



# Høgskulen på Vestlandet

## MBUL550: Masteroppgave

MBUL550

### Predefinert informasjon

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

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 550

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

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



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGAVE

## Hva er en god barnebok?

En studie av superfinalistene fra Bokslukerprisen 2015/2016 og  
sjettetrinnselevers kriterier for en god barnebok

## What is a Good Children's Book?

A Study of Superfinalists from Bokslukerprisen 2015/2016 and Sixth  
Grade Student's Criteria for a Good Children's Book

**Synne Pedersen**

**Master i barne- og ungdomslitteratur**

**Avdeling for lærerutdanning**

**Veileder: Nina Goga**

**Innleveringsdato**

**15.05.17**

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.*

## Forord

Jeg vil først rette en stor takk til veilederen min, Nina Goga. Tusen takk for kunnskapsrike, inspirerende og hjelpsomme samtaler og tilbakemeldinger. Ditt engasjement for min oppgave har vært svært motiverende og oppmuntrende i masterprosessen.

Jeg vil også takke alle lærerne på masterstudiet for interessante forelesninger og nyttige skriveseminarer med gode tilbakemeldinger og relevante diskusjoner.

Tusen takk til Troels Posselt, Bokslukerprisens prosjektleder, for svar på alle spørsmål, tilsending av materiale og all nyttig informasjon.

En stor takk til mine medstudenter for diskusjoner, lesinger av hverandres oppgaver, gode tilbakemeldinger og støtte. Tusen takk til Ingrid Ånderå, Kristin Natås Strand og Jenny Barmen for kollokviesamarbeid, tips og gode samtaler som har ledet til ettertanke og refleksjon.

Også tusen takk til familie og venner som har sendt motivasjon, lykkeønsker og støtte, og som alltid har troen på meg.

Synne Pedersen

Bergen, mai 2017

## Sammendrag

Det finnes mange litterære priser som årlig kårer beste barne- og ungdomsbok. Juryene som kårer vinnerne består som oftest av voksne som vurderer litteratur skrevet for barn. I de senere årene har det kommet til flere barne- og ungdomsbokpriser som kåres av litteraturens tiltenkte målgruppe. Tekstmaterialet knyttet til disse prisene kan gi forskerne anledning til å undersøke hva som kjennetegner bøkene barne- og ungdomsleserne nominerer og kårer som vinnere, og hvilke vurderingskriterier juryene vektlegger. Denne masteroppgaven er en studie av superfinalet fra Bokslukerprisen 2015/2016 og de kriteriene som er aktive i juryklassenes vurderingsarbeid.

Superfinalistene består av *Forfulgt i London* (2015) av Ingeborg Dybvig, *Rivertongåten* (2015) av Jørn Lier Horst og *Kampen mot superbitchene* (2014) av A. Audhild Solberg. Juryen består av fem elevgrupper på sjettede trinn fra ulike deler av Norge. En litterær analyse av tre av superfinaletene kan gi bedre innsikt i hva som kjennetegner litteraturen sjettetrinnselevne setter pris på. For å finne ut av hvorfor de tre superfinaletene vurderes som gode, vil innholdsanalysen av elevdeltakernes anmeldelser kunne gi svar på hvilke kriterier de vektlegger for litterær kvalitet. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven består av barnelitteraturteori med hovedvekt på typiske kjennetegn for bøker skrevet for barn, teorier om barneleseren og ulike perspektiver på vurdering av litteratur.

Funn fra den litterære analysen viser at bøkene som appellerer til de deltakende sjettetrinnselevne kjennetegnes av å være realistisk serielitteratur som inneholder spenning og mysterier, men også humor kombinert med alvor. Superfinalistene har en struktur som åpner in medias res, presenterer et problem og utløser en konflikt for å så finne en løsning. I tillegg inneholder bøkene et persongalleri som består av barn som alle fungerer som hoveddrivkraft for handlingsforløpet. Videre viser funn fra innholdsanalysen av anmeldelsene at juryklassene vektlegger kriterier som omhandler bøkens struktur og oppbygning, persongalleri, realisme og troverdighet. Flere av juryklassene anser også muligheten for en intensiv lesing, innlevelse og lærdom som viktige trekk for at boken skal vurderes som god. Den avsluttende drøftingen slår fast at flere av mine funn viser at det finnes både markante samsvar, men også avvik, mellom mine funn og barnelitteraturteori, teorier om barneleseren og vurdering av litteratur. Undersøkelsen av Bokslukerprisen 2015/2016 og studiens funn kan bidra i barnelitteraturforskningsfeltet ved å gi plass til barnelesernes stemme og gi en økt forståelse av barns litteraturpreferanser.

## Abstract

There are many literary prizes that annually select the best children's and young adult's book. The jury often consists of adults who assess literature written for children. In recent years, several children's and young adult's book prizes have been developed where children and young adults nominate and award the winning books. The text material attached to these prizes can provide researchers with an opportunity to investigate what characterizes the books children and young adult readers nominate and award as winners, and which criteria the jury emphasizes. This thesis is a study of superfinalists from Bokslukerprisen 2015/2016 and explores the criteria that the jury deems important in their assessment work.

The superfinalists consist of *Forfulgt i London* (2015) by Ingeborg Dybvig, *Rivertongåten* (2015) by Jørn Lier Horst and *Kampen mot superbitchene* (2014) by A. Audhild Solberg. The sample in this study is a jury which makes up five 6<sup>th</sup> grade student groups from different parts of Norway. The literary analysis of these three superfinalists may provide better insight into what characterizes the literature these 6<sup>th</sup> graders appreciate. To find out why these three superfinalists are considered good, content analysis of reviews written by the participating children, will provide answers to the criteria they emphasize for literary quality. The theoretical foundation for the assignment comprises children's literature theory, with emphasis on typical characteristics of books written for children, theories on the child reader and various perspectives on the assessment of literature.

Findings through literary analysis show that books that appeal to the participating 6<sup>th</sup> graders are characterized as realistic series of literature containing excitement and mystery, as well as humour combined with a sense of seriousness. The superfinalists have a structure that starts *in medias res*, presents a problem and triggers a conflict that is later resolved. In addition, they encompass child characters all acting as the storyline's main driving forces. This study found that jury classes emphasize criteria related to the books structure, characters, realism and trustworthiness. Several of the jury classes also consider the possibility of intensive reading, empathy and learning, as important features for a book to be considered good. Finally, several of my findings show that there is significant compliance, but also discrepancies between my findings in the light of children literature theory, theories on the child reader and assessment of literature. The research of Bokslukerprisen 2015/2016 and the findings from this study may contribute to the children's literature research field by giving the children readers a voice and provide a greater understanding of children's literature preferences.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract .....	4
<b>Tabelliste .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og presentasjon av problemstilling .....	8
1.2 Oppgavens struktur og oppbygning.....	11
<b>2. Bakgrunn.....</b>	<b>13</b>
2.1 Plassering i prislefeltet .....	13
2.2 Tidligere forskning.....	14
2.3 Bokslukerprisen.....	15
2.4 Den voksnes innflytelse .....	17
2.5 Materiale .....	19
2.5.1 Bøkene.....	19
2.5.2 Anmeldelsene og kommentarene .....	20
<b>3. Teoretiske perspektiv.....</b>	<b>22</b>
3.1 Barnelitteratur – definisjoner og avgrensninger .....	22
3.2 Barnelitteraturens kjennetegn.....	23
3.2.1 Serielitteratur.....	24
3.2.2 Realistisk barnelitteratur .....	25
3.2.3 Struktur og oppbygning.....	29
3.2.4 Persongalleri og identifikasjonsmuligheter .....	31
3.3 Barneleseren.....	32
3.3.1 Mellomtrinnsleseren .....	34
3.3.2 Barneleserens litteraturpreferanser.....	37
3.4 Vurdering av litteratur .....	40
3.4.1 Syv symptomer på litterær kvalitet.....	40
3.4.2 Fire litterære kvalitetskriterier .....	42
<b>4. Metodisk tilnærming.....</b>	<b>44</b>
4.1 Litterær analyse av tre superfinalister .....	44
4.2 Innholdsanalyse av barnelesernes vurderinger .....	45
4.3 Reliabilitet og validitet.....	47
<b>5. Analyse av tre superfinalister .....</b>	<b>49</b>
5.1 Serielitteratur.....	49
5.1.1 Clara-mysteriene.....	49
5.1.2 CLUE-serien .....	50
5.1.3 Serien om superbitchene .....	51
5.2 Realistiske barneromaner .....	52
5.2.1 Spenning og action i London .....	52
5.2.2 Krim for barn: Rivertongåten .....	54
5.2.3 Humor og alvor i Kampen mot superbitchene .....	55
5.3 Struktur og oppbygning.....	57
5.3.1 Forfulgt i London.....	57
5.3.2 Rivertongåten.....	60
5.3.3 Kampen mot superbitchene.....	62
5.4 Persongalleri og identifikasjonsmuligheter .....	64

5.4.1 Clara og Emilie.....	65
5.4.2 Vennegjengen fra CLUE-serien .....	67
5.4.3 Anne Bea og superbitchene.....	69
5.5 Oppsummering.....	72
<b>6. Analyse av elevenes vurderinger av tre superfinalister .....</b>	<b>74</b>
6.1 Sjanger .....	75
6.1.1 Realisme og troverdighet .....	75
6.1.2 Krim, humor og alvor .....	76
6.2 Intensiv lesing og innlevelse .....	78
6.2.1 Intensiv lesing .....	78
6.2.2 Innlevelse .....	81
6.3 Struktur og oppbygning.....	82
6.3.1 Spenning.....	84
6.3.2 Uforutsigbarhet.....	86
6.4 Persongalleri, identifikasjon og gjenkjennelse .....	88
6.5 Lærdom og språk.....	93
6.5.1 Lærdom .....	93
6.5.2 Språk.....	95
6.6 Oppsummering.....	97
<b>7. Drøfting .....</b>	<b>99</b>
7.1 Drøfting av funn .....	99
7.1.1 Drøfting av funn med samsvar .....	99
7.1.2 Drøfting av funn med avvik.....	102
7.2 Avstemmingen .....	105
7.3 Mine funn sammenlignet med tidligere forskning.....	106
<b>8. Avsluttende kommentarer .....</b>	<b>109</b>
8.1 Veien videre .....	111
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>113</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>118</b>

## Tabelliste

<b>Tabell 1</b> , Appleyards skjematiske oversikt over inndelingen av ulike leserroller (Appleyard, 1991)..	33
<b>Tabell 2</b> , Hansens oversikt over sjangre som barna liker å lese på fritiden (Hansen, 2014) .....	38
<b>Tabell 3</b> , Tabelloversikt over mine hovedfunn .....	72



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og presentasjon av problemstilling

Barnelitteratur er bøker skrevet av voksne med barn som tiltenkt målgruppe. Voksne vil derfor alltid, direkte eller indirekte, åpent eller skjult, være tilstede i teksten. Det er også voksne som skriver de fleste barnebokanmeldelser, sitter i vurderingsutvalg og deler ut barnebokpriser. Forfatterne skriver og kritikerne vurderer dermed bøker for en målgruppe som har mindre livserfaring, mindre litterær kompetanse og generelle kunnskaper enn de selv har. På denne måten vurderes ofte barnelitteraturen fra et perspektiv som er ulikt barnets eget (Risa, 1993, s. 8). Alt i 1979 problematiserte Else Breen det faktum at når det gjelder barnelitteratur så er det ikke ”den aktuelle bruker som blir spurt til råds, men forstå-seg-påeren eller formynderen av barnelitteraturen” (s. 21). Breen (1979, s. 23-24) peker på at betegnelsen *gode barnebøker* kan være misvisende fordi bøker voksne fremhever som gode, ikke nødvendigvis er bøker barn liker eller leser: ”Men da den egentlige bruker for barnelitteraturens vedkommende ikke kommer til orde, vet vi i grunnen ikke hva som er en god barnebok. Vi vet hva mange voksne mener er en god barnebok, men det er ofte noe annet” (s. 24). I sitatet understreker Breen at man i grunnen ikke kan vite hva som er en god barnebok om ikke barneleserne blir hørt. Breen tar derfor til orde for at det er viktig å lytte til barns meninger om litteratur for å finne ut hva som er god litteratur for nettopp dem. Magnhild Gravir og Olav Imenes (1995) støtter senere opp om dette synspunktet ved å hevde at man først vil kunne avgjøre om et verk er godt for barn ”når ein veit korleis barna reagerer på det” (s. 131). Et nyere korrektiv til de voksne litteraturkritikerne, ekspertene og forfatternes vurderinger av barnelitteratur finnes i de siste femten års utvikling av bokpriser som ARKs barnebokpris, Uprisen og Bokslukerprisen. I disse prisutdelingene er målgruppens vurderinger av barnebøker et uttrykk for hva barn og ungdom mener er god barne- eller ungdomslitteratur.

I denne oppgaven ønsker jeg finne ut av hva som kjennetegner bøker barneleserne foretrekker og hvilke kriterier de fremhever som viktige for at boken skal vurderes som god for dem. Derfor kan en studie av en slik barnebokpris være hensiktsmessig. I denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om Bokslukerprisen 2015/2016 og elevdeltakernes valg av litteratur og vurderinger av barnebøker.

Perry Nodelman (1997, s. 13-14) trekker frem forholdet mellom barn og voksen i artikkelen ”Barnelitteratur som sjanger”. Han peker på hvordan betegnelsen *barnelitteratur* indikerer at det finnes forestillinger om hva barn kan forstå eller hva som kan være interessant og nyttig for dem å lese: ”Den implisitte leseren i det meste av barnelitteraturen er barnet slik det fremstår i disse antakelsene – et barn som har begrensede kunnskaper og evner som sin fremste egenskap og beskyttelse og oppdragelse som sine fremste behov” (s. 13-14). Nodelman (1997) kaller antakelsene om det uvitende og konservative barnet som ”vanlige oppfatninger om barndom” (s. 14). Han hevder at barnelitteratur kan bidra til lærdom, vekst og utvikling, men peker på at det også finnes forestillinger om barnet som kan føre til en begrenset barnelitteratur som kan virke hemmede på barnets utvikling.

Marah Gubar (2016) hevder i artikkelen ”Et risikabelt foretagende” at man ikke burde behandle barn som mennesker med manglende evner. Hun mener Nodelmans syn på barn som vesensforskjellige fra voksne er et feiltrinn og at det ikke bare er voksne som har makt, stemme og agency (Gubar, 2016, s. 22-23). ’Agency’ er et begrep som kan oversettes til handlingsrom eller handlingsmåte, kraft eller makt (Bjerke, 2012, s. 24). Det dreier seg om å ikke betrakte barnet kun som et objekt, men heller et subjekt som har ”verdifulle erfaringer og kompetanse” (Bjerke, 2012, s. 23). Berry Mayall (2002) hevder at om et barn har ’agency’ skal barnet blant annet kunne gjøre en forskjell med sine meninger og sin deltakelse: ”negotiation with others, with the effect that the interaction makes a difference – to a relationship or to a decision” (s. 21). Ved å opprette barnebokpriser der barnas stemme tillegges betydning, gis bøkens målgruppe også handlingsrom og en slags makt når de kårer en vinner. På denne måten fører deres interaksjon med bøkene til et valg der deres meninger og deltakelse er avgjørende.

Gubar (2016) legger vekt på at det å beskrive barn og unge som mennesker med mangler bidrar til å frata dem deres stemmer. Hun mener dette fraværet av barns stemme har preget barnelitteraturforskningen i for lang tid:

Fordi vi har tilsluttet os et forskningsparadigme, der antager, at børn ikke indgår i produktionen af børns kultur, er vi kommet til at overse, hvad børn og unge har sagt, skrevet og gjort på det børnekulturelle område. For børn er og har altid været inddraget i børnelitteraturen på en række forskellige måder – børnelitteratur er ikke blot en voksenpraksis. (Gubar, 2016, s. 23)

I et slikt perspektiv er ikke barn bare mottakere av en voksenskrevet litteratur, men også medskapere av den (Gubar, 2016, s. 22-23). Gubar (2016) mener barns tekster er verdt å studere ”fordi deres indhold ofte kan hjelpe os til at utvikle mere nuanserede teorier om, hvad det vil sige at være barn, at have en stemme og at være i besiddelse af agency” (s. 24). Gubar mener barnelitteraturforskningen trenger å studere denne typen tekster for å kunne utarbeide en mer fleksibel oppfatning av barnelitteratur.

Gjennom Bokslukerprisen fremstår barna som aktive deltakere og ikke bare som et påtenkt publikum. Bokslukerprisen er organisert som et fora for sjette-trinns elever som stemmer frem de bøkene de synes er gode og begrunner sine meninger gjennom bokanmeldelser. Barnas interaksjon og møte med bøkene, deres meninger og delinger av dem, avstemminger og diskusjoner med andre barnelesere spiller en avgjørende rolle for å kåre en vinnerbok. På denne måten gjør elevenes meninger en forskjell. Ansvaret ligger i deres hender, og flere av juryklassenes anmeldelser viser at barneleserne tar dette oppdraget på alvor. Ifølge Bokslukerprisens prosjektleder, Troels Posselt, er det å sørge for at barnas stemme blir hørt en av flere viktige begrunnelser for en slik barnebokpris (Foreningen !les, u.å.a). Barneleserne presenteres for nye norske tekster, får muligheten til å formulere og diskutere sine meninger om bøkene og kåre en vinner. Ved å lese kritisk og vurdere litteraturen kan elevene også bli mer bevisst sin egen litterære smak (Bokslukerprisen, u.å.a). Dette kan igjen bidra til å skape et sterkere engasjement for lesing og litteratur blant elevdeltakerne og gi dem en følelse av at deres deltakelse og stemme er relevant og nødvendig.

Formålet med min studie er å trekke frem barnas meninger i tilknytning til en barnebokpris som gir barnelesere rom til å mene noe om litteraturen som er skrevet for dem og dermed også gi disse meningene en plass i barnelitteraturforskningen. Derfor vil jeg undersøke barnelesernes litteraturpreferanser, nærmere bestemt tre av de barnebøkene sjette-trinns elevene som deltok i Bokslukerprisen 2015/2016 synes er gode. Gjennom å undersøke hva som kjennetegner disse bøkene ønsker jeg å utvikle kunnskap om den litteraturen barneleserne foretrekker. I tillegg ønsker jeg å finne ut av hvorfor elevene synes nettopp disse bøkene er gode, hva de verdsetter ved bøkene og dermed hvilke kriterier de vektlegger for litterær kvalitet. Problemstillingen lyder som følger:

*Hva kjennetegner bøkene som deltakerne av Bokslukerprisen 2015/2016 har stemt frem som superfinalister, og hvilke kriterier for en god barnebok vektlegger barneleserne i sine anmeldelser?*

Ved å ta utgangspunkt i Bokslukerprisen for å studere elevenes litteraturpreferanser og meninger om litteraturen skrevet for dem, kan mitt prosjekt svare på Gubars oppfordring. Oppgaven kan være et bidrag til forskningsfeltet og kan benyttes som verktøy i jakten på å finne bøker som kan treffe barna, skape leselyst og øke forståelse for barns litteraturpreferanser. Dermed kan studien være relevant for flere grupper, som lærere, bibliotekarer, litteraturformidlere eller andre som er interesserte i barnelitteratur og barneleseren.

## 1.2 Oppgavens struktur og oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i åtte kapitler. Innledningen etterfølges av et bakgrunnskapittel, der jeg gjør rede for hvor Bokslukerprisen kan plasseres i prisfeltet. Videre presenterer jeg tidligere forskning på barn og unges egne bokpriser. Ettersom Bokslukerprisen er utgangspunktet for mine analyser og mine funn presenterer jeg denne prisen i et eget delkapittel. Deretter følger et delkapittel om materialet for oppgaven med begrunnelser.

Oppgavens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel tre, med vekt på teorier om barnelitteratur, barneleseren og vurdering av litteratur. I undersøkelsen støtter jeg meg i hovedsak på Nodelman (1997, 2008 & 2016), Maria Nikolajeva (1996 & 1998) og Tone Birkeland og Ingeborg Mjør (2012). De teoretiske perspektivene omhandler blant annet hva som kjennetegner barnelitteraturen, noe som kan veilede meg i analysen av barnebøkene. Både litterære tekster og barn som lesere står sentralt i min oppgave. Derfor har jeg tatt for meg teorier om barneleseren og da særlig litteraturforskeren J. A. Appleyards (1991) teorier fra boken *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Appleyards undersøkelser av leseutvikling og hans teorier om hva som kjennetegner barneleseren er relevant og interessant for en undersøkelse av barneleserens litteraturpreferanser, men også i forhold til analysen av hvilke kriterier som er aktive i elevdeltakernes anmeldelser. Jeg kombinerer Appleyards teorier med nyere forskning, blant annet Stine Reinholdt Hansens (2012) undersøkelse om barns lesevaner. Mitt materiale for oppgaven består også av elevdeltakernes meningsyttringer om barnebøker og dermed er teorier

om vurdering av litteratur og litteraturkritikk relevant for min oppgave. Jeg vil blant annet trekke inn Erik Bjerck Hagens (2004) syv symptomer på litterær kvalitet og Per Thomas Andersens (1987) fire litterære kvalitetskriterier.

I kapittel fire presenterer jeg metodene jeg benytter, litterær analyse og innholdsanalyse, og begrunner valget av disse. Metodekapittelet avsluttes med refleksjoner rundt materialets og metodens reliabilitet og validitet.

Kapittel fem og seks utgjør hoveddelen av oppgaven. Kapittel fem består av litterær analyse av vinnerboken og to superfinalister der målet er å finne ut hva som kjennetegner disse bøkene. Kapittel seks består av funnene fra innholdsanalysen av juryklassenes anmeldelser. Innholdsanalysen kan gi svar på hvilke kriterier barneleserne vektlegger for at boken skal vurderes som en god barnebok for dem. I kapittel syv foretar jeg en komparativ drøfting av funnene fra den litterære analysen av bøkene og innholdsanalysen av juryklassenes anmeldelser i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I siste og åttende kapittel reflekterer jeg over studiens relevans, men også eventuelle svakheter og veien videre i barnelitteraturforskningsfeltet.

## 2. Bakgrunn

### 2.1 Plassering i prisfeltet

Det finnes flere barne- og ungdomslitterære priser som årlig kårer en vinner som får tittelen ”årets beste barne- og ungdomsbok”. Vinnerne av prisene blir sett på som bøker av høy litterær kvalitet. Slike priser tillegges gjerne kulturell prestisje og har eksistert siden 1948, da Kulturdepartementets første prisutdeling for barne- og ungdomslitteratur fant sted. Målet den gang var å styrke den nasjonale barnelitteraturen (Norsk Barnebokinstitutt, u.å.).

Kulturdepartementets priser har blant annet spilt en viktig rolle for innkjøpene i bibliotekene og dermed også for den norske barnelitteraturens utvikling (Birkeland, Risa & Vold, 2005, s. 268). I 1978 delte Kritikerlaget for første gang ut Kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok (Kritikerlaget, u.å.). Senere, på 1990-tallet, ble det etablert flere nye litteraturpriser og rene barnebokpriser (Birkeland et al., 2005, s. 269). Særlig gjennomslag har Brageprisen hatt, som ble stiftet i 1992. Brageprisens hensikt er å utbre interessen for norsk litteratur og hedre gode forfatterskap (Brageprisen, u.å.). Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris ble stiftet og første gang utdelt i 2013, som med sin prisutdeling ønsker å styrke barne- og ungdomslitteraturen i Norden (Nordisk samarbeid, u.å.). Juryene for disse prestisjetunge prisene består alle av voksne, kompetente fagfolk. Bøker som vinner anerkjente priser kåret av voksne kan møtes med negativ kritikk eller ingen interesse fra bøkernes aktuelle målgruppe. Birkeland og Mjør (2012) understreker at ”[b]egeistra vaksne kritikarar er heller ingen garanti for at mange barn også blir begeistra” (s. 152). Tross uenigheter kan det selvfølgelig også være enigheter omkring litterær kvalitet hos barn og voksne.

Det har senere utviklet seg flere barne- og ungdomsbokpriser som lar målgruppens lesere komme til orde. Blant annet sitter barn og unge i juryen og kårer vinneren av årets beste barnebok. ARKs barnebokpris, som ble etablert i 2002, er en slik pris (Aschehoug, u.å.). Her er det elever på 5.-7. trinn som stemmer frem sin favoritt blant bøker anbefalt av forlag, og kårer til slutt en vinner (ARK, u.å.). Også i Uprisen, en ungdomsbokpris i regi av Foreningen !les, er det bøkernes målgruppe, ungdomsleserne, som sitter i juryen. Uprisen regnes som ”Norges eneste rene ungdomsbokpris” og startet som pilotprosjekt i 2007 (Uprisen, u.å.). Ett av Uprisens mål er å få frem ungdommenes meninger om hva en god ungdomsbok inneholder og ”[å] skape positive møter mellom elevene og litteraturen, møter som kan gi grobunn for livslang leselyst” (Uprisen, u.å.). Det finnes også en lignende pris for eldre ungdommer, Ungdommens kritikerpris, der prisen deles ut av ungdommer i videregående opplæring.

Denne prisen kom i stand i 2005 og ett av målene med prisutdelingen er å anerkjenne og synliggjøre ”ungdoms lesninger av samtidslitteratur” (Ungdommens kritikerpris, u.å.).

## 2.2 Tidligere forskning

Cathrine Dagestad Eikeland (2015) undersøkte vinnerne av ARKs barnebokpris i sin masteroppgave, *Og vinneren er: En komparativ studie av vinnerne av ARKs barnebokpris 2011-2013*. I funnene fra Eikelands (2015) analyse kommer det frem at de tre vinnerbøkene i hennes materiale har flere tydelige likhetstrekk. Disse likhetstrekkene kan si noe om barnelitteraturen som appellerer til den tiltenkte målgruppen (s. 60). Eikelands funn viser at bøkene er serielitteratur, nærmere bestemt spenningslitteratur, de inneholder fantastiske trekk med en eller flere helteroller og kan regnes som lærerik litteratur (s. 74). Eikelands funn viser at hvis boken skal treffe leserne bør forfatterens tiltenkte målgruppe samsvare med den faktiske leseren. Det er først da barnet kan identifisere seg, forstå og leve seg inn persongalleriet og historien. Begrepet barnelitteratur viser til at det er barnas litteratur, og derfor bør barnas stemme komme frem og bli lyttet til, hevder Eikeland (2015, s. 87-88).

I masteroppgaven *Kulturar for kvalitet kring nyare norsk ungdomslitteratur* studerer Janne Karin Støylen ungdomslesernes meninger om vinnerne av Uprisen i årene 2007-2011 (Støylen, 2014). Støylen undersøker hvilke kriterier ungdomsleserne vektlegger i sine anmeldelser i lys av ulike teoretiske perspektiver. Disse kriteriene sammenligner Støylen med voksne aktørers kvalitetsvurderinger i det barnelitterære feltet. I artikkelen ”Slikt som ungdommane likar” (Støylen, 2015), som omhandler Støylens funn fra masteroppgaven, presenterer hun noen av kriteriene ungdomselevne vektlegger i diskusjonen rundt litterær kvalitet. Blant kvalitetskriterier som juryklassene trekker frem, fant Støylen tema som interesserer og at boken er spennende, morsom eller fengende. Ungdomsleserne er også opptatt av at boken skal åpne for en ”oppslukt lese måte”, innebære originalitet, integritet og muligheter for å leve seg inn i og identifisere seg med de litterære personene eller situasjonene. Videre finner Støylen at realisme og mening i bøkene er viktig for at historien og personene skal fremstå troverdige for leserne (Støylen, 2015, s. 68-71). Støylens komparative forskningsperspektiv viser at det ikke alltid er samsvar mellom ungdommenes og de voksnes kvalitetskriterier for en god ungdomsbok. Funnene antyder at det er målgruppens responser som gir de mest presise kvalitetskriteriene for hva som er en god ungdomsbok, mens ”dei vaksne meldarane somme tider bommar når dei tek omsyn til lesarrolla som eit

kriterium for kvalitet” (Støylen, 2014). Her fastslår Støylen at det er ungdommen som gir de mest gyldige vurderingene av bøkene skrevet for dem. Dette er en påstand som kan diskuteres. Det er viktig å få frem at voksne kritikere også kan treffe og kommentere mye av det samme som barn og unge vektlegger.

Kjell Ivar Skjerdingsstad og Knut Oterholm (2016) har også nylig forsket på Uprisen med en interesse for ungdommenes leseopplevelse, hvilke kriterier ungdomsleserne benytter i sine anmeldelser og hvilke litteraturpreferanser ungdommene har. Studien består av en undersøkelse av ungdommenes vurderinger av bøkene nominert til Uprisen 2013. Forskerne studerte 640 anmeldelser skrevet av ungdomslesere mellom fjorten og seksten år (s. 115). Deres funn viser at det som særlig går igjen i ungdommenes anmeldelser er kravet om spenning og muligheten til å identifisere seg med de litterære personene. De understreker at kvaliteten på en bok kan vurderes ut fra de mulighetene den gir en leser, hvordan en leser møter boken med hans eller hennes litterære bakgrunn og hvordan han eller hun kan knytte den til egen hverdag og virkelighet. I likhet med Støylens funn, viser også denne studien at det å kunne flykte fra sin egen virkelighet og inn i en fiksjonsverden er viktig for ungdomsleseren. På denne måten kan leseren leve seg inn i en indre verden og bli så oppslukt at boken blir umulig å legge fra seg.

Skjerdingsstad (2017) har publisert en artikkel om spenningskriteriet blant ungdomsleserne i Uprisen. Skjerdingsstad kaller spenningskriteriet for et kjerne-kriterium for vurdering og verdsettelse av litteratur blant ungdomselevne. Gjennom nærlesinger av anmeldelsene undersøker Skjerdingsstad antall ganger begrepet spenning i ulike former dukker opp, og hva elevene knytter til dette begrepet når det først nevnes. Blant annet trekker han linjer mellom spenningskriteriet og tid, identifikasjon, formidling, i denne sammenhengen stemmen i boken, i tillegg til beskrivelsene som gjør at elevene kan se bokens personer, handlinger eller omgivelser klart for seg.

### 2.3 Bokslukerprisen

Bokslukerprisen er en nasjonal barnebokpris som ble arrangert for første gang i 2014, i regi av organisasjonen Foreningen !les (Bokslukerprisen, u.å.b). Organisasjonen ble etablert i 1997 og arbeider for å fremme lesing blant barn og unge i alle samfunnslag, med et ønske om å forene leserne og litteraturen (Foreningen !les, u.å.b). Bokslukerprisen er et av Foreningen



!les sine leselestprosjekter for barneskolen, der elever på sjette trinn stemmer frem sine favoritter blant norske barnebøker skrevet for målgruppen. Alle sjette klasser oppfordres til å melde seg på, og det er elevenes kontaktlærere, norsklærere, skolebibliotekarer, skoleledere eller lignende som melder elevene på (Foreningen !les, u.å.a). Bokslukerprisens mål er ”å fremme lesing og leselest og sette fokus på den gode norske litteraturen som blir gitt ut for de 10-12-årige” (Bokslukerprisen, u.å.c). Prisen skal også legge ”til rette for mer og økt selvstendig lesning av ny norsk barnelitteratur” (Foreningen !les, u.å.c). Barna får mulighet til å møte og mene noe om litteratur, lese kritisk og være ærlige. Gjennom lesing, litterære samtaler og diskusjoner underveis, fokuserer Bokslukerprisen på å skape gode leseopplevelser og å øke leselesten og engasjementet for litteratur blant elevene (Bokslukerprisen, u.å.d).

Prosjektleder Posselt forklarer at ”Bokslukerprisen henvender seg til mellomtrinnet for å stimulere engasjement og leselest på et tidspunkt som er avgjørende for den videre utviklingen av elevenes identitet som leser” (Foreningen !les, u.å.a). Håpet er ”at arbeidet med prisen vil kunne bidra til at de involverte elevene opprettholder leseinteressen i en periode der mange slutter å lese” (Foreningen !les, u.å.a). I tillegg, skriver Posselt (e-post, mottatt 25.11.2016) at sjettetrinnselever kan virke som rollemodeller for andre elever på skolen ved å delta i Bokslukerprisen. Dette fordi de kan dele erfaringer og motivere dem til deltakelse, både under Bokslukerprisen og året etter de selv har deltatt.

Før elevene starter sitt arbeid velger Foreningen !les ut ti barnebøker som de anser som de beste norske barneøkene utgitt det siste året. Utdrag fra disse økene samles i en antologi som mottas ved skolestart i august. Økene skal være skjønnlitterære tekster av ulike sjangre, skrevet på norsk og kategorisert som øker for aldersgruppen 9-13 år (Foreningen !les, u.å.d). Barneleserne blir dermed utelukkende presentert for ny norsk litteratur. Dette kan være en svakhet ved prisen, i og med at det skrives mange gode kvalitetsøker for barn også i andre land, som barnelesere setter stor pris på. Antologien skal videre bestå av tekster med noe for enhver smak for at alle skal ha muligheter for å finne noe de liker (Bokslukerprisen, u.å.a). Foreningen !les er opptatt av at elevene skal presenteres for et mangfold av tekster for å kunne utvikle seg som lesere. Utvalget spenner derfor bredt. Antologien for Bokslukerprisen inneholder øker som dekker mange forskjellige tema og sjangre, blant annet spenning, reise, action, kjærlighet, vennskap, familieforhold, mystikk og humor. Leselystaksjonens mål om å skape leselest og engasjement for litteratur vektlegges også under utvelgelsen av økene (Foreningen !les, u.å.d).

I løpet av høsten leser deltakerne av Bokslukerprisen utdragene fra antologien. Før de avgir sin stemme får elevene mulighet til å kommentere, diskutere og dele sin leseopplevelse og sine meninger om tekstene i antologien, både i klasserommet og på nettsiden. Klassene stemmer over utdragene ved å logge seg inn på Bokslukerprisen.no og besøke ”klassens side”, der klassene har én stemme hver per bok. Klassen skal altså komme frem til en felles vurdering om teksten, om den var dårlig, passe bra, bra, veldig bra eller super, og legge ved en begrunnelse. Den ukentlige avstemmingen er ikke endelig, og kan endres så ofte som ønskelig, helt frem til slutten av prosjektperioden. Stemmene samles deretter opp og de fem bøkene som blir stemt frem som de beste blir kåret som superfinalister (Bokslukerprisen, u.å.a).

For å kåre en vinner av Bokslukerprisen trengs juryklasser (Bokslukerprisen, u.å.e). Disse elevene får et stort ansvar ved å kåre en vinner på vegne av alle deltakende sjettetrinnselever. Alle som ønsker å være juryklasse kan sende en søknad med en presentasjon av klassen. Etter at søknadene er vurdert, blir fem av de ca. tusen deltakende klassene kåret til å være juryklasser. De fem utvalgte klassene i Bokslukerprisen 2015/2016 representerer fem ulike fylker. Én av disse juryklassene representerer ett helt trinn. Juryklassenes oppdrag var å lese og vurdere de fem nominerte superfinalistbøkene og kåre Bokslukerprisens vinner (Bokslukerprisen, u.å.f). Prosjektleder Posselt forklarer i en e-post (25.11.2016) hvordan utvelgelsen av juryklasser foregår. Foreningen !les er en nasjonal aktør og ønsker at dette skal speile seg i deres praksis, og forsøker å velge ut fem juryklasser som kan representere mangfold. Ved utvalget av juryklasser ønskes det derfor ulike klasser som kan representere både byskoler og skoler fra mindre plasser, elever med nynorsk og bokmål som hovedmål og sterke og mindre sterke leseklasser. Ved at alle elevene inkluderes, kan deltakelse i Bokslukerprisen gi økt fellesskap og motivere til videre lesing (Bokslukerprisen, 2016).

## 2.4 Den voksnes innflytelse

Selv om Bokslukerprisen regnes som barnas bokpris, har voksne som tilrettelegger prosjektet, en viss innflytelse på prisen. Utviklerne og oppretterne av barnebokprisen fra Foreningen !les, forfatterne og lærerne som har ansvar for å legge til rette prosjektet på skolen, er alle voksne. Det kan dermed diskuteres på hvilke måter prisen er påvirket av de voksne og i hvor stor grad Bokslukerprisen kan kalles barnas bokpris.

Et eksempel på voksnes innflytelse er nominasjonsprosessen. Bøkene barna skal lese og vurdere er valgt ut av voksne med kompetanse innen litteratur og litteraturformidling for aldersgruppen. Med en interesse for hva ulike elever liker å lese, kunnskap og engasjement for barnelitteraturen, velger Foreningen !les bøker ut fra hva de mener kan bidra til leseutvikling og leselyst (Posselt i e-post, mottatt 04.05.2017). Ifølge Posselt (e-post, mottatt 25.11.2016) ble de voksnes utvelgelse også påvirket av tilbakemeldingene fra forrige års deltakere.

For at hensikten og målet med Bokslukerprisen skal kunne oppnås, er det viktig at også lærerne til deltakerklassene er engasjerte og kan inspirere elevene. Samarbeidet med voksne, både lærere, skolebibliotekarer og representanter for litteratursektoren, spiller en viktig rolle ved gjennomføringen av Bokslukerprisen. På denne måten kan både elever, lærere og bibliotekarer få økt kunnskap om ny norsk litteratur og gjerne lettere finne frem til den litteraturen som appellerer til målgruppen (Foreningen !les, u.å.a), i tillegg til å utvikle kunnskaper om litteraturkritikk og formidling (Foreningen !les, u.å.c). Lærerne til deltakerklassene får tildelt en lærerveiledning som de kan bruke som inspirasjon. Her finnes det tips og ideer til hvordan prosjektet kan gjennomføres i klasserommet (Bokslukerprisen, u.å.a). Samtidig tar prosjektet hensyn til de forskjellige skolenes ulike hverdager. Det finnes store muligheter og frihet til å gjennomføre prosjektet på den måten det passer best for skolene de representerer (Posselt i e-post, mottatt 24.06.2016).

