyest, når ungdom vil lese. Hvorfor de liker denne sjangeren og hvilke element som appellerer til dem kommer ikke frem, noe som også er en svakhet ved teorien. I et intervju med prosjektlederen for Uprisen, Bjarte Bakken, kommer det frem at ungdom søker realistisk litteratur (Espeland, 2015). Av nyere norsk forskning gjort av Lesesenteret i Stavanger (2016), kommer det også frem at tenåringsgutter liker spesielt godt humoristiske bøker, i tillegg til krim, spenning og sex (Lesesenteret, 2016).

I tillegg til å peke på hva ungdom liker å lese, presenterer Appleyard (1991, s. 100) interessant teori knyttet til ungdommers respons til litterære tekster. Han hevder at ungdommer synes å gi tre ulike responser på den litterære teksten. Den første responsen er knyttet til engasjement og identifikasjon, den andre til tekstens realisme og den siste til tekstens rom for tenking. Dette perspektivet på leserrespons gir nyttig kunnskap knyttet til hvilke aspekter ved teksten ungdomsleseren verdsetter. Appleyard (1991) sin responsteori utgjør et viktig perspektiv i analyseringen av ungdommenes respons. Jeg vil derfor videre i dette kapittelet gjøre rede for de tre kategoriene Appleyard peker på at ungdommenes respons kan plasseres inn under.

Den første responsen er knyttet til engasjementet i møte med teksten og identifikasjonen med hovedpersonene. Responsen kan komme i form av kommentarer som: «jeg kjenner meg igjen», «det minnte meg om den gangen jeg ...» eller «det var nesten som jeg var der, så spennende var den». Et eksempel hentet fra Appleyards (1991) studie fremhever dette: «I was so into the book that I read it in one night. I stayed up until two o'clock in the morning, I was so glued to the book» (s. 101) Dianes respons viser her hva en litterær tekst kan gjøre med en leser.

Engasjementet som skapes til en tekst er ikke bare knyttet til følelsene man får i møte med boken, om man kan identifisere seg med karakter i boken spiller også en viktig rolle (Appleyard, 1991, s. 102). Å identifisere seg med karakterer kan gjøres på flere måter. Kanskje hovedpersonene har samme alder som leseren, går gjennom samme fase i livet og har kanskje samme følelser som leseren. Et eksempel på dette er i ungdommens anmeldelse av vinnerboka for U-Prisen 2016, *#Alfahann* skrevet av Jan Tore Noreng (2015). I en av anmeldelsene står det at «[f]lere kan helt sikkert kjenne seg igjen på enkelte steder i boken» (U-Prisen, 2015). Eleven som anmeldte dette peker på at flere kan sikkert kjenne seg igjen i hovedpersonens historie, et trekk som viser seg å være viktig for ungdomsleseren. Selv om ungdommene er opptatt av å identifisere seg med karakterene, kan identifikasjonen også ofte handle om hvem vi *vil* være. Litteraturen kan på denne måten hjelpe leseren til å forstå egne muligheter i livet. Hans Robert Jauss (1977) er også opptatt av identifikasjonsmomentet i tekster og presenterer fem reaksjonsmønstre som leseren kan ha i møtet med teksten:

1. Assosiativ identifikasjon: Ser seg selv i flere av karakterene, men er mindre fasinert over det kollektive. Typisk i spill eller ritual.
2. Beundrende identifikasjon: Fokus på den perfekte helten eller heltinnen. Karakteren er ikke mulig å etterligne, men gir rom for mye respons. Det er underholdende fordi helten er utenfor det vanlige. Fremstår som et eksemplar.
3. Sympatetisk identifikasjon: Hverdagshelten som ikke er perfekt, men som vekker medfølelse. Karakteren er moralsk og handlingsorientert, lite selvsentrert og lite sentimental.
4. Katarsisk identifikasjon: Leseren identifiserer seg med enten en lidende helt eller en presset helt. Det er ofte et oppbrudd med indre frigjøring.
5. Ironisk identifikasjon: Den manglende helten. Preget av underliggjøring eller fremmedgjøring. Karakteren dyrker kritisk refleksjon.

(referert i Nicolaysen, 2005, s 189-190)

Jauss' fem identifikasjonskategorier viser ulike måter å identifisere seg med karakterer i boken, og viser en bredde i responsen en leser kan ha. Hvilke av de ulike hovedtypene for identifikasjon leseren identifiserer seg med er styrt av et mønster som inkluderer teksten og leseren, og livsverdenen leseren befinner seg i (Nicolaysen, 2005, s. 190).

Den andre responsen Appleyard presenterer er knyttet til realismen i teksten. Det handler om i hvilken grad de opplever historien som troverdig. I et av Appleyards (1991, s. 107) feltarbeid var den realistiske responsen den mest vanlige responsen de ga, og om teksten var naturtro var svært sentralt for ungdomsgruppen. Kommentarer som «men det går jo ikke an på ekte», «han virket som en ekte person» eller «det virker ikke realistisk», er respons som tyder på at de er opptatt av den realistiske siden av teksten. At en tekst fremstår realistisk kan dreie seg om flere ting. For noen er det viktig at hendelsene i teksten kunne skjedd på ekte eller at karakterene i boken fremstår realistiske i forhold til deres forventninger. At en karakter fremstilles uten feil og mangler vil for mange kunne virke lite troverdig.

Den siste kategorien som Appleyard (1991, s. 111) løfter frem er dybden i tekster som får leseren til å tenke. Veien fra at man kan identifisere seg med karakterer til at teksten får leseren til å tenke virker som et naturlig trinn i responsen. Denne responsen henger også tett sammen med ungdommenes lesestadiet «The Reader as Thinker». Chris respons som underkapittelet innledet med, synes også å fremheve denne responsen da han kommenterte at teksten fikk han til å tenke og reflektere. Hva som ligger i denne responsen knyttet Appleyard til en tanke om at leseren reflekterer rundt karakterene, deres følelser og motiver, før leseren knytter disse opp mot egne tanker og følelser (1991, s. 111). På denne måten er leseren i en stadig interaksjon med teksten, og knytter teksten til eget liv. At en tekst får leseren til å tenke bygger ofte på «meningen» med teksten, en faktor som kan være ulik fra leser til leser. Et interessant perspektiv Appleyard (1991) trekker frem er at det kan virke som det finnes ulike måter å tenke på meningen i teksten på (s. 112). Leserens første meningsskaping virker å omhandle tekstens konkrete mening, en tekstskaping som ikke krever en videre tolking. En annen side av meningsskapingen finnes på et dypere plan i teksten, en side som krever at man forholder seg aktivt til teksten. Et eksempel fra Appleyards studie viser hvordan Charlies oppfatning av *Oliver Twist* fra 1838 (Dickens, C., & Ebrary, Inc, 2006) er en helt annen når han gikk i 10. klasse kontra 6. klasse (Appleyard, 1991, s. 112). Å oppdage disse «skjulte» sidene ved teksten virker som å vekke en nysgjerrighet hos ungdomsleseren, og et trekk ved deres respons.

Som de tre responstypene, identifikasjon, realisme og muligheten til å reflektere viser, har ungdomsleseren respons ulike former. De er opptatt av å kunne identifisere seg med karakterer, skape mening i teksten og samtidig er de opptatt av at teksten skal ha et realistisk preg. Til tross for at ungdomsleseren, i ifølge Appleyard, har flere nivåer i sin respons, virker det som de i liten grad har et behov for å forklare meningene sine. Dette gjaldt både muntlig og skriftlig forklaring. Når informantene i hans prosjekt skulle gi skriftlig respons bar den i stor grad preg av gjenfortelling, sammendrag og subjektive meninger, og den videre tolkingen uteble (Appleyard, 1991, s. 114).

Appleyards teori har relevans for denne studien da han peker på viktige aspekter rundt informantens alder og lesevaner. Imidlertid finnes det sider ved min studie som han ikke kommenterer. I teorien blir ikke tekstens estetiske sider videre kommentert, og tilknytningen til bildebøker er fraværende. Litteraturen forandrer seg, en faktor som påvirker hva Appleyards teori fra 1991 kan dekke. Bøkene Appleyard bruker som eksempler er automatisk blitt styrt av bøkene de hadde tilgjengelig, og det vil derfor være nærliggende å spørre hvordan Appleyards lesefaser hadde sett ut i dag med den litteraturen vi har tilgjengelig. Det er interessant å se dette i forhold til all-alder-bildeboka, hvor det visuelle og verbale står i tett samspill. Likevel, det er en grunn til at Appleyard fremdeles blir brukt som teorigrunnlag i utallige oppgaver og bøker: teorien bærer på noe allment som kan tilpasses til både litteratur og årstall. Siden Appleyard teori ikke inkluderer bildebøker, vil jeg støtte meg til Lawrence R. Sipes (2008) forskning knyttet til barns møter med bildebøker.

Siden 1990-tallet har Sipe forsket på barns verbale respons knyttet til bildebøker, hvor han har vektlagt barnas litterære kompetanse. Selv om Sipe i sin forskning bruker barn som informanter, finnes det trekk ved hans teori som også vil være gjeldende for ungdomsleseren. I boka *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom* (2008), løfter han frem fem kategorier knyttet til leserens respons; 'analytisk respons', 'intertekstuell respons', 'personlig respons', 'transparent respons' og 'performativ respons' (Sipe, 2008, s. 83). Med utgangspunkt i disse kategoriene belyser Sipe den litterære forståelsen til barn i alderen fem til syv år. Siden min studie ikke har som hensikt å belyse ungdommens litterære forståelse, men heller å finne ut om mediet appellerer til leseren, vil Sipes kategori *personlig respons* i det følgende bli gjort rede for. Årsaken til at jeg avgrenser meg til denne kategorien er fordi den er tett knyttet til tekstens interaksjon med leseren. Leserens impuls med å knytte fortellingen til seg selv står sentralt, og leserens reaksjoner, følelser og personlige assosiasjoner blir løftet frem.

Å knytte teksten tett mot seg selv et trekk som Cochran-Smith (1984) kaller «life-to-text» og «text-to-life». Leseren knytter deler av eget liv opp mot teksten eller bruker deler av teksten til å forstå eget liv (referert i Sipe, 2008, s. 152). Cochran-Smiths begreper blir brukt i denne studien, og jeg har valgt å oversette begrepene til ‘livet til teksten-respons’ og ‘teksten til livet-respons’.

Det første begrepet, ‘livet til teksten-respons’ viste seg i Sipes feltarbeid, hvor han oppdaget at barna hadde et ønske om å dra teksten mot seg selv. Han oppdaget at informantene hadde lett for å finne detaljer i teksten som var like detaljer i eget liv (Sipe, 2008, s. 152). Det kunne være alt fra navn, opplevelser eller gjenstander de la merke til. Å knytte livet til teksten henger på mange måter sammen med den hermeneutiske sirkelen. Leseren henvender seg til teksten for så å rette fokuset til eget liv. På denne måten kan leserens tekstforståelse øke, da meningen blir skapt på bakgrunn av eget liv.

Den andre hovedkategorien innenfor personlig respons er «teksten til livet- respons’» (Sipe, 2008, s. 160). Denne responsen griper fatt i tekstens innvirkning på leseren. Bøkene leseren møter kan være utgangspunktet for å forstå eget liv. På denne måten har teksten en direkte innvirkning på leseren. Et godt eksempel å bruke for å forstå hva som ligger i denne kategorien, er etiske problemstillinger. Som Appleyard understreker er ungdomsleseren opptatt av tekster som kan tilføre nye tanker og ideer hos leseren. I møte med teksten kan leseren uttrykke at teksten viser noe som er tett knyttet til eget liv.

2.5. Estetisk erfaring

Det estetiske aspektet vil bli vektlagt i denne studien, da tekstens estetiske sider utgjør en viktig del av både tekstmaterialet og ungdommenes respons. Estetikk er et mangfoldig og sammensatt begrep som rommer flere betydninger. Ser vi estetikk i et historisk lys, var den tyske filosofen Alexander G. Baumgarten (1714-62) den første som tok i bruk begrepet estetikk, dette i 1735. Ordet stammer fra det greske ordet aistheta, og betyr sansing (Bale, 2009, s. 10). Det sanselige aspektet ved estetikken er noe Baumgarten vektlegger, og at estetikk forstås som noe som kan sanses og fornemmes, er en sentral forståelse av estetikkbegrepet som ligger til grunn i denne studien. Samtidig som Baumgarten fremhever sansingen, trekker han også inn den litterære estetikken i sin forståelse av begrepet. Det følgende underkapittelet vil presentere estetikkbegrepet hvor den estetiske erfaringen står sentralt. John Deweys (1859-1952) og Hans-Georg Gadamer (1900-2002) estetikkforståelse vil bli brukt som et bakgrunnsteppe for presentasjonen.

Gadamer blir særlig løftet frem i denne studien da han er opptatt av kunst som erfaring. I sitt verk *Sannhet og metode*, som først ble utgitt i 1960, forklarer han kunstbegrepet. Han knytter erfaring til beundrerens sansing og ser på forholdet mellom kunst og erfaring (Bale, 2009, s. 18). Han har i stor grad påvirket diskusjonen rundt estetikk og hermeneutikk. I denne sammenhengen er det spesielt tre aspekter ved Gadamers estetiske teori som blir løftet frem og som jeg finner relevant i forhold til studiens problemstilling. Det første som blir løftet frem er kunstverkets historiske horisont, for det andre blir mottakerens skapende rolle i møte med kunstverket løftet frem og til slutt blir kunstverkets påvirkning på individet trukket frem.

At kunstverket ikke er avgrenset til den opprinnelige historiske meningen, men at verket alltid er tilstede i samtiden er noe Gadamer (2001, s. 1) fremhever. Å forstå hva han legger i historisitetbegrepet kan gjøres på ulike måter. En måte å forstå hva han legger i begrepet er knyttet til båndet mellom verket og beundrerens av verket. Han vektlegger «den subjektive tidsopplevelse kunsterfaringen er» (Bale, 2009, s. 16). I dette ligger det en forståelse av at kunstverket er tilstede her og nå, uavhengig av den historiske meningen bak verket. Sannheten og meningen som ligger i verket er ikke ensbetydende med når det ble skapt, men snarere ligger det i samtiden verket blir beundret i. I denne påstanden ligger det en forståelse av at kunstverket vil være kunst selv om konteksten verket ble skapt i er borte. Slik jeg tolker Gadamers syn på historisitet, er kunstverket foranderlig og det vil stadig springe ny mening ut fra verket, nettopp fordi det er tilstede i samtiden.

Samtidig som verket finnes i samtidigheten, holder det ifølge Gadamer (2001, s. 1) i en *betinget grad* fast til sin historiske opprinnelse. En måte å forstå dette på er at det ikke kan fjernes fra sin opprinnelse, men at meningen som skapes ikke trenger å være knyttet til denne opprinnelsen. Et interessant perspektiv på Gadamers historisitetbegrep er Steinar Bøyums (2002) tanke om at kunsten er «essensielt en formidler mellom ulike verdener» (s. 179). Bøyum forklarer disse verdenene som kunstverkets opprinnelige verden og *vår* verden, med andre ord beundrerens ståsted. Samtidig fremhever Bøyum at *verden* ikke bare kan begrenses til min verden, nettopp fordi kunstverket er tilstede i en samtid. Skal jeg forstå Bøyums uttalelser om disse verdenene, er de i denne sammenheng knyttet til selve verket og resepsjonen av det. Han forklarer ikke videre hva han legger i selve begrepet *verden*, et begrep som kan romme flere forklaringer. Slik den kommer frem hos Bøyum, er begrepet begrenset til en formidler mellom et historisk før og nå. Anvender vi denne forståelsen av begrepet vil kunsten kunne formidle og gjøre forhistorisk informasjon tilgjengelig for mottakeren.

Beundreren i samtiden vil kunne oppfatte denne informasjonen nettopp fordi den gjøres tilgjengelig ved at den integreres hos mottakeren (Bøyum, 2002, s. 179). Kunstverket kan være et bindeledd mellom før og nå. Kunstverkets dynamikk består altså av en veksling mellom fortid og nåtid, hvor kunstverket er uavsluttbart (Bale, 2009, s. 16).

Ser vi vekk fra denne forståelsen av en historisk verden, vil Gadammers historisitetbegrep kunne gi oss nye forklaringer om vi anvender en annen forståelse av verdensbegrepet. En annen måte å forklare verdensbegrepet på, kan forklares ved å se noe fra en bestemt posisjon, en bestemt verden. Dette kan for eksempel være en kristelig verden, dyreverden eller den tredje verden. Ser vi nærmere på et bestemt kunstverk sett fra en bestemt verden, for eksempel den katolske verden, vil kunstverket kunne romme andre tolkninger enn om verket hadde blitt sett fra et annet ståsted.

I denne sammenhengen ønsker jeg å tilføre to verdener som er relevant for studiens problemstilling: voksenverden og barneverden. Disse to verdenene skiller seg i utgangspunktet fra hverandre på flere områder, og et av disse områdene er litteratur. Det snakkes om voksenlitteratur og barnelitteratur, og skillet mellom verdenene er tilstede. I all-alder-bildeboka viskes dette skillet ut, og skillet mellom voksne og barn blir mindre tydelig. Forstås historisitetbegrepet også som å se noe fra en bestemt posisjon, vil all-alder-bildeboka kunne gi nye forklaringer alt etter hvem beundreren er og fra hvilken «verden» han tilhører. Bildebøker som tidligere var forbundet kun med barneleseren, er i dag åpne for alle aldersgrupper og vi snakker om all-alder-litteraturen (Ommundsen, 2010). Skal vi forstå Gadamer ut fra hans historisitetbegrep vil ikke da erfaringen som skapes i møte med verket være knyttet til når eller for hvem bildeboken var utgitt for, men som et verk hvor stadig ny mening skapes i møte med mottakeren. Barn som møter verket i sin barneverden vil ha sin subjektive opplevelse som muligens skiller seg fra den som voksne har i sin voksenverden og som ungdommer får i sin ungdomsverden. På denne måten vil bildeboka alltid kunne åpne opp for nye erfaringer.

At kunstverket har en påvirkningskraft på mottakeren fremstår som et viktig trekk ved Gadammers estetiske teori. Han sier at:

Av alt det som møter oss i natur og historie, er jo kunsten det som taler mest umiddelbart til oss og ånder av en fortrolighet som griper hele vårt vesen- som om det overhodet ikke fantes noen avstand og som om ethvert møte med et kunstverk betydde et møte med oss selv. (Gadamer, 2001, s. 137)

Som det i utdraget kommer frem har kunsten en evne til å la oss møte oss selv. Gjennom det visuelle og det verbale vil kunsten kunne gi rom for utvikling hos individet. Videre sier han at kunsten sier oss noe (Gadamer, 2001, s. 139). Hva verket vil si henger sammen med hvem som møter verket. Hva han eller hun har av erfaring, bakgrunn og forventinger vil styre beundrerens tolking av verket, en tolking som igjen vil styre hva verket formidler.

Samtidig som kunsten har en evne til å la oss møte oss selv og skape utvikling hos mottakeren, kreves det at mottakeren er åpen for å møte verket. Han fremhever at samhandlingen mellom tekst og mottaker er en viktig del av kunsterfaringen. Det er først når mottakeren holder seg aktiv til verket gjennom medskapning at erfaringen finner sted. Dette henger på mange måter sammen med historisitetbegrepet, da kunstverket er foranderlig og nye meninger stadig springer ut fra verket. Bale (2009) poengterer at for å forstå verkets dybde krever det mer enn å bare betrakte verket:

Vi må også gjøre oss kjent med den livsverden det er skapt innenfor. Det kan vi ikke gjøre uten å forholde oss til egen erfaring. Det innebærer at det vi kan kalle verket, som altså er en samhandling mellom flere aktører, blir historisk foranderlig. (s. 119)

Som det kommer frem i sitatet kan vi ikke forstå verket før vi forholder oss til vår egen erfaring. Gadamer vektlegger at kunsterfaringen er en *subjektiv* opplevelse, og at ny mening springer stadig ut av verket da beundrerne legger sin mening i det, basert på sine tidligere erfaringer.

Samtidig som den subjektive opplevelsen blir poengtert blir også mottakerens skapende rolle løftet frem. Begrepet samhandling blir brukt for å illustrere forholdet mellom skaperen, verket og mottakeren (Dewey, 2008, s. 211). Uten mottakeren og uten at vedkommende legger sin erfaring til i møtet vil ikke kunstverkets mening bli oppfattet, og en estetisk erfaring uteblir. Det er først i dette fellesskapet at kunsterfaringen finner sted. Sitatet ovenfor oppsummerer på mange måter flere aspekter ved Gadamers kunstteori. Det er først når verket får en påvirkning på mottakeren og mottakeren forstår sin skapende rolle i erfaringen at det uavsluttbare og historisk foranderlige verket kan gripe vårt vesen og skape en forandring i oss.

Å vektlegge kunst som erfaring trekker også den amerikanske filosofen John Dewey frem. I *Art as Experience* fra 1934 forklarer han hvordan kunst knyttes til erfaringer generelt. En måte å forklare dette på er at estetisk erfaring henger sammen med erfaringer generelt, og at det å sanse og oppleve er ikke særegne trekk ved den estetiske erfaringen (Bale, 2009, s. 17). Et annet viktig moment Dewey bringer inn i diskusjonen er skillet mellom kunst og estetikk.

Han hevder at det kunstneriske i første rekke handler om selve produksjonen og skaperen, mens det estetiske knyttes til resepsjonen og nytelsen av verket. Med andre ord kreves det en mottaker for at verket skal være estetisk (Dewey, 2008, s. 205). Dewey hevder også at det er en uheldig forestilling at det skapende knyttes til selve kunsten, da han mener at resepsjonen av verket i stor grad er knyttet til skapelsen, da mottakeren er aktiv i kunsterfaringen (2008, s. 205).

Dewey forklarer at å gjøre en erfaring er «mer enn bare å plassere noe fremst i bevisstheten (...) Det innebærer å rekonstruere» (Dewey, 2008, s. 201). Knytter vi dette til Deweys fokus på mottakerens betydning for estetikken kreves det en innsats fra beundrerne, de må åpne seg opp for den estetiske erfaringen. Mottakeren må gi seg hen i verket og «først stupe ut i det» (Dewey, 2008, s. 210). Dewey forklarer at beundrerens må legge energi i tolkningen og bruke denne for å kunne oppdage hva kunstverket inneholder. På mange måter henger Deweys tanke om å rekonstruere sammen med Gadamerens syn på den skapende mottakeren.

Dewey sier at «for å sanse, må tilskueren nemlig *skape* sin egen erfaring» (Dewey, 2008, s. 211). Med andre ord må mottakeren delta aktivt i verket, og må forstå helheten i verket for å kunne få en estetisk erfaring. Er beundrerens lat eller er i for stor grad preget av konvensjoner for å møte verket, vil man ikke erfare verket (Dewey, 2008, s. 211). Tanken om at det estetiske må stå i tett samspill med mottakeren deler Dewey og Gadamer. Først når det finnes et samspill, vil verket kunne åpne opp for nye betydninger. At kunstverket skal sanses og oppleves er viktige trekk i både Gadamerens og Deweys estetiske teori. Begge fremhever at estetisk erfaring bare kan forstås ut fra erfaring generelt, og henger derfor tett sammen med kommunikasjon. Gadamer fremhever at verket er en prosess som beundrerens bidrar til, med å bringe sine erfaringer inn i sansingen av verket. Møtet mellom verket og mottakeren fremstår for begge som en del av kunstbegrepet.

2.6. Etikk i litteratur

En annen viktig del av denne studien er tekstens etiske sider. *Freddy* (2011) inneholder flere viktige etiske problemstillinger som ungdommene kunne legge merke til. I følge Jakob Lothe (2016) gir litterære tekster, uansett sjanger «uttrykk for ein eller fleire verdiar (...) litteratur utan slike verdiar ville knapt ha engasjert oss» (s.9). Lothe er her tydelig i sin uttalelse, og budskapet er klart, litteratur uten etiske problemstillinger ville knapt engasjert oss.

I følge det digitale oppslagsverket, Store norske leksikon, blir begrepet etikk definert som læren om moral, og hvor formålet er å studere hvordan man bør handle (Etikk, 2015). Hvordan man skal handle kan forstås som rett og galt, og godt og vondt. Selv om etikk her blir enkelt definert, er det et sammensatt begrep som rommer flere aspekter. I denne oppgaven vil etikk bli knyttet til moralfilosofien, hvor menneskets moralske handlinger står sentralt. Som et teoretisk grunnutgangspunkt for studien vil Martha Carven Nussbaums (2016) teori knyttet til litteraturens etikk stå sentralt, og hennes forståelse av etikkens rolle vil bli brukt i analysen av datamaterialet. Bredden i Nussbaums fagområder er stor, jeg har derfor valgt å avgrense meg til områder som knyttes direkte til litteraturens etikk. At litteraturen er viktig for demokratiet og storsamfunnet fremstår som et viktig poeng hos Nussbaum, likevel vil ikke dette diskuteres nærmere i denne sammenheng da litteraturetikken her avgrenses til enkeltindividets lesning og aspekter knyttet til den.

Hvorfor vi leser er blitt vigslet stor plass hos Nussbaum (2016), og ifølge Irene Engelstad (2016, s. 10) mener Nussbaum at litteraturen kan utvikle leserens etiske tenkning. Leseren blir tvunget til å forholde seg aktivt til etiske problemstillinger som ligger nært knyttet til livet. Videre i innledningen av samme bok, *Litteraturens etikk*, stadfester Engelstad et av Nussbaums argumenter for litteraturen: «litteraturen utvikler vår etiske tenkning (...) fordi den litterære forestillingsevnen viser vei til andres liv, og fordi dette fremkaller følelser vi kan kultivere, forandres vi slik at også vår atferd endres» (Engelstad, 2016, s. 8). Som Engelstad her poengterer kan litteraturen hjelpe oss til å forstå andres adferd, i tillegg til vår egen. Samtidig som litteraturen kan vise vei til andres liv, påpeker Lothe (2016) at diskusjon om etikk i litteratur har en evne til å konsentrere seg rundt hovedpersonene i en bok. Han støtter seg i denne sammenheng til Booths påstand om at «einsidig fokusering på personane lett kan redusere ikke berre kompleksiteten og den retoriske krafta i den litterære teksten, men også relevansen og appellen til etikken som den presenterer» (Lothe, 2016, s. 27).

