

Bildebøker som all-alder-litteratur -

En komparativ analyse av barn og voksnes møte med bildebøkene

Odd er et egg og Sikade



Miriam Danelle Larsen

Masteroppgave i nordisk språk og litteratur

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

Universitetet i Bergen

Våren 2021

Drawing a good picture is like telling a really good lie- the key is in the incidental detail.

(Shaun Tan)

Forord

Først av alt vil jeg rette en stor takk til veileder Eirik Vassenden for å ha loset meg igjennom skriveprosessen. Jeg vil takke for engasjement som har gitt meg tro på prosjektet, god faglig oversikt som har vært svært hjelpsom, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntring.

Jeg vil også rette en stor takk til verdens beste heilagjeng, som jeg er så heldig å ha rundt meg. Tusen takk til venner og familie, som oppmuntrer, drar meg ut på lufteturer når det trengs, som tar telefonsamtaler sent en kveld og gode samtaler på kjøkkengulvet.

Særlig takk til min kjære mann Marius Larsen og mine barn Tuva Merete, Tobias Kristoffer og Mie Serine, for å ha stilt opp for meg dette året. Prosjektet har til tider vært altoppslukende, så gleden er stor når roen endelig kan senke seg, og jeg bare kan kjenne på å være til stedet i øyeblikket. En stor takk rettes også til mine foreldre Merete Amundsen og Fredrik Amundsen, som aldri lar meg miste troen på meg selv.

Til slutt vil jeg takke deltakerne i lesergruppene som var villige til å stille opp og dele sine tanker og refleksjoner.

Innhold

Kap. 1. Innledning	6.
1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling	6.
1.2 Tidligere forskning	10.
1.3 Oppgavens oppbygging	11.
Kap. 2. Metode	12.
2.1 Kvalitativ metode	12.
2.2. Rekruttering av informanter	13.
2.3 Observerende deltaker	15.
2.4 Semistrukturert intervju	15.
2.5 Bildebøkene	16.
2.5.1 <i>Odd er et egg</i>	16.
2.5.2 <i>Sikade</i>	17.
2.6 Forskningsetiske overveielser	18.
2.7 Lesergrupper	19.
2.7.1 Den voksne lesergruppen	19.
2.7.2 Barnelesergruppen	20.
2.8 Transkribering	22.
2.9 Den litterære samtalen som forskningsmetode	23.
2.10. Validitet og reliabilitet	24.
Kap. 3. Teoretiske perspektiver	27.
3.1 Den moderne og komplekse all-alder-litteraturen?	27.
3.2 Wolfgang Iser og resepsjonsetikken	30.
3.2.1 Den impliserte leser	34.
3.3 Louise Rosenblatt og transaksjonsteori	35.
3.3.1 Efferent og estetisk lesning	37.
3.4 Judith Langer: Lesing som <i>verdensbygging</i>	38.
3.5 Kjennetegn ved lesergruppene	38.
3.5.1 Later Childhood: The reader as a hero and a heroine	40.
3.5.2 Adulthood: The pragmatic reader	41.
Kap. 4. Leserne og bøkene- en analyse	42.
4. 1 De voksne leserne	44.

4.1.1 <i>Odd er et egg- Det var litt kjærlighet som skulle til</i>	44.
4.1.2 <i>Sikade- Null informasjon!</i>	55.
4.2 Barneleserne	63.
4.2.1 <i>Odd er et egg- Odd betyr jo rar</i>	63.
4.2.2 <i>Sikade- Dette er en voksen verden!</i>	73.
Kap. 5. Ulike lesergrupper- ulike tolkningsfellesskap	84.
5.1 Tolkningsfellesskap	84.
5.1.1 Leserne- Forskjeller og likheter	86.
5.1.2 Lys og detaljer som narrative spor	93.
5.2 All-alder-litteratur- Pedagogikk over estetikk?.....	96.
Avsluttende ord	103.
Litteratur	107.
Vedlegg 1. Intervjuguide barn	112.
Vedlegg 2. Intervjuguide voksne	113.
Vedlegg 3. Informasjonsskriv foreldre	114.
Vedlegg 4. Samtykke fra rektor	117.
Vedlegg 5. Godkjennelse NSD	119.
Abstract	121.
Sammendrag	122.
Avhandlingens profesjonsrelevans	123.
Litteratur	124.

Kap. 1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

Kjell [*voksen lesergruppe*]: [...] Altså jeg klarer ikke dra noe ut her. For dette er bare sånne *never ending* setninger som er åpen i begge ender og det gir ikke svar på *noe*, og det er frustrerende å lese det! Og om man leser flere ganger blir man bare forbanna!

Ada [*11 år, barnelesergruppe*]: Men det som er litt bra det er at nå sitter vi her og tenker, og prøver å finne ut. Så det gjør oss nysgjerrig og at vi fortsetter å tenke på historien, vi glemmer den bare ikke.

Hvordan kan to lesere respondere så ulikt på samme tekst? Hva er det som gjør at lesere mottar og tolker tekster ulikt? Frustrasjon og nysgjerrighet er følelser som har oppstått med utgangspunkt i det samme litterære verket. I denne avhandlingen skal vi se på lesere i ulike aldersgrupper sitt møte med to bildebøker og undersøke hvordan de ved hjelp av den litterære samtalen forsøker å skape mening og forståelse i lesningen.

Høsten 2018 ble jeg introdusert for bildeboken *Sikade* av den australske forfatteren Shaun Tan. Boken fanget raskt min interesse da den hadde en uvanlig forside. Lesningen av bildeboken resulterte i flere tanker og spørsmål. Jeg hadde et behov for å prate om den, og hva jeg hadde lest og sett. Da jeg var i praksis på en ungdomsskole noen uker senere ønsket jeg å introdusere boken for en gruppe elever, for å undersøke hvordan boken ville bli mottatt av et yngre publikum. I undervisningen foretok jeg først en høytlesning av boken hvor bilder og tekst ble vist på power-point underveis. Samtalen som oppstod, både underveis og i etterkant, var svært tankevekkende. Boken vekket et engasjement blant elevene, hvor de pratet spontant og ivrig om sine refleksjoner rundt det litterære verket. Elevenes tilnærming til boken tok også for seg perspektiver jeg selv ikke hadde tenkt over.

Denne bildeboken fenget både barn og voksne. Boken skilte seg fra bøkene voksne leste til meg i min barndom, bøker som gjerne inneholdt et pedagogisk eller moralsk aspekt. Med varme farger, myke streker og et romantisk syn på barndommen var dette enkle fortellinger. Fortellinger det var trygt å oppholde seg i. Opplevelsen med *Sikade* gjorde meg oppmerksom på litteratur som henvender seg til barneleseren og voksne lesere på samme tid. Det fikk meg til å bli enda mer nysgjerrig på denne typen litteratur og begrepet *all-alder-litteratur*. Jeg

begynte å reflektere rundt den doble fortellerstemmen og tenke på inntrykket de ulike leserne sitter igjen med. Sitter barneleseren og den voksne leseren igjen med noenlunde samme opplevelse av det litterære verket? Barnelitteraturforsker og forfatter Trine Solstad (2010, s. 49) har gjort studier knyttet til barn og litteratur, og skriver: «ulike lesere vil skape ulik mening i det de leser». Min tanke var derfor at jeg ikke bare ville finne forskjeller mellom barnegruppen og den voksne gruppen, men også innad i gruppene. Mitt eget engasjement i bildebøker har gjort meg nysgjerrig på hvordan ulike aldergrupper leser slike bøker, og budskapet de sitter igjen med.

Ifølge litteraturforsker Åse Marie Ommundsen (2006, s. 51) er det en del litteratur som er utfordrende å plassere med hensyn til hvem den henvender seg til. Ommundsen viser til verk som henvender seg med dobbel fortellerstemme, til både en barneleser og voksenleser på samme tid, det Barbara Wall (1991) kaller *dual address*. Barbara Wall hevder evnen til å henvende seg til voksne lesere og barneleserne samtidig, er utgangspunktet for en god barnebok. Ifølge Wall (1991, s. 9) er stemmen i tekster med dobbel adressat rettet ned mot barnet, samtidig som det kommuniserer «over hodet» på barnet til den voksne leseren. Denne typen dobbeltkommunikasjon i litteraturen har blitt kritisert av enkelte forskere, da de mener den går på bekostning av barneleseren. Wall (1991, s. 9) viser derimot til at det finnes tilfeller hvor fortellerstemmen har to adressater, uten at det går utover barnet. Litteraturforsker Kristin Ørjasæter (2018, s. 38) hevder denne doble, men ikke-hierarkiske fortellermåten har vekket stor interesse i norsk barnelitteraturforskning. Professor Harald Bache-Wiig (2000, s. 146) poengterer at det ofte kan være fruktbart med to leserinstanser i barnelitteraturen fordi voksne ofte leser tekstene høyt for barnet. Tanken er at forfatteren ønsker å vekke interesse hos begge parter.

Denne masteroppgaven er en komparativ undersøkelse av forskjeller og likheter mellom barn og voksnes lesninger av to bildebøker innenfor kategorien all-alder-litteratur. Den komparative undersøkelsen bygger på lesninger av bildebøkene *Sikade* (2018) av Shaun Tan og *Odd er et egg* (2010) av Lisa Aisato: barnelesere i alderen 11-12 år og voksne lesere, med et aldersspenn fra 25 år til 56 år.

Bildebøkene jeg har valgt kommuniserer flere betydningsnivåer ved hjelp av sine uttrykksfulle bildespråk, og hvert oppslag rommer elementer som leserne må videreutvikle, tolke og skape mening i. Begge bildebøkene representerer den moderne bildeboken med hensyn til estetisk uttrykk og tema, hvor de blant annet tar for seg sterke tematikker som ensomhet, angst, selvmord, mobbing og utenforskap. Bøkene inviterer til allegoriske lesninger

og berører store tema med en enkel formidlingsmåte som engasjerer og utfordrer både barneleseren og den voksne leseren. Ved å ha to bildebøker åpner det for et komparativt perspektiv også i litteraturen.

I undersøkelsen har jeg hatt fokus på den litterære samtalen som oppstår underveis og i etterkant av lesningene. Formålet med arbeidet har vært å undersøke hvordan barn og voksne skaper mening i og fester seg ved ulike elementer i tekstene. Jeg har arbeidet ut fra følgende doble problemstilling:

Hva er forskjellene og likhetene mellom barn og voksnes resepsjon av bildebøker som kan kategoriseres som all-alder-litteratur?

Og: Hvordan er den litterære samtalen med på å forme forståelsen av det litterære verket?

I denne undersøkelsen har jeg sett nærmere på samtalen som oppstår i samspillet mellom bildebøkene og skapende mottakere i ulike aldersgrupper. Jeg har utforsket hvordan ulike aldersgrupper skaper mening i bildebøkens *ikonotekst*, og undersøkt refleksjoner og meninger som oppstår underveis i samtalen. I undersøkelsen har jeg ønsket å finne mer ut om hvordan barn og voksne opplever bildebøker, om det er verbalteksten eller bildene som griper dem mest, eller om de opplever bøkene som en helhet. I studien har jeg derfor, i tråd med *ikonotekstbegrepet*, forsøkt å finne ut om de ulike leserne vektlegger en modalitet fremfor en annen, og i hvilken grad de leser samspillet mellom verbaltekst og bilde som en helhet. Bildeboken som sjanger kan på et vis sies å være barnas hjemmebane, da barn i større grad er vant til å lese og arbeide med denne sjangeren enn de fleste voksne.

Ifølge Barnelitteraturforskere Ingeborg Mjør, Tone Birkeland og Gunvor Risa (2005, s. 109) er bildeboken en kunstart som er inne i en spennende utvikling. Bildeboken defineres som: «Ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag, der tekst og bilde saman tek del i framstillinga av eit narrativt forløp». Videre viser de til at bildeboken representerer et møte mellom to kunstarter, litteratur og bildekunst. Bildeboken kombinerer også to fortellermåter, en verbal og en visuell. De to fortellermåtene utgjør sammen en helhet og den *egentlige* teksten realiseres gjennom samspillet mellom bilde og tekst, her benyttes gjerne begrepet *ikonotekst* (Mjør et al, 2005, s. 109). Den svenske bildebokforskeren Kristin Hallberg (1982, s. 165) introduserte begrepet *ikonotekst* om den helheten som oppstår når skrift og bilde leses sammen. Ikonoteksten blir lagt frem som en syntese av bildene vi ser og verbalteksten vi leser, eller hører, når vi leser bildebøker. Begrepet omfatter altså bildebokens samlede

uttrykk. I prosjektet har jeg tatt i bruk begrepet ikonotekst forstått som måten skrift og bilder kommuniserer på, og hvordan de *sammen* forteller en historie.

I forskningen har jeg støttet meg særlig til Wolfgang Iser og Louise Rosenblatts resepsjonsteorier. De står begge som markante skikkelser i den leseorienterte litteraturvitenskapen og deres resepsjonsteoretiske perspektiver har vært gode utgangspunkt for å belyse min problemstilling.

Den tyske professoren Wolfgang Iser hadde en betydelig akademisk karriere og starten på hans forfatterskap strekker seg tilbake til 1960-tallet. Noen av hans mest innflytelsesrike verk kom ut på 1970-tallet, som blant annet *The implied reader* (1972) og hans hovedverk *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (1976), og engelsk utgave: *The act of reading- a theory of aesthetic response* (1978), som jeg har støttet meg særlig til i denne avhandlingen.

Med utgangspunkt i verket *Literature as Exploration* (1938) er den amerikanske litteraturforskeren Louise M. Rosenblatt omtalt som en pioner innen leserorientert litteraturteori. Senere kom verket *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1978) ut, som også står som et av hennes mest innflytelsesrike verk. Rosenblatts teori åpner opp for hva leseren kan tilby teksten og hva teksten kan tilby leseren. Iser (2000) viser til hvordan teksten utfordrer leseren til meddiktning. Han beskriver hvordan tomrom i den skjønnlitterære teksten åpner opp for aktive og medskapende leseropplevelser. Iser lar både teksten og leseren være konstituenten i den meningsskapende prosessen. Felles for Iser og Rosenblatts teorier er da leserens betydning i realisering av teksten. Iser trekker frem hvordan leserne vil være selektive med tanke på hva som fokuseres på og vektlegges i en tekst: når noe trekkes frem, vil noe annet bli oversett (Iser, 1974). Han fremhever også samspillet mellom litteraturen og resepsjonen, hvor resepsjonen vektlegges: «Instead of asking what the text means, I asked what it does to its potential readers» (Iser, 2000). Ifølge Iser handler ikke bare transaksjonen mellom teksten og leseren om hva teksten betyr, men hva den kan vekke hos leseren og hvordan leseren kan bli en annen enn før lesningen tok til.

Iseres resepsjonsetetikk er et godt utgangspunkt i undersøkelsen av hvordan de to lesegruppene skaper mening i bildebøkene. Den kan hjelpe oss med å beskrive hva som hender i leseprosessen, og er nyttig i undersøkelsen av mulige likheter og forskjeller mellom lesergruppene. Med utgangspunkt i Iseres teorier vektlegger jeg derfor hvordan ubestemthetene i teksten aktiviserer leserne slik at de kan oppnå en viss grad av innsikt og forståelse i sine lesninger av bildebøkene. Til tross for at Iser har utarbeidet sine resepsjonsetetiske teorier

med utgangspunkt i den voksne leseren, mener jeg at *Odd er et egg* og *Sikade* har opptil flere tomrom i både bilder og verbaltekst som man kan finne i skjønnlitteratur for voksne lesere.

I arbeidet med avhandlingen har det også vært gunstig å se den voksne gruppen og barnegruppens lesninger i samsvar med Rosenblatts beskrivelser av lesernes veksling mellom efferent og estetisk lesning. Med utgangspunkt i Rosenblatts begreper kommer det frem hvordan leserne kontinuerlig forflytter seg mellom lesninger i selve fiksjonen (estetisk lesning) til å bevege seg ut av fiksjonen, hvor det vektlegges elementer fra den virkelige verden (efferent lesning). Denne vekslingen foretok også leserne i både barnegruppen og den voksne gruppen opptil flere ganger gjennom leseøktene. Teoretiker Judith Langer har videreutviklet Rosenblatts leserorienterte teorier, hvor hun blant annet er inspirert av Rosenblatts beskrivelser av estetisk og efferent lesning. Langer beskriver det å tre inn i og befinne seg inne i en forestillingsverden. Hun beskriver ulike posisjoner en leser kan innta i leseprosessen. I analysen av materialet har det vært nyttig å anvende Langers begrepsapparat, da modellen hjelper å finne forklaringer på hva som skjer når en leser ikke klarer å skape sammenheng i teksten, og må gå tilbake og revurdere tidligere hypoteser.

I prosjektet har det også vært nyttig å se funn i lys av tidligere barnebokforskning, her har jeg blant annet støttet meg til barnelitteraturforskerne Ingeborg Mjør, Maria Nikolajeva og Ulla Rhedins forskninger og teorier.

1.2 Tidligere forskning

Flere forskere interesserer seg for hvordan barn leser og forstår tekster. Ingeborg Mjør (2012) hevder 1990-tallet representerte en litterær vending innenfor det barnelitterære feltet, grunnet en ny barnelitteratur, nye forskningsperspektiver og nye teorier. Forskernes ønske var primært å ansees som litteraturforskere. Etter 2000-tallet har det blitt introdusert nye perspektiver på tekst og leser, og en ensidig tekstorientering har blitt kritisert. Interessen for det barnelitterære forskningsfeltet har derimot vokst de senere årene. Hvor interessen fra tidligere av hadde utgangspunkt i pedagogikken, har forskningen innenfor barnelitteraturen hatt en mer litteraturteoretisk og estetisk tilnærming (Ommundsen, 2010).

Maria Parr konkluderte i sin avhandling *Barna og bøkene* (2007) med at det var tekstens ubestemtheter som først og fremst vekket størst interesse hos barna. Ingeborg Mjør har også gjort interessante funn knyttet til yngre barn og viser til hvordan barn helt ned i 5-årsalderen

tar aktivt del i forståelsen i lesningen av en bildebok (Mjør, 2004). Våren 2010 skrev Gro Ulland sin avhandling hvor hun forsket på barn i ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken *Håret til mamma* av Gro Dahle. Barnelitteraturforskere som Maria Nikolajeva, Ulla Rhedin og Tone Birkeland har også i stor grad rettet blikket mot barnelitteraturen og barneleseren, samt bildebøker og deres måte å kommunisere på. I min avhandling har jeg derimot inkludert et voksenleserperspektiv i den komparative tilnærmingen. Voksnes lesning av bildebøker er i mindre grad representert i litteraturforskning, og min undersøkelse kan derfor gjerne bidra til å fortelle noe konkret om forskjeller og likheter mellom barn og voksnes lesninger av slike bøker, og hvordan de forholder seg til bildebøkers ikonotekst. Kunnskap om forskjeller og likheter om hvordan barn og voksne skaper mening i litteraturen er, både som norsklærer og forelder, verdifull informasjon da det kan påvirke hvordan vi som voksne filtrerer ut, presenterer og samtaler om litteratur med barna.

1.3 Oppgavens oppbygging

Først i oppgaven redegjør jeg bakgrunnen for prosjektet, samt problemstilling. Jeg redegjør deretter for fremgangsmåte, og presenterer så mitt teoretiske grunnlag med utgangspunkt i resepsjonsteori og tidligere bildebokforskning. Wolfgang Iser og Louise Rosenblatts resepsjonsteorier står sentralt her. Forskningen bygger på lydopptak av lesninger og samtaler rundt bildebøkene i lesergruppene. I behandlingen av materialet holder jeg meg tett på informantenes utsagn og diskusjoner, siden det er et mål å finne ut, ikke bare *hva* informantene sier om bildebøkene, men også *hvordan* samtalen om bøkene er med på å forme forståelsen. I analysen starter jeg med å presentere lesernes tanker ut fra bildebøkernes paratekster og viser deretter til interessante funn som fant sted underveis eller i etterkant av lesningene. Bildene i bøkene vekket flere ganger sterke følelser hos leserne, og ofte på ulike måter. I siste del vil jeg ta for meg og vise til konkrete forskjeller og likheter ved barnegruppen og den voksne gruppens lesninger, samt ta for meg diskusjonen om all-alderlitteratur med utgangspunkt i lesernes reaksjoner.

Kap. 2. Metode

«Veien til målet» er metodebegrepets opprinnelige betydning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121). Formålet med studien var å undersøke forskjeller og likheter mellom en gruppe barn og en gruppe voksne møte med to bildebøker. For å kunne gi et svar på dette, har det i forbindelse med gjennomføring av studien vært nødvendig å foreta metodiske overveielser. I dette kapitlet redegjør jeg for, og begrunner, metodiske valg. Jeg greier så ut om gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet, og diskuterer så studiens troverdighet. Avslutningsvis vil jeg presentere etiske overveielser knyttet til studien.

2.1 Kvalitativ metode

I undersøkelsen har jeg valgt å benytte en kombinasjon av flere ulike metoder innenfor kvalitativ tilnærming. Dette var for å kunne sikre meg et så beskrivende og rikt datamateriale som mulig. Ifølge Leseth & Tellmann (2014, s. 44) skal datamaterialet i forskningsstudier gi forståelse og innsikt, noe som styrkes ved bruken av ulike metoder.

Ifølge Tove Thagaard (2018, s. 14) er systematikk og innlevelse to sentrale sider ved kvalitativ forskning. Innlevelse er grunnleggende for at vi kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener. Som forsker er det viktig å være åpen og mottakelig for inntrykk som kan gi innsikt i sosiale situasjoner, og den intuitivt pregede innlevelsen kan bidra til bedre forståelse for det vi ser og hører under arbeidet i felten. Thagaard (2018, s. 15) skriver videre at begrepet innlevelse i særlig grad har referanse til studier som preges av nær kontakt med personene som studeres, blant annet i ulike former for observasjon og/eller intervjuer. Ifølge Thagaard (2018, s. 14) har systematikk sin motpol i *spontanitet*. Forståelsen som utvikles i prosessen, kan komme uventet og plutselig, hvor kreativiteten setter sin egen føring. Kvalitative tilnæringsmåter bærer preg av både systematikk og spontanitet.