Lærerne som deltar i prosjektet skal legge til rette for trygge samtaler om bøkene og gjennomføre ukentlige avstemminger (Bokslukerprisen, u.å.a). Det at læreren styrer dette kan igjen påvirke hvilke svar barna gir. For å få frem elevenes ærlige meninger er det derfor viktig at elevene får en forståelse av at deres meninger er viktige, relevante og avgjørende for å kåre en vinner. Dette vektlegges også i Bokslukerprisens lærerveiledning, der oppgavene som gis ”legger vekt på å la elevenes opplevelser komme til orde og å få frem mulighetene i litteraturen” (Bokslukerprisen, u.å.a). Utenom dette finnes det allerede retningslinjer for frister og hvilke bøker barna skal lese og vurdere.

De voksne aktørene i Bokslukerprisprosjektet er likevel avhengig av barna, som spiller den viktigste rollen for prosjektet. Til tross for de voksnes rolle og innflytelse, legger Bokslukerprisen først og fremst til rette for at barn kan mene noe om litteraturen som skrives

for dem. Barnas stemmer er helt avgjørende for å dele ut prisen (Bokslukerprisen, u.å.a). Det er barna som har det siste ordet, og som kårer vinneren. Dette styrker inntrykket av at det er barnas bokpris. Bokslukerprisens deltakere skal ikke undervurderes verken som lesere eller som barn med egne meninger og litteraturpreferanser.

## 2.5 Materiale

For å kunne svare på problemstillingen min ønsker jeg å analysere og sammenligne fellestrekk ved de bøkene som ble best likt av elevdeltakerne, og å undersøke hvilke kvalitetskriterier som er aktive i disse barnas anmeldelser av bøkene. Mitt hovedmateriale består derfor av superfinaлистbøker og juryklassenes anmeldelser. Superfinalistene består av fem romaner (Bokslukerprisen, u.å.g). På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å bruke tre av dem i mitt materiale. Jeg har valgt å se nærmere på vinnerboken *Forfulgt i London* (2015). Dette fordi det er denne boken sjettetrinnselevne stemte frem som den aller beste. I tillegg har jeg valgt ut to av de fire resterende superfinaлистene, *Rivertongåten* (2015) og *Kampen mot superbitchene* (2014). Valget falt på disse to superfinaлистene fordi det var disse bøkene som fikk flest kommentarer av elevene på nettsiden. Dette kan gjenspeile engasjementet for bøkene blant elevdeltakerne.

### 2.5.1 Bøkene

*Forfulgt i London* er skrevet av forfatteren Ingeborg Dybvig og er en del av serien om Clara-mysteriene. *Forfulgt i London* er en spenningsbok som handler om Clara og venninnen Emilies actionfylte reise til storbyen London, helt alene. I London skjer de skumleste hendelser der Clara og Emilie roter seg inn i store problemer. De forsøker å hjelpe en mann som blir slått ned og mottar en minnepinne som de lover å ikke gi til politiet. Dette fører til videre problemer og forfølgelse.

*Rivertongåten* er en krimroman for barn fra CLUE-serien, skrevet av forfatteren Jørn Lier Horst. Navnet på spenningsserien viser både til det engelske ordet 'clue' som betyr ledetråd eller spor for å løse en gåte og til forbokstavene i hovedpersonenes navn: Cecilia, Leo, Une og hunden Egon (Horst, 2015, baksidetekst). I *Rivertongåten* finner de kollektive hovedpersonene en mystisk trekasse. De følger spor for å finne ut hva denne hemmelighetsfulle trekassen inneholder og forsøker å løse mysteriet sammen. Det sjekker samtidig inn mange rare gjester på Perlen pensjonat som vennegjengen mistenker at har en

sammenheng med Rivertongåten. Hovedpersonene tar på seg rollen som etterforskere og forsøker å finne ut mer om trekassen.

*Kampen mot superbitchene* er en bok full av humor og alvor, skrevet av forfatteren A. Audhild Solberg. Den handler om Anne Bea på tolv år som ble født med albinisme og føler seg utstøtt og annerledes. Heldigvis har hun Nils, hennes beste venn. Utenom Nils er det ingen på skolen som liker henne. Hun er nemlig nestest nederst i bønnligaen i klassen. De øverste i hierarkiet, toppligaen, er de såkalte superbitchene: Thea, Ronja og Shirin. Anne Bea klarer å havne i superbitchenes skuddlinje når hun en dag tør å snakke imot dem, melder seg på høstens store happening, talentkonkurransen, og avslører sin store kjærlighet overfor Magnus. Gjennom et trofast vennskap til Nils, en drømmeverden der Anne Bea kan føle seg normal, en kul tante som hjelper til og en god sangstemme, kommer Anne Bea seg helskinnet gjennom det meste.

Felles for bøkene i materialet er at de kan kalles realistiske barneromaner. Det er likevel viktig å nevne at det også finnes én bok med fantastiske elementer blant superfinalistene av Bokslukerprisen 2015/2016, *Discosatan* (2014) skrevet av Vera Micaelsen. Dette viser at selv om fire av fem superfinalister er realistiske barnebøker, kan også bøker med fantastiske trekk falle i smak blant elevene på sjette trinn. Sjettetrinnselevens interesse for bøker med fantastiske trekk kommer også frem ved at Alexander Løkens *Trollskallen* (2014) ble vinneren av Bokslukerprisen 2014/2015, og Bobbie Peers' *Luridiumstyven* (2016) ble vinneren av Bokslukerprisen 2016/2017. Dette viser at hvilken sjanger som er mest populær blant elevene som deltar i Bokslukerprisen kan variere fra år til år.

### 2.5.2 Anmeldelsene og kommentarene

Materialet består også av anmeldelser skrevet av fem ulike juryklasser på sjette trinn, som suppleres med kommentarer publisert på Bokslukerprisens nettside. I løpet av høsten 2015 publiserte elevene over 6000 tilbakemeldinger på bokutdragene via Bokslukerprisen.no (Bokslukerprisen, u.å.h).

For at elevenes meninger om bøkene skal komme godt frem, er anmeldelsessjangeren i fokus. I en anmeldelse kan elevene beskrive, begrunne sine meninger og trekke frem positive og negative møter med tekstene. På denne måten kan elevene utforme ulike kriterier for hva de mener er en god barnebok. Disse anmeldelsene og kommentarene er dermed et godt materiale

å analysere for å finne ut hvilke kriterier barna opererer med når de vurderer hva som er en god bok. Jeg vil først og fremst benytte juryklassenes anmeldelser knyttet til de tre utvalgte bøkene. Elevene fra juryklassene har lest bøkene i sin helhet, og klassevis skrevet én anmeldelse av hver av bøkene. Avgrensingen av materialet til tre superfina­listbøker og anmeldelsene knyttet til dem, innebærer at andre eventuelle kriterier som nevnes i anmeldelsene knyttet til de utelatte bøkene ikke blir diskutert i denne oppgaven.

Juryklassene har en metodefrihet som gjør at klassene benytter forskjellige metoder for å til slutt ende opp med én tekst til hver superfina­list. Metodefriheten gjør at tekstene er av ulik art. Likevel er de sammenlignbare ved at de handler om de samme bøkene og at tekstene er utformet som anmeldelser. Juryklassene skal utforme til sammen fem tekster hver. De skal skrive én tekst, kalt ”juryens begrunnelse”, om den boken som ble klassens favoritt. Her begrunner juryen hvorfor de mener at deres favoritt bør vinne Bokslukerprisen. I tillegg skal de skrive fire såkalte ”klassens anmeldelse” om de fire resterende superfina­listene. På denne måten kan elevene uttrykke hvorfor de synes vinnerboken er den beste boken, og samtidig vise i de andre anmeldelsene hvorfor disse bøkene ikke nådde toppen. De skal også lage en prioritert liste over de fem superfina­listene (Posselt i e-post, mottatt 21.06.2016)

På nettsidene kan elevene finne informasjon om sjangeren anmeldelse og tips til hvordan man kan utforme en anmeldelse. Her vektlegges det at elevene skal prøve å få frem hvordan de opplevde teksten, hva som gjorde teksten god eller dårlig og sist men ikke minst, ”[h]vorfor andre bør lese boka (eller la være)” (Bokslukerprisen, u.å.i). I tillegg blir det på seminaret, der lærerne møtes til informasjon om prosjektet før høsten, foreslått alternativer til bokanmeldelse. Det foreslås blant annet gruppearbeid der elevene sammen kan diskutere bøkene og deretter samle argumenter og skape en felles tekst (Posselt i e-post, mottatt 25.06.2016). Dette viser igjen mulighetsmangfoldet og metodefriheten klassene har ved gjennomføringen av prosjektet.

Mitt prosjekt regnes ikke som meldepliktig i og med at det ikke inneholder personopplysninger verken ved tilsending av materiale eller i datamaterialet. Det er ikke mulig å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet. Prosjektet krever derfor ikke samtykke fra elever eller foresatte. Likevel ble det sendt ut et informasjonsskriv for å orientere om prosjektets bakgrunn og formål til jurylærerne, juryklassene og deres foresatte som deltok i Bokslukerprisen 2015/2016 (se vedlegg, 1).

### 3. Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet skal jeg presentere mitt teoretiske grunnlag for den litterære analysen av bøkene og innholdsanalysen av elevenes anmeldelser. Oppgaven dreier seg om hva som kjennetegner barnebøkene som en avgrenset gruppe sjettetrinns elever karakteriserer som gode, og hvilke kvalitetskriterier som er aktive i deres anmeldelser. Jeg vil dermed støtte meg til teorier om barnelitteratur og hva som kjennetegner bøker skrevet for barn, i tillegg til teorier om barneleseren i denne alderen. Oppgaven handler også om hvordan målgruppen vurderer bøkene som er skrevet for dem og kapitlet avsluttes derfor med et delkapittel om vurdering av litteratur.

#### 3.1 Barnelitteratur – definisjoner og avgrensninger

Barnelitteratur defineres av Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Vold (2005, s. 11) som litteratur skrevet og utgitt for barn. De definerer videre 'barn' som små barn og unge helt frem til overgangen til voksen alder. I *Barnbokens byggklossar* definerer Nikolajeva (1998) barnelitteratur som "litteratur skriven, publicerad, marknadsförd och behandlad av experter med barn som dess hovudsakliga publik" (s. 12). Ifølge Gunvor Risa (1993, s. 7) kan betegnelsen benyttes både om litteratur som er utgitt med tanke på barn som lesere, men også om det som voksne forfattere vurderer som passende lesestoff for barn. Disse definisjonene viser at barnelitteraturen omfatter en stor mengde tekster, noe som igjen gjør at bøkene som kalles barnelitteratur kan være av svært ulik karakter.

Boel Westin (1997, s. 260-261) skriver i sin artikkel "Mission impossible – barnlitteraturforskningens dilemma" om den umulige utfordringen en barnelitterær forsker står overfor, nemlig å lese teksten fra to ulike perspektiv – fra en voksenhorisont og en barnehorisont. Westin kaller dermed barnelitteraturen "bi-textuell" og "bi-kulturell". Med disse begrepene peker hun på barnelitteraturens dobbelthet. Det vil si at den skrives av voksne, men med barn som tiltenkt leser. Ifølge Nodelman (2008, s. 143) finnes det et likhetstrekk i alle barnebøker, nemlig en "skjult voksen", som han skriver om i boken *The Hidden Adult*. Forfatteren holder tilbake kunnskaper som forfatteren besitter, men som han eller hun tror barneleseren mangler. Det som forfatteren holder tilbake kaller Nodelman (2008, s. 191) for "skyggetekst", og dette er noe man ifølge ham kan finne i enhver barnebok. Barnelitteraturen forsøker å fremstille et barnlig syn, men dette vil alltid være gjennom

voksnes perspektiv på barnet og med voksnes valg av ord. Dette forholdet fremhever Nodelman (2016) også i artikkelen ”The Hidden Child in *The Hidden Adult*”:

The adults who write, publish, and purchase books for young people do so because they perceive young people as needing a special literature they cannot produce themselves; accordingly, the texts these adults produce represent adult voices speaking to and for young people. (s. 267)

Barnebøkene formidler dermed de voksnes oppfatninger av barn og barndom, som kan være motstridende og skiftende til ulike tider og samfunnsforhold. Det har gjennom historien utviklet seg ulike måter å betrakte barn og barndom på (Birkeland & Mjør, 2012, s. 14), men gjennomgående har betraktningen bestått av en antakelse om at barn har mindre kunnskaper, evner og erfaringer sammenlignet med voksne. Disse antakelsene har igjen lagt føringer for hvordan forfattere skriver for barn.

Ifølge Harald Bache-Wiig (1996, s. 1) spiller også vår kulturs syn på barndommen en viktig rolle for at barnelitteraturen finnes. Dette synet preges av å se på barndommen som noe viktig og med grunnleggende betydning. Forfatteren Oskar Stein Bjørlykke (2010, s. 105) skriver i sin artikkel ”Å skrive for born” om hvordan den tidligere barnelitteraturen preges av det pedagogiske. Barna skulle lese for å lære, noe som la føringer for hvordan barnelitteraturen skulle utformes. Denne føringen og målrettingen har i de senere årene forsvunnet mer og mer, ettersom barnelitteraturen har frigjort seg mer fra et pedagogisk perspektiv. Dette understreker også Nikolajeva (1996, s. 3) når hun hevder at det pedagogiske perspektivet alltid har vært knyttet til barnelitteraturen. Derfor har barnelitteraturen blitt formet med et mål om å ivareta barns interesser og behov (Nikolajeva, 1996, s. 47). Ifølge Birkeland og Mjør (2012) kommer ikke den didaktiske intensjonen i dagens barnelitteratur like sterkt frem som tidligere, og den er ikke like direkte. Den didaktiske intensjonen er ”ofte innskrevet i forteljinga i ei form som overlét til *lesaren* å trekke konklusjonar” (s. 59).

### 3.2 Barnelitteraturens kjennetegn

Det er i barnelitteraturforskningen omdiskutert om barnelitteratur kan regnes som en egen sjanger. Nikolajeva (1998, s. 11-12) hevder at barnelitteraturen er et litterært felt og ingen sjanger, men at det finnes ulike sjangre innenfor barnelitteraturen. Hun nevner blant annet



kjærlighetshistorier, thriller, romaner og science fiction. Nodelman (1997) oppfatter derimot barnelitteraturen som en egen litterær sjanger. Denne oppfatningen mener Åsfrid Svensen (2001, s. 54) at det er få som vil si seg enige i fordi Nodelmans syn ser bort fra sjangrenes stadige utvikling og forandringer over tid, i tillegg til at barnelitteraturen består av flere undersjangre.

I artikkelen ”Barnelitteratur som sjanger” tar Nodelman (1997, s. 18) for seg noen viktige kjennetegn som dominerer i barnelitteraturen, blant annet barnebokens struktur, persongalleri, handling, tema, stil og synsvinkel. Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i et utvalg av disse fellestrekkene i barnelitteraturen som kan være interessante i tilknytning til mitt materiale, uten at de trenger å kalles sjangerkjennetegn. Jeg skal først se nærmere på kjennetegn ved serielitteratur fordi dette er et fellestrekk ved de tre superfinalistene. Videre trekker jeg frem noen sentrale former for realistisk barnelitteratur som kjennetegner mitt materiale. Deretter presenteres typiske kjennetegn ved barnelitteraturens struktur og oppbygning. Til slutt tar jeg for meg barnelitteraturens persongalleri og identifikasjonsmuligheter.

### 3.2.1 Serielitteratur

Serielitteratur er ikke noe nytt fenomen. Ikke lenge etter den moderne barnebokens gjennombrudd på 1850-tallet ble seriefenomenet utbredt og populært også i barnelitteraturen (Ørjasæter, 2013). Superfinalistene *Forfulgt i London*, *Rivertongåten* og *Kampen mot superbitchene* er alle eksempler på serielitteratur, noe som ifølge Nodelman (1997) også er et typisk kjennetegn ved barnelitteraturen: ”Et av de mest iøynefallende trekkene ved barnelitteraturen er hvor mange forfattere det er som stadig varierer seg selv ved å skrive om de samme skikkelsene i situasjoner som er ulike, men som likevel ligner hverandre” (s. 40-41). Disse gjentakelsene utgjør et mønster som forfatterne holder seg til og som leserne kjenner igjen. Seriene kjennetegnes av faste former, der for eksempel de samme motivene, personene, temaene eller miljøet går igjen og opptrer i flere bøker i ulike mønstre (Slettan, 2014, s. 56). På denne måten kan barneleseren følge kjente figurer, ofte gjennom kjente konflikter som strekker seg over flere bøker. Serielitteraturen presenterer på denne måten en gjenkjenningseffekt, samtidig som den presenterer variasjon i et mønster, noe som viser seg å appellere til svært mange barnelesere. Ifølge Appleyard (1991, s. 62) kan kombinasjonen av det kjente og det ukjente være en av grunnene til at barneleseren kan lese mange bøker i samme serie før de mister interessen for dem.

Serielitteraturen kan deles inn i to ulike hovedkategorier, såkalte personbaserte og konseptbaserte serier. Når serien følger de samme hovedpersonenes utvikling fra bok til bok kan dette kalles personbaserte serier, som for eksempel *Anne fra Bjørkely* (1908-1939) eller nyere serier som Harry Potter bøkene (1997-2016). Det finnes også personbaserte serier der personene ikke utvikles videre i bøkene. Disse seriene kalles episodiske. Dette gjelder for eksempel bokserien om Albert Åberg (1972-2012) eller Kunstdetektivene (2000-2016). Det finnes flere bøker om disse litterære personene der de bor på samme sted og er på samme alder som i de tidligere bøkene om dem. Den andre kategorien følger ikke de samme personene, men heller den samme formen, og kan kalles konseptbaserte serier. Disse bøkene har ikke samme forfatter, men følger det samme mønsteret. Dette gjelder seriebøker som Leseløve, en lettlest bokserie for barn skrevet av ulike forfattere med ulike temaer (Ørjasæter, 2013). Også Marg og bein-serien er et eksempel på en konseptbasert serie. Marg og bein er en grøsserserie for målgruppen 4.-7. trinn skrevet av forfatterne, Ingunn Aamot, Arne Svingen og Jon Ewo. Disse bøkene har lenge vært på utlånstoppen og appellert til mange barn (Lorentsen, 2012).

### 3.2.2 Realistisk barnelitteratur

Det er vanlig å dele barnelitteraturen inn i ulike sjangrer og teksttyper. ”Til grunn for en litterær sjanger ligger et knippe av sosialt etablerte vaner, normer og forventninger, mange av dem halvbevisste eller ubevisste” (Svensen, 2001, s. 53). Disse normene vil styre forfatternes skrivemåte, i tillegg til å skape forventninger hos bokens lesere som igjen kan styre lesemåten.

Birkeland og Mjør (2012, s. 55) opererer med en todeling der barnelitteraturen kategoriseres som realistiske eller fantastiske fortellinger. Den fantastiske litteraturen inneholder ofte overnaturlige elementer, der en ny og ukjent virkelighet presenteres, mens den realistiske litteraturen ønsker å representere virkeligheten slik vi kjenner den. Det er viktig å understreke at disse kategoriene er fleksible. Kategoriene kan oppstå som blandingsformer, og det kan være vanskelig å plassere én bestemt bok innenfor en av kategoriene (Birkeland & Mjør, 2012, s. 66-67). Dette delkapittelet handler om realistiske romaner for barn, ettersom de tre bøkene i mitt materiale inneholder sjangertrekk fra den realistiske litteraturen.

Den realistiske litteraturen er godt etablert innenfor den barnelitterære tradisjonen, særlig knyttet til barneromanen. Tidligere tiders realistiske barnelitteratur har ofte dreid seg om

miljø og oppvekst, men etter hvert som samfunnet endret seg, endret også litteraturen seg. De realistiske barneromanene skrevet etter 1980-årene har lagt stadig større vekt på individet i fortellingen og dermed mindre vekt på detaljerte miljøskildringer. Sjangeren spenner over et stort register som strekker seg blant annet fra psykologisk realisme til sosialrealisme. Kategorien spenner også over forskjellige størrelser fra smale barneromaner til realistiske seriebøker (Birkeland & Mjør, 2012, s. 56-58).

Den realistiske barneromanen skal etterligne den ytre verden som vi lever i. Den tar ofte opp sentrale sider ved det å være barn, og kjennetegnes av at personene, handlingene og miljøet er konstruert på en måte som kan oppleves som sannsynlig og autentisk for leseren. Handlingen i bøkene fra mitt materiale kan også kalles *samtidsrealistisk* i og med at litteraturen omhandler et tidspunkt som tilhører barneleserens egen tid. Det innebærer at den virkeligheten som fremstilles i litteraturen er nært knyttet opp til barnas forståelse av egen virkelighet. Dette åpner igjen for at leseren kan akseptere at dette kunne ha skjedd i virkeligheten (Nes, 2014, s. 30-31).

Svensen (2001, s. 139-40) hevder at en av realismens funksjoner er at leseren gjennom tekstens troverdighet kan oppnå tillit til teksten. Denne tillitten oppstår ved at det som skjer i litteraturen samsvarer med en verden som leseren kan kjenne igjen utenfor litteraturen. I tillegg til dette er denne formen for tekst velegnet for å informere barna og gi dem en innsikt i den virkeligheten de lever i og med (Svensen, 2001, s. 139-140). Også forfatterens ordvalg kan spille inn på lesernes tillit til teksten. I en barneroman møter vi ofte handlingene fra et barns perspektiv, noe som kan farge språket. Replikkene og dialogene i barneromanen skal oppleves ekte for at et barn skal kunne identifisere seg med persongalleriet (Nes, 2014, s. 30-31).

### *Spenningslitteratur*

To av bøkene fra mitt materiale, *Forfulgt i London* og *Rivertongåten*, kan karakteriseres som spenningslitteratur. *Forfulgt i London* er en spenningsbok fylt med action, kriminelle handlinger og mysterier som må løses. En variant av spenningslitteraturen er krimsjangeren, som er en utbredt sjanger i barne- og ungdomslitteraturen og som ofte blir utgitt i serieformat. *Rivertongåten* kan karakteriseres som realistisk krimlitteratur for barn og unge. Birkeland og Mjør (2012) mener at spenningsserier knyttet til mysterium og kriminalitet ”er ein teksttype som appellerer til både gutar og jenter” (s. 58). Sjangerens popularitet innenfor barne- og

ungdomslitteraturen økte i 1980-1990-årene, da holdningen til krim for barn- og unge endret seg. Dette har en sammenheng med at barnelitteraturen utviklet seg i en retning av større sjangervariasjon, i tillegg til at skillelinjene mellom barne- og voksenlitteratur ble mindre skarpe (Slettan, 2014, s. 49).

Birkeland og Mjør (2012) hevder at det ikke er tilfeldig at spenningstekster svært ofte er lagt til ulike ferier: ”Utan kontrollerande vakseninstansar gir det stort handlingsrom for heltane som opptre som detektivar og hjelpande hand for lova” (s. 58). Felles for de tre superfinalistene i mitt materiale er at hovedpersonene handler selvstendig, uten kontrollerende vokseninstanser.

### *Kriminallitteratur for barn*

Kerstin Bergman og Sara Kärrholm (2011) definerer kriminallitteratur for barne- og ungdomsleseren som tekster ”om barn, djur eller vuxna som löser en gåta med hjälp av ledtrådar av olika slag” (s. 146). Barnekrimmen kjennetegnes av barn som oppdager noe mistenkelig som leder videre til en etterforskning der barna søker etter spor og ledetråder og gjør ulike oppdagelser for å løse en kriminalsak. Barna befinner seg ofte i kamp mot kriminelle, som oftest voksne. Det er de unge som sitter med mest informasjon og dermed også en makt overfor de voksne (Bergman & Kärrholm, 2011, s. 146).

Krimlitteratur for barne- og ungdomslesere følger ofte stramme rammer for innhold og struktur. Dette peker Svein Slettan (2014) på når han skriver at ”[k]riminalhistoria skal handle om oppklaringa av eit brotsverk, og stoffet i romanen bør vere knytt meningsfylt til oppklaringsarbeidet” (s. 51). For at spenningen skal opprettholdes rundt saken, finnes såkalte spenningsskapende grep i kriminallitteraturen. Innenfor spenningsserier som Clara-mysteriene og CLUE-serien, er cliffhangere et effektivt og mye brukt grep. Det innebærer at handlingen brytes midt i en nervepirrende eller farlig situasjon, og på den måten holdes leseren på pinebenken (Slettan, 2014, s. 52-53). Dette kan skape interesse for boken og lyst til å lese videre. Et annet virkemiddel som brukes av kriminalforfattere er å skape uhyggestemming. Ved bruk av skildringer av lyder og mørke og skumle omgivelser, skapes en uhyggelig stemning (Svensen, 2001, s. 117). Denne uhyggestemmingen forsterkes av settingen. Settingen for handlingen og forbrytelsen er viktig for å skape og opprettholde spenning, og spiller i kriminallitteraturen ofte like stor rolle som fortellingens hovedpersoner (Goga, 2015, s. 81). Forfatteren gir leseren små hint og avsløringen skal ikke komme for tidlig. Dette er også et

virkemiddel som holder leserne interesserte, og Svensen (2001) peker på at denne uvissheten ”om hvordan det går er en helt nødvendig forutsetning for spenning” (s. 114). Uvissheten og hinder av ulike slag sinker fremdriften i handlingen, samtidig som spenningen øker. Dette virkemiddelet kan kalles suspense (Svensen, 2001, s. 114-115). Barnekrimmen ender som oftest med at gåtene blir løst, og normaliteten gjenopprettes (Svensen, 2001, s. 135).

### *Humor og alvor i barnelitteraturen*

En av barnelitteraturens mange funksjoner er å kunne ta opp vanskelige og alvorlige temaer, slik at barn kan lære om det, finne trøst, kjenne seg igjen eller hjelpe andre. Mobbing, psykiske lidelser, misbruk, vold eller skilsmisser kan ofte bli tematisert i bøker for barn (Birkeland & Mjør, 2012, s. 59). ”Det å oppleve seg utanfor fellesskapen er eit gjenkjenneleg problem som ofte blir tematisert” (Birkeland & Mjør, 2012, s. 59). Slike alvorlige temaer og problematiske sider ved et barns liv kan også skildres gjennom en humoristisk tone. I *Kampen mot superbitchene* opptrer kombinasjonen med humor og alvor, der et alvorlig tema blir skildret på en morsom måte. Det dreier seg om mobbing og utestenging på syvende trinn.

Barnelitteraturen kan fremstille etiske problemer som ofte har en pedagogisk funksjon. Litteraturen kan sette fokus på hvordan et problem kan oppleves for et barn og eventuelt hvordan det kan håndteres (Birkeland & Mjør, 2012, s. 59). På denne måten kan barneleseren som kjenner seg igjen i situasjonen finne trøst, mens barneleseren som ikke kjenner seg igjen kan bedre forstå andre som har gjennomgått, eller er i, en lignende situasjon som skildres i litteraturen.

Petter Lykke-Oelsen (1988, s. 147) skriver i artikkelen ”Humor er ikke det rene pjat: om humor og børnelitteratur” om humorens ulike funksjoner i barnelitteraturen. Humoren kan både virke undertrykkende, ved at den ofte krever et offer som man kan le av, men også utviklende. Barnelitteraturens humor kan virke utviklende ved at den gir mulighet for å se på problematiske sider ved livet eller en alvorlig situasjon i et nytt lys. Lykke-Oelsen hevder også at tabuemner, fortrenge problemer eller groteske situasjoner, kan bli vridd til noe positivt gjennom å forene alvoret med humor, samtidig som dette kan gi en utrygg situasjon mer trygghet.

### 3.2.3 Struktur og oppbygning

Flere barnelitteraturforskere, som Nikolajeva (1998, s. 37), Nodelman (1997, s. 14-15) og Birkeland og Mjør (2012, s. 50), nevner det grunnleggende mønsteret som et typisk kjennetegn ved barnelitteraturens oppbygning. Dette består av et handlingsforløp hvor hovedpersonen først starter hjemme - bryter opp fra hjemmet - drar på eventyrlige reiser - for å så vende hjem igjen. Hjemmet representerer det trygge og gode, men hjemme skjer det ingenting nytt og det kan dermed fort bli ensformig og kjedelig. Borte representerer det spennende og eventyrlige, men samtidig det farlige og skumle (Nikolajeva, 1998, s. 37). Hjemmet representerer det harmoniske, frem til en konflikt oppstår. Denne konflikten er ofte den utløsende grunnen til at hovedpersonen først bryter med hjemmet. Etter en stund borte innser ofte hovedpersonen at hjemme er best og vender derfor tilbake. Dette grunnleggende mønsteret finnes i store deler av barnelitteraturen. Detaljene er ulike, men det finnes et felles underliggende mønster (Nodelman, 1997, s. 15).

Barnelitteraturens reiser går ofte ut på å oppleve verden og skaffe seg nye livserfaringer gjennom ulike former for spenning og eventyr. Reisen symboliserer en utvikling, der hovedpersonen blir formet og dannet, og kommer hjem igjen med ny innsikt og kunnskap (Birkeland & Mjør, 2012, s. 50). Handlingsmønsteret kan virke som en barnebokforfatters formel, der "[s]penninga mellom ro og rørsle, det trygge og det utrygge gjer reisa godt eigna som episk struktur" (Birkeland & Mjør, 2012, s. 50). Barnelitteratur med dette mønsteret finnes i både gamle klassikere, så vel som i nyere litteratur for barn. I og med at det finnes et slikt gjenkjennelig mønster i mange forskjellige barnebøker, hevder Nodelman (1997) at det grunnleggende mønsteret "må ha trekk ved seg som oppfyller våre ideer om hva barnelitteratur er eller bør være" (s. 17). Likevel presiserer Nodelman at ikke all barnelitteratur følger dette mønsteret. Det finnes tekster for barn som presenterer et motsatt mønster. Da representerer hjemmet ikke lenger det trygge, men heller det farlige og uhyggelige. Det finnes også barnelitteratur som uttrykker ambivalens når det kommer til disse verdiene der det kan oppstå en usikkerhet om det er best hjemme eller borte (Nodelman, 1997, s. 30-31).

Nodelman (1997) fremhever kombinasjonen av det trygge og det utrygge, det uskyldige og det skyldige som "den sjangerdannende historiens dobbelte appell, der spennende og eventyrlige opplevelser balanseres mot trygghet i å vende tilbake – eller omvendt" (s. 47). Det

er ikke sjeldent at dette trekket opptrer i barnelitteraturen der hovedpersonene ønsker både hjemmets trygghet, men samtidig også å dra ut på farefulle eventyr (Nodelman, 1997, s. 47).

I store deler av barnelitteraturen vender hovedpersonen hjem igjen, og det hele avsluttes med en lykkelig slutt. Dette er et karakteristisk trekk ved barnelitteraturen som også ”flera forskare och läspedagoger ställer som ett absolut krav på en bra barnbok” (Nikolajeva, 1998, s. 40). Ofte vil denne hjemkomsten også tydeliggjøre at hjemmet representerer det gode og det trygge, ved at personen selv konkluderer med hvor godt det var å komme hjem igjen og hva den har lært av sine erfaringer. På denne måten kan forfatterne oppnå at både persongalleriet i boken og leser tenker over moralske og emosjonelle konsekvenser av egne handlinger og situasjoner som oppstår i barneboken (Nodelman, 1997, s. 35). Nodelman (1997, s. 44) understreker et dilemma rundt barnelitteraturens, som oftest, lykkelige slutt. Han mener at denne optimismen er viktig for at et barn skal forstå at det finnes håp, men samtidig kan det fremstille en litteratur som er mindre realistisk. I virkeligheten finnes det ikke bare lykkelige slutter og han stiller derfor spørsmål ved hvor oppriktige barnebøkene virkelig er. Birkeland og Mjør (2012) tar også opp dette dilemmaet når de skriver at ”[t]endensen til å forsone kompliserte motsetningar gjer at verda i barnelitteraturen kan framstå som meir harmonisk enn ei realistisk framstilling kan bere” (s. 59). På denne måten presenterer den lykkelige slutten ofte et håp for barneleseren fordi den voksne forfatteren mener dette er et behov som barneleseren har, selv om dette ikke alltid stemmer med den virkelige verdenen barna lever i. Likevel viser det seg en utvikling der flere av de moderne barne- og ungdomsbøkene viker fra dette kravet, og den lykkelige slutten erstattes med en åpen slutt (Nikolajeva, 1998, s. 40).

Barnebøker med en struktur med hovedfokus på handling kan kalles plottorienterte, mens bøker med større fokus på karakterene fremfor handlingsdrivet kan kalles karakterorienterte (Nikolajeva, 2004, s. 168). I sine teorier om barneleseren på mellomtrinnet hevder Appleyard (1991, s. 61-62) at den narrative strukturen i mange bøker for barn er enkel med hovedfokus på handling. Han mener også at barnelitteraturen følger et grunnleggende mønster, som starter med et problem som må løses, for å så bygge seg opp til et spenningsfylt klimaks som avsluttes med en avgjørende konfrontasjon. Dette mønsteret finnes i mange barnelitterære bøker, men Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2012, s. 20) setter fokus på hvordan barnelitteraturen samtidig er mer sammensatt enn det Appleyard fremstiller. Særlig moderne barnelitteratur skiller seg fra mønsteret ved å ha svært varierende narrativ struktur. Dette understreker også Nikolajeva i sin bok *Children's Literature Comes of Age. Toward a New*

*Aesthetic* (1996). Hun hevder at den moderne barnelitteraturen skiller seg fra den tradisjonelle barnelitteraturen som tidligere skulle være enkel med enkle personer. Nikolajeva (1996, s. 207) ønsker å fremheve hvordan den moderne barnelitteraturen utvikler seg og blir mer kompleks både når det kommer til persongalleri, form og narrative strukturer. Disse forandringene mot en moderne barnelitteratur gjør at det pedagogiske perspektivet skyves lengre vekk. Den didaktiske fortelleren forsvinner og persongalleriet og situasjonene kan overraske og utfordre ved å være mer komplekse enn før (Nikolajeva, 1996, s. 119). Superfinalistenes struktur og oppbygning kjennetegnes av å innledes rett inn i handlingen, med et problem, der det hele trappes opp til en avgjørende konflikt, for å så avsluttes med en lykkelig slutt.

#### 3.2.4 Persongalleri og identifikasjonsmuligheter

Persongalleriet i barneøkene består ofte av barn eller et barnelignende vesen. Disse er vanligvis historiens agerende instanser (Nodelman, 1997, s. 18). Hovedpersonen er oftest et barn på alder med, eller litt eldre enn, den tiltenkte målgruppen. Dette øker mulighetene for at hovedpersonen har tilnærmet like interesser og erfaringer som den tiltenkte barneleseren, noe som igjen øker sjansene for at barneleseren kan identifisere seg med hovedpersonen (Bjorvand, 2012, s. 156). Identifikasjonsmulighetene ligger ofte i forfatterens skildringer av persongalleriets utseende, meninger, ordbruk, livsstil eller handlinger.

Hovedpersonen i barnelitteraturen fremstilles ofte som uvitende, som et individ som har behov for utvidede kunnskaper om livet og tilværelsen generelt. Dette mønsteret viser igjen til antakelser om barn som mennesker med begrensede kunnskaper og oppdragsbehov. ”Den sjangerdannende historien forteller ofte barna at de er for lite erfarne til å greie å hankses med verden på egen hånd” (Nodelman, 1997, s. 19). Det finnes også flere eksempler på barnelitteratur der personene fremstilles som sterke og også gjerne klokere og mer kunnskapsrike enn sine foreldre, som for eksempel i Astrid Lindgrens *Pippi Langstrømpe* (1945) eller Maria Parrs *Tonje Glimmerdal* (2009). Sterke hovedpersoner finnes også blant superfinalistene i mitt materiale. Hovedpersonene fremstilles som selvstendige på ulike måter. Både i *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* har barna mer kunnskap og nyttig informasjon enn foreldrene sine, og løser mysterier stort sett på egenhånd.

Barna i barnelitteraturen fremstilles ofte som uskyldige. Deres feiltakelser blir sett på som lærdom etter hvert som de innser at uskyldtilstanden har ført til farer, ødeleggelse eller



fortvilelse. Den innsikten som hovedpersonene oppnår gjennom konsekvensene av sine handlinger, regner Nodelman (1997, s. 19) som et av barnelitteraturens typiske høydepunkter i handlingen.

Persongalleriet i barnelitteraturen kan fremstilles som flate eller runde personer. Typisk for de flate personene er at de kun fremstiller én egenskap, enten bare god eller bare ond. De kan derfor også kalles endimensjonale personer. De runde personene, også kalt flerdimensjonale, har derimot flere forskjellige egenskaper, både positive og negative (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). De litterære personene kan også fremstilles som dynamiske eller statiske personer. Dynamiske personer utvikler seg i løpet av historien, og forandrer gjerne meninger og holdninger ut fra ulike situasjoner som oppstår i boken. De statiske personene er derimot stillestående og forandrer seg ikke (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). De litterære personene kan også være mer komplekse enn bare flate, runde, dynamiske eller statiske.

Agnes-Margrethe Bjorvand (2012) understreker viktigheten av at barneleseren har muligheter for å identifisere seg med personene den leser om: ”Enten ved å oppleve at ’det er noen som har det sånn som jeg’ – på godt eller vondt – eller ved å bli bevisst på nye sider ved seg selv i møtet med hovedpersonen” (s. 156-157). På denne måten kan identifiseringen ikke bare ha en innlevelselsesfunksjon, men også være støttende, motiverende, eller skape større forståelse og innsikt i egen eller andres situasjon.