Gjennom å rette fokuset på elementer i verbalteksten så vel som den visuelle teksten, kan litteraturen åpne opp for en rikere forståelse for samfunnet rundt oss, blant annet gjennom etiske problemstillinger teksten kan avdekke. Selv om Nussbaum er opptatt av at litteraturen har en vesentlig oppgave i å gjøre folk til bevisste samfunnsdeltakere, sier hun også at det ikke er den eneste oppgaven litteraturen har (Nussbaum, 2016, s. 29). Nussbaum fremhever at litteraturen lar oss se andre mennesker og se hvordan omgivelser er med på å forme oss slik vi er. Dette vil igjen kunne styrke oss når vi skal ta valg som vi er forpliktet til å ta som samfunnsdeltakere.

En måte å avdekke de etiske problemstillingene er, ifølge Nussbaum (2016, s. 176), å vektlegge følelsene og deres vesen. Hun hevder at følelser er måter å oppfatte verden på (2016, s. 176). Dette forklares med at følelser en person har er knyttet til et objekt, dette kan være en person, et geografisk område eller som i studiens sammenheng, en bok. For personen som møter objektet vil følelsene knyttet til det være styrende. Møtet med et nytt menneske og hvordan jeg opplever det vil for eksempel være styrt av følelsene mine rundt personen. Nussbaum bruker hat og kjærlighet som eksempel (2016, s. 176). Det som avgjør om man føler kjærlighet eller hat for personen er kun knyttet til følelsenes karakter. Jeg kan se personen både som vidunderlig eller motsatt. Altså, hvordan en beundrer et spesielt objekt vil ifølge Nussbaum alltid være styrt av følelsene. Derfor vil våre følelser ha en stor rolle i vår etiske forståelse. Nussbaum trekker frem den greske tragediens struktur som et eksempel på dette, og bruker Evripides' *Hekabe* som eksempel. Åpningsscenen av det svevende barnet får tilskuerne til å tenke på håp og deres egne elskede barn. Når det viser seg at barnet er dødt, brutalt drept av sine foreldre, endres disse følelsene (Nussbaum, 2016, s. 61). Tilskuernes følelser endres fra håp til fortvilelse. Følelsene som vekkes hos tilskuerne kan igjen endre vår etiske forståelse gjennom at vi endrer vår oppfatning av verdensbildet.

En annen teoretiker som løfter frem forholdet mellom litteratur og etikk er Tom Eide. I Boken *Litteratur, forskning og etikk* (1996) viser han samspillet mellom etikk og litteratur, og bruker begrepet litteraturetikk. Han hevder at litteraturens etikk, menneskesyn og virkelighetsbilde har måtte vike for fokuset på litteraturens språk, stil og struktur (Eide, 1996, s. 33). Selv vektlegger han litteraturens evne til å belyse forhold utenfor selve teksten, og sier: «[e]n vesentlig side ved litteraturen er nettopp dens evne til å levendegjøre og konkretisere de kompliserte etiske sammenhenger vi står i, og samtidig utfordre våre etablerte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger» (Eide, 1996, s. 34). I likhet med Nussbaum poengterer Eide litteraturens evne til å belyse etiske sammenhenger i verden vi lever i. Han legger i tillegg til at litteraturen kan være med på å *utfordre* våre verdier og virkelighetsoppfatninger. I dette ligger det en stor kraft som gir rom for etisk utforskning og refleksjon. Eide tydeliggjør litteraturens og etikkens rolle, men utelater å si noe om *hvordan* etikken impliseres i litteraturen. Om det er i verbalteksten, den visuelle teksten eller i samspillet mellom dem kommer ikke frem.

At litteraturen har en viktig rolle i etikken viser seg å være viktig. I artikkelen «Etikk og litteratur» spør Knut Johannessen Ims (1999) om etikken trenger litteraturen og om litteraturen trenger etikken. Han svarer klart ja på begge spørsmålene (referert i Takle, 2014,

s. 10). Videre sier han at «først og fremst via skjønnlitteratur og kunst at jeg kan bli berørt på en måte som endrer mine holdninger og dermed endrer hva jeg føler, ser og hører» (Takle, 2014, s. 11). Tilknyttingen til Nussbaum og Eide er her tydelig, de vektlegger litteraturens funksjoner til å skape etisk refleksjon. I tillegg til å knytte litteraturen til etikken, legger Johannessen Ims til kunstaspektet. I følge Det store norske leksikon er en snever betydning av kunst noe som betegner en skapende og tolkende estetisk virksomhet, f.eks. dans, musikk, litteratur og billedkunst (Kunst, 2014). Skal vi da forstå Johannessen Ims ytring, vil da bildet ha en betydning i den etiske diskusjonen. Bildeboka vil kunne tale i etikkens retning gjennom både den verbale og visuelle teksten.

Som både Nussbaum, Eide og Johannessen understreker har etikken en evne til å skape endring hos et menneske, og leseren har i denne sammenhengen har en nøkkelrolle (Lothe, 2016, s. 17). Som det kom frem i kapittel 2.5 kreves det en samhandling mellom beundreren og verket for at en estetisk erfaring skal finne sted. Gadammers syn på den subjektive opplevelsen ser seg også gjeldende i forhold til litteraturens etiske sider. Når beundreren legger sin mening i verket, basert på sine tidligere erfaringer, kan ny mening springe ut av verket (Bale, 2009, s. 119). Også Lothe understreker dette, og sier at «lesing med vekt på etiske spørsmål er 'tolkingar' som er prega av utgangs-og referansepunkta våre» (Lothe, 2016, s. 17).

2.7. Samspillet mellom etikk og estetikk

I litteraturvitenskapelig leksikon står det at estetikken har som mål å undersøke «relasjonene mellom kunsten og andre livsformer» (Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U., 2007, s. 58). 'Andre livsformer' kan i denne sammenheng knyttes til etikken og det sies da med andre ord at estetikkens hensikt er å kunne studere relasjonen mellom kunst og eksempelvis etikk. Vil dette si at forholdet mellom etikk og estetikk er skeivfordelt?

I følge Tone Birkeland og Ingeborg Mjør (2012, s. 155) er barnelitteraturen plassert mellom kunst og pedagogikk, en kamp som har foregått siden 1970-årene. Selv om litteraturen har fått større variasjon, mener de at verkets pedagogiske funksjon også i dag blir diskutert. I praksis kan man se at barnebøker blir brukt for å belyse spesifikke tema. Dette innebærer ikke at bøkene ikke har estetiske kvaliteter, men at man velger å vektlegge de didaktiske sidene ved verkene. Birkeland og Mjør fremhever «[a]t barnelitteraturen er plassert mellom kunst og pedagogikk, har alltid vore eit dilemma for barneboka» (Birkeland & Mjør 2012, s. 155). Også Rhedin (1991, s. 171) omtaler dette som barnelitteraturens største dilemma. For selv om

det estetiske aspektet har blitt vigslet større plass i forskning de siste årene, er det «barnebokas pedagogiske funksjon som blir emne til debatt» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 155). Gro Dahle og Svein Nyhus *Snill* (2002) og *Sinna mann* (2003) er eksempler på slike verk. Selv om verkene har store estetiske kvaliteter er det de etiske problemstillingene som har fått plass både i anmeldelser og forskning. Samtidig påpeker Svein Slettan, noen år tidligere, at litteraturens estetiske kvaliteter har fått større plass og at flere er opptatt av de kunstneriske mulighetene innenfor feltet (Bjorvand & Slettan, 2004, s. 7). Skal vi tolke utsagnene kan det virke som debatten mellom etikk og estetikk fortsatt er gjeldende, over 40 år etter debatten startet.

Antagelsen om at fokus på etikken underbygger verkets estetiske sider vil Nussbaum ta avstand fra. Hun mener at leseren vil gå glipp av hele bildet om vi skal velge å se bort fra vesentlige aspekter ved verket. Nussbaum påstår at det er: «bortimot umulig å forstå hva det innebærer å lese (...) en roman av Charles Dickens (...) på denne interesseløse måten. Det er umulig å bry seg om romankarakterene og deres velbefinnende slik teksten oppfordrer til, uten at det vekker enkeltes svært spesifikke politiske og moralske interesser i oss selv» (Nussbaum, 2016, s. 48). Som det kommer frem i sitatet mener Nussbaum at det faktisk ikke er mulig å lese et verk som inneholder etiske problemstillinger, uten å la seg berøre av dem. Slik jeg forstår Nussbaum kan man derfor ikke velge den ene eller andre siden, for elementene vil uansett være der å tale til leseren. En påstand som er verdt å løfte frem i denne debatten er om tilfellet hadde vært det samme også i en diskusjon om tekstens visuelle sider. Vil man kunne lese en rikt illustrert bildebok uten at den visuelle teksten vekker noe i deg?

Lothe kommenterer også samspillet mellom estetikk og etikk, og et av hans hovedpoeng i *Etikk i litteratur og film* (2016) er at litteraturen «skaper etisk refleksjon gjennom estetikk (...) gjennom form, forteljemåte og bildebruk» (s. 10). Altså kan vi si at etikken og estetikken fungerer i et samspill, og måten det etiske blir presentert på er avgjørende for tilskuerens opplevelse. Lothe kommenterer her eksplisitt bildebruk, og synliggjør bildebokas etiske perspektiver.

Med bakgrunn i debatten som er skissert ovenfor vil jeg fremheve at studiens fokusområde ikke har som mål å undersøke bildebokas pedagogiske funksjon, heller ikke å se bort fra bokas estetiske og etiske aspekter.

Å belyse hvordan bildeboka appellerer til ungdomsleseren betyr imidlertid å sette fokus på elementer ungdommene oppdager i møtet med mediet, noe som innbefatter både de estetiske og etiske aspektene ved bildeboka.

3.0. Metode og materiale

3.1. Metode

Studien har som hensikt å undersøke ungdommenes møte med bildeboka. For å undersøke deres respons kreves det en metode som gir innblikk i hva som foregår i leseprosessen. Jeg forstår lesing av en litterær tekst som et aktivt samspill mellom teksten og leseren, og støtter meg til Aases (2005) poeng: «[å] lese er å gå i dialog med en litterær ytring» (s. 163).

Prosjektet støtter seg til den kvalitative forskningstradisjonen, og kan omtales som en case-studie med fokus på ungdommers resepsjon. Robson (2002) definerer en case-studie som “a strategy for doing research which involves an empirical investigation for a particular contemporary phenomenon within its real life context using multiple sources of evidence” (referert i Ashley, 2012, s. 102). Hvilke fenomen som kan undersøkes har en bred rekkevidde, men hensikten er å undersøke et fenomen som man kanskje ikke vet så mye om eller å beskrive noe i detaljer (Ashley, 2012, s. 102). Denne studien skal undersøke ungdoms resepsjon av bildebokmediet, og ifølge Aase (2005, s. 163) kan resepsjonen omtales som et svar gitt ut fra leserens perspektiv, et svar som tilfører noe nytt i forhold til tekstens ytring.

For fullt å kunne svare på studiens problemstilling, krever oppgaven ulike data som kan belyse emnet fra ulike sider. Metoden er en triangulering av metodene spørreskjema, den litterære samtale og ungdommenes skriftlige logger. Ved å nytte seg av en triangulering vil grunnlaget for fortolkningen av datamaterialet styrkes, da de ulike metodene belyser ulike sider.

Dette kapittelet tar for seg studiens metode og en nærlesing av tekstmaterialet, *Freddy* (2011).

Kapittelet starter med å presentere utvalget av informanter. Videre presenteres fire overordnede holdepunkter for samtalen, med utgangspunkt i Olga Dysthe (1995).

Holdepunktene er styrende prinsipper både i forberedelse og gjennomføring av samtalen og blir derfor presentert i metodedelen. Deretter presenteres studiens triangulering av metoder som består av spørreskjema, den litterære samtalen og ungdommenes skriftlige logg. Videre, gis en beskrivelse av analyseringsprosessen og til slutt løftes etiske avveininger frem, med hovedvekt på forskerens påvirkningskraft og ungdommers deltakelse i forskning.

3.1.1. Utvalg av informanter

Feltarbeidet ble gjennomført ved en ungdomsskole på Vestlandet, november 2016. Selv om prosjektet ble gjennomført på en skole, i skoletiden, er ikke målet med denne oppgaven å belyse i hvilken grad de oppfyller kompetansemål knyttet til lesing av sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013). Informantgruppen besto av syv ungdommer fra 9. trinn. Skole og klasse ble valgt på bakgrunn av hvem som var interessert i, og hadde mulighet til å delta i studien. Etter godkjenning fra norsklæreren, ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeslipp til foresatte for den aktuelle klassen (vedlegg 2).

På grunn av at spørreskjemaet skulle besvares av hele klassen, og fordi læreren hadde koblingen mellom elevenes navn og tallkode, måtte det hentes inn godkjent samtykke fra alle foresatte. Det var i utgangspunktet tenkt at åtte elever på 9.trinn skulle delta i feltarbeidet. Dette for å sikre en bredde i lesingen samtidig som den enkeltes stemme skulle være tydelig. Bjørklund (2005) støtter seg til dette og påpeker ønsket om en nyansert diskusjon innad gruppen. Samtidig gir en større gruppe grunnlag for grupperinger innad åttergruppen. Ved dag to av gjennomføringen meldte en av jentene inn fravær. Basert på at hun ikke fikk delta i hele den litterære samtalen og ikke fikk lest ferdig boken, blir hun i liten grad presentert i analysekapittelet. Hun vil i noen eksempler omtales, da responsen synes interessant i forhold til problemstillingen. Informantgruppen består derfor følgelig av til sammen syv ungdommer, fire gutter og tre jenter. I analysen presenteres ungdommene med fiktive navn.

Valg av alderstrinn ble gjort på bakgrunn av at ungdommene er midt i ungdomsskolealderen. Informantene i prosjektet ble valgt på bakgrunn av et spørreskjema hele klassen fikk utdelt i forkant av den litterære samtalen. Basert på svarene de der ga, ble det valgt informanter med ulike holdninger og erfaringer til bildebokmediet, dette for å få frem ungdommenes lesebredde. Målet med forskningen er ikke å være representativ for en gruppe, men å gi en dypere innsikt i enkeltes holdninger. Jeg er klar over at med et lite utvalg, syv ungdommer, vil ikke prosjektet kunne bli brukt til å generalisere ungdommers holdninger til bildebøker på vegne av et større utvalg, men vil kunne bidra til interessante diskusjoner rundt all-alder-bildeboka, og gi en innsikt i ungdommers holdninger til mediet. Forskningen vil kunne avdekket materiale der det særegne og egne kan være vel så interessant som det generelle og gjennomsnittlige.

Feltarbeidets tidsramme var tre timer, fordelt på to dager etter hverandre. Siden boken ble lest over begge dagene så jeg det som viktig å ha samtalemøtene tett knyttet til hverandre, dette

for at ungdommene skulle ha lesningen ferskt i minnet. Ved å dele opp økten i to deler fikk ungdommene tid til å reflektere over boken mellom møtene. Samtalen ble spilt inn på båndopptakere, og er senere transkribert og analysert. Alt datamaterialet er anonymisert og kategorisert i fem ulike responskategorier som viser bredden i informantenes respons. Datamaterialet for studien består følgelig av transkriberingen av lydopptak fra samtalen, utfylte spørreskjema og syv loggnotater fra den litterære samtalen. Disse dataene utgjør et utgangspunkt for å drøfte ungdomslesere sitt syn på bildeboka *Freddy* (2011).

3.1.2. Spørreskjema

To spørreskjema ble besvart av informantene, i forkant og i etterkant av den litterære samtalen. Spørsmålene i spørreskjemaet er inspirert av Torbjørg Nielsens bacheloroppgave hvor hun spurte om hvor ofte informantene gikk på kunstutstilling (Nielsen, 2015). Det første spørreskjemaet (vedlegg 3) ble besvart av informantene i starten av leseprosjektet. Dette ble gjort av to grunner. For det første ble rekrutteringen av informanter til den litterære samtalen valgt på bakgrunn av spørreskjemaet som ble delt ut til hele klassen. Ved å få innblikk i deres holdninger og erfaringer rundt mediet, ble det valgt informanter som dekket en viss lesebredde. For det andre ble spørreskjemaet brukt for å få innblikk i ungdommenes forkunnskaper, erfaringer og holdninger til bildebøker. I henhold til ungdommenes anonymitet, ble elevene nummererte av læreren slik at jeg ikke hadde innsyn i ungdommenes navn. Da de åtte informantene var blitt valgt ut fikk jeg tilgang til navnene deres. Siden jeg ønsket lik fordeling av gutter og jenter krysset de av for kjønn på spørreskjemaet. Det andre spørreskjemaet ble besvart kun av de syv informantene som deltok i den litterære samtalen. Spørreskjemaet ble gjennomført etter den litterære samtalen, og var identisk med det første spørreskjemaet, med unntak av spørsmål om kjønn og hvor ofte de leser bildebøker og går på kunstutstilling. Ved å gjennomføre spørreskjemaet en andre gang kan det avdekkes eventuelle endringer hos informantene som jobbet tett med mediet.

Designet på spørreskjemaet inkluderte både avkryssingsspørsmål, utfyllingsspørsmål og påstander de skulle ta stilling til (vedlegg 3). Spørreskjemaet hadde et overordnet mål om å få et inntrykk av informantenes erfaringer og holdninger til bildeboka. En utfordring med metoden var å finne alderstilpassede spørsmål som oppmuntret ungdomsgruppen til å svare.

Spørreskjemaet er organisert i to deler, og rekkefølgen for spørsmålene er stigende hvor de som er enklest å besvare kommer først. Del én inneholder graderte avkryssingsspørsmål og skal gi innblikk i ungdommenes erfaring med lesing av bildebøker og få frem hvor ofte de går

på kunstmuseum. Årsaken til at spørreskjemaet inkluderer spørsmål knyttet til deres erfaring med kunstmuseum, er fordi *Freddy* (2011) inneholder flere kunstreferanser. Del to av spørreskjemaet inneholder utfyllingsspørsmål hvor ungdommene skulle skrive med egne ord og åtte påstander som ungdommene skulle krysse av for om de var enige i dem. «Bildebøker kan være like spennende for ungdom som for yngre barn» og «bildebøker kan åpne opp for vanskelige tema» er eksempler på påstander elevene møtte. Delen skal kartlegge ungdommenes holdninger til mediet.

Jeg er klar over at bruk av kvantifiserbare data er omstridt i kvalitativ forskning (Maxvell, 2010). Likevel, Maxvell (2010) argumenterer for at “the use of numbers is a legitimate and valuable strategy for qualitative researchers when it is used as a complement to an overall process orientation to the research” (s. 480). I min studie brukes spørreskjemaet nettopp som et supplement til de kvalitative dataene. Hensikten er ikke å fremstille en ‘objektiv’ sannhet og å komme med generaliserende konklusjoner (Maxvell, 2010, s. 475), målet er heller ikke å ta oppmerksomheten bort fra ungdommenes rike og verdifulle respons som fremkommer i den litterære samtalen. Samtidig som spørreskjema ble brukt i rekrutteringsprosessen av informanter, ble det brukt til å fange opp viktige holdninger som jeg kan ha oversett i klasserommet. Ved at alle informantene fikk svare på de samme spørsmålene kunne jeg sikre at alle informantene fikk delt egne holdninger knyttet til mediet.

3.1.3. Overordnede prinsipper for samtalen

Samtalen var i dette feltarbeidet styrende, og vil kunne påvirke prosjektet på ulike måter. I samtalen legges det rammer for hvordan forskeren skal kommunisere med informantgruppen, og hvordan skape et trygt fellesskap som gir rom for deling. I boken, *Det flerstemmige klasserommet*, skriver Olga Dysthe (1995) om fem viktige holdepunkter for samtalen. Holdepunktene hun løfter frem blir i feltarbeidet brukt som styrende prinsipper gjennom hele feltarbeidet.

Dysthe trekker frem fem viktige holdepunkter for hvordan gå inn i dialogen på en fruktbar måte. Disse er ‘autentiske spørsmål’, ‘opptak’, ‘høg verdsetting’, ‘rollespill’ og ‘interaksjon mellom det skriftlige og muntlige’ (Dysthe, 1995, s. 214-217). Holdepunktene Dysthe her fremhever, kan alle spille en vesentlig rolle for gjennomføringen av samtalen. I feltarbeidet vil disse holdepunktene, med unntak av rollespill, bli brukt aktiv både i forarbeidet og gjennomføringen av feltarbeidet. De tre første punktene, autentiske spørsmål, opptak og høg verdsetting, blir brukt som rammer for selve samtalen, og skal forklares nærmere som

overordnede prinsipper for den. Interaksjon mellom det skriftlige og muntlige blir forklart nærmere senere i kapittelet da dette holdepunktet er en egen metode i feltarbeidet.

‘Autentiske spørsmål’ er spørsmål som er åpne og uten entydige svar (Dysthe, 1995, s. 214). Som samtalestyrer skal man spørre fordi man ikke vet, først da får elevene til å tenke og reflektere. Velger derimot samtalestyreren å signalisere at elevens tolkning er «feil», vil dette kunne legge hindringer for deltakelsen i samtalen. Videre peker Dysthe på at det er lærerens oppgave å følge opp elevenes svar med opptak.

I den litterære samtalen vil styreren da løfte frem elevenes innspill, og spille videre på dem. For eksempel når Emma sier i samtalen at bildeboken var urealistisk, bør jeg møte utsagnet med et spørsmål, ‘hva er det som gjør den urealistisk, syns du?’ ‘Opptak’ er, som Dysthe selv poengterer, umulig å planlegge fordi det bygger på det spontane. Samtidig som det er viktig å inkludere opptak i samtalen, må det inkluderes med fornuft. Det vil ikke være tjenlig for progresjonen i samtalen om jeg skulle ta opp alt som bringes inn i den muntlige samtalen (Dysthe, 1995, s. 215). Det siste holdepunktet, ‘verdsetting’, henger på mange måter tett sammen med ‘opptak’, da det innebærer å ta det eleven sier på alvor. Ved å vise en verdsetting av deres innspill og refleksjoner i dialogen vil dette kunne fremme videre tenkning og tolking. Ved å følge opp deres forslag til tolkninger, blir elevene en viktig del av tolkingsfellesskapet. Med et bilde av holdepunkter for hvordan praktisere dialogisk undervisning, og hvordan møte informantene gjennom samtalen, vil det være naturlig å gå nærmere inn på den litterære samtalen som metode.

3.1.4. Litterær samtale

Som metode nummer to kommer den litterære samtalen, og den utgjør den største delen av det empiriske materialet. Samtalen foregikk over tre timer, fordelt på to dager. Hver pargruppe fikk plassert en båndopptaker foran seg på bordet for å sikre at alle informantene ble hørt.

Litterære samtaler, er ifølge Aase, «klasseromssamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005, s. 106). Her uttrykkes det at den litterære samtalen er en kollektiv handling, hvor målet er å undersøke tekster nærmere. Aase argumenterer for at den litterære samtalen kan fungere som et «dynamisk utviklingspunkt» når den er på sitt beste (Aase, 2005, s. 106). I denne beskrivelsen ligger det en tanke om at samtalen tvinger leseren til å stoppe opp og sjå på egen lesing og andres lesning, slik at den igjen kan føre til utvikling hos leseren.

Aase fremhever også at litterære samtaler skiller seg fra andre samtaler ved at de er formelle og har spesifikke mål. De er også iscenesatte, noe som påvirker samtalen form og karakter (Aase, 2005, s. 106). At en litterær samtale aldri er lik, heller ikke gruppen, gjør samtalen til en usikkerprosess. «Den som skal leie, må være lydhør for dei innspela som kjem, og både kunne improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005, s. 117). Dette synet på lederen står på mange måter i samsvar med Ecos (1995) metafor på teksten; lederen må tørre å gå omveier samtidig som vedkommende har en klar retning for hvor man skal i dette uoversiktlige landskapet (referert i Aase, 2005). Gangen for samtalen blir presentert nedenfor i tabell 1.

Tabell 1: Gang i den litterære samtale

Dag 1	
Innledning	Innledende kommentarer om prosjektet (båndopptakere, rett til å trekke seg, anonymisering). Presentasjon av aktiviteten, min rolle og deres rolle. Forklarer kort om bildebokas særpreg, at tekst og bilder er likeverdige. Forklarer hva som ligger i begrepet 'oppslag'.
Felles høytlesing	Leser høgt for ungdommene, frem til oppslag 4.
Individuell reflektering, noterer i loggboka	Blir oppfordret til å skrive noe om verbaltekst, visuell tekst og om 'Freddy og de andre'. Blir utfordret på å notere noe de synes var rart, spennende, morsomt, utydelig el.
Parsamtale	Basert på egne refleksjoner i loggboken skal elevene snakke to og to om innholdet i boken frem til oppslag 4.
Felles høytlesing	Leser høgt for ungdommene, frem til oppslag 8.
Selvvalgt oppslag/passasje i teksten	Elevene velger selv en del av teksten som vekket deres interesse (frem til oppslag 8). Får innblikk i hva ungdommene biter seg merke i. Det kan være noe spennende, rart, fint, forunderlig, forklarende eller lignende i enten verbaltekst, visuell tekst eller samspillet mellom dem. Noterer i loggboken.
Parsamtale, forklare sidemannens valg	Basert på at informantene forteller hvilket oppslag han/hun har valgt, skal sidemannen forsøke å grunngi valget. Øvelse i å sette seg inn i andres valg og åpner opp for nye måter å se bokens innhold.
Plenumssamtale	Felles samtale om informantenes selvvalgte passasje.
Dag 2:	
Felles høgtlesing	Leser resten av boken høgt for ungdommene. Oppfordrer elevene til å notere i loggboken.
Individuell reflektering, noterer i loggboka	Blir oppfordret til å skrive noe om verbaltekst, visuell tekst og om 'bokens mening'.
Parsamtale	Parsamtale hvor informantene deler sin mening om teksten.
Personkart	Informantene lager personlige personkart knyttet til hovedpersonen. Hovedpersonens navn plasseres i midten, og elevene noterer setninger eller ord rundt navnet. Kan være knyttet til Freddys utseende og indre følelsesliv.
Parsamtale	Snakker om personkartet, deler tolkinger. Oppfordres til å legge til merke hva de har ulikt.
Plenumssamtale	Avsluttende samtale om bildebokens innhold, mening og målgruppe.

Felleslesing, individuell reflektering, parsamtale og plenumssamtale fungerer som en gjennomgående struktur i samtalen. Hver informant fikk utdelt et eksemplar av *Freddy* (2011), på denne måten ble leseopplevelsen mest mulig lik en normal lesesituasjon. Også underveis i lesingen ble ungdommene oppfordret til å fritt notere i loggboken, der det ble lagt vekt på at de hadde kort tid og at selve skrivingen ikke var i fokus.