Ved kvalitative metoder vil forskeren i stor grad forholde seg til få personer, dette tillater at man kan gå mer i dybden i undersøkelsen. Ved hjelp av denne tilnærmingen kan man innhente mye og grundig informasjon (Leseth & Tellmann, 2014, s. 41-42). Kvalitative metoder er mer fleksible og tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Kvalitative tilnæringer sikrer også en fleksibilitet ved at datainnsamlingen ikke er fast strukturert i forkant, dette gir forskeren tilgang til en dypere kunnskap enn ved enkelte kvantitative tilnæringer (Kleven, 2014, s. 19). Kvalitative

metoder har åpne spørsmål som gjør det mulig for deltakeren å svare fritt med egne ord. Denne graden av fleksibilitet kan derimot gjøre det utfordrende å sammenligne svarene på tvers av deltakere og settinger, da svarene naturligvis vil variere individuelt. Dette krever da at man som forsker er i stand til å stille oppfølgingsspørsmål, tolke svaret og respondere med utgangspunkt i dette (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det er nødvendig at man som forsker lytter til deltakernes eksplisitte beskrivelser og uttrykte meninger, og i tillegg inkluderer det som sies «mellom linjene». Forsker kan da forsøke å formulere det implisitte budskapet, «sende det tilbake» til deltaker og kanskje oppnå en umiddelbar bekreftelse, eventuelt avkreftelse, av fortolkningen av hva deltaker forsøker å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47). Relasjonen mellom forsker og deltaker er mindre formell i kvalitativ enn i kvantitativ forskning, noe som er gunstig i en undersøkelse hvor man har behov for å gå i dybden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at de prioriterer nærhet til forsøkspersonene, det å kunne formulere med egne ord, analysere tekster, og åpenheten for ambivalenser. Min undersøkelse har også disse kjennetegnene. De to lesegruppene har få deltakere, som da blir svært verdifulle i studien. Informantene deltok mer eller mindre aktivt i den tiden vi hadde til rådighet, og deres deltakelse verdsettes og tas på alvor, da de står som innehavere av viktig og ettertraktet informasjon. Her vil jeg vise til Barbara Gentikows beskrivelse av den kvalitative metodens formål:

Det er ikke den kvalitative metodes hensikt å produsere objektive data, men derimot detaljerte, fyldige og rike beskrivelser, basert på informantenes nødvendigvis subjektive erfaringer og forskerens heller ikke objektive fortolkninger (Gentikow, 2005, s. 48).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 47) er det kvalitative forskningsintervjuets formål å finne kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Formålet er ikke kvantifisering, intervjuet søker derimot nyanserte beskrivelser av informantens livsverden gjennom ord. Presisjonen i beskrivelsene og stringensen i meningsfortolkningen i de kvalitative intervjuene motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger. I denne undersøkelsen er derimot ikke metodens formål å skaffe et større representativt utvalg, men å gi tilgang til leseprosessen og de aktuelle deltakernes refleksjoner og fortolkninger.

2.2 Rekruttering av informanter

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 49) er et av kjennetegnene ved kvalitative metoder er at man forsøker å få mye informasjon av et begrenset antall personer. Man da må da vurdere hvor stort utvalget av informanter bør være. Svaret på dette vil være avhengig av

problemstilling og måten det samles inn data på. I prosjektet valgte jeg i utgangspunktet å ha to lesergrupper, en gruppe med 6 barn og en gruppe med 6 voksne. Min tanke var at en gruppe på 6 informanter ville være stor nok til å inneholde et spekter av ulike lesere. Jeg ønsket ikke å ha for mange informanter i hver gruppe, da jeg ville at alle skulle få muligheten til å bidra i samtalen. I den voksne lesergruppen ville jeg ha en sammensetning av voksne personer med ulike bakgrunner og ulike erfaringer med litteratur. Ved å inkludere mennesker med ulike erfaringer, var håpet at det ville være med på å tilrettelegge for en fruktbar samtale underveis og i etterkant av lesningene. Den voksne lesergruppen rekrutterte jeg gjennom eget nettverk. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 53) kan det å benytte eksisterende sosialt nettverk være nyttig for å få grunnleggende informasjon og legge til rette for å entre felten. Dette er også gunstig da enkelte typer kvalitativ forskning krever en grad av tillit mellom forsker og deltaker. Jeg tok direkte kontakt og redegjorde for prosjektet og hvordan lesergruppen skulle foregå. Leseøkten med den voksne lesergruppen gjennomførte jeg i en privat enebolig i Bergensområdet september 2020.

Leseøkten med barnegruppen gjennomførte jeg på en bergensskole september 2020. Ifølge levekårsundersøkelsen i Bergen fra 2019, ligger den aktuelle skolen i en bydel hvor det er en fin balanse, sosialt og økonomisk. Bydelen kommer litt over gjennomsnittlig ut på flere punkter som omhandler sosiale forhold, som utdanningsnivå og inntekt, men kommer variert ut på punkter som omhandler helse. Bydelen representerer også et mangfold i befolkningssammensetningen.

Jeg tok direkte kontakt med skolens rektor, som var positiv til prosjektet. Deretter gikk all kommunikasjon gjennom klassens kontaktlærer. Jeg ønsket elever mellom 11 og 12 år, grunnet tidligere positiv erfaring med bildebøker og barn i denne aldersgruppen.

Kontaktlærerne på trinnet rekrutterte deltakere til meg, og jeg la ikke føringer for elevenes leseerfaringer. I utgangspunktet ønsket jeg lik fordeling av kjønn, da det finnes flere teorier som mener at gutter og jenter har ulik tilnærming til litteratur. I undersøkelsen var det derimot mer interessant og se på gruppedynamikken og samspillet deltakerne imellom, uavhengig av kjønn. Jeg formidlet også til klassens kontaktlærer at jeg ønsket elever som var komfortabel med å prate i en slik setting og kunne uttrykke seg verbalt.

Grunnet enkelte forhold som oppstod underveis i lesningen og samtalen med den første voksne lesergruppen, ønsket jeg å gjennomføre enda en lesergruppe med voksne. Enkelte deltakere i den første lesergruppen foretok noen uventede tolkningsmanøvre som gjorde meg

usikker, og jeg ble nysgjerrig på om reaksjonene ville gjenta seg i en annen lesergruppe. I desember 2020 gjennomførte jeg derfor en ny lesergruppe med voksne lesere. Rammene og gjennomføringen for lesningen var på lik linje med den første. Dette var for å kontrollere om enkelte av reaksjonene skyldtes sterke personligheter, eller om fortolkninger og reaksjonsmønstre som fant sted i den første samtalen var representativt for de voksne leserne. Det jeg mistenkte ikke var en representativ samtale, viste seg å være det likevel, med noen få unntak. Det nye materialet både avkreftet og bekreftet enkelte mistanker. Analysen vil derfor primært basere seg på materialet fra den første lesergruppen med voksne og lesergruppen med barn. Funn fra den andre voksne lesergruppen vil benyttes som et supplement i analysekapittelet, hovedsakelig i fotnoter, og vil også trekkes frem for å understreke enkelte poenger i andre del av kapittel 5. Den andre voksne lesergruppen har vært med på å gi mer tyngde til materialet fra de voksne leserne. Den har også vært med på å tydeliggjøre forskjeller mellom, ikke bare barnelesere og de voksne leserne, men også ulike typer voksne lesere.

2.3 Observerende deltaker

At man som forsker er observerende deltaker, vil si at man er en del av det miljøet som skal undersøkes. Deltakerne skal være informert og bevisstgjort på observasjonen som skal foregå. Forskeren deltar i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen. Forskeren engasjerer seg gjennom intervjuer og samtaler, men ikke som fullverdig deltaker. Som forsker noterer og dokumenterer man samtaler, observasjoner, atferd, inntrykk og deltakernes ulike synspunkter med utgangspunkt i et forskningsformål. Når man skal studere små grupper kan det være spesielt nyttig å benytte seg av denne metoden. Om man har nok tid til rådighet kan denne metoden gi forskeren muligheten til å gå i dybden på og samle grundig, og detaljert informasjon om fenomenet som undersøkes. Ved å være i settingen og observere vil forskeren også få mulighet til å fange dynamikken i situasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69).

2.4 Semistrukturert intervju

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 78) kommer menneskers erfaringer og oppfatninger best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. Jeg har derfor benyttet meg av metoden semistrukturert intervju i forskningen. Det semistrukturerte intervjuet har utgangspunkt i en overordnet intervjuguide for intervjuet, mens temaer, spørsmål og rekkefølge kan variere. Man kan bevege seg frem og tilbake, og

intervjuet kan da bære mer preg av en samtale. Framgangsmåten er altså fleksibel. I kvalitative undersøkelser ønsker man at informanten skal relatere svarene til egen livssituasjon, og det kvalitative intervjuet gjør det dermed mulig å få fram nyanser og kompleksitet.

På lik linje med andre typer intervjuer er det semistrukturerte intervjuet basert på en intervjuguide. En intervjuguide er en liste over generelle spørsmål og temaer som forsker ønsker å gjennomgå i løpet av intervjuet. De ulike spørsmålene og temaene har utgangspunkt i problemstillingen som undersøkelsen skal besvare. Når intervjuguiden skal utarbeides må man som forsker identifisere sentrale deltemaer som inngår i valgt problemstilling. Spørsmålene skal som regel oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon. Intervjuguiden kan også inneholde underspørsmål slik at forsker får dekket alle aktuelle temaer. Den vil normalt ha en satt rekkefølge på temaene, men denne kan endres dersom informantene tar opp nye tematikker. Delvis strukturert- eller semistrukturerte intervjuer kan dermed gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

2.5 Bildebøkene

2.5.1 *Odd er et egg* (2010) av Lisa Aisato

Lisa Aisato er en norsk prisbelønnet billedkunstner, forfatter og illustratør. Aisato er kjent for sine følsomme og lekne illustrasjoner som stadig finner sted i bøker, artikler og magasiner. I 2008 debuterte hun som bildebokforfatter med boken *Mine to oldemødre*. *Odd er et egg* kom ut i 2010 og ble seinere til et hørespill for barn på NRK super, og en animasjonsfilm regissert av Kristin Ulseth. Bøkene hennes er oversatt til flere språk. Ifølge henne selv, anser hun seg som en *forteller* fremfor en forfatter. I et intervju fra 2015¹ forteller hun at hun alltid starter med bildene når hun skal skrive nye bøker, og at hun er veldig opptatt av hva man kan fortelle ved å visualisere det. Videre forteller hun at hun jobber svært intuitivt, hvor hun får inspirasjon av egne streker på papiret, og ikke har bestemte målgrupper i hodet når hun arbeider. Aisato har både blitt nominert til -og mottatt flere priser. *Odd er et egg* ble i 2010 nominert til kritikerprisen for beste barn- og ungdomsbok, og i 2011 mottok hun Bokhandlernes barnebokstipend. I 2015 ble hun også nominert til den prestisjefylte «Literaturpriset till Astrid Lindgrens minne».

¹ Portrettintervju fra Dagsavisen (Hoffengh, 2015).

Odd er et egg er skrevet og illustrert av Aisato. I denne boken møter vi 7 år gamle Odd. Odd er svært ensom og engstelig, hodet hans er nemlig et egg. Odd er livredd for at hodet hans skal knuse. Moren hans, som bokstavelig talt er en høne, passer hver morgen på at han beskytter hodet sitt godt før han drar til skolen. Alt av ballspill, lek og sykkelture holder han seg unna. Han gjemmer seg på toalettet under gymtimene på skolen og bruker paraply for å beskytte hodet sitt fra kongler når han er på tur i skogen. En dag møter han Gunn. Gunn er fryktløs. Hun er på mange måter Odds motsetning og illustreres som en uredd og sprudlende jente iført et biekostyme. Odd og Gunn leker seg gjennom vanskelige følelser sammen. Etter det første møtet forsvinner plutselig Gunn. Odd er bekymret og leter etter henne over alt. En dag hører han på radioen at bier liker honning og går deretter til anskaffelse av honning for å lokke henne frem. Gunn dukker plutselig opp igjen. Odd kjenner så på mange følelser og til slutt koker hodet hans over av forelskelse. Han blir et hardkokt egg og er ikke lenger bekymret og engstelig. Gjennom et klart barneperspektiv leder Aisato leserne igjennom Odds fortelling på en leken og stemningsfull måte. Bildene er preget av detaljer og farger som gjenspeiler stemningen i boken. Fargene endrer seg utover i fortellingen ved at de i starten er dempet og grålig, til å bli klarere og sterkere mot slutten.

2.5.2 *Sikade* (2018) av Shaun Tan

I hope the book triggers your imagination in ways you don't necessarily expect (Shaun Tan, 2018).

Shaun Tan er en verdensberømt forfatter og illustratør. Han har mottatt en rekke litterære priser, og har også vunnet Oscar for den animerte kortfilmen *Den bortkomne tingen* (2010). Tan ble også tildelt ALMA-prisen for sitt bidrag til internasjonal barnelitteratur. Tematikker som utenforskap, ensomhet og det å føle seg fremmed er gjengangere i Tans forfatterskap. Enkelte knytter dette opp til at forfatteren selv er delvis kinesisk, irsk, malaysisk og engelsk, og er bosatt i Australia. Allerede i et intervju i 2001 beskrev han følelsen av å føle seg fremmed: «There is nothing quite like the acute consciousness of being alive on a very strange planet» (Locus Magazine, 2001). I et intervju fra 2018 forteller han at arbeidet hans ofte starter med illustrasjoner eller skulpturer. På lik linje med Lisa Aisato har han heller ingen spesifikk målgruppe i tankene når han arbeider:

[..] I just write the way I'm going to write, whether it's for adults or children, that's how it's going to come out of me. And if other people say it's for children, then maybe it's for children.' But I didn't really control it in that direction. It's the same with me – I do the stories first [..] (Tan, 2018).

Bildeboken *Sikade* er intet unntak når det gjelder Tans stadig tilbakevendende tematikker. Boken er opprinnelig på engelsk og er oversatt til norsk av Hilde Matre Larsen. Ifølge forfatteren selv hentet han inspirasjon til bildeboken fra venners historier om mobbing på arbeidsplassen. I boken får man møte insektet Sikade som arbeider i et grått, livløst kontorlandskap. Her arbeider han under svært dårlige arbeidsvilkår. Sikade blir dårlig behandlet av sine kollegaer, til tross for at han arbeider hardt. Etter 17 år skal han pensjoneres og ingen belønning eller takk møter ham, bare en beskjed om å rydde pulten. Blandingen av en insekt- og menneskeverden gjør det til en slags allegorisk fortelling. Boken er strippet for farger og detaljer, med enkle/stiliserte bilder og til dels ufullstendige, korte setninger. Boken ender med at Sikade søker til taket på kontorbygningen hvor han så bryter ut av det fargeløse skallet sitt og flyr. Bildet på siste side står i kontrast til resten av bildene i boken, her flommer det over av farger i et detaljert, frodig skoglandskap.

I et intervju fra 2018 kommer det frem at forfatteren selv synes historien om Sikade er en mystisk fortelling som forhåpentligvis kan vekke lesernes fantasi:

One thing that attracted me to the idea of this story, was that it is actually quite mysterious. We don't really know who the Cicada is, we don't know where he came from, and how he came to be in this unusual situation of working in a human office environment (...) And I think all of these strange generalizations and weird situations kind of put some emphasis on the readers imaginations to think about, for themselves, the different possible answers to these questions, that are raised by each image. And in doing so, I like to think that each reader comes away with their own interpretation, that the story and the character remind them of different things, and different aspects of themselves, or other people that they might know (Shaun Tan, Hachette, 2018).

Som nevnt tar både *Odd er et egg* og *Sikade* opp sterke tematikker som mobbing, selvmord, ensomhet, angst og utenforskap. Bildene i bøkene setter stemningen og utvider det narrative inntrykket. Bøkene åpner også for undring og en mulig dypere forståelse av vanskelige følelser. Bøkene har en mer eller mindre uventet slutt, men hvor det i *Odd er et egg* er en tydeligere og mer avklart slutt, er det i *Sikade* i større grad åpent for tolkning.

2.6 Forskningsetiske overveielser

Når man skal innhente data fra personer er det en del etiske overveielser som må vurderes. Prosjektet er meldepliktig, og av personvern hensyn søkte jeg tidlig om tillatelse fra NSD. For å rekruttere elever kontaktet jeg rektor på den aktuelle skolen, som var positiv til prosjektet. Deretter gikk øvrig kommunikasjon direkte med den aktuelle klassens kontaktlærer. Jeg innhentet så samtykkeerklæring fra elevenes foreldre. Foreldrene til de aktuelle elevene mottok et brev hvor jeg redegjorde grundig for prosjektet, hvilke data jeg skulle innhente og

hvordan dette skulle anvendes. Kontaktlæreren mottok så brevet i retur med skriftlig samtykke.

Alle deltakerne i de voksne lesergruppene ble i første omgang kontaktet med en kort forklaring på hva prosjektet gikk ut på. De mottok så et skjema med en grundig redegjørelse for prosjektet, på lik linje med barna. Deltakerne omtales med fiktive navn, og det fremkommer ingen opplysninger som kan bidra til å røpe deres identitet.

2.7 Lesergruppene

2.7.1 De voksne leserne

Da jeg presenterte prosjektet til de voksne deltakerne formidlet jeg et ønske om å sette av ca. 2 timer til lesning av bildebøkene, 1 time til hver bok. Lesningene endte opp med å vare 2,5 time til sammen. Leseøkten fant sted i en privat enebolig i Bergen. Deltakerne har tilhørighet i ulike bydeler i bergensområdet. Lesningen ble gjennomført i en lun stue, hvor det var behagelige sitteplasser til alle i form av sofaer og lenestoler. Sitteplassene ble plassert i en sirkel. Lesesirkelen skapte en sosial setting hvor deltakerne satt nær hverandre, slik at de både kunne se og høre de andre deltakerne godt. Det ble tilrettelagt for en avslappet atmosfære rundt lesningen. De 6 deltakerne hadde et aldersspenn fra 25- 56 år.

Lesergruppen skulle starte med *Odd er et egg* og deretter gå videre til *Sikade*, med 10 minutters pause mellom lesningene. Jeg hadde lånt bøker på ulike biblioteker slik at alle skulle få utdelt hver sitt eksemplar. Dette var for å gi leserne best mulig utgangspunkt til å lese og fortolke bøkens ikonotekst. Bøkene ble da presentert som en helhet, hvor de fikk god oversikt og innblikk i bøkens bilder, verbaltekst, samt paratekster som forside, bakside og satssider. I forkant hadde lesergruppene blitt informert om at vi skulle lese to bildebøker sammen, men fikk ingen informasjon om hvilke bøker som skulle leses. Dette var fordi jeg ville fange opp lesernes spontane reaksjoner til litteraturen. Jeg ønsket å følge lesernes tankeprosess rundt litteraturen fra start til slutt. Om leserne hadde forberedt seg til leseøkten hadde de gjerne gjort seg opp egne tanker og refleksjoner før samtalen, og muligens holdt seg til dette i større grad. Mitt ønske var derimot at dette skulle være en kollektiv utforskning av tekstens meningsmuligheter, hvor de spontane refleksjonene og samspillet mellom deltakerne skulle vektlegges. Jeg tydeliggjorde for leserne at det var deres refleksjoner og uttalelser som utgjorde grunnlaget for min undersøkelse.

De voksne deltakerne virket spent på leseøkten da de møtte opp, og det var tydelig at det var uvant for de fleste av dem å skulle sette seg ned og bruke tid på å lese bildebøker. Stemningen i rommet tydet likevel på at rammen som var satt rundt leseøkten var trygg. Deltakerne pratet fritt og engasjert om sine refleksjoner, hvor de underveis kunne si seg enig med hverandre, men også stille spørsmål og utfordre hverandres refleksjoner og fortolkninger.

I starten av leseøkten ønsket jeg å undersøke hvordan deltakerne dannet seg en forforståelse av boken med utgangspunkt i parateksten. Jeg lot deltakerne prate fritt om forside, tittel og satssidene i boken. Etter dette leste en av deltakerne verbalteksten høyt, og de andre fulgte med i hver sin bok. Ifølge Tønnessen (2007) gir høytlesing: «en felles leseopplevelse, og et utgangspunkt for felles samtaler om litteratur». Grunnen til at en av deltakerne leste boken var at jeg ønsket en dempet rolle som ordstyrer, samt at jeg kunne gjøre meg notater underveis. Til tross for at jeg hadde et fåtall spørsmål jeg ønsket svar på, ville jeg at lesergruppen skulle få prate fritt uten for mange føringer. Den voksne lesergruppen leste først gjennom boken, og gikk deretter tilbake for å prate om det de hadde lest og sett. Deltakerne pratet fritt og la stort sett føringen for samtalen selv. Jeg stilte mine spørsmål om samtalen stilnet eller om de allerede var inne på temaet som spørsmålet omhandlet. Jeg var påpasselig med å ikke avbryte deltakerne i samtalen.

Den voksne lesergruppen var innom et spekter ulike sinnsstemninger, alt fra latter, glede og forundring, til forvirret og provosert over hva de hadde lest og sett. Dette resulterte i en svært interessant leseøkt, spesielt med bildeboken *Sikade*, hvor det oppstod reaksjoner fra leserne som jeg selv ikke var forberedt på. I lesningen av *Sikade* uttalte blant annet deltakeren Kjell:

Kjell: Men sånn litteraturmessig da, så blir dette helt uinteressant! Hva er det denne sikaden driver med? Det er jo litt greit å vite før man skal drive og analysere seg i hjel på disse bildene.

Disse interessante elementene ved bildebokforståelsene vil jeg redegjøre grundigere for i kapittel 4.

Alle deltakerne fikk tilgang til papir og blyant slik at de kunne notere tanker underveis om det var ønskelig. Jeg ønsket at alle refleksjoner og tanker skulle med i samtalen, og da det var 6 deltakere kunne enkelte poenger fort gå tapt da de ventet på å få ordet. Det å gjøre notater underveis i leseforløpet kan være en fin støtte for deltakerne, da det gjerne gir dem mulighet til å uttrykke seg på en annen måte. Ved å skrive ned tanker åpner man gjerne for bedre tid til refleksjon og åpner kanskje for nye perspektiver. Ifølge Laila Aase (2005, s. 119) kan notater opptre som et redskap for tankene. Det var flere av deltakerne som benyttet seg av dette.

Som nevnt tidligere ble leseøkten med den andre voksne lesergruppen gjennomført på lik linje med den første, bare noen måneder seinere.

2.7.2 Barneleserne

Da jeg presenterte prosjektet for den aktuelle klassens kontaktlærer, ble hun informert om ønsket tidsramme til gjennomføring av leseøkten. I utgangspunktet fikk jeg to skoletimer, pluss friminutt til rådighet. Klassens kontaktlærere presiserte at om leseøkten skulle bre seg utover et enda lengre tidspunkt, ville det ikke være noe problem. Leseøkten endte opp med å vare 2 timer og 15 min. Kontaktlærerne var svært behjelpelige i prosessen. Jeg fikk benytte meg av et rom på skolen som til vanlig ble brukt som leserom. Dette var et ovalt rom midt i bygget, med sofa, lenestoler og saccoesker plassert i en sirkel. Det at jeg fikk benytte meg av dette leserommet og ikke et vanlig klasserom, gjorde at rammene og settingen for leseøkten lignet gjennomføringen med den voksne lesergruppen. I et vanlig klasserom ville rammene vært annerledes, og gjerne mer formell, da det ville lignet en normal undervisningssituasjon for elevene. Det ble også tilrettelagt for en trygg og god atmosfære, på lik linje med den voksne lesergruppen.