Selv om dagens barnelitteratur både fortellerteknisk og karaktermessig har blitt mer kompleks, finnes fortsatt den klare kontrasten og kampen mellom helt og skurk i spenningslitteraturen for barn (Birkeland & Mjør, 2012, s. 58). Dette og flere av de ovenfor nevnte kjennetegnene ved barnet som hovedperson viser seg også i bøkene i mitt materiale. Identifiseringen med de litterære personene står også i fokus i flere av elevenes anmeldelser, noe som påvirker barnelesernes muligheter for å leve seg inn i bøkene.

### 3.3 Barneleseren

I og med at barnelesernes meninger og lesninger av superfinalistene i Bokslukerprisen er i fokus for min oppgave vil det også være relevant å se nærmere på teorier om barneleseren. Dette delkapittelet vil først ta for seg Appleyards teorier om barn og unges leseutvikling og litterære kompetanse. Jeg vil gå nærmere inn på den leserrollen som er aktuell for

barneleserne i mitt materiale. Dette etterfølges av noen utfyllende perspektiver med Hansens (2012) studie og Michael Toolans (1988, referert i Maagerø, 2012, s. 176) teorier, som begge er opptatt av barneleseren.

Appleyard (1991) har utarbeidet en teori om leseren og leserens utvikling i ulike livfaser. Teorien beskriver måten vi organiserer våre leseerfaringer på, og hvordan den endres ettersom vi blir eldre og utvikles både sosialt og kognitivt (Appleyard, 1991, s. 19-20). I boken *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* har Appleyard (1991, s 14-15) organisert de grunnleggende trekkene i et utviklingsmønster. Disse endringene i leseutviklingen består av ulike ”leserroller” inndelt i fem faser:

Leserroller	Alder
1. The Reader as Player - Den lekende leseren	Early Childhood: Frem til 6 år
2. The Reader as Hero and Heroine - Leseren som helt eller heltinne	Later Childhood: 6 år - 12 år
3. The Reader as Thinker - Leseren som tenker	Adolescence: 13 år - 18 år
4. The Reader as Interpreter - Leseren som tolker	College and Beyond: Litteraturstudenten
5. The Pragmatic Reader - Den pragmatiske leseren	Adulthood: Den voksne leseren

Tabell 1, Tabellen viser Appleyards skjematisk oversikt over inndelingen av leserroller (Appleyard, 1991, s. 14-15; oversettelse av Appleyards modell i Hennig, 2010, s. 51)

Appleyards strukturering av de ulike utviklingstrinnene skaper en generell oversikt og slike skjemaer kan skjule viktige nyanser og variasjoner innenfor de ulike stadiene (Hennig, 2010, s. 51). Appleyard (1991) presiserer allerede i introduksjonen at ”[t]hese roles are no more than shorthand labels for a cluster of distinctive responses, a set of attitudes and intentions readers bring to reading and of uses they make of it, which appear to shift as readers mature” (s. 14). Med dette understreker han at alle lesere er ulike og utvikler seg på sin unike måte, og at hans kategorier kun er merkelapper for kjennetegn på ulike lesestadier. Han presiserer at dette skjemaet er en oversikt over hvordan lesere *kan* utvikle seg, og at dette ikke er et svar på

absolutt alle leseres utvikling (Appleyard, 1991, s. 16). Appleyard (1991, s. 12-15) presiserer videre at det finnes flere faktorer ved den individuelle leser som er vanskelig å sammenligne med andre lesere, blant annet personlige livserfaringer, oppvekst, kultur, kjønn og andre bakgrunnskunnskaper. Alle disse faktorene vil være med å påvirke leseutviklingen og måten man møter tekster på. Slike faktorer vil også påvirke deltakerne i Bokslukerprisens møte med de forskjellige bøkene.

Appleyards (1991, s. 4-5) måte å undersøke og forske på fiksjon og hvordan lesere møter tekstene kalles leserorientert teori. Denne teorien har sin oppmerksomhet på relasjonen mellom den faktiske leseren og teksten, interaksjonen med teksten, responsen fra leserne og den sosiale og historiske settingen som lesingen knyttes til. Leserene i mitt prosjekt er barn mellom 10-12 år, noe som gjør at de fleste i Bokslukerprisens jury mest sannsynlig tilhører ”leseren som helt eller heltinne”, og er ifølge Appleyard (1991, s. 82) i andre fase i sin leseutvikling. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på denne fasen og forsøke å se på sjettetrinnsleserne i lys av Appleyards teorier. Appleyards måte å knytte alder sammen med sosial og kognitiv utvikling på utgjør en svært generell beskrivelse, men ved å gå dypere inn på dette utviklingsstadiet kan det gi større innsikt i hvilke bøker elevene vanligvis leser eller ønsker å lese på dette alderstrinnet.

### 3.3.1 Mellomtrinnsleseren

Leseutviklingsstadiet ”leseren som helt eller heltinne” kjennetegnes av en leser som utvikles til å bli mer og mer kompetent, der barna lærer å lese mer organisert på to ulike måter. Den ene handler om å lese for å underholde seg selv, og danne et bilde av seg selv i denne verdenen. Den andre lesemåten handler om å tilegne seg informasjon ved å lese litteratur for å utforske, oppdage nye fakta og disponere og samle informasjon om verden (Appleyard, 1991, s. 59 & s. 78-80). Ifølge Purves og Beach (1972, s. 69-84, referert i Appleyard, 1991, s. 60) finnes det to hovedkategorier av tekster som barna velger i denne leseutviklingsfasen, nemlig fagbøker og eventyr- og spenningsbøker. Fagbøkene interesserer særlig barna i denne alderen fordi de er opptatt av å oppdage nye fakta og å utforske informasjon om verden. Eventyr- eller spenningsbøker er en bred kategori som innebærer alt fra tradisjonelle eventyr og fabler til mysteriebøker, fantasy og realistiske bøker. Bøkene innenfor denne kategorien kjennetegnes ofte av å ha en enkel handlingsstruktur, og Appleyard (1991, s. 60) karakteriserer tre typiske handlingsmønstre. For det første leser disse barna eventyrfortellinger der hovedpersonene blir utsatt for fare, som de mot slutten overvinner. Det finnes mange eksempler på slike bøker for

barn, og de som Appleyard nevner er Hardy-guttene (1927-2005) eller Nancy Drew-bøkene (1930-2003). Nyere norske eksempler på slike tekster er bøkene i Bjørn Sortlands serie om Kunstdetektivene (2000-2016). For det andre leser barna gjerne bøker om personer som drar ut på farefulle ferder, for eksempel til andre og ukjente verdener eller til et farlig sted. Her kjemper de gjerne mot skurker eller andre farer som dukker opp under reisen, før de vender trygt hjem igjen. Slikt handlingsmønster finnes for eksempel i Narnia-serien (1950-1956) (Appleyard, 1991, s. 61). Noen nyere eksempler på bøker med et slikt handlingsmønster er triologien om *Halvgudene* (2011-2013). For det tredje interesserer barneleseren seg også for mer realistiske barnebøker, uten eksotiske settinger, der hovedpersonen er en helt eller en heltinne som settes på prøve. Noen av Appleyards (1991, s. 61) eksempler på slike tekster er *Charlottes tryllehev* (1952) eller *David Copperfield* (1850), mens nyere norske eksempler kan være serien om Clara-mysteriene (2013-2015) eller bøkene i CLUE-serien (2012-). Appleyard (1991, s. 75) viser også hvordan barnelitteraturen for denne aldersgruppen ofte inneholder en slags lærdom som presenteres gjennom handling. Barna kan gjennom litteraturen blant annet lære om hvordan man skal og ikke skal behandle andre, særlig blant jevnaldrende.

Bøkene som barna i dette leseutviklingsstadiet leser skiller seg fra bøkene de leste i det forrige stadiet, ”den lekende leseren”, både når det kommer til format og utseende. Det vil si at bøkene ofte er lengre og med mer tekst, og mindre skriftstørrelse. Bøkene har også færre eller ingen illustrasjoner (Appleyard, 1991, s. 61). I ”leseren som helt eller heltinne”-fasen kan barn forstå og skape en egen imaginær verden ut fra tekst alene. Dette fordi barna i denne fasen har utviklet seg fra forrige fase, ved at de leser tekstene selv. Dette gjør at det stilles høyere krav til deres lesekompetanse og konsentrasjon i forhold til forrige fase (Appleyard, 1991, s. 61).

For leseren i ”leseren som helt eller heltinne”-stadiet er serielitteratur dominerende. I bok etter bok følger barneleseren de samme heltene eller heltinnene i den samme atmosfæren, men i nye settinger med nye farer og spennings situasjoner. Appleyard (1991) hevder at forklaringen på serielitteraturens store popularitet blant barneleserne kan være kombinasjonen av kjente og ukjente elementer, av variasjon og repetisjon, som seriebøkene har til felles:

They have a strong interest in both its newness and its regularity; they have to keep filling in the blank spaces in their knowledge of the world, while learning the rules that prevent facts from just being random and confusing data. What to adults seems

repetitive in these stories must to the child appear as confirmation that in diverse new areas of experience, what counts is still recognizable and familiar. (s. 62-63)

Disse repetisjonene har en sammenheng med at det finnes begrensninger for hvor mye et barn mellom 6-12 år kan identifisere seg med og har mulighet til å forstå kognitivt. Repetisjon er et vanlig trekk ved barnelitteraturen, noe som igjen har ført til at mye av serielitteraturen blir sett på som ukomplisert og gjerne ensformig og kjedelig fra et voksent perspektiv. For barneleseren er denne repetisjonen viktig for å fylle de tomme plassene om verden, og samle og systematisere informasjon. Variasjonen blir viktig for å gi barn stadig nye utfordringer (Appleyard, 1991, s. 62).

Appleyard (1991) understreker hvor viktig spesielt hovedpersonen er for barneleseren. Han mener at store deler av meningen med å lese tekster i en alder av 6-12 år nettopp er å kunne identifisere seg med den fiktive personen i boken: "a main reward of reading fictional stories at this age is to satisfy the need to imagine oneself as the central figure who by competence and initiative can solve the problems of a disordered world" ( s. 59). Appleyard (1991, s. 59-60) understreker her at barneleseren ofte ønsker å identifisere seg med en helt eller en heltinne i ulike spenningsfortellinger, og at en slik litterær person er en slags arketype som går igjen i barnelitteraturen.

Bøkene for denne aldersgruppen vekker interesse ved å presentere et barn som hovedperson og som et individ som gjerne tar valg, fremstår selvstendig og takler ulike utfordringer (Appleyard, 1991, s. 88). Bøkene som leses av barneleseren i "leseren som helt eller heltinne"-stadiet kjennetegnes av å inneholde spenning rundt ett eller flere barn som løser gåter og forbrytelser og bekjemper farlige motstandere (Appleyard, 1991, s. 74). Dette viser seg også i bøkene som deltakerne av Bokslukerprisen har stemt frem som superfinalister. Appleyard (1991, s. 73) hevder at barneleseren møter den litterære personen gjennom handlinger og replikker, og dermed ikke like mye gjennom tankene til personen, som gjerne er mer aktuelt i litteratur skrevet for ungdom og voksne. Ettersom barn blir eldre vil dette leseutviklingsstadiet bestå av litteratur som fremmer identitetssøken, ofte gjennom en helt eller heltinnes øyne. Leseren mellom 10-13 år er ofte interessert i andres tanker og følelser, og har utviklet seg kognitivt til å kunne leve seg inn i andres liv og ha medfølelse. Dette vil igjen føre til at de gjerne søker bøker med et mer komplekst persongalleri, enn på tidligere stadier (Appleyard, 1991, s. 87). Blant de eldre barna i denne fasen blir det viktigere å lese bøker som

kan være et eksempel på hvordan man kan takle ulike utfordringer i hverdagen og ”how to be the one who acts, takes over, comes through, and deals competently with the challenges of growing up” (Appleyard, 1991, s. 88). Det finnes derfor en slags todeling i Appleyards leserrolle ”leseren som helt eller heltinne”. De yngste leserne er mest opptatt av spennende handling, men etter hvert som de utvikler seg blir persongalleriet stadig viktigere for leserne. Han begrunner dette med at de enkle litterære personene med bare gode eller bare onde egenskaper blir for enkle for de eldste leserne i denne fasen. Dette fordi hovedpersonene ikke lenger kan speile barnelesernes utvikling (1991, s. 87).

Appleyards modell for leseutvikling og presentasjon av ulike leserroller har blitt drøftet og nyansert av flere. Blant annet støtter Lars-Göran Malmgren (1997) mange av Appleyards synspunkter, men hevder samtidig at Appleyards utviklingsmodell er kulturbunden og idealtypisk (1997, s. 107). Malmgren (1997, s. 111) uttrykker et savn av nyanser og tvetydighet. Han mener blant annet at lesere mellom 11-12 år befinner seg i et spenningsfelt mellom lesefasen ”leseren som helt eller heltinne” og ”leseren som tenker”, og at barneleserne er mer nyanserte enn det Appleyards modell får frem (Malmgren, 1997, s. 119). Appleyards modell for leseutvikling kan vise oss et mønster som kan representere mange lesere. Samtidig finnes det nyanser for individuell utvikling som Appleyards teorier og utviklingsmodell ikke får frem. Hva barna leser på dette stadiet har også med hvilke bøker som er tilgjengelige for dem, hvilke bøker de blir presentert for på skolen, på biblioteket og hjemme i bokhyllen. Det finnes i dag andre typer bøker tilgjengelig, som også påvirker hvilke bøker dagens barnelesere blir presentert for og leser, i forhold til tidligere tider. Derfor kan det være nyttig å se på lignende forskning i nyere kontekst.

### 3.3.2 Barneleserens litteraturpreferanser

I artikkelen ”Når børn læser bøger – En undersøgelse af børns læsevaner” fremstiller Hansen (2012) noen resultater om danske barns lesevaner og litteraturpreferanser fra sin ph.d. avhandling *Når børn vælger litteratur – Lesevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser* (2014). Undersøkelsen omhandler barns lesevaner på fritiden. Det vil si hva barna leser, hvor mye de leser og hvor mye tid de bruker på bøker sammenlignet med andre medier. Undersøkelsen ble gjennomført i februar 2010. Da deltok 1998 elever mellom 9-12 år fra 12 forskjellige skoler i Danmark (Hansen, 2012, s. 7). Dette er en nyere undersøkelse enn Appleyards og kan bidra til nye synspunkter på den danske barneleserens litteraturpreferanser. Undersøkelsen kan også ha relevans for norske forhold. Resultatene kan si mer om dagens

barnelesere og deres lesekultur. Samtidig bekrefter flere av Hansens resultater det som Appleyard (1991) presenterer i sine teorier om barneleseren. Hansens (2012, s. 7) undersøkelse viser blant annet også at barneleseren mellom 9-12 år liker best å lese seriebøker med humor og spenning. Ved å stille spørsmålet ”[n]år du leser bøger, hvad kan du så bedst lide at læse?” (Hansen, 2012, s. 16), og deretter presentere flere ulike sjangre som valgmuligheter, fikk undersøkelsen frem barnas litteraturpreferanser. Resultatene blir fremstilt i tabellen nedenfor:

<b>Dreng</b>	<b>%</b>	<b>Piger</b>	<b>%</b>
<b>1. Humor/sjove bøger</b>	61	<b>1. Seriebøger</b>	60
<b>2. Gyser, spøgelses- og horrorbøger</b>	49	<b>2. Humor/sjove bøger</b>	60
<b>3. Seriebøger</b>	47	<b>3. Gyser, spøgelses- og horrorbøger</b>	40
<b>4. Fantasy/sciencefiction</b>	40	<b>4. Bøger om kærlighed</b>	39
<b>5. Bøger om sport</b>	38	<b>5. Fantasy/sciencefiction</b>	34
<b>6. Krigs- og spionbøger</b>	34	<b>6. Bøger der handler om dyr</b>	32
<b>7. Krimi/detektivbøger</b>	33	<b>7. Eventyr</b>	27
<b>8. Bøger der handler om dyr</b>	24	<b>8. Krimi/detektivbøger</b>	26
<b>9. Eventyr</b>	14	<b>9. Realistiske bøger om børn og unges problemer</b>	24
<b>10. Realistiske bøger om børn og unges problemer</b>	8	<b>10. Bøger om sport</b>	15
<b>11. Digte</b>	5	<b>11. Digte</b>	12
<b>12. Bøger om kærlighed</b>	5	<b>12. Krigs/spionbøger</b>	11

Tabell 2, Oversikt over sjangre som barna liker å lese på fritiden (Hansen, 2014, s. 54)

Tabellen viser at interessen for seriebøker ligger høyt både hos guttene og jentene. Hansen understreker at dette er et naturlig resultat, ettersom en stor del av dagens barnebøker blir utgitt i serier. Seriebøker appellerer til barn ved at de presenterer et velkjent univers som barna gjerne vil vende tilbake til. Spennings-, spøkelses- og horrorbøker, samt fantasybøker og bøker med humor er sjangre som deltakerne i Hansens undersøkelse liker. Tabellen viser at gutter og jenter har flere av de samme sjangrene høyt på rangstigen, men det finnes også noen klare forskjeller. Blant annet liker jentene å lese bøker om kjærlighet og realistiske bøker om barn og unges problemer. Guttene interesserer seg derimot mindre for bøker om kjærlighet og indre følelsesliv. Sport, krigs- og spionbøker i tillegg til krim rangeres høyere hos guttene enn jentene (Hansen, 2012, s. 17-18).

Mens Appleyard (1991, s. 80) hevder at det er særlig barn i alderen 12-13 år som leser mest frivillig, viser Hansens (2012, s. 9) resultater at interessen for lesing faller markant ved overgangen fra 5.-6. klasse. Den komparative undersøkelsen understreker også at ”flere barn end tidligere både leser på den umiddelbare begejstring over at kunne læse og derefter bruker

evnen til at skabe egne selvstændige læsepræferencer” (Hansen, 2012, s. 9). Dette skinner også igjennom i anmeldelser og kommentarer skrevet av deltakerne i Bokslukerprisen. Et flertall av sjettetrinnslevene viser at de har utviklet egne lesepreferanser og vet godt hva som interesserer dem og ikke.

Appleyard hevder at barna i denne alderen snakker mer om litteratur. Blant annet anbefaler, låner og deler de gjerne meninger om bøker som blir snakket om i vennegjengen eller på skolen:

[C]hildren talk about what they read. They not only exchange information about books they like, they also help each other work through meanings in what they read, teach one another how literature works, and model for one another how to think and talk about books. (Appleyard, 1991, s. 89)

Med dette setter Appleyard fingeren på noe viktig som også fremheves i Bokslukerprisen. Ved at barna leser de samme bøkene på samme tid er det større sannsynlighet for at barna snakker sammen om tekstene. På den måten kan de også hjelpe hverandre, som Appleyard hevder i sitatet ovenfor, ved å utveksle meninger om hva de leser og hvordan de leser. Dette danner et felles lesesamfunn, som oppfordrer barna til å samtale rundt bøkene. Et slikt lesesamfunn kan åpne opp for ulike oppfatninger og opplevelser. Dette viser seg i mitt materiale som presenterer både forskjeller og likheter, enigheter og uenigheter i møtet mellom barneleseren og de ulike bøkene.

Det finnes flere teorier om barneleseren og dens litteraturpreferanser. Toolan (1988, referert i Maagerø, 2012, s. 176) mener barneleseren gjennom ulike leseerfaringer har dannet et sett med forventninger til fortellinger: ”[d]e forventer at fortellingen skal ha én eller flere karakterer, enten menneske eller dyr, som personifiseres, som de kan identifisere seg med følelsesmessig eller følelsesmessig fornekte” (Toolan, 1988, referert i Maagerø, 2012, s. 176). Videre forventes det at fortellingen skal være spennende og interessant, at personene i teksten havner i morsomme, vanskelige, intense og actionfylte situasjoner, som leder opp til en konflikt og som ender lykkelig. Dermed kan barna lese i trygghet fordi de vet at de største problemer blir løst til slutt. Toolan mener denne forsikringen om at det vil ende godt spiller en viktig rolle i barnelitteraturen (Toolan, 1988, referert i Maagerø, 2012, s. 176).



### 3.4 Vurdering av litteratur

I denne oppgaven er det sjette-trinnslevers vurderinger av barnelitteratur som settes i fokus, og dermed vil teorier rundt vurdering av litteratur være relevant. Først tar delkapittelet for seg ulike perspektiver om vurdering av barnelitteratur. Dette etterfølges av Hagens (2004) syv symptomer på litterær kvalitet og Andersens (1987) fire litterære kvalitetskriterier som gjelder litteratur for voksne, men som også kan anvendes på barnelitteraturen.

Breen (1979, s. 13) understreker at det, særlig ved vurdering av barnelitteratur, ikke finnes entydige og udiskutable kriterier som kan avgjøre hva som er 'god' eller 'dårlig' litteratur. Hun deler vurderingen av barnebøker inn i to ulike kategorier. Den første kalles litterær kritikk og tar utgangspunkt i det litterære verket. Den andre kategorien kalles funksjonell kritikk og dreier seg om brukernes meninger om og synspunkter på bøkene (Breen, 1979, s. 16). I min oppgave vil særlig barns funksjonelle kritikk være i fokus.

I sin undersøkelse om barns lesevaner understreker Hansen (2012, s. 18) at barneleseren skal ha muligheten til å selv velge litteratur til lesing på fritiden:

Børn har deres egne forestillinger om, hvad der er godt læsestof, og det er ikke sikkert, det stemmer overens med de bøger, vi voksne synes har kvalitet. I forlængelse af det må det være vores opgave – både som forældre og som fagfolk – at have stor respekt for det, de selv vælger. (Hansen, 2012, s. 18)

Med dette oppfordrer Hansen de voksne til å la være å stille spørsmålstegn til barnebokens kvalitet, og heller la barn velge ut fra sine egne litteraturpreferanser. Samtidig vektlegges viktigheten av å utfordre barnas egne litteraturpreferanser og å introdusere dem for nye verdener (Hansen, 2012, s. 18).

#### 3.4.1 Syv symptomer på litterær kvalitet

Ifølge Hagen (2004, s. 16) er litterær kvalitet og smak subjektivt, der ulike faktorer kan spille inn på det enkelte individets vurderinger, blant annet kultur, tid og kontekst.

Selvsagt vil hva som kalles god og dårlig litteratur variere fra kultur til kultur og fra person til person. Vi er alltid *situerte*, som det heter, alltid preget av den tid og det rom våre liv spiller seg ut i. (Hagen, 2004, s. 16)

Sjettetrinnslevenes vurderinger vil dermed preges av blant annet tiden de lever i, kulturen de inngår i, hvordan de oppfatter virkeligheten, litteraturerfaringer og ikke minst personlige meninger om litteratur. Dette er faktorer som gjør at det aldri vil finnes full enighet om hva som er en god barnebok. Likevel finnes det vurderingskriterier som går igjen i både juryklassenes og resten av deltakernes anmeldelser.

Det finnes altså ikke noen fasit på hvordan en skal vurdere barnebøker. Det finnes heller ikke noen måter å beskrive kvalitet på som er bestemt, og som fungerer på alle slags verk. Likevel har Hagen (2004) samlet syv av de viktigste såkalte ”symptomene” på litterær kvalitet. Først kommer de fysiske reaksjonene når vi leser en bok. Dette handler om umiddelbare reaksjoner under lesingen, om det er så spennende at pulsen øker, eller at det er så kjedelig at kroppen reagerer med et gjesp. En bok kan frembringe kjedsomhet eller gjøre oss nervøse, oppspilte og spente. Uansett hvordan vi reagerer, vil de fysiske reaksjonene gi oss en form for estetisk reaksjon, enten en følelse av å være fornøyd og like boken, en følelse av misnøye, eller noe midt i mellom, altså likegyldighet (Hagen, 2004, s. 26-27). Det andre symptomet handler om kvalitetsfølelse, og det å kunne beskrive et verk som godt: ”Idet vi *artikulerer* det vi fornemmer, merker vi også om vi kommer dypere ned i det som har interessert oss, eller om vi tvert imot banaliserer det” (Hagen, 2004, s. 27). Det tredje symptomet dreier seg om at litteraturvurdering og kritikk ikke skjer i ensomhet, og om hvordan fullstendig uenighet eller enighet ikke er mulig. Det handler om å være åpen for at man kan ta feil og at man kan overse viktige sider ved en tekst dersom mange mener noe annet. Det fjerde symptomet dreier seg om at en bok som vurderes som kvalitetsmessig god ofte kan leses om igjen og bli enda bedre gjennom flere lesninger: ”[e]t verks *varighet over tid* er også et opplagt kvalitetssymptom” (Hagen, 2004, s. 28). Dette symptomet merkes gjennom lysten til å lese boken på ny etter endt lesing. Det femte symptomet kan knyttes til minnet om det man har lest. Tenker vi på verket når vi ikke leser det? Tenker vi annerledes etter å ha lest det? (Hagen, 2004, s. 29). Det sjette symptomet kan knyttes til hvordan boken fenger leseren. Symptomet dreier seg om frykten for å gå glipp av ord, setninger eller betydninger, noe som kan være et tegn på at boken er av god litterær kvalitet. Det syvende, siste og oppsummerende symptomet dreier seg om en følelse av at verket henvender seg og snakker personlig til leseren (Hagen, 2004, s. 30-31).

### 3.4.2 Fire litterære kvalitetskriterier

Ifølge litteraturforskeren Andersen (1987) finnes det ikke litteraturkritikk uten kriterier. Han hevder at ”spørsmålet er ikke *om* kritikeren bruker kriterier, eller om hun ikke gjør det. Spørsmålet er om kritikeren *kjenner* sine egne kriterier, eller om hun ikke gjør det” (s. 17). Andersen opererer med et sett av fire litterære kvalitetskriterier som han argumenterer for i artikkelen ”Kritikk og kriterier” publisert i tidsskriftet *Vinduet*. Andersens fire kriterier er moralsk/politisk, kognitivt, genetisk og estetisk. Kriteriene er samlet ut fra et empirisk grunnlag, et utvalg anmeldelser om betydelige bøker i ulike sjangre fra bokåret 1986. Ved å sette opp disse hovedkriteriene for vurdering av litteratur ønsker Andersen (1987) ”å si noe om hvilke kriterier som faktisk er i bruk i norsk litteraturkritikk i dag” (s. 17). Kriteriene er hentet fra anmeldelser av litteratur for voksne, men det viser seg at disse kriteriene også er anvendelige når man skal si noe om vurderinger av barne- og ungdomslitteratur (Støylen, 2015, s. 66). Karin Beate Vold (2000) har også tatt for seg Andersens (1987) kriterier for vurdering av litteratur når hun ser på situasjonen for barnelitteraturkritikk på 1990-tallet i artikkelen ”Bør vi stille andre spørsmål til barnebokkritikken?”. Hun benytter Andersens fire kriterier i sin egen analyse, for hun mener de er formålstjenlige for å finne ut hva kritikerteksten egentlig sier (Vold, 2000, s. 15-16). Vold mener at litteraturkritikerne som anmelder barne- og ungdomslitteraturen, har en stor oppgave i å få frem litterære kvaliteter som gjerne ikke er forventet, og derfor blir oversett eller ikke kommer godt nok frem i den gjengse anmeldelsen. Dette gjør også at det dannes et feilaktig inntrykk av at barne- og ungdomslitteraturen regnes som forenklet litteratur, som ifølge Vold (2000, s. 20) i mange tilfeller stemmer dårlig med hvordan den moderne barnelitteraturen faktisk er.

Det første kriteriet kaller Andersen for moralsk/politisk kriterium. Det handler om vurderinger av den litterære tekstens holdning og moralske eller politiske verdi. Andersen understreker at det ved dette kriteriet er viktig å skille mellom holdninger som den litterære teksten formidler og forfatterens holdninger. Dette kriteriet er relevant for å kunne si noe om teksten viktighet, men det er ikke et kriterium som alene er tilstrekkelig for å vurdere kvalitet (Andersen, 1987, s. 18-19). Det andre kriteriet, det såkalte kognitive kriteriet, handler om kritikeren vurderinger av ”kunnskapstilfanget i teksten, tankekraften eller det intellektuelle nivået” (Andersen, 1987, s. 19). I sin studie om barnelitteraturforskning trekker Vold (2000, s. 17) frem at det kognitive kriteriet kommer inn i vurderingene av barnelitteraturen gjennom ordet ”lærerik”, med sitt pedagogiske siktemål særlig frem til 1970-tallet. Dette kriteriet kan ifølge

Vold fortelle om forfatterens ståsted i forhold til barn, i tillegg til å vise til barnelitteraturens funksjon (Vold, 2000, s. 18).

Det tredje kriteriet, det såkalte genetiske kriteriet, angår forhold utenfor teksten. Det kan dreie seg om å plassere det litterære verket i forfatterskapet, den litterære tradisjonen teksten tilhører, intensjonen bak teksten og lignende. Det genetiske kriteriet er dermed en vid kategori med mange aspekter (Andersen, 1987, s. 21). Det fjerde og siste kriteriet kalles det estetiske kriteriet, og kan deles i tre kategorier: kompleksitet, integritet og intensitet. Kompleksitet dreier seg om tekstens tolkningsmuligheter, tekstnivåer eller lesenivåer. Det handler også om hvordan leseren møter teksten, enten som helt ny, eller som allerede omtalt ved at leseren har lest om boken før den møter den (Andersen, 1987, s. 22). Integritet handler om ”forholdet mellom enkeltfaktorer og sum eller helhet” (Andersen, 1987, s. 23). Det vil si at både enkeltfaktorene og teksten i sin helhet må undersøkes for å vurdere tekstens integritet. Kategorien intensitet vedrører ”tekstens evne til å holde leseren gjennom en hel bok” (Andersen, 1987, s. 24). Det handler om hvordan boken engasjerer og griper leseren gjennom grunnleggende tekstlig kvalitet. Ifølge Andersen dreier det seg om ”kroken” eller ”krokene” i teksten. Med kroken mener han de elementene ved teksten som drar leseren med seg gjennom hele boken og fenger leseren, slik at leseren ikke klarer eller ønsker å avslutte lesingen. Denne kategorien anser Andersen (1987, s. 24) som viktig, i og med at han hevder at de resterende kategoriene er forgjeves om dette ikke innfris.

Blant Støylens (2015) funn finnes et kriterium hun har valgt å kalle ”den oppslukte lesemåten” (s. 66). Denne lesemåten handler om å kunne se handlingene for seg mens man leser. Med en handling som inneholder overraskelser og uforutsigbarhet kan leseren oppnå en følelse av å bli oppslukt av teksten og å ikke klare legge boken fra seg. På bakgrunn av disse ytringene kan man si at ”den oppslukte lesemåten” er et vidt kriterium som går ut på at leseren ikke lenger opplever boken som ren tekst, men gjennom lesingen kan leve seg inn i en fortelling som han eller hun kan se tydelig for seg. Ifølge Støylen (2015) handler ”den oppslukte lesemåten” om ”det som gjer at teksten fengar lesaren” (s. 67). Hun knytter dette kriteriet videre til intensitetskriteriet utviklet av Andersen (1987). Med utgangspunkt i ”den oppslukte lesemåten” som Støylen kaller det og intensitetskriteriet utviklet av Andersen, ønsker jeg å benytte begrepet ”intensiv lesing” om barnas lesing. Ved en intensiv lesing kan leseren bli oppslukt av boken slik at boken blir vanskelig å legge fra seg.

## 4. Metodisk tilnærming

For å finne svar på min problemstilling har jeg benyttet meg av to ulike metodiske tilnærminger. I arbeidet med superfinalistene har jeg brukt litterær analyse som metode, og når jeg behandlet elevenes anmeldelser benyttet jeg innholdsanalyse. Analysearbeidet for min oppgave er dermed delt inn i to deler. I de følgende delkapitlene presenteres metodene som ble tatt i bruk for å komme frem til mine resultater, etterfulgt av refleksjoner rundt studiens reliabilitet og validitet.

### 4.1 Litterær analyse av tre superfinalister

For å besvare min problemstilling stilles det krav til teoretisk og metodisk grunnlag for lesningen av superfinalistene. Jeg har valgt å benytte meg av litterær analyse som egnet metode for å finne frem til sentrale, og eventuelt felles, kjennetegn ved tre av Bokslukerprisens superfinalister. I boken *Litterær analyse. En innføring* understreker Per Thomas Andersen, Gitte Mose og Thorstein Norheim (2012) at hensikten med en litteraturvitenskapelig analyse er å formidle og begrunne vår teksttolkning. Det handler også om ”å formulere hvilke forutsetninger den hviler på, *hvorfor* og *hvordan* vi leser som vi gjør” (s. 18). I min litterære analyse studerer jeg de tre superfinalistene ved hjelp av teoretiske perspektiver knyttet til kjennetegn ved litteratur for barn hentet hovedsakelig fra Nodelman (1997), Nikolajeva (1998) og Birkeland og Mjør (2012). De teoretiske perspektivene som ble gjort rede for i kapittel 3, fungerer som et egnet litteraturvitenskapelig begrepsapparat for analysen av tekstene (Andersen et al., 2012, s. 18). Jeg trekker relevant teori inn i analysen, noe som ifølge Andersen et al. (2012) kan øke det analytiske nivået. En god måte å bruke teorien på ”er å anse teorien som et hjelpemiddel til å beskrive og forstå teksten” (s. 23). Min systematiske fremgangsmåte for lesningen er knyttet til analyseapparatet basert på kjennetegnene jeg finner i materialet og i barnelitteraturteorien. De teoretiske overveielsene kommuniseres eksplisitt i det teoretiske kapittelet. Dermed bruker jeg ikke like stor plass på å gjennomgå dette analyseapparatet i dette kapittelet.

Jeg startet med å lese, sammenligne og legge merke til de fremtredende kjennetegnene ved de litterære tekstene i materialet. Deretter sammenlignet jeg mine funn med etablerte oppfatninger om barnelitteraturens kjennetegn slik de er presentert i forskningslitteraturen. Denne tilnærmingen er ifølge Andersen et al. (2012, s. 23) hensiktsmessig i motsetning til å

starte med teorien, for å så koble teorien til tekstene. Dette forklarer Andersen et al. med at man kan overse viktige aspekter ved tekstene ved bruk av den sistnevnte tilnærmingen.

En litterær analyse krever seleksjon. Andersen et al. (2012, s. 22) hevder at utpeking av analytiske elementer er et viktig ledd i analysen. Gjennom min litterære analyse kom jeg frem til fire tydelige felleselementer som gikk igjen i bøkene: *serielitteratur*; *realistisk barneroman*; *struktur og oppbygning* og *persongalleri*. Jeg tar utgangspunkt i de fremtredende kjennetegnene som fremstår som mest interessante for denne oppgaven, ut fra materiale som ligger til grunn og formålet med undersøkelsen. Jeg har valgt å presentere de kjennetegnene ved bøkene som intuitivt fremstår sentrale og som går igjen i verkene. Bøkens serietilhørighet, sjanger, struktur, oppbygning og persongalleri kan si noe om hvilken barnelitteratur som appellerer til barneleserne på sjette trinn i dette prosjektet. Seleksjonskriteriene i min analyse kommer fra de teoretiske perspektivene på barnelitteraturens kjennetegn ved å konsentrere analysen rundt fenomener som er definert av barnelitteraturteori (Andersen et al., 2012, s. 22). Jeg vil også kommentere sentrale avvik der bøkene skiller seg fra hverandre og motsier barnelitteraturteoretiske perspektiv.

#### 4.2 Innholdsanalyse av barnelesernes vurderinger

For å finne ut av hvilke vurderingskriterier som er aktive i barnelesernes vurderinger av barnebøker har jeg analysert juryklassenes anmeldelser av tre superfinalister. Elevenes anmeldelser gir detaljert og utfyllende informasjon om hva elevene liker og eventuelt ikke liker med superfinalistene i Bokslukerprisen. I disse dokumentene har elevene uttrykt sine meninger med sine egne ord og på sin egen måte. For at elevenes meningsyttringer skal komme frem slik de opprinnelig er, benyttet jeg dataene så åpent som mulig og la minst mulig føringer på anmeldelsene som ble undersøkt.

Innholdsanalyse er en metode for systematisk undersøkelse av et datamateriale (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127), og i denne oppgaven har jeg benyttet kvalitativ innholdsanalyse av et skriftlig materiale. Den kvalitative innholdsanalysen egner seg til å klassifisere og identifisere mønster i tekstmateriale (Fauskanger & Mosvold, 2014, s.137). Med juryklassenes anmeldelser som utgangspunkt kan dette metodiske grepet være et godt verktøy for å finne og samle fellestrekk i oversiktlige kategorier. En kvalitativ innholdsanalyse av skriftlig datamateriale er dermed en metodisk tilnærming og teknikk som fungerer godt for mitt mål med undersøkelsen.

Gjennom innholdsanalysen undersøkte jeg elevenes ytringer, organiserte og systematiserte anmeldelsene og kommentarene ut fra fellestrekk. Ut fra ordlyden i min problemstilling er barnelesernes responser i anmeldelsene interessante og gyldige å undersøke, når disse kan gi innsikt i hva elevene verdsetter i bøkene gjennom å studere hvilke vurderingskriterier som er aktive. Disse dataene er nedskrevet, som i dette prosjektet kan være en fordel. Elevene har hatt mulighet for å reflektere over sine vurderinger av bøkene, noe som gjør at anmeldelsene fremstår som gjennomtenkte.