Foruten om disse fire delene, inneholder samtalen tre aktiviteter som også har som hensikt å skape en større forståelse for bildeboka. 'Selvvalgt passasje', 'forklare sidemannens valg' og 'personkart'. 'Den selvvalgte passasjen' er en øvelse foreslått av Hennig (2012). Han mener at det ofte er særlige passasjer i teksten som fanger interessen vår (Hennig, 2012, s. 161).

Elevgruppen skulle derfor individuelt finne deler av teksten de særlig ble oppmerksomme på. Øvelsen 'forklare sidemannens valg' ble gjennomført etter den selvvalgte passasjen. Her skulle personen vedsiden av informanten forklare informantens valg. Øvelsens mål er å få innblikk i hvordan andre tenker, og å åpne opp for nye tolkinger og muligheter i teksten. Den tredje, supplerende aktiviteten 'personkart', hadde som hensikt å få elevene til å sette seg inn i hovedpersonens liv. Hennig poengterer at den viktigste relasjonsformen lesere etablerer i teksten er forholdet til personene som blir fremstilt (Hennig, 2012, s. 157). Gjennom fokus på hovedpersonen kan mye av bildebokens tematikk fremstilles. I loggboken skrev informantene *Freddys* navn i midten, og fylte inn sitt inntrykk av han rundt. Dette kunne omhandle både det rent utseendeknyttede og indre egenskaper og følelser. Hovedmålet med arbeidsmåten var å aktivere og få innsyn i gruppens erfaringer og perspektiver på teksten.

Den litterære samtalen foregikk over to dager, et valg som ble gjort med tanke på å opprettholde ungdommenes nysgjerrighet og gi de rom for å tenke over boken. Dag to startet med høgtlesing fra oppslag 9. Hensikten med å avslutte lesingen på oppslag 8, den første dagen, var fordi oppslaget på mange måter fremstår som et vendepunkt i boka. På oppslaget kommer det frem at livet som et levende kunstverk ikke var slik han hadde tenkt, og at han «ville bli elsket. Helst av alle» (vedlegg 7).

Siste fase i samtalen var en felles oppsummering, hvor spørsmål rundt bildebokens relevans ble løftet frem. Fra et fokus på relasjonen mellom teksten og individet, dreier samtalen seg nå over til selve mediet. «Hva slags lesere/målgruppe vil like denne boken tror du?». Deres svar på spørsmål knyttet til bildeboka generelt, vil kunne avdekke deres holdninger til bildeboken *Freddy* (2011), og kanskje deres holdninger generelt til mediet. For å kunne svare på dette spørsmålet kreves det at de har jobbet tett med teksten, og har satt seg inn i spørsmål som

«hva er meningen med teksten?», «hva var mest forvirrende, interessant eller vanskelig i teksten?». Etter plenumssamtalen ble nye spørreskjemaer, med de samme spørsmålene, igjen besvart av informantene.

3.1.5. Loggbøker

I tillegg til spørreskjemaet og samtalen utgjør ungdommenes skriftlige loggbøker en del av metoden i feltarbeidet. Hensikten med å la ungdommene skrive leselogg underveis og i forbindelser med oppgaver som ble gitt, var å gi dem et støttende utgangspunkt for å delta i samtalen omkring bildeboka. Som metode har loggskrivning flere fordeler, og kan ses på som et verktøy for tanken. Dysthe (1995, s. 217) snakker om interaksjonen mellom det skriftlige og muntlige, og fremhever at denne interaksjonen kan forandre et klasserom fra monologisk til dialogisk. I tillegg peker hun på at læringspotensialet øker, da elevdeltakelsen og flerstemmigheten øker. At noen elever er «skriftlige tenkere» og andre er «muntlige tenkere» er også en argumentasjon for å inkludere den skriftlige loggboken i metode (Dysthe, 1995, s.219).

Ved å få tid til å tenke over hva man skal skrive, får ungdommene mulighet til å reflektere over hva de lurer på. Samtidig gir det alle muligheter til å uttrykke seg. I feltarbeidet ble skrivning i loggbøker brukt på to ulike måter. Elevene ble oppmuntret til å notere fritt under høgtlesingen, og de fikk spesifikke oppgaver ved de to lesestoppene. Ved at elevene fikk lov til å skrive ned sine umiddelbare tanker og reaksjoner i møte med teksten, og hvis målet er å formidle disse tankene videre til medelevene, kan motivasjonen for dette som regel bli større (Hennig, 2012, s. 203). Hensikten med denne spontane og tilfeldige skrivingen er å formulere tanker som de får respons på i samtalen. Denne motivasjonen vil kunne styrkes ved at hva og hvordan de skriver i liten grad blir vurdert. Ved siden av den tilfeldige skrivingen, hvor ungdommene kladder ned tanker i boka, ble også loggen brukt på en mer systematisk måte. I den litterære samtalen var det lagt opp to skriveoppgaver. I den ene oppgaven skulle de begrunne sitt valg av selvvalgt oppslag, og i den andre oppgaven skulle de tegne personkartet.

At den litterære samtalen inneholder både skriftlig og muntlig refleksjon, styrker den felles leseopplevelsen. Denne påstanden er det flere enn Dysthe (1995) som fremhever. Laila Aase (2005) beskriver verktøyets goder og begrensninger: «[d]en skriftlege forma tvingar dessutan fram ein presisjon som er tydelegare enn når elevane seinare i timen snakkar sjølve, men samtidig legg skriftlegheita ein dempar på rikdomen og det spontane i utsegnene, som blir tydelegare i samtalen» (s. 119). Aase fremhever nettopp her styrken i å inkludere det skriftlige

i den muntlige samtalen. Denne styrken fremhever også Hennig når han sier at kombinasjonen av skrivning og snakking styrker hverandre. Skriver man, snakker man mer og omvendt (Hennig, 2012, s. 204). Kombinasjonen at de to uttrykksmåtene vil trolig kunne avdekke en større bredde i ungdommenes holdninger til bildeboka.

Utsagn som kanskje virker skremmende å uttrykke muntlig, blir muligens lettere å uttrykke på papiret. Loggskrivningen var i denne studien enveis da lesingen ble avsluttet etter den litterære samtalen, og den har som mål å gi forskeren innblikk i ungdommenes tanker.

3.1.5. Analysering av datamaterialet

Datamaterialet fra resepsjonsstudien, vil ifølge Aase (2005, s. 163), alltid være en «fortelling om en dialog som har foregått». Dette betyr at materialet som skal analyseres retter seg til en tredje person som skal tolke hvordan leseren møtte og porsjonerte seg i forhold til den litterære teksten. Dette er gjeldende både i forhold til spørreskjemaet, den litterære samtalen og loggbøkene. For å få et bilde av materialet startet jeg med å transkribere datamaterialet fra båndopptakerne og lese spørreskjemaene og loggbøkene. Dette gjorde jeg umiddelbart etter innsamlingen av data. Det har vært viktig å få frem ungdommenes stemme og hvilke deler ved bildeboken de vektlegger. I organiseringen av materialet fra den litterære samtalen har jeg derfor lest gjennom transkripsjonen før jeg har navngitt ulike responskategorier som synes å få frem ungdommenes respons. I analysekapittelet siterer jeg ungdommenes egne stemme flere ganger, og i siteringen av materialet bruker jeg følgende transkripsjonssystem:

Tabell 2: Oversikt over transkripsjonssymboler

X	Uhørbar stavelse/ ord
@	Latter
-	Avbrutt ord
ord	Understrekning, vedkommende legger vekt på ordet
...	Pause
?	Spørreintonasjon
(nesten ikke hørbar)	Lav stemmestyrke
<SIT ord SIT>	Sitatstemme (tilgjort stemme)

3.1.6. Metodiske utfordringer

I gjennomføringen av kvalitativ forskning, som involverer ungdommer som deltakere, er det flere etiske spørsmål som reiser seg. Siden prosjektet involverte å samle inn personopplysninger, ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (vedlegg, 1). Godkjent samtykke på vegne av informantene ble også samlet inn fra foresatte (vedlegg, 2).

Det ble gjort flere grep for å sikre ungdommenes rettigheter gjennom prosjektet, blant annet knyttet til sikring av anonymitet og retten til å trekke seg fra prosjektet. Ungdommene ble to ganger gitt muntlig informasjon om prosjektet og hva som ble gjort for å sikre ungdommenes anonymitet.

Første gangen da jeg presenterte meg for hele klassen og delte ut spørreskjemaet, og andre gangen i innledningen av den litterære samtalen med de syv informantene. Jeg minnet elevene på at det var frivillig å delta og at de på hvilket som helst stadium av prosjektet kunne trekke seg uten videre begrunning. Ungdommene blir omtalt med pseudonym og navnet på skolen blir ikke nevnt. Datamaterialet ble også sikkert lagret på høgskolens forskningsserver.

Selv om disse grepene er gjort er det fremdeles etiske utfordringer relatert til studien. Den største utfordringen er forholdet mellom meg som forsker og informantene. Som det kommer frem i de forskningsetiske retningslinjer, «barn er ofte mer villig til å adlyde autoriteter enn voksne er, og opplever ofte at de ikke kan protestere» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 20). Her sies det med andre ord at det er et skeivt maktforhold mellom forsker og ungdom. Dette krever at jeg som forsker fremsto med klarhet, både i planlegging, informering og gjennomføring av feltarbeidet. At informantene ikke hadde kjennskap til meg på forhånd av den litterære samtalen vil kunne påvirke i hvilken grad de delte egne meninger i samtalen. Første møtet var ved utlevering av spørreskjemaet til hele klassen. Foruten om at de ble presentert for navnet mitt og min rolle, fikk de ikke opplysninger som gjorde at de knyttet et nærmere forhold til meg. Gjennomføringen av den litterære samtalen ble i stor grad styrt av forskeren, da det er jeg som planla og gjennomførte samtalen. Som forsker var jeg selv deltakende i den litterære samtalen ved å fungere som samtalestyrer. Mangelen på et nært tillitsforhold vil kunne farge situasjonen, og om mulig også ungdommens respons. Dette vil da igjen kunne påvirke forskningens validitet.

På bakgrunn av forholdene knyttet til relasjonen, var jeg opptatt av å fremme en dialog preget av engasjement, åpenhet og tillit. Møtet med ungdommene skulle være preget av anerkjennelse av dem som selvstendige deltakere i forskningen. At maktfordelingen er skjev vil også kunne påvirke ungdommene til å si hva de tror at jeg som forsker ønsker å høre. For å redusere denne risikoen, repeterte jeg flere ganger i gjennomføringen at jeg ønsket å høre deres mening, og det uavhengig av om de hadde positive eller negative holdninger knyttet til bildeboka.

I tillegg til at forholdet mellom forsker og informanter påvirker validiteten, vil faktoren at de syv informantene tas ut av undervisningen kunne påvirke resultatet. Den litt påtatte situasjonen vil kunne gjøre ungdommene nervøse og usikre. Samtidig er det mulig at ungdommene har god kjennskap til litterære samtaler og loggskrivning, noe som vil kunne gjøre det lettere for ungdommene å uttrykke seg.

Det vil her være viktig at jeg i forkant av samtalen forklarer hva en litterær samtale er og hva som skal skje. Elevene er da forberedt og sjansen for å få svar de tror jeg vil høre, vil kunne minske. Faktorene jeg her presenterer fremhever viktigheten av holdepunkter for samtalen, holdepunkter som kan redusere faren for at mine uttalelser og ordvalg legger føringer for ungdommenes tolking (Dysthe, 1995).

Samtidig som forskerens rolle og faktorer rundt den litterære samtalen påvirker forskningen, vil også forhold rundt spørreskjemaet ha påvirkning. Grunnet tidsaspektet vil jeg ikke kunne forklare hvert spørsmål detaljert, dette er heller ikke målet, men hvordan hver elev leser og forstår spørsmålene vil påvirke svarene deres. Det vil derfor være viktig i behandlingen av datamaterialet å være klar over at elevene kan ha forstått spørsmål på en annen måte enn jeg tenkte. For eksempel vil forståelsen av hva en bildebok er påvirke svarene de gir. For å unngå at elevene også inkluderer illustrerte bøker i denne definisjonen var det nødvendig å gi en forklaring i forkant av utleveringen av spørreskjemaet.

Som en del av forskningens datamateriale, inngår elevenes loggbøker. Disse vil brukes som et supplement til transskripsjonen av ungdommenes muntlige respons. Som Hennig (2012) fremhever vil den skriftlige og muntlige formen utfylle hverandre, og gi grunnlag for flere drøftinger. Samtidig er det viktig å være klar over at funn i fra av loggene er en fortolkning av elevenes tolkning. Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen omtaler dette som «overlevert materiale fra en situasjon i fortiden» (Christoffersen & Johannessen, 2012). At materialet er en fortolkning av en tolkning er viktig å være klar over i behandlingen av datamaterialet.

For å kunne gjennomføre en fruktbar felles leseopplevelse, kreves det som Aase påpeker, at læreren har særlig kompetanse til å lese og fortolke tekst (Aase, 2005, s. 116). Denne påstanden stiller også Bjorvand seg bak, og fremhever at formidling av en bok krever et personlig forhold til verket, et forhold man kan få gjennom for eksempel nærlesing eller analyse (Bjorvand, 2014, s. 130). Neste avsnitt vil derfor gi en kort presentasjon og analyse av Marvin Hallerakers *Freddy* (2011), med fokus på mine fortolkninger. Analysen vil på ingen

måte være utfyllende og ikke alle oppslag blir kommentert, men den har som hensikt å gi et innblikk i prosjektets materiale.

3.2. Materialet

«Jeg ble ganske overraska over at ei bildebok kunne være så bra' *Markus, 15 år*». Den spontane reaksjonen 15-åringen hadde til *Freddy* (2011), i 'Ungdom inn i teksten-prosjektet', uttrykker noe som flere anmeldelser har uttrykt i sine anmeldelser av bildeboken, en all-alder-bildebok som skal nå et stort aldersspenn (Bjorvand, 2014, s. 129). *Freddy* (2011) ble nominert til Kulturdepartementets bildebokpris i 2011 og kombinerer «(...) humor, samfunnskritikk og kunsthistorie på en ny og vellykket måte» (Norsk barnebokinstitutt, 2011). Humor, samfunnskritikk og kunsthistorie kombinert får leseren til å tenke. Kan alt kjøpes? Og selges? Og ikke minst, hvem kan elskes?

Freddy (2011) er illustrert og skrevet av Marvin Halleraker. I en pressemelding fra forlaget Mangschou da boken ble lansert sto det «kultpotensiale», og ifølge Kleve, er det en merkelapp som ofte brukes når en bildebok er så kul at en voksen fint kan kjøpe den til seg selv (Kleve, 2011).

Freddy er på 30 sider, og selv med sitt lille format greier boka å fange opp mange og viktige spørsmål, ofte formulert med en humoristisk undertone. Den humoristiske undertonen viser seg både i verbalteksten og i den visuelle teksten. Bildeboka inneholder flere referanser til kjente kunstverk og omtales som en kunstbildebok. Kjente navn som Picasso, Rembrandt, Rodin, Modigliani, Salvador Dali og Munch er noen av de kjente kunstnerne som blir presentert i bildeboka. I følge Beckett (2012, s. 202) velger ofte illustratører kunst som er godt kjent i litteratur for barn og unge, *Mona Lisa* og *Skrik* er eksempler på slike. Kunstverkene har alle en tydelig rolle i fortellingen, og i flere tilfeller er kunstverkene snudd og vendt på. Nikola-Lisa omtaler dette som 'art fantasy' og beskriver at "fantasies that bring to life past masters (and their word) in new, exciting – even suprising- context" (referert i Beckett, 2012, s. 163). Picassos kvinneansikt på oppslag 9 er et eksempel på nye kontekster. Picassos signatur er i bildet, men med et skrekkslagent uttrykk, hvor hun holder hendene foran øynene, fungerer hun som en tydelig reaksjon på *Freddy*.

Illustrasjonene i *Freddy* er klart tolkende, hvor fargebruk, ansiktsuttrykk og detaljer styrker helhetsinntrykket. Verbalteksten har kortere setninger og dialog mellom *Freddy* og kunstsamleren og kunstsamlerens assistent. Halleraker sier selv i et intervju at formen for

bildeboka er enkel med mye bilde og lite tekst. Samtidig fastslår han at: «[t]atovering og kunst utgjør rammeforteljninga, men problematikken er allmenn: Kva er det som gjer at eg har verdi?» (Økland, 2011, s. 4)

Bildeboka handler om Freddy, en mann som har vunnet alt som kan vinnes av tatoveringskonkurranser, han har nemlig kroppen fylt av tatoveringer som folk elsker. Tatoveringene hans er et kunstverk, og som den styrtrike kunstsamleren i boka uttaler: «[k]roppen din er et kunstverk som tilhører hele menneskeheten» (Halleraker, 2011, oppslag 4). Den rike kunstsamleren kjøper Freddy for 10 millioner kroner og ubegrenset mengde Cola, og plasserer han i et mørkt hvelv sammen med andre kunstverk, blant annet Picassos kjente damefjes. En leser med kjennskap til kunst vil trolig kjenne igjen flere av kunstverkene Halleraker illustrerer i bildeboka, og her er mange. Selv om den nå rike Freddy kan drikke ubegrenset mengde Cola, viser det seg fort at tilværelsen som et levende kunstverk ikke var like spennende som det hørtes ut. Freddy ønsket å kjøpe friheten sin tilbake. Men nå har prisen økt fra 10 millioner til 20 millioner. Han går derfor løs på tatoveringene sine med en sterk flekkfjerner som fjerner alle tatoveringene på Freddys kropp, han er nå en fri mann. På vei hjem går han innom en tatoveringssjappe og kommer ut igjen med en liten tatovering på armen, han kjenner på seg selv «at den kunne være begynnelsen på noe virkelig stort» (Halleraker, 2011, oppslag 15).

Med bildebokens paratekster kan vi forstå tekst- og meningsbærende funksjoner som forbereder, omslutter og kontekstualiserer det egentlige innholdet i en bok (Mjør, Birkeland, Risa, 2006, s. 118). Den fysiske utformingen av en bildebok har mye å si for leserens oppfatning av boka. Fremsiden av *Freddy* inneholder forfatterens navn, tittel og forlag. Forfatterens navn og tittelen er inkludert i en stor rosetatovering som dekker hele siden. Bakgrunnen er lys turkis, og illustrasjonen er i duse røde, grønne og brune nyanser. Rosen på fremsiden er nesten ferdig utsprunget. Tatoveringen på fremsiden er Freddys tatovering som vi finner igjen i tittelbladet hvor informasjonen fra fremsiden er gjengitt, men her i andre farger enn på fremsiden. Her er både rosen, rosebladene og tornene i en lys burgunder farge, og den turkise bakgrunnen er byttet ut med hvitt. Baksideillustrasjonen er forlengelsen av tatoveringen, hvor en rosetilk slynger seg inn mot baksideteksten. Rosen er her ikke ferdig utsprunget. Baksideteksten forsterker inntrykket av at boken handler om en tatovering:

«Freddys tatoveringer er kunstverk. Damer besvimer, og folk står i kø for å se kroppen hans. Helt til en styrtrik kunstsamler kommer med et tilbud ...»

Hallerakers minimalistiske stil kommer tydelig frem i paratekstene, og de retro illustrasjonene og fargebruken kan gi leseren assosiasjoner til 60-tallet.

Selv om illustrasjonene er enkle blir leseren satt på tanke om at boka kan handle om Freddy, og den observante leser vil kunne oppfatte at det er en tatovering som blir illustrert. Det er nesten som om Freddy *er* tatoveringen sin.

Når fokuset flyttes fra paratekstene til første oppslag av bildebokas hoveddel blir leseren møtt med en illustrasjon av flere mennesker som holder opp skilt med «Freddy» på (vedlegg 4). Blant annet er Michael Jackson plassert i hjørnet av oppslaget. Fargene er mørke, men ut fra ansiktsuttrykkene kan man tyde begeistring og et engasjement for Freddy. Flere av de illustrerte menneskene har også tatoverte kropper. At publikum var begeistret blir også forsterket når vi leser verbalteksten på høyre side av oppslaget:

«Han hadde også en helt utrolig virkning på folk»

På det andre oppslaget blir leseren presentert for Freddy, mannen som alle beundrer. Freddy blir illustrert stor og sterk, og med kroppen full av tatoveringer. I tråd med retrostilen leseren ble presentert for i illustrasjonen på fremsiden, er Freddy illustrert ikke så ulik Elvis. En moderne Elvis med kroppen full av blekk. Ut fra ansiktsuttrykket kan man se at han nyter å være i sentrum. For å forsterke dette inntrykket av Freddy har illustratøren valgt å trekke inn lyskastere og fans med kamera i bakgrunnen. Samtidig som Freddy står der med et bråkjekt smil, forteller ikke verbalteksten noe om Freddy egentlig setter pris på å være et levende kunstverk. Allerede her, på et humoristisk oppslag hvor damene besvimer for Freddy, kommer viktige spørsmål inn. Har Freddy kun en verdi avkledd, når kunstverket kommer tilsyne?

På neste oppslag har stemningen snudd (vedlegg 5). Freddy står ikke lenger i sentrum av mange mennesker, og har ikke det stolte og bråkjekke blikket over seg. Han står med sammentrukket øyenbryn, og viser med hånden at han tar avstand til mannen som står bak han. Denne mannen holder opp en truse med teksten «true love» plassert inne i et brennende hjerte. Mannen med trusen er illustrert svart-hvitt, mens teksten på trusen er i lys rosa. På Freddys arm kan vi for første gang se en rosetatovering, som kan minne oss om rosen vi møtte når vi studerte fremsiden og baksiden. I verbalteksten bli leseren presentert for Freddys tilbud om å være med i reklame for herreunderbukser og forsøkskanin for et revolusjonerende

flekkfjernerprodukt. I verbalteksten står det ingenting om Freddy satte pris på disse henvendelsene, men ut fra ansiktsuttrykket og kroppsholdningen kan man tolke en misnøye.

På fjerde oppslag blir denne misnøyen videreført (Halleraker, 2011). Leseren blir presentert for den styrtrike kunstsamleren som ønsker å kjøpe Freddy, noe Freddy nekter. I verbalteksten blir leseren gjort oppmerksom på stjernejaget som følger Freddy og kunstaspektet blir gjort tydeligere.

«Kroppen din er et kunstverk som tilhører hele menneskeheten».

Her blir Freddy i verbalteksten omtalt som et kunstverk som tilhører alle. Han mister i denne setningen noe av selvstendigheten sin. Selv om Freddy står på sitt og verner lenge om sin frihet, greier samleren til slutt å overtale Freddy til å selge seg selv for 10 millioner og tilgang på fri Coca-Cola. I den visuelle teksten er Freddy plassert midt på oppslaget, med kunstsamleren på en side og de elleville damene på den andre siden. Leseren kan kanskje tolke det dithen at Freddy med tatoveringene står mellom to elementer som begge priser han for sitt ytre. Som leser kan man nærmest forstå Freddy som et objekt, som beundres og til slutt kjøpes.

Fra Freddy ble solgt til kunstsamleren, møter vi han igjen på neste oppslag, men nå er han plassert i et kjempestort hvelv sammen med verdenskjent kunstverk. Hvordan han kom seg dit får vi ikke vite noe om. På venstresiden av oppslaget står Freddy og studerer et av Andy Warhols Coca-Cola bilder, og på høgresiden setter han seg ned vedsiden av en Salvador Dalilignende skulptur. På oppslaget er Freddy illustrert to ganger, og det er interessant å se hvordan Freddys ansiktsuttrykk endrer seg fra optimisme til fortvilelse. Kanskje det kan oppfattes som lengsel etter bemerkelse og beundring, for hvilken verdi har kunst man aldri får se?

Freddys fortvilelse fortsetter å utspille seg på de neste oppslagene. På oppslag åtte ligger Freddy på gulvet i hvelvet med oldtidens skatter fra Egypt rundt seg, og kunstverkene har øynene rettet mot Freddy (vedlegg 6). I verbalteksten kommer det frem at «[d]et var ikke et slikt liv han hadde sett for seg». Fargebruken på oppslaget er mørkt, noe som er med på å forsterke Freddys tristhet. Han ligger med armene i kors på brystet og har et bekymret blikk. På høyresiden av oppslaget står det i verbalteksten (Halleraker, 2011):

Hvis ingen kunne se han, var han ingenting. Kunstverk er jo laget for å bli sett. Han savnet de beundrende blikkene. Applausen. Damene som besvimte. Freddy ville bli elsket. Helst av alle. (oppslag 8)

Fra å være en beundret kjendis, blir nå det bortplasserte kunstverket valgt vekk til fordel for det «nye» å samle på, biler.

Min lesning av dette er nærmest en kritikk til vårt forbrukersamfunn, som er blitt satt på kanten, og produktet er Freddy. Ett av spørsmålene som dukker opp her er hva man er verdt når man er avkledd og alene. Freddy savner oppmerksomheten, og hadde ikke sett for seg at det var slik det skulle bli.

Ved oppslag 9 bli leseren på nytt presentert for flekkfjernerproduktet som først ble vist i oppslag 3. I verbalteksten kommer det frem at flekkfjernereren «fjerner alle fargepigmenter ... garantert effektivt!». På venstre side av oppslaget får leseren et nærblick på Freddys tatoveringer, og man kan skimte tydelig et gråtende øye og en fugl som flyr. Det gråtende øye som kommer tilsyne kan tolkes som en beskrivelse av hvordan hovedpersonen har det, og kanskje fuglen kan ses på som et symbol på at Freddy ønsker seg bort fra situasjonen han har havnet i. På høyre side av oppslaget er Freddy illustrert med henslengt holdning og et trist ansiktsuttrykk. Det fremstår tydelig at han er lei. Oppslaget viser også at Freddy forsøker å vaske vekk tatoveringene med flekkfjernereren og i verbalteksten kommer det frem at fargepigmentene løste seg opp.

I de følgende oppslagene blir flere kjente kunstverk presentert, og de utgjør en viktig ramme for fortellingen. Et eksempel på dette er den skrikende Picasso figuren, som ser med skrekk på den bleikrosa Freddy (Halleraker, 2011, oppslag 10). I samme oppslag gjemmer også flere av Rembrandts malte menn seg, og alle stirrer på den nakne Freddy. På det neste oppslaget står Freddy og drypper siste rest av flekkfjernereren på et maleri av Modigalinis nakne damer. Kluten han vasker med er plassert på kvinnens underliv og oppslaget fremstår som vågalt, da en naken kvinne er illustrert. Etter at Freddy på flere oppslag er illustrert med et trist blick, smiler han. Smilet har han med seg helt til bokas siste oppslag. Freddy er her illustrert over hele oppslaget, med en lys gul bakgrunn. Freddys smil og den gule bakgrunnen vitner om noe muntert. På høyre side av oppslaget er en liten tatovering tatovert på Freddys arm, og for en observant beundrer vil man oppdage at tatoveringen fremstår mye lik den som pryder bokens fremside. Rosen som utgjør en viktig del av tatoveringen kan man også se på oppslag tre og ni hvor den er farget rød. Bildeboken har en åpen slutt og bokens siste setning åpner opp for

undring rundt fortsettelsen. Han ser på tatoveringen og verbalteksten formidler: «[m]en han kjente på seg selv at den kunne være begynnelsen på noe virkelig stort ...» (Halleraker, 2011, oppslag 15).