Da elevene stilte til leseøkten var det flere av dem som var skeptiske til hvorfor akkurat *de* hadde blitt valgt ut som deltakere. Jeg brukte tid i starten på å prate med elevene. Dette var for å skape en avslappet stemning før leseøkten tok til. Jeg fortalte dem også hva jeg hadde som kriterier for dem som ble valgt, og formidlet til dem at jeg søkte elever som turte å prate i en slik setting. Samtalen i starten gjorde elevene tilsynelatende mer avslappet da de hadde mye på hjertet, allerede før bøkene ble introdusert. Jeg ble tidlig overrasket over elevenes ordforråd, på spørsmålet om det kjente til boken *Odd er et egg* fikk jeg til svar:

Ada: Ja, jeg kjenner prinsippet med den, men ikke selve historien.

I lesergruppen med barn ville jeg også observere mest mulig. Her forsøkte jeg å dempe min rolle som ordstyrer og opptre som støtte når det var nødvendig. Jeg ønsket at barna, på lik linje med de voksne, skulle få tid til å eie sine egne refleksjoner og erfaringer uten innblanding fra voksne perspektiver. Jeg ble likevel en større del av samtalen enn jeg hadde planlagt. Jeg stilte flere spørsmål for å sette elevene i gang, i form av: «Hva ser dere her da?», «hva tenker dere om det?» og «hvorfor tenker du det da?». Som ordstyrer stilte jeg også flere oppfølgingsspørsmål enn med den voksne gruppen, da det var enkelte poenger som ikke kom tydelig frem.

Da leseøkten startet hadde alle elevene fått utdelt hver sitt eksemplar av den første boken. På lik linje med den voksne gruppen ønsket jeg å undersøke om elevene hadde dannet seg en forforståelse av boken med utgangspunkt i parateksten. Etter samtalen hadde stilnet foretok jeg en høytlesning, hvor alle fulgte med i hver sin bok. Jeg holdt mitt eksemplar opp slik at elevene kunne se hvor vi befant oss til enhver tid. Planen var å lese gjennom boken, og stoppe opp hvor elevene ville si noe. Elevene hadde derimot spontane uttalelser og tanker på hvert nye oppslag som dukket opp, og det var naturlig å gjøre rom for disse før vi leste videre. Da det dukket opp et nytt oppslag, leste jeg først verbalteksten, deretter brukte elevene lang tid på å prate om sine refleksjoner rundt bildene og den skrevne teksten. Vi beveget oss ikke videre før samtalen stilnet av. Ingeborg Mjør (2006, s. 234) viser til formidlerens rolle i høytlesingen: «Å lese høgt er å gjenskape, gi liv til og tolke ein tekst». Verbalteksten i de to bildebøkene er rytmisk svært ulike, og som oppleser forsøkte jeg å formidle dette ved hjelp av variasjon i stemmebruk, tempo og pauser.

Elevene fikk ikke utdelt papir og skrivesaker som de voksne. Dette var fordi notatene kun var et supplement, der tankene oftest også ble uttalt i samtalen. Elevene deltok aktivt gjennom samtalen, og min vurdering er at deres stemme er representert på lik linje med den voksne lesergruppen.

2.8 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Transformasjonen fra muntlig samtale til skriftlig tekst er ifølge Kvale & Brinkmann (2018, s. 204) en nødvendig prosedyre som gjør samtalen tilgjengelig for analyse. I en transkripsjon blir samtalen mellom mennesker som er fysisk til stedet, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Så snart transkripsjonene av samtalen er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige, grunnleggende empiriske data i et forskningsprosjekt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 204) er det ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess hvor forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene oversettelser fra talespråk til skriftspråk, hvor konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger. Dette er blant annet fordi en gruppesamtale er et direkte sosialt samspill hvor det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for samtalens deltakere, men ikke for den som leser utskriften utenfor denne konteksten (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205).

I dette prosjektet har jeg derfor tatt stilling til hva som er nyttig transkripsjon for min forskning. Lydopptakene har relativt god kvalitet, men det var likevel utfordrende å transkribere korrekt med så mange deltakere i en samtale. Dette var fordi enkelte snakket lavere enn andre, samt partier hvor deltakerne ble engasjerte og pratet samtidig.

Barnelesergruppen var noe mer krevende å transkribere enn den voksne gruppen da stemmene til barna var mer utfordrende å skille fra hverandre. De voksne hadde mer særpreg i stemmen og det var derfor enklere å skille hvem som sa hva. I transkriberingsprosessen har jeg gitt deltakerne fiktive navn, hvor det markeres tydelig hvor de har tatt ordet. Jeg har valgt å skrive mitt eget navn i kursiv for å tydeliggjøre stedene hvor jeg tar del i samtalen. Jeg har transkribert ordrett hva deltakerne sier. Jeg har markert muntlige dimensjoner som tvil, usikkerhet, sukking, frustrasjon eller oppgitthet, hvor det har vært et poeng. Dette er blant annet i situasjoner hvor deltakerne har hatt tydelige vansker med å formulere seg og sette ord på tankene sine. Ord som ble vektlagt av deltakerne har jeg skrevet i kursiv. I situasjoner hvor flere deltakere sier seg enig med en lezers uttalelse, er de omtalt som *flere*. Jeg har også oversatt informantenes dialekter til normert bokmål.

2.9 Den litterære samtalen som forskningsmetode

I prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i Laila Aases syn på den litterære samtalen med et utforskende perspektiv. Samtalen som forskningsmetode tilrettelegger slik at en gruppe utvalgte personer kan legge frem sine tolkninger og refleksjoner rundt det litterære verket. Ifølge Trine Solstad (2010, s. 49) påvirkes den litterære samtalen av måten det blir formidlet på og hvem som leser sammen. Verkene kan heller ikke garantere store leseropplevelser, det vil påvirkes av bøkens kvalitet og lesernes evne til å leve seg inn i litteraturen.

Ifølge Laila Aase (2005, s. 106) kan en litterær samtale defineres som en klassesamtale som uttrykker leseerfaringer og som har som formål å undersøke litterære tekster ut ifra disse erfaringene. Den litterære samtalen er ifølge Aase en kollektiv utforskning av tekstens meningsmuligheter. Aase hevder den litterære samtalen tvinger leserne til å stoppe opp og se tilbake på lesingen, og utfordrer deltakere i samtalen ved å møte andre lesninger enn sine egne. Ved hjelp av den litterære samtalen kan lesingen skje innenfor et tolkningsfelleskap, hvor samtalen kan opptre som et samlingspunkt hvor ulike tolkninger og forståelser kan møtes. Når deltakerne i samtalen presenterer sine tanker om teksten gir det de andre leserne et innblikk i deres lese måte som kan gi et grunnlag for forhandling, og kanskje en ny forståelse av teksten.

Et sentralt perspektiv ved gjennomføring av en litterær samtale er at forsker/lærer ikke sitter med et fasitsvar. Som forsker må man vise at deltakernes svar blir vedsatt og ha dette som et utgangspunkt for videre samtale. Ifølge Olga Dysthe (1995, s. 57) markerer man at deltakernes svar tas på alvor ved å stille åpne og autentiske spørsmål, som «Hva tenker du om dette?». Olga Dysthe har sitt felt innenfor pedagogikk og er spesielt kjent for hennes arbeid med praksisorientert læringsforskning:

Det å stille autentiske spørsmål betyr at læreren er ute etter andre ting enn å kontrollere om eleven har lært noe på forhånd gitt. Elevens forståelse, tolking og refleksjon er noe læreren ikke vet på forhånd, og derfor signaliserer autentiske spørsmål at dette er viktig (Dysthe, 1995, s. 57).

Laila Aase (2005, s. 111) fremhever også viktigheten av at samtalen ikke har et fasitsvar eller en satt løsning. Hun mener den litterære samtalen kan betraktes nærmest som et spill: «Han kan fortelje noko han ser eller forstår utan dermed å fortelje kven han er. I dette tilbodet om å vise seg fram eller skjule seg ligg noko av spelkarakteren til den litterære samtalen». Aase viser også her til at det kan være befriende for deltakerne at det ligger et fokus på *teksten*, og at de her kan ta et valg om i hvor stor grad de ønsker å utlevere sine egne refleksjoner og sitt syn på teksten.

Lesergrupper med ulike deltakere og ulike tekster resulterer i at enhver litterær samtale vil opptre og utvikle seg ulikt fra hverandre. En litterær samtale finner sted der og da, hvor det foretas en synkron lesning av teksten. Samtalene som fant sted i den voksne lesegruppen og barnelesegruppen bar også preg av disse forskjellene. I samtalen med barna var det deres spontane reaksjoner i det et nytt oppslag kom til syne som preget store deler av samtalen. Barnas tanker og refleksjoner kom veltende ut umiddelbart, og gjerne fra flere av dem på samme tid. Den voksne gruppen tok seg gjennomgående bedre tid til å reflektere over bildene og tekstene i bøkene, selv om det også her var partier av samtalen som ble preget av et voldsomt engasjement i prosessen med å skape en forståelse i det de hadde lest og sett.

2.10 Validitet og reliabilitet

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 21) består empirisk forskning i å samle inn data om virkeligheten man forsker på. Innsamlet data kan da foreligge rent fysisk i form av blant annet videoopptak, utfylte spørreskjema eller utskrift fra intervjuer. Data er noe vi skaper, og utgjør dermed bindeleddet mellom virkelighet, analyse og tolkningen av virkeligheten. I Thaagards bok *Systematikk og innlevelse* (2018, s. 187) viser hun til hvordan Marshall & Rossmann (2016) fremhever hvordan kvalitativ forskning vurderes med hensyn til

troverdighet (*credibility*), og hvordan prosjektets reliabilitet står som et kriterium for at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Reliabilitetsbegrepet er innarbeidet i kvantitativ forskning og viser i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som benytter seg av samme metoder, ville kommet frem til samme resultater. Ifølge Thaagard (2018, s. 188) må man som forsker argumentere for prosjektets reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Dette innebærer en detaljert og nøyaktig beskrivelse av valgt forskningsstrategi.

Høytlesning av bøkene uttrykte min og deltakeren i den voksne gruppens tolkninger av bildebøkene. Stemmeleie, tonefall og pauser kan ha bidratt til å gi leserne en annen opplevelse av bøkene, enn om de hadde lest selv. Dette kan også vekke diskusjon om studiens reliabilitet. Her vil jeg trekke frem at alle deltakerne mottok hver sitt eksemplar av de to bøkene. Da vi hadde fullført høytlesningen brukte deltakerne i begge gruppene tid på å studere boken selv. De bevegde seg frem og tilbake mellom oppslagene i bøkene i løpet av samtale. Så til tross for leseropplevelsen ved høytlesningen fikk deltakerne god tid til å lese bøkene flere ganger, danne sine egne stemmer og gjøre egne refleksjoner og fortolkninger. For særlig de voksne leserne, var det nok uvant å ikke forberede seg i forkant av samtalen. Som nevnt tidligere ønsket jeg denne spontane kollektive undersøkelsen av litteraturen, og høytlesningen av teksten utgjorde en sentral del av dette. Ifølge Tønnessen (2007) gir høytlesning en: felles leseopplevelse, og et utgangspunkt for felles samtaler om litteratur. Norskdidaktiker Astrid Roe (2008, s. 202) hevder også at høytlesningen har en markant gjennomslagskraft når det gjelder å få leserne inn i teksten, uavhengig av alder.

Kvalitative studier har blitt kritisert for å ikke vise til eksakte og målbare resultater, da de er bygget på informantenes egne forklaringer og blir dermed mer flertydig. Thaagard (2018, s. 188) argumenterer for at forskningen kan styrkes ved å redegjøre hva som er «primærdata», altså data som er atskilt fra forskerens fortolkninger, i den grad det er mulig. I forskningen tok jeg lydopptak av gruppesamtalene, og har deretter transkribert disse. Ifølge Thaagard (2018, s. 188) gir opptak fra intervju et grunnlag for utvikling av data som i større grad er uavhengig av forskerens egne oppfatninger. Lydopptakene av gruppesamtalene formidler deltakernes egne ord og beskrivelser. Her vil jeg vise til Barbara Gentikow som hevder at metoder som formidler deltakernes egne ord, kan ansees som mer pålitelig, presis og autentisk, og utgjør dermed en betydelig validitet i forskningen: «De autentiske uttrykkene fra informantene blir empiriske alternativer til eksisterende teoretisk-abstrakte antagelser» (2005, s. 46).

Deltakernes beskrivelser bygger på deres egne fortolkninger, og man kan da argumentere for

at utsagnene er valide da de formidler lesernes måte å uttrykke sine refleksjoner og sin forståelse av teksten.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 212) er ordrette transkripsjoner nødvendig for utførelsen av en lingvistisk analyse. Å inkludere pauser, tonefall og gjentakelser er relevant for den psykologiske fortolkningen av blant annet betydningen av fornektelser eller intervjupersonenes engstelsesnivå. I transkripsjonsarbeidet har jeg markert dette, da jeg vil formidle deltakernes utsagn og opplevelser så korrekt som mulig. Dette påvirker også studiens validitet.

Den litterære samtalen er sårbar for deltakere som er påståelig og bastant i sine uttalelser da det *kan* påvirke gruppedynamikken. Om en eller flere deltakere krever mye plass i samtalen kan det føre til at enkelte refleksjoner og fortolkninger står usagt. Deltakernes påvirkning på hverandre kan også være i positiv forstand, hvor de kan hjelpe og støtte hverandre i fortolkningsprosessen. I leseprosessen med lesergruppene opplevde jeg at det var rom for ulike tolkninger. Ved gruppesammensetninger vil det likevel ligge en usikkerhet rundt hva som har blitt utelatt i samtalen. Til tross for dette utgjør gruppedynamikken et interessant aspekt i analysearbeidet. Selv om subjektivitet er unngåelig i en fortolkningsprosess hvor jeg som forsker er den eneste som fortolker deltakernes utsagn, hjalp deltakerne hverandre å sette ord på tanker og refleksjoner rundt bøkene. De stilte oppfølgingsspørsmål og utfordret hverandre, slik at enkelte synspunkt måtte forklares og redegjøres ytterligere. For meg som forsker bidro dette til å danne et tydeligere bilde av deltakernes forståelse av teksten. I arbeidet har jeg forsøkt å danne et helhetlig bilde av kjennetegn ved de to gruppene, og har i prosessen vært så lojal som mulig i behandlingen av datamaterialet. Ifølge Kvale (2009) kan validitet sikres ved å undersøke i hvilken grad funnene samsvarer med tidligere forskning på området. Dette vil jeg gjøre i kapittel 5, hvor jeg tar for meg forskjeller og likheter mellom barneleserne og de voksne leserne.

Kap. 3. Teoretiske perspektiver

3.1 Den moderne og komplekse all-alder-litteraturen?

All-alder-litteratur er et omstridt begrep. Forfatter og dramatiker Jon Fosse var tidlig ute med å diskutere begrepet. Han hevder at om man skal skrive kvalitetslitteratur for barn, må man skrive såkalt all-alder-litteratur. Han skriver i sin artikkel *All-alder-litteratur* (1997): «Alt i omgrepet barnelitteratur ligg det altså ei fornektning av den estetiske autonomien som først og sist legitimerer den seriøse litteraturen». Ifølge Fosse (1997, s. 72) er det som kjennetegner den seriøse litteraturen at man i skrivingen av den utelukkende tar kvalitative estetiske hensyn. Fosse hevder videre at litteratur skrevet for barn ikke kan regnes som seriøs litteratur da den har en tanke om tilpasning til spesifikke mål eller aldersgrupper:

For skal barnelitteraturen bli seriøs litteratur, må den så og seie oppheve seg sjølv som barnelitteratur og bli til litteratur, det vil bli blant anna seie at den ikkje må vere skriven med vekt på tilpasningen til barn, men med vekt på den estetiske autonomien, og i så fall endrar barnelitteraturen karakter frå å vere skriven også for barn og dermed blir den til det ein i seinare tid har snakka om som all-alder-litteratur (Fosse, 1997, s. 72).

Barnelitteraturforsker Åse Marie Ommundsen (2006, s. 56) mener på sin side det er problematisk at Fosse definerer all-alder-litteratur som en litteratur som ikke er skrevet med tanke på sine lesere. Ommundsen hevder autonomi-estetikken som et produktivt prinsipp kanskje fungerer for Fosses egen skriving, men at den som premissleverandør til en barnelitteraturteori ikke fungerer. Ifølge Ommundsen kan all-alder-litteraturen som fenomen vise seg å være svært innholdsrik.

Ifølge Ommundsen (2006, s. 51) kolliderer Fosses prinsipp med en av de mest allment aksepterte definisjonene på barnelitteraturen: Barnelitteratur er litteratur som er skrevet og utgitt for barn. Videre hevder Ommundsen (2006, s. 52) at uenigheten innenfor barnelitteraturforskningen lenge har dreid seg om på hvilken måte og i hvor stor grad barnelitteraturen og voksenlitteraturen skiller seg fra hverandre.

I sin avhandling *Litterære grenseoverskridelser- Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* (2010), foreslår Ommundsen følgende definisjon for all-alder-litteratur: «litteratur som henvender seg til både en barneleser og en voksenleser på samme tid, og ikke til den ene på bekostning av den andre». Hun hevder bildeboken er en ekstremvariant av all-alder-litteraturen fordi den henvender seg til de minste barna som ikke

kan lese selv. Ifølge Ommundsen (2006, s. 59) legger det en del begrensninger, men at det også åpner opp for muligheter. Bildene kan utfordre bokens verbaltekst, formidle egne historier eller skape en *mottekst*. Den svenske barnelitteraturforskeren Maria Nikolajeva (2017, s. 158) formidler ved hjelp av Bakhtins (1929) begrep *polyfoni*, at samspillet mellom tekst og bilde resulterer i egne stemmer og skaper flerstemmighet, eller *polyfoni*. Ifølge Nikolajeva er flerstemmighet et trekk man stadig finner i den moderne barnelitteraturen. I den skrevne teksten er den verbale fortellerstemmen bare en av flere mulige polyfone strukturer i en tekst. Bildene skaper egne stemmer i bildeboken som kan formidle en egen versjon av boken. I slike fortellinger oppmuntres leseren til å tenke selv og ta egne valg. Denne typen litteratur stiller krav til leserne.

Ifølge barnelitteraturforsker Ingeborg Mjør (1998, s. 37) er all-alder-litteratur en litteratur som klart er barnelitteratur, men som også vekker interesse hos voksne lesere. Mjør (1998, s. 34) vektlegger mottakernærværet som et av kjennetegnene for barnelitteraturen. Hun hevder at en viktig del av barnelitteraturen kan karakteriseres ved at den er skrevet *til* noen, og at den bærer med seg en muntlig fortellersituasjon. Ved hjelp av Barbara Walls teorier (1991), fremhever hun at det er en helt spesiell type kommunikasjon mellom voksne og barn. Voksne kommuniserer på en annen måte når de prater med barn, enn når de kommuniserer med andre voksne. Når forfatteren skriver for barn inntar de en egen holdning. Mjør omtaler denne kommunikasjonen for *sensitivitet*: «Ei følsam og seriøs haldning som skapar språklege møteplassar mellom barn og vaksen, også i tekstar» (Mjør, 1998, s. 36).

Mjør (2012) hevder Fosses autonomiestetikkk likevel blir oppfattet av flere som et utfordrende premiss for en barnelitteratur, hvor et mangfold av kontekster berøres: estetiske, moralske, kulturelle, kognitive, politiske eller pedagogiske. Ifølge Mjør (2012) representerer et heteronomt litteraturbegrep tilbudet om et mindre dogmatisk alternativ.

Barnelitteraturen skaper debatter jevnlig. Birkeland og Mjør (2012, s. 160) hevder en gjenganger i disse debattene er sterke reaksjoner på tematikk og innhold. Barnelitteraturen er plassert mellom kunsten og pedagogikken, noe som skaper et dilemma for barnebøkene. Birkeland og Mjør (2012, s. 155) hevder det er barnebøkene pedagogiske funksjon som stadig blir et emne for debatt. De skriver videre at dette trolig har sammenheng med at barnelitteraturen fremdeles ansees som en del av samfunnets *oppdragerprosjekt*, og knyttes derfor til omsorg og didaktikk. Med utgangspunkt i dette kommer debattene om barnelitteraturen gjerne til uttrykk som en *bekymring for barneleserne*: hva barn har godt av eller ikke godt av å lese. Den moralske investeringen på vegne av barneleseren er stor, og

bekymringen for barneleseren kobles ofte til barnebøkernes valg av emne og tematikk. Det er som oftest fremstillinger av politikk, seksualitet, vold, sykdom og død som får voksne til å reagere (Birkeland & Mjør, 2012, s. 155). Ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 160) retter kritikken seg også mot illustratører og forfattere med kunstneriske ambisjoner. Kritikerne mener at det eksperimenteres og lekes fram et uttrykk som barn verken forstår eller liker. I forbindelse med brageprisutdelingen i 2010 uttrykte litteraturkritiker Guri Fjellberg nettopp denne bekymringen for barneleseren:

Flere av tekstene har så sterk appell til voksne at det går på bekostning av barneleseren. Visst er det viktig å glede den voksne høytleseren, og visst er det flott å utfordre barn. Men hvis voksenspråket går på bekostning av barnet, mangler man ikke da respekt for sine lesere?» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 160)².

Dette var også et stadig tilbakevendende tema som ble diskutert i lesningene med både voksegruppen og barnegruppen. I lesninger av bildebøker faller det, særlig voksne lesere, naturlig å lete etter det moraliserende og oppdragende perspektivet. Og ved bildeboken *Sikade* problematiserte både de voksne leserne og barneleserne hva barn skulle få ut av en slik bok:

Ada (11 år): Nå er ikke jeg et barn, på en måte. Men sånn.. jeg skjønner ikke helt hvordan et lite barn skal skjønne denne fortellingen, for jeg skjønte den ikke helt selv.

Linda (voksen): Men.. barnebok? Vet ikke helt om jeg ser den altså. At barn kan identifisere seg, klare eller evne å identifisere seg, når vi knapt klarer å gjøre det.

Ifølge Bodil Kampp (2002, s. 139) er barn i dag mer kompetente lesere enn før. Kampp hevder dette er et resultat av en bredere tekstkompetanse og bedre erfaring med ulike tekster, fra medier og skolegang. Den senmoderne barnelitteraturen kan være både krevende og sofistikert, og krever dermed en mer kompetent leser (Ommundsen, 2006, s. 57). Ommundsen (2010) beskriver en voksegjøring av barnelitteraturen og en barnliggjøring av voksenlitteraturen. Hun hevder denne toveisbevegelsen gjenspeiler en utvikling mot et mer komplekst samfunn, hvor forholdet barn og voksne imellom er i endring. I sin avhandling skriver Ommundsen: «Hundremeterskogen er ikke lang nok. Moderne barndom krever stadig «voksne» barnebøker» (2010).