I arbeidet med innholdsanalysen startet jeg med å finne frem til de viktigste meningsbærende kriteriene i anmeldelsene. Jeg la merke til at det var flere kriterier som gikk igjen i elevenes ytringer. For å skape en struktur i teksten ble de sentrale kriteriene videre gruppert inn i noen kategorier. Hensikten med å finne frem til et fåtall kategorier var flere. Kategoriene fungerte blant annet som virkemiddel for å danne en oversikt, systematisere kriteriene og var nyttig for å finne frem til fellestrekk i mitt tekstmateriale. Ord og kriterier som gikk igjen i anmeldelsene ble brukt til å identifisere tendenser og mønstre i mitt datamateriale (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128-131).

Jeg opererer med følgende kategorier for vurderingskriterier som er aktive i elevenes anmeldelser: *sjanger; intensiv lesing og innlevelse; struktur og oppbygning: spenning og uforutsigbarhet; persongalleri, identifikasjon og gjenkjennelse og lærdom og språk*. Ved å danne kategorier ut fra analysene av datamaterialet ble relaterte koder knyttet sammen. Dette kalles en konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133-134). Denne formen for innholdsanalyse kan gi en dypere forståelse av hva elevene vektlegger og hvilke kriterier som er aktive.

I starten av analyseprosessen vurderte jeg å gå ut ifra en kombinasjon av Hagens (2004) symptomer på litterær kvalitet og Andersens (1987) fire litterære kvalitetskriterier. På denne måten kunne jeg operert med forhåndsbestemte kategorier. Etter refleksjoner rundt den best egnede metoden for mitt prosjekt, falt valget på å danne kategorier direkte ut fra analyseringsmateriale. Dette fordi mitt fokus er på elevenes meninger, og ikke voksne litteraturkritikers vurderinger. Jeg gikk inn i analysearbeidet uten å vite hva anmeldelsene inneholdt og dermed med større åpenhet for å analysere det jeg virkelig fant i tekstene, der jeg ikke lette etter allerede bestemte kategorier. Dette er en av fordelene med å benytte et allerede

eksisterende materiale. En klassisk kritikk av denne metoden er at forskeren vil bringe med seg før-dommer eller egne teorier om hva dataene kommer til å vise (Jacobsen, 2010, s. 140). Jeg møtte tekstene med tanker og forventninger om hva jeg kunne finne i elevenes anmeldelser, men sørget for å ikke la disse skape føringer for kategoriseringen av materialet.

Det er viktig å ikke generalisere gjennom en slik metode. For å unngå å generalisere vil derfor også motstridende meninger komme frem i analysen av elevenes anmeldelser og kommentarer. Mine funn vil dermed presentere en hypotese over hva som kjennetegner bøkene som den gjennomsnittlige sjettetrinns eleven liker å lese og hva de vektlegger når de vurderer disse bøkene som gode. Ved å benytte en kombinasjon av litterær analyse av bøkene elevene har stemt frem som gode, og innholdsanalyse av anmeldelsene og kommentarene til bøkene, kan funnene mine gi en dypere forståelse av og si noe om hva som kjennetegner barnebøkene sjettetrinns elevene liker å lese og vurderer som god barnelitteratur. Samtidig vil innholdsanalysen gi enda dypere innsikt i hvilke kriterier juryklassene har benyttet for å stemme frem nettopp disse bøkene.

I møte med barnas bokanmeldelser er det viktig å ikke undervurdere elevenes evner. Samtidig vil det være både uriktig og lite hensiktsmessig å møte disse anmeldelsene med krav om autonomi og originalitet. I slike anmeldelser og kommentarer kan man forvente å finne alt fra lange utdypende anmeldelser, til korte meningsytringer uten begrunnelse. I presentasjonen av mine funn fra innholdsanalysen av juryklassenes anmeldelser forsøker jeg å veksle mellom hvilke anmeldelser som benyttes, men fokuserer først og fremst på innholdet fremfor bok og klasse. Dermed blir ikke alltid alle tre bøkene like mye i vektlagt under hver kategori.

#### 4.3 Reliabilitet og validitet

Juryklassenes anmeldelser består av felles meninger hos en klasse. Det kan derfor være vanskelig å nyansere det enkelte barnets stemme i disse. Studiens pålitelighet, også kalt reliabilitet, kan forsterkes ved å supplere med elevenes individuelle meninger fra nettsidene. Dette blant annet ved at nettsidene er åpne for diskusjon og meningsutveksling for alle deltakende elever. I kommentarene fra nettsidene er det fremstillinger basert på både grupper og klassevise meninger, men for det meste individuelle kommentarer. Disse fremstiller enkeltelevens leseopplevelser, oppfatninger og meninger om bøkene. Dermed kan de individuelle kommentarene fremstå enda mer nøyaktig, som igjen øker studiens reliabilitet.



Dette fordi elevene skriver det de selv mener, uavhengig av hva resten av klassen mener, de kan skrive anonymt, de kan skrive kort eller langt, for seg selv eller sammen.

Ved at innholdet i anmeldelsene og kommentarene omhandler flere av de samme kriteriene, kan disse tolkes i lys av hverandre, noe som igjen sikrer undersøkelsen høyere pålitelighet. Likevel er det vanskelig for en forsker å få fullstendig innblikk i møtet mellom barneleseren og teksten. Maagerø (2012) trekker frem dette dilemmaet og mener at det kun er en del av opplevelsene leseren vil kunne sette ord på: ”Allikevel må man kunne forutsette at det som barn (eller voksne) trekker fram etter at de har lest eller hørt en tekst, har vært av betydning for dem” (s. 184). Dette er også mitt utgangspunkt i møtet med elevenes anmeldelser og kommentarer. Det er viktig å påpeke at de anmeldelsene og kommentarene som undersøkes her for det meste er positive, i og med at det handler om tre av de bøkene elevene likte best.

Materialet som blir brukt i denne oppgaven har gitt dypere innsikt i hvilke kriterier sjette-trinnslevene vektlegger for å avgjøre hva som er en god barnebok for dem. Ved at undersøkelsen kan gi svar på min problemstilling og det jeg ønsker å undersøke, øker studiens relevans, også kalt validitet. Det er likevel viktig å vurdere anmeldelsene ut fra situasjon og kontekst. Bokslukerprisens gjennomføring er knyttet til skolen, og gjennomføres i klasserommet, noe som kan påvirke svarene. Ifølge Maagerø (2012, s. 184) vil konteksten alltid ha en viss innflytelse på tekstene elevene produserer. Det kan være mulig at skolesammenhengen og prisens rammer har påvirket hvordan elevene former tekstene sine, og dermed også hva som blir fremstilt som viktig i elevenes vurdering.

Det at 25 000 elever på sjette trinn over hele Norge har engasjert seg, delt sine meninger og står sammen bak nomineringen av superfinalistene (Bokslukerprisen, u.å.h), styrker inntrykket av at de bøkene som ender opp som superfinalister virkelig er bøker som appellerer til leserne. De mange deltakende klassene, som representerer sjette-trinnslever fra ulike områder i Norge, er med på å øke undersøkelsens validitet. Dette gjennom at det finnes mange som vektlegger de samme kriteriene for litterær kvalitet, noe som forsterker inntrykket av at de kriteriene som går igjen fremstår som viktige for et flertall.

## 5. Analyse av tre superfinalister

Ved å analysere bøkene i lys av barnelitteraturens kjennetegn har jeg kommet frem til tydelige felleselementer som kjennetegner de bøkene som deltakerne av Bokslukerprisen har stemt frem som superfinalister. Det første delkapittelet tar for seg bøkene som serielitteratur, etterfulgt av et delkapittel om realistiske barneromaner, for å så gå nærmere inn på bøkens struktur og oppbygning, og deretter kjennetegn ved bøkens persongalleri. Der det er relevant vil jeg også sammenligne og trekke paralleller mellom de tre bøkene. Kapittelet avsluttes med en tabelloversikt (tabell 3) som knyttes til en kort oppsummering av mine funn.

### 5.1 Serielitteratur

De tre bøkene i mitt materiale er alle en del av en serie. I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvilken type serie bøkene tilhører, personbaserte eller konseptbaserte, hvilke faste former som går igjen og hvordan forfatterne kombinerer likhet med variasjon.

#### 5.1.1 Clara-mysteriene

*Forfulgt i London* er den femte boken i spenningsserien om Clara-mysteriene. Serien følger hovedpersonen Clara som i bok etter bok blander seg inn i farlige situasjoner, til tross for at hun gang på gang lover å ikke gjøre det. Claras far arbeider som fotograf og utfører fotooppdrag ulike steder i verden, og Clara får som oftest være med. *Forfulgt i London* er den første boken der hun leker detektiv uten faren sin.

Serien om Clara-mysteriene kan kalles personbasert serie. Serien følger den samme hovedpersonen, som utvikler seg fra bok til bok. Ikke bare blir Clara eldre i løpet av serien, men hun utvikler også nye kunnskaper og tar med seg viktige lærdommer. Deler av serien om Clara-mysteriene er også en del av konseptbasert serielitteratur. De tre første bøkene er del av Ego-serien, en konseptbasert serie som innebærer kvalitetsromaner for unge lesere.

Mysteriene Clara roter seg inn i finner sted i forskjellige byer i Europa, som Venezia, Cambridge, Stockholm, Paris og London. Alle bøkene avsluttes med fakta om byen mysteriet foregår i og en liste over ti ting du kan gjøre som besøkende i den aktuelle byen. I tillegg brukes det ord og uttrykk på språket som benyttes der handlingen finner sted. Disse ordene er samlet bakerst i en ordliste med norsk oversettelse. På denne måten kan leseren lære noe nytt

om en by i Europa, i tillegg til å få med seg et par gloser. Disse fellestrekkene og faste formene gir en gjenkjennelseeffekt og kan skape trygghet for barneleseren.

I serien om Clara-mysteriene følger vi Clara og hennes familie i nye situasjoner, som også ligner hverandre. På denne måten kombinerer Dybvig likhet og variasjon som kan gi leserne både trygghet og utfordring. Denne kombinasjonen av kjent og ukjent mener Nodelman (1997, s. 40-41) er et av de mest iøynefallende trekkene ved barnelitteraturen. Selv om Clara befinner seg i en ny by dreier det seg fortsatt om hennes detektivrolle og hennes lyst til å løse problemer av ulik form. De faste formene består av de samme motivene der et problem oppstår, Clara blandes inn, problemene blir løst og Clara reiser hjem igjen. Miljøet som presenteres er ulikt, i og med at de befinner seg i en ny by for hver bok. Dette, i tillegg til det nye mysteriet som oppstår, spiller en viktig rolle for å skape variasjon i likheten. Bøkene i Clara-serien kan likevel leses uavhengig av de andre bøkene.

### 5.1.2 CLUE-serien

*Rivertongåten* er bok nummer syv i spenningsserien CLUE. *Rivertongåten* dreier seg, i likhet med resten av bøkene i serien, om spenningsfylte mysterier, med en ny gåte som skal løses av vennegjengen. I likhet med *Forfulgt i London* er også CLUE-serien en personbasert serie. Vi følger Cecilia, Leo, Une og Egon fra bok til bok. Det er også mange bipersoner som går igjen, blant annet foreldrene til barna og ulike ansatte på Perlen pensjonat. Samtidig varieres persongalleriet for hver bok ved at det presenteres nye mistenkte, forbrytere, ranere og andre skurker.

Hver av bøkene i spenningsserien innledes med en filosofisk grunntanke i form av et nytt sitat fra en kjent filosof. I *Rivertongåten* er dette René Descartes' ”Cogito, ergo sum; Jeg tenker, altså er jeg” (Horst, 2015, s. 9). Filosofens grunntanker trekkes frem og vennegjengen diskuterer og bruker dem som bakgrunn for valg av enkelte handlinger og for å forstå ulike situasjoner. Det finnes også faktabokser helt bakerst i boken om den aktuelle filosofen. På denne måten kan barneleseren lære mer om filosofi og filosofiske tenkemåter.

Selv om gåtene er ulike, ligner strukturen for hvordan de løses. Gjentakelsene både i form, struktur og persongalleri, utgjør et mønster som Horst forholder seg til gjennom serien. Handlingen foregår i samme miljø, i og rundt Perlen pensjonat. Barneleseren vil gjennom serien dermed bli godt kjent med persongalleriet, miljøet og situasjonene, i tillegg til seriens

grunnleggende mønster og kjennetegn ved krimsjangeren for barn. I hver bok løses en ny gåte og serien er dermed ikke bundet av rekkefølge. Oppbygningen og strukturen karakteriseres av parallelle mysterier, der et større mysterium strekker seg over fire bøker før det blir løst. Dette kan øke interessen til å finne svar på den større gåten og gi leseren lyst til å gripe tak i neste bok.

### 5.1.3 Serien om superbitchene

*Kampen mot superbitchene* (2014) er den første boken i serien om Anne Bea og superbitchene. Senere er det utgitt to oppfølgerbøker, *Superbitchene driter seg ut* (2015) og *Det spøker for superbitchene* (2016). I likhet med *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* er serien om superbitchene et eksempel på personbasert serielitteratur. Vi følger Anne Bea og Nils, hennes venner og familie, lærere, elever og superbitcher på skolen.

I likhet med CLUE-serien innledes også de tre bøkene i serien om superbitchene med et sitat, som kan knyttes til handlingen i boken. *Kampen mot superbitchene* innledes med et sitat fra L. M. Montgomerys klassiker *Anne fra Bjørkely* (1908) som omhandler temaet sjelevenner: ”Sjelevenner er ikke så sjeldne som jeg trodde. Det er fantastisk å oppdage at det er så mange av dem der ute” (Solberg, 2014, s. 5). Temaet om sjelevenner går frem av beskrivelser av vennskapet mellom Anne Bea og Nils. Strukturen og oppbygningen, temaene, persongalleriet og formen skaper en gjenkjenningseffekt som barnelesere kan sette pris på.

I likhet med *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* finnes det også i serien om superbitchene likhet kombinert med variasjon. Bøkene i serien om superbitchene dreier seg om tilværelsen i syvende klasse og Anne Beas kamp mot superbitchene. Likevel endrer denne tøffe hverdagen seg etter hvert som Anne Bea utvikler seg i løpet av de tre bøkene gjennom nye situasjoner og nye kamper mot superbitchene. Situasjonen er verst i den første boken, der Anne Bea aksepterer at hun er en ”freak”. Senere i serien blir Anne Bea som person mer akseptert og hennes selvtillit øker etter hvert som vennegjengen utvider seg, og folk får sjansen til å bli kjent med den ekte Anne Bea. I motsetning til Clara-mysteriene og CLUE-serien, finnes det ikke faktabokser og ulike tips i serien om Anne Bea og superbitchene. I denne serien er lærdommen lagt inn i handlingen, der blant annet konsekvensene av mobbing blir nært skildret og viktige budskap formidles. Oppfølgerbøkene fortsetter like etter den forrige boken sluttet, og det er mulig å lese dem uten bunden rekkefølge.

## 5.2 Realistiske barneromaner

Når et barn får vite at boken er en spennings-, kriminal- eller en humoristisk roman dannes det automatisk forventninger til bokens struktur og oppbygning, persongalleri og litterære virkemidler. Om disse forventningene ikke innfris, kan det virke forvirrende og mindre tilfredsstillende for barneleseren som møter boken med sjangerforventninger. I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvorfor bøkene i mitt materiale kan kalles realistiske barneromaner og belyse noen av de litterære virkemidlene som benyttes.

De tre superfinalistene i mitt materiale kan plasseres innenfor Birkeland og Mjørs (2012, s. 55) kategori for realistiske fortellinger, nærmere bestemt realistiske barneromaner. Verken *Forfulgt i London*, *Rivertongåten* eller *Kampen mot superbitchene* inneholder noen former for overnaturlige elementer. Den virkeligheten som presenteres i disse barnebøkene fremstiller virkeligheten slik barneleseren kjenner den.

### 5.2.1 Spenning og action i London

*Forfulgt i London* er en bok fylt med action, dramatikk og et problem som skal løses, noe som utgjør en typisk spenningsbok. Handlingen foregår under Clara og Emilies påskeferie og ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 58) er det at handling legges til ferier vanlig i krim for barn. Det er på grunnlag av at det er ferie at Clara og Emilie får reise, der det ender opp med at hovedpersonene hankses med situasjoner på egenhånd, uten kontrollerende vokseninstanser. Å reise til et annet land eller å besøke slektninger i en ferie er noe flere barn kan kjenne seg igjen i. Også å måtte be om lov og å ha voksne som er opptatt av deres sikkerhet kan gjenspeile flere av barnelesernes virkelighet.

Persongalleriet fremstilles realistisk. Clara og Emilie er barn uten noen form for fantastiske evner. De prøver og feiler i sine forsøk på å ordne opp i situasjoner og lærer av sine handlingers konsekvenser. Også omgivelsene og miljøet rundt handlingen fremstilles realistisk blant annet med skildringer av et konkret geografisk sted. Gjennom skildringer av Londons gater, med stedsnavn og andre kjennetegn fra storbyen, blir miljøet fremstilt slik det faktisk er og kan dermed fremstå mer troverdig for barneleseren. Et eksempel er når Clara og Emilie er på Piccadilly Circus, et kjent veikryss i London. Det skildres som ”fullt av biler og busser, folk overalt, det hele rammet inn av de velkjente lysreklamene på husveggene” (Dybvig, 2015, s. 51). Barneleserne som har besøkt byen kan gjerne kjenne seg igjen her, eller

i andre gatenavn, som Oxford Street eller Covent Garden (s. 27), eller turistattraksjoner som British Museum eller Camden Market (s. 26), som nevnes i løpet av handlingen. Boken skildrer flere former for kriminelle situasjoner, blant annet kidnapping, innesperring, gisselholding, trusler og vold. Situasjonene som oppstår er voldsomme, men samtidig realistiske ved at hendelsene kunne skjedd i virkeligheten. På denne måten kan barneleserne gjennom lesingen av boken utforske samtidens virkelighet (Svensen, 2001, s. 139-140) og få innsikt i farlige situasjoner som kan oppstå i en storby. Ved å identifisere seg og finne gjenkjenningspunkter i de litterære personene, omgivelser og handling åpnes muligheter for leseren til å lettere leve seg inn i fortellingen og danne imaginære bilder gjennom lesingen av boken.

Dybvig benytter flere effektive spenningskapende virkemiddel, som cliffhangere, uhyggestemming og suspense. I kapittel 11 fortelles det om at Clara og Emilie blir rykket ut av køen, slept inn mot veggen og fanget av noen fremmede, svartkledde menn. Deretter avsluttes kapitlet med at den ene mannen hvisker i Claras øre: ”Hvis du skriker når vi går ut, kutter vi litt i venninnen din. Understand?” (Dybvig, 2015, s. 109). Ved å bryte handlingen midt i en nervepirrende situasjon, i dette eksempelet når Clara og Emilie blir kidnappet, holdes spenningen oppe. Cliffhangere kan på denne måten gjøre det vanskeligere for leseren å legge boken fra seg. Bruken av cliffhangere kan dermed være en måte å hekte leseren på ”kroken”, som Andresen (1987, s. 24) kaller det, noe som kan føre leseren gjennom en hel bok. Dette virkemidlet brukes i flere kapittel og kan gi mulighet for en intensiv lesing. Gjennom skildringer av å være utrygg og fanget i en bil med mørke ruter, med vanskelighet for å puste, i tillegg til hjertebankende redsel, skaper Dybvig en uhyggestemming både for personene i boken, men gjerne også for leseren. Skildringene av settingen med Clara og Emilies vandring i trange og mørke gater i London, og uvissheten om når de svartkledde mennene skal dukke opp igjen, kan gi leseren en følelse av at det er en fare i nærheten, uten å vite når den inntreffer.

I alle tre bøkene i mitt materiale dukker det opp ulike hinder som sinker fremdriften og øker spenningen. I *Forfulgt i London* er det flere kidnappingshendelser og innestenging som gjør at barna aldri finner ordentlig ut hva minnepinnen inneholder eller hvorfor den er så ettertraktet. Clara og Emilie forsøker flere ganger å dra hjemover til landsbygda Saffron Walden, hvor farmoren, farfaren, tanten, onkelen og fetteren til Clara bor. De gjentatte overfallene og bortføringene hindrer barna i å komme seg hjem i trygghet, og stadig nye farlige situasjoner

dukker opp. Bruken av virkemidlet suspense forlenger på denne måten spenningssituasjonen i boken.

### 5.2.2 Krim for barn: *Rivertongåten*

Gjennom Horsts bakgrunn som etterforskningsleder i politiet (Horst, 2015, baksidetekst) har han skapt en realistisk barnekrimserie der hovedpersonene opptrer som etterforskere, finner ledetråder og prøver å løse mysterier på egenhånd, uten å blande inn fantastiske elementer. I likhet med *Forfulgt i London* består også *Rivertongåten* av et realistisk fremstilt persongalleri og omgivelser. Hovedpersonene presenteres fremst i boken med fornavn og etternavn, i tillegg til familietilknytning og beskrivelse av hvor de bor. Ved nøye beskrivelser av hovedpersonenes bakgrunn, kan de fremstå mer autentisk for leserne, noe som igjen kan åpne identifikasjonsmuligheter for barneleserne.

Etterforskningen barna driver med er enkel, i form av tanker og diskusjoner rundt de mistenkte og gjennom utforsking av steder som sporene leder til. De nervepirrende situasjonene som oppstår innebærer ranere, gisselopphold og innestenging. Tross at slike situasjoner gjerne ikke har rammet barneleserne selv, kan slike hendelser fortsatt forekomme i virkeligheten, noe som kan gi handlingen større sannsynlighet. Skildringen av miljøet rundt Perlen pensjonat, de detaljerte beskrivelsene av bakgrunnen for pensjonatet og kartet over romfordelingen bakerst i boken kan skape troverdighet til teksten. I tillegg gir miljøskildringene leserne muligheter for innlevelse og forståelse for hva som skjer og hvor det skjer. Alle bøkene i serien innledes med et kart over Skutebukta. Kartet endres fra bok til bok i tråd med handlingene og stedene der disse utspiller seg. Det illustrerte kartet av området kan også bidra til at omgivelsene fremstår mer troverdige.

I likhet med *Forfulgt i London* er cliffhangere et virkemiddel som dukker opp flere ganger i CLUE-serien. Ett av mange eksempler på dette finnes i avslutningen av kapittel 15, når tryggheten gjenopprettes, og alle gislene på pensjonatet tror at ranerne er stengt inne, og det hele er over: ”Døra til resepsjonen gikk opp, og de to ranerne kom inn. Den ene holdt hovednøkkelen i hånden og hadde teiprester rundt beina. Den andre holdt en pistol rettet mot dem” (s. 99). Ved å organisere kapitlene på denne måten kan leserne holdes på pinebenken, noe som igjen kan gjøre det vanskeligere for leseren å legge fra seg boken. I tillegg benytter Horst cliffhanger-effekten når han ved slutten av hver bok presenterer første kapittel i

oppfølgerboken (Slettan, 2014, s. 53). Horst (2015) skildrer også opptil flere ganger en uhyggestemming ved hjelp av skumle setninger, mørke og kalde vinterkvelder og et forlatt hus:

Skuffene i en kommode var trukket ut, og innholdet var strødd utover. Brune medisinflasker, et gammelt stetoskop og andre legeinstrumenter lå sammen med mugne ukeblader, gamle porselenstallerkener og håndsydde duker. Leo løftet opp et innrammet bilde med sprukket glass. Sprekken gikk tvers over ansiktet til en mann med mørke, stirrende øyne. (s. 57)

Settingen og de detaljerte skildringene av den understreker at dette er en faresituasjon. Stemningen blir også nervepirrende gjennom suspense-effekten. Spennings situasjonen strekkes lenger ved at hovedpersonene aldri kommer gjennom med sin informasjon til politiet. Ved barnas etterforskning deles det ut ledetråder, noen blindspor og små hint litt etter litt. Hovedpersonene forsøker å sette ledetrådene i en logisk sammenheng og avsløringen av hvem som er den store skurken kommer ikke før mot slutten. Spenningen og utryggheten avtar etter hvert som mysteriet løser seg, og den rette skurken blir tatt.

### 5.2.3 Humor og alvor i *Kampen mot superbitchene*

*Kampen mot superbitchene* er en realistisk barneroman som tar opp sentrale sider ved det å være ung. Temaer som popularitet, vennskap, rykter, forelskelse og mobbing styrer handlingen. Ved hjelp av virkelighetsnære skildringer gir Solberg i *Kampen mot superbitchene* et troverdig bilde av hvordan en syvende klasse kan se ut. Fordi boken gir innblikk i ulike personligheter finnes det mange muligheter for barneleserne til å kjenne seg igjen i skolemiljøet. Ved å trekke inn dagsaktuelle artister og sangtitler, sosiale medier og sko- og klesmerker som barneleseren kjenner til, kan romanen også kalles samtidsrealistisk. *Kampen mot superbitchene* beskriver på denne måten en tid som tilhører barneleserens egen tid, og kan knyttes opp til deres egen forståelse av virkeligheten.

Persongalleriet består av realistisk fremstilte personer. Anne Beas utfordringer og reaksjoner, på grunn av en hverdag som mobbeoffer, fremstilles på en realistisk og sannsynlig måte. Blant annet får leseren innblikk i hvordan Anne Bea ikke tør å være seg selv på skolen, hun sier ikke det hun mener og våger ikke å snakke til gutten hun er forelsket i, og alt dette fordi hun er redd for hva andre tenker om henne. På grunn av roping av kallenavn og ekle kommentarer, utfrysning og stygge blikk unngår Anne Bea å gå i gangene på skolen når det er



mye folk der. Hun reagerer med å bli passiv og å ikke tørre å spise i kantinen. Gjennom Anne Beas fortellerstemme kommer leseren enda nærmere hennes tanker og følelser. Dette gjør også at språket blir farget av hvordan barnet snakker, noe som igjen øker tilliten til teksten ved at den kan fremstå mer troverdig for en barneleser.

Anne Bea går på skolen, dagdrømmer, henger med sin bestevenn, er stormforelsket i en av de kuleste guttene, har en familie som stiller opp for henne, samtidig som behovet for å passe inn, være populær og å ha mange venner står sentralt. Dette er temaer som også kan være aktuelle for barneleserne på sjette trinn. Identitetsspørsmålet står sentralt og det å finne seg selv og sin vennegjeng er avgjørende:

Og alle vet at det gjelder å bli venner med folk i samme liga eller helst i ligaene over. Av og til er det nesten så jeg syns litt synd på Nils, som ikke skjønnte at han falt en liga ned da han ble bestevenn med meg første skoledag. (Solberg, 2014, s. 97)

Superbitchene i toppligaen har makten over de svake i bannligaen. Dette rangsystemet og denne identitetssøken er også noe som kan være gjenkjennelig for barneleseren.

Ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 59) kan en av barnelitteraturens funksjoner være å ta opp vanskelige og alvorlige temaer og å sette disse på dagsorden. Gjennom realistiske og gjenkjennelige skildringer av det å være mobbeoffer kan barneleserne få bedre innsikt i den virkeligheten de lever i. I tillegg kan det åpne for å utvikle medfølelse og en bedre forståelse for hvordan mennesker rundt dem kan ha det. På denne måten kan skildringen av Anne Beas situasjon fungere som trøst og støtte, eller som lærdom og forståelse. Ifølge Lykke-Oelsen (1988, s. 147) kan humor ha en utviklende funksjon. Gjennom humor kan en alvorlig situasjon bli sett i et nytt lys på en måte som beholder alvorlet, men vrir det om til noe positivt. Mobbing og utestenging er alvorlige temaer, men Solberg skildrer Anne Beas situasjon gjennom en humoristisk tone. Blant annet åpnes det for latter gjennom Anne Beas fortellinger om morsomme og uheldige hendelser fra hennes barndom og frem til handlingens nåtid. Samtidig kan hennes frykt for å være seg selv, hennes dårlige selvtillit og hennes følelse av å være upopulær, være en tankevekker som kan åpne øynene for hvor stor påvirkning jevnaldrende kan ha på en persons selvbilde. Den realistiske skildringen av mobbing og konsekvensene av den setter fokus på et alvorlig problem i samfunnet. Det er et tema som mange kan relatere seg til, og som kanskje noen av barneleserne selv har opplevd. Anne Bea

synes ikke det er greit å være utstøtt og annerledes, men klarer likevel å vri og vende det om til noe morsomt. Anne Bea er bokens offer, men det er ikke bare på hennes bekostning vi ler, men også gjennom hennes direkte beskrivelser av superbitchene: ”Thea slipper unna med det meste hun gjør, bare fordi hun flagrer med øyenvippene og smiler det derre sukkersmilet sitt som er så falskt at jeg ikke skjønner at folk ikke gjennomskuer henne!” (Solberg, 2014, s. 27).

Ved bokens avslutning formidles flere viktige budskap, som kan være budskap som forfatteren mener er viktig for barneleseren, i tillegg til å være kunnskaper barna har behov for. Blant annet en hyllest til det å ta sjansen, ”[t]il å våge å prøve selv når andre sier at vi bare bør gi opp. Til å våge å være den vi er, selv når andre synes vi er teite” (Solberg, 2014, s. 199).

### 5.3 Struktur og oppbygning

I denne gjennomgangen av bøkens struktur og oppbygning vil jeg først se på hvorvidt bøkene er plottorientert eller karakterorientert. Deretter vil jeg gå nærmere inn på den narrative strukturen i bøkene i mitt materiale, og hvordan de forholder seg til det antatte etablerte mønsteret i barnelitteraturen, hjemme/borte/hjemme. Dette etterfølges av et nærmere blikk på hvordan vekslingen mellom trygghet og utrygghet fremstilles i bøkene. Ved den litterære analysen av bøkene vil jeg også peke på hvordan leseren trekkes inn i historien ved bøkens innledning, hvordan spenningen bygges opp og hvordan fortellingen avsluttes, i tillegg til å trekke inn andre plottkonstruksjoner.

#### 5.3.1 *Forfulgt i London*

I *Forfulgt i London* ligger hovedfokus på actionfylte handlinger. Hovedpersonene havner i kriminelle situasjoner og blandes inn i en forbrytelse som innebærer en generalmajor i England som driver med ulovlige våpenforhandlinger. *Forfulgt i London* kan kalles plottorientert (Nikolajeva, 2004, s. 168) gjennom å vektlegge nervepirrende dramatik med et handlingsdriv som styres av ulike former for spennende mysterier. Den narrative strukturen er enkel og kronologisk. Den styres av et problem som videre bygges opp til et spenningsfylt klimaks. Mysteriet avsluttes med en avgjørende konfrontasjon, med en lykkelig og trygg slutt, som ikke er sjelden å finne i barnelitteraturen.

*Forfulgt i London* kan sies å følge en reisestruktur med det grunnleggende mønsteret hjemme/borte/hjemme (Nodelman, 1997, s. 14-15). Hjemme kan på ett plan være hovedpersonenes tilværelse i Norge, men i selve fortellingen er det riktigere å si at hjemme er representert ved den lille, engelske landsbyen Saffron Walden. Videre kan Clara og venninnen Emilies utfordrende dager i London sies å representere borte-situasjonen. Handlingsforløpet starter in medias res med åpningsreplikken: ”Har du billetten og passet, Clara?” (Dybvig, 2015, s. 7). Replikken tilhører Claras far og gjennom denne blir leseren kastet inn i handlingen og får vite at Clara skal ut å reise. Handlingen preges av reisestruktur, der Clara og Emilie først reiser fra Oslo til Saffron Walden, og senere inn til London. I og med at Clara er vant til å reise til England, vet hun nøyaktig hvordan reisen foregår. Boken innledes dermed med harmoni og trygghet der Clara og Emilie gleder seg og uttrykker store forventninger til reisen: ”’Perfekt påskeferie-start,’ sukket Emilie fornøyd” (s. 8).

Allerede når Clara og Emilie lander i England starter den utrygge stemningen når Claras farmor ikke dukker opp på flyplassen som avtalt. Dette ordnes relativt kjapt, når farfaren kommer springende en time senere med forklaringen om at farmoren nylig ble kastet av en hest og må opereres. Borte-perspektivet i fortellingen blir allerede nå fremstilt som mindre trygt enn hjemme, som er et typisk kjennetegn ved barnelitteraturen (Nikolajeva, 1998, s. 3). Jentene får lov å reise inn til London alene så lenge de holder seg til trygge og godt kjente gater. Gjennom skildringen av vandringen i Londons gater fremstilles borte først som spennende og interessant, men det tar ikke lang tid før det vendes om til å bli skummelt og farlig. Spenningen bygges opp når barna bryter løftet med de voksne, og går gjennom smale og ukjente gater nedover Bridle Lane (Dybvig, 2015, s. 37). Her får Clara og Emilie overlevert en minnepinne av en ukjent mann som ble slått ned av noen svartkledde menn. Mannen klarer så vidt å snakke, men ber dem om å levere den til ”[t]il United ... UAC. UAI ...” og ”[i]kke ... politiet” (s. 43). Clara og Emilie skjønner ikke hva han mener, men ønsker likevel å hjelpe han, og holder minnepinnen skjult for politiet. Denne konflikten er starten på flere skumle hendelser og problemer. De svartkledde mennenes jakt på minnepinnen skaper en flukt og forfølgelsessituasjon. Clara og Emilie kidnappes gjentatte ganger av de svartkledde mennene som ber om å få minnepinnen. Disse mennenes interesse for minnepinnen øker nysgjerrigheten rundt hva den inneholder, både for personene i boken og leseren. Spenningsnivået opprettholdes ved at Clara og Emilie aldri har kontroll på hvor de svartkledde mennene er eller når de vil dukke opp igjen.

Spenningen knyttet til det å skjule minnepinnen vender brått når Clara og Emilie får informasjon om alvoret i saken de er involvert i. Dette handler visstnok om rikets sikkerhet. Clara og Emilie har aldri vært så redde før og den utrygge situasjonen gjør at de raskt ønsker seg hjem igjen (s. 84). Skildringene av kidnappingen fremhever det utrygge og skumle: ”Redselen spredte seg som en blekksprut utover ryggen min, strakte de lange armene sine over hele meg, klamt og kaldt på en gang” (s. 113). Disse skildringene av redsel får frem alvoret og uhyggen i situasjonen. Eventyrene i London utvikler seg til å bli et mareritt og regnes ikke som morsomt og spennende lengre. Tryggheten som hjemmet representerer kommer tydelig frem når jentene oppdager et skilt med ”Saffron Walden”. Så fort de oppdager at de nærmer seg ”hjemme” føler de seg fri, lettet og trygge. Denne vekslingen mellom trygghet og utrygghet fremstiller storbyen som spennende, men samtidig også skummel og farlig, uten trygghet fra de voksne. Saffron Walden regnes som kontrasten til borteperspektivet og fremstilles som en kjedelig, men trygg landsby. Når jentene tror de er i sikkerhet dukker det opp et tredje moment. Fetteren til Clara, Simon, er kidnappet med minnepinnen. Clara og Emilie møter enda en nervepirrende situasjon og det actionfylte eventyret bygger seg opp til et klimaks. Spenningssituasjonen avsluttes med at generalmajoren flykter i en stige på et helikopter fra taket og Simon forblir uskadd. Det hele ender med en oppklaring der tryggheten gjenoprettes og minnepinnemysteriet blir løst.

Ved å oppleve London fra en annen side enn gjennom hyggelige turistattraksjoner og shopping skaffer hovedpersonene seg nye livserfaringer. Erfaringene fra reisen fører til en utvikling hos Clara og Emilie. Ifølge Birkeland og Mjør (2012) kan reisene i barnelitteraturen gi uttrykk for personenes indre utvikling og ”fortelje om korleis ein person blir forma og danna” (s. 50). Clara og Emilie lærer mer om å være forsiktige, ikke blande seg inn i forbrytelser og andre farlige situasjoner. Situasjonene hovedpersonene havner inn i kan også fungere som skremmende for leserne. Handlingen kan advare leserne mot å snakke med fremmede og å oppholde seg i en storby alene. Leserne kan på denne måten få tilgang til kunnskap forfatteren mener de har behov for. Selv om Clara prøver å ta på seg helterollen, fungerer ikke dette særlig bra, og det reflekteres over hennes valg ved avslutningen av boken: ”Tenk om vi hadde sittet her uten ham, tenk om Steel ikke hadde dyttet Simon vekk, men dratt han med seg mens han grep etter taustigen. Det kunne ha endt forferdelig” (Dybvig, 2015, s. 210-211). På denne måten kan reisen med hjemme/borte/hjemme-struktur symbolisere en utvikling der både Clara og Emilie blir formet og mer dannet av reisen som har gitt dem ny kunnskap og innsikt. Det skjer gjennom situasjoner som fører til at

hovedpersonene tenker over moralske og emosjonelle konsekvenser av sine handlinger, og de situasjonene som presenteres i barneboken fremstilles til slutt som en viktig lærdom. Den lykkelige slutten med en fellestur inn til London, viser barneleserne at London også kan være en trivelig, trygg og fredelig by. I bokens avslutning, med kapitteltittelen ”Oppklaringen” (s. 214), gjenopprettes innledningens harmoni når alle spørsmål blir besvart. Når Clara mot slutten av boken sier: ”Det er slutt nå. Ingen flere eventyr” (s. 221), kan det tolkes som en konklusjon på at borte er spennende og farlig, mens hjemme er trygt og godt.