4.0. Analyse og drøfting

Ulike teoretiske perspektiver på bildebokas egenart, ungdomsleseren og estetikk og etikk i litteratur er presentert og har som mål å gi innblikk i hvordan ungdomsleseren møter den komplekse bildeboka. Kapittelet vil presentere og diskutere hovedfunnene fra feltarbeidet for å undersøke ungdommenes respons knyttet til møtet med bildeboka *Freddy* (2011). Analysen starter i kapittel 4.1 med å studere funn fra spørreskjemaet for å gi et bilde av ungdommenes lesekjennskap og holdninger til mediet *før* den litterære samtalen. Deretter retter jeg fokuset mot informantenes respons i den litterære samtalen, hvor analysen vil bli delt inn i fem ulike responskategorier. (1) Ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka, (2) ungdommenes respons til den virkelighetsnære bildeboka, (3) ungdommenes respons til den personnære bildeboka, (4) ungdommenes respons til bildebokas etiske aspekt, og (5) avsluttende respons til bildeboka. Ungdommenes muntlige respons fra den litterære samtalen vil bli vektlagt i analysen. Den fremsto mest interessant, da ungdommenes holdninger og meninger kom tydeligst frem her, og fordi responsen de ga muntlig var i de fleste tilfeller lik deres skriftlige respons. Den skriftlige loggen fungerte som en del av ungdommenes tankeprosess, og underbygger det de sier. Informantenes skriftlige respons fra loggbøkene vil bli trukket inn der det fremstår naturlig, og der den kan tilføre nye perspektiver knyttet til ungdommenes lesing av boka.

4.1. Spørreskjema før litteratursamtale

En del av studiens metode var å benytte spørreskjema før og etter den litterære samtalen. I det følgende underkapittelet skal jeg presentere informantenes svar før den litterære samtalen ble gjennomført. Informantene som deltok i litteratursamtalen ble valgt på bakgrunn av hva de svarte på spørreskjemaet som ble delt ut til hele klassen. Av de åtte informantene som ble valgt ut, kunne en av jentene ikke delta grunnet fravær.

Tabell 3: Antall ganger informantene leser bildebøker og er på kunstutstilling

Bildeboklesing	Kunstutstilling
Ganske ofte/daglig: 0	1g. i mnd. eller oftere: 0
1-3g. i mnd.: 1	1-5 g. i året: 1
1-2g. i året: 3	Sjeldnere: 2
Har lest 1-2 g.: 1	Aldri: 4
Aldri: 2	

Antakelsen jeg hadde før gjennomføringen av spørreskjemaet, at ungdom i liten grad leste bildebøker, viste seg å stemme. På spørreskjemaets første spørsmål som omhandlet hvor ofte de leser bildebøker uttrykte ungdomsgruppen at de sjeldent leser bildebøker. Tabell 3 ovenfor viser at ingen av informantene oppgir at de leser bildebøker daglig. Én informant krysset av på at hun leser bildebøker 1-3 ganger i måneden. Tre informanter leser bildebøker tre ganger i året, én oppgir å ha lest en eller to ganger, og to stykker krysser av på at de aldri har lest bildebøker. Ved spørsmål om hvor ofte de går på kunstutstilling/ museum, krysset ingen av på at de går på kunstutstilling en gang i måneden eller oftere. Én krysser av på at hun går på kunstutstilling en til fem ganger i året, to oppgir at de sjeldnere går på museum, og hele fire av informantene oppgir at de aldri har vært på kunstutstilling eller museum.

Informantenes avkryssing på hvor ofte de leser bildebøker og hvor ofte de går på kunstmuseum plasseres ikke høyest oppe på hyppighetsskalaen, men svarresultatene viser en tendens som også viser seg i samfunnet. I Medietilsynets statistikk fra 2014, oppga 28% av gutter i alderen 15–16 år at de aldri leser bøker en gjennomsnittsdag, av jentene var denne andelen 19% (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2017). Samtidig som andelen av lesing generelt er lav hos ungdommene, møter de på skolen ofte krav om å lese lengre tekster. Også Statistisk sentralbyrås kulturbarometer fra 2012 viser at andel av den generelle befolkningen som går på kunstutstilling er relativt lav i forhold til andre kulturtilbud, og at ungdom i stor grad er brukere av kino (Kulturbarometer, 2013). Altså, tendensen støttes under av statistikk om ungdoms mediebruk og bruk av kulturtilbud.

Minst like viktig som å finne ut hvor ofte de leser bildebøker og hvor ofte de går på kunstutstilling, er å få et bilde av deres holdninger til mediet. Dette ble gjort ved at informantene selv skrev utfyllende om de 'likte', 'ikke likte' eller hadde 'ingen formening om bildeboka'. Utfyllingsspørsmålet krevde at ungdommene reflekterte og ønsket å si noe om sine holdninger til bildebøker.

På spørsmålet om hva de syns om bildeboka, oppga tre av syv informanter at de *likte* å lese bildebøker. De to jentene sine begrunnelser dreier seg om bildebokens innhold. En av jentene oppga at hun likte å lese bildebøker «fordi bildene kan bety så mye» og at hun får sett hvordan ting ser ut, en begrunnelse som vektlegger bildebokens estetiske sider. Den andre jenta skrev at hun likte bildebøker «fordi jeg syns boken blir mer spennende». Den tredje informanten begrunnet valget med å si «[j]eg liker å lese bildebøker fordi da blir det mindre lesing».

Begrunnelsen har fokus på bokens lengde, og henger sammen med et av Bjorvands argument for hvorfor mediet passer til ungdom. Hun nevner at bildeboka går raskt å lese (Bjorvand, 2014, s. 129). At bokas bilder løftes frem synes også å knyttes til Bjorvands (s. 129) påstand om at det visuelle mediet åpner opp for at ungdommene kan ta i bruk sin visuelle kompetanse de har fra for eksempel dataspill, film og andre sammensatte tekster.

Det var to informanter som oppga at de *ikke liker* å lese bildebøker, en gutt og en jente. Det som er interessant å se er hvordan begrunnelsen på hvorfor de *ikke* liker mediet står i kontrast til begrunnelsen til de som liker mediet. Mens en av informantene kommenterer at hun *likte* bildebøker fordi boken blir mer spennende, kommenterer en annen at hun *ikke liker* bildebøker fordi hun synes det blir kjedelig. En kommentar som ikke gir noe videre innsikt i hva ved mediet som er spennende eller kjedelig. Svarene de gir er korte, og det er vanskelig å trekke noe videre ut av deres begrunnelser. Det samme trekket ser vi flere steder. Mens den ene jenta kommenterer at hun *liker* at bildene kan bety så mye og at de viser hvordan ting ser ut, kommenterer en av guttene at «bildene ødelegger spenningen». Eksempelene viser her at det en informant liker med mediet, kan en annen mislike.

Det siste svaralternativet ungdommene fikk var «[j]eg har ikke noen mening om lesing av bildebøker», og det var to gutter som krysset av her. Den ene sier at han «ikke har noe imot dem, jeg leser dem ikke ofte», samtidig som han trekker frem at han leser tegneserier. Den andre gutten sier at han «egentlig ikke har lest så mange, det er i så fall lenge siden». Svarene de gir viser at de ikke har lest så mange og at de derfor ikke har noen formening om bildeboka.

I siste del av spørreskjemaet, hvor de skulle ta stilling til ulike påstander, er det noen fellestrekk som gjør seg gjeldende. Tabell 4 fremstiller ungdommenes avkryssing av hvilke påstander de sa seg enige i, og den fremstiller ikke ulike grader av enig eller uenig. Hensikten med spørsmålet var å få et inntrykk av hvor de stiller seg i forhold til bildeboka, og hvilke formeninger de har i forhold til mediets muligheter og begrensninger. Ved å ta stilling til allerede formulerte påstander vil ungdommene kunne oppleve det enklere å uttrykke meninger de selv ikke ville skrevet i utfyllingsdelen eller delt i samtalen.

Tabell 4: Avkrysning for påstander elevene er enige i og antall kryss hver påstand har fått

	Bildebøker er for barn mellom 3-10 år	Bildebøker kan være like spennende for ungdom som for yngre barn	Bildebøker er for alle	Bildebøker kan formidle et budskap like godt som lengre romaner	For at en bok skal være bra må jeg kunne identifisere meg med personer i fortellingen	Antall ord i boken har innvirkning på bokens innhold. Flere ord er lik <i>bedre</i> beskrivelser	Bildene i bildebøker står i veien for leserens imaginasjon, man får ikke mulighet til å skape egne bilder i hodet	Bildebøker kan åpne opp for samtale om vanskelige tema
Sara	X	X		X				X
Lene		X	X		X		X	
Emma	X							
William			X	X				X
Oskar	X				X	X	X	X
Fillip		X		X	X			X
Simon		X	X	X				X
Totalt	3	4	3	4	3	1	2	5

Tabell 4 viser at fem av syv informanter var enige i at bildebøker kan åpne opp for samtale om vanskelige tema. Fire av syv ungdommer sa seg enige i at bildeboka kan være spennende for ungdom og at bildebøker kan formidle et budskap like godt som lengre romaner. Et funn som er interessant å se er at påstandene som fremstår åpne til bildebokas muligheter er også de som har blitt krysset av flest ganger på. Påstandene som stiller seg mer kritisk til bildeboken er da de som er blitt krysset av færrest ganger på. Basert på disse resultatene kan det virke som at flere av ungdommene er positive til mediets muligheter, og fraskriver ikke at mediet er relevant for ungdomsgruppen. Dette funnet er interessant å se i forhold til ungdommenes erfaringer knyttet til mediet. Selv om de fleste av informantene har liten erfaring med lesing av mediet vises det her at informantene ikke utelater at bildeboken også kan være relevant for dem.

Svarene i spørreskjema fra informantene viser at de går inn i møtet med bildeboka med ulike holdninger, interesse og erfaring. Et felles holdepunkt de har er at ingen har spesielt stor leseerfaring knyttet til å lese bildebøker. I henhold til Eco (1995) kan det virke som om ungdommene trer inn i en skog de ikke har stor kjennskap til. De må finne veien gjennom skogen og tre inn på både merkede og umerkede stier de ikke har gått før (referert i Aase, 2005, s. 108). Med utgangspunkt i funnene vil jeg videre presentere funn fra den litterære

samtalen hvor ungdommene jobbet med *Freddy* (2011). Endrer ungdommenes oppfatning av bildeboka seg etter at de har jobbet med mediet? Og om den endres, hvilken vei endres den?

4.2. Den litterære samtalen

Som presentert i metodekapittelet er den litterære samtalen en av tre metoder som ligger til grunn i oppgaven. Jeg kategoriserte datamaterialet fra den litterære samtalen i fem kategorier som alle reflekterer ungdommenes respons til bildeboken. De fem kategoriene er ‘ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka’, ‘ungdommenes respons til den virkelighetsnære bildeboka’, ‘ungdommenes respons til den personnære bildeboka’, ‘ungdommenes respons til bildebokas etiske aspekt’ og ‘ungdommenes avsluttende respons knyttet til bildeboka’. Jeg starter med å sette fokuset på ungdommenes respons knyttet til den detaljrike bildeboka.

4.2.1. Ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka

Freddy (2011) fremstår som en detaljrik bildebok. Til grunn for denne beskrivelsen ligger bildebokas visuelle tekst og detaljene som finnes i bildene. Flere av detaljene ligger skjult i oppslaget, så den observante leseren må dra på oppdagelsesferd i boken for å oppdage dem. Oppdagelsesferden gjennom den detaljrike bildeboka er bakgrunnen for kapittelets underoverskrift, ‘ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka’, og ungdommene var i stor grad opptatt av detaljene i bildene.

Ungdommenes respons på bildeboken viste seg å være knyttet til flere aspekter. Som presentert i teorikapittelet utgjør bildebokas estetiske sider en viktig del av helhetsforståelsen man skaper i møte med mediet, og verbaltekst og visuell tekst ses på som like viktige modaliteter i samspillet (Bjorvand, 2014, s. 131). Det viste seg i datamaterialet at det var særlig de *visuelle* detaljene i teksten ungdommene var opptatt av. Responsen er sortert i fire underkategorier som alle berører de visuelle detaljene.

Kategori 1 ‘detaljens betydning for del og helhet i teksten’; kategori 2 ‘surrealistiske elementer i detaljene’; kategori 3 ‘betydningen av tolkingsfelleskapet’ og kategori 4 ‘ungdommenes respons knyttet til kunstreferansene’.

Kategori 1: detaljens betydning for del og helhet i teksten

Den første responskategorien 'detaljens betydning for del og helhet i teksten' viste seg allerede ved første oppslag. Informantenes interesse for detaljer og detaljens betydning for ungdommenes engasjement fremstår tydelig:

Simon: Hvorfor er Michael Jackson på første bildet?

Den spontane reaksjonen til Simon uttrykker et viktig trekk ved ungdommenes opplevelse av *Freddy*, den umiddelbare nysgjerrigheten for detaljer. Bildet Simon her viser til er første oppslag hvor flere personer står sammen i et bilde (vedlegg 4). Oppfølgingen av samtalen viser at denne nysgjerrigheten er allmenn:

Jenny: Hva så du William? Hva la du merke til på første oppslag? For det var noe annet?

William: eeehh ... emm ... han som ... har helt hvite øyne, med briller?

Jenny: Så dere la merke til to helt forskjellige personer dere? Ene så Michael Jackson og den andre så en med hvite øyner? @@ Jentegruppene da? La dere merke til noen folk på dette oppslaget?

Maja: mhm ...vi la merke til kunstsamleren

Med en usikker og stille stemme får William frem andre visuelle detaljer enn det Simon først formidlet. Også Maja trekker frem detaljer i den visuelle teksten som Simon ikke oppdaget med første øyekast. Det er interessant å se hvor mye oppmerksomhet dette oppslaget, og da i hovedsak detaljene i bildet, får av gruppen. Responsen ungdommene gir på detaljene er også utelukkende spontane og uten oppmuntring fra meg. Datamaterialet inneholder flere lignende eksempler på ungdommenes spontane engasjement knyttet til små detaljer. Ved oppslag tre (vedlegg 5) legger William plutselig merke til en detalj som på flere måter fremstår absurd:

Oskar: (...) Var det noe du la merke til?

William: ehh ... jeg har ikke lagt merke til noe særlig

Oskar: Jeg la merke til-

William: - bare bortsett fra sann ...

Oskar: -Jeg la merke til toppen av bildet, tatoveringene

William: -en ting som jeg la merke til som jeg ikke la merke til tidligere ... (blar i boken) hva faen er greia med ostehøvelslips? @@

Felles for de to eksemplene er at de lar seg engasjere av små detaljer som først oppdages når man ser nærmere på elementene i boka, i dette tilfellet Michael Jackson og et ostehøvelslips. På oppslag én oppdager ungdommene i tillegg kunstsamleren og en gutt med hvite øyner. Som det kom frem i kapittel 2.2, skiller Hansen (1989, s. 12) den lekne barneleseren fra den

voksne som er opptatt av tekstens helhet. Han mener at de ulike lesergruppene opplever detaljer i teksten ulikt. Hvor en barneleser vil la seg engasjere uhemmet av små detaljer og bryr seg mindre om å koble det til tekstens helhet, forsøker den voksne å velge ut relevante komponenter og skape en mening ut fra disse detaljene.

I begge eksemplene fikk de visuelle detaljene ungdommene til å le. Det var også tydelig at både Simon og William hadde et ønske om å dele den morsomme detaljen med resten av gruppen. I det andre eksempelet med Oskar og William, avbryter de også hverandres setninger for å få fortelle hva de selv har lagt til merke, og ønsket om å dele egne oppdagelser fremstår tydelig. Spesielt tydelig kommer dette frem hos William. Fra et noe umotivert svar på spørsmålet om han har lagt merke til noe, avbryter han Oskar med hevet stemme: «hva faen er greia med osthøvelslips?». Ut fra ungdommenes respons kan vi si at de 'fanges' i detaljen, et trekk som hos Hansen (1989, s. 12) karakteriserer barneleseren. Å fanges i detaljen betyr, ifølge Hansen, å konsentrere seg utelukkende om detaljen og bryr seg mindre om å komme tilbake til utgangspunktet for å skape en helhet (1989, s. 12). Ut ifra denne påstanden, at barn i større grad enn voksne fanges av detaljen, kan det synes som om ungdomsleseren trekkes mot en barnelik lesing av detaljer, hvor engasjementet i stor grad knyttes nettopp til detaljene.

Samtidig som det kunne virke som om ungdommene brydde seg utelukkende om detaljen, viser detaljresponsen også å ha en annen karakter. Det vil da være naturlig å stille spørsmålet, hvor stiller ungdomsleseren seg på akse som Hansen implisitt fremstiller (1989)?

Ved første blick kan det virke som ungdommene lar seg rive med av de visuelle detaljene uten å sette de inn i en større sammenheng. Senere ut i samtalen virker det som denne oppfatningen endres. På Simons spørsmål om hvorfor Michael Jackson var der, svarer Phillip:

Phillip: ja det var faktisk veldig merkelig

Simon: han passer liksom ikke inn med noen av de andre

At Phillip kommenterer at det er merkelig at Michael Jackson er plassert i bildet gir ikke et videre inntrykk av at han knytter detaljen til helheten. Retter vi imidlertid blikket videre til Simons respons viser den at fokuset på detaljen knyttes til helheten i oppslaget.

Han peker på at karakteren ikke passer inn i bildet av Freddys fangruppe. Simon kommer her, som Hansen sier, tilbake til utgangspunktet og ser detaljen i forhold til helheten. Helheten blir her avgrenset til hele oppslaget (Hansen, 1989, s. 12). At Simon bruker detaljen til å forstå

helheten kan knyttes til den hermeneutiske sirkel. Friedrich Ast (1808) sier at «[g]runnsetningen for all forståelse og erkjennelse er ut fra delen å finne helhetens ånd og gjennom helheten å forstå delen» (referert i Jordheim, 2011, s.227). Ast beskriver her hvordan vi går fra detaljen til å finne helheten, og fra helheten til å forstå delen. Slik gjør vi om og om igjen, slik at «hver gang oppdager vi nye detaljer som vi ikke har sett før, eller som vi ser på nye måter. Nye detaljer skaper igjen – selvfølgelig – nye helheter» (Jordheim, 2011, s. 226). Simons lesing av bildeboken er her hermeneutisk ved at han beveger seg fra del til helhet og fra helheten tilbake til delen. Det vil i denne sammenhengen være hensiktsmessig å stille spørsmål ved Hansens (1989) påstand. For vil ikke et engasjement knyttet til detaljen nettopp hjelpe leseren å skape kjernebetydningen i bildeboka? Hansens fremstilling av voksnes *utvelgelse av relevante* komponenter vil kunne føre til at leseren går glipp av små men viktige detaljer, som er viktig for helheten (Hansen, 1989, s. 12).

Ungdommenes detaljrespons knyttet til del og helhet er til nå presentert, og det kom tydelig frem at det ligger noe i bokas detaljer som engasjerer leserne. Hva som ligger i detaljene er enda ikke presentert, og jeg retter derfor blikket til den andre responskategorien, 'surrealistiske elementer i detaljene'.

Kategori 2: surrealistiske elementer i detaljene

I anerkjennelsen av ungdommenes engasjement knyttet til detaljen vil det være naturlig å stille spørsmål til hvilke aspekt ved detaljen som engasjerer. I *Freddy* (2011) leker illustratøren med absurde og surrealistiske aspekter som skaper et brudd med det konvensjonelle, noe som ser ut til å engasjere ungdommene. På samme måte som at bildeboka i sin helhet er historisk foranderlig, er også bildene i boka foranderlige og ny mening kan springe ut fra de surrealistiske elementene (Bale, 2009, s. 119). Et godt eksempel på dette er ostehøvelen som blir brukt som slips (vedlegg 5).

Informantene responderte med en barnelik glede for de surrealistiske detaljene som kom frem i oppdagelsesferden gjennom boka. Som nevnt i kapittel 2.2. er Paulsen (1999) opptatt av surrealismen i litteraturen, og skaper forbindelser mellom leken, og barn og unges engasjement for det surrealistiske. Basert på Paulsens refleksjon knyttet til leken og det surrealistiske i litteraturen er det ikke å se bort fra at det er detaljer som er snudd på hodet, vendt og dreiet på som både engasjerer og fascinerer informantene. Trine Dale (2015, s. 21) er også opptatt av det surrealistiske i teksten og viser i sin masteroppgave at surrealisme i bildebøker for barn og unge blir stadig vanligere og at det er en sammenheng mellom

surrealismen og barns tankegang der «alt går an». At kunstsamleren bruker en ostehøvel som slips, et element som er tatt fra en kontekst, flyttet til en annen og skaper på denne måten en helt ny mening, fremstår i denne sammenhengen som surrealistisk. Selv om Michael Jackson ikke kan omtales som surrealistisk i denne sammenheng, fremstår han som et overraskelsesmoment. At en kjent sanger plasseres tilfeldig i en bildebok kan trolig oppleves som surrealistisk for ungdommene, og på den måten være årsak til det spontane engasjementet.

Appleyard (1991, s. 107) fremhever at ungdomsleseren er opptatt av at tekstens elementer skal fremstå som realistiske. Ungdommenes respons til de surrealistiske detaljene, synes altså å bryte med Appleyards noe bastante fremstilling. Han sier at «a story is praised because it is 'true', 'normal' 'like how people really act,» (Appleyard, 1991, s.107). I eksempelet med ostehøvelslipset lar William seg engasjere av bokas absurde og surrealistiske sider, som på flere måter strider med hva som blir omtalt som realistisk, normalt og hvordan mennesker faktisk oppfører seg. Appleyards teori er fra 1991, og ut i fra ungdommene engasjement knyttet til de surrealistiske detaljene, kan det virke som ungdommenes lesning er mer sammensatt enn hva som kommer frem i Appleyards teori. Engasjementet kan være styrt av følelser eller identifikasjon, og at William godtar detaljen som står i kontrast til en realistisk fremstilling, fremhever dette (Appleyard, 1991, s. 101). William viser en spontan respons knyttet til elementer i oppslaget som vekket engasjement. Responsen kan være styrt av følelser som ble vekt, for eksempel glede og nysgjerrighet.

At oppslag én vekket interesse hos flere av ungdommene, og da spesielt de visuelle detaljene, er en tendens som kommer tydelig frem i datamaterialet. Spesielt responderte de på detaljer i bildene som fremsto surrealistiske. Samtidig viser datamaterialet betydningen av tolkingsfellesskapet for oppdagelsen av detaljer. Jeg ønsker derfor å rette blikket mot den tredje responskategorien, 'betydningen av tolkingsfellesskapet'.

Kategori 3: betydning av tolkingsfellesskapet

At ungdommene brukte hverandre for å forstå bildeboka viste seg allerede etter den første høgtlesingen:

Jenny: Så dere har lagt merke til Michael Jackson, Elvis, kunstsamleren, en rar mann med hvite øyner-

Fillip: -der er en liten gutt der og, med briller

Jenny: er der en liten gutt og?

Emma: hvor? (nesten ikke hørbar)

Utdraget viser at flere av ungdommene har oppdaget ulike aspekter ved den visuelle teksten i oppslag én. Fillips oppdagelse av den lille gutten med briller blir spesielt interessant når den ses i forhold til Emmas kommentar. I gjennomføringen av samtalen hørte jeg ikke spørsmålet hennes, det var først når jeg hørte på lydopptaket fra samtalen at jeg kunne høre henne spør veldig stille hvor den lille gutten var. Emmas kommentar viser en genuin interesse i å selv oppdage denne lille gutten. Ved hjelp fra Phillip ble Emma oppmerksom på en visuell detalj, og på denne måten åpnet det opp for en interaksjonsprosess mellom Emma og teksten. I kapittel 2.5 kom det frem at Gadamer er opptatt av mottakerens skapende rolle i møte med verket (Bale, 2009, s. 119). Uten mottakeren og uten at mottakeren legger sin erfaring og forståelse til møtet vil ikke kunstverkets mening blir oppfattet, og en estetisk erfaring uteblir. Samtidig er Gadamer også opptatt av at kunsterfaringen først finner sted når mottakeren forholder seg aktivt til det historisk foranderlige verket (Bale, 2009, s. 119). Hva beundreren trekker ut av verket vil være styrt av hvilke erfaringer, bakgrunn og forventninger han eller hun møter verket med. Samtidig som beundreren må forholde seg til seg aktivt til verket, ser Gadamer samhandlingen mellom verket og mottakeren som en sentral del av kunsterfaringen (Bale, 2009, s. 25). I eksempelet ovenfor viser Phillip seg også som viktig i tolkningsarbeidet, og kan beskrives som en katalysator i samhandlingen, nettopp ved å gjøre Emma oppmerksom på en liten visuell detalj. Selv om Gadamer ikke peker på at beundreren er i samhandling med andre enn verket, illustrerer eksempelet hvor nyttig samspill med andre utenforstående beundrere er for videre forståelse av den visuelle teksten. Basert på dette materialet kan vi ikke fastslå en videre utvikling av Gadamers samhandlingsbegrep, men det har åpnet opp for en ny syklus med utspring i Gadamers samhandlingsbegrep hvor andre beundreres innvirkning på en lesers forståelse står sentralt. Samhandlingen mellom flere beundrere synes altså å ha en viktig funksjon i erfaringen med et verk.