Ingeborg Mjør (2012) hevder det er sjelden at barnebøker får oppmerksomhet fordi den utmerker seg i form av estetiske kvaliteter, og mener at når det vekkes en debatt rundt en barnebok er det fordi den risikerer noe og blir oppfattet som kontroversiell. Hun stiller

² Guri Fjellberg sitert i Birkeland & Mjør, 2012.

spørsmål ved om diskusjonen rundt barnebøkene det siste tiåret, som i stor grad har rettet fokuset mot barns lesing og lesestimulering, har resultert i en barnelitteratur i større harmoni med seg selv. Ifølge Mjør (2012) kan det hende behovet for å appellere til de voksnes lesepreferanser er mindre påtrengende, og som er resultat har fått større aksept for at kvalitet, humor og kommunikasjon ikke nødvendigvis trenger å være motsetninger. Mjør (2012) hevder også det har kommet flere eksempler på bøker i kategorien all-alder-litteratur de seinere årene, hvor konflikten mellom leserperspektiv og litterær kvalitet ikke har blitt reist. Hun mener det gjerne skyldes at tiden trolig er mer moden for å avdramatisere forestillinger om et polarisert barnelitterært felt.

3.2 Wolfgang Iser og resepsjonestetikken

Resepsjonsteori knyttes opprinnelig til den tyske teoretikeren Wolfgang Iser.

Resepsjonsteorien innebærer en forståelse om at leserne aktivt konstruerer tekster og viser til hvordan teksten først realiseres og blir vekket til live idet den leses. Iser hevder det derfor er nødvendig å se nærmere på hvordan teksten utfolder seg gjennom leseprosessen (1981, s. 103). Han fremhever at enhver tekst blir til gjennom et samspill mellom det skrevne ord og leser, og viser til at ingen tekst eksisterer før leserne har tatt del i den meningsskapende prosessen. I *The Implied Reader* (1974), *The reading process: A Phenomenological Approach*, skriver han blant annet: “The work is more than the text, for the text only takes on life when it is realized, and furthermore the realization is by no means independent of the individual disposition of the reader” (Iser, 1974, s. 274). Iser vektlegger hvordan den skrevne teksten utfordrer leserne til meddiktning, og han lar både teksten og leserne være konstituenten i prosessen. Lesernes meningsskaping står dermed som et vesentlig element i tekstforståelsen.

Et av de grunnleggende spørsmålene i resepsjonsteorien, er hvor stor del av tekstmeningen som bestemmes av teksten selv, og hvor stor del som bestemmes av leseren. Iser viser til at leseren må ta stilling til tekstens tomrom eller såkalte ubestemtheter, og deretter konkretisere en mulig mening. De mulige meningene er derimot alltid innskrevet i teksten, så det er ikke slik at leserne kan fabrikere hva som helst av meninger. I *Tekstens appelstruktur* (1981) tar blant annet Iser for seg spørsmålet om hva som virkelig skjer i møtet mellom tekst og leser. Teksten må leses og oppleves for å «få liv». Tekstens mening konstrueres gjennom lesning og er et produkt av den komplekse interaksjonen mellom tekst og leser. Her trekker Iser en linje mellom teksten som en presentasjon av ulike objekter og teksten som konstituerer objektene

som ren fiksjon, uten realitet. Den førstnevnte tekstformen er ikke avhengig av leserne da den formidler en sannhet som eksisterer også utenfor teksten. Om den litterære teksten derimot ikke formulerer virkelige objekter, oppnår den sin virkelighet kun ved leserens realisering av de responser som teksten tilbyr. I disse responsene eller reaksjonene, oppstår det en grad av ubestemthet, hvor leserne må benytte egne erfaringer for å fastslå tekstens budskap. I enhver tekst vil det finnes en grad av slike ubestemtheter eller tomrom, da en tekst ikke vil kunne fortelles i en helhet:

Even in the simplest story there is bound to be some kind of blockage, if only for the fact that no tale can ever be told in its entirety. (...) Thus whenever the flow is interrupted and we are led off in unexpected directions, the opportunity is given to us to bring into play our own faculty for establishing connections- for filling in the gaps left by the text itself (Iser, 1974, s. 279-280).

Iser forklarer leseprosessen ved hjelp av denne tomroms metaforen. Det Iser kaller for «Leerstellen», på norsk: «tomme rom», er en metafor for steder i teksten hvor forfatteren ikke har skrevet hendelsen eksplisitt. Som nevnt, forteller ikke teksten alt, og lar alltid noen plasser i teksten stå tomme. Det er dermed opp til leseren og aktivere og benytte sine bakgrunnskunnskaper til å fylle ut tekstens ubestemtheter:

A literary text must therefore be conceived in such a way that it will engage the reader's imagination in the task of working things out for himself, for reading is only a pleasure when it is active and creative (Iser, 1974, s. 275).

Slike ubestemtheter eller tomrom, i litterære tekster stimulerer leseren til å konstruere meninger som gjerne ellers ikke ville funnet sted. Iser beskriver altså lesing som en kreativ og medskapende prosess. Ved å «konkretisere tekstens verden» og fylle ut de tomme rommene kan leserne skape meninger og oppleve prosessen som meningsfull³ (Fibiger, 2012, s. 135-136). Gjennom ubestemthetene eller tomrommene i teksten vil leseren få muligheten til å sette ord på det som ikke allerede er formulert: «Reading literature gives us the chance to formulate the unformulated (Iser, 2000, s. 188). Som en aktiv medskaper vil leseren også få muligheten til å konstruere flere ulike fortolkninger. Tomrommene i teksten er dynamiske elementer som etableres av formelle forhold i den litterære teksten. Deres oppgave er å forstyrre leseprosessen, og da elementene er dynamiske vil det kreve noe av leseren. Om leseren faktisk konstruerer en ny mening vil derimot avhenge av leserens aktivitet i lesningen. Det kreves altså at man som leser er aktiv og bevisst om man skal oppnå en endring i forståelsen. Leserens må reflektere over teksten og prøve å sette ord på sine refleksjoner for å oppnå

³ Iser her i Fibiger, 2012.

forståelse. Om leseren ikke klarer dette vil ikke tomrommene i teksten fylles ut, og det ikke-formulerte i teksten vil aldri bli formulert. Iser (2000, s. 193) hevder det bør være en balanse når det gjelder antall tomrom i den litterære teksten. For mange tomme rom kan bidra til å skape en grad av distanse, og dermed skape vanskeligheter og frustrasjon for leseren, som også kan resultere i at leserne velger teksten bort. I slike tilfeller kan teksten også oppleves som utilgjengelig for leseren. Om det er for få tomrom i teksten kan leseren gjerne få en opplevelse av at teksten er forutsigbar og kjedelig:

If the reader were given the whole story, and there were nothing left for him to do, then his imagination would never enter the field, the result would be the boredom which inevitably arises when everything is laid out cut and dried before us (Iser, 1974, s. 275).

Maagerø og Tønnessen (2002, s. 15) viser ved hjelp av Iser til at en variasjon mellom hva som er bestemt og ikke i en tekst, er tilsynelatende like sentralt i tekster skrevet for barn som i tekster skrevet for voksne.

Tekstens innhold bearbeides subjektivt hos leserne da det velges ulike måter å realisere det litterære verket på. Som leser eller deltaker i en leseprosess må man godta at egne beskrivelser av teksten bare representerer en av flere mulige realiseringer av teksten. Det finnes potensiale til utallige ulike realiseringer i en litterær tekst, og en enkelt lesning vil ikke klare å hente ut det fulle og hele potensialet. Idet leseren skaper en realisering, utelukkes andre mulige realiseringer:

For this reason, one text is potentially capable of several different realizations, and no reading can ever exhaust the full potential, for each individual reader will fill in the gaps in his own way, thereby excluding the various other possibilities (Iser, 1974, s. 280).

Iser tar i bruk begrepet «skjematiserte bilder» for å redegjøre for hvordan tomrom oppstår (1981, s. 110). Iser viser til at en tekst består av en rekke skjematiserte forestillinger som leseren i større eller mindre grad kjenner til fra før. Disse skjematiserte forestillingene kan forekomme i teksten som blant annet handlinger, skildringer, personer eller ulike motiver. Disse skjematiske bildene konstrueres aktivt gjennom leseprosessen, og leseren må stadig etablere relasjonene, og fylle ut det ikke-formulerte mellom de enkelte oppslagene. Tekstens åpne plasser gjør rom for tekstfortolkninger, som fører til at leseren kan finne relasjoner mellom de ulike aspektene. Gjennom denne strukturen får leseren en invitasjon til medvirkning og tar dermed del i fullbyrdelsen av verket (Iser, 1981, s. 110).

Som leser er man gjerne ikke bevisst på egen rolle som medskaper i leseprosessen, da enkelte elementer som bidrar til å fylle tomrommene kan være ubevisst fra leserens side. Enkelte tomrom kan opptre i form av større åpninger i tekstens hendelsesforløp, mens andre åpninger

kan være av en mindre og mer konkret form. Ifølge Iser er det to komponenter som styrer leseprosessen:

First, a repertoire of familiar literary patterns and recurrent literary themes, together with allusions to familiar social and historical contexts; second, techniques or strategies used to set the familiar against the unfamiliar (Iser, 1974, s. 288).

Leserne vil alltid møte teksten med en viss grad av fordommer noe som gjør at leseropplevelsen vil variere fra leser til leser, til tross for at den litterære teksten er den samme. Ifølge Iser (1974, s. 282) er det i leseprosessen, en aktiv sammenfletting mellom forventninger og tilbakeblikk, som ved flere lesninger av teksten kan resultere i en form for avanserte tilbakeblikk. Inntrykkene som dannes som et resultat av denne prosessen vil også variere fra person til person. Iser forklarer dette ved hjelp av stjerner og stjernebilder:

Two people gazing at the night sky may both be looking at the same collection of stars, but one will see the image of a plough, and the other will make out a dipper. The `stars` in a literary text are fixed; the lines that join them are variable (Iser, 1974, s. 282).

Iser hevder derimot at en leser ikke vil oppleve to identiske leseropplevelser om den samme teksten leses flere ganger. Dette forklarer han ved at både fordommene og situasjonen vil endre seg. I «Tekstens Appelstruktur» (1981) skriver han:

Andengangslæsningen af en litterær tekst ofte producerer en fra førstegangslæsningen afgivende indtryk (...) Den viden, som nu gennemsyrrer teksten, skaber en forventning om kombinationsmuligheder, som det ofte ved første gennemlæsning var umuligt at få øye på (Iser, 1981, s. 111).

Som nevnt tidligere forteller en tekst aldri alt, og mye av informasjonen som ikke inkluderes i teksten vil gjerne leseren aldri tenke over.

Som leser må man skape sammenhenger i teksten gjennom egne forestillinger og disposisjoner. Iser trekker også frem negasjoner som en viktig del av interaksjonen mellom tekst og leser. Negasjoner kan forstås som en del av prosessen med å bygge eller konstruere hendelser som stadig korrigeres. Leserens må dermed være villig til å tre inn i teksten med ulike forestillinger om hendelsene som vil finne sted. Når leserens forestillinger om hva som vil finne sted i teksten ikke stemmer, blir leserens forventninger avslått, og det oppstår dermed en negasjon. Denne asymmetrien mellom leser og tekst vil resultere i en omorganisering av leserens tidligere erfaringer (Iser, 1974, s. 287). Negasjoner tvinger leseren i en ny retning, og dermed til å skape en ny tekst:

There is, however, another place in the system where text and reader converge, and that is marked by the various types of negation that arise in the course of the reading. Blanks and negations both control the process of communication in their own different ways: [...] negation invoke the familiar or determinate elements only to cancel them out. What is canceled, however, remains in view, and thus brings about modifications in the readers attitude toward

what is familiar or determinate- in other words, he is guided to adopt a position in relation to the text (Iser, 1978, s. 169).

Leseprosessen bidrar til å endre leserens tidligere erfaringer og den litterære teksten gjør rom for nye perspektiver. Dette er fordi leserens erfaringsmessige grunnlag trer fram i endret form. Når leserens egne erfaringer konfronteres med tekstens potensielle erfaring, oppstår det en spenning. Iser (1981, s. 109) bruker begrepet pendel for å beskrive den litterære teksten, fordi den svinger seg mellom leserens erfaringsmessige grunnlag og de reale objektenes verden. Den finner sted mellom leserens erfaringer og den virkelige verden, og vil gi en ubestemthet som leseren vil gjøre forsøk på å normalisere. Om den litterære teksten i stor grad strider mot leserens forestillinger, vil leseren gjøre om eller endre sine forestillinger. Ifølge Iser (1981, s. 108) er dette en måte leseren reduserer antall ubestemtheter på, og viser til at ubestemthetene i stor grad gjør det mulig å tilpasse teksten til individuelle leserposisjoner.

3.2.1 Den impliserte leser

Et av begrepene Iser er mest kjent for er *den impliserte leser*. *Der implizite Leser* kom først ut i 1972, og kom deretter ut på engelsk i 1974. I dette tidsrommet fantes det også andre teoretikere som arbeidet med det samme fenomenet. Stanley Fish lanserte det lignende begrepet *den informerte leser* (1980), og Umberto Eco viser til begrepet *modelleser* (1979). I likhet med Iser vektlegger Eco den impliserte leserens kompetanse med tanke på tekstens tomrom. Ifølge Eco skiller tomrommene i teksten hvem som er modellesere og ikke, og hevder dem som ikke er modellesere vil misforstå intensjonaliteten i den litterære teksten (Iser og Eco gjengitt i Mjør et al, 2006, s. 29).

Ifølge Maagerø og Tønnesen (2001, s. 80) omtaler Iser den impliserte leser som: «De midlene forfatteren bruker for å manøvrere mulige lesere inn i en viss posisjon uten å si direkte hvor denne posisjonen er». Iser beskriver den impliserte leser som den faktiske leserens aktive engasjement i og aktualisering av tekstens meningspotensiale (Iser, 1974, s. 275). Det kan forstås på den måten at den faktiske leseren inviteres til å (*internalisere*) bearbeide og konstruere ulike perspektiver som teksten byr på, og denne bearbeidelsesprosessen/internaliseringsprosessen vil fungere som en kontekst for meningsskapingen. Iser omtaler det «å internalisere tekstens perspektiv» som å innta posisjoner teksten deler ut. Ut ifra dette kunne den implisitte leser forstås som en tenkt rolle eller posisjon som den litterære teksten anviser leseren å tre inn i. Men prosessen er mer kompleks og omfattende enn dette. Isers syn på den meningsskapende leseprosessen forutsetter at mening først skapes når leseren aktiverer tekstens meningspotensiale gjennom å

synkronisere egne perspektiver med tekstens innebygde strategier (Iser, 1974, s. 274). Den litterære teksten forutsetter altså en leser som kan gi respons på, og aktualisere dens strategi eller perspektiver.

Til tross for at Wolfgang Iser ikke retter et spesifikt fokus mot barneleseren og barnelitteraturen i sitt arbeid, argumenterer likevel Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen for at Isers teorier rundt litteratur kan benyttes på barnelitteratur. Barnelitteraturen de seinere årene har utviklet seg til en mer kompleks type litteratur, som stiller andre krav til leseren. Maagerø og Tønnesen (2001) hevder denne endringen kan forsvare bruken av Isers resepsjonsteori på barneleseren og barnelitteraturen. De viser til at Iser finner det interessant å observere barneleseren, gjerne for å undersøke hva barnet interesserer seg for i lesningen. Ved å nærmere undersøke barnas responser på tekster, hevder Iser at vi kan tilegne oss informasjon om hvorvidt en litterær tekst kan fortelle noe om barns holdninger til omverdenen. Forestillingsevne og fantasi er sentralt hos barneleseren i møte med en litterær tekst, og Maagerø og Tønnesen (2004, s. 14) hevder barneleserne må sies å være like fantasifulle og kreative i møte med en ny tekst som den voksne leseren.

3.3 Louise Rosenblatt og transaksjonsteori

Den amerikanske litteraturviteren, eller transaksjonsteoretikeren, Louise M. Rosenblatt (1995) vektlegger det sanselige, assosiative og følelsesmessige med den litterære lesingen, fremfor den mer teoretisk og begrepsbasert tilnærmingen. Rosenblatt hevder at de estetiske sidene ved språket i for liten grad er representert i litteraturundervisningen, og at denne undervisningen vektlegges av efferente lese måter. Ifølge Rosenblatt læres barn opp til å lese litteratur analytisk. Barnas direkte tilgang til litteraturen kan svekkes, og tradisjonell litteraturundervisning omfavner ikke følelser og minner. Til tross for dette skal ikke private leseropplevelser stå alene, for ifølge Rosenblatt er både en for analytisk tilnærming til teksten og en privatisering av lesningen, noe man bør unngå. Rosenblatts teorier er videreutviklet av blant annet Judith Langer, som jeg vi ta for meg seinere i teorikapittelet.

Rosenblatt hevder det ikke finnes noe man kan kalle «allmenn-lesere» eller «allmenn-litteratur». Ifølge Rosenblatt (2002, s. 35) finnes det bare potensielt millioner av unike lesere av de potensielt millioner av unike litterære verk. En roman eller et dikt forblir bare blekkflekker på papiret frem til en leser forvandler det til en rekke meningsfylte symboler. Det litterære verket eksisterer bare i det levende kretsløpet som dannes mellom leser og tekst: «lasaren ingjuter intellektuell och emotionell mening i monstret av verbala symboler, och

dessa symboler kanaliserar hans tankar och kanslor»⁴ (Rosenblatt, 2002, s. 35). Ifølge Rosenblatt fremkaller denne prosessen en mer eller mindre organisert opplevelse i fantasien. Leseren bygger på tidligere livs- og språkerfaringer når det søkes etter en mening med de trykte ordene. Rosenblatt (2002, s. 36) hevder det er mulig å se hvordan leseren gjennom disse ordene rekonstruerer tidligere erfaringer for å oppnå en ny forståelse. Ved lesningen av et litterært verk, hevder Rosenblatt (2002, s. 39) at leseren på grunnlag av tidligere språk- og livserfaringer kobler sammen tegnene de leser, med enkelte ord, enkelte begreper, enkelte sinnsstemninger, enkelte forestillingsverdener, mennesker, handlinger etc. Dette innebærer også, mer spesifikt, de skjulte forbindelser som disse ordene og forestillinger har for den enkelte leser, og påvirker i stor grad hva det litterære verket kommuniserer til dem.

It happens during a coming-together, a compenetrating, of a reader and a text. The reader brings to the text his past experience and present personality (Rosenblatt, 1994, s. 12).

Begrepet transaksjon brukes for å beskrive en prosess hvor elementene er aspekter eller faser i en total situasjon. Begrepet sikrer altså en forståelse om at lesning og fortolkning er noe som finner sted på et gitt tidspunkt, i en satt sosial eller kulturell kontekst. Både teksten og leseren vektlegges som essensielle og aktive i tolkningen. I *The Reader, The Text, The Poem* (1994) omtaler Rosenblatt møtet mellom tekst og leser som en transaksjon, hvor meningene som dannes opptrer som en tredje instans som verken er identisk med leseren eller den litterære teksten. Det er i denne transaksjonen, eller gjensidige overføringsprosessen, at meningene dannes. Ifølge Rosenblatt aktiverer teksten enkelte elementer i leserens erfaring, den indre responsen og ytre referanser, knyttet sammen med tekstens skrevne ord. Leserene nærmer seg teksten med en grad av forventninger eller hypoteser (Rosenblatt, 2002, s. 36). Valg som gjøres i leseprosessen er i stor grad avhengig av forventninger, antakelser og følelser rundt hva som har en mulig sammenheng.

The transaction will involve not only the past experience but also the present state and present interests or preoccupations of the reader (Rosenblatt, 1994, s. 20).

Rosenblatt (1995, s. 25) fremmer en forståelse om at lesningen starter med leserens personlige kobling til den litterære teksten. Leserene vil, som nevnt ovenfor, skape forståelse for teksten ut ifra sin egen erfaringshorisont og livsverden, og vil sette ord på denne forståelsen ved hjelp av sitt personlige språk. For å unngå irrelevante og vilkårlige tolkninger ønsker Rosenblatt derimot at leseren beveger seg bort fra de personlige responsene og tilbake til den litterære teksten. En slik bevegelse kan gjennomføres dersom det foregår transaksjoner mellom leser

⁴ Svensk utgave av *Literature as Exploration: Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. (2002).

og tekst, og tekst og leser, under leseprosessen: som i en hermeneutisk sirkel (Rosenblatt, 1995, s. 26). Selve grunnlaget for refleksjon bygger på personlige og estetiske erfaringer hos leseren, og det estetiske for leserne uttrykkes gjerne gjennom formuleringer om tekstens innhold, som at den er interessant, spennende eller morsom.

3.3.1 Efferent og estetisk lesning

Ifølge Rosenblatt leser leserne på to svært ulike måter ved efferent og estetisk tilnærming. Ved den efferente lesningen er leseren interessert i nytteverdien ved lesingen. Målet med leseprosessen blir å fullføre teksten, for å kunne få nytte av sluttresultatet. Leserens vil ikke være bevisst ovenfor ordenes klang idet de leses, og tempoet i lesningen vil også spille en rolle. Ved en estetisk lesning er leseren i større grad oppmerksom på leseakten, og har større bevissthet rundt det som skjer underveis. Rosenblatt skriver:

In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text (Rosenblatt, s. 1994, s. 25).

Her er leseren bevisst på hva teksten vekker til livet i lesningen og leserens spontane opplevelse er sentral. Den efferente og den estetiske lesemåten kan sees på som to ytterpunkter, hvor en ikke kan trekke en tydelig linje mellom de to lesemåtene. Rosenblatt hevder de fleste lesninger vil finne sted mellom det efferente og det estetiske:

It is more accurate to think of a continuum, a series of gradations between the nonaesthetic and the aesthetic extremes. The reader's stance toward the text- what he focuses his attention on, what his «mental set» shuts out or permits to enter into the center of awareness- may vary in a multiplicity of ways between the two poles (Rosenblatt, 1994, s. 35).

Rosenblatt viser til at det mellom estetisk og efferente lesninger finnes utallige varianter av ulike leserposisjoner. De to ulike lesemåtene handler dermed om å rette fokus i ulike retninger. Rosenblatt hevder at all lesning av skjønnlitterære tekster må ta utgangspunkt i den estetiske lesemåten, til tross for ulike leseholdninger. Hun viser til at en tekst kan leses estetisk på ulike måter, hvor alt avhenger av leserens sinnsstemning i øyeblikket, samt tidligere erfaringer. Dette samsvarer med Iser's teorier om at en leser ikke vil oppleve to identiske lesninger av samme tekst, da både situasjon og fordommer vil ha endret seg. Leserens vil dermed tre inn i lesningen med andre forutsetninger og en annen erfaring enn ved tidligere lesning.

3.4 Judith A. Langer: Lesing som verdensbygging

In all my work I have treated literature as a way of thinking, rather than as a type of text (..) (Langer, 2011, s. 2).

Hos professor ved Universitetet i Albany, Judith A. Langer, er leseprosessen forstått som bygging av forestillinger det mest sentrale (*envisionment building*). Gjennom lesninger av litterære tekster åpner det seg en horisont av ulike muligheter. Den litterære leseprosessen står dermed i motsetning til en diskursiv lese måte. Langer forklarer begrepet *envisionment* slik:

Envisionments are dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings (Langer, 2011, s. 10).