### 5.3.2 *Rivertongåten*

*Rivertongåten* er en barnekrim som i likhet med *Forfulgt i London* vektlegger dramatiske handlinger preget av spenning og ulike former for farer. Bokens handlingsforløp består av at hovedpersonene føres gjennom skumle og alvorlige situasjoner både i hjemmet og utenfor, der en mystisk gåte skal løses trinn for trinn, for å så ferske skurkene, og dermed gjenopprette harmonien. Fokuset på handlingen og spenningen rundt mysterier og forbrytelser står sentralt og *Rivertongåten* kan i likhet med *Forfulgt i London* kalles plottorientert (Nikolajeva, 2004, s. 168). Den narrative strukturen er enkel å følge, med spor som avsløres litt etter litt. Samtidig finnes det tråder som kan knytte an til eldre mysterier fra tidligere bøker i CLUE-serien. Blant annet historien om den gale doktoren, Elias Riverton (Horst, 2015, s. 23), i tillegg til mysteriet rundt Arthur Brumann, en mann som forsvant for omtrent 20 år siden (s. 36-37).

*Rivertongåten* inneholder ikke samme type reisestruktur som i *Forfulgt i London*.

Vennegjengen drar ut på en reise til den forlatte Doktorgården, men store deler av handlingen finner sted hjemme. Man kan i *Rivertongåten* snakke mer om en sentrum/periferi/sentrum-struktur, der pensjonatet og tårnrommet fungerer som handlingens sentrum, mens turen til Doktorgården er en avstikker og en ekspedisjon der vennegjengen henter ledetråder for å løse den store gåten. Hovedpersonenes avstikkere til nye områder fungerer som brikker i et puslespill, som de til slutt setter sammen på Perlen pensjonat.

I likhet med *Forfulgt i London* innledes også *Rivertongåten* in medias res, gjennom en replikk som fører leseren rett inn i handlingen: ”Det er noe som blinker inne i skogen” (s. 11).

Allerede i første kapittel avsløres dermed det første sporet i gåten og vennegjengens jakt etter flere ledetråder starter. På denne måten blir mysteriet som er i fokus for handlingsdrivet presentert raskt for leseren, noe som kan vekke leserens interesse og nysgjerrighet.

Handlingen foregår i og rundt Perlen pensjonat ved juletider. Spenningen innledes gjennom

skildringer av mørke omgivelser og blinkende lys. Cecilia, Leo, Une og Egon følger lysene, som viser seg å være refleksbånd, og under noen greiner i skogen finner de en grønmalt trekasse merket "Riverton". Spenningen drives videre med nøye beskrivelser av de mystiske gjestene som sjekker inn på Perlen pensjonat i Skutebukta, som er denne fortellingens hjemme.

Spenningen og dramatikken bygger seg opp når vennegjengen vekkes av skuddlyder fra Doktorgården. Ved å utforske et bortgjemt, mørkt og forlatt hus på Doktorgården, finner vennegjengen spor som finlandshetter, walkietalkier, aviser, klær, et maskingevær og en pistol. Disse sporene leder Cecilia, Leo og Une til den konklusjon at det bor mennesker i det forlatte huset og at disse menneskene planlegger et ran. På denne måten tilspisser konflikten seg og harmonien rundt Perlen pensjonat blir brutt. Mysteriet rundt Rivertongåten starter med at vennegjengen har kontroll over situasjonen, de vet hva som kan skje, i tillegg til hvem som eventuelt står bak det. Da de samme mennene senere dukker opp på Perlen pensjonat vendes situasjonen brått og barna mister kontrollen. Handlingsforløpet når et spenningsklimaks når ranerne peker pistolen med hånden på avtrekkeren mot Cecilia. Spenningsklimakset bygges opp av intense skildringer av situasjonen: "Cecilia stirret på våpenet. Fingeren hans lå på avtrekkeren. Synet av den svarte åpningen i våpenløpet fikk henne til å snappe etter pusten. Hjertet banket av redsel" (s. 78).

Strukturen og oppbygningen i oppdagelsen og løsningen av Rivertongåten veksler mellom trygghet og utrygghet. Når vennegjengen lykkes med sin plan og ranerne stenges inne og bindes fast, oppstår med ett en tryggere stemning. Denne tryggheten blir fort brutt da ranerne på mystisk vis kommer seg ut. Så fort gisseloppholdet er over utløses det på nytt en trygghet. Hjemmet fremstilles dermed først som trygt og godt, men etter hvert som ranerne inntar Perlen pensjonat blir hjemmet raskt snudd om til noe uhyggelig og utrygt. I motsetning til *Forfulgt i London*, finner spenningsklimakset sted hjemme på Perlen pensjonat. *Rivertongåten* kan derfor være et eksempel som passer Nodelmans (1997, s. 30-31) beskrivelser av tekster som uttrykker en ambivalens med en usikkerhet om det er best hjemme eller borte. Tryggheten brytes igjen ettersom Cecilia, Leo og Une oppdager at ranerne samarbeider med noen på pensjonatet. Hjemmet til flere av hovedpersonene blir igjen et utrygt sted. Spenningen og mystikken opprettholdes gjennom boken ved å holde skurken skjult helt til slutt.

Til å begynne med finnes det flere mistenkelige personer, men etter hvert som mysteriet etterforskes ender det hele med én mann som er den skyldige hovedmannen bak gåten. Ved å legge frem små hint, detaljerte beskrivelser, mistanker og spor av ulike former, kan leseren, sammen med Cecilia, Leo og Une, forsøke å gjette seg frem til hvem som er hovedmannen bak ranet. *Rivertongåten* løses til slutt, ved hjelp av barnas opptredener som etterforskere i samarbeid med politiet. Likevel gjenopprettes harmonien bare til en viss grad ved at boken avsluttes med å innføre nye spor i en annen uløst sak. Barna oppdager noen gamle bilder som viser seg å være viktige brikker i en ny gåte. Dermed avrundes boken med en versjon av en åpen slutt med et mysterium som enda ikke er løst: ”*Rivertongåten* er løst, men Kutter-skatten er ikke funnet. Følg jakten videre i *Hodeskallegårten* – neste bok i CLUE-serien” (Horst, 2015, s. 145).

### 5.3.3 *Kampen mot superbitchene*

*Kampen mot superbitchene* skiller seg fra de andre superfinaletene ved at den ikke inneholder actionfylte kapitler, kriminalbaserte forbrytelser og mystiske hemmeligheter. Denne historiens fokus er på en enkeltpersons følelser, indre tanker og direkte skildringer av livet som mobbeoffer i syvende klasse. Med et individ i sentrum av fortellingen blir detaljerte miljøskildringer utelatt. Boken om Anne Bea og superbitchene kan dermed kalles karakterorientert (Nikolajeva, 2004, s. 168). Hovedpersonens tanker og følelser spiller større rolle for handlingen, sammenlignet med *Forfulgt i London* og *Rivertongåten*.

Den narrative strukturen karakteriseres av å veksle mellom nåtid og fortid. Den brytes opp flere ganger i løpet av boken, både av lange og korte tilbakeblikk. Tilbakeblikkene fungerer som et tidshopp tilbake i tid når Anne Bea forklarer bakgrunnen for sine kallenavn, forteller historier fra dagen hun møtte Nils eller fra situasjoner da hun var yngre og gikk i barnehagen. Tilbakeblikkene utfyller handlingen og beskriver hvordan Anne Bea har levd som en ”freak” helt siden dagen hun ble født.

Selv om strukturen og oppbygningen i boken ikke dreier seg om en konkret reise fra hjemmet, for å så vende hjem igjen, finnes det grunnleggende mønsteret i form av et handlingsforløp som først presenterer et problem, som deretter bygges opp til en avgjørende konflikt, og til slutt løses problemet. Strukturen og oppbygningen i *Kampen mot superbitchene* skiller seg også fra de andre superfinaletene ved at det ikke er særlig harmonisk i begynnelsen av boken. Mobbingen og utestengingen av Anne Bea er noe som har blitt normalt, likevel blir denne

konflikten enda verre, når Anne Bea havner i superbitchenes skuddlinje, og blir et av deres største offer.

I likhet med de to andre superfinalistene, starter også *Kampen mot superbitchene* in medias res med en replikk som tar leseren rett inn i handlingen: ”Hallo, ble du sur, eller?!” (Solberg, 2014, s. 9). Leseren blir kastet inn i en samfunnsfagtime i klasserommet til hovedpersonen. Allerede i første kapittel introduseres leseren for høstens store happening, Talentkampen, som er en talentkonkurranse for elevene på skolen. Et annet fellestrekk med de andre superfinalistene i materialet er at et problem introduseres tidlig i handlingen. Anne Bea finner ut at Thea, Ronja og Shirin, de såkalte superbitchene, skal opptre sammen med det mest populære bandet på syvende trinn, kalt Føkk Jøstin (s. 12). Det ingen vet er at Anne Bea og Nils også skal opptre under Talentkampen. Det er denne utfordringen handlingen dreier seg rundt. Anne Bea og hennes gjeng, som er langt nede på rangstigen, skal kjempe mot de populære i den såkalte toppligaen.

I *Kampen mot superbitchene* finnes den tradisjonelle kontrasten mellom hjemme og borte, trygghet og utrygghet. Hjemmet representerer det trygge, mens borte representerer det utrygge (Nikolajeva, 1998, s. 37).

[J]eg liker meg best hjemme. De andre i klassen tror at jeg er kjempesjenert fordi jeg ikke er med på noe etter skolen og nesten aldri sier noe i timene, men egentlig er jeg ikke så sjenert. Jeg liker bare ikke at andre ser på meg. (Solberg, 2014, s. 20)

Hjemme kan Anne Bea være seg selv, og ikke være redd for blikk eller stygge kommentarer. Skolen, som i denne fortellingen representerer borte-perspektivet, fremstilles som skummel og ubehagelig: ”Vi var framme. Vi hadde klart det. Vi hadde kommet oss helskinna gjennom hele skolen uten at jeg hadde fått en eneste kommentar slengt etter meg!” (s. 23). På denne måten fremstiller Anne Bea det som heldig at hun kommer seg gjennom skolegangen uten å bli mobbet.

Anne Beas store frykt for å gå på scenen og å ha alles blikk i salen rettet mot seg som vokalist, setter hennes selvtillit på enda en prøve. Spenningen bygges opp med intense skildringer av Anne Beas nerver og angst for å gå på scenen. Dette kan få frem en følelse av at Anne Bea kommer til å trekke seg fra konkurransen. Det hele avsluttes likevel med at Anne



Beas band, Dark Horse, overrasker alle med sin suverene opptreden. Problemene, sceneskrekken, frykten for å være seg selv og den dårlige selvtilliten forsvinner så fort Anne Bea begynner å synge. Det bygges opp til fortellingens spenningsklimaks når seieren står mellom Føkk Jøstin featuring Thea & the 7A Dance Company og Dark Horse. Det ender med at outsiderne vinner Talentkampen.

Selv om mobbingen, hviskingen i gangene, blikkene og de frekke kommentarer ikke gir seg, avsluttes likevel boken med en lykkelig slutt. Denne formen for avslutning fremstår realistisk, i og med at ikke alt plutselig vendes om og harmoniseres for et mobbeoffer som Anne Bea og hennes gjeng. Selv om tapergjengen går av med seieren, betyr ikke det at de rykker opp i toppligaen, eller at superbitchene blir mer vennlige. Likevel fører opptredenen til andre positive ting for Anne Bea. Blant annet tør hun å snakke med sin store forelskelse, akseptere seg selv som hun er og finner ut at livet ikke er så verst likevel. Det finnes ikke noen tradisjonell eller enkel løsning på problemene der alt faller på plass til slutt. Boken avsluttes med at Anne Bea og Nils blir mer akseptert, finner seg en større gjeng, og bryr seg mindre om hva superbitchene mener. Likevel finnes fortsatt det sterke hierarkiet. Thea og superbitchene briljerer fortsatt i toppligaen, sammen med de kule guttene, og Anne Bea og hennes gjeng er fortsatt i bønnligaen. Anne Bea føler seg mindre utstøtt ved avslutningen enn til å begynne med, men følelsen av å være annerledes forsvinner ikke med det samme. Dermed finnes ikke barnelitteraturens typiske tendens til å ”forsone kompliserte motsetninger” (Birkeland & Mjør, 2012, s. 59) i *Kampen mot superbitchene*. Superbitchene taper kampen og Anne Bea ender opp som ”den lykkeligste freaken i verden!” (Solberg, 2014, s. 236).

#### 5.4 Persongalleri og identifikasjonsmuligheter

I dette delkapittelet skal jeg presentere materialets persongalleri og særlig se på kjennetegn ved barna som hovedpersoner. Jeg vil se nærmere på persongalleriet gjennom redskaper for å analysere litterære personer, som runde, flate, dynamiske og statiske. I tillegg vil jeg se på persongalleriet utfra mer eller mindre etablerte barnelitterære konvensjoner rundt hovedpersonens uvitenhet og uskyldighet, noe som går igjen i mitt materiale. Andre identifikasjonsmuligheter vil også trekkes frem der det er relevant.

#### 5.4.1 Clara og Emilie

I *Forfulgt i London* er Clara i hovedfokus, men detektivarbeidet gjør hun i denne boken med bestevenninnen, Emilie. Barna er sammen historiens agerende instanser og befinner seg i sentrum av problemet. Clara er 13 år og Emilie har fylt 14 (Dybvig, 2015, s. 27). De sentrale litterære personene er dermed barn, som er litt eldre enn den tiltenkte målgruppen i Bokslukerprisen. Dette åpner for muligheter for barneleseren til å identifisere seg med, og kjenne seg igjen i persongalleriet, både gjennom personenes utseende, meninger, livsstil, handlinger eller ordvalg. Det øker også sjansene for at personene har tilnærmet like interesser og erfaringer som leserne (Bjorvand, 2012, s. 156). Gjennom en førstepersonsforteller fremstilles persongalleriet, situasjonene som oppstår og tankene som reflekteres rundt gjennom hovedpersonen.

*Forfulgt i Londons* to hovedpersoner har mye til felles, men de fremstilles likevel med forskjellige egenskaper. Både Clara og Emilie fremstilles med en kombinasjon av positive og negative egenskaper. Hovedpersonene er dermed flerdimensjonale og kan kalles runde personer (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). Clara opptrer som detektiv så fort det oppstår et problem i hennes nærvær. Hun er selvstendig og modig, samtidig som hun er uforsiktig og rastløs, noe som fører henne inn i ulike problemer som ikke alltid er like enkle å ordne opp i, og som kan forårsake at flere havner i farlige situasjoner. Dette kommer frem blant annet gjennom hennes forslag om å droppe Oxford Street, som de egentlig hadde avtalt å holde seg til. Hun foreslår å dra til Carnaby Street, fordi hun mener det er mindre folk og mer å se på der (Dybvig, 2015, s. 35). Etter hvert som situasjonen i London utvikler seg til å bli mer alvorlig, blir Clara redd. Likevel klarer hun å holde seg i sjakk ved å fortelle seg selv: "Ingen panikk nå, Clara! Ingen panikk, fortsett med å tenke klart!" (s. 96). Clara er løsningsorientert og tenker fort, noe som kommer frem når hun skal gjemme minnepinnen for mennene som febrilsk prøver å få barna til å tilstå at de har den. Hun klarer å lure seg inn på et toalett og fester minnepinnen ved hjelp av tyggis under lokket på sisternen på toalettet. Der er det ingen som finner den, mens både Clara og Emilie, i tillegg til deres ting og klær blir ransakt (s. 76).

Alt leseren får vite om Emilie, blir beskrevet gjennom Claras øyne, men også gjennom Emilies replikker og handlinger. Emilie forsøker å stoppe Clara, men blir med likevel, selv om hun ønsker å løse saken på en annen måte. Hun foreslår ulike løsninger, men så fort hun blir nedstemt gir hun seg raskt. Emilie er den reflekterte og fornuftige personen som tenker gjennom konsekvensene av deres handlinger. Ikke lenge etter at de har fått minnepinnen

foreslår hun å kontakte politiet: ”Kan hende han som ble slått ned er en megaskurk? Vi vet jo ingenting” (s. 53). Hun skildres gjennom Claras øyne som superpen, med brune øyne og verdens fineste, tykke, bølgete og sorte hår (s. 9). Emilie er ifølge Clara nesten alltid smart og fremstilles gjennom Claras beskrivelser som ”[l]itt mer forsiktig, av og til nesten engstelig” (s. 12). Det er Clara som bestemmer seg for å gjemme minnepinnen, selv om Emilie foreslår å gi den fra seg, dra hjem og bli ferdig (s. 90). Emilie fungerer likevel som en støttende venninne som sammen med Clara prøver å ordne opp i situasjoner de blandes inn i. Mens Emilie er den som alltid er mest redd, forsøker Clara å være den modige ”heltinnen” som gir Emilie beskjeder som ”[i]kke vær så pysete!” (s. 135). Deres handlinger viser at de har liten forståelse for hvor farlig det kan være å blande seg inn i kriminelle saker, i tillegg til å vandre rundt alene i ukjente smug. Både Clara og Emilie fremstilles som uvitende om alvoret de blander seg inn i, noe som igjen viser at de har manglende kunnskaper og mer å lære. Dette er ifølge Nodelman et typisk kjennetegn ved barna i barnelitteraturen (Nodelman, 1997, s. 19). Det finnes identifikasjonsmuligheter både for modige og eventyrlystne og litt mer forsiktige og ansvarsfulle barn. Selv om hovedpersonene er jenter, har begge trekk ved seg som lesere av begge kjønn kan kjenne seg igjen i.

Ved situasjonene som oppstår, vandringen i storbyens gater, deres utrygge situasjon og den gryende følelsen av å være redd, lærer både hovedpersonene og gjerne også barneleseren, om hvordan spennende eventyr raskt kan utvikle seg til å bli et mareritt. Å lære gjennom konsekvenser av handlinger er sentrale sider ved det å være barn. Når Clara og Emilie forstår alvoret i situasjonen, begynner de å tenke over hva de kunne gjort annerledes og at det kanskje var en feiltakelse å holde minnepinnen skjult. Konsekvensene av handlingene og utfallet av deres reise fører på denne måten til en utvikling hos både Clara og Emilie. Derfor kan hovedpersonene karakteriseres som dynamiske (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). Det er først når jentenes uskyld har ført til ødeleggelse og fortvilelse, at de begynner å reflektere over konsekvensene av sine handlinger, noe Nodelman (1997, s. 19) karakteriserer som et av barnelitteraturens typiske høydepunkter. Claras uskyldighet kommer også frem i baksideteksten: ”Clara har lovet at hun ikke skal leke detektiv igjen, men det er jo ikke hennes skyld at noen følger etter dem ...” (Dybvig, 2015, baksidetekst). I tillegg angrer Clara på at hun ikke valgte å være ærlig helt fra starten:

Tenk om de faktisk var fra Forsvaret, tenk om jeg hadde gjort alt verre ved å lyve ... Pappa hadde rett. Jeg greide alltid å rote meg oppi sånne håpløse saker, til og med nå som jeg hadde lovet ham å unngå det. Det løftet var ikke mye verdt. (s. 72)

Ifølge Nodelman (1997, s. 19) forteller barnelitteraturen ofte barna at de ikke er kompetente eller erfarne nok til å hankses med verden på egenhånd. Dette kan også gjelde i *Forfulgt i London*. Hovedpersonene mislykkes i å besøke storbyen alene. De forsøker å løse saken på egenhånd noe som fungerer dårlig og voksne blandes inn etter hvert som saken blir alvorlig. De voksne bipersonenes funksjon som hjelpere i vanskelige situasjoner er en tendens som går igjen i materialet.

Persongalleriet i *Forfulgt i London* er vidt og inneholder både gode og onde personer som spiller sentrale roller for handlingsdrivet. Bipersonene i boken er statiske. De kan kalles flate personer, som er stillestående, bare gode eller onde, med kun positive eller negative egenskaper. Disse personene er nødvendige for å bygge opp historien, i tillegg til å øke dens troverdighet. Familien prøver å beskytte barna og fremstilles som gode. Claras fetter, Simon, fremstilles også som en beskyttende person, som kan være noe som gutteleserne kan forholde seg til. De svartkledde mennene, generalmajoren og hans arbeidere fremstilles kun som onde, og opptrer som spenningshistoriens store skurker. Både politiet og etterforskerne som dukker opp mot slutten av handlingen fremstilles som gode voksenpersoner, som fungerer som trygghetskomponenter i en alvorlig og utrygg situasjon. I den tydelige kontrasten mellom de godes kamp mot de onde, fremstår barna som de gode "heltene" som kjemper mot voksne kidnappere. I *Forfulgt i London* har barna liten innsikt og informasjon om hva som egentlig foregår, men de har makten i situasjonen ved å ikke levere fra seg minnepinnen. Dermed besitter de en salgs makt overfor de voksne.

#### 5.4.2 Vennegjengen fra CLUE-serien

I og med at *Rivertongåten* er den syvende boken i CLUE-serien, er de kollektive hovedpersonene Cecilia, Leo, Une og Egon godt etablerte. Gjennom en tredjepersonsforteller følger leseren denne eventyrlystne vennegjengen i bok etter bok. Disse barna står i fokus for handlingen der de sammen løser det ene mysteriet etter det andre.

Hovedpersonene fremstilles med et sett ulike egenskaper. Disse ulike egenskapene utgjør et godt samarbeid i forsøket på å løse gåten. Selv om vennegjengen kan kalles kollektive

hovedpersoner, har Cecilia Gaathe en ekstra fremtredende rolle. Cecilia er smart og setter sammen de ulike delene av mysteriet fort. Hun bor sammen med faren sin, Alan W. Gaathe, på Perlen pensjonat. Leo Bast er flink til å søke og finne viktige opplysninger på internett. Han bor også på pensjonatet, sammen med moren, Rebekka. Une Flaker er løsningsorientert og handler fort. Et eksempel er når hun tar sikringen, slik at strømmen forsvinner når ranerne har kontrollen. Une bor i et gammelt skipperhus like ved Perlen pensjonat, sammen med begge foreldrene sine og to brødre. Egon er Unes knehøye blandingshund (Horst, 2015, s. 2), som også spiller en viktig rolle for å komme frem til løsningen på gåten. Egon snuser seg frem til viktige spor, og det er han som klarer å fange skurken til slutt. Til tross for hovedpersonenes ulike personligheter og forskjellige egenskaper, har de også mye til felles. De er alle tre eventyrlystne og nysgjerrige på å finne løsninger på ulike mysterier som foregår i og rundt Perlen pensjonat. Barna i vennegjengen kan kalles runde og flerdimensjonale ved å ha flere ulike egenskaper (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). De er modige som blant annet tør å bryte seg inn i et forlatt hus og undersøke innholdet i mystiske trekasser. De fremstår ikke bare som modige og tøffe, men også som uskyldige og ikke minst redde når de oppdager hva som egentlig foregår. Samtidig som de ønsker å opptre selvstendig og å ikke blande inn foreldrene i etterforskningen sin, innser de at de trenger hjelp når ranerne dukker opp på pensjonatet og setter flere i fare. Uvissheten rundt alvoret i situasjonen de velger å involvere seg i fremstiller barna som uvitende og uskyldige individer, noe som samsvarer med Nodelmans (1997, s. 19) teorier om typiske trekk ved barnelitteraturens hovedpersoner.

Hovedpersonene utvikles gjennom konsekvensene av sine handlinger, særlig når alvoret i situasjonen tilspisser seg og flere på pensjonatet settes i fare. Dermed kan både Cecilia, Leo og Une kalles dynamiske personer (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). Også i løpet av serien tilegner barna seg nye kunnskaper og erfaringer, som gjør at de ikke begår de samme feilene som før. Gjennom vurderinger av ulike kandidater, lærer de om hvordan mennesker kan utgi seg for å være noe de ikke er, og at ikke alle er til å stole på. Gjennom det filosofiske fokuset i boken utvikler de også nye tenkemåter, slik at de bedre kan forstå verden rundt seg.

Siden både jenter og gutter står i fokus for handlingen finnes det muligheter for at både jenter og gutter kan identifisere seg med en eller flere av personene, noe som ifølge Appleyard (1991, s. 59) regnes som viktig for barneleseren i "leseren som helt eller heltinne"-fasen. Vennegjengen fra CLUE forsøker å løse mystiske gåter, lete etter spor og sette ulike ledetråder i en logisk sammenheng. Barna opptre likevel ikke som feilfrie etterforskere. De

er uskyldige barn som lærer av sine egne erfaringer, noe barneleseren også kan kjenne seg igjen i. Barna i boken har mer informasjon om saken enn de voksne og lager en plan for å redde alle fra ranerne. Ved hjelp av spor av ulik form er det barna som aktivt prøver å løse mysteriet sammen, uten kontrollerende vokseninstanser. Det er barna som sitter med mest informasjon om saken.

I likhet med *Forfulgt i London* kan også bipersonene i *Rivertongåten* kalles statiske og flate. De fremstilles enten med bare gode eller bare onde egenskaper (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). Det sjekker inn fire mystiske gjester på Perlen pensjonat som spiller en viktig rolle for Cecilia, Leo, Une og Egons etterforskning, og som ikke kan karakteriseres som gode eller onde før helt mot slutten. Jan Krom, Kurt Ask, Tom Gallit og Iris Myrheim er de mystiske personene som sjekker inn på Perlen pensjonat. Disse bipersonenes funksjon består av å opprettholde spenningen rundt hvem som er hovedmannen bak ranet, der alle på et tidspunkt i handlingen virker skyldige. Mot slutten av romanen dukker to dyktige politimenn opp på pensjonatet. Politimennene er gode personer og gir en oppklaring i hva som egentlig foregår. I likhet med *Forfulgt i London* finnes den tydelige kontrasten mellom god og ond, helt og skurk også i *Rivertongåten*. De to ranerne, og den siste hovedmannen bak ranet som viser seg å være Kurt Ask, er fortellingens onde skurker.

#### 5.4.3 Anne Bea og superbitchene

Gjennom Solbergs konstruksjon av den utfordrende hverdagen i syvende klasse, møter vi i *Kampen mot superbitchene* et persongalleri bestående av gode venner, men også forferdelige superbitcher. Persongalleriet er variert og mangfoldig noe som kan øke identifikasjonsmulighetene, både for jenter og gutter.

Anne Bea Vik er hovedpersonen og fortellerstemmen i boken. Alle situasjoner, tanker og handlinger fortelles fra hennes synsvinkel, og det er hennes verden boken dreier seg rundt. På denne måten får leseren et nært innblikk i Anne Beas tanker og følelser, der det er hennes forestillinger om hverdagen som formidles. *Kampen mot superbitchene* skiller seg på denne måten fra *Forfulgt i London* og *Rivertongåten*, der persongalleriet fremstilles først og fremst gjennom handlinger og replikker. Ved at det legges mindre vekt på handlingsdrivet og spennende situasjoner, får leseren mer nøyaktig og grundig skildring av hovedpersonen. Anne Bea kan ligne barneleseren ved å være ett år eldre enn dem, men også gjennom skildringer av

hennes liv og skolehverdag, hennes beskyttende foreldre hjemme, hverdagsdrama og talentkonkurranser.

Anne Bea går i syvende klasse og ble født med albinisme. Dette gjør at hun automatisk havner i bannligaen og der har hun ligget stabilt siden dagen hun ble født (Solberg, 2014, s. 26). Gjennom skildringer av hendelser, følelser og tanker forstår en tidlig at Anne Bea er svært upopulær:

Alle på skolen vet hvem jeg er også. Men ikke fordi jeg er kul. Ikke fordi jeg er pen. Og *i hvert fall ikke* fordi jeg er populær. Grunnen til at alle vet hvem jeg er, er at jeg er en freak. (s. 28)

Dette er noen av grunnene til hennes dårlige selvtillit, noe som igjen gjør at hun ikke er den som snakker høyest, eller gir beskjed om noe er urettferdig. Hun har tykke briller, øyne som dirrer bak brilleglasset, kritt-hvitt hår, bleik hud og pannelugg. Hun regner seg selv som den nestest verste å være venn med på syvende trinn (s. 21). Hadde det ikke vært for Nils, hennes beste venn, hadde hun ikke holdt ut skoleåret. Anne Bea hater å skille seg ut, og ønsker egentlig bare å være som alle andre. Derfor har hun laget sin helt egen verden, som hun kaller "Normal-verdenen" (s. 31), som hun flykter inn i når virkeligheten blir uutholdelig. I denne verdenen er hun normal, med brunt langt hår, uten å se dårlig og uten at folk ser på henne som en "freak". Anne Beas dårlige selvtillit skinner også gjennom i replikker som "[g]utter liker ikke sånne som meg" (s. 27), eller "[j]eg ser liksom ikke på meg selv som en som har rett til å bli forelska i noen. Det er jo ikke sånn at noen vil bli forelska i meg" (s. 20). Etter å ha gått gjennom syv år på skolen med kallenavn som "[j]ævla albinotryne" (s. 96), "stygge bleikfistryne" (s. 132) og "blind albinoloser" (s. 160), er Anne Beas selvtillit lav. I tillegg isoleres Anne Bea fra de andre jentene i 7A ved å aldri bli inkludert.

Anne Bea kan kalles en rund person. Hun er flerdimensjonal, med både positive og negative egenskaper (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). Anne Beas følelser og tankegang er motstridende. Hun vet hvordan hun vil være, men tør ikke å være slik på skolen. Hjemme er hun seg selv, og da mener hun selv at hun er en bra person. På skolen fremstår hun "kjempesjenert og kriedøll" (Solberg, 2014, s. 22), og klarer så vidt å få frem et ord. Hun er snill og god med sin bestevenn, men har negative og frekke tanker om superbitchene, og ser ikke noen positive egenskaper ved dem.

Anne Bea kan også kalles en dynamisk person ved at hun utvikler seg i boken (Nikolajeva, 1998, s. 63-67), blant annet gjennom å overvinne frykten for å spise lunsj i kantinen, finner seg en større vennegjeng og får anerkjennelse gjennom sitt talent og opptreden under Talentkampen. Gjennom Talentkampen overvinner hun sin store frykt for å bli sett på, og tør endelig å slå seg løs og være seg selv. Denne overgangen er et av bokens høydepunkter for hovedpersonens utvikling. På denne måten går Anne Bea gjennom en utviklingsreise, der hun går fra å være ulykkelig og usikker, til å bli lykkelig og utvikler bedre selvtillit. Anne Bea fremstilles uskyldig i kampen mot superbitchene, noe Nodelman (1997, s. 19) trekker frem som et typisk kjennetegn ved barnet i barnelitteraturen. Hun har aldri gjort noe for å bli det store mobbeofferet. Hun mobbes og isoleres fra de andre jentene i klassen på grunn av ytre faktorer som utseende, noe hun ikke kan gjøre noe med.

I likhet med *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* karakteriseres også bipersonene i *Kampen mot superbitchene* som statiske og flate, ved å bli fremstilt uten noen form for utvikling, og med enten kun positive eller negative egenskaper (Nikolajeva, 1998, s. 63-67). Nils Nygren er Anne Beas eneste og beste venn. Nils er lav, ganske pinglete med brunt hår til alle kanter (Solberg, 2014, s. 22 & s. 52). Nils liker Anne Bea slik som hun er, og omvendt. Dette er grunnen til at de kan kalles sjelevenner. Mona, Anne Beas yndlingstante, fremstilles som bare god. Både Mona og Nils er viktige for Anne Beas utvikling i boken. Tante Mona gir Anne Bea gode råd, og vet hvordan man skal håndtere enhver krisesituasjon (s. 83). Superbitchenes leder, Thea Magnussen, er fortellingens antagonist og hovedgrunnen til Anne Beas dårlige selvtillit. Thea fremstilles som fortellingens største skurk og er igangsetteren av de fleste problemene som oppstår i boken. Blant annet inviterer hun alle jentene i klassen unntatt Anne Bea til å være med på et dansenummer under Talentkampen (s. 43). Skillet mellom topp- og bønnlignaen kan sies å svare til skillet mellom de onde og de gode med tydelige kontraster.

I *Kampen mot superbitchene* kan barneleseren også finne identifikasjonsmuligheter i språk og ordvalg i boken. Persongalleriet presenteres gjennom et barns blikk og dermed også gjennom ord og uttrykk som barn og unge bruker i dag. Det benyttes både slang og banneord: ”Kan det være så jævla vanskelig!” (s. 39). I tillegg finnes det enkelte forkortelser i boken som unge bruker i dag, som ”insta”, om den populære applikasjonen og det sosiale mediet instagram. Også klærne de litterære personene går i, kan kjennes igjen blant leserne, blant annet



skomerker som Dr. Martens eller Uggs. Dette kan bidra til at fortellingen oppleves mer sannsynlig og autentisk for barneleseren.

## 5.5 Oppsummering

Med utgangspunkt i en skjematisk oversikt over kjennetegn i mitt materiale (tabell 3), skal jeg kort oppsummere funnene fra analysen av de tre superfinalistene.

	<b>Forfulgt i London</b>	<b>Rivertongåten</b>	<b>Kampen mot superbitchene</b>
<b>Serielitteratur</b>	X	X	X
<i>Første bok i en serie</i>			X
<i>Oppfølgerbok</i>	X	X	
<i>Personbasert serielitteratur</i>	X	X	X
<i>Konseptbasert serielitteratur</i>	X		
<b>Realistiske barneromaner</b>	X	X	X
<i>Spenningsroman</i>	X	X	
<i>Krim</i>		X	
<i>Humor</i>			X
<i>Realistiske opplysninger om tid og sted</i>	X	X	X
<b>Struktur og oppbygning</b>			
<i>Plottorientert</i>	X	X	
<i>Karakterorientert</i>			X
<i>Kronologisk struktur</i>	X	X	
<i>Tidshopp i struktur</i>			X
<i>Hjemme/borte/hjemme</i>	X		
<i>Sentrum/periferi/sentrum</i>		X	
<i>In medias res</i>	X	X	X
<i>Trygt hjem</i>	X		X
<i>Utrygt hjem</i>		X	
<b>Persongalleri</b>			
<i>Barn som hovedperson(er)</i>	X	X	X
<i>Hovedperson: jente</i>	X	X	X
<i>Hovedperson: gutt</i>		X	
<i>Førstepersonsforteller</i>	X		X
<i>Tredjepersonsforteller</i>		X	
<i>Runde hovedpersoner</i>	X	X	X
<i>Dynamiske hovedpersoner</i>	X	X	X
<i>Statiske bipersoner</i>	X	X	X
<i>Flate bipersoner</i>	X	X	X

Tabell 3, Tabelloversikt over hovedfunn

Alle bøkene i materialet karakteriseres som personbasert serielitteratur, der vi følger de samme hovedpersonene fra bok til bok. Det finnes både realistiske og fantastiske bøker i utvalget blant de nominerte i Bokslukerprisen. Selv om fantasy-sjangeren er i vinden, og har blitt en svært populær og utbredt sjanger, er det interessant at alle bøkene i mitt materiale er realistiske. Det viser seg at bøker som presenterer et realistisk persongalleri, i tillegg til realistiske opplysninger om tid og sted, faller i smak hos elevdeltakerne.

Mens fokuset på kriminalbaserte handlinger styrer fremdriften i *Forfulgt i London* og *Rivertongåten*, som dermed kalles plottorienterte, skiller *Kampen mot superbitchenes* tema og karakterfokus seg ut ved å være karakterorientert (Nikolajeva, 2004, s. 168). Den narrative strukturen i materialet kjennetegnes av å være enkel, der *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* struktur følger en kronologisk oppbygning. I *Kampen mot superbitchene* finnes det korte og lengre avbrekk, der tidshopp tilbake til Anne Beas barndom og andre hendelser i hennes liv preger handlingsforløpet. *Forfulgt i London* følger tydelig den typiske reisestrukturen med hjemme/borte/hjemme. *Rivertongåten* har en annerledes reisestruktur, der korte avbrekk til nye områder spiller viktige roller for å løse gåten, men som fungerer mer som en kort ekspedisjon, enn en reise. Dette gjelder også for *Kampen mot superbitchene*, der handlingens sentrum veksler mellom skolen og hjemme. Vekslingen mellom trygghet og utrygghet står sentralt i alle tre bøkene, der hjemme er trygt og godt i *Forfulgt i London* og *Kampen mot superbitchene*, mens borte-situasjonene fremstilles som utrygge. I *Rivertongåten* fremstilles både borte og hjemme som utrygt, men tryggheten gjenoprettes så fort mysteriet er løst.

Felles for materialets persongalleri er at hovedpersonene er barn, som er på alder med eller litt eldre enn den tiltenkte målgruppen. Ved at handlingen dreier seg rundt ett eller flere barn kan dette gi identifikasjons- og innlevelsesmuligheter for barneleseren. *Rivertongåten* skiller seg ut ved å ha en tredjepersonsforteller, mens både *Forfulgt i London* og *Kampen mot superbitchene* har en førstepersonsforteller. Hovedpersonene presentert i mitt materiale kjennetegnes også av å være runde, i tillegg til dynamiske personer, som fremstilles som uskyldige og uvitende. Bipersonene er statiske og flate, med kun positive eller negative egenskaper. Kontrastene mellom de gode og de onde kommer også tydelig frem i bøkene. Mens det er skumle voksne skurker som opptrer mot barna i *Forfulgt i London* og *Rivertongåten*, er det i *Kampen mot superbitchene* jevnaldrende ”skurker”, de tre superbitchene, som hindrer Anne Bea i å være seg selv, og som forårsaker at hun nesten trekker seg fra Talentkampen.

## 6. Analyse av elevenes vurderinger av tre superfinalister

Ved å undersøke hva elevdeltakerne verdsetter og vektlegger i sine begrunnelser for tre av superfinalistene er det mulig å få et innblikk i den tiltenkte leserens kriterier for en god bok. I dette analysekapittelet skal jeg gjøre rede for mine funn fra innholdsanalysen av elevdeltakernes anmeldelser og kommentarer, få frem barnelesernes stemmer og belyse de kriteriene som er aktive i deres anmeldelser av superfinalistene. Juryklassenes anmeldelser viser at elevdeltakerne har arbeidet med å uttrykke seg, der de i sine meningsytringer viser at de er nyanserte og reflekterte. Sjette-trinns-elevne vil bli vist til både som elevdeltakerne, juryklassene, elevene, leserne og barneleserne i analysen. Jeg vil først og fremst ta for meg de fem juryklassenes anmeldelser, men også supplere med kommentarene fra nettsiden der det er relevant. Flere av kommentarene fra nettsiden er basert på at elevene kun har lest utdrag fra bøkene.