Som nevnt i metodekapittelet understreker Laila Aase (2005, s. 106) at den litterære samtalen kan fungere som et «dynamisk utviklingspunkt». Samtalen beskrives også som en kollektiv handling hvor målet er å undersøke teksten nærmere. Også Judith Langer er opptatt av tolkingsfellesskapet og beskriver hvor viktig samhandling er i teksttolkingen: «[d]en första kommentaren som yttras av en klasskompis kan potensielt få en annan elev att tänka, utforska och röra sig bortom den föreställningsvärld som han eller hon hadde bara ett ögonblick tidigare» (referert i Ulland, 2010, s. 72) . Som Langer understeker kan altså en lesers

oppmerksomhet åpne opp for en ny forestillingsverden for en annen leser. I eksempelet ovenfor åpner Phillips kommentar opp for nye tolkningsmuligheter for Emma, og kanskje til og med en ny forestillingsverden. På bakgrunn av denne oppdagelsen valgte Emma oppslag én og den lille gutten som selvvalgt oppslag, og forklarer valget slik:

Emma: Jeg synes det var så rart at han her er med i bildet, han er liksom fan av Freddy ... Han går også med lue når ingen andre gjør det ... og det er kanskje ikke så veldig kaldt ... og se, han har bare en hanske og ikke to ... og det er litt rart at han går på konsert med voksne

Emma har lagt merke til mye med den lille gutten og har tilsynelatende reflektert mye rundt hans plassering i boken. Hvorfor er han der? Og hvorfor har han på seg lue når ingen andre har det? Og er det ikke litt rart at han går på konsert med voksne? Engasjementet rundt denne lille gutten bygger på Phillips spontane respons til oppslaget, og viser felleskapets funksjon i tolkningsarbeidet. Fra et enkelt «hvor?» gikk Emma inn i interaksjonsprosessen med teksten og tok i bruk sine erfaringer for å forstå den visuelle detaljen. Eksempelet viser, som Rhedin (1991, s. 172) sier, at boken ikke tømmer seg og at ved hver lesing kan man oppleve boken forskjellig. Ved første lesing av boken oppdaget ikke Emma den lille gutten, men da hun ble gjort oppmerksom på detaljen realiserte teksten seg på en annen måte. Uten noe videre kjennskap til informantens tidligere erfaringer, kan det virke som hun har en oppfatning av at barn og voksne ikke skal delta på samme konsert eller like de samme tingene (her Freddy). Hun bruker også sin erfaring til å tolke personenes bekledning. Ved å studere helheten og ut fra egen erfaring kommenterer hun at det er rart at den lille gutten går med lue, og argumenterer for dette ved å påpeke at ingen av de andre bruker lue. Som Langer (2005) påpeker, rører Emma her ved en forestillingsverden som hun kanskje ikke hadde sett eller bare registrert i forbifarten (referert i Ulland, 2010, s. 72). Eksempelet viser også, som Gadamer poengterer, at en kunsterfaring er en subjektiv opplevelse hvor ny mening stadig springer ut av verket om leseren legger sin mening og sine erfaringer til leseopplevelsen (Bale, 2009, s. 119).

Likelfult som det er interessant å se hvilke detaljer informantene la til merke, er det å studere hva de *ikke* la til merke i den visuelle teksten. For samtidig som de la merke til flere surrealistiske detaljer som hadde betydningen for helheten i teksten, viste det seg at det var flere kunstreferanser ungdommene ikke oppdaget. Fokuset rettes derfor til den fjerde detaljresponsen, 'ungdommenes respons knyttet til kunstreferansene'.

Kategori 4: Ungdommenes respons knyttet til kunstreferansene

Freddy (2011) inneholder flere referanser til kjente kunstverk og kan omtales som en kunstbildebok. Selv om bildeboka tydelig har referanser til kjente kunstverk ser jeg det som et interessant funn at ingen av informantene gjenkjente allusjonene.

Som nevnt i kapittel 3.2, poengterer Beckett (2012, s. 202) at illustratører ofte velger kunst som er godt kjent i litteratur for barn og unge, *Mona Lisa* og *Skrik* er eksempler på slike. Dette gjør også Halleraker ved å plassere *Skrik* på assistentens t-skjorte (Halleraker, 2011, oppslag 6). Til tross for at det er et kjent kunstverk gir ikke ungdommene skriftlig eller muntlig respons på kunsten. Denne 'kunstfantasien', å føre tidligere kunstverk og deres verden tilbake i ny, spennende og overraskende forklødning, er et grep flere illustratører gjør (Nikola-Lisa referert i Beckett, 2012, s. 163-164). Denne fremstillingen bruker også Halleraker, blant annet i en snodig fremstilling av et av Picassos kunstverk hvor kvinnen holder seg for øynene og tydelig reagerer på *Freddy*. Heller ikke dette verket kommenterer informantene.

Som det kom frem i spørreskjemaet som ble delt ut før den litterære samtalen, oppga én informant at hun gikk på kunstutstilling 1-5 ganger i året, to stykker krysset av at de sjeldnere gikk dit og fire av informantene sa at de aldri hadde vært på kunstutstilling/museum. Ser vi ungdommenes manglende respons knyttet til kunst i lys av disse tallene, kan mye tyde på at de generelt har lav kjennskap til kunstverk og derfor har vanskelig for å oppdage allusjonene som ligger i bildeboka. Dette bekrefter igjen Gadammers tanke om mottakerens skapende rolle. Med hvilke erfaringer og kunnskaper man møter verket med, vil ha påvirkning på helheten som skapes i verket, en helhet som vil være forskjellig alt etter hvem som møter verket (Bale, 2009).

At ungdommene i liten grad gjenkjenner kunstverkene tydeliggjøres også om vi retter blikket til hva de *har* kommentert. Som det tidligere kom frem i analysekapittelet la flere av informantene merke til Michael Jackson og Elvis, og kommenterte dette eksplisitt. Dette kan tyde på at kunsten de kjenner til er koblet til populærkultur og den mer kommersielle kunsten.

Til tross for at responsen viser at informantene ikke har nærmere kjennskap til kunstverkene, kommenterte de ved noen anledninger aspekter ved verkene. To eksempel på dette er den egyptiske statuen på oppslag åtte (vedlegg 6), og en av Modiglianis nakne kvinner på oppslag ti.

I aktiviteten hvor informantene skulle kommentere et selvvalgt oppslag valgte Maja spesifikt katterstatuen som er plassert i bildet på oppslag åtte, og i loggboka begrunnet hun valget slik:

Maja: Katterstatuen så veldig mystisk ut. Det er ikke så vanlig å ha en slik katt på et museum alene.

Også senere i samtalen kommenterer ungdommene kunstverk uten å anerkjenne dem som kunstverk. I plenumsamtalen begynte flere av ungdommene å le, og da jeg henvendte meg til dem kom det frem at latteren var knyttet til Modiglianis verk:

Sara: de likte spesielt denne siden @ (viser oppslag ti)

Simon: han digget denne siden

Fillip: jeg ... jeg digget ikke denne siden

Simon: hvorfor digget du denne siden Phillip? @

Fillip: det var du som...

Simon: jeg nei ... den var spesiell

Ungdommene henvender seg til kjente kunstverk selv om de ikke kjenner til selve verket. I begge utdragene har informantene selv bladd opp og kommentert kunstverkene, altså er det elementer i dem som trolig engasjerer. Som nevnt i kapittel 2.5 er kunsten «essensielt en formidler mellom ulike verdener» (Bøyum, 2002, s. 179). Ved at kjente kunstverk presenteres i bildeboka utgjør *Freddy* (2011) et møte mellom ungdommens verden og kunstverden.

Hva en barneleser, en voksenleser og en ungdomsleser får ut av bildebokas kunstreferanser vil være ulikt. Til tross for at skillet mellom barneverden og voksenverden viskes ut i sammenheng med all-alder-boka vil deres opplevelse av et kunstverk som oftest være forskjellig. Fra hvilket ståsted bildeboka blir beundret fra vil styre tolkingen som skapes i møte med verket. Har informantene manglende kjennskap til kunst vil deres tolking av kunstverkene bli ulik en som registrerer kunstreferansene i *Freddy* (2011), en tolking som videre vil ha påvirkning på deres helhetsopplevelse av bildeboka.

Hvor en kunstinteressert beundrer vil kunne vektlegge kunsthistorien som formidles gjennom bildene, viser datamaterialet at ungdommene i større grad er opptatt av de små og surrealistiske detaljene. Selv om datamaterialet viser at informantene legger merke til mange visuelle detaljer er det viktig å gjøre klart at deres respons kan være styrt av et ønske om å si det som er «riktig», dette til tross for at jeg ikke la føringer hverken i forhold til den visuelle eller verbale teksten. At de ikke kommenterte kunsten i boka, vil da trolig bety at de ikke hadde noe videre kjennskap til kunstreferansene i *Freddy* (2011).

4.2.2. Ungdommenes respons til den virkelighetsnære bildeboka

Likefullt som ungdommene var opptatt av bildebokas surrealistiske detaljer viste datamaterialet at ungdommene var opptatt av tekstens virkelighetsnære sider. At ungdommene ønsket at teksten skulle fremstå naturtro og realistisk, ligger til grunn i beskrivelsen *virkelighetsnær*. Virkelighetsnær knyttes i denne sammenhengen til at teksten oppleves sann og troverdighet. Responskategorien, ‘ungdommenes respons til den virkelighetsnære bildeboka’, viste seg i spesielt to former. For det første var de opptatt av at fortellingen i teksten skulle være lik det virkelige liv, og et ønske om en realistisk fortelling, hvor elementer i bildeboka skal stemme overens med hva som er mulig i det virkelige liv, ligger til grunn. For det andre viste det seg at ungdommene var opptatt av at verbaltekst og bilder skulle formidle det samme.

Responskategorien viste seg å ha høyest forekomst i datamaterialet, noe som videre viser at ungdommene er opptatt av tekstens naturtro sider. Et talende mønster er at 9. klassingene legger merke til aspekter i bildeboken som for dem *strider imot* det virkelige liv og de forsøker å skape et tydelig skille mellom den fiktive- og virkelige verden. Retter vi blikket mot den første tendensen, at bildeboka skulle fremstå som lik det virkelige liv, viste det seg at flere av ungdommene var opptatt av dette. Freddys tatoveringer synes å fungere som en stimulus for slik respons. Ved spørsmål om hva informantene tenkte om bildeboka var Emma raskt ute med å svare:

Emma: urealistisk

Jenny: hvordan?

Emma: det går ikke an å ta vekk tatoveringene slik

Utdraget ovenfor er fra en oppsummeringssamtale som foregikk i plenum, hvor gruppen skulle dele sine tanker om bokens tema. Emma var den første som delte sine meninger, og var tydelig på hva hun synes om bildeboka, nemlig urealistisk.

At bildeboka oppleves urealistisk begrunner hun med at det ikke går an å ta vekk tatoveringene ved hjelp av et sterkt middel. I likhet med Emma er også Simon og Phillip raskt ute med å kommentere bildebokas ‘virkelighetslike’ sider, og allerede i den første parsamtalen fokuserer de på fjerningen av tatoveringen og troverdigheten rundt dette:

Simon: Og de failet litt, for nå tar hun selfie @

Phillip: Ja hun gjør det @@ også er det veldig dumt ... altså det er helt urealistisk å bli kjent for at du har tatoveringer

Simon starter med å kommentere at kvinnen på oppslag to tar bilde av seg selv istedenfor å ta bilde av Freddy, og understreker at hun *failet* eller mislykkes i forsøket. Responsen Simon her gir vil kunne kategoriseres som detaljorientert da han legger fokuset på en enkel detalj i oppslaget. I motsetning til Emma velger Phillip å vektlegge troverdigheten rundt det å bli kjent på grunn av en tatovering, og ikke selve flekkfjernerens. Responsen viser at informantene ikke godtar elementer i bildeboka, dette til tross for at både verbalteksten og den visuelle teksten underbygger sannheten rundt flekkfjernerens. Ved oppslag ni står det at flekkfjernerens fjerner alle fargepigmenter «... garantert effektivt» og i den visuelle teksten synliggjøres dette da den viser at alle tatoveringene til Freddy forsvinner (Halleraker, 2011, oppslag 9). Med andre ord formidler ikonoteksten at elementet skal oppleves som sant, likevel viser responsen at flekkfjernerens strider med hva ungdommene opplever som tro mot naturen.

Felles for responsen ovenfor er at de i begge eksemplene bruker adjektivet *urealistisk* for å forklare hvordan bildebokens innhold strider mot det virkelige liv. Dette blir også brukt senere i samtalen da Simon skulle forklare hva det første han la merke til med Freddy:

Simon: Veldig urealistisk ... for han har tynne bein og stor overkropp

At informantene beskriver forholdet mellom fiksjon og virkelighet som urealistisk viste seg også å være et trekk i Skarets (2011, s. 210) avhandling om barns resepsjon av bildebøker. Elementer som strittet imot det virkelige liv ble avfeid av barna og fremsto som et forstyrrende element i lesingen. Dette virker også gjeldende for 9. klassingene i min studie. Elementer som strider med ungdommens oppfatning av hva som går an blir i stor grad lagt merke til og kommentert, og fremstår som element som underbygger fortellingens troverdighet. Til tross for at Appleyard (1991, s. 111) påpeker at ungdomslesere er opptatt av å tenke og gruble over teksten, kan det virke som de i ulik grad 'oversetter' eller overser elementene. At ungdommene ikke ser forbi detaljer som strider mot deres verdensoppfattelse, eller at de ikke oversetter de til en annen betydning, kan vise at de har en viss avstand mellom og selv og bildeboka.

Som presentert i kapittel 2.4, fant Appleyard ut i sin forskning at den vanligste responsen ungdommer ga var om en tekst var realistisk eller ikke (Appleyard, 1991, s. 107). I Appleyards forskning dreide denne realismen seg i hovedsak om teksten var naturtro. Naturtro knyttes i denne sammenhengen til hva som oppleves troverdig i forhold til eget liv. En fortelling ble likt nettopp fordi den var 'normal', 'hvordan mennesker faktisk ter seg' eller 'gyldig' (Appleyard, 1991, s. 107). Det virket som om ungdommene frastøter seg historien

når det oppsto en konflikt mellom den verdenen som bildeboka formidlet og deres egen oppfattelse av hva som er ekte. Eksemplene viser at de er opptatt av å få frem deler av teksten de ikke opplever troverdig, for eksempel flekkfjernerens som fjernet tatoveringene.

Ungdommene begynte å stusse da de møtte elementer som stridte imot hva de enkelt kunne se for seg, at flekkfjernerens fjerner tatoveringene strider nettopp imot hva de anser som sant.

Samtidig som materialet viser at informantene er opptatt av at bildeboka skal være lik 'virkeligheten', ser det ut som noen av informantene forsøker å skape en forbindelse mellom virkeligheten og fiksjonen. Også Oskar og William fester oppmerksomheten ved flekkfjernerens og dens evne til å fjerne tatoveringen, men samtidig kan det virke som de forsøker å *godta* elementer som fremstår mindre logiske:

Oskar: (...) det er jo litt rart at tatoveringen går vekk ... den skal jo ikke gå vekk av middelet.

William: eehh ... egentlig ikke ... men ...

Oskar: hvorfor gjør det det?

William: det står jo at det var noe helt nytt, så det kan jo hende at man kunne gjøre det på den måten. Men det er jo egentlig umulig.

Oskar: tatoveringene går jo ned i huden da ...

William: jaja men det kan jo gå da, vann går også inn i huden

Oskar: ja men... jaja

William: ja det gjør det, det går jo _an_ å finne en måte å fjerne de på

Samtidig som responsen omhandler tekstens realisme og at Oskar og William opplever det litt rart at flekkfjernerens fjerner tatoveringene, kan det også synes som responsen har en annen karakter. Det kan nemlig virke som om guttene går inn en prosess hvor de skal sortere hva som er sant og hva som er oppdiktet. Selv om de er opptatt av troverdigheten rundt flekkfjernerens, kan det synes som denne interessen er tuftet på en nysgjerrighet.

Denne nysgjerrigheten er spesielt tydelig i Oskars respons, hvor han med en nysgjerrig stemme spør hvordan flekkfjernerens kan fjerne tatoveringen. Min tolking av Oskars respons er at han her står plassert mellom fiksjonen og den realistiske verden, og at han forsøker å finne en kohesjon mellom de to verdenene. I motsetning til å ta avstand fra bildeboka når det oppsto uoverensstemmelser mellom den fiktive verden og den ekte, slik Emma, Simon og Phillip gjorde, kan det synes som om de prøver å forstå hvordan flekkfjernerens fungerer og på denne måten akseptere fortellingen tross i elementer som strider mot egne erfaringer og kunnskaper. De utforsker forholdet mellom fiksjon og virkelighet.

Williams respons viser at også han forsøker å godta at flekkfjernerer fjerner tatoveringene, og forsøker å argumentere for dette i sin respons. «Det står jo at det var noe helt nytt, så det kan jo hende ...», «jaja men det kan jo gå da». Åpenheten William her viser, viste han også i spørreskjemaet som ble delt ut før samtalen. Som en av to informanter oppga han at han ikke hadde noe imot mediet, men at han ikke leste bildebøker så ofte (vedlegg 3). Som jeg skriver i kapittel 2.6. hevder Nussbaum (2016, s. 176) at følelsene vi møter et objekt med vil være styrende for opplevelsen vi får av dette objektet. Med andre ord, vil åpenheten William gikk inn i lesningen med, skape en åpenhet for flere muligheter i teksten?

Samtidig som ungdommene i stor grad viste seg å være opptatt av at teksten skulle fremstå realistisk og tro mot virkeligheten, kom det noe overraskende frem at ungdommene også var opptatt av et realistisk samspill i *ikonoteksten*. Mye av informantenes respons bar preg av et ønske om at tekst og bilder skulle formidle det samme, noe som viste seg flere ganger i den litterære samtalen. I samtale omkring oppslag åtte (vedlegg 6), som fremstår som et vendepunkt i historien, retter flere av informantene blikket til en detalj som i min nærlesing av boka fikk lite oppmerksomhet. Hvor det kanskje fremsto naturlig å rette blikket mot Freddy som lå ensom på gulvet og ville bli elsket av alle, var det en lampe som ble utgangspunkt for diskusjon:

Fillip: hvor fikk han den fra liksom?

Jenny: ja hvor fikk han den fra? er lampen et kunstverk? Ser det slik ut?

Fillip: nei eh

Jenny: nei ... Maja? (henvender seg til Maja)

Maja: hvor kan man koble den til?

Da Phillip senere i samtalen skulle forklare hvorfor han hadde lagt merke til denne detaljen viste det seg at det var ikonoteksten han var opptatt av:

Oskar: det er det at jeg vet ikke helt hvor den er koblet inn og at den ikke passer inn i bildet

Jenny: Er det ikke ledning på bildet heller?

Oskar: Jo

Jenny: Men vi ser ikke hvor den er koblet?

Oskar: Nei

Detaljen er liten, men åpner opp for diskusjon hos ungdommene. Spørsmål som «hvor fikk han den fra?» «hvor kan man koble den til?» viser at flere av informantene stiller seg noe kritiske til *avløsningen* i ikonoteksten (Barthes, 1994, s. 50). Når teksten sier noe som ikke finnes i bildene, eller motsatt, reagerer de med en viss forvirring og frustrasjon.

Også Phillip var opptatt av samspillet mellom verbaltekst og bilder, noe som kommer frem i hans valg av oppslag i utvelgingsaktiviteten, han valgte oppslag fem hvor tekst og bilder avløser hverandre. I loggboken skriver han:

Phillip: I teksten står det at «kunstverk var stablet fra gulv til tak, men jeg kan bare se to gjenstander (...) det er urealistisk fordi man kun kan se noen gjenstander på bildet.

Det fremstår tydelig fra eksemplene at ungdomsgruppen er opptatt av avløsingen i ikonoteksten, og at de er opptatt av at tekst og bilder skal formidle den samme informasjonen. I samtalen kommenteres det med undring og kanskje en viss frustrasjon når de oppdager elementer i ikonoteksten som ikke forteller det samme. Som tidligere presentert i kapittel 2.1 er det den gjensidige påvirkningen mellom verbaltekst og visuelltekst som formidler mening til leseren, og som Bjorvand påpeker, er det der helheten skapes, enten i hvert oppslag eller i bildeboka som én helhet (Bjorvand, 2014, s. 131). Det er i dette samspillet at mye av bildebokas kvaliteter ligger, hvor arbeidsfordelingen vil kunne gjøre det vanskelig å trekke ut en helhet av teksten.

Det er tydelig at informantene reagerer med forvirring når de møter elementer i ikonoteksten som ikke 'stemmer overens'. Det kan virke som denne kvaliteten ved bildeboka, ikonoteksten, forvirrer leserne mer enn den skaper rom for helhetsforståelse. Som det kom frem i kapittel 2.1. må leseren mestre å lese de ulike modalitetene i et samspill, og ikke bare forstå de isolert hver for seg. Til tross for dette, kan det synes som om ungdommenes lesning nettopp er preget av denne isoleringen. Først leser de tekst og bilder hver for seg, og når de skal studere modalitetene i et samspill ser de ikke mulighetene i hva teksten kan formidle som bildet ikke gjør, men de er heller opptatt av å se begrensningene (Bjorvand, 2014, s. 136).

Som Phillip sier: «det *står* at det var mye kunstverk der ... fra gulv til tak ... og det er bare to stykker på selve bildet». Her knytter Phillip sin tolkning til hva som står skrevet i tekst og hva som vises i bildet.

Datamaterialet viser at flere av informantene hadde vanskelig å godta at verbaltekst og bilder formidlet ulik informasjon. Det kan virke som om flere av informantene ikke tar i bruk sin fantasi til å fylle inn informasjon der det mangler, eller for å bruke Beauvais (2015) bilde, de hadde vanskelig for å fylle egne puslespillbiter inn i spillet. Til tross for at det finnes flest eksempler på at informantene er opptatt av en at tekst og bilder skal forankre hverandre, og på denne måten fremstå realistisk, finnes det også eksempler hvor informantene går et steg videre, og bruker avløsningen i bildene til å tolke helheten.

I aktiviteten hvor informantene skulle velge et oppslag og personen vedsiden av seg kunne forsøke å kommentere valget, valgte Sara et maleri på oppslag 8 (vedlegg 6) hvor en kvinne tatoverer en mann:

Sara: ja, jeg valgte det fordi jeg tror ... at kanskje ... det er et slikt ... eeh ... maleri da ... på veggen, men at Freddy på en måte ser det for seg som noe helt annet, så kanskje han tenker at han mannen er Freddy sant, og hun damen ... hun som tatoverte han ... tenkte jeg da ... at han får slike tanker i hodet at han ser noe annet enn det det egentlig er ... det tror jeg da.

Sara bruker elementer i ikonoteksten til å gi et bredere bilde av Freddy. Selv om det kan synes som om Sara fomler for å finne de riktige ordene viser hun at hun bruker ikonoteksten til å forstå helheten.

Som det kom frem i kapittel 2.1 skapes helheten i ikonoteksten, og det er leserens oppgave å forstå hva som ligger i dette samspillet (Nikolajeva og Scott, 2006). I eksempelet ovenfor beveger Sara seg bort fra en tradisjonell lesning, og til en lesning hvor hun oppdager mulighetene (og ikke begrensningene) som ligger til grunn i samspillet. Samtidig som hun tolker det konkrete samspillet mellom tekst og bilder, tar hun et skritt ut fra selve ikonoteksten og trekker inn egne forklaringer for å skape en helhet i oppslaget. Hun lever seg inn i Freddys situasjon og forstår ikonoteksten ut fra hovedpersonens ståsted. Som Bjorvand (2014, s. 132) sier skaper vi en helhet «når vi leser, og når vi forstår dette, er det lett å forstå at vi som lesere er en viktig del av ikonoteksten» (Bjorvand, 2014, s. 132). Ut ifra Saras diskusjon med seg selv kan det virke som hun forstår at hun er en viktig del i det å skape en forståelse ut i fra ikonoteksten.

Ser vi ungdommens respons knyttet til den naturtro teksten og den realistiske ikonoteksten i et samspill, fremstår det klart at informantene stiller seg kritiske til elementer som stritter imot deres virkelighetsoppfatning. Som tidligere nevnt fant Appleyard ut i sin forskning at den vanligste responsen ungdommer ga var om en tekst var realistisk eller ikke (Appleyard, 1991, s. 107). Selv om ungdommene lot seg engasjere at de surrealistiske detaljene, og ikke var opptatt av en realistisk tekst, ser vi at de i noen tilfeller, i stor grad, lar seg forvirre av elementer som fremstår urealistiske. Flekkfjernerer er et eksempel på dette. Hva som gjør at de lar seg engasjere uhemmet av noen urealistiske detaljer, men ikke godtar andre detaljer, kommer ikke frem i datamaterialet.

Appleyards responskategori (1991, s. 107) synes å utvides i denne studien. I tillegg til å være opptatt av en naturtro fortelling, viser det seg at de også er opptatt av at tekst og bilder skal formidle det samme. Som Bjorvand påstår er bildebøker og ungdom en god match, en påstand hun blant annet begrunner med at ungdommene får ta i bruk sin visuelle kompetanse fra andre sammensatte tekster (Bjorvand, 2014, s. 129). Velger vi å se på hvilke deler ved ikonoteksten ungdommene vektlegger, viser det seg at responsen knyttet til tekstens realisme henger tett sammen med en detaljorientert respons. Dette da flere av elementene ungdommene vektlegger dreier seg om små (og kanskje uvesentlige) detaljer som strider imot deres virkelighetsoppfatning. Lampen som ikke er koblet til strøm fremstår som et eksempel på dette. Det fremhever igjen Hansens påstand og at ungdommene engasjerer seg «like så typisk af den (måske tilsyneladende uvæsentlig) detalje, koncentrerer sig udelukkende om den» (Hansen, 1989, s. 12). Samtidig kan vi se at ungdommene i hovedsak kommenterer ikonoteksten i de tilfeller hvor de stiller seg kritiske til et samspill preget av avløsning (Barthes, 1994, s. 50). Selv om datamaterialet ikke sier noe om hvor ofte de ser på film og spiller dataspill, viser statistikk fra Medietilsynet at ungdom i alderen 15-16 år bruker i snitt over 3,5 timer per døgn på internett, og viser at ungdommer i stor grad bruker tid på sammensatte tekster (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2017). Dette innbefatter både spilling av dataspill, film og TV-serier, da internett har overtatt funksjoner som tidligere var forbeholdt andre medier. Det fremstår derfor noe overraskende at ungdommene i så lite omfang bruker sin visuelle kompetanse til å aktivt gå inn og tolke elementene i ikonoteksten. I stedet fokuserer de på aspekter i samspillet som synes å krasje sammen. Hvor jeg tenkte at ikonoteksten ville åpne opp for interessante meningspotensialer, vises det i datamaterialet at Saras tolking, og Simon og Williams nysgjerrighet og undring, fremstår følgelig som utypisk for ungdommenes respons knyttet til ikonoteksten.