Ifølge Langer er *envisionment building* en generell psykologisk prosess, som ikke bare er knyttet til litterære tekster. Evnen til å bygge slike forestillinger er grunnleggende i en leseprosess. Langers modell for leseprosessen bygger på 5 ulike posisjoner. Først trer leseren inn i en litterær forestilling. Leserens etablerer raskt en verden (*envisionment*), med utgangspunkt iblant annet for forståelse og førstelinjer. Deretter kan forestillingen som allerede er etablert hos leseren bygges ut, og gjøres fyldigere. Dette er en del av den andre posisjonen. I den tredje posisjonen kan leseren etablere sammenhenger mellom sitt eget liv og teksten, og i den fjerde posisjonen tar leseren en mer kritisk eller analytisk tilnærming til teksten. I den femte posisjonen går leseren ut av forestillingen og skaper noe nytt med inspirasjon fra lesningen (Langer, 2017, s. 37-44). Ifølge Langer opptrer ikke posisjonene kronologisk. Leserens analytiske blikk kan også aktiveres på ulike tidspunkt i prosessen. I avhandlingen har jeg derfor også støttet meg til Langers forklaring av leseprosessen i analysen av funnene fra lesegruppene. De ulike leserposisjonene kan være gode forklaringer på hva som skjer når en leser ikke klarer å danne forståelse eller sammenheng i teksten, og må gå tilbake og revurdere etablerte hypoteser som de forsøker å danne forståelse fra. Langers modell forklarer en prosess hvor leseren trer inn i en forestilling og møter på informasjon som bryter med denne, hvor de så må revurdere og starte det hele på nytt.

3.5 Kjennetegn ved lesergruppene

J. A. Appleyard er en av flere teoretikere som har forsket på ulike leserroller. I *Becoming a Reader: The Experience of fiction from Childhood to adulthood* (1991) diskuterer han hva som kjennetegner måten lesere i ulike aldersgrupper leser og tolker litteratur. I en

undersøkelse gjennomførte han intervju med ulike lesere hvor han fikk informasjon om bakgrunn, lesepreferanser, lesevaner og om eventuelle endringer underveis. Her presenterer han to mønstre, det ene knyttet til alder og det andre til kultur (Appleyard, 1991). Appleyard er interessert i hvordan litteratur konstruerer, utvider og utvikler lesernes identitet, både personlig og sosialt. De ulike leserrollene knyttes til kunnskap om følelsesmessig og kognitiv utvikling. Appleyard beskriver fem ulike roller leserne tar, disse kaller han: *The reader as a player* (førskolebarnet), *The reader as a hero and heroine* (lesere mellom 7 og 12 år), *The reader as a thinker* (ungdoms- og videregående skole), *The Reader as interpreter* (litteraturstudenten) og *The pragmatic reader* (den voksne leseren) (Appleyard, 1991, oversatt av Penne, 2001). Appleyard advarer derimot mot en mekanisk bruk av leserrollene, og viser til at overgangene er flytende og overgangen påvirkes av både psykologiske og kulturelle faktorer (Appleyard, 1991). De fem leserrollene omtaler han som «useful tools for thinking about much of the observable behavior of the readers in the culture we inhabit» (1991, s. 16). Appleyard viser også til en pedagogisk tilnærming hvor han påpeker at bevisstheten om de ulike leserrollene kan bidra til å tilpasse undervisning til de ulike leserne. Appleyards teori tar derimot utgangspunkt i lesere i et miljø hvor litteraturen står sentralt. Unge lesere i dag har god tilgang til tekster i ulike formater og sjangre, mens Appleyards lesere hovedsakelig leser skjønnlitterære bøker. Penne (2010) hevder derfor teorien ikke kan overføres direkte og ukritisk til dagens lesere. Penne fant gjennom klasseromforskning, at Appleyards beskrivelser av de ulike leserrollene samsvarte med utviklingen til elever som leste mye, men at den i mindre grad kunne benyttes til å beskrive umotiverte lesere (2010, s. 103). Pennes forskning viser hvordan Appleyards teori fremdeles er relevant, overføringsverdien til dagens lesere vil derimot avhenge av *hvor mye* de leser. Beskrivelsene av de ulike leserrollene er ikke klart definerbare størrelser, og det er individuelt når de ulike leserne beveger seg fra en leserrolle til en annen. Litteraturforsker Åsmund Hennig (2010, s. 53-54) poengterer at lesestadiene må forstås som generelle, og ikke bli sett på som et mønster alle passer inn i.

Man kan anse Appleyards leserroller som et eksempel for hvordan leseutviklingen burde foregå i dagens skole, og beskrivelsene samsvarer med enkelte målformuleringer for litteraturarbeidet i skolen: økt krav til bredde i litteraturen som leses, samt økt dybde i litteraturforståelsen, i tråd med alderstrinn. Til tross for at ikke alle leserne i lesergruppene passer inn i de valgte beskrivelsene, har jeg likevel valgt å fokusere på to av Appleyards leserroller da de inneholder kjennetegn som går igjen hos de ulike leserne. Appleyards teori er også et godt hjelpemiddel for å skape et klarere bilde av *måten* de ulike aldersgruppene leser

litteraturen på og deres kognitive modenhet. Jeg vil nå komme med en nærmere beskrivelse av dem.

3.5.1 Later childhood: The reader as a hero and a heroine:

Ifølge Appleyard (1991) strekker dette stadiet i den litterære utviklingen seg fra ca. 7 til 12 år. Barnas møte med skolen utvider barnas verden og gir barnet ny sosial trening. Hvor barna tidligere var offer for egne impulshandlinger, oppnås det nå mer kontroll og barnet blir i større grad bevisst på sitt indre liv. De får et stadig større behov for litteratur og gjennom bøkene kan de søke kunnskap om verden. Samtidig som litteraturen kan hjelpe å samle informasjon som gir svar og viser sammenheng i den ytre verden, er lesningen en måte å komme i kontakt med sitt indre på. Bøkene har gjerne mindre skrift, færre bilder og blir lengre. Disse bøkene vektlegger fremfor alt dialog og rask handling, og det trekkes et tydelig skille mellom gode og onde karakterer. Ifølge Appleyard interesserer barnet seg for kompliserte handlingsmønstre fremfor personers indre liv, noe som strider mot Mjør (2006) og Penne (2001) sine beskrivelser av dagens skjønnlitteratur for barn. Appleyard (1991) hevder at barna ikke interesserer seg for karakterer som verken er god eller ond, de ønsker helter som er forutsigbare og enkle. Dette forklarer han med at karakterene i litteraturen representerer barnas ønskedrømmer i denne aldersgruppen, å være modig og aktiv, og at litteraturen i tillegg representerer en trygghet. Barna blir deretter gradvis mer uavhengig av å lese bøker med kjent kontekst. Den språklige bevisstheten utvikles, og har dermed mer bevisst kontroll over egne tanker. Barna i denne alderen vil også kunne gi et sammendrag av de mest sentrale hendelsene i en fortelling, og kunne reflektere over fortellingen som en helhet. Leserne i denne gruppen vil også mestre bruk av ulike synsvinkler i fortellinger, noe som hjelper dem med å se karakterene i litteraturen med et mer nyansert blikk (Appleyard, 1991). Gjennom de trygge rammene hvor karakterene gjerne er de samme, og strukturen og utvikling ofte er lik fra fortelling til fortelling, skapes det en forutsigbarhet som gjør at barna kan utforske verden i eget tempo og på egne premisser. På dette trinnet i leserstigen tematiserer litteraturen grunnleggende eksistensielle spørsmål som blir mer og mer aktuell.

Appleyard poengterer at beskrivelsene av denne leserrollen består av generaliseringer. Det er stor forskjell mellom en leser på 7 år og en leser på 12 år. Barna fra 10 år og oppover har gjerne en bedre forståelse av verden, og evner i større grad å relatere seg til andres tanker og følelser, enn barn i alderen 7 til 10 år. Enkelte i denne gruppen kan dermed identifisere at romantiske fremstillinger i barnelitteraturen kan skape et urealistisk bilde av samfunnet, og at karakterene er mer komplekse enn fortellingene uttrykker. De interesserer seg derfor i større

grad om hva som ligger bak karakterenes handlinger og hva som driver dem. Denne indre konflikten, samt løsningen, utgjør en betydning og skiftet i fokus, fra handling til karakter, signaliserer leserens utvikling på vei til neste leserrolle (s. 87).

3.5.2 Adulthood: The pragmatic reader:

Et av de øverste nivåene i Appleyards beskrivelser er den pragmatiske leseren. Her beskriver han lesere med god fiksjonskompetanse som har erfaring med ulike typer litteratur. Leserne på dette nivået kan betrakte boken som estetisk objekt, samt reflektere rundt språkbruk, stil og form. Lesere på dette nivået beskrives med god analytisk evne, samt evnen til å ha et metablikk på det litterære verket. Dette er noe vi finner eksempler på i de voksne lesegruppene, da de reflekterer rundt fortellerstil og har gjennomgående en mer analytisk tilnærming til litteraturen.

Appleyard beskriver voksne lesere som mer bevisst på de ironiske relasjonene mellom egne erfaringer og erfaringer karakterene i litteraturen gjør. Han skriver også:

I suggest that we think in terms of several variables in the adult experience of reading. First of all, there are different motives for reading or different uses that adults make of fiction- to escape from the intractable problems of the everyday life, to enlarge their consciousness of the world, to discover images that have power and meaning for their lives. Furthermore, most adults seem to combine these different uses of reading in different proportions, and most adults probably exemplify one of them more than the others at any given moment in their reading history or with particular books (1991, s. 163).

Appleyard trekker frem at voksne lesere ofte har et bestemt formål med litteraturen de velger. Et formål med enkelte voksnes lesning er blant annet ønsket om å tilegne seg erfaringer og kunnskaper gjennom litteraturen, som de ellers ikke ville hatt (Appleyard, 1991, s. 157). Appleyard mistenker også at formålet og bruken av litteraturen i stor grad varierer fra unge voksne til mer modne voksne. Den pragmatiske leseren evner å velge ut leserrolle med utgangspunkt i lesesituasjon og tekst. Ifølge Appleyard risikerer man at leseutviklingen stopper opp dersom man slutter å lese. Han viser også videre til at det kan være utfordrende å kartlegge endringen i voksnes lesevaner, da barn, ungdommer og studenter i større grad er tilgjengelig for forskere.

Kap 4. Leserne og bøkene - en analyse

Simen: Det ser ikke ut som en gladbok, akkurat.

Ada (11 år): Litt trist.

Sitatene over er Simen i den voksne lesergruppen og Ada i barnelesergruppen sine første kommentarer til forsiden av bildeboken *Odd er et egg*. Disse kommentarene viser hvordan bildebokens ikonotekst umiddelbart vekker følelser og setter en stemning hos leserne. I analysedelen vil jeg først ta for meg lesernes førforståelse med utgangspunkt i Langers første fase hvor man «trer inn i en forestillingsverden», og leserne skaper forventninger ut ifra bokens paratekst. Jeg vil så ta for meg lesernes responser på ulike elementer i bøkene og deres jakt etter meningsdanning. Et eksempel på dette er lesernes responser, i både voksengruppe og barnegruppen, i lesningen av *Sikade*, da leserne oppdaget at Sikade arbeidet i et åpent kontorlandskap og hadde menneskekollegaer. Leserens forsøk på å skape forståelse i denne sammenhengen kom til uttrykk gjennom mange spørsmål. Allerede ved forsidebildet bryter forfatteren en grense for hva som er realistisk, og det er interessant å se de ulike lesernes tilnærming til det fantastiske. Den voksne lesergruppen hadde gjennomgående en mer realistisk tilnærming til hendelsesforløpet. Barnelesergruppen derimot vekslet i større grad mellom det realistiske og det fantastiske, og hadde en større tendens til å fortolke hendelsene enda lenger ut i det fantastiske. Et eksempel på dette var at barna hadde mistanke om at *Sikade* var noe utenomjordisk:

Jens 11 år: Han var et romvesen!

Erik 11 år: En alien!

Den voksne lesergruppen var gjennom lesningene stadig på jakt etter det moraliserende og pedagogiske ved bildebøkene. Her vil jeg vise til Mjør, Birkeland og Risa (2006, s. 49) som i *Barnelitteratur- sjangrar og teksttypar* drøfter hvordan barnelitteraturen er knyttet til fremveksten av den moderne barndommen, og at barnelitteraturen dermed kan sies å ha en grunnleggende sosial eller pedagogisk funksjon. Videre viser de til at denne funksjonen med årene har blitt utvidet og nyansert. I barnelitteraturen i dag innrømmes det en status innenfor kunst og estetikk, og at barn i denne sammenheng også har interesser og behov utover kun det pedagogiske (Mjør et al., 2006, s. 49). Jakten på det oppdragende og pedagogiske perspektivet er likevel noe som fremdeles, og naturlig nok, er et fokus hos flere av de voksne leserne. Dette kan muligens også si noe om deres erfaringer med moderne bildebøker.

Videre i analysen vil jeg ta for meg forståelser av de ulike skikkelsene som introduseres i bøkene. Presentasjon av nye karakterer i en tekst gjør at leseren må skape sammenheng og trekke linjer mellom historien de kjenner og er fortrolig med, og potensielle hendelser den nye karakteren fører med seg. Sylvi Penne omtaler introduksjonen av nye, mystiske karakterer slik: «Eksempler på estetiske grep som skaper ubestemtheter der leseren må gå inn i tolkningsarbeid» (2001, s. 234). I analysen vil jeg ikke bare ta for meg funn som er direkte knyttet til hendelsesforløpet i bøkene, som beskrevet ovenfor, jeg vil også vise til lesernes mer generelle tanker og refleksjoner underveis. De to bildebøkene er svært ulike i både verbaltekst og bilder, og tomrommene kommer derfor til uttrykk på ulike måter. I begge lesergruppene var det et fokus på det realistiske og urealistiske ved lesningene. Leserne gjorde et nummer ut av at Odd var en gutt med eggehode, men som levde i en til dels realistisk, kjent verden, hvor han gikk på skole og gikk tur i skogen. Og Sikade, som ble omtalt som et romvesen, insekt, noe overnaturlig, som arbeidet på et tilnærmet vanlig kontorbygg. For leserne utgjorde dette en vedvarende ubestemthet ved lesningene som utfordret deres forsøk på å konstruere forståelse og sammenheng i det de leste.

Begge lesergruppene ble også gjort oppmerksomme på at bildebøkene tilhører kategorien all-alder-litteratur, og ble introdusert for ulike forsøk på definisjoner og tilnærminger til begrepet. Dette gjorde at leserne hadde et gjennomgående fokus på, og teorier om hvordan *den andre* gruppen forholdt seg til bildebøkene. Som ved første øyekast på forsiden til bildeboken *Sikade* utbryter deltakeren Kjell i den voksne lesergruppen: «Er dette faktisk en barnebok?!». Både voksegruppen og barnegruppen hadde altså tanker om hvordan og hvorvidt litteraturen var passende for den andre gruppen, noe som utgjorde et interessant aspekt ved analysen.

I Langers andre fase som handler om å oppholde seg i og bevege seg gjennom en forestillingsverden, bytter leserne ut, eller forkaster ideer som først oppstod, til fordel for nye ideer de opplever som mer passende til tekstens forløp. Iser kaller dette *retrospection*:

Each intentional sentence correlative opens up a particular horizon, which is modified, if not completely changed, by succeeding sentences. While these expectations arouse interest in what is to come, the subsequent modification of them will also have a retrospective effect on what has already been read (1974, s. 278).

Leserne kan underveis i leseprosessen skifte synspunkt. Dette kan blant annet være et resultat av at leserne påvirkes av hverandre, at de har mottatt ny informasjon som gjør at de må endre ideer som først oppstod for å passe til teksten, eller at de står fast i lesningen og må forsøke nye perspektiver for å skape forståelse i det de leser. Å skape forståelse og sammenheng i lesningen gir grunnlag for å danne et generelt mønster, og jeg vil derfor vise teksteksempler

på hvordan leserne visualiserer og skaper dette mønsteret. Iser omtaler dette mønsteret som det estetiske objektet: Objekt fordi vi samler det til en helhet gjennom leseprosessen, og estetisk fordi det skapes av leseren (1974, s. 278).

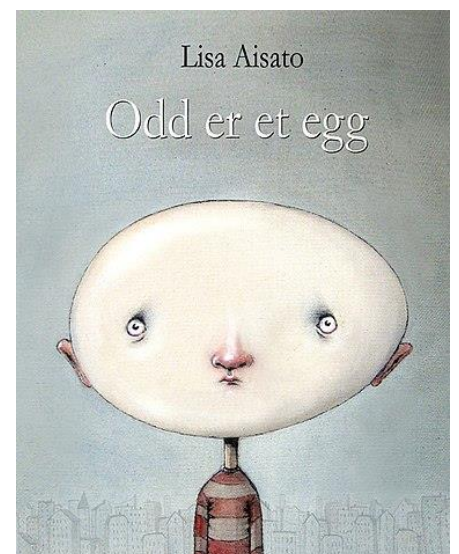
Jeg vil nå presentere materialet fra den voksne lesergruppen. Jeg vil starte med funn fra *Odd er et egg* og deretter ta for meg funn fra *Sikade*. Jeg tenker denne rekkefølgen vil være naturlig da den stemmer overens med rekkefølgen i gjennomføringen av lesningene. De voksne leserne er også gjerne i større grad styrt av enkelte kulturelle konvensjoner, noe som kan bidra til å skape tydeligere fokusområder i lesningen. Dette *kan* bidra til at samtalen som helhet i større grad blir strukturert, enn barneleserens samtale. De voksne lesernes ordforråd, samt refleksjon rundt egen lesning, tydeliggjorde ulike teoretiske perspektiver, og utgjorde dermed en naturlig inngang til analyse materialet. Jeg vil så gjøre det samme med materialet fra barnelesergruppen. Det innsamlede datamaterialet er omfattende, og det har derfor vært nødvendig å være selektiv til hva som skal presenteres i analysen.

4.1 De voksne leserne

4.1.1 Odd er et egg: *Det var litt kjærlighet som skulle til.*

Paratekst

Tittel og forsidebilde er en del av bokens paratekst, og det aller første som møter leserne. Ifølge Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 109) er paratekstens primære oppgave å gjøre leserne positivt interessert i boken. Parateksten har både verbale og visuelle funksjoner: de forbereder, presenterer og kommenterer bokens egentlige innhold. Tittel, forsidebilde, satssider og baksidetekst kan utnyttes som en del av parateksten, og danner en del av bokens meningspotensiale. Bokens forside er med på å plante noen impulser som leserne vil møte på seinere i fortellingen, det blir også etablert verbale og visuelle broer til andre oppslag i boken (Birkeland et al, 2018, s. 111). Vi skal først se på hvordan forsiden trigget voksenleserens fantasi:



Tone: Jeg tenker med en gang at dette har noe med mobbing å gjøre. Han ser trist ut og det er en litt grå og trist forside.

Simen: Det ser ikke ut som en gladbok, akkurat.

Linda: Han ser litt lost ut, og litt trist.

Arnt: Jeg syns jo måten hun har tegnet her, skaper en ensomhet også.

Tone: Jeg henger meg veldig opp i tittelen på boken, og derfor tenker jeg det er mobbing.

Arnt: For meg fremstår denne figuren som et barn da. Både med klærne.. Og at Odd er et egg, altså han er nok ganske skjør.

Linda: Annerledes.

Tittelen og forsidebildet forteller leserne noe, men utelater gjerne enda mer. Flere av leserne mener Odd er et barn og at et mulig tema er mobbing, blant annet på grunn av tittelen og måten han er tegnet på. Dette viser hvordan parateksten er med på å trigge lesernes tanker og starter en prosess. Den første og umiddelbare responsen er ofte lesernes personlige respons, hvor estetiske erfaringer kommer til uttrykk. Allerede på forsiden bryter forfatteren en grense for hva som er realistisk, noe som gjerne kan utfordre den voksne leseren. Til tross for at Odds hode er et egg har han likevel menneskelige og lett gjenkjennelige ansiktsuttrykk, noe som gjør det enklere å relatere seg til følelsene hans. Den første undringen blant leserne går ut på å skape et bilde av hvem Odd er. Flere av leserne mener Odd ser ensom ut. Samtalen er preget av en forventning om at Odd ikke har det bra. Flere av innspillene viser en empati for Odd, hvor de synes synd i ham allerede før de har åpnet boken. Utsagnene viser hvordan flere av deltakerne beveger seg mot en estetisk leseholdning⁵. Rosenblatt kaller denne holdningen hos leseren for *the aesthetic stance* (2005, s. 11). Ifølge Rosenblatt legger lesere som beveger seg mot en slik estetisk holdning merke til hvilke følelser, personligheter eller ideer som utspiller seg i litteraturen. Hun viser til at denne leseholdningen også gjør leserne oppmerksomme på hvordan karakterene opplever ulike spenninger, konflikter og konfliktløsninger (2005, s. 11). Forfatteren har barneperspektivet som utgangspunkt for å alliere seg med leseren. Ifølge Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 36) er det ikke uvanlig å benytte dette som utgangsposisjon også i voksenlitteraturen. Dette perspektivet kan også gjøre at den voksne leseren allierer seg med teksten.

Tone viser også ovenfor hvordan fargene i bildet hjelper henne å danne en forforståelse av hva som venter dem inne i boken. Grått er noe som forbindes med noe trist, fargeløst. Leserne beveger seg mot en efferent leseholdning når de relaterer det de ser til egne kunnskaper om verden, blant annet ved å mistenke at det er mobbing som ligger bak Odds triste ytre. Leserne

⁵ Deltakernes refleksjoner rundt bokens paratekst har svært mange likhetstrekk til samtalen som fant sted i den andre voksne lesergruppen. På lik linje med den første lesergruppen uttrykker deltakerne her at Odd ser trist, skjør og ensom ut.

aktiverer også forkunnskaper med tanke på egget, og viser til at han nok er ganske skjør da egg lett kan knuses og har et tynt skall. De bruker begreper som annerledes for å beskrive Odd, og referer med dette til at det er ganske uvanlig å ha et eggehode. Eggehodet til Odd, sammen med tittelen, blir dermed et sikkert utgangspunkt som leserne konstruerer sine forestillinger rundt og utgjør dermed et springbrett for videre diktning. Tittelen og bildet utgjør likevel et tomrom da Kjell introduserer en usikkerhet rundt hva man *egentlig* får vite:

Kjell: Jeg er litt sånn usikker på hva.. fordi alt er jo grått rundt han, og det er ingen sterke farger eller positive farger i det som er i front. Og jeg klarer ikke å... jeg er usikker på om vi nå skal treffe en person, om dette er en positiv eller dette en negativ person. Eller om dette er en person som er skyld i sin egen miserable situasjon. Så dette bildet gir i hvert fall ikke *meg* noe svar, på noen ting.