Med utgangspunkt i min gjennomgang og analyse av anmeldelsesmaterialet og teoretiske perspektiv presentert i kapittel 3 har jeg ordnet de litterære kriteriene som er aktive i elevenes anmeldelser i følgende fem overordnede kategorier: *sjanger; intensiv lesing og innlevelse; struktur og oppbygning; spenning og uforutsigbarhet; persongalleri, identifikasjon og gjenkjennelse; lærdom og språk*. Det kommer frem i analysen at kriteriene er av ulik art. Noen kan knyttes til bøkens funksjon for leseren, noen til konkrete trekk ved verket og andre til lese måter. Noen av kriteriene er overlappende, og det finnes ikke alltid like klare skiller mellom dem. Inndelingen av kriteriene i ulike hovedkategorier vil kunne gi grunnlag for en oversiktlig analyse og presentasjon av materialet, gi et innblikk i hva som finnes i anmeldelsene og hvilke kriterier som er avgjørende for at elevene skal oppfatte boken som god og aktuell for den tiltenkte målgruppen. For en oversiktlig presentasjon av funnene i denne oppgaven, refererer jeg til den enkelte anmeldelsen ved å nummerere dem og oppgi tittel på boken.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> For på en oversiktlig måte å få frem hvilken bok det er snakk om i ytringene, blir bøkene som tilhører anmeldelsene referert til gjennom tall og tittel på bok. Tallene viser ingen sammenheng mellom de ulike klassene. Det finnes fem anmeldelser knyttet til hver bok. Nummereringen 1-5 er slik den var da jeg fikk materialet tilsendt fra Foreningen !les. Anmeldelsene er ikke lagt ved i denne oppgaven fordi den skal publiseres digitalt, men kan legges frem for sensor hvis ønskelig.

## 6.1 Sjanger

### 6.1.1 Realisme og troverdighet

Flere av juryklassene signaliserer i sine anmeldelser at realisme i bøkene er et viktig kriterium blant annet fordi realistiske trekk kan være en bakgrunn for å kunne leve seg ordentlig inn i historien. Selv om bøkens realisme ikke nevnes i alle juryklassenes anmeldelser, dukker det opp i flere av dem. Det kommer frem i anmeldelsene at flere av juryklassene setter pris på at handlingene ”faktisk kunne skjedd i virkeligheten” (5. Forfulgt i London), og at det realistiske preget over handlingen gjør boken mer ”ekte” (1. Kampen mot superbitchene). Det fremkommer ikke alltid like entydig hva elevene mener med ”ekte”, men det kan tolkes som at *Kampen mot superbitchenes* samtidsrealistiske preg fremmer en følelse av at handlingen er virkelighetsnær og har paralleller til tiden elevene selv lever i. Denne følelsen kan også skyldes at gjenkjennelsesfaktoren er høy. Elevene i en av juryklassene skriver:

[D]en er så moderne, så NÅ liksom og så EKTE. (...) En topp bok for barn og ungdom, en EKTE historie, med et VIKTIG budskap (1. Kampen mot superbitchene).

Ytringen fremhever at denne juryklassen anser de realistiske og moderne trekkene ved handlingen i *Kampen mot superbitchene* som viktig og av betydelig verdi. Dette fordi kriterier som handlingens modernitet og ekthet er noen av grunnene til at denne juryklassen karakteriserer denne boken som en god bok for dem. I tillegg understreker juryklassen hvordan boken treffer dem som lesere og tiltenkt målgruppe, gjennom å beskrive boken som ”en topp bok for barn og ungdom” (1. Kampen mot superbitchene). Dette begrunner elevene med historiens ekthet i tillegg til bokens viktige budskap. Flere av juryklassene anser temaet i boken som ”viktig og realistisk” (3. Kampen mot superbitchene). I en av anmeldelsene av *Rivertongåten* nevner elevene at kartet over Skutebukta på bokens innsideperm, er en av grunnene til at ”det hele virket mer ekte” (5. Rivertongåten). Dette forklarer elevene med at kartet har en funksjon som gjør at de kan få innblikk i hvor ting skjer, noe som igjen får historien til å virke mer realistisk. En annen juryklasse trekker også kartet inn som noe de liker ved boken, blant annet fordi dette kan hjelpe leserne som ikke har lest CLUE-serien med å bli kjent med historiens omgivelser (2. Rivertongåten). I anmeldelser av *Kampen mot superbitchene* trekker elevdeltakerne språket frem som en faktor som gjør dialogene mer realistiske og dermed også mer troverdige (3. Kampen mot superbitchene).

Andre realistiske trekk som elevene nevner har tilknytning til persongalleriet i *Forfulgt i London*. Barneleserne karakteriserer den realistiske fremstillingen av persongalleriet som ”bra”, noe de forklarer gjennom å betegne de litterære personene som ”helt vanlige” (2. *Forfulgt i London*). Selv om elevene i flere av kommentarene fremhever de realistiske trekkene som en styrke ved tekstene, hevder den ene juryklassen derimot noe annet angående *Forfulgt i London*: ”Det var ikke realistisk at de to jentene fikk reise til London alene” (3. *Forfulgt i London*). Juryklassen utdyper eller begrunner ikke dette noe mer. Noen av juryklassene trekker det frem som negativt om handlingen ikke fremstår realistisk. Dette kommenterer en av juryklassene om *Kampen mot superbitchene*. Blant annet nevner elevene at de ikke alltid klarer å tro på alt som skjer i handlingen, der avgjørelsene personene i boken tar blir brukt som et eksempel (4. *Kampen mot superbitchene*).

### 6.1.2 Krim, humor og alvor

Flere av anmeldelsene inneholder også kriterier som angår bøkens sjanger, der elevene uttrykker sine sjangerforventninger, om de innfris eller ikke. *Rivertongåten* tilhører krimsjangeren, noe som automatisk vil gi elevene forventninger om hvordan boken skal være. Blant annet uttrykker en av juryklassene et ønske om enda mer action i boken (2. *Rivertongåten*). En annen juryklasse bekrefter at noen av sjangerforventningene innfris, blant annet at ”mange syntes boka var skummel på en bra måte” (1. *Rivertongåten*). Det nevnes også i tilknytning til *Forfulgt i London* at leserne liker at det er en blanding av både drama og krim (1. *Forfulgt i London*).

Et annet kriterium som er aktivt i juryklassenes anmeldelser av *Forfulgt i London*, men særlig i *Kampen mot superbitchene*, er humor:

Det var lite humor i boka. Jentene hadde ikke så mye humor (3. *Forfulgt i London*).

Det er mye humor i ’*Kampen mot superbitchene*’. Allikevel klarer vi å se moralen og alvorret i historien (4. *Kampen mot superbitchene*).

Den første ytringen kan tolkes som et uttrykk for at elevene savner humor i boken. Humorkriteriets verdi kommer sterkere frem i anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene*, som er full av både humor og alvor. Denne kombinasjonen omtales av elevene i den andre ytringen over, som jeg tolker i retning av at elevene setter pris på kombinasjonen av både

humor, moral og alvor. Forfatterens måte å skrive humoristisk om en god moral, det aktuelle og vanskelige, men samtidig realistiske temaet mobbing, er noe elevene liker. Dette begrunner den samme juryklassen med at boken får dem til å le, samtidig som den får dem til å reflektere over temaet mobbing (4. Kampen mot superbitchene). Slik får elevene i denne juryklassen frem hvordan de liker at boken vekker tanker rundt et alvorlig tema, samtidig som boken frembringer latter. Kombinasjonen av humor og alvor trekkes også frem i den samme anmeldelsens avsluttende ord, med en oppfordring til andre lesere: ”Nyt humoren og galskapen med karakterene i ’Kampen mot superbitchene’. Og etter det kan du tenke over hva boken sier om hvordan man ikke skal være mot andre!” (4. Kampen mot superbitchene).

*Kampen mot superbitchene* karakteriseres videre som ”morsom” av fire av de fem juryklassene. Det kommer ikke alltid tydelig frem hva som gjorde boken morsom, men blant annet nevnes det kreative språket (3. Kampen mot superbitchene), ”kraftige replikker” og ”underlige karakterer” (4. Kampen mot superbitchene). Elevene karakteriserer boken som ”gøy” på grunn av handlingens drama. En av juryklassene uttrykker blant annet at *Kampen mot superbitchene* er en ”fin blanding av drama og humor” (5. Kampen mot superbitchene). Likevel heter det i samme anmeldelse at noen av elevene synes det blir i overkant mye jentedrama.

Humorkriteriet tillegges også verdi i kommentarene fra nettsiden. Flere elever gir der uttrykk for at de savner latter og humor i både *Forfulgt i London* (Bokslukerprisen, 2015a) og *Rivertongåten* (Bokslukerprisen, 2015b). Flere av kommentarene til utdraget fra *Kampen mot superbitchene* handler derimot om hvordan humoren i boken får frem latter, der flere roser forfatteren for å klare å skrive om et alvorlig tema på en så morsom måte (Bokslukerprisen, 2015c).

Det er få av kriteriene som juryklassene vektlegger som kan knyttes til bøkene som serielitteratur. Noen av juryklassene trekker likevel frem at bøkene vekket nysgjerrighet rundt resten av serien:

Mange i på [sic] trinnet fikk lyst til å lese flere bøker i denne serien (1. Forfulgt i London).

[V]i blir litt nysgjerrige og vil kanskje lese dei andre bøkene i serien også (2. Rivertongåten).

MANGE FIKK LYST TIL Å LESE DEN ANDRE BOKA I SERIEN! (5. Kampen mot superbitchene).

Det at flere juryklasser uttrykker et ønske om å lese flere av bøkene i de tre ulike seriene kan regnes som en bekreftelse på at bøkene falt i smak. Blant kommentarene fra nettsiden går det igjen at flere av elevene har lest tidligere bøker, eller ønsker å lese mer av serien. Ifølge Appleyard (1991, s. 62-63) er serielitteratur dominerende blant lesere mellom 6-12 år. I Bokslukerprisen er det den individuelle boken som stemmes frem som god, men i og med at flere av elevene trekker inn tidligere bøker, særlig fra CLUE-serien, viser det seg at elevene har interesse for serien. Appleyard trekker også frem hvordan barneleseren i lesefasen ”leseren som helt eller heltinne” liker å følge de samme heltene og heltinnene fra bok til bok, der det finnes mange likhetstrekk, men også en variasjon med nye farer og spenningssituasjoner. Dette kommer også frem i barnelesernes anmeldelser gjennom ytringer som: ”Vi ble også fristet til å lese de andre bøkene i Clue-serien!” (3. Rivertongåten). Lysten til å lese flere bøker om vennegjengen i *Rivertongåten* kommer også frem i kommentarene fra nettsiden, der noen skriver at de elsker serien, har hele serien hjemme og gleder seg til det kommer flere bøker (Bokslukerprisen, 2015b). Gjennom disse ytringene kan man si at kombinasjonen av kjente og ukjente elementer er noe som faller i smak blant flere av elevdeltakerne på sjette trinn. Denne kombinasjonen trekker Appleyard (1991, s. 62-63) frem som en mulig grunn til serielitteraturens store popularitet blant barneleserne. Også Hansens (2012, s. 16) undersøkelse av barns lesevaner viser at barneleseren mellom 9-12 år liker godt å lese seriebøker med humor og spenning.

## 6.2 Intensiv lesing og innlevelse

### 6.2.1 Intensiv lesing

I juryklassenes anmeldelser finnes det flere ytringer som dreier seg om at handlingen fenger leseren slik at bøkene blir vanskelige å legge fra seg. Dette kriteriet viser seg i flere av anmeldelsene og i tilknytning til alle tre bøkene i materialet. Kriteriet kan knyttes til Støylens (2015, s. 66-68) kriterium kalt ”den oppslukte lesemåten” og det estetiske intensitetskriteriet utviklet av Andersen (1987, s. 23-24). Med disse begrepene som utgangspunkt vil jeg i min

oppgave benytte begrepet ”intensiv lesing” om en lesing der elevene blir så oppslukt av boken at det blir vanskelig å legge den fra seg. Her er noen eksempler der dette kriteriet står i fokus:

Det var mange som ikke klarte å legge fra seg boka om kvelden (1. Forfulgt i London).

Boka satt limt fast i hendene våre, vi klarte ikke å legge den fra oss (1. Rivertongåten).

Dette er en bok det er vanskelig å legge i fra seg (5. Kampen mot superbitchene).

Sitatene over forteller at bøkene fenger leserne på en slik måte at elevene ikke klarer å legge fra seg boken. Begrunnelsen for engasjementet rundt bøkene er flere, blant annet trekkes innledningen frem, med in medias res, som noe som vekker interessen: ”Teksten starter rett i dialog og griper tak i oss med det samme” (4. Rivertongåten) og ”[b]oka starter rett i handling og da vi hadde startet å lese boka, så var den vanskelig å legge fra seg igjen” (3. Kampen mot superbitchene). Innledningen og det følgende handlingsdrivet med ”få dødpunkter” (4. Rivertongåten) fører leserne videre inn i boken. I en av anmeldelsene kommer det også frem at *Rivertongåten* får noen av elevene til å lese i timevis og at det beste med boken er at de bare ville lese mer (5. Rivertongåten).

En intensiv lesing kan finne sted i møte med bøker av ulike sjangre, også i møtet med bøker som ikke inneholder spenning. Likevel nevner elevdeltakerne spenningskriteriet som en av flere grunner til at en intensiv lesing kan oppstå:

Det tek ikkje lange stunda før Clara og Emilie har hamna midt opp i eit spennande mysterium. Det [sic] blir vitne til at ein mann vert slått ned i ei bakgate i London.

Denne mannen ber jentene om hjelp og gir dei ein minnepenn som dei ikkje må gi til politiet. Frå no av er boka så spennande at vi ikkje klarer å leggje frå oss boka (4.

Forfulgt i London).

I denne ytringen trekker elevene frem at boken raskt blir spennende og inneholder flere spenningsmomenter. Når denne spennings situasjonen er i gang, er det vanskelig å legge fra seg boken. Slik kan spenningen fungere som bakgrunn og åpne muligheter for en intensiv lesing. I anmeldelsene av *Rivertongåten* nevnes de uløste mysteriene som en av grunnene til at elevene ønsker å lese videre (1. Rivertongåten).



Andre begrunnelser for at leserne blir festet på ”kroken” er bokens struktur og oppbygning av kapitlene. Blant annet nevner elevene at kapiteltitlene gir hint som vekker nysgjerrighet, i tillegg til å være akkurat passe lange og å avsluttes med cliffhangere: ”Kapitla avsluttar også slik at vi berre må lese eit kapittel til, og plutselig var vi ferdig med boka” (4. Forfulgt i London). Passelig kapittellengde og kapitlenes brå avslutning trekkes også frem som et viktig kriterium i anmeldelsene av *Rivertongåten*. Dette suppleres med at forfatteren klarer å holde leserne interessert gjennom å åpne for innlevelse, ved å la dem få følelsen av å selv være deltakende i løsningen av mysteriene i boken: ”Akkurat som hovedpersonene får ulike ledetråder får også vi som lesere det” (3. Rivertongåten). I den samme anmeldelsen blir også virkemidlet suspense trukket inn når elevene nevner at hindringene som stadig dukker opp blir ansett som en av grunnene til at de hele tiden ønsker å lese videre for å få svar: ”Forfatteren legger ut mange hindringer for hovedpersonene underveis, noe som fører til at vi hele tiden må lese videre for å få svar” (3. Rivertongåten). Ifølge elevdeltakerne er blant annet ”passe lange kapitler” (1. Rivertongåten) et trekk som gjør leseopplevelsen ”mer ryddig” (1. Rivertongåten). Elevene nevner også at kapiteltitlene, som gir et hint om hva kapittelet handler om og hva som kommer til å skje videre (1. Rivertongåten), korte avsnitt (5. Rivertongåten), i tillegg til en avslutning på kapitlene som gjør at leserne blir fristet til å lese videre, vekker nysgjerrighet og gjør bøkene lettere å lese (2. Rivertongåten).

Det er tydelig at elevene ser den intensive lesingen som avgjørende for hvordan de vurderer bøkene. Også ved å poengtere at de ikke opplever lesingen som intensiv, viser dette kriteriets verdi for elevene: ”[V]i blir ikkje heilt medrivne og kjenner ikkje at pulsen stig” (2. Rivertongåten). Blant annet nevnes det at om boken er tung å lese (2. Forfulgt i London), viser tilbake til tidligere bøker som elevene ikke har lest (2. Rivertongåten), eller om bokens oppbygning til høydepunktet er for lang (2. Kampen mot superbitchene), blir boken karakterisert som ”kjedelig”. Dette hindrer en intensiv lesing og videre innlevelse i boken, og kan ifølge barneleserne gjøre boken mindre verdig som vinner av Bokslukerprisen.

En intensiv lesing er et kriterium som kan knyttes til Hagens (2004, s. 30) sjette symptom på kvalitet, nemlig frykten for å gå glipp av noe, som setninger, ord eller betydninger. Dette kan komme av tekstens språklige kvalitet, som stil, tone eller atmosfære, som gjør at leseren vil få med seg mest mulig av boken. En intensiv lesing kan også være avhengig av at verket henvender seg til leseren eller treffer den personlig på en måte som gjør at leseren ønsker å

lese mer. Dermed kan det også trekkes linjer mellom dette kriteriet og Hagens (2004, s. 30-31) syvende symptom på litterær kvalitet, som innebærer en følelse av at verket henvender seg og snakker personlig til leseren.

På nettsidene kommenterer barneleserne også måten de blir slukt inn i utdragene på. Blant annet nevner de at utdraget fra *Forfulgt i London* aldri blir kjedelig og at handlingen er oppslukende. Samtidig trekker elevene frem at det er et forvirrende utdrag, som hindrer spenningen i å nå frem til leseren (Bokslukerprisen, 2015a). Mulighetene for intensiv lesing i *Rivertongåten* kommer frem gjennom kommentarer om at flere ønsker å lese hele boken, at kapitlenes avslutning ga mersmak og at utdraget gjorde at mange ønsket få tak i flere bøker fra serien (Bokslukerprisen, 2015b). Blant kommentarene til *Kampen mot superbitchene* er det flere som ønsker å lese mer, og de som har lest hele boken kommenterer at de ønsker å lese mer av serien (Bokslukerprisen, 2015c).

### 6.2.2 Innlevelse

Kriteriet som omhandler juryklassenes innlevelse i bøkene er nært knyttet til kriteriet om en intensiv lesing. Elevene mener det kan være mulig å leve seg inn i boken og lesingen dersom handlingen, personene og miljøet er godt skildret, noe som igjen kan være avgjørende for at elevene skal bli oppslukt av boken. Innlevelseskriteriet nevnes i anmeldelser knyttet til alle tre bøkene, men ikke alle juryklassene fremhever dette kriteriet i sine anmeldelser.

Gjennom gode skildringer mener elevene at de kan danne klare bilder av det som beskrives, og dermed lettere leve seg inn i boken. Elevene begrunner gode skildringer som viktig i en anmeldelse av *Rivertongåten*, blant annet fordi det vil gjøre det lettere å henge med i etterforskningen om leserne får et klart bilde av ledetrådene som deles ut etter hvert som mysteriet løses (3. *Rivertongåten*). Dette kriteriet kommer også frem gjennom ytringer som:

Forfatteren skriv slik at vi lever oss inn i boka og kjenner at pulsen stig i takt med spenninga i boka (4. *Forfulgt i London*).

Den var spennende, jeg kunne se handlingen som en film inne i hodet mitt (5. *Rivertongåten*).

Innlevelseskriteriet kan dermed også knyttes opp til Hagens (2004, s. 26) første kvalitetssymptom, fysiske reaksjoner. Dette fordi elevene ytrer at pulsen stiger sammen med spenningen ved lesingen av boken. Om man lever seg inn i boken, vil det være vanskeligere å legge den fra seg. Når elevene skriver at de ser handlingen som en film inne i hodet, kan man si at beskrivelsene er tydelige nok til at man kan leve seg inn i boken og dermed også oppnå en intensiv lesing. Det andre sitatet over kan knyttes til Appleyards (1991, s. 65-66) teorier om at barneleseren i denne aktuelle lesefasen har utviklet seg kognitivt og har muligheter for å skape egne bilder ut fra tekst alene.

Flere av kommentarene fra nettsiden støtter opp om de kriteriene som står i fokus i juryens anmeldelser. Blant annet at det er enkelt å leve seg inn i *Forfulgt i London* fordi flere av elevene selv har besøkt byen (Bokslukerprisen, 2015a). I tilknytning til *Rivertongåten* legger leserne vekt på forfatterens detaljbruk som viktig for deres innlevelse i lesingen av utdraget, og at dette bidrar til at de selv føler seg som en del av historien (Bokslukerprisen, 2015b). I kommentarene knyttet til *Kampen mot superbitchene* nevner flere elever at de nøye beskrevne detaljene i fortellingen gjør boken lettere å leve seg inn i (Bokslukerprisen, 2015c).

### 6.3 Struktur og oppbygning

I anmeldelsene vektlegger juryklassene også kriterier knyttet til bøkens struktur og oppbygning. Noen av elevenes kommentarer omhandler bøkens innledning, mens andre retter seg mot spenningsoppbygning, slutt, kapittelordning eller avsnitt. Sjettrinnselvene er opptatt av at bøkene skal ha et handlingsdriv som gjør at fortellingen ikke blir kjedelig, samtidig som spenningselementene ikke må bli forutsigbare. Juryklassenes kommentarer til hvordan de ulike delene i strukturen og oppbygningen av bøkene fungerer, og hvordan de fungerer som en helhet kan videre knyttes opp til Andersens estetiske integritetskriterium (Andersen, 1987, s. 23). Elevdeltakerne kommenterer blant annet hvordan bøkens innledning spiller en viktig rolle for videre lesing:

Forfattere kastar oss rett inn i handlinga, og vi blir nysgjerrige på kva som skjer vidare omtrent frå fyrste side (4. *Forfulgt i London*).

Rivertongåten er en [sic] spenningsbok som kastar oss rett inn i handlinga og allereie i fyrste kapittel blir vi nysgjerrige på kva som vil skje vidare (2. *Rivertongåten*).

Boka starter rett i handling og da vi hadde startet å lese boka, så var den vanskelig å legge fra seg igjen (3. Kampen mot superbitchene).

Disse ytringene viser hvordan elevene anser kriteriet om en interessant innledning som avgjørende for videre lesing, interesse og nysgjerrighet. Dette kriteriet vektlegger elevene også gjennom kommentarer om at den spennende innledningen og brå starten på handlingen gjør at boken nesten aldri blir kjedelig (5. Forfulgt i London). Det at teksten innledes med en dialog som kaster leserne rett inn i handlingen, er noe som verdsettes av barneleserne i flere av juryklassenes anmeldelser. Dette begrunner elevene med at en slik innledning har en viktig funksjon som gjør at teksten griper tak i leserne så fort lesingen er i gang (4. Rivertongåten). Samtidig kommer det frem motstridende meninger om bøkens innledning i juryklassenes anmeldelser. Blant annet nevnes det i en av anmeldelsene at *Forfulgt i London* var treg i starten, noe som gjorde at flere elever brukte lang tid på å komme inn i boka (1. Forfulgt i London). Dette trekker elevene også frem i en anmeldelse av *Rivertongåten*: ”Den burde vært mere spennende i starten, det var vanskelig å komme inn i starten” (1. Rivertongåten). I den samme anmeldelsen nevnes det også at du må lese flere kapitler før spenningen bygges opp.

Når spenningen først er introdusert i starten av boken, synes elevene det er viktig at forfatterne opprettholder spenningen. En av juryklassene kommenterer hvordan det falt i smak at handlingen er bygget opp rundt et stort problem som hovedpersonene blir blandet inn i, men også at det finnes mindre problemer som dukker opp samtidig, noe som igjen gjør hovedproblemet enda større. Barneleserne gir uttrykk for at de liker måten *Forfulgt i London* er strukturert og bygd opp på, blant annet gjennom ytringer om at de liker hvordan handlingen utspiller seg i løpet av én dag (5. Forfulgt i London). Likevel kommenterer juryklassen i den samme anmeldelsen at dette spenningstempoet til tider blir litt for høyt. Dette begrunner elevene med at de ønsker å få bedre tid til å tenke gjennom det de har lest, før neste problem introduseres (5. Forfulgt i London). En av juryklassene hevder at de liker spenningstoppene i *Rivertongåten*, særlig når hovedpersonene beveger seg innover Doktorgården, og nesten blir oppdaget. Likevel synes de ikke at oppbygningen av spenningen river dem med som lesere, noe de begrunner med at bokens handlingsdriv ikke får pulsen til å stige. De etterspør mer action i bokens oppbygning (2. Rivertongåten). Det samme gjelder en av juryklassenes kommentarer til strukturen og oppbygningen av *Kampen mot superbitchene*, som kalles ”litt langtekkeleg og keisam” (2. Kampen mot superbitchene). Dette begrunner elevene med at det

tar for lang tid før høydepunktet i fortellingen finner sted. Selv om konflikten i boken presenteres tidlig i handlingen, går flere av kommentarene ut på at handlingen er seig: ”Vi mener at det tar litt for lang tid til vi kommer til det som er interessant for handlingen: talentkonkurransen” (4. Kampen mot superbitchene).

I andre kommentarer knyttet til bøkens struktur og oppbygning verdsetter elevene ulike litterære virkemidler som forfatterne benytter. Blant annet karakteriserer en juryklasse det som ”lurt” at forfatteren benytter suspense i en spenningsbok som *Forfulgt i London*, gjennom å introdusere et nytt hinder så fort jentene har løst et problem (5. Forfulgt i London). Denne uvissheten og utsettingen av spenningssituasjonen er noe flere juryklasser merket seg som positivt ved lesingen av superfinalistene. Også i anmeldelsene av *Rivertongåten* nevnes det at mysteriene blir løst i ”siste sekund” (1. Rivertongåten). Elevdeltakerne verdsetter også at skurken ikke blir avslørt før ved bokens avslutning. Dette åpner for at leserne får være med på å gjette og kan føle seg som en del av etterforskningsteamet ved å ikke vite hvem som er skurken gjennom hele handlingen (3. Rivertongåten).

I denne delen har jeg sett bort fra kommentarene fra nettsidene fordi flere av elevene som kommenterer kun har lest utdrag og derfor vanskelig kan uttale seg om bøkens struktur og oppbygning som helhet.

### 6.3.1 Spenning

Kriteriet om at bøkene skal være spennende er svært dominerende i juryklassens anmeldelser. I anmeldelsene knyttet til *Forfulgt i London* nevnes ord som ”spenning”, ”spennende”, ”kjempespennende”, ”spenningselementer” og ”spenningspunkt”. Dette gjelder også i alle fem anmeldelsene om *Rivertongåten*, der ord som ”spennende”, ”spenningselementer”, ”spenningsbok”, ”spenningstopper” og ”spenningssituasjoner” går igjen. I anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene* nevnes derimot ikke spenning i fire av de fem anmeldelsene. Den ene ytringen koblet til spenning omhandler mangel på spenning (5. Kampen mot superbitchene). Dette er forventet i og med at denne boken fokuserer mindre på actionfylte handlinger og spenningstopper.

At bøkene er spennende viser seg i flere av anmeldelsene i min undersøkelse å være et viktig kriterium for at barneleserne skal vurdere boken som god. Dette kommer frem i ytringer som:

Mange syntes boka er spennende fordi med en gang de er ferdig med noe, starter det noe nytt. Når ett problem er løst, så dukker det opp flere problemer og det er kjempespennende (1. Forfulgt i London).

Det beste ved teksten var at de klarte å løse mysteriet, og styrken er at forfatter [sic] klarer å legge inn ulike spennings elementer [sic] som refleks i lomma på en person, refleks i skogen ,kisten [sic] og våpen under senga, mystiske personer på pensjonatet osv. (4. Rivertongåten).

I det første sitatet knyttes spenningen til bokens struktur og oppbygning. Elevene mener at det stadig oppstår nye problemer så fort et annet problem er løst, og at dette er med på å opprettholde bokens spenning. Senere i den samme anmeldelsen nevner elevdeltakerne at denne spennings situasjonen gjør noen av leserne redde (1. Forfulgt i London). Dette kan knyttes til Hagens (2004, s. 26) første symptom på litterær kvalitet, som innebærer de fysiske reaksjonene som oppstår umiddelbart under lesingen. Når bokens handling er så spennende skildret at elevene blir redde, oppstår en fysisk og estetisk reaksjon, som elevene karakteriserer som bra gjennom å fremheve at denne redselen fremkommer på ”en god måte” (1. Forfulgt i London). Noen av kommentarene til spenningskriteriet knyttet til *Forfulgt i London* dreier seg om at spenningen skildres på en måte som gjør at den er ”til å ta og føle på” (4. Forfulgt i London). Tempoet i spenningen er noe som kommer frem som en viktig verdi i anmeldelsene, der boken blir karakterisert som ekstra spennende. En av juryklassenes anmeldelser konkluderer med: ”Liker du stor spenning i raskt tempo i sterke miljøskildringer er dette boken for deg!” (5. Forfulgt i London).

I det andre sitatet ovenfor, fra en anmeldelse av *Rivertongåten*, blir spennings elementene i fortellingen sett på som en styrke. Elevene roser forfatteren for å legge inn detaljer og spennings elementer underveis i boken. Særlig begrunner leserne spenningen med at vennegjengen finner våpen, blir utsatt for trusler og at tyver er blandet inn i saken (1. Rivertongåten). I en av anmeldelsene av *Rivertongåten* uttrykker en juryklasse at spenningen bygges opp av vekslingen mellom trygghet og utrygghet, blant annet fordi ”det hele tiden dukker opp nye mysterier” (1. Rivertongåten).

Spenningskriteriet fremstår også som viktig gjennom elevenes kommentarer om mangel på spenning, som gjerne fører til at boken vurderes som det motsatte, nemlig kjedelig. I en av

anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene* er dette et poeng: ”Noen syntes den manglet spenning og overraskelser” (5. Kampen mot superbitchene). Det kommer også frem i en anmeldelse av *Rivertongåten* at så fort spenningen brytes, synes noen av leserne at det blir ”litt kjedelig” (3. Rivertongåten). Spenningskriteriet kan knyttes til Andersens estetiske intensitetskriterium. Dette blant annet fordi elevene trekker frem spenningskriteriet som et avgjørende kriterium for å holde leseren interessert gjennom hele boken (Andersen, 1987, s. 24). Disse funnene viser en tendens i materiale til at flere juryklasser karakteriserer bøkens mangel på spenning som det motsatte, nettopp ”kjedelig”.

I arbeidet med elevenes kommentarer fra nettsiden la jeg raskt merke til at flere av kommentarene inneholdt ordet ”spenning” eller ”spennende”. Det går igjen i kommentarene at *Forfulgt i London* er særlig spennende. Elevdeltakerne begrunner dette med at Clara og Emilie er alene i storbyen, i tillegg til at boken inneholder vold og mystiske situasjoner. Her trekkes det også paralleller mellom spenning og fysiske reaksjoner, der spenningen blant annet gir leserne ”sug i magen” (Bokslukerprisen, 2015a). Også i kommentarene til utdraget fra *Rivertongåten* nevner flere elever spenningen og dens måte å fremme fysiske reaksjoner på, som frysninger og høy puls (Bokslukerprisen, 2015b). På nettsiden blir også spenningen i *Kampen mot superbitchene* kommentert, noe som ikke kommer tydelig frem i juryklassenes anmeldelser. Blant annet nevner noen at skildringene av situasjonene Anne Bea havner i gjør boken intens og spennende (Bokslukerprisen, 2015c).

### 6.3.2 Uforutsigbarhet

Et kriterium som står sentralt for elevdeltakerne og som kan knyttes til bøkens struktur og oppbygning er handlingens uforutsigbarhet. Dette kriteriet nevnes i anmeldelser knyttet til alle bøkene i materialet. Det finnes kun tre anmeldelser der dette kriteriet ikke nevnes direkte. Elevene trekker frem både uforutsigbarhet og forutsigbarhet, overraskelsesmomenter og uventede handlinger. Blant elevenes kommentarer om uforutsigbarhetskriteriet fremstår det som viktig at leseren blir presentert for overraskelser og uventede momenter for at leseopplevelsen skal regnes som interessant. Elevene betrakter uforutsigbarhetskriteriet som et kriterium av høy verdi og ytrer i sine anmeldelser at tekstens uforutsigbarhet er viktig for at teksten skal treffe den tiltenkte målgruppen:

Slutten var litt for perfekt og forutsigbar (3. Forfulgt i London).

Vi likar at vi ikkje klarer å sjå på førehand kva som kjem til å skje i boka. Ofte trur vi at vi veit kven av gjestane på Perlen pensjonat som er den medskuldige, men forfattere lurar oss fleire gongar til å tru at det er andre enn den det faktisk er (2. Rivertongåten).

Vi synes også at vi litt for tidlig kunne se for oss hva som ville skje til slutt. Vi kunne godt tenke oss litt flere tvister og hindringer for karakterene slik at vi hadde lurt litt mer på hvordan det kom til å gå til slutt (4. Kampen mot superbitchene).

I ytringene over viser elevene at uforutsigbarhet kan være avgjørende for lesingens spenning. I det første sitatet kritiserer en av juryklassene *Forfulgt i London* for å ha en forutsigbar avslutning på historien. Det kan tolkes som at elevene mener den harmoniserende avslutningen på det store problemet blir urealistisk gjennom å kalle den ”for perfekt”, og at de på forhånd forstår at det hele ender med en lykkelig slutt. I den samme anmeldelsen av *Forfulgt i London* kommenterer leserne hvordan de gjentatte kidnappings situasjonene gjør at boken blir forutsigbar og dermed kjedelig (3. Forfulgt i London). Disse ytringene viser hvordan elevene ser på uforutsigbarhet og overraskelsesmomenter som betydningsfulle kriterier for at de skal holdes på ”kroken”.

Elevene tydeliggjør i det andre sitatet i tilknytning til en av juryklassenes anmeldelser av *Rivertongåten* at det blir regnet som en styrke om elevene ikke skjønner hva som kommer til å skje før de leser videre. De roser forfatteren for å klare å skrive på en måte som lurar elevene til å tro at de har funnet ut hvem som er skurken før det avsløres i boken, men når avsløringen kommer overraskes leserne med å finne ut at de tok feil. Uforutsigbarhetskriteriet fremheves som en viktig verdi også i en annen juryklassens anmeldelse av *Rivertongåten*, der de uventede tingene som skjer i boken fører til at elevene blir overrasket (3. Rivertongåten). I tillegg nevner leserne at de blir overrasket over at barna i boken fant våpen, og at disse momentene gjør fortellingen mer spennende (1. Rivertongåten). Denne juryklassens ytringer viser at det er en nær sammenheng mellom uforutsigbarhetskriteriet og spenningskriteriet. Elevene trekker uforutsigbarhetskriteriet frem i flere av anmeldelsene av *Rivertongåten*: ”Her er det nok av overraskelser og uventede endringer” (5. Rivertongåten). At dette kriteriet går igjen i flere av anmeldelsene gir en følelse av at elevene synes dette er viktig når de vurderer hva som er en god bok for dem.



I det tredje sitatet over kommenterer elevene hvordan de ser på den forutsigbare avslutningen i *Kampen mot superbitchene* som en svakhet. De etterspør flere hindringer og formulerer et ønske om å få bryne seg mer på hva som kommer til å skje ved bokens avslutning. Dette kommer også frem i flere av juryklassenes anmeldelser av denne boken, der noen av elevene mener at handlingen i boken mangler spenning og overraskelser (5. Kampen mot superbitchene). Elevene kommenterer blant annet at de tidlig forstår at bandet til Anne Bea og Nils vinner talentkonkurransen, selv om dette ikke avsløres før helt mot slutten av boken (2. Kampen mot superbitchene).

Elevene kommenterer også at en slutt som blir for selvfølgelig regnes som en svakhet i handlingens struktur og oppbygning (5. Kampen mot superbitchene). En av juryklassene kommenterer også dette i en anmeldelse av *Rivertongåten*, der elevene tidlig ”skjønner at alt går bra til slutt” (1. Rivertongåten) og karakteriserer dette som ”ikke så bra” (1. Rivertongåten). Ifølge Toolan (Toolan, 1988, referert i Maagerø, 2012, s. 176) kan denne måten å lese på fungere som en forsikring om at alt ender godt til slutt, noe han mener spiller en viktig rolle i barnelitteraturen. Selv om tryggheten finnes der, etterspør disse elevene derimot en handlingsoppbygning som ikke opplagt beveger seg mot en trygg og lykkelig slutt. I anmeldelser av både *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* peker flere av juryklassene på hvordan likhet i handlingen, gjentakelser av hendelser og at problemene alltid blir løst i siste sekund, gjør at bøkene blir forutsigbare og at det blir ”litt enkelt for noen av oss” (4. Rivertongåten). Dette vil ifølge barneleserne fjerne spenningen og gjøre bøkene mindre interessante. Samtidig kommer det frem i en av juryklassenes anmeldelser av *Forfulgt i London* at det finnes en spenning rundt hvordan det hele kommer til å ende (4. Forfulgt i London).