4.2.3. Ungdommenes respons til den personnære bildeboka

Samtidig som ungdommene viste seg å være opptatt av detaljene i boka og at bildeboka skulle være virkelighetslik, er et annet trekk ved informantenes respons at de i stor grad brukte eget liv til å forstå teksten. Med støtte i Cochran-Smiths' (1984) begrep «life-to-text» (referert i Sipe, 2008, s. 152) skal jeg i kapittel 4.2.3 analysere ungdommenes personnære respons. Jeg har valgt å oversette Smiths begreper til 'livet knyttet til teksten-respons'. Denne delen har som hensikt å gi innblikk i hvordan elevene dro egne meninger og erfaringer inn i teksten.

At ungdommene knyttet eget liv opp mot teksten viste seg på ulike måter i responsen. Felles for responsen var likevel at den var konsentrert rundt karakterer i boken. Det var spesielt tre kategorier som gikk igjen. Kategori 1 'engasjement rundt det unormale'; kategori 2 'identifikasjon' og kategori 3 'personlige erfaringer'. Den første kategorien lot seg vise allerede under den første høgtlesingen.

Kategori 1: Engasjement rundt det unormale

At ungdommene var opptatt av tekstens 'unormale' aspekter viste seg ved oppslag tre, da flere av informantene begynte å småhviske og knise da de så at selgeren prøvde å selge Freddy et par underbukser (vedlegg 5). Det virket som om guttene synes dette var spesielt morsomt.

Både Simon og Phillip kommenterer dette i loggbøkene sine:

Simon: På oppslag 3 var det veldig rart at det sto «true love» på underbuksene

Phillip: Skjønner at han sier nei til herrebuksene der det står «true love»

Den skriftlige responsen til Simon og Phillip tar utelukkende utgangspunkt i det konkrete oppslaget og de kommenterer deler av ikonoteksten, i dette tilfellet hvor rart det er at kjærlighetsteksten står skrevet på underbuksen. Hvorfor det var akkurat dette aspektet ved ikonoteksten han la merke til kommer ikke frem i responsen, men den viser at Simon undrer seg over og reflekterer rundt teksten på bokseren.

Teksten «true love» på underbuksen følger med seg seksuelle undertoner, som unge gutter kanskje særlig merker seg. Plasseringen av teksten, fremme på underbuksen, følger også med seg tanker knyttet til seksualitet. Guttene er i pubertetsalder og deres fokus på det seksuelle er i høyeste grad et faktum. Som tidligere nevnt, unge gutter liker å lese humoristiske tekster knyttet til sex (Lesesenteret, 2016), noe vi også ser her. Kanskje lar de seg fascinere av underbuksen og ser på elementet som noe som strider imot hva som anses som 'normalt' for gutter og menn å ha på underbuksen sin (Appleyard, 1991, s. 107).

Gjenkjennelsesmomentet i Phillips respons kan også henge sammen med hans kjønnsperspektiv og hans symbolforståelse på det maskuline og feminine. Det røde hjertet med teksten «true love» gav han kanskje assosiasjoner til noe feminint, og han *skjønnte* derfor hvorfor den tilsynelatende maskuline karakteren ikke ønsket noe tilknytning til den rosa herreunderbuksen. Med andre ord, kanskje årsaken til at dette oppslaget vakte oppsikt ikke bare dreier seg om 'det unormale' men også om 'identifikasjonsmomentet' i boka.

At ungdommene får trekke inn egne erfaringer og opplevelser, og at det er elementer i boka de kan kjenne seg igjen i, er trolig en forklaring på hvorfor dette oppslaget blir kommentert.

Kategori 2: Identifikasjon

Samtidig som det er et trekk ved responsen at de lar seg engasjere av det unormale i teksten, finnes det eksempler på at de leser ikonoteksten med utgangspunkt i egne erfaringer. En lesning som gjør at selve teksten knyttes tett opp mot informantens eget liv. I fortsettelsen av samtalen, som er presentert ovenfor, trekker Phillip linjer mellom eget liv og teksten:

Phillip: altså, jeg vil nå selvfølgelig si ... altså ... at han skulle by ti millioner? Da ville jeg også sagt ja

På samme måte som han skjønner at Freddy sa nei til å selge den rosa underbuksen, skjønner han at Freddy sa ja til å bli kjøpt for ti millioner kroner. Delen Phillip her kommenterer rører ved etiske dilemma i bildeboken, en kategori som blir belyst senere i kapittel 4.2.4. Phillip kommenterer her hva han ville gjort eller sagt om han var Freddy, en responskategori som Sipe (2008, s. 162) omtaler som en form for 'agency'. Jeg velger i denne sammenhengen å oversette begrepet til handlingskraft, da et ønske om å påvirke historien ligger til grunn. Disse «jeg ville gjort» eller «jeg ville ikke gjort» viser, ifølge Sipe, leserens engasjement for å påvirke historien og forme den. Samtidig som det viser et ønske om å påvirke historien, viser det også at Phillip godtar handlingen i boken ved at han trekker seg selv inn i den. Som det kom frem i kapittel 2.2 hevder Appleyard (1991, s. 102) at ungdomsleseren er opptatt av å involvere seg i historien, og en måte de gjør dette på er å identifisere seg med karakterer eller situasjoner de er i. Phillips respons kan etter Jauss' kategorier kategoriseres som «sympatisk identifikasjon» (referert i Nicolaysen, 2005, s. 189). Som nevnt i teorikapittelet identifiserer leseren seg da med en hverdagshelt som ikke er perfekt, men som vekker medfølelse. Å identifisere seg med en karakter i en bok handler ikke nødvendigvis om likheten mellom leseren og karakteren, men kanskje snarere at karakteren representerer noe leseren vil være. Om det er Freddy som karakter som vekker medfølelse eller om det er situasjonen han er i, kommer ikke frem ut fra responsen. Eksempelet viser at bildebokens ikonotekst engasjerer leseren nok til å «stupe ut i det». Som Dewey hever, er det først når leseren stuper ut i det og legger energi i tolkningen at leseren kan oppdage hva kunstverket inneholder (Dewey, 2008, s. 210). Med utgangspunkt i Cochran-Smiths' (1984) responskategorier (referert i Sipe, 2008), kan Phillips respons omtales som livet til teksten-respons. Han bruker aspekter i ikonoteksten som oppmuntring til å koble inn egne erfaringer og meninger. Den enkle responsen, «jeg

skjønner jo han sier nei til det», uttrykker et gjenkjennelsesmoment hos Phillip. Det kan virke som Phillip greier å sette seg inn i hovedpersonens problemstilling, og å vise forståelse for situasjonen Freddy er i, dette basert på at han er rask med å støtte seg til valgene Freddy gjør.

Kategori 3: Personlige erfaringer

Samtidig som responsen bærer preg av at ungdommene identifiserer seg med og bruker egen handlingskraft til å forstå elementer i bildeboka, involverer de seg også i teksten ved å trekke seg selv inn i den. Også jentene er opptatt av å trekke linjer fra eget liv og til teksten, og i en samtale om troverdigheten rundt flekkfjerner, som kunne fjerne tatoveringen, snur responsen over til å ha en mer personlig vinkel:

Sara: (...) det virker unaturlig ... det hadde jo vært veldig greit om man bare kunne bruke en flekkfjerner, da kunne man bare ta den på så var den vekk

Emma: men da er det sikkert mange flere som hadde tatt det og da ... det er jo ganske farlig å ta tatoveringer, man kan jo få kreft

Sara: ja, ikke bra

Emma: begge storesøstrene mine og storebroren min har tatoveringer

Sara: å? men har de masse?

Emma: nei de har "familie" her, men broren min har ... x

Lene: søsteren min ... har tre sommerfugler bakpå ryggen og så en skrift bak på ryggen hvor det står ... x

Sara: jeg vil ikke ha tatoveringer ... tenk når man blir gammel da?

Emma: da blir det skikkelig rynkete og stygt

I motsetning til de foregående eksemplene som begge kan kategoriseres under kategoriene 'handlingskraft' og 'identifikasjon', viser dette eksempelet en annen type respons. Felles mellom de tre eksemplene er at informantene knytter eget liv inn mot teksten, men i tillegg blir bildeboka, som vist ovenfor, brukt som utgangspunkt for å dele 'personlige erfaringer'.

Et aspekt som er interessant å se er at de gradvis beveger seg til å kommentere deres personlige forhold til tatoveringer. Fra å snakke om troverdighet rundt flekkfjerner drar de inn egne erfaringer og meninger om tatoveringer generelt, før responsen til slutt trekkes helt nært deres eget liv, og Sara påpeker at hun selv ikke vil ha tatoveringer. Samtaleutdraget viser hvordan bildeboka skaper rom for deling. Ifølge Nikolajeva og Scott (2006) kan "[b]oth words and images leave room for the reader/viewers to fill with their previous knowledge, experience, and expectation" (s. 2). I denne påstanden ligger det en forståelse av at interaksjonen mellom tekst og bilder trenger at leseren tilfører sine personlige erfaringer. Som eksempelet ovenfor viser knytter Sara, Lene og Emma sine personlige erfaringer og

kunnskaper til å belyse modaliteter i bildeboka. Også Beauvais' (2015, s. 2) understreker at bildeboka krever interaksjon med leseren for at helheten skal forstås, og bruker puslespillet som et bilde på å forstå leserens rolle. Når leseren legger to brikker sammen, vil han eller hun oppdage at det mangler brikker. Der er i disse tomrommene at leseren selv må legge til sin forståelse for at helheten skal skapes. Basert på Nikolajeva, Scott og Beauvais' utsagn er disse 'avsporingene' fra den egentlige teksten nødvendig for å forstå helheten i en tekst.

Samtidig som disse 'avsporingene' har betydning for å forstå helheten i bildeboka, har de også en funksjon i å utvikle leseren. Som nevnt i kapittel 2.5 mener Gadamer at kunstverket har en evne til å la oss møte oss selv (Gadamer, 2001, s. 137). Gjennom det visuelle og verbale kan kunsten åpne opp for utvikling. Utviklingen Gadamer her snakker om kommer tydeligst frem i Saras kommentar hvor hun sier at hun ikke ønsker tatoveringer. Selv om vi ikke ut fra datamaterialet kan konkludere med at det var kunsten som fremmet denne utviklingen, kan vi si at møtet med kunsten gjorde Sara oppmerksom på egne meninger.

Som eksemplene ovenfor viser er informantenes 'livet knyttet til teksten- respons' enkel, men den trekker frem et viktig poeng om ungdommenes lesing. Sipe (2008, s. 153) poengterer at når barn knytter historien til seg selv på disse 'down-to-earth' måtene, ligger det muligheter for at de kanskje utvikler evne til å skape flere og mer meningsfulle tolkninger i tekster senere i livet, etter hvert som de blir mer erfarne lesere. Til tross for at Sipe her trekker frem et viktig poeng som omhandler barneleseren, kan sitatet også synes relevant i sammenheng med ungdomsleseren. At tilknyttingen til eget liv kan gjøre ungdommene til mer tolkende lesere er trolig en realitet, likevel finner jeg et annet poeng med den personlige responsen av større betydning.

I sammenheng med studiets formål vil tilknyttingen mellom informantenes personlige respons og deres engasjement være verdt å kommentere. Som eksemplene har vist synes det som om disse jordnære og enkle måtene å trekke linjer mellom eget liv og tekst henger sammen med informantenes engasjement. De oppdager små, men personlige tilknyttinger til teksten som de deler med hverandre. Ungdommens respons fremstår også ofte som spontan og styrt av et ønske om å delta med sine synspunkter i felleskapet. Basert på dette velger jeg å påstå at ved siden av å ha en utviklende lesefunksjon, viser responsen at informantene er åpne og deltar aktivt i leseprosessen. Som både Gadamer (2001) og Dewey (2008) poengterer er det først når beundrerne av et verk deltar aktivt at kunsterfaringen finner sted. Dette uavhengig av om det er det unormale i teksten, identifikasjonsmomentet eller tilknyttingen til

personlige erfaringer som engasjerer dem. Det er i samhandlingen mellom verket og tilskueren at meningen skapes.

Til tross for at ungdommenes tilknytting mellom livet og teksten synes å henge sammen med deres engasjement for teksten, må det legges til at denne responsen forekom i liten grad. Av alt datamaterialet er det kun de tre eksemplene ovenfor som kan kategoriseres som 'livet knyttet til teksten' respons. Forekomsten av 'teksten knyttet til livet' respons som er analysert nedenfor viste seg imidlertid å ha en mye høyere forekomst. Hva som er årsaken til dette fremstår ikke som klar. En av grunnene kan kanskje henge sammen med identifikasjonsmomentet i bildeboken. Som eksemplene fra datamaterialet viser er det når ungdommene kunne kjenne seg igjen i eller hadde et forhold til aspektene i boken at responsen ble personlig. Denne tendensen viser også Appleyard (1991, s. 102) i sin forskning. Ungdom er opptatt av å identifisere seg med karakterer eller situasjoner i en bok. At ungdomsleseren kan identifisere seg med elementer i bøker fremstår som en av grunnene for at de blir engasjert. At hovedpersonen i boka har en annen alder enn informantene og står ovenfor tilsynelatende andre problemstillinger enn informantene kan være en årsak til at de i mindre grad knyttet eget liv inn mot teksten, og at denne responskategorien hadde en lavere forekomst enn for eksempel ungdommenes respons knyttet til bildebokas etiske aspekt, hvor teksten la grunnlaget for samtale omkring eget liv. En annen årsak til at denne kategorien hadde en lavere forekomst kan også ha tilknytting med at kategorien innebærer at informantene deler fra eget liv, en faktor som kanskje virker skummel for flere av ungdommene. Trygghet til meg som samtaleleder spiller i denne sammenhengen inn.

4.2.4. Ungdommenes respons til bildebokas etiske aspekt

Til nå har vi sett hvordan informantene brukte livet som utgangspunkt for samtale om teksten, og det kom frem at ungdommene var opptatt av å knytte responsen til identifikasjon og personlige erfaringer. Samtidig som de brukte livet som utgangspunkt for samtale, brukte de også teksten som utgangspunkt for samtale om etiske problemstillinger i livet.

Materialekapittel 3.2 presiserte hvordan etiske aspekter kom til uttrykk i *Freddy* (2011).

Menneskets egenverdi står sentralt, og spørsmål som 'hva gjør man verdt noe?', 'kan mennesker kjøpes og selges?' og 'hvem kan bli elsket?' ligger til grunn i boken.

Med støtte i Cochran-Smiths' (1984) andre begrep «text-to-life» (referert i Sipe, 2008, s. 160) skal jeg analysere ungdommenes respons knyttet til bildebokas *etiske* sider. Jeg har valgt å oversette Cochran-Smiths' begrep til 'teksten knyttet til livet- respons'.

Delen har som hensikt å gi innblikk i ungdommenes respons knyttet til tekstens etiske sider, og å vise hvordan ungdommene brukte teksten til å forklare hvordan man bør handle, og hva som er riktig og galt.

Retter vi blikket mot den litterære samtalen, spurte jeg etter høgtlesingen om det var noe i teksten som kunne knyttes til deres liv som 9. klassinger. Spørsmålet var litt mindre nøytralt, og formuleringen vil kanskje kunne legge føringer for ungdommenes respons. Av informantene var det Simon, Sara, Emma, Oskar og Lene som kommer med innspill i plenumssamtalen og sier:

Simon: ja til utseende

Sara: ja det å være populær ... altså ... det at ma-

Emma: -man kan føle et press

Sara: ja man kan føle et press ... tror vi

Senere i samtalen:

Oskar: vi må ikke dømme folk for hvordan de ser ut, men vi bør heller bli kjent med dem før vi dømmer folk?

Simon: vi skal ikke dømme folk for kroppen deres, men personligheten deres

Jenny: ja for Freddy ble dømt og kjent på grunn-

Simon: -utseende og kroppen sin

Sara: hvis han er populær kan det jo hende at andre henger seg på fordi han er populær, og da får de et press på seg. Det er mange som gjør det

Jenny: mhm ... er det noe slikt press hos dagens ungdom, kan det oppleves på samme måte selv om det ikke nødvendigvis handler om tatoveringer?

Lene: kroppspress kanskje?

I plenumsamtalen ovenfor deltok alle informantene utenom William med sine innspill. At seks av syv informanter ga muntlig respons i felleskapet viser at bildebokens etiske sider er noe som interesserer lesergruppen. Responsen knyttet til bildebokens etiske sider viste seg å ha et felles fokus, nemlig hovedpersonen i boka. Freddys karikerte uttrykk med en muskuløs overkropp, tynne bein og kullsvart hår, viser seg å være startpunktet for flere samtaler omkring etikk. I følge Jauss (1977) reaksjonsmønster kan responsen være styrt av en ironisk identifikasjon (referert i Nicolaysen, 2005, s. 190). Det vil si at responsen er styrt av underliggjøring og karakteren dyrker kritisk refleksjon hos leserne (Nicolaysen, 2005, s. 190). At karakteren dyrker kritisk refleksjon er tilfellet i ungdommenes møte med *Freddy* (2011). Ungdommene stiller seg kritiske både til Freddys utseende og hvordan Freddys beundrere behandlet han som et kunstverk.

Også Oskar, William, Phillip og Simon gjorde meningsfulle tolkinger hvor hovedpersonen var katalysatoren:

Oskar: jeg likte jo ikke helt at han solgte seg

William: når det er et menneske ... skal man ikke akkurat ha de innestengt heller

Phillip: altså ... når han fikk ... når ... i begynnelsen av boken så var han veldig stolt over berømmelsen og tatoveringene sine ... men etter tid ... når han liksom ble tatt inn av kunstsamleren så syns han synd på seg selv for at han hadde sagt ja til å bli kunst.

Simon: så kan det hende at han ikke føler seg helt bra ... jeg tror at i begynnelsen var han veldig opptatt av oppmerksomhet og at alle skulle like han, men når han kom inn i den hulen eller hvelvet så begynte han å tenke på at kanskje ikke ... det var så lurt å ... å være så berømt fordi da ville alle ha en del av kunstverket hans ... at han tenkte at det ikke var så viktig med oppmerksomhet allikevel så han tok av tatoveringene.

Samtalen mellom guttene viser hvordan de bruker hovedpersonen som katalysator til å diskutere etiske problemstillinger i det virkelige liv. Fra å være etikk presentert i bildeboka, blir etikken som presenteres, utgangspunkt for samtale omkring rett og galt i eget liv.

Williams kommentar tydeliggjør dette da han sier at man ikke skal holde mennesker innestengt. Responsen som i utgangspunktet omhandler Freddy viser seg nemlig å ha en bredere funksjon, og responsen kategoriseres som 'teksten-til-livet respons' etter Sipes (2008) responskategorier. I *Freddy* (2011) blir leserne presentert for ulike etiske problemstillinger som knyttes til identitet og moralske interesser. Hovedpersonen er beundret og kjent på grunn av sitt ytre, og hans følelseliv og personlighet blir i mindre grad vektlagt. Med andre ord legger bokens form og innhold mye opp til samtale omkring Freddy som karakter.

Som tidligere nevnt meiner Booth (referert i Lothe, 2016, s. 27) at «einsidig fokusering på personane lett kan redusere ikkje berre kompleksiteten og den retoriske krafta i den litterære teksten, men også relevansen og appellen til etikken som den presenterer». Dette betyr ikke at hovedpersonen ikke er interessant å studere i et etisk perspektiv, men at de etiske perspektivene karakterene løfter frem inngår i et større samspill med den implisitte forfatter, forteller og leser (Lothe, 2016, s. 27). Det vil i denne sammenhengen være rimelig å stille spørsmål om informantenes fokus på karakteren kan underbygge bildebokas kompleksitet. Til tross for at hovedpersonen i stor grad ble diskutert av ungdommene, syntes det som de brukte Freddy som utgangspunkt for å kommentere teksten på et dypere nivå. Simon kommenterte at «vi skal ikke dømme folk for kroppen deres, men personligheten deres», og det synes som han tar avstand fra en måte å dømme personer på som presenteres i tekstmaterialet. Teksten hjelper dem til å forstå andres atferd, i tillegg til deres egen (Engelstad, 2016, s. 8).

Selv om informantenes etiske respons i stor grad sentrerte seg rundt hovedpersonen i boka er det også eksempler på at det er andre sider ved boka som vakte oppmerksomhet. I paraktiviteten hvor informantene skulle velge seg et oppslag eller en del av oppslaget som de synes var spennende, interessant eller rart, valgte William oppslag syv og verbalteksten «du er nå verdt 20 millioner kroner» (Halleraker, 2011, oppslag 7). Da Oskar skulle prøve å grunngi Williams valg konsentrerte han seg utelukkende om hva som sto i verbalteksten:

Oskar: Du har kanskje valgt den på grunn av at da kunstsamleren skulle kjøpe han fyren betalte han 10 millioner, men på grunn av at prisindeksen har steget måtte han betale dobbelt

William: også er det at det er et helt vanlig menneske som er verdt 20 millioner?

Oskar: Ja

William. Det gir jo liksom ikke helt mening

Om Oskar hadde en plan om å grunngi valget nærmere kommer ikke frem da William selv var rask med å begrunne eget valg. Elementet William valgte å kommentere, rører ved menneskets egenverdi. Det vil være nærliggende å tenke at begrunnelsen for valget står i sammenheng med at William ønsker å ta avstand fra det uetiske kjøpet i boka, men utdraget viser at han har en annen vinkling til oppslaget. I responsen var William tydelig på å vektlegge at det var snakk om *et helt vanlig menneske* som var verdt 20 millioner kroner. Samtidig som responsen knytter seg til det etiske aspektet, rører responsen på mange måter en annen responskategori i denne studien, respons knyttet til den virkelighetslike bildeboka. William poengterer at det 'gir jo liksom ikke helt mening'. Responsen viser hvordan informantene forstår bildebokens etiske sider på ulike måter og hvilke sider ved bokens etikk de vektlegger.

Eksempelet fra plenum og samtalen mellom William og Oskar illustrerer hvordan ulike etiske spørsmål spiller inn på ungdommenes vurdering av bildeboken. Mens de i plenumssamtalen er opptatt av kroppspresset som ligger til grunn, trekker William frem et element som trolig krasjer med hans oppfattelse av menneskets verdi.

Felles for responsen ovenfor er at de kommenterer etiske problemstillinger som på en eller annen måte har engasjert dem. I følge Jofrid Kraner Smidt (2005) er det typisk for den engasjerte responsen at «leseren enten har funnet bekræftelse og har funnet en aha-opplevelse eller har blitt provosert av teksten» (Smidt, 2005, s. 164). Eksemplene ovenfor kan fylle ut dette bildet da de synes å representere både aha-opplevelsen og provokasjonen som kan oppstå i møtet med teksten.

At ungdommene retter fokuset over på tekstens etiske problemstillinger er, ifølge Appleyard (1991, s. 111), et naturlig steg på veien fra å identifisere seg med elementer i teksten. At det synes å være en sammenheng mellom fokus på teksten etiske sider og identifikasjon er nært knyttet til følelsene som oppstår i møtet med teksten. Med andre ord kan det virke som det er ett poeng som er gjeldende uansett årsak til responsen, følelsene knyttet til bildeboka. En årsak til at tekstens etiske sider og identifikasjonsmomentet i teksten synes å henge tett sammen kan forklares ut fra Nussbaums påstand (2016, s. 176); en måte å avdekke de etiske problemstillingene er å vektlegge følelsene rundt dem. Som nevnt i teorikapittelet hevder Nussbaum at følelsene en person har knyttet til et objekt vil være styrende for hvordan møtet blir. Med andre ord, hvilke forventninger og følelser informantene hadde knyttet til lesingen av bildeboken både i forkant, under og i etterkant av lesingen vil være en styrende faktor for hvordan man møter objektet (Nussbaum, 2016, s. 176).

Følelsene som ble vekt hos ungdommene kan henge sammen med tematikken som blir løftet frem. De kjenner seg igjen i de etiske problemstillingene i boka, som kroppspress og identitetsspørsmål, og bildeboka kan vekke følelser som er relevante for lesergruppen. I en plenumssamtale sier Emma:

Emma: jeg tror heller ikke den er for voksne ... jeg tror ikke de tar det til seg, tror ikke de kommer til å føle noe for Freddy.

At Emma hevder at de ikke kommer til å «føle noe» for Freddy, er med på å tydeliggjøre at hun opplever en distanse mellom ungdomsleseren og voksenleseren, og at det er noe i teksten som får henne til å «føle noe». Med andre ord, det ligger noe i teksten som vekker en følelse i henne, og det er ikke å se bort ifra at følelsene er knyttet til bildebokas etiske aspekter. Til tross for at bildebokas etikk ble vektlagt av flere av informantene, viser også datamaterialet at tekstens etiske sider ikke alltid var like sterkt vektlagt. I samtalen mellom Sara og Emma viser det hvordan to informanter forstår bokens etiske sider på ulik måte:

Sara: tenk slik da så ble jo han veldig kjent på grunn at tatoveringene sine sant ... og-

Emma: -jeg syns det er ganske teit

Sara: det kan jo ha noe med andre ting som <SIT du er ikke populær nok om du gjør det eller det SIT> ... folk var veldig ... ja ... de kjente han jo ikke igjen når han ikke hadde tatoveringene sant

Emma: -så da ble han jo på en måte ikke kjendis da.

Sara: han var ikke særlig populær etter det ... det kan jo sikkert ha noe med å-

Emma: -han virket mye gøyere før

Sara: ja.

Samtalen er preget av overlappinger, noe som kan vise at informantene er engasjert i samtalen. Saras respons indikerer at hun forsøker å forstå hva som ligger bak tatoveringene, og prøver å trekke linjer til seg selv. Blant annet sier hun med tillaget stemme at «du er ikke populær nok om du gjør det eller det», og koblingen til eget liv synes klar. Hun trekker veksler på egne erfaringer, og forstår bakgrunnen for Freddys tatoveringer i lys av normer rundt popularitet. Saras tillagde stemme kan synes å forstås som et grep hun gjør for å vise at hun nå står utenfor teksten og forklarer ut fra egne erfaringer. Samtidig virker det vanskelig for Sara å formulere hva hun mener. Forbindelseslinjene Sara lager mellom tekst og eget liv blir imidlertid brutt av Emma. Som eksempelet viser avbryter hun Sara, og tilfører at hun «syns det er ganske teit» eller at Freddy «virket mye gøyere før». Responsen indikerer muligens at Emma er mindre opptatt av å forstå bokens etiske bakgrunn og hvordan den kan brukes til å forstå eget liv. Responsen bærer imidlertid preg av et ønske om å dele egne meninger om tekstens elementer, avbrytningene forsterker dette. Lignende eksempel finner vi også i samtalen mellom William og Oskar:

William: hva viser boken?

Oskar: det jeg tenker er meningen er at alle mennesker er verdt det samme og at man ikke bare skal kjøpe de. Var det noe du la merke til?