Miriam: Men hvilken stemning får du av bildet da? Syns du selve bildet er stemningsløst eller nøytralt?

Kjell: Ja.. Nei, det er verken for eller mot. Det er ikke ensbetydende, det ekskluderer ikke noe.

Simen: Uttrykket hans gir i hvert fall ingen lykke da.

Kjell: Ja, altså håpløsheten henger jo over her. [...] Han kan jo ha vokst opp i en eggeby og han er et miserabelt egg, hva vet vi?

Arnt: For meg fremstår dette som en pur, ensom fyr. Han er rett og slett bare redd tenker jeg.

Kjell: Virker ikke som en sterk person som er i stand til å endre på noen ting eller gjøre noe med sin egen situasjon, han ser helt håpløs ut hele fyren.

Tone: Jeg syns i hvert fall fremdeles synd på Odd!

Flere: Enig

Fra tekstutdragene kommer det frem at Kjell først *får* en stemning fra bildet i kommentarer som at bildet er fargeløst og at personen ser miserabel ut. Fokuset hos leseren er derimot rettet mot at man ikke får vite *hvorfor* han er miserabel eller *hva* som er grunnen til dette. Kjell viser en slags oppgitthet over at informasjonen ikke er tilstrekkelig. Og til tross for at han har fanget opp en stemning fra forsidebildet og tittelen, ligger fokuset på alt man ikke får vite. Kjell kommenterer deretter at han mener Odd ser håpløs ut, noe som kan tenkes bunner i en frustrasjon over all informasjonen som er utelatt på forsiden, og trangen til å vite mer. Her vil jeg også vise til Appleyards fremstilling av den voksne leseren, hvor han beskriver hvordan de voksne leserne er mer selektive til hvilke formål litteraturen de leser skal ha. Utsagnene ovenfor kan muligens skyldes at dette ikke er en bok leseren hadde *valgt* å bruke tid på selv. Da kan det også ligge til grunn en sperre som må brytes før leseren kan «gi seg hen» til litteraturen. Det kan også se ut til at Kjell allerede har tatt litt avstand fra litteraturen, da kravet til leserens medvirkning i leseprosessen allerede er for stort. Det kan derimot også skyldes at bildebøker er noe nytt og uvant, og dermed utfordrende å relatere seg til. Til tross

for dette prøver han likevel å reflektere rundt hva som kan vente ved å foreslå en hel eggeby, noe som gjerne tyder på at han er åpen for hva som eventuelt skal skje videre. Allerede ved samtalen om parateksten kan man se spillet mellom de ulike deltakerne i en litterær samtale. Og lesernes ulike refleksjoner resulterer i svært ulike tanker rundt hvem Odd er:

Arnt: Jeg syns måten hun har tegnet på, med Odd så nært, så langt fremme i bildet, også den store byen bak, at det skaper en ensomhet, i bildet.

Simen: Ja, han er utstøtt.

Arnt: Ja, utstøtt fra noe stort, diffust, som er bak. Og den [byen] er veldig diffus, og det forsterker ensomheten, i hvert fall slik jeg forstår det.

Arnt og Simen skaper her stemning ut ifra det de ser, og tillegger en symbolikk i avstanden mellom Odd og byen i bildet. Den voksne gruppen plasserer også forsidebildet inn i det som kan kalles en sosialrealistisk virkelighet. Denne virkeligheten tar også for seg realistiske hendelser, som det å være syk og det å leve med sykdom. Dette uttrykker også Arnt gjennom utsagn som: «Han ser litt sykkelig ut. Han har rød nese, kronisk forkjølelse på en måte. Også det at han ikke har hår forsterker jo det inntrykket også». Arnt refererer her til det at Odd ikke har hår som noe bekymringsfullt eller sykkelig. Han viser til at Odd er rød rundt nesene og mistenker at det er noe vedvarende, noe kronisk ved denne tilstanden. Ifølge Appleyards (1991) fremstilling er det å plassere litteraturen inn i den realistiske virkeligheten også et trekk ved den voksne leseren. De voksne leserne har i stor grad en analytisk tilnærming til teksten. Parateksten som helhet ser også ut til å vekke nysgjerrigheten til flere av leserne⁶

7



⁶ Etter å ha tatt for seg parateksten ble det foretatt en høytlesning av boken. En av deltakerne leste høyt, mens de andre fulgte med i hvert sitt eksemplar. Boken ble lest sammenhengende.

⁷ Bilder: Aisato, 2010, s. 3-4.

Foreldreperspektivet

På de første fire oppslagene er Odd i fokus. Leserne ser ut til å danne et enda tydeligere bilde av Odd. På det andre oppslaget i boken introduseres moren til Odd. Det at grensen for hva som er realistisk allerede er brutt på forsiden ser ut til å hjelpe leserne med å godta at moren til Odd viser seg å være en høne, og bygge videre på dette:

Tone: Det første jeg tenkte nå var gjerne at det var angst og at han faktisk har en hønemor, at han har blitt dullet for mye med og var redd for alt.

Arnt: Som jeg ser det, så er det nettopp det at han har en hønemor, som også fremstår som en aleinemor i boken, det er ikke noen farsfigur her. Hun er trøtt, sliten og bekymret, og det virker ikke som om hun har så mye overskudd for Odd.

Tone: Så hennes bekymringer smitter over på Odd, og han blir veldig engstelig. Han er jo veldig engstelig til å være en 7 år gammel gutt. Redd for alt, hver natt ligger han og tenker på alt som kan gå galt i løpet av dagen.

Linda: Ja, en 7-åring skal ikke gjøre det. Jeg tenker dette kanskje er en melding også, i en tid med curling-foreldre. Hvor vi må la de få prøve seg litt selv. Barn i dag har en annen oppvekst enn før hvor barna hang i trærne og ikke brukte redningsvest hele tiden. Ja, det er rett og slett en liten melding i denne boken her til de voksne.

Flere av leserne inntar raskt et foreldreperspektiv, dette holder de seg gjennomgående til videre i lesningen. Det virker ikke som om noen av deltakerne har innvendinger mot at dette egget faktisk har en hønemor, noe som hjelper dem med å redusere antall ubestemtheter. Dette er muligens fordi hønemor er et kjent begrep for de fleste, som brukes for å beskrive en overbeskyttende, engstelig mor. Egg og høne hører sammen i den realistiske verden, noe som kan hjelpe leserne å skape mening i det de leser. Leserne er likevel avhengig av bekreftelse fra de andre deltakerne for at samtalen skal utvikle seg videre, som kommer til uttrykk gjennom et av Arnts utsagn: «Ja, men siden han er et egg, så måtte jo gjerne moren være en høne, sant?». Enkelte leserne reflekterer også rundt hvor faren til Odd kan være, Arnt uttaler blant annet: «Det kan jo være faren er fraværende for det illustrerer noe i virkeligheten, fraværende fedre eller noe sånt», Simen følger da opp med: «Eller han jobber off-shore, og boken ble laget i den perioden han jobbet». Dette er også et eksempel på at leserne fyller ut ubestemtheter for å skape forståelse i det de leser. Leserne bygger opp en verden og skaper en ide om Odds liv ut ifra et realistisk verdenssyn og gjerne egne erfaringer. Dette kan være med å bidra til å hjelpe dem med å skape forståelse i det de leser, og relatere seg til karakteren og bokens innhold. At deltakerne kommer med ideer og refleksjoner rundt karakteren er et eksempel på hvordan teksten inviterer leseren til meddiktning. I samtalen ovenfor kan man også se at deltakerne mener det er ligger et eget budskap til de voksne leserne, noe som ifølge Ulla Rhedin er et trekk ved den moderne bildeboken: «Något som kanns omdelbart nytt ar att bildeboken av i dag ofta har något specifikt att saga också de vuxna, som formedlar bokens

text till barnet i hoglasningssituationen» (2004, s. 11). Leserne ble i starten informert om at boken hører til i kategorien all-alder-litteratur, noe som preget deres lesning på den måten at de var på jakt etter et budskap til seg selv, og var nysgjerrig på hva boken kunne tilby voksne lesere.

I de videre oppslagene får leserne informasjon om at Odd er redd på skolen, og ikke tørr å delta i ballspill og leke med de andre barna. De får også vite at moren til Odd er sliten etter jobb og pleier å ligge på sofaen, og at Odd er aleine på ettermiddagene. Bildene forankrer handlingen i gjenkjennelige kontekster for leserne. De voksne bygger videre på bokens ikonotekst ut ifra egen erfaringshorisont. Flere av deltakerne er også foreldre, og foreldreperspektivet er derfor noe som faller dem naturlig. Det at de har inntatt denne tilnærmingen kommer også frem i sitater som:

Kjell: Hun [moren] følger han ikke opp i det daglige, eller støtter han, og han er helt aleine. Så her er det en svikt fra foreldre. Skolen har også sviktet totalt, han er helt aleine. Så skolen har jo sviktet som ikke ivaretar dette egget på noen måte, og dette burde blitt identifisert for lenge siden!

Arnt: Jeg kan jo ikke se noen steder at det er en far inne i bildet her. Tenker på den sykkel som han ikke har lært seg å sykle på, eller kanskje ikke tørr å sykle på. Eller kanskje ikke blitt oppmuntret til det, han har vel strengt tatt aldri sittet på den. Og det er jo hardt å være aleinemor tenker jeg.

Linda: Ja! Og det å være hønemor i tillegg.. Hun har nok ikke pushet ham nok til å prøve seg.

Her viser leseren Kjell at han har forkastet tidligere ideer om Odd. Dette er i tråd med Isers (1974) begrep *retrospection*, hvor leseren gjennom verbaltekst og bilder har mottatt ny informasjon som må tas til etterretning, noe som kan resultere at tidligere ideer legges bort. Kjell har fått en annet bilde av Odd, og viser en empati for situasjonen. Han viser også her at den estetiske leseholdningen tidvis preger lesningen hans, hvor han er oppmerksom på Odds følelser og situasjonen rundt ham. Flere av deltakerne beveger seg stort sett mot efferente lese måter, hvor de har realistiske tilnærminger og refleksjoner rundt bokens hendelser. Det at hendelsene i boken finner sted i en tilsynelatende normal og kjent verden hjelper dem nok å holde fast ved denne leseholdningen.

Forhandlinger om mening

Til tross for at deltakernes lesning i stor grad er preget av efferente leseholdninger, beveger de seg likevel tidvis over i det fantastiske. De forsøker deretter å skape forståelse ved bevege seg tilbake til det efferente:⁸

Jakob: Jeg trodde hun [Gunn] var en fantasivenn i begynnelsen, når han ikke fant henne igjen. Trodde det bare var fantasi.

Simen: Kan jo hende også at om du er veldig mye for deg selv, så kan jo du begynne å tulle litt oppe i hodet, og plutselig se syner. Det står jo heller ingen steder at Gunn faktisk er ekte, det kan jo være en illusjon?



Når leserne introduseres for nye karakterer må de forsøke å forene tidligere ideer, med potensielle hendelser den nye karakteren bringer med seg. Karakteren Gunn vekket noe hos leserne som resulterte i en diskusjon som gikk ut på å skape forståelse for hvem denne karakteren kunne være og hvilke intensjoner hun hadde:

Arnt: Jeg tenker litt på hvem denne Gunn egentlig er. Hun også er jo en outsider, rett og slett.

Simen: Hun gir faen, hun!

Arnt: Ja! Hun gjør jo det, bokstavelig talt.

Kjell: Så her er jo forskjellene.. Her er en som er veldig glad i sin miserable situasjon i en sånn biederakt, også en som er veldig miserabel i sin situasjon.

Arnt: Men fremtrer Gunn som miserabel da?

Tone: Altså.. hun er annerledes, men hun har akseptert det.

Jakob: Jeg tror hun bare har *valgt* å være det.

Tone: Hun har gjerne lyst å skille seg ut.

Samtalen viser samspillet mellom deltakerne i en litterær samtale, hvordan de kan resonnerer seg frem sammen. Ovenfor ser man også at de kan stille spørsmål til hverandres synspunkter, noe som gjerne gjør at de må gå tilbake og vurdere og reflektere over egne synspunkter enda en gang. De voksne leserne ga deretter uttrykk for at karakteren Gunn representerte et vendepunkt i boken:

Tone: Han møter Gunn som er veldig leken, så blir det plutselig mer farger og han får være et barn igjen og leke og ha det gøy, bekymringene forsvinner.

Kjell: Ja, hun virker veldig lykkelig med seg selv og den der drakten sin.

Arnt: Gunn er også utenfor byen, men virker gladere likevel. Hun fremstår jo som litt eksentrisk, hun også.

Tone: Gunn får ham til å blomstre!

⁸ Bilde: Aisato, 2010, s. 13.

Det gjennomgående foreldreperspektivet til leserne kom også til uttrykk her:

Tone: Kan jo være hun har hatt en annen oppvekst eller en annen type familie som har *bucket* henne mer i å være seg selv, og ikke sydd puter under armene på henne. At hun får lov til å prøve seg.

Simen: Kanskje hun er en rebell da? Hun fikk jo husarrest.

Arnt: Hun trampet jo ned blomstene da, hun er jo en rampejente!

Deltakerne mener at Gunn-karakterens entre tilfører boken en annen stemning, og kommenterer også at fargene i bildene endrer seg og blir sterkere når Gunn er til stedet.

Deltakerne leser om Odds møte med Gunn i skogen, hun forsvinner deretter, for så å dukke opp igjen seinere. Gunn, som først utgjorde en ubestemthet, i den grad at leserne måtte trekke linjer mellom henne og tankene de allerede hadde gjort seg, viste seg å tilføre leserne nye perspektiver og ideer om hva litteraturen ville fortelle dem:

Linda: Det er jo en bok som gir litt håp da, kanskje.

Kjell: Jeg tror i hvert fall det er en bok som handler om at det lønner seg å ta tak i tingene og komme seg ut.

Tone: Det at han kan skille seg ut, men at han likevel kan finne sin glede, sin måte og leve på og ha det fint.

Deltakerne uttrykker her at Gunn fører med seg glede og håp, og henter med dette ut en dypere betydning hvor Gunn fremstår som et symbol på håp. For leserne representerer Gunn et lyspunkt i Odds triste tilværelse. Både symbolsk og billedlig talt med fargene som forsterkes i bildene. Gunn fikk også leserne til å reflektere og gå enda mer i dybden:

Jakob: Han går fra å være helt i seg selv i redsel og angst også snur det på et øyeblikk når han treffer denne biejenten, det synes jeg er interessant da. Det er jo veldig nære realiteten også.

Tone: Ja, hvor lite som faktisk skal til?

Jakob: Ja, og det kan jo gå litt begge veier. Men syns jo det var litt kult da.

Simen: Ja, det var litt kjærighet som måtte til.

Flere: enig

Jakob og Tone hjelper hverandre frem i samtalen, hvor de utdyper hverandres påstander. Det er også et eksempel på hvordan deltakerne kan opptre som en støtte for hverandre i den litterære samtalen, og man kan få bekreftelse på sine fortolkninger.

Et dypere budskap

De fleste deltakerne bevegde seg frem og tilbake mellom oppslagene i boken under diskusjonen. Det var først da de tok seg tid til å studere bildene og støttet seg til dem i større grad enn de gjorde gjennom selve lesningen. Jakob uttaler blant annet: «Det er jo lite tekst, så

for meg blir det mer viktig å se på bildene, og da blir det jo mer følelser». Dette kommer også til uttrykk gjennom flere detaljer i bildene som blir tilført en symbolsk betydning:

Jakob: Det er jo litt morsomt, for med tanke på utvikling, så knuser jo egget til slutt da, skallet knuser, og han kommer ut av skallet sitt.. og mot slutten har de lagt frem sommerfugler og de er først larver, de ligger i en puppe, så kommer de ut av et skall de også. Så tenker på det at han virker som han har vært fanget, så har han blitt satt fri og det gjør jo på en måte sommerfuglene også- de utvikler seg.

Arnt: Fargene rundt han forsterkes etter hvert, og han kommer nærmere byen. I starten stod han langt ifra og står veldig aleine. Kanskje det handler om å oppfatte seg selv som noe mer, at du henger sammen med noe annet. Illustrasjonene fremhever en tilhørighet kanskje, går litt i ett med det andre og det blir ikke så distansert.

Flere av leserne kom først mot slutten av samtalen med refleksjoner rundt mulige budskap boken ville fortelle dem. En slik setting og lesning av en bildebok er som nevnt en uvant situasjon for flere av leserne, noe som preget starten av samtalen. Etter hvert ga de uttrykk for å være mer komfortabel med settingen, og kunne dermed for alvor dykke inn i litteraturen. Vi kan se en tydelig endring i lesernes holdninger fra start til slutt i samtalen, hvor det gikk fra enklere og mer overfladiske observasjoner og refleksjoner, til at leserne virkelig forsøkte å hente ut informasjon og danne ulike teorier om hva som muligens lå skjult i verbaltekst og bilder⁹. Dette kom også til uttrykk gjennom at noen av leserne forsøkte å tilføre mening med flere andre elementer i boken, Kjell uttalte blant annet: «Om man skal dra dette lenger inn i en sånn akademisk analysetåke, så kan du jo si at den honningen er gull, og han skal da gi kjæresten sin dette gullet». Selv om dette utsagnet hadde en sarkastisk undertone, kan det likevel være et tegn på leserne etter hvert støttet seg på bildene i større grad enn tidlig i lesningen. Utsagnet refererer til den sterke gulfargen på honningkrukken, noe som ikke hadde blitt nevnt tidligere, til tross for at den sterke fargen skiller seg ut i de ellers grålige bildene. Det var ellers lite kommentarer og beskrivelser av detaljer i bildene, noe som gjerne tyder på at leserne dannet seg et mer helhetlig bilde av oppslagene, hvor den ene modaliteten ikke ble vektlagt fremfor den andre. Etter hvert dannet likevel leserne seg tanker om hendelser i boken som gjerne hadde et dypere budskap:

Kjell: Jeg fikk en sånn tanke om at dette ikke er isolert til dem som har eggehode, i dag er det jo mange som lider av en eller annen fobi: det psykiske, alle de ikke-synlige sykdommene som veldig mange unge er plaget med, og som er vanskelig å sette ord på. På en måte isolerer de seg selv litt, slik eggulf her

⁹ Deltakerne i den andre voksne lesegruppen hadde en tilnærmet lik utvikling i lesningen av Odd er et egg. Refleksjonene som fant sted ble etter hvert dypere og redegjort for i større grad, hvor det underveis dukket opp flere elementer med mulige betydninger. Leserene i den andre lesergruppen lanserte også idéer knyttet til psykisk sykdom og holdt på lik linje med den første gruppen et gjennomgående foreldreperspektiv.

holder på. Han holder seg selv unna fordi han er livredd noe skal skje. Om man skal ta det sånn billedlig så er det veldig mange barn som kan ha en slik opplevelse i dag, at de er skjøre, distanserer seg og holder avstand fra andre, også blir de ensom.

At leserne hadde teorier om at boken hadde et dypere og mer betydelig budskap ble også gjenspeilet i deres tanker om bokens tematikk:

Kjell: Utenforskap.

Simen: At man er sterkere enn man tror.

Jakob: Utvikling, og det å vokse.

Utsagnene viser at leserne mener boken har et viktig budskap, og at de som voksne lesere tok noe med seg videre fra lesningen. Her vil jeg trekke frem Isers beskrivelse av leserens sentrale rolle i realisering av teksten og hvordan leseren henter ut tekstens meningspotensiale. De voksne leserne brukte noe tid på å bli vant med denne typen litteratur og lesesetting, men etter hvert i lesningen turte de å bevege seg inn i litteraturens forestillingsverden og være en aktiv medskaper.

Diskusjonen om all-alder-litteratur

Som nevnt tidligere ble introduksjonen av boken som all-alder-litteratur noe som vekket en interesse hos leserne. Helt fra start til slutt ble samtalen også preget av jakten på hva de voksne skulle få ut av lesningen. Lesernes synspunkter og tanker rundt akkurat dette endret seg gjennom lesningen. Umiddelbart etter høytlesningen kom leserne med utsagn som:

Kjell: Men det er veldig urealistisk, at man skal treffe en jente i biedrakt, også går man bare på butikken og kjøper honning, og tror at et barn liker honning bare fordi hun kler seg i biedrakt. Det er en form for urealisme i det som voksne ikke klarer å ta helt innover seg. Men kanskje et barn klarer å forstå logikken?

Ovenfor viser Kjell hvordan han i større grad heller mot en efferent leseholding, ved å ikke benytte seg av tekstens tolkningspotensiale. Han viser til at hele situasjonen er urealistisk, og poengterer at Odds tankegang kan være utfordrende å relatere seg til for ham som voksen. Kjell avslutter likevel med å si: «Men alt i alt var det en kjempepositiv opplevelse for stemningen endret seg fra side til side, og det er jo gjerne ekstra spennende for et barn. Jeg tror at om jeg hadde lest denne for et barn så hadde de fulgt med». Dette utsagnet uttrykker at til tross for denne manglende realismen, har leseren fått en positiv, og gjerne uventet leseropplevelse. All-alder-litteratur-diskusjonen preget også samtalen videre:

Tone: Jeg tenker med en gang at dette er en barnebok, den skal kanskje passe for alle, men hadde jeg lest den uten å vite det hadde jeg tenkt at dette er en barnebok.

Kjell: Jeg tenkte forskjellige ting i de ulike fasene i boken. Det var stor forskjell fra hva jeg tenkte i starten og i slutten. Sinnsstemningen endret seg faktisk fra side til side. Subjektivt er dette for meg en barnebok, men på samme tid kan man tolke dette på en voksen måte, og man kan jo tolke seg i hjel på denne boken. Men i min verden er dette en barnebok.

Tone: Så var det heller ikke en så nitrist bok som det så ut til på forsiden. Den var litt hyggeligere når man fikk lest den.

Etter hvert kom også leserne med utsagn som:

Linda: Men det må jeg si med stemningen gjennom boken.. at jeg faktisk satt her og flirte litt, og det hadde jeg *ikke* forventet.

Flere: Enig

Kjell: Ja, det var jo litt voksenbok?

Linda: Ja! Og alt virker så grått og trist, også måtte jeg faktisk smile og flire litt.

Leserne viser i samtalen at bildeboken har gitt dem en leseropplevelse som de ikke var forberedt på. Boken har gjerne gjort et inntrykk og overrasket dem på noen måter. Denne opplevelsen kan også ha blitt forsterket da flere av deltakerne tidlig hadde holdninger om at dette var en bok forbeholdt barn og at de ikke hadde valgt denne boken til seg selv. Leserne uttrykte likevel at det var noe ved litteraturen som fenget dem:

Tone: Jeg føler at det er en barnebok, også om en av ungene mine hadde fått den så hadde jeg endt opp med å lese den ganske mange ganger. Og da hadde jeg gjerne forstått mer og mer og tenkt mer og mer over boken. Så det er ikke en bok jeg hadde kjøpt til meg selv, men jeg skjønner at den gir den voksne leseren noe å tenke over.

[..]