#### 6.4 Persongalleri, identifikasjon og gjenkjennelse

Juryklassene vektlegger kriteriene gjenkjennelse og identifikasjon. Disse kriteriene er aktive i alle anmeldelsene i forbindelse med samtlige bøker i mitt materiale. Elevdeltakerne knytter gjenkjennelse- og identifikasjonskriteriet både til bøkens persongalleri og handlingens omgivelser. Noen av juryklassene knytter persongalleriet tydelig opp mot identifikasjon og gjenkjennelse, mens andre kommenterer persongalleriet knyttet til humor, selvstendighet, modighet og vennskap.

I tilknytning til bøkens persongalleri anser noen av elevdeltakerne det som viktig at hovedpersonene er på omtrent samme alder som den tiltenkte målgruppen for at de skal kunne kjenne seg igjen i og identifisere seg med personene:

Vi identifiserer oss med personene fordi de er på vår alder og vi synes de er kule fordi de klarer å løse vanskelige mysterier (4. Rivertongåten).

Personene i boka kunne vi identifisere oss med, siden de var på vår alder, og noen av oss identifiserte seg spesielt med hovedpersonen i boka. Flere av personbeskrivelsene er kule og vi liker hovedpersonen og beundrer motet til hovedpersonen (3. Kampen mot superbitchene).

Disse elevdeltakernes formuleringer kan knyttes til Appleyards (1991, s. 88) teori om at bøkene for denne aldersgruppen ofte kan vekke interesse hos leserne gjennom å presentere et barn som hovedperson, som skal gjennomføre valg, opptre selvstendig eller takle utfordringer. Barnelitteraturen for denne aldersgruppen kjennetegnes ofte av at barna befinner seg i situasjoner som kan være gjenkjennelige for den tiltenkte leseren, eller opptrer på en måte som gjør at leseren ønsker å identifisere seg med personene. Elevene vektlegger i sin respons gjenkjennelse og identifikasjon som viktig kriterium for en god barnebok. I det første sitatet trekker elevdeltakerne også frem at de har sans for personene i boken fordi de klarer å løse vanskelige mysterier, og dermed blir sett på som "kule". Juryklassene kommenterer opptil flere ganger at de verdsetter barnas selvstendighet: "Vi synes det var bra at barna alltid greier å løse problemene helt alene uten de voksne" (1. Rivertongåten). Dette trekket går igjen i mitt materiale. Barna i bøkene har makten ved å ha informasjon som de voksne ikke har. Elevene trekker frem hovedpersonenes "helteroller" gjennom å poengtere at de klarer å løse vanskelige mysterier. Ifølge Appleyard (1991, s. 59) vil barneleseren på mellomtrinnet være opptatt av å lese om ulike helter og heltinner som løser problemer og overvinner farer av ulik form. Elevdeltakerne kommenterer Anne Beas "helterolle" i *Kampen mot superbitchene* i sitat nummer to ovenfor. Denne juryklassen trekker frem hovedpersonens mot som beundringsverdig, selv om hun ikke fremstår som en typisk heltinne. I samme anmeldelse av *Kampen mot superbitchene* trekker elevene også frem at Anne Beas modighet gjennom å ikke gi opp, men å satse alt, er noe de setter pris på. Begge sitatene ovenfor kan tolkes som at det er viktig for barneleserne at hovedpersonene blir godt likt, noe som igjen kan føre til et ønske om å ligne de litterære personene. Hvis barneleserne anser hovedpersonene som kule, smarte

eller modige, kan hovedpersonene også fungere som rollemodeller for leserne. Barnelesernes vektlegging av identifikasjonsmulighetene samsvarer også med Appleyards (1991, s. 59) teori om at barneleseren har et behov for å identifisere seg med hovedpersonen i ”leseren som helt eller heltinne”-fasen. Andre kommentarer som er aktive i anmeldelsene knyttet til bøkens persongalleri, omhandler at det er morsomt at dyr trekkes inn i handlingen. Elevene nevner hunden i *Rivertongåten*, Egon, som de karakteriserer som morsom og som en karakter som elevene føler de blir kjent med (5. Rivertongåten).

Juryklassenes anmeldelser består også av ytringer om hvordan persongalleriet blir skildret. Blant annet fremheves det som relevant at personskildringene fører til at elevene forstår fortellingens personer bedre (2. Rivertongåten). I en annen anmeldelse mener elevene at fokuset på handlingsdrivet og utfordringene hovedpersonene møter, kan stå i veien for et dypere innblikk i hovedpersonenes tanker og følelser (3. Rivertongåten). Blant de teoretiske perspektivene presentert tidligere, trekker Appleyard (1991, s. 73) frem at barneleseren møter persongalleriet først og fremst gjennom handlinger og replikker. Dette fokuset gjør at de ikke får like dypt innblikk i personenes tanker og refleksjoner, noe som en leser på et senere stadium vil være mer interessert i. I anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene* vektlegger juryklassene derimot hvordan de gode personskildringene er viktige, blant annet for å frembringe fysiske reaksjoner:

Det er gode skildringer av karakterene i boken. Vi kjenner nesten på kroppen hvordan det er å være en bitch når jentene i toppligaen er slemme. Vi får også sterke bilder i hodet av hvordan karakterene i bannligaen er, både igjennom deres handlinger og hvordan de er beskrevet som personer (4. Kampen mot superbitchene).

Disse ytringene kan vise at gode personskildringer er et kriterium som blir sett på som viktig for barnelesernes innlevelse i boken, og for å få en forståelse for og følelse av hvordan det er å være personene eller å være rundt dem. Barnelesernes økte interesse for andres tanker og følelser, i tillegg til evne til å utvikle medfølelse, kan også knyttes til Appleyards funn. Han mener dette er en typisk utvikling som kjennetegner barnelesere mellom 10-13 år, der deres selvbevissthet utvikles og de typiske endimensjonale personene i eventyrene ikke lengre fungerer som speilbilde for leseren. Derfor leter barneleseren i denne alderen gjerne etter bøker med mer komplekse personer, gjerne med en handling som har intensjon og motiv (Appleyard, 1991, s. 87). De detaljerte personskildringene blir vurdert som viktige for

elevdeltakerne, blant annet fordi de kan gi dem ”sterke bilder” som kan tolkes som at de ut fra forfatterens beskrivelser av dem, tydelig klarer å se for seg persongalleriet.

Når det gjelder kriterier rundt hovedpersonens kjønn, fremhever en av juryklassene det som interessant at det er to jenter som er i fokus i *Forfulgt i London*: ”Det var litt annerledes og bra at hovedpersonene var to jenter. Jentene var også flinke til å takle det presset de fikk på seg” (1. Forfulgt i London). Videre legges det også vekt på at bøkene bør passe for begge kjønn, og at dette er en kvalitet som er viktig når elevdeltakerne skal stemme frem sin favoritt: ”Boka er spennende, lett å lese og passer både til guttar og jenter (4. Forfulgt i London). Det trekkes også frem som positivt at *Rivertongåten* både har gutter og jenter i fokus for handlingen (3. Rivertongåten).

Kriterier angående hovedpersonenes kjønn understrekes også i en av anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene* der elevene mener det er mye jentedrama, som først og fremst jentene kan kjenne seg igjen i (2. Kampen mot superbitchene). Dette kan tolkes som at det finnes noen gutter i juryklassene som ikke finner så mange gjenkjennelsepunkter i fortellingen, og at boken dermed kan fungere godt for jenter, og ikke like godt for gutter. Vektleggingen av at boken skal passe for alle, kan knyttes opp mot Hagens tredje symptom, som omhandler flertallsargumentet. Fullstendig uenighet eller enighet om et litterært verk er ikke mulig, og vurdering av litteratur skjer ikke i ensomhet. Hagen (2004, s. 27-28) sikter til at om flere mener teksten er god, har den sannsynligvis kvalitet.

Selv om gjenkjennelseskriteriet er viktig i bøkene, finnes det også trekk ved persongalleri og handling som elevdeltakerne ikke ønsker å kjenne seg igjen i. I en anmeldelse av *Kampen mot superbitchene* nevner elevene blant annet at de er glade for at de ikke kan kjenne seg igjen i rangeringssystemet på skolen til Anne Bea: ”[H]eldigvis har det aldri vore snakk om toppliga og botnliga på vår skule” (2. Kampen mot superbitchene).

Både i anmeldelsene av *Rivertongåten* og *Kampen mot superbitchene* handler flere av kommentarene om vennskap blant persongalleriet. Elevene anser vennskapet mellom de litterære personene som positivt, der blant annet det å stille opp for hverandre blir ansett som viktig (5. Rivertongåten). Særlig i anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene* trekker flere av juryklassene Nils’ støtte til Anne Bea frem som noe positivt (3. Kampen mot superbitchene). Elevenes ytringer om vennskap og viktigheten av å ikke være alene, står

sentralt i anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene*: ”Boka viser oss at hvis man bare har en god venn er alt mye lettere” (5. Kampen mot superbitchene). Temaer som vennskap og mobbing er noe elevene mener de kan kjenne seg igjen i, både gjennom språket som benyttes og handlingene som skildres. Gjenkjennelsepunkter gjennom hovedpersonenes væremåte, utseende eller språk kan videre knyttes til Hagens (2004, s. 30) syvende symptom på litterær kvalitet, gjennom at verket henvender seg til eller snakker til leseren. Det innebærer en følelse av at verket treffer leseren på en direkte og intim måte.

I kommentarene fra nettsiden om persongalleriet i *Forfulgt i London* nevner elevene at Clara og Emilie er modige fordi de tør å snakke med en fremmed mann. Også her trekkes hovedpersonenes selvstendighet frem, der flere elever synes det er spennende at barna får lov til å reise til London alene, uten besteforeldrene (Bokslukerprisen, 2015a). Blant kommentarene om *Rivertongåten* går det igjen at elevene synes hovedpersonene virker smarte, kule og tøffe, fordi de blant annet tør å dra inn i et forlatt hus på en mørk gård. At flere elever ser opp til hovedpersonene, kommer tydelig frem i de mange ytringene som uttrykker et ønske om å være en del av CLUE, slik at de også får oppleve skumle mysterier. Flere ganger kommenterer elevene at de savner personskildringer og ønsker å vite mer om hvordan personene tenker (Bokslukerprisen, 2015b). I kommentarene til *Kampen mot superbitchene* verdsetter flere elever vennskapet mellom Anne Bea og Nils. Elevene fremhever videre Anne Beas modighet, noe flere liker svært godt med boken. I tillegg trekker elevene frem at detaljene i personbeskrivelsene er nødvendige og gode. Blant annet nevner flere at de litterære personene kan være med på å representere ungdommen i dag (Bokslukerprisen, 2015c).

Skildringene av omgivelsene og miljøet rundt handlingen spiller også en viktig rolle for gjenkjennelse og innlevelse, særlig i *Forfulgt i London*. Elevene ytrer:

Vi syntes boka var bra fordi handlingen er i London, mange av oss har vært der og mener de kan kjenne seg igjen i miljøet (1. Forfulgt i London).

Miljøskildringene av London som by er gode. Vi får sterke bilder i hodet av det som skjer fordi bygninger og gater er godt skildret (5. Forfulgt i London).

Disse ytringene legger vekt på at gode miljøskildringer har stor betydning for at leserne skal kunne leve seg inn og kjenne seg igjen i fortellingen, men også for å skape imaginære bilder og å se for seg miljøet som handlingen foregår i og rundt. Også her kommer ytringer om ”sterke bilder” (5. Forfulgt i London) frem, som kan tolkes som at de gode miljøskildringene er så nøyaktige og detaljerte at elevene danner klare bilder i hodet av det som beskrives. En av grunnene til at juryklassene legger mer vekt på miljøskildringer og omgivelsene i *Forfulgt i London*, sammenlignet med de to andre superfinalistene, kan være at London er et faktisk geografisk sted. Dette er også noe man finner blant nettsidekommentarene til *Forfulgt i London*, der det kommer frem at gjenkjennelse i miljøet og omgivelsene er nødvendig. Enkelte elever nevner at de får interesse for *Forfulgt i London* nettopp fordi handlingen utspiller seg i London, som er en by mange ønsker å besøke, og som flere av elevene besøkte i sommerferien eller har besøkt tidligere (Bokslukerprisen, 2015a).

Juryklassene nevner også miljø og omgivelser i anmeldelser av *Rivertongåten*, men i mindre grad. Doktorgården og det forlatte huset (2. Rivertongåten), i tillegg til kisten og refleksbåndene i skogen (4. Rivertongåten), omtaler elevene som en viktig del av spenningen i boken. Elevene uttrykker også i en av anmeldelsene at de savner flere miljøskildringer (3. Rivertongåten). I tillegg setter de pris på kartet i boken, som gir dem oversikt over den fiktive geografien og hjelper dem å ”se hvor ting skjedde” (5. Rivertongåten). Det at *Kampen mot superbitchene* er en karakterorientert bok kan forklare hvorfor juryklassene ikke kommenterer miljø og omgivelser i sine anmeldelser av boken.

## 6.5 Lærdom og språk

### 6.5.1 Lærdom

Samtidig som elevdeltakerne i sine anmeldelser er opptatt av blant annet fart og spenning, uforutsigbarhet og humor, er de også opptatt av å lære noe og å reflektere over bøkens innhold. Nodelman (1997, s. 28) hevder at voksnes forestillinger om at barn er uerfarne, med behov for å lære, å tilegne seg nye kunnskaper og å utvikle seg kognitivt, er noen av grunnene til at barnelitteraturen ofte er didaktisk. I sine anmeldelser viser elevene at de er opptatt av å lære noe gjennom lesingen av bøkene. Dette kommer frem gjennom ytringer som: ”Vi synes det er bra at ’Fakta om London’ og ’10 ting å gjøre i London’ er med i boka” (1. Forfulgt i London). I den samme anmeldelsen fremhever elevene det som ”positivt” at de lærer mye nytt om London ved å lese *Forfulgt i London*, og at det i boken finnes både et kart over byen og en

ordliste med norske oversettelser av de engelske ordene. Dette forklarer elevene med at de forstår mer av handlingen, i tillegg til at de nye kunnskapene om London gjør dem nysgjerrige på byen, noe som gjør at de ønsker å reise dit selv. Fremstillingen av byen gjennom handlingen, faktaene om London og tipsene til hva en kan gjøre der omtaler flere elever som nysgjerrighetsvekkende, interessant (4. Forfulgt i London) og ”ekstra stas” (5. Forfulgt i London).

I fire av fem anmeldelser av *Forfulgt i London* uttrykker elevdeltakerne at de har lært noe, ønsker å lære mer om London eller at de setter pris på kart og fakta om byen i boken. Elevene gir ikke uttrykk for at de har trukket noen direkte lærdom av *Rivertongåten*. I tre av fem anmeldelser av *Kampen mot superbitchene* uttrykker elevene at de har lært noe gjennom bokens skildring av et aktuelt og alvorlig tema. Ytringene om lærdom fra bøkene viser at Andersens kognitive kriterium finnes i juryklassenes anmeldelser, der teksten vurderes på kognitivt grunnlag (Andersen, 1987, s. 19-20). Det avhenger derfor av at bøkene potensielle lærdom presenterer noe nytt for sjette-trinns elevene for at de skal føle at de har lært noe gjennom lesingen.

Ifølge Appleyard (1991, s. 75) kjennetegnes barnelitteraturen for barneleseren i ”leseren som helt eller heltinne”-stadiet av å ofte formidle en slags lærdom. I mitt materiale finnes det didaktiske trekk i form av konkrete fakta, men også lærdom som presenteres gjennom bøkene handling. I anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene* fremstilles lærdommen gjennom hvordan det alvorlige temaet, mobbing, setter i gang etiske refleksjoner blant elevene:

Når vi leste boka tenkte vi på at mobbing ikke er greit. Denne boka har fått oss til å tenke på hva som er greit og ikke greit. Vi legger mer merke til hvem som er alene og utenfor (1. Kampen mot superbitchene).

Basert på denne ytringen kan vi si at når bokens moral og tema treffer barneleserne, kan det igjen føre til at det settes i gang tanker, som kan gjøre elevene mer oppmerksomme på deres egen virkelighet. Denne ytringen kan kobles til Hagens (2004, s. 29) femte kvalitetssymptom, som handler om at de beste bøkene vil fortsette i vårt minne, og gjerne gi en betydning i livet utenfor det litterære. Hagen mener det er et symptom på kvalitet at bøkene konstituerer vår horisont ved å skape ettertanke, eller endre vår tankegang, eventuelt sette i gang nye tanker.

At mobbing ikke er greit er nok noe elevene har reflektert rundt før, men som denne boken har satt et nytt fokus på. Birkeland og Mjør (2012, s. 59) hevder at dagens barnelitteratur lar barneleseren selv trekke konklusjoner ved at forfatterens didaktiske intensjon kommer frem gjennom bokens handling og skildringer av konsekvensene av situasjonene som oppstår. Denne juryklassens leseopplevelse av *Kampen mot superbitchene* viser hvordan elevene knytter fiksjonen inn i sin egen hverdag, og hvordan boken har ført til en forandring ved at elevene legger mer merke til hvem som er alene og utenfor. Boken karakteriseres videre som ”veldig lærerik” (5. Kampen mot superbitchene) gjennom at elevene lærer mer om hvordan et mobbeoffer kan ha det. Birkeland og Mjør (2012, s. 59) trekker dette frem som en av barnelitteraturens funksjoner, der barneleseren som kjenner seg igjen i handlingen kan finne trøst gjennom leseopplevelsen, eller at barneleseren, som i denne ytringen, kan få medfølelse for en annens situasjon og dermed forstå bedre hvordan andre har det. Anne Beas følelser rundt det å være albino og annerledes, kommer tydelig frem i bokens handling. Elevene trekker også frem at handlingen i denne boken lærer dem ”mye om hvordan det er å være albino” (5. Kampen mot superbitchene). Disse kommentarene viser hvordan den didaktiske intensjonen i dagens barnelitteratur ikke presenteres like direkte som i tidligere barnelitteratur, og hvordan fremstillingen av etiske problemer gjennom skjønnlitteratur kan ha en didaktisk funksjon. Ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 59) kan barnelitteraturen på denne måten sette fokus på problemer og gjennom handling fremstille hvordan problemer kan oppleves for et barn.

Også blant kommentarene fra nettsiden om *Forfulgt i London*, karakteriseres det som ”kult”, ”bra” og ”interessant” at handlingen fant sted på et eksisterende geografisk område og at faktaene og handlingene gjør at de lærer mer om byen (Bokslukerprisen, 2015a). Det nevnes også i noen av kommentarene i tilknytning til *Rivertongåten* at det er noen vanskelige ord, men at dette gjør at de lærer mer av å lese boken (Bokslukerprisen, 2015b). Flere av kommentarene til *Kampen mot superbitchene* støtter opp om det juryklassene peker på, nettopp lærdom gjennom medfølelse (Bokslukerprisen, 2015c).

### 6.5.2 Språk

Elevenes mange ytringer som omhandler bøkernes språk, ordvalgene til forfatterne, ordlister og det at bøkene er lette å lese, går igjen i anmeldelsene av samtlige bøker i materialet. For å kunne lære noe av teksten mener noen av juryklassene at det viktig at språket er forståelig. I tillegg blir det ansett som positivt at språket i bøkene er enkelt, og at det er lett å lese boken:



Språket i boka er enkelt, og det ei [sic] lett bok å lese (4. Forfulgt i London).

Pluss for enkelt språk og boka er lett å lese (2. Rivertongåten).

Vi synes boken var lett å lese (1. Kampen mot superbitchene).

Kommentarer som "[j]eg likte ordene til forfatteren" (3. Forfulgt i London) kan tolkes som at eleven liker hvordan forfatteren bruker språket, for eksempel gjennom ordvalg. Samtidig som noen juryklasser mener *Forfulgt i London* er en bok med godt språk som er enkelt å følge, er bokens blanding av norsk og engelsk noe en av juryklassene betegner som forvirrende. Først trekker elevene det frem som naturlig at noen av ordene er på engelsk, i og med at handlingen utspiller seg i en engelsktalende by. Likevel mener elevene at vekslingen mellom norsk og engelsk gjør at det blir vanskeligere å skille hvem som sier hva i enkelte av dialogene, særlig når handlingen bygger seg opp, går raskt fremover og det er mye som skjer på en gang (5. Forfulgt i London). Det er ikke alltid elevene har utdypet hva som gjør bøkene lette å lese. Likevel er dette et kriterium som går igjen i elevenes anmeldelser knyttet til alle tre bøkene. Selv om elevene ikke alltid knytter kriteriet om at bøkene skal være lette å lese opp mot språket i bøkene, tenker jeg at det finnes en nær sammenheng mellom den språklige fremstillingen og det som gjør bøkene lette å lese.

I anmeldelsene av *Kampen mot superbitchene* blir språket sett på som passende og gjenkjennelig. Elevene kommenterer hvordan språket, med "grove og stygge ord" (2. Kampen mot superbitchene), gjør at elevdeltakerne misliker superbitchene og resten av toppligaen enda mer. Elevdeltakerne anser toppligaens banning og frekke replikker som passende språkbruk for persongalleriet: "Dette er den einaste boka som har mange banneord i seg, og vi synest at dette er ord som passar bra til toppligaen" (2. Kampen mot superbitchene). Elevene gjør klart at banneordene ikke er nye ord for dem som lesere (2. Kampen mot superbitchene). En annen grunn til at språket i boken roses i anmeldelsene er at språket er "kreativt" og at dialogene er "bra skrevet" (3. Kampen mot superbitchene). For at elevene skal tro på det de litterære personene sier, er det viktig for dem at de fremstår realistisk og gjerne også med ord og uttrykk som elevene selv benytter. En av juryklassene mener derimot at det ble i overkant mye banning og stygge kommentarer. Slik viser elevene at ord og uttrykk fra ungdomsspråket bør brukes med omhu og ikke overdrives, noe som kan fungere mot sin hensikt. Likevel

kommer det frem i den samme anmeldelsen at noen av elevene synes det var passende som en del av humoren som er gjennomgående i boken (5. Kampen mot superbitchene). Det ungdommelige språket kan også knyttes opp til Hagens (2004, s. 30-31) syvende symptom, som kan bidra til at elevdeltakerne får følelsen av at verket er skrevet spesielt for dem som barn i deres samtid.

Blant kommentarene fra nettsiden kommer det også frem at flere elever setter pris på at det er et enkelt språk uten vanskelige ord i *Forfulgt i London*. Samtidig som enkelte elever trekker frem kombinasjonen av norske og engelske ord som ”morsomt” og ”bra”, finnes det også kommentarer som ligner juryklassenes, med at det ble forvirringer og ”litt surr” med blandingen. Enkelte elever mener også at bruken av engelske ord gjorde det vanskelig. I tillegg trekker flere elever frem at forfatteren benytter et språk som ligner det som de ”unge” selv bruker i dag, og fremhever dette positivt (Bokslukerprisen, 2015a). Flere av elevene karakteriserer språket i *Rivertongåten* som enkelt og passende for alle, med ”ingen” eller ”få” vanskelige ord (Bokslukerprisen, 2015b). De fleste kommentarene som angår språket i *Kampen mot superbitchene* handler om banning, der noen roser forfatteren for å bruke frekke ord og karakteriserer det som ”kult”, ”gøy”, ”uvanlig”, ”passet litt” og ”realistisk”. Samtidig kommer det tydeligere kontraster frem på nettsiden, der andre mener det ble ”litt for mye” og karakteriserer det som ”litt dumt”, ”unødvendig” og ”dårlig språkbruk” (Bokslukerprisen, 2015c).

## 6.6 Oppsummering

Når vi samlet sett ser på kriteriene for en god barnebok som er virksomme i juryklassens anmeldelser, blir det tydelig at elevene er opptatt av både bøkens persongalleri, muligheter for identifikasjon og innlevelse, struktur og oppbygning, spenning, handling og humor, men også bøkens funksjon for leserne, som at handlingen kan sette i gang etiske refleksjoner og skape ettertanke.

Realismekriteriet står sentralt i elevenes anmeldelser der både bøkens persongalleri, språk, situasjoner og handlinger skal fremstå mest mulig sannsynlig og ”ekte”. Elevdeltakerne mener bøkens realistiske trekk er viktig for at de skal tro på det som skildres i bøkene og leve seg ordentlig inn i fortellingen. Fokuset på kriterier som spenning og en intensiv lesing viser hvordan juryklassene er opptatt av at bøkene skal underholde, og at det er viktig at

leseopplevelsen ikke blir kjedelig. For at elevene skal kunne leve seg inn i bøkene og oppnå en intensiv lesing, spiller bøkens struktur og oppbygning også en viktig rolle. Flere av juryklassene vektlegger at bøkens innledning bør vekke nysgjerrighet og bygge videre opp mot en spenningstopp. Elevene setter pris på at det oppstår flere hindringer før hovedpersonene løser konflikten i boken, vekslinger mellom trygghet og utrygghet og at avsløringen av løsningen ikke kommer for tidlig. Nysgjerrigheten over hvordan det kommer til å gå, karakteriserer elevene som viktig for at de skal få lyst til å lese videre. En uforutsigbar struktur og oppbygning er dermed avgjørende for å vekke nysgjerrighet.

Spenningselementene og oppbygningen av bøkens handlingsdriv kan være bakgrunnen for en intensiv lesing, der boken fenger leseren på en måte som gjør at boken blir vanskelig å legge fra seg. Gjennom gode skildringer av handling, persongalleri og miljø, kan elevene se klart for seg hva som skjer, og dermed leve seg inn i boken.

Gjenkjennelse- og identifikasjonskriteriene spiller en viktig rolle i sjettetrinnslevenes anmeldelser og kommentarer. Responsen fra barneleserne viser at det er viktig at hovedpersonene er på omtrent samme alder som leserne, at de litterære personene løser vanskelige mysterier, er modige eller selvstendige. Både detaljerte skildringer av persongalleriet, miljøskildringer og språkbruk kan være avgjørende for at verket skal treffe leseren, som igjen vurderes som viktig for å kunne identifisere seg med hovedpersonene, kjenne seg igjen i situasjoner og omgivelser og dermed oppnå en intensiv lesing.

Elevene trekker også frem lærdom fra lesingen som noe positivt, både når det handler om konkrete fakta eller å lære av fortellingens handling. Bøkens budskap og moral gjør dem også mer oppmerksom på deres egen virkelighet, noe som kan sette i gang etiske refleksjoner. For at elevene skal lære og forstå teksten anser de det som viktig at språket ikke er for vanskelig eller forvirrende, i tillegg setter de pris på at språket fremstår som passende for persongalleriet, ligner det de selv bruker og dermed kan fremstå mer realistisk.

## 7. Drøfting

I det følgende kapittelet skal jeg sammenligne, drøfte og oppsummere funnene fra den litterære analysen av bøkene og innholdsanalysen av juryklassenes anmeldelser. For å berike diskusjonen blir funnene drøftet i lys av teorier om barnelitteraturens kjennetegn, teorier om barneleseren og kriterier for litteraturvurdering. Jeg har funnet det mest interessant å trekke frem og drøfte de funnene som viser markante samsvar eller avvik blant mine funn fra den litterære analysen av bøkene og analysen av elevdeltakernes anmeldelser i lys av disse ulike teoretiske perspektivene. Etter drøftingen av samsvar og avvik følger noen refleksjoner rundt avstemmingsprosessen. Videre drøfter jeg mine funn i lys av tidligere forskning. Kapittelet avsluttes med noen oppsummerende refleksjoner.

### 7.1 Drøfting av funn

I det følgende skal jeg først drøfte funn som viser markant samsvar og deretter avvik mellom kjennetegn ved bøkene i materialet og barnelesernes vurderinger av bøkene, barnelitteraturteori, teorier om barneleseren og vurderingskriterier for litteratur. Jeg legger vekt på samsvar og avvik mellom struktur og oppbygning, spenningskriteriet, intensiv lesing, persongalleri og lærdom. På grunn av begrensinger for oppgavens omfang blir ikke alle funnene diskutert i denne delen. Dette innebærer at jeg her ikke kommer til å drøfte kjennetegn som realisme, serielitteratur, kriterier om språk og innlevelse.

#### 7.1.1 Drøfting av funn med samsvar

Formålet med min undersøkelse har vært å ha elevenes meninger i sentrum, å undersøke hva som kjennetegner barnelitteraturen de stemmer frem som superfinalister og hva elevene verdsetter i denne litteraturen. Gjennom denne undersøkelsen har jeg funnet at flere av elevenes vurderinger samsvarer med hva barnelitteraturteorien hevder at kjennetegner litteratur for barn. Dette kommer frem både gjennom kjennetegnene i bøkene barna stemmer frem som gode og i vurderingene av dem i elevenes anmeldelser. På bakgrunn av dette kan jeg hevde at noe av det som de voksne gjerne tror barna har behov for, faktisk også faller i smak blant barneleserne.

Mine funn viser hvordan barnelesernes litteraturpreferanser består av to bøker som er plottorientert, noe som kjennetegner strukturen blant mange spenningsbøker. Både *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* har hovedfokus på actionfylte handlinger som styres av dramatik,

kriminelle situasjoner og spennende mysterier. Flere av ytringene blant juryklassenes anmeldelser bekrefter også at elevene er opptatt av et handlingsdriv bestående av spennende situasjoner, noe som igjen blir ansett som viktig for at bøkene ikke skal bli vurdert som ”kjedelig”. Disse funnene samsvarer med Appleyards (1991, s. 61-62) teorier om at bøkene barneleseren interesserer seg for i ”leseren som helt eller heltinne”-stadiet ofte kjennetegnes av at hovedfokuset er på handlingen. Både *Forfulgt i London* og *Rivertongåten* er bøker som passer inn i Appleyards eventyr- og spenningskategori som, sammen med fagbøker, er hovedkategorien av tekster som barna leser i den aktuelle leseutviklingsfasen (Appleyard, 1991, s. 60).

Barnelesernes engasjement for *Kampen mot superbitchene* viser hvordan elevdeltakerne også kan interessere seg for karakterorienterte barnebøker. Boken konsentrerer handlingen rundt hovedpersonens følelser, indre tanker og direkte skildringer. Elevenes ytringer i anmeldelsene viser disse barnelesernes interesse for å sette seg inn i en litterær persons situasjon, tanker og følelser. Dette samsvarer også med Appleyards (1991, s. 87) teori om at etter hvert som barneleserne i ”leseren som helt eller heltinne”-fasen blir eldre, mellom 10-13 år, vil det sterke engasjementet for spennende handlingsdriv overføres til en identitetssøk der hovedpersonenes tanker og følelser blir viktigere enn handlingen. Det finnes dermed en slags todeling i leserrollen ”leseren som helt eller heltinne”, der mine funn viser trekk som er typiske for både den tidlige og den senere fasen.

Felles for alle bøkene i materialet er plottstrukturen. Det vil si at bøkene blir innledet med et problem, for å så bygges opp til et spenningsfylt klimaks som etterfølges av en løsning, gjenopprettelse av trygghet og en lykkelig slutt. Dette mønsteret samsvarer også med flere av de kjennetegnene Birkeland og Mjør (2012, s. 51), Nodelman (1997, s. 14-18) og Appleyard (1991, s. 61-62) regner som typiske ved barnelitteraturens dramaturgi. Elevene viser i sine ytringer at de er opptatt av hvordan bøkene blir innledet, bygget opp og avsluttet, og av hvordan kapitlene blir delt inn. Disse funnene kan knyttes til Andersens fjerde estetiske integritetskriterium. Integritetskriteriet skinner gjennom i enkelte av anmeldelsene ved elevenes måte å vurdere enkeltdeler av teksten, som bøkens innledning, kapittelordning og uforutsigbarhet, for å så vurdere hvordan disse delene fungerer i bøkens helhet. Elevenes måte å vurdere tekstene på er nettopp å kommentere de enkeltdelene de liker best. Flere av juryklassene evner også å vurdere disse enkeltdelene i forhold til tekstens helhet og bruker de ulike delene av teksten til å begrunne hvorfor de vurderer den som god i sin helhet.

Spenningskriteriet er et av de dominerende kvalitetskriteriene blant juryklassenes anmeldelser. Både Appleyard (1991) og Hansen (2012) hevder at spenningslitteratur er en dominerende sjanger blant barneleserne på sjette trinn. Flere av juryklassene fremhever litterære kvaliteter, som suspense, cliffhangere og uhyggestemning som viktige for å opprettholde spenningen i bøkene. Elevenes kommentarer til de spenningskapende grepenes funksjon, samsvarer med barnelitteraturteorien om at disse litterære virkemidlene kan holde leserne på pinebenken og skape økende interesse (Slettan, 2014, s. 52-53). Både cliffhangerne, uhyggestemningen og suspens-effekten kan hekte leserne fast på ”kroken” (Andersen, 1987, s. 22-24), og dermed også åpne for en intensiv lesing. Her finnes det også samsvar mellom elevenes vurderinger og det første av Hagens syv symptomer på litterær kvalitet; altså det som dreier seg om de umiddelbare fysiske reaksjonene som fremkommer under lesingen. Dette blir nevnt opptil flere ganger av barneleserne som et tegn på kvalitet knyttet til spenningskriteriet. At pulsen stiger med spenningen og at lesingen gjør elevene redde er noe elevene trekker frem som positive opplevelser med bøkene. Likevel kan man ikke si at dette er et symptom elevene legger stor vekt på, i og med at det kun blir nevnt i tre av anmeldelsene.

Elevdeltakerne knytter videre kriteriet om spenningselementer til en intensiv lesing. Tekstenes intensitet i form av å være vanskelige å legge bort dukker opp i samtlige anmeldelser. Flere av juryklassenes ytringer bekrefter dermed verdien av Andersens fjerde og estetiske intensitetskriterium (Andersen, 1987, s. 22-24). Blant annet regner flere av juryklassene det som avgjørende at handlingen er spennende, for at interessen skal holdes oppe gjennom hele boken.

Flere av de presenterte barnelitteraturteoretiske perspektivene legger vekt på barnelesernes muligheter til å identifisere seg med hovedpersonene og kjenne seg igjen i situasjoner, miljø eller språk. Typiske kjennetegn ved persongalleriet i barnelitteraturen er at hovedpersonene ofte ligner på barna som leser om dem (Nodelman, 1997, s. 18). Elevdeltakerne ytrer at det er viktig å kunne identifisere seg med og kjenne seg igjen i både persongalleriet og situasjonene. Persongalleriet i mitt materiale har ett eller flere barn som hovedpersoner. Kriteriene som skinner gjennom når det kommer til persongalleri i juryklassenes anmeldelser er at hovedpersonene bør være på omtrent samme alder, at de blir fremstilt som modige og selvstendige, som løser vanskelige mysterier, eller opptrer på en måte som representerer noe

barneleserne er eller ønsker å være. Disse kravene samsvarer dermed også med Appleyards (1991, s. 88) funn, der det å identifisere seg med en kompetent helt eller heltinne står sentralt, og er typiske trekk ved barneleseren i den aktuelle leserrollen. Man kan ikke si at hovedpersonene i mitt materiale blir fremstilt som typiske helter eller heltinner som redder en hel verden. De fremtrer derimot som helter eller heltinner i den grad at de opptrer selvstendig, er modige og forsøker å løse opp i problemer av ulik form. Hagens (2004, s. 26-30) syvende og oppsummerende symptom, som dreier seg om verkets måte å fremstå annerledes på og evne til å henvende seg personlig til leseren, kan knyttes til juryklassens ytringer om gjenkjennelse og identifikasjon i tekstene. Men hvordan verket fremstår annerledes, eller spesielt for leserne, blir ikke kommentert i anmeldelsene. Elevene vurderer bøkene som gode, selv om bøkene ikke fremtrer for dem som originale eller annerledes på noen måter.

Andersens (1987, s. 19-20) andre kriterium for kvalitet, kalt kognitivt kriterium, kommer frem i tilknytning til alle bøkene, i en eller flere anmeldelser. Noen av juryklassene karakteriserer bøkene som lærerike, både når det kommer til konkrete fakta, men også lærerike med tanke på hvordan man ikke skal være mot andre. I den grad det nevnes, omtales det lærerike ved bøkene kun i positiv forstand om det først nevnes. Lærdomskriteriets hyppighet i barnelesernes anmeldelser bekrefter det kognitive kriteriets relevans også for barneleserne, og dermed også deres behov for å lære.

### 7.1.2 Drøfting av funn med avvik

Når det kommer til hva enkelte av juryklassene ytrer angående strukturen og oppbygningen i bøkene, finnes det også avvik fra barnelitteraturteorien. Det er i denne sammenheng interessant å notere at når det gjelder strukturen i *Forfulgt i London*, kommenterer en av juryklassene at de gjentakende kidnappings situasjonene blir for like, for lite utfordrende og dermed for ”enkel” for noen av deltakerne. Juryklassenes gjentakende negative respons på forutsigbarhet kan også bekrefte at strukturen og oppbygningen blir for enkel for flere av barneleserne, der overraskelsesmomenter og uventede handlinger blir sett på som viktig for videre lesing blant flere av juryklassene. Den forutsigbare strukturen gjør at spenningsmomentene ikke gir effekt hos barneleserne.