William: ehh ... jeg har ikke lagt merke til noe særlig

Samtalen mellom Sara og Emma, og William og Oskar synliggjør at informantene møter bildeboka med ulike erfaringer. I følge Lothe (2016, s. 17) er lesingen av etiske spørsmål kun *tolking* av leserens utgangs- og preferansepunkt. Det vil si at informantenes lesing av tekstens etiske spørsmål er styrt av hvilken bakgrunn og horisont de har. At ulike lesere har ulike horisonter er «noko som impliserer at vi vanskeleg kan identifisere og diskutere det som ligg utanfor eller bakanfor denne horisonten» (Lothe, 2016, s. 17). Lothes understreking kan her brukes som et godt utgangspunkt for å forstå forskjellen som ligger mellom informantenes etiske tolking.

Også Gadamer er opptatt av lesernes utgangspunkt, og snakker om en subjektiv tidsopplevelse (Bale, 2009, s. 16). I dette ligger en forståelse av at verkets mening forandres alt etter hvem som leser det, og vi snakker om verkets historisitet (Gadamer, 2001, s. 1). Sannheten eller meningen i verket er ikke ensbetydende med når det ble skapt, men snarere ligger det i samtiden verket blir beundret i. Samtiden vil derfor ikke kun være knyttet til her og nå, men her og nå på ulike steder hos ulike lesere. I kapittel 2.5 åpnet jeg opp for en videre forståelse av Bøyums (2002, s. 179) 'verden' begrep, og inkluderte barneverden og voksenverden som

ulike ståsteder man kan ha i møte med et verk. I denne sammenheng kan begrepet videre utvides og personaliseres til også å omtale enkeltpersoners verden. Hvilke opplevelser de syv informantene i prosjektet hadde i møtet med bildeboken vil være preget av deres egne personlige verden og de kriteriene som finnes der.

Samtidig som den manglende responsen knyttet til tekstens etiske sider kan knyttes til hvilken horisont og i hvilken verden ungdommene er i, kan den manglende responsen skyldes at de ikke fullstendig har klart å tre inn i forestillingsverdenen. Et av hovedargumentene til Nussbaum, hevder Engelstad (2016, s. 8), er at «litteraturen utvikler vår etiske tenkning (...) fordi *den litterære forestillingsverdenen* viser vei til andres liv» (min kursiv). Slik jeg forstår Nussbaum, betyr det at ungdommene må greie å tre inn i forestillingsverden for at den etiske tenkningen skal utvikles. Greier ikke de det, finnes det en mulighet for at de ikke trekkes inn i tekstens etiske problemstillinger.

Bildebokens etiske problemstillinger ble tatt opp flere ganger i løp av de to øktene, og alle de syv informantene ga respons som kan kategoriseres som 'teksten knyttet til livet' (Sipe, 2008, s. 160). Samtidig som denne responskategorien er løftet frem fordi den hadde en høy forekomst, er den også løftet frem fordi ungdommene selv var raskt ute med å reagere på de etiske sidene ved teksten. Det viser seg også at både verbalteksten og den visuelle teksten skaper utgangspunktet til responsen knyttet til tekstens etiske sider. Som tidligere nevnt peker Gadamer (2001, s. 137) på at verket har en påvirkningskraft på mottakeren. I ungdommenes respons kommenterer de etiske problemstillinger som på flere måter rører eget liv, og møtet kan gi rom for utvikling av individet (Gadamer, 2001, s. 137). Som tidligere nevnt er det først når litteraturen har etiske problemstillinger at den kan engasjere leseren (Lothe, 2016, s. 9).

Samtidig viser eksemplene at ungdommene i ulik grad legger merke til og vektlegger tekstens etiske sider. Om dette er styrt av lysten til å dele, evnen til å legge til merke tekstens etiske sider eller enkelt og greit interessen for tekstens etiske sider kommer ikke frem ut fra eksemplene. Samtidig som eksemplene viser at ulikt utgangspunkt gir ulik tolking, viser det også at ungdommene engasjerer seg i ulike deler av bildeboka. William som ovenfor påstår at han ikke har lagt merke til noe særlig, oppdaget med stort engasjement ostehøvelslipset som tidligere er presentert (kapittel 4.2.1). Eksemplene viser ikke 'god' og 'dårlig' tolking, men den viser heller at hvilket utgangspunkt vi har er med på å påvirke hvordan vi tolker teksten.

4.2.5. Ungdommenes avsluttende respons knyttet til bildeboka

Til nå har analysen fra den litterære samtalen blitt presentert i fire underkategorier. Kategoriene ‘ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka’, ‘ungdommenes respons til den den virkelighetsnære bildeboka’, ‘ungdommenes respons til den personnære bildeboka’ og ‘ungdommenes respons til bildebokas etiske aspekt’ har alle gitt innblikk i ungdommens møte med bildeboka. Mye av responsen kan kategoriseres og plasseres i underkategoriene, men ungdommene ga også respons på et mer overordnet plan. Jeg har derfor valgt å presentere den generelle responsen knyttet til ikonotekst og respons knyttet til *Freddys* (2011) målgruppe i et eget underkapittel.

I analysedel 4.2.1 kom det frem at ungdommene lot seg engasjere av de små visuelle detaljene. Samtidig viste det seg i kapittel 4.2.2 at flere av informantene i stor grad var opptatt av at ikonoteksten skulle være styrt av Barthes (1994, s. 49) forankringsprinsipp. I plenumssamtalen påpeker flere av informantene betydningen av ikonoteksten:

Emma: bildene sier veldig mye

Oskar: ja ... jeg måtte tenke mer på hva bildene sier og kan bety

Emma: du forstår kanskje mer ut av boken enn en bok uten bilder

Sara: ja for her får du et bilde av hvordan Freddy ser ut og-

Emma: -hvordan livet hans var

Informantene peker her på hvordan bildene kan hjelpe leseren til å forstå helheten i boka. Samtidig poengterer Oskar at han måtte tenke mer i møte med den visuelle teksten. Det kan virke som informantene her belyser to sider av saken. Ikonoteksten fungerer både som en forenkling av lesingen ved at de fått sett hvordan personer og steder ser ut, samtidig som bildene gjør at man må tenke mer. Opplevelsen de har av ikonoteksten fremstår derfor ulik, noe som også kommer frem i Fillips loggbok:

Fillip: altså når du leser en bok og forfatteren greier å formidle slik at man kan skape egne bilder i hodet er det en god bok. I bildebøker får du ikke mulighet til å gjøre det.

Fillips kommentar fremhever at ungdommenes helhetsopplevelse av bildebokas ikonotekst ikke bare fremstår positivt, men at ikonoteksten også kan oppleves som en begrensning. At Fillip opplever bildene i bildeboka som en begrensning, kan henge sammen med at han har vanskelig for å koble tekst og bilder sammen, for som Bjorvand påpeker er det den gjensidige påvirkningen mellom modalitetene som formidler mening til leseren i leserøyeblikket (Bjorvand 2014, s. 131). Det kan virke som Fillip mangler trening i å lese de to tegnsystemene i et samspill, noe som gjør at lesingen av bildene kan oppleves enkel. Leser han tekst og bilder

hver for seg vil han trolig bare oppdage tilfellene hvor tekst og bilder forandrer hverandre, noe som gjør at han kan oppleve at han får samme informasjon to ganger og derfor opplever samspillet som enkelt (Barthes, 1994, s. 49). Lesingen, hvor man trer lengre inn i tolkingen og ikke bare leser bildene konkret, er kanskje ikke tilstede.

Noe som er interessant å se er hva de syns om bokens målgruppe. Ved spørsmål om hvem de tenkte er målgruppen til boken svarte de:

Simon: alle aldre

Sara: kanskje ... nei ... kanskje-

Lene: -kanskje ikke de aller minste?

Simon: kanskje egentlig mest for ungdommer for å skjønne at det er galt å liksom-

Lene: -fordi 9åringer tar det kanskje ikke helt alvorlig

Oskar: men barn skjønner jo ikke helt at dette er galt ... og barn, ungdom og voksne har forskjellig tolking tenker jeg.

Informantene konkluderer her med at bildeboken egentlig ikke passer til små barn fordi de ikke 'skjønner at det er galt'. Slik jeg oppfatter disse utsagnene bygger det på at voksne ikke forstår tekstens etiske aspekter. Oskars kommentar viser imidlertid at han opplever kunstverket, som Gadamer (2001, s. 1) løfter frem, historisk foranderlig. Han viser at ulike lesere kan ha ulik tolking, og at verket er tilstede i samtiden, noe som gjør at ulike lesere skaper ulik mening i teksten. I plenumssamtalen i slutten av prosjektet trakk de frem at bildeboken ikke passet til voksne for, som Emma sa, 'de kom ikke til å føle med Freddy'. Oskar konkluderte også med at bildeboken passet best for ungdom fordi 'de er inne i en tid som passer best'. Senere i samtalen poengterte Emma at bildeboken passet til barn med tanke på at den var lett å lese, men at *innholdet* ikke passet for små barn. Sara utdyper dette i loggboken:

Sara: bildebøker er nok generelt mer egnet for barn enn for ungdom siden det er lite tekst med mange sider. Men selve innholdet funker av og til best på ungdom. Men folk kan tolke bøker forskjellig. Barn tolker det annerledes enn ungdom.

Det kan virke om at ungdommene er enige i at bildeboken som medium er rettet til ungdom, i større grad enn barn og voksne. De trekker frem at de ikke forstår hva boken formidler, en kommentar som kan kobles til fortellingen som trer frem gjennom linjene. Også Oskar utdyper at *Freddy* (2011) passer best til ungdom, og begrunner dette med tanke på bildene.

Oskar: Det er det at hvis de bare hadde fått teksten, og er bare for å trene på å lese tror jeg den passer for alle, men hvis man har bilder i tillegg tror jeg ikke den passer for de minste liksom.

Jenny: tror du ikke? Er det noe i bildene som ikke passer for små barn?

William: bildene med alle tatoveringene på passer seg ikke til små barn

I loggboken skrev han imidlertid noe annet og viste en mer åpen side:

Oskar: Jeg mener bildebøker er for alle siden bildebøker sier forskjellige ting. Noen er kanskje ment for alle, noen for barn, noen for ungdom og noen for voksne. I bildebøkene for voksne er det kanskje mer drøye bilder enn i de som er beregnet for alle.

Som det kommer frem i Oskars loggbok, ser han bildeboka som et medium for alle aldre. Dette begrunner han med at bildebøker sier forskjellige ting. Han har forstått at mediet er mangfoldig og kan komme i mange ulike former (Bjorvand, 2014, s. 130). Det viste seg i datamaterialet at når det kom til barn som målgruppe var de spesielt opptatt av at bildene ikke passet til de minste.

Ved spørsmål om den voksne som målgruppe var de opptatt av de ikke greide å forstå innholdet som ble formidlet, det etiske perspektivet. I begge utdragene vektlegger de selv ungdomsleseren, og argumenterer for dette ved å se at de er «inne i en tid som passer best». Til tross for at informantgruppen var enstemmige i at bildeboken passet best for ungdom, viste det seg at de stilte seg noe kritiske til boken. Som en oppsummering ba jeg ungdommene skrive ned hva de synes om boken. I loggbøkene viste det seg at flere av informantene la vekt på at den var spesiell og rar:

Emma: Jeg synes boken var veldig spesiell, rar og unaturlig men det var en gøy bok.

Lene: Jeg synes boken var litt rar

Sara: Jeg synes at boka var litt rar

Til tross for at jentegruppen var enstemmige i at boken var spesiell, var de også enstemmige i at boken var gøy å lese. I plenumssamtalen kom det frem at Lene, som var den informanten som delte minst i den litterære samtalen, likte å lese *Freddy* (2011). Responsen viser at selv om hun deler lite med felleskapet har hun viktige formeningene om bildeboka. At hele gruppen sier seg enige i at bildeboken var spesiell kan være deres egentlige mening, men like mye kan responsen indikere at de ikke ønsker å stikke seg ut. Det er ikke å se bort ifra at det kunne blitt mer variasjon i svarene om informantene hadde sittet hver for seg.

At det virket som jentene ikke ønsket å skille seg ut i forhold til de andre, så seg også gjeldende hos guttegruppen. Da de snakket om hva de synes om boken, fremsto det tydelig at de endret sitt opprinnelige svar:

William: Grei nok @ det er ikke akkurat den jeg hadde lest hjemme men, det er ikke noe ille med den.

Simon: Jeg likte den ... eller den var helt ok, den var veldig enkel å lese og jeg har lyst til å lese flere slike bøker. Hva syns du om boken? (henvender seg til Phillip)

Phillip: eeh ... den var ... greee ... lett å lese. Jeg ble liksom mer inspirert av bildene når jeg leste boken enn av andre bøker som har veldig mye tekst ... kanskje...mhm ... kanskje lese flere slike bøker?

Noe som er interessant å se er at Simon og Phillip modifierer sine svar. Simon begynner med å si at han likte den, og endrer det til at den var ok. Phillip gjør også lignende, starter med å si at den var grei, til å si at den var lett å lese. Slik jeg opplever deres respons fremstår de som usikre på å si hva de egentlig tenker. Samtidig som de modererer svarene sine til at boken var ok eller grei, konkluderer både Simon og Phillip med at de hadde lyst til eller kunne lest flere bildebøker.

At ungdommene konkluderte med at bildeboka var gøy å lese, underbygger til en viss grad Agnes-Margrethe Bjorvands (2014, s.129) poeng om at bildebøker og ungdom er en god match. Faktorer som ungdommene trekker frem er at den var enkel å lese og at de likte bildene. Basert på møtet med bildeboka kommenterte både Simon og Phillip at de hadde lyst til å lese flere bildebøker.

4.3. Spørreskjema etter litteratursamtale

Ungdommenes respons viser seg å være mangfoldig, og innspillene elevene har i samtalen gir viktig informasjon om hvordan de møter mediet. Blikket rettes nå til ungdommenes besvarelse av spørreskjemaet etter litteratursamtalen.

En av hensiktene med å inkludere spørreskjema som metode var å kunne belyse om informantene endret mening om bildebokmediet etter møtet i den litterære samtalen. Jeg vil i dette underkapittelet trekke frem funn fra spørreskjemaet som ble delt ut etter den litterære samtalen og se funnene opp mot informantenes svar fra spørreskjemaet før den litterære samtalen. Spørreskjemaet som ble delt ut var identisk med det første spørreskjemaet ungdommene svarte på, med unntak av spørsmål om hvor ofte ungdommene leser bildebøker og går på kunstutstilling.

I tabell 5 nedenfor illustrerer kryssene ungdommenes besvarelse *før* samtalen, rundingene illustrerer avkryssingen *etter* møtet med bildeboka. Den nederste raden viser antall ungdommer som har krysset av for den gitte påstanden, og viser forskjellene fra første og andre avkryssing.

Tabell 5: Avkryssning for påstander de er enige i og antall kryss for hver påstand har fått, før og etter den litterære samtalen

	Bildebøker er for barn mellom 3-10 år	Bildebøker kan være like spennende for ungdom som for yngre barn	Bildebøker er for alle	Bildebøker kan formidle et budskap like godt som lengre romaner	For at en bok skal være bra må jeg kunne identifisere meg med personer i fortellingen	Antall ord i boken har innvirkning på bokens innhold. Flere ord er lik <i>bedre</i> beskrivelser	Bildene i bildebøker står i veien for leserens imaginasjon, man får ikke mulighet til å skape egne bilder i hodet	Bildebøker kan åpne opp for samtale om vanskelige tema
Sara	X	X O		X O				X O
Lene	O	X	X O		X		X	O
Emma	X	O	O	O	O	O		
William		O	X O	X O			O	X O
Oskar	X	O	O	O	X O	X	X O	X O
Fillip		X O		X O	X	O	O	X O
Simon		X O	X O	X O				X O
Antall kryss før litteratursamtalen	X: 3	X: 4	X: 3	X: 4	X: 3	X: 1	X: 2	X: 5
Antall kryss etter litteratursamtalen	O: 1	O: 6	O: 5	O: 6	O: 2	O: 2	O: 3	O: 6

De tre første påstandene i spørreskjemaet omhandlet *hvem* bildeboka er for. Påstandene «bildebøker er for barn mellom 3-10 år» «bildebøker passer like godt til ungdom som for små barn» og «bildebøker er for alle» hadde som hensikt å gi et bilde av ungdommenes tanker om bildebokas målgruppe, både før og etter samtale. I de tre første påstandene som omhandler bildebokas målgruppe vises det at ungdommenes svar endres i en positiv retning i forhold til bildeboka. Ved den første avkryssingen, som ble gjennomført før den litterære samtalen, krysset tre av informantene av på at bildebøker er for barn mellom 3 og 10 år. I avkryssingen etterpå var det kun én informant som sa seg enige i dette. Dette er også den påstanden som har fått færrest avkryssinger i det andre spørreskjemaet.

Ved den andre påstanden, at bildeboka kan være like spennende for ungdom som for yngre barn, var det fire informanter som krysset av for dette i forkant av den litterære samtalen. Etter gjennomføringen av samtalen var det seks informanter som sa seg enige i påstanden. Ved den tredje påstanden, at bildebøker er for alle, var det tre ungdommer som sa seg enige i forkant av lesingen av *Freddy* (2011), og i etterkant av lesingen var det fem informanter som krysset av for at bildeboka er for alle aldre. Det er altså krysset av flest ganger på at bildeboka kan være like spennende for ungdom som for yngre barn.

At flertallet krysset av for denne påstanden indikerer at ungdommene ikke isolerer bildeboka til å være en pekebok for yngre barn, men at de er åpne for mulighetene som finnes i mediet.

Rettes blikket vekk fra påstander som omhandler bildebokas målgruppe og over til påstander om bildebokas mulighet viser det også her en økning i antall avkryssinger. Ved påstanden «[b]ildebøker kan formidle et budskap like godt som lengre», økte det fra fire informanter som sa seg enige, til seks informanter. Ved påstanden om at bildeboka kan åpne opp for samtale om vanskelige tema, økte antall avkryssinger fra fem til seks informanter.

Noe som er interessant å se er at påstandene som fremhever mediets begrensninger heller enn muligheter, fikk få avkryssinger både før og etter den litterære samtalen. Påstandene om at flere ord i en bok gir bedre beskrivelser og at bildene står i veien for leserens imaginasjon fikk henholdsvis to og tre avkryssinger ved andre avkryssing. Til tross for at antall avkryssing synes lav i forhold til de andre avkryssingene, viser det noe overraskende at antall ungdommer som har krysset av, har økt på begge påstandene. En av informantene som *ikke* krysset av for påstanden om at bildene står i veien for leserens imaginasjon, men som gjorde det *etter* å ha arbeidet med mediet er Phillip. Allerede i den litterære samtalen ser vi at denne holdningen endres, da Phillip kommenterer at bildene i boken ødelegger muligheten til å skape egne bilder i hodet. Responsen viser at hans oppfatning av ikonoteksten har endret seg i løpet av arbeidet med bildeboken, men hvor man skulle tro at han i større grad stilte seg mer åpen for bildene etter å ha jobbet med mediet viser datamaterialet noe annet.

Ser vi helheten i tabell 5, er påstanden «for at en bok skal være bra må jeg kunne identifisere meg med personer i fortellingen» den eneste som har fått *færre* avkryssinger ved den andre utfyllingen. De syv andre påstandene har økt i antall avkryssinger. Det var ingen av påstandene informantene var samstemte om, men det tre av påstandene var krysset av for seks ganger hver. Disse handlet om at bildeboka er like spennende for ungdom som for yngre barn, at bildebøker kan formidle et budskap like godt som lengre romaner og at bildeboka kan ta opp vanskelige tema.

Ser vi funnene fra spørreskjemaet i en helhet tenderer det mot ungdommenes oppfatning av mediet har endret seg i løp av arbeidet med bildeboken. De fire første påstandene har fått en økning på to avkryssinger hver, mens de fire neste påstandene har fått en økning på en avkryssing.

5.0. Avsluttende kommentarer

Det avsluttende kapittelet er organisert i tre deler. Først vil jeg drøfte nøkkelfunnene fra det tredelte datamaterialet, og forsøke å se sammenheng mellom funnene fra datamaterialet. Hensikten er å se mønster på tvers av metodene, og forsøke å diskutere emnet på et mer overordnet plan. Videre følger et forslag til forskning videre, fulgt av noen konkluderende kommentarer i oppgavens siste del.

5.1. Oppsummering og drøfting av funn og resultater

Studien har som formål å undersøke ungdommers lesing av bildebøker, og oppgaven har sett nærmere på syv 9. klassingers lesing av bildeboka *Freddy* (2011). Studien benytter seg av et kvalitativt case-studie design, der datamaterialet er tredelt. Data ble samlet inn fra deltakernes skriftlige logg, opptak fra den litterære samtalen og spørreskjema som ble utført før og etter samtalen. Oppgaven er underbygd med klare teoretiske perspektiver knyttet til bildebøker, allalderbildebøker, teori om ungdomsleseren og om estetikk og etikk i litteratur. Jeg har forsøkt å svare på problemstillingen: «På hvilke måter leser ungdomsleseren bildebøker, eksemplifisert gjennom Marvin Hallerakers *Freddy* (2011)?».

I et forsøk på å svare på denne problemstillingen, analyserte jeg ungdommenes svar fra spørreskjemaene, de skriftlige loggene og samtalene med ungdommene. Gjennom spørreskjemaet, som presenteres i kapittel 4.1, kom det frem at ungdommene møtte bildeboka med forskjellige holdninger og erfaringer knyttet til bildebokmediet og kunstutstillinger. I analysen av samtalene og loggbøkene, som fremstilles i kapittel 4.2, ble responsen kategorisert i fem kategorier, 'ungdommenes respons til den detaljrike bildeboka', 'ungdommenes respons til den virkelighetsnære bildeboka', 'ungdommenes respons til den personnære bildeboka', 'ungdommenes respons til bildebokas etiske aspekt' og 'ungdommenes avsluttende respons knyttet til bildeboka'. Funn fra det empiriske materialet viser at det er spesielt tre aspekter ved bildeboka som beveger ungdommene, det er ikonoteksten, og tekstens urealistiske- og etiske sider. Ungdommene la mest vekt på ikonoteksten, og årsaken til dette er kanskje at forholdet mellom tekst og bilder er mer konkret enn for eksempel de etiske perspektivene som fremstår mer abstrakte.

I en studie som har som formål å undersøke hvordan ungdom leser og opplever bildeboken, er det ikke å komme utenom å studere deres opplevelse av ikonoteksten. I kapittel 2.1 ble det understreket at ikonoteksten er bildebokens «egentlige tekst» (Hallberg, 1982, s. 164).

At den egentlige teksten ligger i samspillet mellom verbaltekst og visuelltekst understreker Bjorvands (2012) poeng om at helheten skapes i dette samspillet. Jeg ser det som et spennende funn at ungdommene i begrenset grad selv uttrykte at møtet med bildeboken hadde vært morsomt eller på andre måter engasjerende, men at flere av informantene uttrykte at den var rar, spesiell eller merkelig. Ved spørsmål om hvorfor boken var rar eller spesiell la flere spesielt vekt på bildene, og spesielt fremstillingen av Freddy med stor overkropp og tynne bein. Ungdommenes respons er interessant da flere av informantene underveis i lesningen uttrykte noe annet.

Ungdommene viste seg å stille seg kritiske til oppslag hvor verbalteksten formidler annen informasjon enn det den visuelle teksten gjorde. Hvor den ene modaliteten formidlet noe som ikke kom frem i den andre modaliteten eller som ikke eksplisitt ble vist eller forklart, reagerte flere av informantene med noe frustrasjon. Det kan synes som informantene vil at tekst og bilder skal forankre hverandre, og ikke avløse hverandre (Barthes, 1994). At ungdommene stiller seg kritiske til at tekst og bilder formidler ulik informasjon, løfter frem viktige perspektiver knyttet til problemstillingen. For hvordan opplever de ikonoteksten *egentlig*, hvis de reagerer med frustrasjon rundt forholdet mellom tekst og bilde, som er bildebokas viktigste kjennetegn? I stedet for å bruke ikonoteksten til å kommentere helheten i bildeboka, kommenterer informantene en lampe som ikke *synlig* er koblet til strøm og at bildet ikke viser det samme som verbalteksten sier. Det kan virke som de lar seg engasjere av enkelte elementer i den visuelle teksten, men når de møter elementer som strider imot informasjonen som den verbale teksten gir, reagerer de med forvirring og frustrasjon.

Informantenes relativt manglende leseerfaring knyttet til mediet, er en faktor som trolig kan spille inn på deres opplevelse av den visuelle teksten. Uten særlig kjennskap til hvordan man leser samspillet mellom verbaltekst og bilder, vil det kunne være vanskelig å skape en helhet ut av elementene. Ungdommene som deltok i prosjektet gikk i 9. klasse, og ifølge LK06 skal elevene i løpet av 8.-10. klasse kunne «beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.8). Fokuset i denne studien er på hvordan ungdom leser og opplever det sammensatte mediet. Hensikten har ikke vært å studere hva som foregår i skolen direkte, men basert på studiens funn kan det synes som de syv ungdommene mangler trening i å lese sammensatte tekster.

I dette prosjektet beskrev informantene i liten grad samspillet mellom estetiske virkemidler. I de tilfellene de snakket om samspillet i ikonoteksten, var de opptatt av å få frem eksemplene hvor tekst og bilder formidlet ulik informasjon. De var i mindre grad opptatt av å samtale omkring hvilke muligheter som følger denne avløsningen. Til tross for at de møter sammensatte tekster i både dataspill, filmer og reklamer viser de liten evne til å legge modalitetene sammen. Om informantene hadde arbeidet med sammensatte tekster tidligere vet jeg ikke, men om resultatet hadde blitt et annet om de hadde hatt en annen leseerfaring med mediet vil være verdt å tenke over.

Likefullt som ungdommenes oppfatning av bildeboken som spesiell kan skyldes manglende kjennskap til lese måten, kan årsaken være så enkel som at de ikke likte kombinasjonen av den visuelle og verbale teksten. At bilder står i veien for lesernes imaginasjon og at flere ord gir bedre beskrivelser, er påstander som begge fikk flere avkryssinger ved andre utfylling av spørreskjemaet. Basert på ungdommenes engasjement knyttet til tekstens visuelle detaljer ville det vært nærliggende å tenke at færre informanter sa seg enige i denne påstanden.