Linda: Ja, og eventyrene har jo en slags moral i seg, en slags oppdragende effekt, sånne ting som man skal ta med seg.

Leserne virker samstemte om å ha fått en positiv leseropplevelse. De uttrykker at boken *har* et eget budskap til den voksne leseren, og at de etter hvert oppdager nye aspekter ved hendelsene¹⁰. Lindas utsagn bekrefter også de voksnes bevissthet rundt det moraliserende og oppdragende aspektet ved fortellinger for barn, noe flere av deltakerne gjerne har leitet etter i lesningen. Deltakerne er likevel enige om at det er en bok hovedsakelig for barn, men at den har noe å tilby den voksne leseren. Dette er også i tråd med Ingeborg Mjørs tilnærming til all-alder-litteraturen: den er skrevet til barn, men appellerer til den voksne leseren.

¹⁰ En av deltakerne i den andre voksne lesergruppen uttrykte at bildeboken var for forutsigbar og at han som voksen leser ønsket å bli utfordret av litteraturen i større grad. Til tross for et ønske om en mer kompleks historie, uttrykte leseren på lik linje med flere av de andre deltakerne, at teksten hadde noe eget til den voksne leseren, og at han som *forelder* ville valgt å lese boken flere ganger.

4.1.2 Sikade: Null informasjon!

Paratekst

Leseren Arnt kjenner til boken fra før, men for de andre deltakerne er den ny. Dette preger samtalen, og deltakerne ser ut til å tre inn i ulike roller. Arnt har et lite forsprang når det gjelder tolkning av boken, da han har lest den tidligere. Han vet hva som venter mens de andre deltakerne må resonnerer seg fram, det resulterer i en del spørsmål.

Ved første øyekast på bokens forside utbryter deltakeren

Kjell: «Er dette faktisk en barnebok?!». Jeg informerer om at begge bildebøkene som er lest er innenfor kategorien all-

alder-litteratur, og at begge bildebøkene er plassert i barneavdelingen på biblioteket.

Diskusjonen om hvorvidt denne boken er passende for et yngre publikum preger store deler av samtalen, dette vil jeg samle mot slutten av analysen. I analysen vil jeg sammen med tekstutdragene kommentere fysiske reaksjoner hos leserne, hvor det er nødvendig eller har et poeng. Kroppsspråket danner en vesentlig kontekst for både produksjon og fortolkning av det verbalspråklige uttrykket. Det er med på å signalisere lesernes holdninger, samt gjøre dem tydeligere for meg som observatør.

Jeg stiller et spørsmål for å få i gang samtalen, da flere av de voksne leserne ser svært tankefull ut i det blikket deres vandrer over forsiden:

Kjell: Umiddelbart da, så ser jeg for meg at dette er en funksjonær. Han har jo litt krøllet dress og ustrøken skjorte. Han er jo en funksjonær som har rotet det ordentlig til med alle papirene som ligger rundt, også skal han da lese opp fra det ene. Men det gir jo veldig lite mening for oss i Skandinavia da, akkurat dette bildet.

Simen: En ubesluttsom kar, kanskje?

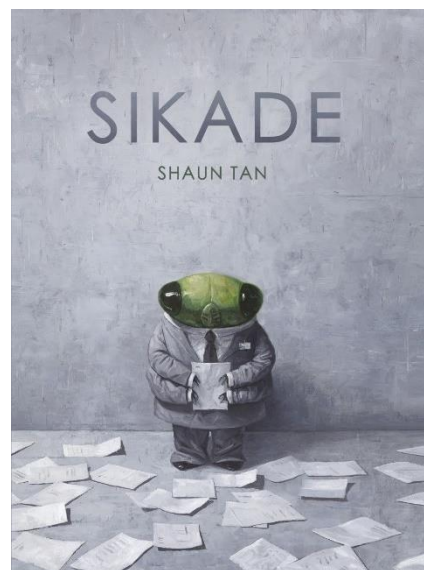
Linda: Kanskje han er veldig effektiv siden han har fire armer.

Flere: Enig

Jakob: Jeg tror han har mistet seg selv litt, jeg. Det ser ut som om han har mistet seg selv i arbeidet, han har så mye rundt seg.

Arnt: Det er jo ikke så mange uttrykk den sikaden viser her.. men.. jeg aner jo en viss bekymring. I måten refleksen i øynene er tegnet inn. Han ser litt lost ut.

I utsagnene ovenfor kommenterer leserne direkte forhold ved bildet og reflekterer rundt hvordan det ser ut, og hva det kan bety. Dette er blant annet at han har fire armer og at han derfor gjerne er effektiv. De kommenterer også andre detaljer ved bildet som at dressen hans



er krøllete, og at refleksen i øynene hans vekker en bekymringsfølelse. Ovenfor kan man også se at Arnt og Jakob beveger seg mot estetiske leseholdninger, eller en såkalt empatisk holdning, hvor de er oppmerksomme på karakterens følelser. Leserne drar diskusjonen umiddelbart mot arbeidslivet, uten at noen verbaltekst har formidlet dette eksplisitt. Leserne aktiverer her sine forkunnskaper og danner seg en hypotese om at dette er en kontorarbeider med utgangspunkt i bekledningen og papirene, til tross for at han er et insekt. Jakob forsøker å forstå hva forsiden vil fortelle og har en tanke om hvilken type karakter de skal møte i boken: «Jeg tenker på en måte at han er en uinteressant person. Det ser ut som at de prøver å få han til å virke uinteressant på en eller annen måte». Linda får en ide om at Sikade har et budskap leserne: «Det ser ut kanskje ut som om han vil fortelle oss noe. Han står der og vil si noe. Han har et budskap og er klar til å lese opp». Jakob og Linda omtaler han som «person» og «han», de identifiserer han som et menneske, noe som er med på å redusere en ubestemthet. Kjell mener likevel det er en mangel på informasjon i parateksten, han mener det er vanskelig for leserne fra Skandinavia å relatere seg til bildet, og refererer med dette til at forfatteren er fra utlandet. Han uttrykker en frustrasjon over bokens forside:

Kjell: Men slike forsider skal jo egentlig være *bullet-points*, altså det skal være en *eye-catcher*! Det skal gi oss noe informasjon som gjør at jeg *velger* å ta den boken. Og informasjonen som jeg får av denne her, det er null. Null informasjon! Og det er jo litt synd om boken har et godt poeng eller om det er en viktig bok, eller en bra bok. Så den forsiden ødelegger for det, jeg ville *ikke* tatt den med meg. Den gir ingen informasjon. Det gir meg null, *nada*. Jeg går rett forbi.

Her er leseren tydelig frustrert over mangel på informasjon. Kjell har skapt en del fordommer, og har dermed allerede tatt litt avstand til verket med utgangspunkt i forsiden. Utsagnene helt i starten av samtalen viser likevel at leseren fikk en indikasjon på hva som ventet, da han umiddelbart trakk linjer til en kontorarbeider. Videre gikk deretter tankene over til at dette absolutt ikke er en bok han hadde valgt selv. Det er tydelig at Kjells lesning er preget av et ønske om umiddelbar forståelse, fremfor å bli underholdt. Det kommer også frem i utsagn som:

Kjell: Altså.. jeg vet ikke hva en sikade er en gang, eller hva de holder på med. Og jeg har ingen ide om hva disse sikadene er eller hvorfor de er på jorden.
Miriam: Ja, du mener at du ikke vet noe om sikader eller hva det er for noe? Det tenker jeg vi venter litt med.

Kjell: Ja, men jeg sitter jo her og har ikke peiling på hva en sikade gjør på og hva visjonen til en sikade er, og jeg vil jo tro det vil påvirke historien på en eller annen måte. Og jeg har ikke peiling.. så der hadde jeg jo bare ... [*later som om han kaster boken bort*].

Arnt: Men det er jo et problem for sikadene er rødlistet her i Norge. De holder på å bli utryddet her.

Kjell: Ja.. men sånn litteraturmessig da, så blir dette helt uinteressant! Hva er det denne sikaden driver med? Det er jo litt greit å vite det før man skal drive og analysere seg i hjel på disse bildene.

Linda: Men jeg tenker jo at forfatteren kan vel ikke forvente at det store publikummet skal ha denne informasjonen.

Tone: Ja, og i hvert fall ikke barn!

Linda: Så det må jo være ett eller annet vi skal kunne forstå selv om vi ikke vet. Og det er jeg veldig spent på.. skal vi fortsette?

Arnt og Linda forsøker å skape forståelse i lesningen ved å bygge videre på Kjells utsagn. Flere av leserne er spent på hva som venter dem, og det at boken har vekket sterke følelser allerede før den har blitt åpnet, trigger nok denne nysgjerrigheten enda mer¹¹.

Ifølge Laila Aase (2005) er en samtale et felles prosjekt, hvor det stadig forhandles om hvem som skal snakke og hva samtalen skal dreie seg om. Lesningen til de voksne er gjennomgående preget av en efferent leseholdning hvor de velger ut og abstraherer analytisk den informasjonen eller de ideene som gjenstår når lesningen er gjennomført. Denne lesemetoden vektlegger det å hente informasjon ut av teksten. Lesernes spontane reaksjon etter endt lesning var preget av forvirring, og ulike forsøk på å skape forståelse:

Kjell: [*Rister på hodet*] Umiddelbar reaksjon.. sånn etter de tre første sidene altså.. er jo at dette bare er helt sløkket. Og det som da skjer er jo at man mister interessen. Man mister evnen til å se de gode poengene. [...] Nå snakker jeg bare rett fra leveren. Jeg hadde ikke ansatt denne fyren her. Men det ligger jo noe her som gjør likevel at jeg må prøve å konsentrere meg og tenke: hva er det med han her fyren, sikaden? Som ikke har opparbeidet seg pensjon eller noen ting? Og bare går opp på taket.

Linda: Altså.. jeg tenker sånn: Han har jobbet i 17 år og tastet inn, ingen sykedager, ingen tabber, han må jo være en drøm av en ansatt! Alltid fullfører, mens andre går hjem, men han fullfører jobben ferdig. Han må jo være en som en leder hadde tenkt godt om. Men er jo tydelig at de ikke gjør. [..]

Simen: Men visst det der er en sikade som hører til i naturen.. Det er jo ikke noe som heter halvveis i naturen, ingen sykedager eller noe. Der er det beinhardt hele tiden.

Leserne kommer med mulige forklaringer på hva de tror boken vil fortelle dem, noe som utgjør en vedvarende ubestemthet ved samtalen. Ifølge Rosenblatt (2005) har leserne en selektiv bevissthet. Denne selektive bevisstheten kan underveis velge ut de forholdene vi som lesere vil vie oppmerksomhet til. Bildene er svært forenklet og stilisert framstilt. Sikade har ikke lett gjenkjennelige ansiktsuttrykk, og leserne uttrykker at det derfor er vanskelig å identifisere følelsene hans. De omtaler blikket hans som tomt. Sikades ansikt indikerer

¹¹ Boken ble lest høyt uten stopp underveis. Leserne fulgte med i hvert sitt eksemplar, og hadde muligheten til å ta notater underveis.

ambivalensen i en mulig ikonotekst, hvor leserne trekkes i ulike retninger i lesningen. De forsøker likevel å aktivere forkunnskaper for å skape forståelse, i form av ren faktainformasjon om sikadene:

Jakob: Er jo litt morsomt at han har jobbet i akkurat 17 år, for jeg lurer på om noen av de der bruker akkurat så lang tid på å utvikle seg.

Arnt: Ja, de bruker 17 år på å utvikle seg. De ligger i jorden i 17 år også kommer den ut og da går den ut av puppen, skallet sitt, og blir et flygende vesen. Og da er det full party og utrolig mye bråk. Også lever de i ca. 4 uker etter de er 17 år.

Linda: Etter at den har blitt rød?

Arnt: Ja, og de bråker så mye de svermene [...] Lyden av sikadene overdøver absolutt alt som er. Og når de fire ukene er over så er det slik at de må spades vekk. Også finnes det andre varianter som kommer opp hvert 13. år, kommer på primtall. De er så utrolig næringsrike, fugler og alt som er vil spise de. Og når de kommer på primtall så sørger de for sin egen overlevelse, så de ligger i jorden i 17 år, ja.

Linda: Hva.. ehh.. hvorfor.. hvilken funksjon har de da? Hvorfor er de her? Annet enn at de er næringsrik mat hvert 13/17 år?

Arnt: Nei, det er jo nettopp det da. Men hva er funksjonen vår da? Eller til en flue?

I samtalen benytter de sine kunnskaper om verden for å skape forståelse, og leserne stiller også spørsmål ved hverandres utsagn. Diskusjonen øker etter hvert i tempo, det er tydelig at hendelsene har vekket noe hos leserne. Samtalen tar en vending hvor Kjell tolker sikades situasjon som at han selv *velger* å være der, til tross for at dette ikke kommer frem i verbaltekst eller bilder:

Kjell: En funksjonær som sitter på et kontor eller i en celle da, en billedlig celle. Han blir herset med og ikke verdsatt. Dette er jo en sikade, jeg vet ikke om de er sånn selvskadere eller hva de er, men en annen ville jo sluttet på den jobben! Det er jo nesten skadelig å analysere den, for er dette en sånn selvskadebok? Altså, pine seg selv i 17 år, hele sitt voksne yrkesaktive liv, drive å pine seg selv? Og jeg selv, klarer ikke assosiere noe til historien. Og jeg kjenner heller ingen som jeg antar har det slik som han her.

Tone: Jeg tenker litt på de som jobber til de møter veggen, om de hadde lest boken kunne de tenkt: oi, livet er mer enn bare dette. Man må ikke glemme de gode tingene i livet.

[..]

Simen: Jeg sitter og tenker på om dette er livet til en sikade [..].

Tone får en tanke om at boken har et budskap til dem som arbeider mye, og Simen holder en realistisk tilnærming til litteraturen for å skape forståelse. Arnts perspektiver åpner så bildenes meningspotensial i en ny retning hvor han legger en symbolikk i at menneskene ikke viser ansiktet:

Arnt: Om man ser på bildene, så ser man aldri ansiktet til menneskene. Han står med ryggen til og man ser bare hendene. Og det er jo et virkemiddel å kappe hoder, for å forsterke noe annet. Jeg tenker at disse illustrasjonene er veldig sterke.

Det kommer frem at Arnt har en særlig interesse for bildebøker, noe som preger lesningen hans. Han viser en bevissthet rundt fortellerperspektiv og ulike virkemidler i litteraturen. Arnt kommenterer også detaljer i bildene som kan ha en mulig betydning:

Arnt: Se på tegningen hvor han blir tråkket på. Der er en stripe i tegningen. Kanskje det er en dør som står på gløtt? Kanskje det er vi som står på utsiden og ser inn? Vi betrakter noe. Vi vet om det. Men sier ingenting. Jeg tenker illustrasjonene i boken er gjennomgående sterkere enn teksten.

Til tross for at Arnt har lest boken før, er det en ny setting å lese den i. Iser (1974) viser til at en leser ikke vil oppleve to identiske leseropplevelser, da situasjon og fordommer vil ha endret seg. Han trekker også frem at leseren gjerne vil merke seg helt andre elementer i verket ved andregangslesning. Arnt viser også til at han ved denne lesningen vektlegger bildene som modalitet fremfor verbalteksten, noe som gjerne gjør at han merker seg flere detaljer.

Leserne trekker paralleller mellom hendelsene i boken og dagens samfunn, noe som også uttrykker en mer efferent leseholdning:

Arnt: Men jeg tenker på dette med, hvordan det er å arbeide. Det er jo litt slavekontrakter rundt om. Og det er jo ikke slik at alle har et valg alle steder. Så tenker jeg på teksten som er oversatt, litt gebrokkent. Og det er sikade selv som forteller her, fra sitt perspektiv. Sikade jobbe i høy bygning. Ingen sykedag. Ingen tabbe. Jeg får jo inntrykket av at dette er en fremmedarbeider.

Tone: Men det kan være kulturelle forskjeller og da. Alle har sine kulturer der man automatisk føler seg mer hjemme, trives bedre, like verdier. Og om man for eksempel tar fremmedarbeidere, de blåser i alt som er rundt seg, de skal jobbe mest mulig, reise hjem igjen og leve livet sitt, fordi det er *der* livet er.

Jakob: Når jeg leste boken fikk jeg nesten en rasistisk opplevelse i det.

[..]

Tone: Men det kan jo være noe i det Simen sier, at dette er en sikade. Det at vi mennesker overtar og ødelegger jordkloden, at man kan se det på den måten. Han kommer her og passer ikke inn, og at menneskene har ødelagt der han gjerne skulle bodd. Jeg syns at til å være en så kjedelig bok når jeg først leste den, en så trist bok, så er det utrolig mange ting jeg sitter og tenker.

Linda: Ja, betongklosser over alt.

Leserne er innom flere ulike forklaringer på hva bokens ikonotekst forsøker å formidle. De diskuterer også multikulturelt samfunn som et mulig tema, og trekker inn et miljøaspekt med utgangspunkt i at dette er en sikade som lever i en verden omringet av betong¹². Alle

¹² Den andre voksne lesergruppen tar opp flere av de samme tematikkene som første gruppen, blant annet fremmedarbeidere, multikulturelt samfunn, undertrykkelse og rasisme.

refleksjonene rundt bokens mulige tematikker ser ut til å skape forvirring for enkelte deltakere. Samtalen øker i tempo og flere av leserne ønsker seg en fasit:

Kjell: Finnes det en fasit på tolkningen av denne boken her eller?

Miriam: Mange ulike.

Kjell: Men det finnes en fasit?

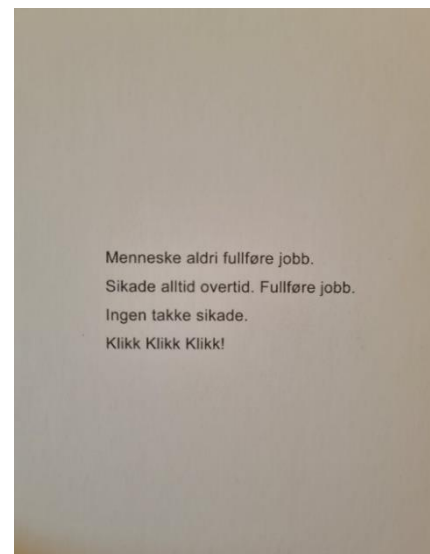
Miriam: Nei.

Linda: Men hva mente forfatteren da?!

På jakt etter meningsdanning beveger deltakerne seg frem og tilbake mellom oppslagene i boken, hvor både bilder og verbaltekst studeres nøye. En setning i verbalteksten trigger plutselig noe i Kjell, og det er det ubestemte i verbalteksten som skaper en reaksjon¹³:

Kjell: Også er det en ting jeg ikke skjønner poenget med.

Denne siden som gikk ut på at menneskene gjør seg ikke ferdig, men *han* jobber overtid. Menneske aldri fullføre jobb. Sikade alltid overtid. Altså hva er poenget med det? Hva *forteller* det oss? Hva *skal* det fortelle? At mennesker er generelt noen drittsekker som aldri fullfører jobben?! Nei, jeg tror kanskje ikke det, men det er jo faktisk det som står der da! [...] Altså jeg klarer ikke dra noe ut her. For dette er bare sånne *never ending* setninger som er åpen i begge ender og det gir ikke svar på *noe*, og det er frustrerende å lese det! Og om man leser flere ganger blir man bare forbanna!



Kjell retter blikket mot setningen «menneske aldri fullføre jobb», og drar denne setningen ut av kontekst. Han finner et budskap som provoserer. Dette viser gjerne at leseren i stor grad støtter seg til verbalteksten for å skape mening. Leseren har uttalt hypotesen sin om at det ligger et budskap til menneskene, og det viser seg at han tar nye elementer til inntekt for denne hypotesen videre i samtalen. Denne reaksjonen kan også være et eksempel på hvordan lesere som virkelig ønsker å oppnå forståelse, filtrerer ut og fokuserer på enkelte elementer, noe som kan resultere i at man ikke danner en helhetlig forståelse av det litterære verket. Til tross for at flere av deltakerne fremstår som frustrerte i jakten på mening og forståelse, ser det ut til at enkelte ikke lar seg påvirke av dette, og holder fast ved egen fortolkning. Andre deltakere blir derimot påvirket av frustrasjonen som preger samtalen, noe som er et godt eksempel på hvor sårbar den litterære samtalen kan være for sterke påstander:

Linda: Jeg får ikke en god følelse av å lese denne boken altså.. det blir sånn:

aarrgghh! Jeg kjenner jeg blir provosert av det altså.

Kjell: Ja, skal vi faktisk bruke tid på dette?

Linda: Ja! Man blir litt irritert på han sikaden. Litt provosert av han, helt hjelpeløs!

¹³ Verbaltekst: Norsk utgave (Tan, 2018, s. 9).

Tone: Jeg er enig med deg, det er en provoserende bok!

Arnt: Men hvorfor blir du provosert?

Tone: Fordi jeg føler at man må ha god tid for å få noe ut av denne boken her! Det er en bok som man må sette seg ned med, slik som vi gjør nå. Kanskje ikke provoserende, men..

Linda: Jeg kjenner litt på at den setter alle i en bås. Alle menneskene får et stempel på seg, at: slik er vi. Og er vi slik alle sammen?

Jakob: Jeg tror nødvendigvis ikke dette har så mye med alle mennesker å gjøre, det jeg tenker er at han er annerledes enn de andre. *Han* er annerledes. [..]

Linda: Men man får ikke så mye sympati, fordi han er så følelsesløs.

Leserne stiller seg undrende til hverandres synspunkter og forsøker å skape forståelse for hvorfor det vekker noe annet hos dem. Utsagnene viser også hvordan deltakerne kan få helt ulike leseropplevelser, med utgangspunkt i samme litteratur. Samtalen går videre til tross for uenigheter mellom deltakerne, og stadig nye tema bringes inn i diskusjonen.

Den moderne bildeboken og all-alder-debatt

Illustratør og forfatter Harald Nordberg (2001, s. 54) hevder det har skjedd mye med bildeboken med hensyn til tema, fortellerteknikker, og at det visuelle uttrykket har utfordret mange. Enkelte av deltakernes frustrasjon er et eksempel på dette. Lesernes egne erfaringer med bildebøker kan ligge til grunn for denne frustrasjonen. Enkelte bildebøker benytter *barneperspektivet* for å alliere seg med leseren. Forfatteren av Sikade har beveget seg bort fra et lett gjenkjennelig og trygt perspektiv ved bildeboken. Både bildene og måten verbalteksten er formulert i boken, omfavner et nytt og uvant perspektiv for leserne. Tankeprosessen hvor de må forholde seg til denne endringen, på samme tid som de søker etter *noe* gjenkjennelig, virker forvirrende for flere av deltakerne:

Tone: Jeg blir bare litt forvirret. Det blir mye tanker. Det hadde vært enklere om noen hadde fortalt meg: les denne boken, den handler om rasisme. Så kunne jeg hatt det med meg i lesningen, for nå blir jeg bare forvirret, det er så mye. Jeg er på en måte enig med alle, samtidig som jeg er veldig opphengt i hva som *egentlig* er riktig.