De tre bøkene i materialet avsluttes med en lykkelig slutt, noe som blant andre Nodelman (1997) og Nikolajeva (1998) fremhever som typisk kjennetegn ved barnelitteraturen. Appleyard (1991) trekker også frem den lykkelige slutten som et typisk kjennetegn ved

barnebøkernes struktur og oppbygning i ”leseren som helt eller heltinne”-stadiet. Selv om flere forskere og lesepedagoger, ifølge Nikolajeva (1998, s. 40), mener en lykkelig slutt er helt nødvendig i en barnebok, viser det seg i mine funn at noen av barneleserne kritiserer den lykkelige slutten for å være lite sannsynlig. Nodelman (1997, s. 44) ser barnebokens lykkelige slutt som et dilemma fordi den er viktig for å vise at det finnes håp i vanskelige situasjoner, men samtidig kan den føre til at litteraturen blir fremstilt mindre realistisk. Behovet for en lykkelig slutt blir ikke bekreftet i alle juryklassenes anmeldelser. På grunnlag av ytringer om en for perfekt og forutsigbar slutt og et ønske om å få bryne seg mer på hva som kommer til å skje, kan jeg hevde at en lykkelig slutt, som blir forutsigbar og fremstilt for ”perfekt”, blir ansett som en svakhet blant flere juryklasser. Dette funnet bør ikke generaliseres til at ingen av elevene aksepterer en lykkelig slutt, men heller forstås som at handlingen kan bli karakterisert som kjedelig og mindre sannsynlig om den lykkelige slutten fremstår som påtvunget, ulogisk eller forutsigbar for leserne. Dette kan igjen bli drøftet opp mot Toolans (Toolan, 1988, referert i Maagerø, 2012, s. 176) teorier om barnelesernes forventninger til barnelitteraturen. Han hevder at det spiller en viktig rolle at barneleserne kan lese i trygghet ved å vite at fortellingen ender lykkelig. Det kan tenkes at mange barnelesere setter pris på denne tryggheten. Likevel viser mine funn at denne forutsigbarheten kan påvirke leseopplevelsen i negativ retning.

Selv om spenningsfylte handlinger kjennetegner bøkene i materialet, og er en gjenganger blant elevenes ytringer, har jeg også funnet at flere av elevdeltakerne verdsetter bokens moral og budskap, særlig i vurderingen av *Kampen mot superbitchene*. Her finnes det en sammenheng med Andersens (1987, s. 18-19) moralsk/politiske kriterium, som handler om tekstens verdi. En av juryklassene uttrykker også at fokuset på actionfylte handlinger kan stå i veien for lesernes innblikk i hovedpersonenes tanker og følelser. Dette er trekk ved leseren som Appleyard (1991, s. 14) hevder er karakteristisk for leserne i den neste lesefasen, kalt ”leseren som tenker”. Dette viser at barneleserne kan ha trekk fra to ulike leserroller på samme tid.

Tidligere i drøftingen trakk jeg frem flere samsvar mellom persongalleri, barnelitteraturteorien og teorier om barneleseren, men det finnes også avvik. I Appleyards forskning kommer det ikke tydelig frem hvordan barneleserne møter hovedpersonenes kjønn. De litterære personenes kjønn er derimot noe flere av juryklassene kommenterer. Noen av elevdeltakerne anser det som en styrke om det finnes representanter av begge kjønn blant



persongalleriet i bøkene, og begrunner dette med at det dermed er en bok som kan passe for alle. Elevene kommenterer derimot ikke hvordan egenskaper kan skilles fra kjønn, og at det kan være trekk ved jentene i tekstene som guttene gjenkjenner og omvendt. Jeg mener det kan være muligheter for egenskapsidentifisering i mitt materiale, særlig siden jentene i tekstene har karaktertrekk som også guttene kan kjenne seg igjen i, og omvendt.

I og med at elevene i juryklassene ikke kommenterer forhold utenfor teksten, fremtrer ikke Andersens tredje kriterium, det genetiske, i deres anmeldelser. Dette kan forklares med at elevenes oppgave handler om å vurdere den enkelte boken, og at dette er grunnen til at de ikke ser den i lys av litterære tradisjoner eller tidligere verk av forfatteren. Elevene kommenterer likevel at de ønsker å lese flere av bøkene i seriene. Selv om de tidligere bøkene ikke trekkes inn i juryklassenes anmeldelser finnes det flere kommentarer fra nettsiden der elevene trekker inn tidligere verk i serien. Andersens fjerde kriterium for kvalitet, det estetiske kompleksitetskriteriet, som omhandler tekstens tolkningsmuligheter, tekstnivåer eller lesenivåer, kan også regnes som et avvik i mine funn, i og med at dette kriteriet ikke står sentralt i elevenes vurderinger av bøkene. Det kan tenkes at elevenes kommentarer om at bøkene er lettleste, kan vise til at elevene ikke oppfatter disse bøkene som komplekse og av den grunn ikke kommenterer dette.

Hagens andre kvalitetssymptom går ut på å kunne beskrive verket som godt (2004, s. 27). Mine funn viser hvordan elevenes beskrivelser av hva som gjør verkene interessante, eller mindre interessante, kan belyse hva juryklassene anser som viktige kvaliteter for at en bok skal vurderes som god. Likevel kan ingen av kriteriene i seg selv avgjøre om en bok er god eller dårlig. Det er i større grad overlappende kriterier som ofte går inn i hverandre. Det finnes heller ingen gitte måter å vurdere et litterært verk på. Flere av Hagens (2004) syv fremtredende symptomer på litterær kvalitet har likevel vist seg å være gjenkjennelig i sjette- og sjettedrinnselevenenes ytringer og vurderinger av bøker skrevet for dem. Men det finnes også her noen avvik. Det fjerde symptomet som handler om et verks levetid og at et godt verk kan leses om igjen, og gjerne blir enda bedre gjennom flere lesninger, kan vanskelig vurderes i forhold til mine funn. Dette kommer av at bøkene er relativt nye og at de fleste av elevene leser verkene for første gang. Likevel nevner noen av juryklassene, et ønske om å lese mer, men først og fremst de andre bøkene i serien. Jeg mener dette også kan være et slags symptom på kvalitet, siden det kan være med på å bekrefte at elevene likte det de leste, og ønsker å lese videre om personene, i nye, men samtidig lignende, situasjoner. Det kan også være vanskelig

å vite hvordan Hagens femte symptom på litterær kvalitet fremtrer i elevdeltakernes leseopplevelse. Dette fordi kriteriet handler om hvordan verket fortsetter å virke i leserens tanker etter at lesingen er over, noe som er svært individuelt og personlig. Hvorvidt dette skjer hos elevdeltakerne kommer ikke like tydelig frem i juryklassenes anmeldelser. Likevel handler noen av juryklassenes ytringer om hvordan handlingen satte i gang refleksjoner rundt et alvorlig, men samtidig aktuelt tema og hvordan lesingen fikk dem til å tenke over hvem som er utenfor, i tillegg til å tenke over at mobbing ikke er greit. Disse funnene viser at lesingen av boken har satt i gang umiddelbare refleksjoner hos elevene, men om disse refleksjonene følger dem videre er vanskelig å vite.

I kapittel seks knytter jeg kriteriet rundt intensiv lesing til Hagens (2004, s. 30) sjette symptom på kvalitet. Det handler om frykten for å gå glipp av noe i bøkene, i hans eksempler ord, setninger eller andre språklige kvaliteter. De språklige kvalitetene og flyten i teksten kan være med på å gjøre det lettere for leserne å bla til neste side. Likevel kan jeg ikke hevde at elevene har en frykt for å gå glipp av noe, men at deres måte å trekke frem forfatterens ordvalg og språk som noe positivt, og som en styrke ved teksten, viser at de er til en viss grad opptatt av språklige kvaliteter.

## 7.2 Avstemmingen

Avstemmingen for å nominere superfinalistene er basert på relativt korte utdrag fra bøkene, på mellom åtte og ti sider per bok. Det kan tenkes at utdragene kan gi misvisende inntrykk av bøkene, både i positiv og negativ retning. I noen av elevdeltakernes ytringer kommer det frem hvordan utdragene som er utgangspunktet for avstemmingen, kan gi et feilaktig inntrykk av bøkene. En av juryklassene presiserer dette ved å ytre at *Kampen mot superbitchene* var den ”soleklare favoritten til 6. klasse” (2. Kampen mot superbitchene), og at elevene bygde opp forventningene til boken og var svært positive ut fra leseerfaringen med utdraget. Selv om utdraget gjorde inntrykk ytrer elevene i denne klassen at boken ikke innfridde forventningene. Dette kan også virke i motsatt retning, der utdraget kan virke kjedelig eller mindre interessant, men som gjerne hadde falt i smak om elevene leste hele boken. Det kan tenkes at elevene kunne fått et annet inntrykk om de hadde lest bøkene i sin helhet før de avga sin stemme. Et utdrag som gir et dårlig inntrykk av boken kan dermed føre til at den ikke blir stemt frem og nominert som superfinalist. På den annen side kan det å lese alle ti bøkene i sin helhet i løpet av en høst bli en for stor og tidkrevende oppgave for sjette trinn. Likevel viser flere av

kommentarene fra nettsiden at elevene har lest mer enn utdraget, og ofte også flere bøker i samme serie. Utdragene og utleveringen av antologien er samtidig en løsning som fungerer, ved at bøkene som blir kåret som superfinalister viser seg å være bøker som juryklassene setter pris på og karakteriserer som gode.

Det er viktig å påpeke at barn er unike lesere og har individuelle meninger, og når klassen kun har én felles stemme hver for hvert utdrag, vil det derfor være nyanser i elevenes meninger som gjerne faller bort. Full enighet eller full uenighet er verken mulig eller ønskelig og resultatet ville gjerne vært enda mer representativt om alle elevene i hver klasse fikk én individuell stemme hver.

Avstemmingen kan knyttes opp til Hagens (2004, s. 27-28) tredje kvalitetssymptom, som belyser viktigheten av å være klar over at ens meninger kan være mindre holdbare, dersom mange mener noe annet. I beskrivelsen av dette symptomet peker Hagen på hvordan kritikk og vurdering av litteratur ikke foregår i ensomhet. Ved muligheten til å individuelt kommentere bøkene på nettsidene, formulere en felles anmeldelse og kåre en vinner sammen, får elevene anledning til å få frem sin individuelle stemme, samtidig som fellesskapets stemmer kommer frem i anmeldelsene. Funnene i min innholdsanalyse viser hvordan mange elever er enig i at tekstene er gode, noe som ifølge Hagens tredje symptom viser at bøkene sannsynligvis har kvalitet for leserne.

### 7.3 Mine funn sammenlignet med tidligere forskning

I dette delkapittelet skal jeg fremheve og diskutere noen tydelige forskjeller og likheter mellom mine funn og tidligere forskning (se kapittel 2.2).

En markant forskjell mellom Eikelands (2015) funn i undersøkelsen av kjennetegnene ved vinnerbøkene av ARKs barnebokpris og mine funn, er barnebøkernes sjanger. Mens de tre vinnerbøkene fra materialet i Eikelands forskning inneholder fantastiske trekk, er de tre bøkene i mitt materiale alle realistiske barneromaner. Det er interessant å se at deltakerne av ARKs barnebokpris kårer tre fantastiske barnebøker som vinnere i tre år på rad, mens mine funn viser at elevdeltakerne av Bokslukerprisen vektlegger det realistiske ved bøkene som et viktig kriterium for at boken skal være god for dem. Både vinnerboken og tre av

superfinalistene er realistiske barneromaner som flere av juryklassene roser for å være virkelighetsnære og ”ekte”.

Noen likhetstrekk blant Eikelands funn og mine funn er at flere av bøkene kan karakteriseres som lærerike og at bøkene inneholder spenningsselementer. Disse likhetstrekkene kan blant annet skyldes at også noen av de som kårer vinneren av ARKs barnebokpris er sjette-trinns elever. I tillegg har vi *Kampen mot superbitchene* som felles materiale. Denne boken ble vinneren av ARKs barnebokpris i 2014, som Eikeland sammenligner med vinnerne i 2011-2013. At *Kampen mot superbitchene* også ble godt likt blant deltakere av ARKs barnebokpris kan igjen bekrefte at dette er en barnebok som blir godt likt av mange barnelesere. Et annet felles funn er at både Eikeland og mitt materiale består av bøker som inngår i en serie, noe som kan skyldes at store deler av litteraturen for barn er serielitteratur.

Mens Eikelands undersøkelse baserer seg på bøkene som ble kåret som vinnere, flytter Støylen (2015), Skjerdingstad og Oterholm (2016) fokuset fra bøkene i seg selv til elevenes responser i interaksjon med bøkene. Det er interessant å se at flere av mine funn samsvarer med Støylens funn, noe som viser at barne- og ungdomsleserne vektlegger flere av de samme kriteriene når de vurderer bøkene, blant annet innlevelse, identifikasjon, realisme og uforutsigbarhet i bøkens struktur og oppbygning. Selv om det finnes klare likhetstrekk, skiller også barnas stemme seg fra ungdommenes. Ungdommene etterspør blant annet originalitet i større grad som et eget kriterium. Noen av ungdomsleserne anser bøkens nyskapende trekk som viktig (Støylen, 2015, s. 72-74). Dette kommer ikke like sterkt frem blant barnelesernes ytringer. Støylen mener at voksne ofte tar feil når det kommer til hva barnelesere har behov for og ønsker, og at ungdomsleserne dermed ”veit noko om den gode ungdomsboka som du ikkje veit” (Støylen, 2014). Dette kan stemme på noen punkter, men som nevnt tidligere i kapittelet er dette et syn som ikke alltid samsvarer med mine funn.

Ungdommene i Skjerdingstad og Oterholms (2016, s. 116) undersøkelse vurderer kvaliteten blant annet gjennom spenning, identifikasjon, uforutsigbarhet og at bøkene fører til et engasjement som gjør det vanskelige å legge boken fra seg. Dette er funn som samsvarer med mine funn. Ungdomsleserne vektlegger muligheten leseopplevelsen gir dem, som for eksempel hvordan de kan knytte handlingen til virkelighetens eksistensielle problemer (s. 122). Mens ungdomsleserne vektlegger dette kriteriet i tilknytning til fantasybøker, begrunner derimot flere av juryklassene i min undersøkelse innlevelsesmulighetene med at skildringene

er virkelighetsnære. Både barne- og ungdomsleserne er her opptatt av det samme kriteriet, selv om funnene knyttes til ulike sjangre. De er opptatt av muligheten til å leve seg inn i et annet univers og danne en imaginær verden (s. 118).

Skjerdingsstads (2017) undersøkelse konsentrerer seg om spenningskriteriet. Flere av ytringene til barneleserne i juryklassene samsvarer godt med ungdomslesernes krav til spenning. I likhet med barneleserne i Bokslukerprisen, nevner flere av ungdommene i Skjerdingsstads undersøkelse kriteriet i sammenheng med at det skjer nye ting hele tiden, at det er noe uløst og at når det først løses, oppstår en ny situasjon, som igjen bidrar til å vekke nysgjerrigheten til leserne. Det kan derfor hevdes at spenningskriteriet er sentralt både for barn og ungdom. Skjerdingsstads (2017) funn om at tekstens kompleksitet blir verdsatt, er noe som ikke fremkommer i anmeldelsene jeg har undersøkt. Tekstens kompleksitet er noe som gjør at leseren i Skjerdingsstads eksempel blir forvirret, men som samtidig gjør at leseren ønsker å lese mer. Juryklassene i Bokslukerprisen ytrer derimot at om teksten blir for vanskelig eller ikke blir regnet som forståelig, blir den fort ”kjedelig”, og gjør at flere av elevdeltakerne mister lysten til å fortsette å lese. En mulig forklaring på dette avviket kan være at barneleserne er mindre tålmodige i sin lesing, eller at de har mindre erfaring med kompleks litteratur enn ungdomsleserne. Alternative tolkninger kan være at ungdomsleserne i større grad er på jakt etter utfordringer i lesingen, og har utviklet en lesekompetanse som gjør at kompleksiteten i teksten dermed kan tilfredsstillere leserens behov.

## 8. Avsluttende kommentarer

Innledningsvis i denne oppgaven viser jeg til Gubars (2016) tanker om barnelitteraturteoriens manglende interesse for barns stemme i det barnelitterære landskapet. I likhet med Gubar mener jeg at det er viktig å ikke behandle barn som mennesker med manglende ferdigheter og evner. Likevel er det vanskelig å la være å ta i betraktning at barn og unge som regel har mindre erfaring, kunnskap og ferdigheter enn voksne. Barna i Bokslukerprisen har nettopp det Gubar etterspør, både stemme og innflytelse. Jeg ønsker i det følgende kapittelet å avslutte oppgaven med noen refleksjoner over mine funn og over veien videre i det barnelitterære forskningsfeltet.

Funn fra den litterære analysen viser at bøkene som appellerer til de deltakende sjettetrinnslevene kjennetegnes av å være realistisk serielitteratur, inneholder spenning og mysterier, men også humor kombinert med alvor. Superfinalistenes struktur og oppbygning kjennetegnes av å åpne in medias res for å så presentere et problem som utløser en konflikt for å så finne en løsning. Persongalleri i bøkene består av barn på alder med, eller litt eldre enn den tiltenkte målgruppen. Mine funn fra innholdsanalysen av sjettetrinnslevenes anmeldelser viser at juryklassene vektlegger kriterier som omhandler bøkens struktur og oppbygning, persongalleri, realisme og troverdighet. Flere av juryklassene anser også muligheter for en intensiv lesing, innlevelse og lærdom fra bøkene som viktige trekk ved en bok for at den skal vurderes som god. Dette betyr likevel ikke at det kun er dette som skal til for at en barnebok skal bli godt likt av barneleserne i denne alderen.

Det er viktig at barneleseren blir presentert for mange forskjellige bøker, ikke bare realistisk, eller bare fantastisk, litteratur, ikke bare plottorientert, men også karakterorientert, litteratur, og ikke bare serielitteratur, men også enkeltstående bøker. Barn er svært ulike, både når det kommer til litteraturpreferanser og ikke minst tidligere leseerfaringer, som igjen vil påvirke hvilke bøker som faller i smak. Juryklassene er ikke homogene og vil møte bøkene med forskjellige forutsetninger. Det finnes en risiko for å generalisere meningene som trer frem i anmeldelsene, og det er derfor viktig å vektlegge at mine funn ikke presenteres som fasitsvar for hva alle barn på sjette trinn liker å lese. Alle barnelesere har en unik leseutvikling med personlige litteraturpreferanser. Likevel kan mine funn vise et mønster som går igjen i anmeldelsene, der flere av ytringene, på tvers av klasser og bøker, omhandler samsvarende kriterier. Det kan tenkes at det finnes mange flere kriterier rundt hva en god bok bør

inneholde som ikke kommer frem gjennom elevenes anmeldelser. Likevel mener jeg det er viktig å ha fokuset på hva elevene faktisk nevner, i og med at dette er trekk ved bøkene som elevene legger merke til og synes er viktig. Flere av de sentrale funnene fra min undersøkelse var forventet å finne etter lesingen av tidligere forskning. Likevel var det også noen funn som var uventet, blant annet fokuset på en intensiv lesing og interessen for hovedpersonenes følelser og tanker.

Elevdeltakerne i min undersøkelse ønsker å si mye om sin lesning. De er informative og presise, selv om de ikke alltid begrunner sine synspunkt like nøyaktig. Ytringene deres kan gi et svar på hva som gir juryklassene i Bokslukerprisen, og dermed kanskje også flere barnelesere, lyst til å lese. Ved å studere barnelesernes litteraturpreferanser, deres meninger og ha kontakt med barnets stemme, får man innblikk i hvordan barneleserne tenker om litteraturen skrevet for dem. Ut fra deres meninger om litteratur kan man blant annet få bedre innsikt i hva som gjør at barneleserne får lyst til å lese mer, hva som er grunnen til at nysgjerrigheten, interessen og leselysten vekkes, hva som gjør bøkene morsomme, spennende eller kjedelige, og dermed også hva som skal til for at bøkene skal treffe den tiltenkte målgruppen. En undersøkelse av barnas tekster kan tilføre det barnelitterære forskningsfeltet viktig kunnskap og nye perspektiv på barnelitteraturens kvaliteter. I tillegg kan en slik undersøkelse hjelpe oss å utvikle nyanserte teorier om barnelesernes litteraturpreferanser, noe Gubar fremhever som en av gevinstene ved å studere tekster skrevet av barn (Gubar, 2016, s. 24).

Barnas involvering i prisen og hvordan de tar oppdraget på alvor kommer tydelig frem i anmeldelsene. Engasjementet for litteraturen de blir presentert for i bokprisen skinner også igjennom blant kommentarene fra nettsiden. Mine funn i innholdsanalysene av juryklassenes anmeldelser viser at barneleserne har et kvalifisert språk for vurdering av barnebøkene. Elevene legger merke til forskjellige trekk, samtidig som de vektlegger mange av de samme litterære kvalitetene ved tekstene. Flere av ytringene viser at de ikke er uvitne, men derimot at de forstår sitt oppdrag og mestrer å ytre sine meninger på ulike måter. Dette er trekk som gjerne skiller seg fra forventningene om hva man kan finne i anmeldelser skrevet av sjettetrinns elever. I anmeldelsene har elevene mestret å uttrykke og grunngi egne standpunkter, i tillegg til å vise respekt for andres. Dette viser seg i ytringer som ”noen ble ...”, ”noen av oss ...”, ”noen gutter ...” eller ”noen syntes ...”. På denne måten får elevene frem at ikke alle er enig i påstanden, men at det er viktig å presentere forskjellige meninger i

anmeldelsene. Selv om anmeldelsene er satt sammen av en hel klasses meninger, har elevene og eventuelt lærerne som har hjulpet til, mestret å få frem nyanser, og også i noen av anmeldelsene individuelle meninger, enigheter og uenigheter. Om absolutt hver og ens stemme skinner gjennom er derfor vanskelig å si. Likevel er de meningene som kommer frem viktige å studere for å finne ut av hva elevene mener. Elevene mestrer også å vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser, egne bakgrunnskunnskaper og viser forståelse for språk og innhold. Oppgaven kan legge til rette for oppdatert kunnskap og teoriutvikling om barneleserne på sjette trinn sine litteraturpreferanser.

## 8.1 Veien videre

Selv om mine undersøkelser har gitt meg svar på min problemstilling, har mine funn implikasjoner som leder meg videre til nye spørsmål. Skal man gi barna det lesestoffet de vil ha og tilfredsstillere deres forventninger, eller skal man forsøke å presentere dem for litteratur man tror de har behov for, og gi barna noe å bryne seg på? Dette er et spørsmål som har dukket opp hos meg flere ganger under skrivingen av denne oppgaven. Det er fortsatt et spørsmål det ikke er enkelt å gi et entydig svar på. Gjennom deltakelse i Bokslukerprisen blir barna introdusert for litteratur de kanskje ikke ville funnet frem til på egenhånd. De voksnes innflytelse som mellomledd mellom boken og barnet spiller dermed en viktig rolle for hvilken litteratur barneleserne presenteres for. Jeg mener at man burde forsøke å finne en balanse mellom kriterier i litteraturen som barna vil ha og litteratur man mener barna vil ha glede og interesse av å lese. På bakgrunn av mine funn vil jeg, som Hansen (2012, s. 18) gjør i sin undersøkelse, vektlegge viktigheten av å utfordre barnas egne litteraturpreferanser og sørge for å også introdusere dem for nye litterære univers og uttrykk. Jeg mener at man skal ta hensyn til hva barna interesserer seg for, presentere dem for litteratur som kan gjøre dem nysgjerrig, men som samtidig passer det enkelte barnets utfordringer og behov.

Andre spørsmål jeg har stilt meg er hvordan resultatet av mitt arbeid kunne sett annerledes ut om bøkene som først nomineres til Bokslukerprisen ble valgt ut av barn selv. I kontrast til Bokslukerprisen 2014/2015 og 2015/2016 har nominasjonsprosessen utviklet seg til å benytte såkalte ressursklasser. Disse klassene består også av elever på sjette trinn. Ressursklassene får i oppdrag å lese og vurdere nye bøker for aldersgruppen og finne ut hvilke bøker de synes fortjener å bli nominert til Bokslukerprisen. Anmeldelsene ressursklassene skriver benyttes aktivt av Foreningen !les i utvelgelsen av bøkene til Bokslukerprisen, ytrer Posselt (e-post,



mottatt 12.10.2016). På denne måten bidrar barna i nominasjonsprosessen. Derfor kunne det vært interessant å se nærmere på hvordan anmeldelsene ser ut når barn har vært mer aktiv i utvelgelsen av bøkene. På bakgrunn av min undersøkelse reises det dermed nye spørsmål som kan være problemstillinger som kan føres videre i fremtidig forskning.

Appleyards teorier om leseutvikling er ikke universell og absolutt. Det finnes begrensninger med denne teorien, og spørsmålet er derfor: fungerer denne inndelingen i et utviklingsmønster også i dag, på ny norsk litteratur og med norske barnelesere på sjette trinn? I kapittel syv viser jeg at det finnes både samsvar og avvik mellom Appleyards teori og mine funn. Litteraturen forandres med tiden, og dette er noe Appleyards teorier ikke kan si noe om. Tar man i betraktning at det sannsynligvis er visse forskjeller mellom de leserne Appleyard hadde til rådighet og dagens lesere, og mellom den litteraturen Appleyards lesere baserte sine preferanser på og litteraturen dagens lesere har sine leseerfaringer fra, så skulle det også finnes et behov for nyere og større undersøkelser både av barns lesing og litteraturpreferanser og av de ulike leserrollene leserne eventuelt kunne deles inn i.

Jeg vil avslutte oppgaven med en kommentar til det forskningspotensialet som ligger i det å undersøke og gå dypere inn i bokpriser hvor barn og unges stemmer slipper til, og der deres vurderinger er avgjørende for å kåre en vinner. Slike barnebokpriser kan egne seg som materiale til enda mer nyanserte teorier om emnet. Det kan være et godt utgangspunkt for å videre undersøke barns litteraturpreferanser. Slike priser kan bidra til å skape en lesekultur som inkluderer alle og sørger for at barnas stemme blir hørt som igjen kan stimulere til leselyst og litteraturengasjement. Jeg mener det er viktig at barna har makt og stemme når det kommer til litteraturen som er skrevet for dem, for som Gubar (2016, s. 22-23) hevder er ikke barnelitteraturen kun en voksenpraksis. Barneleserne kan forstå andre ting enn det voksne forstår, og på den måten også møte bøkene med andre kvalitetskriterier enn for eksempel voksne litteraturvitere. Ved å undersøke en slik barnebokpris kan vi legge vekk synspunktene på barn som uvitende og som noen som forstår mindre enn voksne, og heller fokusere på barnas meninger om litteraturen skrevet for dem.

## Litteraturliste

### Primærlitteratur

Dybvig, I. (2015). *Forfulgt i London*. Oslo: Cappelen Damm.

Horst, J. L. (2015). *Rivertongåten*. Oslo: Kagge Forlag.

Solberg, A. A. (2014). *Kampen mot superbitchene*. Oslo: Aschehoug.

### Sekundærlitteratur

Andersen, P. T. (1987). Kritikk og kriterier. *Vinduet*, 41(3), 17-26.

Andersen, P.T., Mose, G., & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P.T.

Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 9-26).

Oslo: Pax Forlag.

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

ARK. (u.å.). ARKs barnebokpris. Hentet 26.08.16 fra

[https://www.ark.no/ark/contentmanagement/contentBlockDetails.jsf?wec-appid=null&wec-locale=no&genericContentId=WCEM\\_FOOTER\\_BARNEBOKPRIS](https://www.ark.no/ark/contentmanagement/contentBlockDetails.jsf?wec-appid=null&wec-locale=no&genericContentId=WCEM_FOOTER_BARNEBOKPRIS)

Aschehoug. (u.å.). Nominerte til ARKs barnebokpris 2015. Hentet 26.08.16 fra

<https://www.aschehoug.no/detdumaalese2/Nyheter-og-artikler/Nominerte-til-Arks-barnebokpris-2015>

Bache-Wiig, H. (1996). *Norsk barnelitteratur – lek på alvor. Glimt gjennom hundre år*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) & Cappelen Akademisk Forlag.

Bergman, K., & Kärrholm, S. (2011). *Kriminallitteratur*. Lund: Studentlitteratur.

Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

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

Bjerke, H. (2012). *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap. Kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse* (Doktoravhandling). Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU, Trondheim. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269030/507175\\_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269030/507175_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Bjorvand, A. M. (2012). Vurdering av barnelitteratur. I A. M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa* (s. 150-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørlykke, O. S. (2010). Å skrive for born. I P. O. Kaldestad, & K. B. Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge* (s. 104-114). Oslo: Det Norske Samlaget & Norsk barnebokinstitutt.
- Bokslukerprisen. (u.å.a). Lærerveiledning. Hentet 23.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no/laererveiledning/>
- Bokslukerprisen. (u.å.b). Bokslukerprisen. Hentet 24.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no>
- Bokslukerprisen. (u.å.c). Verdens bokdag – en hel uke. Hentet 24.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no/verdens-bokdag-en-hel-uke/>
- Bokslukerprisen. (u.å.d). Om Bokslukerprisen. Hentet 24.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no/om-bokslukerprisen/>
- Bokslukerprisen. (u.å.e). Juryen. Hentet 04.10.16 fra <http://bokslukerprisen.no/juryene/>
- Bokslukerprisen. (u.å.f). Utdeling av Bokslukerprisen. Hentet 04.10.16 fra <http://bokslukerprisen.no/utdeling-av-bokslukerprisen/>
- Bokslukerprisen. (u.å.g). Superfinalistene er klare. Hentet 23.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no/superfinalistene-er-klare/>
- Bokslukerprisen. (u.å.h). PM: 25 000 elever har sagt sin mening. Hentet 23.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no/pm-25-000-elever-har-sagt-sin-mening/>
- Bokslukerprisen. (u.å.i). Hvordan skrive en anmeldelse? Hentet 25.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no/hvordan-skrive-en-anmeldelse/>
- Bokslukerprisen. (2015a). Forfulgt i London. Hentet 22.12.16 fra <http://bokslukerprisen.no/tekst/forfulgt-i-london/>
- Bokslukerprisen. (2015b). Rivertongåten. Hentet 22.12.16 fra <http://bokslukerprisen.no/tekst/rivertongaten/>
- Bokslukerprisen. (2015c). Kampen mot superbitchene. Hentet 22.12.16 fra <http://bokslukerprisen.no/tekst/kampen-mot-superbitchene/>
- Bokslukerprisen. (2016). Bokslukerprisen til Ingeborg Dybvig. Hentet 23.08.16 fra <http://bokslukerprisen.no/bokslukerprisen-til-ingeborg-dybvig/>
- Brageprisen. (u.å.). Om Brageprisen. Hentet 28.08.16 fra <http://brageprisen.no/om-brageprisen/>
- Breen, E. (1979). Vurdering av barnelitteratur. I E. Fosseng, R. Jenssen, & G. Risa (Red.), *Mellom boka og barnet* (s. 13-25). Stabekk: NKI-forlaget.

- Eikeland, C. D. (2015). *Og vinneren er: En komparativ studie av vinnerne av ARKs barnebokpris 2011-2013* (Masteroppgave). Høgskolen i Bergen.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/264553777\\_Innholdsanalysens\\_muligheter\\_i\\_utdanningsforskning](https://www.researchgate.net/publication/264553777_Innholdsanalysens_muligheter_i_utdanningsforskning)
- Foreningen !les. (u.å.a). Klart for Bokslukerprisen. Hentet 13.10.16 fra <http://foreningenlesf.no/barneskole/barneskole/klart-for-bokslukerprisen>
- Foreningen !les. (u.å.b). Om oss. Hentet 23.08.16 fra <http://foreningenles.no/om-oss>
- Foreningen !les. (u.å.c). Bokslukerprisen. Hentet 07.03.17 fra <http://foreningenles.no/barneskole/barneskole>
- Foreningen !les. (u.å.d). Kriterier for valg av bøker til Bokslukerprisen. Hentet 26.08.16 fra <http://foreningenles.no/barneskole/barneskole/kriterier-for-valg-av-boker-til-bokslukerprisen>
- Goga, N. (2015). *Kart i barnelitteraturen*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Gravir, M., & Imenes, O. (1995). *Bøker for barn. Analyse – vurdering – formidling* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gubar, M. (2016). Et risikabelt foretagende. *Passage: Tidsskrift for litteratur og kritik*, 75, 21-28.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk. En introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, S. R. (2012). Når barn læser bøger – En undersøgelse af børns læsevaner. I A. K. Skyggebjerg (Red.), *Børnelitteratur i skolebiblioteket* (s. 6-19). Frederiksberg: Daneklærerforeningens forlag & Center for Børnelitteratur.
- Hansen, S. R. (2014). *Når barn vælger litteratur. Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser* (Doktoravhandling). Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet. Hentet fra <http://danskeforlag.dk/sites/default/files/Rapporter/028ir.pdf>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kritikerlaget. (u.å.). Priser. Hentet 27.08.16 fra <http://kritikerlaget.no/litteratur/priser>
- Lorentsen, O. (2012, 06.11). Skremmer ungene med grøss og gru. *Trønder-Avisa*. Hentet fra <http://www.t-a.no/nyheter/article6622869.ece>

- Lykke-Oelsen, P. (1988). Humor er ikke det rene pjat: om humor og børnelitteratur. I M. Jørgensen, & O. Pedersen (Red.), *Læsefeber. En bog om børnelitteratur* (s. 140-149). Århus: Kvan.
- Maagerø, E. (2012). Heltefortellinger og andre fortellinger med lykkelig slutt. I A. M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 174-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingens og kulturens skoger. I A. M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 11-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malmgren, L. G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Nes, S. T. (2014). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. (s. 29-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. New York: Garland Publishing.
- Nikolajeva, M. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2004). Narrative theory and children's literature. I P. Hunt (Red.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (s. 166-178). London: Routledge.
- Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 12-54). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, P. (2016). The Hidden Child in *The Hidden Adult*. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8(1), 266-277. Hentet fra <http://www.jeunessejournal.ca/index.php/yptc/article/view/323/262>
- Nordisk samarbeid. (u.å.). Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris. Hentet 26.08.16 fra <http://www.norden.org/no/nordisk-raad/nordisk-raads-priser/nordisk-raads-boerne-og-ungdomslitteraturpris>
- Norsk Barnebokinstitutt. (u.å.). Kulturdepartementets priser. Hentet 26.08.16 fra <http://barnebokinstituttet.no/kulturdepartementets-priser/>

- Risa, G. (1993). Analyse og vurdering av barnelitteratur. I T. Birkeland, & G. Risa (Red.), *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing* (s. 7-22). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) & Cappelen Damm.
- Skjerdingsstad, K. I., & Oterholm, K. (2016). Tempering Ambiguity – The Quality of the Reading Experience. I P. Rothbauer, K. I. Skjerdingsstad, L. McKechnie & K. Oterholm (Red.), *Plotting the reading experience. Theory/practice/politics* (s. 115-130). Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Skjerdingsstad, K. I. (2017). The Anatomy of Excitement – Teenagers' Conceptualizations of Literary Quality. *Information Research*, 22(1). Hentet fra <http://www.informationr.net/ir/22-1/colis/colis1618.html>
- Slettan, S. (2014). Krim og spenning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 45-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Støylen, J. K. (2014, 12.11). Frå ungdommen. Hentet 28.08.16 fra <http://www.barnebokkritikk.no/fra-ungdommen-2/#.V8LEsVfjUdU>
- Støylen, J. K. (2015). Slikt som ungdommane likar. I E. Betanzo, & L. T. Sunne (Red.), *BU15. Innsiden* (s. 61-80). Oslo: Norske Barne- og Ungdomsforfatteres skriftserie.
- Svensen, Å. (2001). *Å bygge en verden av ord. Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ungdommens kritikerpris. (u.å.). Om prisen. Hentet 22.01.17 fra <http://ungdommenskritikerpris.no/om-prisen/>
- Uprisen. (u.å.). Uprisen – Norges eneste rene ungdomsbokpris. Hentet 27.08.16 fra <http://uprisen.no/om-uprisen/>
- Vold, K. B. (2000). Bør vi stille andre spørsmål til barnebokkritikken? Nedslag i norsk barnebokkritikk, årgang 1997. I P. O. Kaldestad, & K. B. Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge* (s. 9-27). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Westin, B. (1997). Mission impossible – barnlitteraturforskningens dilemma. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 252-268). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ørjasæter, K. (2013, 01.10). Serielitteratur. Hentet fra <http://utstillinger.barnebokinstituttet.no/utstilling-serielitteratur/>

## Vedlegg 1

### **Informasjon om forskningsprosjekt**

”Bokslukerprisen - En studie av superfinalistene fra bokslukerprisen 2015-2016 og 6. trinnelevers kriterier for en god barnebok”

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er todelt. Jeg skal både undersøke hva som kjennetegner bøkene som elevene har stemt frem som superfinalister i Bokslukerprisen 2015-2016 og undersøke hvilke kriterier elevene opererer med som kjennetegn på en god barnebok. Med dette formålet skal denne problemstillingen analyseres:

*Hva kjennetegner bøkene som deltakerne av Bokslukerprisen 2015/2016 har stemt frem som superfinalister, og hvilke kriterier setter barneleserne for en god barnebok i sine anmeldelser?*

Dette prosjektet er en del av et masterstudie i barne- og ungdomslitteratur ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning. I og med at elevene på 6. trinn ved skolene NN 1-5 har vært en av jury-klassene i Bokslukerprisen 2015-2016, ønskes disse klassenes anmeldelser som materiale i forskningen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ut fra mitt formål med studien ønsker jeg å analysere anmeldelsene som elevene har skrevet i tilknytning til Bokslukerprisen. Da er det anmeldelsene av superfinalistene som vil analyseres. Opplysningene som innhentes er elevenes meninger om bøkene, hva de likte og eventuelt ikke likte. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Etttersom det ikke er knyttet noen personopplysninger til dokumentene som analyseres ble det avklart med NSD - Norsk senter for forskningsdata AS - at det dermed ikke er noen krav om samtykke fra foresatte eller elever.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Synne Pedersen, enten via mail:  
synne\_pedersen@hotmail.com eller på telefon: 95123336

Veileder Nina Goga kan kontaktes på mail: Nina.Goga@hib.no eller på telefon: 55585721