Selv om informantene hadde liten evne til å kommentere ikonoteksten, og spesielt i forhold til mulighetene som ligger i samspillet, er et viktig funn i studien at informantene hadde et stort engasjement knyttet til den visuelle teksten. I *Freddy* (2011) er der flere små visuelle detaljer som inviterer leseren til en visuell skattejakt for å oppdage detaljene. Informantenes positive leseopplevelse var spesielt knyttet til oppdagelsen av nye element, og det var ikke vanskelig å skjønne at skattejakten var lystbetont. De surrealistiske detaljene viste seg spesielt å engasjere leserne. Oppdagelsen av Michael Jackson og ostehøvelslipset stikker seg ut som eksempler på dette. Informantene brukte de visuelle detaljene i hovedsak som underholdning, og ble i mindre grad brukt til å skape mening i tekstens helhet. Likevel viser datamaterialet at de ved noen tilfeller brukte elementer i modaliteten til å kommentere helheten. Arnheim (1986) påstår at «the visual image always dominates the cognitive aspect of the experience» (referert i Sipe, 2008, s. 120). Denne påstanden er gjeldende når bilder er presentert sammen med verbal tekst, som i en bildebok. Arnheims påstand gjør seg også gjeldende i mitt datamateriale, hvor ungdommene i hovedsak kommenterte den visuelle teksten. Til tross for at de er skeptiske til samhandlingen mellom tekst og bilder, reagerte samtlige av informantene med engasjement knyttet til bildene i boka. Dette funnet viser at ungdommene som deltok i prosjektet kanskje har åpnet opp for møtet med bildeboka, og at de er på vei mot en videre tolkning som inkluderer ikonoteksten.

Parallelt med at ungdommene lar seg engasjere av de små detaljene, viser datamaterialet at de ikke kommenterer noen av kunstreferansene i *Freddy* (2011), et funn som fremsto overraskende for meg. Om den manglende responsen skyldes kunnskap eller interesse fremgår ikke ut fra responsen. Ungdommene gikk i liten grad på kunstutstilling eller museum (tabell 3), noe som stemmer overens med statistikk fra kulturbarometeret fra 2012 (Kulturbarometeret, 2013). Dette kan underbygges av at informantene la merke til mer kommersiell kunst som Michael Jackson, og at de rettet fokuset mot verkene uten å anerkjenne dem som kunst. Om den manglende *kunnskapen* for kunst er et resultat av manglende *interesse* for kunst, kan kanskje være en årsak til ungdommenes fraværende respons knyttet til kunstreferansene i boka.

Samtidig som ungdommene synes å la seg engasjere av de absurde og surrealistiske detaljene, viser datamaterialet at flere av informantene stiller seg kritiske til elementer som strider imot det virkelige liv. Det kan virke som informantene står plassert midt mellom den fiktive og virkelige verden. Som responsen viser går ungdommene i ulik grad inn i forestillingsverdenen som boka formidler. Mens noen av informantene tilsynelatende lar seg engasjere og forbause av konflikten mellom den fiktive og sanne verden, viser samtaleutdragene at andre avviser elementer som ikke fremstår som realistisk. Hva som er grunnen til at de ikke tar skrittet inn i forestillingsverden og 'kjøper' elementet selv om det stritter imot hva de anser som realistisk, er ikke tydelig. En forklaring kan være informantenes manglende kjennskap til mediet (tabell 3). I *Freddy* (2011) møter informantene både karakterer og en historie som tilsynelatende fremstår som naturtro. Ungdommene forbereder seg derfor kanskje på å lese en realistisk tekst. Da de senere i boken blir presentert for at flekkfjerner fjerner Freddys tatoveringer, blir den lille detaljen et stort aspekt som strider med hva de forberedte seg på. De gikk inn i lesningen med et visst verdensbilde, og forsøkte implisitt å få historien til å passe innenfor denne fremstillingen. Når de ikke klarte dette ble bildeboka opplevd som *urealistisk*. Man kan stille spørsmål til hvorfor de stiller seg kritiske til dette elementet, men lar seg begeistre av osthøvelslipset som også på flere måter fremstår som urealistisk eller uvanlig. Ut fra ungdommenes respons kan det synes som de er opptatt av at tekster de leser skal fremstå realistiske. At ungdommene henger seg opp i og kommenterer sider ved teksten som synes å stritte imot deres virkelighetsoppfatning, viser at de lar seg berøre av noe.

At ungdommene viste seg å være opptatt av at bildebokas modaliteter skulle fremstå som virkelighetsnær og naturtro, henger på flere måter sammen med deres interesse for bildebokas etiske perspektiver. Selv om ungdommene var opptatt av det humoristiske og rare i bildeboka,

viser datamaterialet at de også tok tekstens etiske perspektiver alvorlig, noe som kom frem både i spørreskjemaet, den litterære samtalen og ungdommenes skriftlige logg. Uavhengig av hvordan de opplevde samspillet mellom tekst og bilder, ga alle respons knyttet til bildebokas etiske aspekter. Ungdommene stilte seg åpne for at mediet kunne 'åpne opp for samtale om vanskelige temaer', allerede før møtet med bildeboka (tabell 4). Også etter møtet fikk denne påstanden flest avkryssinger av ungdommene. At ungdommene fremstår som opptatt av bøker som får dem til å tenke, samsvarer med Appleyards (1991) teori. Informantene var raskt ute med å kommentere etiske problemstillinger. At kommentarene i hovedsak omhandlet hovedpersonen er et funn jeg finner støtte i hos Booths (referert i Lothe, 2016), da han poengterer at i diskusjon om litteraturens etikk vektlegger man ofte hovedpersonen. Selv om de var opptatt av hovedpersonen, viste det seg også at de trakk linjer til eget liv og brukte bildeboken for å vise til forhold i egen hverdag.

Det kan synes som det oppstår en konflikt i ungdommenes møte med bildeboka. For samtidig som de ønsker å la seg rive med av de små detaljene og oppdage nye surrealistiske elementer, virker det som de er opptatt av at innholdet bildeboka skal formidle skal være realistisk og likt livet. Dette ser vi i responsen knyttet til etikken og at de ønsker realistisk ikonotekst og elementer. Til tross for at ungdommene fremstår både åpne og lukket i forhold til bildebokemediet, konkluderer de med at *Freddys* (2011) målgruppe er ungdomsleseren. Dette funnet har en betydning for studien da det viser at ungdommene ser at bildeboka er aktuell for målgruppen. Dette kom frem både i spørreskjemaet, samtalen og i ungdommenes loggbøker. Spesielt trakk de frem bildebokas bilder og innhold. Informantene mente at bildene var for drøye for små barn, og verken voksne eller barn ville skjønt alvoret som bildeboka formidlet. Samtidig som de kommenterer at bildebokas målgruppe er ungdomsleseren, formidler også flere av ungdommene at de ønsket å lese flere bildebøker på fritiden. At ungdommene sier det, viser at møtet med bildeboka på flere måter var positivt. Bildeboka appellerer til ungdommene på flere måter, men ungdommenes respons viser også at det er deler av bildeboka som ikke er like interessante eller som de ikke er oppmerksomme på. I forlengelsen av dette vil det være hensiktsmessig å rette blikket videre frem, og stille spørsmål ved hvordan ungdommenes neste møte med bildebokemediet vil være. De har nå med seg et verktøy for hvordan de skal lese det sammensatte og komplekse mediet, og kanskje nettopp dette møtet har åpnet opp for å likestille bildeboken med annen ungdomslitteratur.

5.2. Forslag til veien videre

Denne studiens metodiske valg etterlater seg en rekke problemstillinger og temaer knyttet til lesing av bildebøker, som enda ikke er fullstendig undersøkt. For det første er denne case-studien begrenset til syv informanter, et relativt lavt utvalg som ikke gjør det mulig å trekke frem generelle tendenser knyttet til ungdoms generelle lesing av bildebøker. Mer forskning er nødvendig for å forstå hvordan andre ungdommer opplever bildeboka. Ved en senere oppfølgingsstudie ville det derfor kunne vært tjenlig å gjennomføre prosjektet hos en annen gruppe informanter, og kanskje ved et annet alderstrinn. Et kompetansemål i 9. klasse er å kunne «beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8). Kompetansemålet skal være oppnådd etter 10. trinn, så hvordan en gruppe 10. klassinger leser en bildebok kunne gitt spennende perspektiver knyttet til emnet.

For det andre møtte informantene i denne studien kun én bildebok og innenfor én sjanger. Som presentert i kapittel 2 er bildeboka et mangfoldig medium (Bjorvand, 2012). Hvordan møtet hadde vært om informantene hadde møtt mediet i form av en biografi eller fagbok kommer ikke frem i denne masteroppgaven. For å kunne gi et mer komplett bilde av hvordan ungdom leser bildebøker, kunne det derfor i forskning videre vært nyttig å inkludere flere sjangre innenfor mediet. I *Freddy* (2011), som ble valgt som studiens tekstmateriale, er det etiske aspektet en viktig del av fortellingen. For samtidig som den fremstår humoristisk både i visuelltekst og verbaltekst, fortelles det en viktig historie om menneskeverdet. På bakgrunn av dette hadde den litterære samtalen fokus på å få ungdommene til å tenke over hva innholdet formidlet. Samtidig som tekstens etiske perspektiver var fremtredende, var jeg også opptatt av å få et inntrykk av deres estetiske opplevelse i møte med bildeboka. Bildebokens paratekster ble kun kommentert flyktig i samtalen, og i forskning videre ville det vært interessant å rette blikket mot ungdommers forståelse av bildebøkers paratekster.

Et tredje forslag til senere oppfølgingsstudier er å se nærmere på ungdommenes visuelle literacy. I følge den digitale ordboken Merriam-Webster kan visuell literacy defineres slik: “the ability to recognize and understand ideas conveyed through visible actions or images (such as pictures)” (Visual literacy, 2017). Hvordan ungdommene forstår bildene, vil ha innvirkning på hvordan de opplever dem. I denne studien ser man antydninger til at ungdommene i liten grad setter bildene inn i en større kontekst, og at de leser bildene i hovedsak konkret. For å undersøke ungdommenes visuelle literacy, kreves det andre metoder

enn de som denne studien bygger på, men det ville vært interessant å se om det finnes forbindelser mellom deres opplevelse av bildene og deres visuelle forståelse.

En utfordring i studien var å finne en fremgangsmåte som egnet seg til å fremlegge bildeboka på en slik måte at den trigget ungdommene til å dele sine erfaringer. For å belyse hvordan bildeboka appellerer til ungdommene valgte jeg den litterære samtalen som metode, hvor det var et stort fokus på tolkingsfellesskapet i gruppen. Ungdommenes åpne og spontane refleksjoner kom tydelig frem, kanskje mer enn i individuelle intervjuer. Ved å åpne opp for felles samtale viste det seg at flere av informantenes stemme ble løftet frem. Jeg mener jeg derfor har lykket med å løfte frem de ulike stemmene som var innad gruppen. Samtalen fungerte som et godt grunnlag for diskusjon rundt bildebokas mange detaljer. Det ble i samtalen tydelig at samhandling mellom verket, beundrere og andre beundrere skaper et godt grunnlag for å forstå bildeboka. I flere deler av samtalen kom det frem at informantene spiller videre på hverandres innspill og bruker innspillene til utforming av egen respons.

5.3. Konkluderende refleksjon

Siden 1990-tallet har det foretatt en dreining i bildebokmediet, fra å være et medium for små barn henvender bøkene seg i dag til en bredere målgruppe (Ommundsen, 2010, s. 14). Denne dreiningen fører også med seg en underliggende og grunnleggende tanke om ungdom og bildebøker er en god match (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007). Selv om mer forskning må bli gjort rundt ungdom og deres forhold til bildeboka, viser denne studien at ungdommene tilsynelatende fremstår åpne for bildebokmediet. Prosjektet bygger på syv informanternes respons, og studien vil derfor løfte frem syv ulike møter med mediet, hvor alle opplevde det komplekse mediet på ulike måter. Likevel kommer det frem noen funn som virker gjeldende for samtlige av informantene i prosjektet. De lot seg både engasjere og forvirre av samspillet i ikonoteksten, og hvor noen aspekter viser å engasjere, er det andre elementer i bildeboka som synes å forvirre mer enn begeistre.

Analysen er kun et utdrag av ungdommenes respons, og i samtalen kom informantene med både kloke, morsomme og forunderlige kommentarer som ikke fikk plass i denne masteroppgaven. I analysekapittelet er noen av ungdommene blitt sitert mindre enn andre, delvis som et følge av at de var mindre aktive i samtalen, som for eksempel Lene. Det vil ikke dermed si at hun reflekterte mindre rundt bildeboka, men at hennes opplevelse ble mindre tilgjengelig for meg.

Jeg håper at ungdommenes stemme er blitt så tydelige i oppgaven at for de som leser den også kan oppdage andre og nye meninger i dialogene som er presentert i oppgaven. Denne masteroppgaven har gitt ordet til en lesergruppe som har vært lite synlig i diskusjonen omkring bildebøker. Jeg håper at presentasjonen og diskusjonen rundt ungdommenes ulike og unike møte med bildeboka, kan gi formidlere og lesere av barnelitteratur verdifull innsikt og inspirasjon knyttet til bildebokmediet.

Referanseliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar, litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106- 124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ashley, L. D. (2012) Case study research. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe, L. Hedges, *Research Methods and Methodologies in Education* (s. 102-107). London: Sage Publications.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader – The experience of fiction from childhood to adulthood*. United States of America: Cambridge University Press 1991.
- Bale, S. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Barne-, ungdoms og familiedirektoratet. (2017). Barn og unges mediebruk. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_mediebruk/
- Bathes, R. (1994). Billedets retorik. *Visuel Kommunikation 1-2*, s. 42-57.
- Beauvais, C. (2015). What's in 'the gap'? A glance down the central concept of picturebook theory. I *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*.
doi:<http://dx.doi.org/10.3402/blft.v6.26969>
- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks, A Genre for All Ages*. New York: Routledge
- Birkeland, T., Mjør, I., (2012). *Barnelitteratur- sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A-M. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur- ei innføring* (s. 129-145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilder = sant, Om arbeid med moderne bildebøker. I Lillesvangstu, M., Tønnessen, E.S., & Larssøn, H. D. (Red.), *Inn i teksten- ut i livet, nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 107-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjorvand, A. M., & Slettan, S. (2004). *Barneboklesninger- norsk samtidslitteratur for barn og unge*. (S. Slettan, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.

- Bjørklund, O. (2005). Fokusgrupper- noen metodiske betraktninger. Hentet fra <http://www.nofima.no/filearchive/Oddrun%20Bjorklund.pdf>
- Bøyum, S. (2002). Kunstverkets metode. Hans-Georg Gadamers begrep om kunstverkets Selbstdarstellung. *Kunst og kultur*(nr.3), 177-190.
- Christensen Scheel, B. (2012). Barnelitteraturkritikkens samtidige estetikk. I *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3. Doi: <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v3i0.19519>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2003). *Sinna mann*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dale, T. (2015). *Spenninga mellom humor og alvor i møte med døden. Ei nærlesing av tre bildebøker for barn*. (Masteroppgave). Høgskulen i Bergen, Bergen.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring. I K. Bale, & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori - en antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dickens, C., & Ebrary, Inc. (2006). *Oliver Twist*. Delhi: Global Media.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eide, T. (1996). Litteratur og etikk- et riss av et problemfelt i litteraturforskningen. I *Litteratur, forskning og etikk* (s. 33-54). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Engelstad, I. (2016) Innledning. I Nussbaum, M., Engelstad, I., & Øye, A. *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag.
- Espeland, A. (2015) Ungdom vil ha mer realisme og politisk alvor i bøkene. Hentet fra https://www.nrk.no/rogaland/_-ungdom-vil-ha-mer-realisme-og-politisk-alvor-i-bokene-1.12184418
- Etikk. (2015). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/etikk>

- Gadamer, H. (2001). Estetikk og hermeneutikk. I S. Læg Reid, & T. Skorgen (Red.). *Hermeneutisk lesebok*. (s. 137-145). Oslo: Spartacus.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. I *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3-4, s. 163-168.
- Halleraker, M., & Grytten, F. (2004). *Hull og sønn*. Oslo: Spartacus.
- Halleraker, M. (2011). *Freddy*. Bergen: Mangschou.
- Hansen, A. W. (1989). *Billedbøger. En debatbog om billedet, bogen og barnet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hole, S. (2015). *Morkels alfabet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jordheim, H., Rønning, A.B., Sandmo, E., Skoie, M. (2011). *Humaniora. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleve, M. L. (2011, 28.06). Tatoveringskunst. *Dagbladet*, s. 60.
- Kunst. (2014). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kunst>
- Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Lesesenteret. (2016). Unge gutter og leselest. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=84402&categoryID=13436>
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S., & Dahll-Larssøn, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten- ut i livet, nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Gyldendal.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Oslo: Pax forlag.

- Maxvell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(6), s. 475-482. doi:DOI: 10.1177/1077800410364740
- Mjør, I., Birkeland, T., Risa, G. (2006). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Mjør, I. (2012). Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskningshistorie- perspektiv på forskning og kritikk. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*,. Doi: <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v3i0.20084>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Kven trur du at du er- som lesar? I L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar, litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 180-192). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nielsen, T. (2015). *Hvordan leser tolvåringer ei allalderbildebok plassert i barneavdelinga på biblioteket?* (Bacheloroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Noreng, J. T. (2015) *#Alfahann*. Oslo: Gyldendal.
- Norsk kulturbarometer, 2012. (2013). *Statistisk Sentralbyrå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/kulturbar/hvert-4-aar/2013-05-21>
- Norsk barnebokinstitutt. (2011). Nominasjoner til kulturdepartementets priser for barne- og ungdomslitteratur utgitt i 2011. Hentet fra <http://barnebokinstituttet.no/wp-content/uploads/2012/02/Nominerte-b%C3%B8ker-og-juryens-begrunnelser-for-bok%C3%A5ret-2011.pdf>
- Nussbaum, M., Engelstad, I., & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og ungdomslitteraturen viskes ut*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Orwell, G. (1936). *Shooting An Elephant*. London: New Writing.
- Paulsen, B. (1999). *Hvis sko fikk tær ... Formidling av surrealistisk kunst i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Rhedin, U. (1991). Resan i barndomen. Om bilderböcker för barn och vuxna. I V. Edström (Red.), *Vår moderna bilderbok* (s. 155-186). Stockholm: Rabèn og Sjögren.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Slettan, S. (Red.). (2014). *Ungdomslitteratur- ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. K. (2005). Lesningen, smaken og litteraturformidlingens dilemma. I L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar, litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 157-179). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Takle, C. (2014). *Det kompetente barnet Etikk og estetikk i Maria Parrs Tonje Glimmerdal* (Masteroppgave) Universitetet i Agder. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/245508/Cecilie%20Cathrine%20Takle%20Oppgave.pdf>
- Ulland, G. (2010). *Billedlig talt- en komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til mamma* (masteroppgave). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Uprisen. (2015). #Alfahann. Hentet fra <http://uprisen.no/tekst/alfahann/>
- Visual literacy. (2017). I *Merriam-Webster Online*, hentet 01.05.2017 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/visual%20literacy>
- Wall, B. (1991). *The Narrator's Voice, The Dilemma of Children's Fiction*. Basingstoke: Macmillan.
- Økland, S. (2011, 28.03). Barnebøker for alle aldrar, *Bergens Tidene*, s.4.

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD



Hege Emma Rimmerelde
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 12.10.2016

Vår ref: 4906 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49805	<i>Møtet mellom bildeboka og ungdomsleseren</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved Institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hege Emma Rimmerelde</i>
Student	<i>Jenny Barmen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.ulb.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf. 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2. Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Til foresatte og foreldre: Deltakelse i forskningsprosjekt. Dette prosjektet er et arbeid av Jenny Barmen ved Høgskolen i Bergen i forbindelse med skriving av masteroppgave. Etter planen er prosjektet ferdig i mai 2017.

Jeg skal gjennomføre et prosjekt i skolen for å finne ut mer om ungdommers holdninger til bildeboka som medium. Det vil forskes på møtet mellom bildeboka og ungdommene, og om mediet appellerer til målgruppen.

Jeg skal selv gjennomføre den litterære samtalen, og vil dermed være deltakende forsker og observatør. Deltakerne vil besvare et kort spørreskjema som omhandler deres forkunnskaper og holdninger til bildeboka. Etter spørreskjema er besvart vil jeg gjennomføre gruppesamtaler som har som mål å uttrykke ungdommenes leseopplevelse. Gjennom nærlesing og diskusjon av tekstens meningsmuligheter vil jeg som forsker finne ut hvordan elevene opplever bildeboka som medium. I disse litterære samtaler vil jeg bruke lydopptak. Dette vil gjøre det lettere for meg å gå tilbake for å analysere det som sies. Datainnsamlingen vil foregå i uke 45-46.

Det vil skrives en oppgave om ungdommenes møte med bildeboka. Siden jeg ønsker å bruke lydopptak i samtaler med elevene, trenger jeg at dere som foreldre/foresatte samtykker på vegne av barnet deres. Lydfilene vil bare brukes til min masteroppgave, og vil lagres på en passordbeskyttet datamaskin. Etter at forskningen er avsluttet vil alt materiale slettes. Som forsker har jeg taushetsplikt, og alt materiale vil bearbeides uten bruk av navn og identifiserende detaljer. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, og det vil bli brukt fiktive navn for å styrke anonymiteten. Hvor prosjektet gjennomføres vil også være anonymt. Det er helt frivillig å være med på prosjektet, og man kan trekke tilbake samtykket når som helst. Studien er oppmeldt hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du/dere har noen spørsmål, kan dere nå meg på:

Jenny Barmen
Telefon: 48284251
jennyb@live.no

Vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la eleven delta i undervisningen
_____ Signert forelder/foresatt / dato

_____ Navn på prosjektdeltager

På vegne av deltager samtykker vi til at han/hun kan bli tatt lydopptak av

Vedlegg 3. Spørreskjema

Spørreskjema før lesing

Elevnummer: _____

(Sett kryss)

- Jeg er gutt
- Jeg er jente

Hvor ofte leser du bildebøker (bøker med ett eller flere bilder på hver dobbeltside)?

- Daglig
- Ganske ofte (1-5 ganger i uka)
- Noen ganger (1-3 ganger i måneden)
- Sjeldnere (1-2 ganger i året)
- Har lest 1-2 ganger
- Aldri

(Sett ett kryss)

Hvor ofte er du på kunstutstilling/galleri/museum for å se på bilder/malerier/tegninger eller annen kunst?

- En gang i måneden eller oftere
- En gang i blant (1-5 ganger i året)
- Sjeldnere
- Aldri

(Sett 1 kryss)

Holdninger til bildeboka

Jeg vil gjerne vite mer om hva du mener om bildeboka og hvor mye du kjenner til dette mediet fra før. Hvis du har lest noen bildebøker i løpet av de siste to årene, skriv gjerne hvilke.

Sett kryss ved den påstanden du kjenner deg mest igjen i, og beskriv hvorfor på linjene under.

- Jeg liker å lese bildebøker.

Skriv ned noen setninger som beskriver hva du mener.

- Jeg liker ikke å lese bildebøker.

Skriv ned noen setninger som beskriver hva du mener.

- Jeg har ikke noen mening om lesing av bildebøker.
Skriv ned noen setninger som beskriver hva du mener.

Kryss av på påstandene du mener er riktige. Her kan du sette flere kryss.

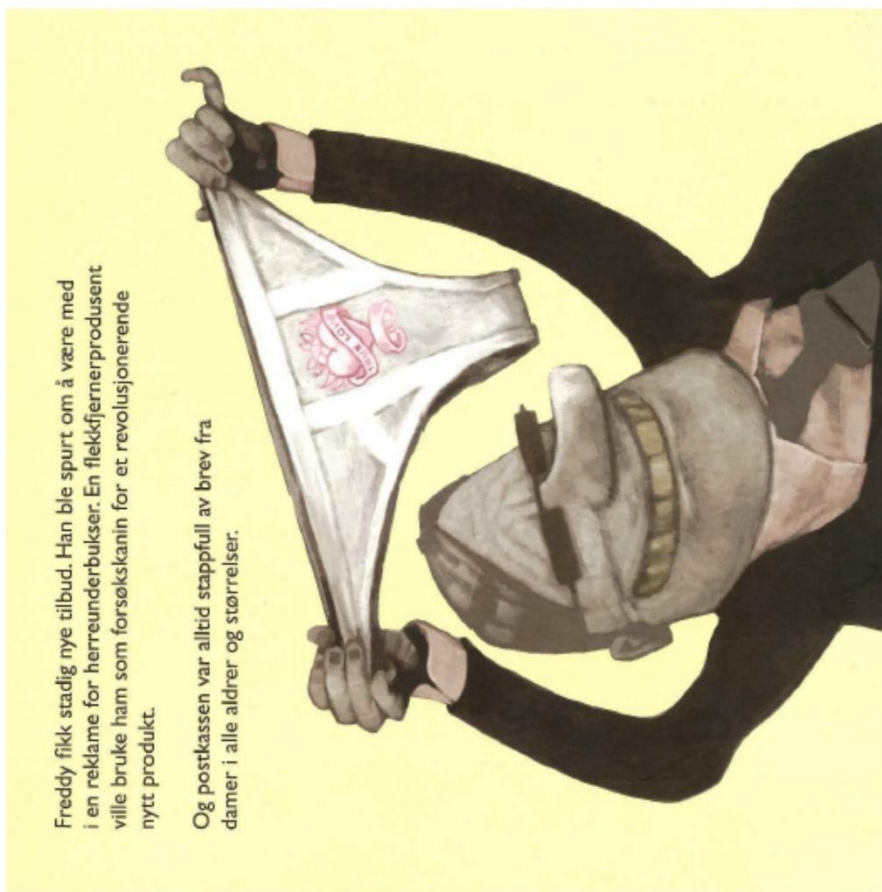
- Bildebøker er for barn mellom 3-10 år.
 Bildebøker kan være like spennende for ungdom som for yngre barn.
 Bildebøker er for alle.
 Bildebøker kan formidle et budskap like godt som lengre romaner.
 For at ei bok skal være bra må jeg kunne identifisere meg med personer i fortellingen.
 Antall ord i boken har innvirkning på bokens innhold. Flere ord er lik *bedre* beskrivelser.
 Bildene i bildebøker står i veien for leserens imaginasjon, man får ikke mulighet til å skape egne bilder i hodet.
 Bildebøker kan åpne opp for samtale om vanskelige tema.

Vedlegg 5. Oppslag 3 i *Freddy* (2011)



Freddy fikk stadig nye tilbud. Han ble spurt om å være med i en reklame for herreunderbukser. En flekkfjernerprodusent ville bruke ham som forsøkskanin for et revolusjonerende nytt produkt.

Og postkassen var alltid stappfull av brev fra damer i alle aldrer og størrelser.



Vedlegg 6. Oppslag 8 i *Freddy* (2011)