Linda: Jeg tror denne krever en litt mer trent analyse.

Flere av leserne ser ut til å bli påvirket av engasjementet i samtalen, hvor det har kommet svært mange forsøk på å forstå hva boken *egentlig* vil fortelle dem. I et forsøk på å gi deltakerne mulighet til å samle tankene sine spør jeg om mulig tema for boken:

Tone: Helt umulig å si!

Linda: Det var veldig utydelig.

Kjell: Det er veldig enkelt å avvise denne, i og med at den er så lite entydig. [..] Denne er ikke relevant.

Jakob: Jeg tror fremdeles boken handler om å oppleve det å føle seg fremmed, og det å bli behandlet annerledes.

Simen: Jeg vet ikke.. jeg skjønner hva alle sier. Men jeg må bare holde meg til det naturlige, dette er livet til en sikade.

Til tross for at enkelte deltakere fremdeles er frustrert i sine forsøk på å skape forståelse, er de ikke samstemte om dette¹⁴:

Arnt: For *min* del er boken veldig tydelig, jeg tenker at det er veldig klart hva som ligger i dette: utenforskap, språket, fremmedarbeidere. Jeg tenker at dette er et veldig *aktuelt* budskap.

Kjell: Men det vi sa var at boken har så *mye!* Den spriker i *alle* retninger. Det kan være en med psykologiske problemer, det kan være fremmedarbeidere..

Tone: Det kan være miljøet.

Kjell: Ja, det kan være miljøet. Så den har så mye.

Tone: Den har så mye at man blir litt sånn.. [*forvirret, rister oppgitt på hodet*]

Kjell: Så derfor kan man lett avvise, for den har så *mye* informasjon. Og man kan sikkert sitte her og tolke i flere uker.

I starten av samtalen nevnte enkelte deltakere at de ikke fikk tilstrekkelig informasjon fra boken. Diskusjonen tok seg gradvis opp i tempo og engasjement, og forslagene om mulige tematikker og skjulte budskap kom i flertall. Jeg vil tro deres sterke ønske om å oppnå forståelse, bidro til frustrasjonen som oppstod. Enkelte av deltakerne ble nok også påvirket av sinnsstemningene til andre deltakere, noe som bidro til en enda mer opphetet samtale. I utsagnene ovenfor ser man at deltakerne har gjort en endring, hvor de mener boken gir dem for *mye* informasjon. Her ser flere av deltakerne ut til å ha forvirret, både hverandre og seg selv i gjentatte forsøk på å oppnå forståelse.

All-alder-debatten preget også store deler av samtalen. Og *bekymringen for barneleseren* kom også til uttrykk her:

Tone: Det eneste jeg er veldig bestemt på, er at jeg ikke kan forstå at dette skal være en barnebok!

Arnt: Men det er jo ikke en barnebok?

Tone: Nei, sant det. Det er en all-alder-bok. Men jeg henger meg sånn opp i det, når hun forteller at denne står i barneavdelingen på biblioteket. Og min står merket med «vanskelig tema» på utsiden. Og hva er det som er vanskelig tema? Om det skal være vanskelig tema for et barn, hva kan man koble det opp til da?

Miriam: Synes dere den passer inn i en all-alder-litteratur?

Kjell: Nei, sikadeboken passer ikke. Og den er ikke egnet som en barnebok.

Miriam: Men hvem passer den for da?

¹⁴ Den andre voksne lesergruppen uttrykte en frustrasjon som hovedsakelig var på vegne av barneleseren, og hva barn skulle få ut av en slik bok. Denne lesergruppen var derimot gjennomgående mer enig om bokens tematikker. Den største uenigheten i denne lesergruppen rettet seg mot bokens slutt, hvor enkelte mente sikade faktisk hoppet og tok livet sitt, mens enkelte mente han fløy tilbake til skogen for å være med sine egne.

Kjell: Voksne! Og kanskje en spesiell type voksne, tredje året på psykologstudiet eller noe sånt.
Flere: Enig.

Samtalen rundt Sikade hadde en svært interessant utvikling. Jeg vil tro at dette delvis skyldes at deltakerne var mer komfortable i settingen etter lesningen av *Odd er et egg*. Leseren Kjell uttrykte en frustrasjon over bildeboken helt fra start. Enkelte av de andre deltakerne delte etter hvert hans frustrasjon og synspunkter, noe som var en uventet reaksjon. Flere av de andre deltakerne ble også engasjerte, men satt med et helt annet inntrykk av lesningen. Den litterære samtalen er spontan og finner sted der og da, og det er interessant å tenke på at samtalen gjerne kunne vært en helt annen om rekkefølgen på bøkene var annerledes.

Som nevnt tidligere passer *Odd er et egg* passer godt innenfor Mjørs definisjon av all-alderlitteratur da den benytter et barneperspektiv. Sikade kan derimot plasseres nærmere Jon Fosses tilnærming til begrepet, hvor litteraturen ikke er skapt med en tanke om tilpasning til spesifikke mål eller aldersgrupper, men med vekt på den estetiske autonomien.

4.2 Barneleserne

4.2.1 Odd er et egg¹⁵: *Odd betyr jo rar.*

Paratekst, symbolikk og detaljer

Miriam: Hva tenker dere når dere ser denne forsiden da?

Erik: Litt rart.

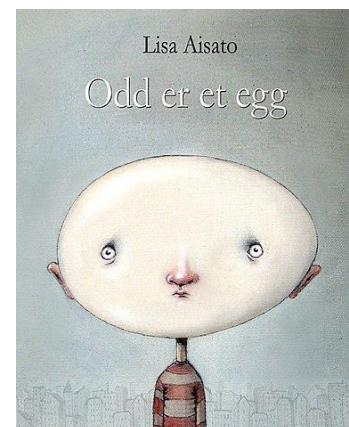
Jens: Han ser kald ut, siden han er rød rundt nesens.

Ada: Litt trist.

Meline: Redd.

Ada: Han ser litt aleine ut. Der er han, også er byen langt bak ham.

Mira: Det ser ut som om han er forkjølet, eller har fått korona.



Barna kommenterer konkrete forhold ved bildet som at han er rød rundt nesens, og leser ut ifra karakterens uttrykk at han ser trist, redd og ensom ut. Tittelen på boken er gjerne med på å redusere en ubestemthet for leserne, da det informeres om at *Odd er et egg*. Leserne fokuserer dermed ikke på at det er noe uvanlig med Odds hode, men fokuserer heller på ansiktsuttrykket

¹⁵ Flere av deltakerne kjente til boken fra før. Det var likevel en ny setting for dem å lese boken i.

hans. De legger merke til elementer i bildet som at Odd er langt fremme og byen bak, og dette forsterker en slags ensomhet i bildet. Ved å merke seg dette skaper barneleserne en intuitiv forståelse av et av bokens mulige tema, ensomhet. Miras utsagn viser hvordan litteraturen trekkes inn i lesernes erfaringshorisont, hvor de aktiverer forkunnskaper for å skape forståelse. Barna støtter seg i stor grad til bildene i boken, og samtalen er preget av dette. De gir også forklaringer på hva de ser i bildene og hva det muligens kan bety, dette kommer blant annet frem i utsagnet til Jens: «Det ser ut som han har poser under øynene, så han ser litt trøtt ut». I de første oppslagene i boken får leserne vite at Odd går på skolen, og blir deretter introdusert for moren til Odd. Barneleserne beveger seg tidlig mot en estetisk leseholdning, hvor de er oppmerksomme på karakterens følelser og situasjon:

Robert: Jeg tenker at han er litt redd for skolen.

Mira: Det ser ut som om han er redd for å leve!

Ada: Redd for alt egentlig. Også på det ene bildet der ser det ut som om han prøver å gjøre så lite ut av seg som mulig.

Elevene forsøker også å finne en forklaring på Odds bekymringer for å skape forståelse i lesningen, det kommer blant annet til uttrykk gjennom utsagn som:

Meline: Men hodet, for alle, er jo veldig skjørt da. [...]

Ada: Men han har ikke fått disse følelsene helt av seg selv. For mammaen høres litt bekymret ut, og at det smitter litt. Men samtidig så ser hun kanskje litt gladere ut enn Odd på de bildene som henger på veggen.

Bildene vekker tidlig noe hos barna, dette kan være fordi forfatteren har benyttet seg av barneperspektivet som fortellerstrategi for å styrke relasjonen mellom barna og fortellingen. Ifølge Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 34) kommer barneperspektivet også frem i bildene, blant annet ved myke streker og varmere farger. Ifølge Rhedin (2013, s. 58) er et vellykket barneperspektiv formet delvis med utgangspunkt i en slik estetisk strategi (barnet som posisjon), og delvis med utgangspunkt i voksnes innsikt i barnets kognitive utvikling. Rhedin kaller det å nærme seg barnet med utgangspunkt i kunnskap om hvordan barn i ulike aldersgrupper resonnerer, sanser og forstår verden for «empatisk metode»: «Det handler om den vuxnas tolkning/forståelse av barnet på barnets emotionella och kognitiva villkor och utan vuxenkommentar eller refleksjon» (2013, s. 58). Ifølge Birkeland m. fl (2018, s. 36) er ikke barneperspektivet noe som kan måles, men et begrep som reflekterer kommunikasjonsprosessen mellom den voksne forfatteren og barnet som leser. Dette er også et grep forfatteren kan benytte for å alliere seg med barneleseren. I utsagnet ovenfor trekker Ada inn foreldre- og barn relasjonen, og danner en hypotese om at Odds bekymring muligens

kan komme fra moren. Leserne har tidlig en bevissthet rundt Odds alder, og viser til at han gjerne burde fått hjelp til situasjonen han befinner seg i. Leserne har i denne sammenhengen en realistisk tilnærming til hendelsene, noe som kan tyde på at de tar Odds situasjon på alvor:

Meline: Lærerne burde fått han til å gjøre andre aktiviteter, som for eksempel å spille instrumenter mens de andre var i gymmen. Da kunne han gjøre ting som var mer forsiktig, slik at han kunne gjøre noe og få det gøy.

Mira: Foreldrene burde skaffet en terapeut.. eller terapaut eller sånn..

Miriam: Psykolog?

Mira: Ja! Psykolog! Til Odd, som er redd for alt mulig.

Barna i lesergruppen stiller mange spørsmål til bildene i boken, de kommenterer detaljer og vil ha svar på *hvorfor* akkurat dette er tatt med, og hvilken betydning det kan ha. De har en ide om at forfatteren har lagt en tanke bak hver minste detalj. De merker seg også navnet til hovedkarakteren:

Mira: Det er jo litt rart at han heter Odd.

Erik: Odd betyr jo rar.

Mira: Rar er et egg?

Navnesymbolikken ser ut til å bidra til at leserne skaper et enda klarere bilde av Odd. Etter denne oppdagelsen viser flere av leserne gjennom entusiastisk kroppsspråk og anerkjennende utsagn at de er fornøyde med å ha oppdaget et slags skjult budskap i karakterens navn. Leserne hadde gjennomgående innslag av kodeveksling i samtalen (engelsk) noe som gjerne gjør dem mer oppmerksomme på slike detaljer. Leserne i barnegruppen benyttet seg av kodeveksling i samtalen langt hyppigere enn den voksne lesergruppen. Dette kan være et resultat av at dagens unge lesere har større tilgang til ulike medier som blant annet apper, spill og andre sosiale medier, som ofte benytter engelsk i både muntlig og skriftlig form. Kodeveksling blir derfor et naturlig element i deres dagligtale, og preger derfor også samtalen. Det kommer blant annet frem i utsagn som¹⁶:

Mira: Veldig creepy!

Robert: Ja, han er jo et egg som blir til et hardkokt egg. Sånn: How to make hardkokt egg.

Jens: Det var en happy ending!

Leserne stiller også spørsmål rundt elementer som er eksplisitt skrevet og forklart i verbalteksten, noe som kan tyde på at de vektlegger bildene som modalitet fremfor verbalteksten. En av deltakerne bekrefter dette ved å si:

¹⁶ Utsagnene er hentet fra ulike steder i samtalen.

Mira: Det er veldig lite skrift. Mye mer bilde enn skrift, så bildene forteller mer en skriften gjør.

Bildene i boken tar mye plass, og verbalteksten er plassert nederst på hver side, i liten skriftstørrelse. Bildene blir dermed et blikkfang for leserne, og vektlegges derfor gjerne i større grad. Deltakerne bruker god tid på å studere bildene, noe som resulterer i at de oppdager nye detaljer som de forsøker å tillegge en betydning:

Ada: Så er det et lys som lyser ned på han, om man ser ordentlig etter. Sikkert for å vise han.

Jens: Men det er jo ikke naturlig hvor mange fugler som sitter på ledningene der oppe.

Ada: De fuglene symboliserer sikkert ett eller annet, at han er aleine eller noe sånt.

Leserne mener fuglene som sitter samlet på en telefonledning symboliserer at Odd er ensom. Fuglene er i flertall og sitter tett, mens Odd går aleine forbi og triller på sykkelen sin. Kontrasten mellom gruppen med fugler og Odd blir gjerne tydeligere for barneleserne, da bildet muligens gir dem en assosiasjon til egen skolehverdag og egne erfaringer, hvor grupper, eller det å sitte sammen er et tegn på vennskap og tilknytning. Dette er i tråd med Langers beskrivelser av den tredje posisjonen, hvor leseren etablerer sammenhenger mellom teksten og sitt eget liv. Barna beveger seg deretter mot den estetiske leseholdningen, hvor de føler på Odds bekymringer om at hodet skal knuse. Dette viser lesernes evne til å tre inn i forestillingsverdenen og relatere seg til karakterens bekymringer:

Erik: Jeg tror han har med den paraplyen så om han ser noen komme mot han så kan han beskytte seg.

Mira: Men er han ikke redd for, om han går i skogen, også snubler han og faller også knuser hodet mot en stein? Eller konglene faller ned? Eller at det kommer noen løpende mot ham?

Erik: Løping er ikke så veldig lurt for han.

Robert: Men jeg skjønner ikke hvorfor han har den sykkelen, han kan jo falle og har ikke hjelm!

Som nevnt tidligere stilte barna flere spørsmål til konkrete forhold ved bildene, det virket likevel ikke som om de forventet svar på dem, men at det heller var en måte å markere detaljer de hadde merket seg¹⁷:

Jens: Alt er så mye mørkere, har det blitt vinter?

Erik: Hvorfor bruker han sykkelen til å frakte honningen?

Jens: Hvorfor er han fortsatt svart rundt øynene?

Mira: Hvordan tåler halsen hans det hodet?

¹⁷ Utsagn hentet fra ulike steder i samtalen.

Innimellom besvarte leserne hverandres spørsmål, i et forsøk på å skape forståelse i hendelsene:

Robert: Han er redd for skolen, men ikke skogen?

Ada: Kanskje det er fordi at i skogen er det ingen som dømmer han, han kan bare være seg selv.

[..]

Meline: Men hvorfor leier han bare sykkelen? Istedenfor å bare sykle?

Ada: Det kan jo være han liker den, eller det er ett eller annet med sykkelen som gjør at han føler seg litt kul. Det er jo slik når man får sin første sykkel så er det jo veldig stort.

Barneleserne er svært detaljorienterte og peker ut elementer i bildene som jeg selv ikke har lagt merke til.

Det å være for fokusert på enkeltdetaljer kan derimot påvirke leseprosessen i en retning hvor man mister det helhetlige inntrykket og hva bildet og verbaltekst som helhet forsøker å formidle. Et eksempel på dette er leseren Erik som gjerne mangler en såkalt målrettethet ved lesningene. Det kommer til uttrykk gjennom at han under store deler av samtalen kommenterer detaljer av det han ser i bildene, og ikke noe om verbaltekst eller selve handlingen. Ifølge Trine Solstad handler målrettethet i forbindelse ved lesninger om at lesningen skal pakke opp tekstens mening, leserne skal fortolke boken og finne en gyldig fortolkning (Solstad, 2016, s. 49). Eriks lesninger er i stor grad preget av å kommentere enkeltdetaljer i bildene, «dette ser jeg nå», fremfor å gjennomføre en lesning hvor man samler bokens narrative sekvenser til en sammenhengende handling. Eksempler på kommentarer fra leseren er:

Erik:

- Det er en luftballong der oppe på siden.
- Det er litt rart at dopapiret ruller ut av siden.
- Bien har ødelagt drakt på seg. Det er lapper bakpå, vingene ser ødelagt ut og antennene er bøyd.
- Odd glemte sykkelen sin.
- Teppet var veldig krøllete der.
- Men hvor fikk han sykkelen fra da? Han glemte den jo i skogen sist gang.
- Honningen var mye større på dette bildet.

Til tross for at leserens fokus i stor grad er rettet mot detaljene i bildene, legger han også merke til detaljer som gjerne har en betydning og som muligens hjelper de *andre* i gruppen til å skape sammenheng og forståelse i sin lesning:

Erik:

- I stedet var det grå sommerfugler, og nå er det sommerfugler med farge.
- Nå er det plutselig kommet masse farger. Også her er det også en spotlight fra himmelen som peker på bien.
- Det er et litt annet lys i bildet nå, oransje lys.
- Nå er alt grått igjen.
- Nå har det sluttet å regne.

Med disse utsagnene viser leseren at han er oppmerksom på endringer som skjer i boken. Til tross for at han ikke utdyper observasjonene og redegjør for hva de muligens kan bety, bygger de andre leserne videre på dette. For flere av leserne signaliserer fargene i bildene ulike følelser:

Meline: Nå er det masse farger!

Ada: Ja! Og på sommerfuglene og!

Ada: Og lyset, det peker ikke lenger bare et sted, det lyser opp alt. Det er bare lyst, alle steder.

Mira: Det ser endelig ut som om han er skikkelig glad!

Ada: Det er litt som om Gunn lyser, det bare skinner av henne, gleden. Også er han så glad for å se henne, litt sånn som når man ser en engel, så bare lyser det rundt.

Gjennom ulike medier og leseerfaring har Meline og Ada lært noe om hvordan bruken av ulike farger kan indikere en stemning. Leserene oppfatter her lyse, varme farger som et symbol på glede, noe som gjerne gjenspeiler lesernes egne erfaringer: omgivelsene lyser opp når man er glad og kan virke mørkere når man er trist og lei. Ada tegner også et bilde av karakteren Gunn som en engel som lyser opp, noe som viser hennes evne til å leve seg inn, visualisere og bygge videre på hendelsene. Et annet eksempel på lesernes tolkning av lys og mørke kommer frem i utsagn som:

Meline: Honningen er det eneste som lyser opp. Kanskje det er fordi honningen skal hjelpe ham.

Ada: Det er hans eneste håp.

Erik: Det ser ut som om det regner eller snør, og honningkrukken lyser litt mindre.

Meline: Det er som om honningen slutter å lyse fordi han mister håpet litt.

I denne sammenhengen symboliserer lyset håp for flere av leserne, og været er også med på å indikere en stemning. At det regner eller snør forbinder de med noe trist. Leserene legger også en betydning i en svartfarge som omringer Odd i et av bildene:

Ada: Det ser nesten litt ut som når han er på toalettet, at dette svarte rundt symboliserer at han er aleine.

Mira: Innesperret.

Meddiktning og fantasi

Som nevnt tidligere stiller leserne mange spørsmål gjennom samtalen, noe jeg har vist eksempler på. Eksempel på andre typer spørsmål leserne stiller, er i forsøk på meddiktning, hvor de reflekterer rundt Odds eggehode:

Robert: Kanskje det er noe inne i hodet hans? En baby eller noe, en kylling?

Erik: Jeg håper han ikke går ut i skogen med honningen sin, for da kan det komme en bjørn.

Robert: Ja, kanskje den vil spise kyllingen som er i hodet hans.

Miriam: Ja, tror du han har en kylling i hodet?

Robert: Ja, det tror jeg.

Ada: Kanskje en redd liten kylling, som ikke tørr å komme ut enda.

Dette viser også at leserne er inne i en forestillingsverden hvor det oppstår ideer underveis. Leserne avviser ikke hverandres ideer, og bygger gjerne videre på dem. Leserne har i starten av samtalen ikke gitt uttrykk for at Odds eggehode har utgjort en ubestemthet. Odds hode er en kilde til inspirasjon heller enn en negasjon av forståelsen de allerede har, og de reflekterer rundt om det finnes en kylling inne i hodet. Dette kan også være et tegn på en logisk tilnærming til dette, noe som også kommer frem gjennom Eriks utsagn: «Jeg tenker at han har et eggehode fordi moren er en høne».

Ifølge Appleyards leserroller, er leserne i aldersgruppen 7-12 år interessert i bøker som har en handlende heltefigur som de kan identifisere seg med, gjerne fiksjon. Som man kan se i sitatene ovenfor preger dette særlig Roberts lesning, hvor han fantaserer om mulige hendelser som kan oppstå:

Jens: Hvorfor lyser honningen?

Robert: Kanskje den er forgiftet!

[..]

Miriam: Hva tenker dere om Odd her?

Robert: Han ser veldig creepy ut! Jeg hadde ringt militæret! Og om jeg hadde bodd i USA hadde jeg tatt frem riflen min!

Lesningen hans er preget av utsagn hvor han gir uttrykk for et ønske om mer spenningsfylte hendelser. I boken *Reading for the Plot* (1984) presenterer Peter Brooks en modell som omhandler lesningens meningssøking. Narrasjon knyttes opp til fortellingen som prosess, og denne narrasjonen har et formål, et slags søk etter mening. Plottet i selve fortellingen står sentralt og Brooks beskriver det slik: «Plot as I conceive it is the design and intention of narrative, what shapes a story and gives it a certain direction or intent of meaning» (Brooks, 1984). Plottet representerer altså utgangspunktet for narrasjonen, og danner fortellingens intensjon om mening. Dette forutsetter at leseren faktisk søker etter mening, og som en del av denne prosessen leter leseren etter mønstre i det litterære verket for å skape mening: «Which

makes a plot move forward, and makes us read forward, seeking in the unfolding of the narrative a line of intention and a portent of design that hold the promise of progress toward meaning» (Brooks, 1984). Roberts utsagn kan altså være en del av hans søk etter mening. Det at leseren har flere utsagn med et underliggende ønske om mer spenning, kan vise hvordan han forsøker å danne et mønster i teksten som fører han i ønsket retning. Utsagnene kan også skyldes at han er kjent med boken fra før. Han vet dermed hva som skal skje, og prøver å skape en mer spennende leseropplevelse for seg selv og de andre deltakerne. Her vil jeg trekke frem Iser, hvor han hevder at en leser ikke vil oppleve to identiske leseropplevelser om teksten leses flere ganger. Dette begrunner han med at både leserens fordommer og situasjon vil endre seg. Han viser også til at man ved andregangslesning av en tekst gjerne vil legge merke til elementer som man ikke var oppmerksomme på ved førstegangslesning. Roberts ønske om mer spenning bekreftet han selv i slutten av samtalen: «Det hadde vært enda bedre om det var litt mer action da. Men det var jo en happy ending». Til tross for dette levde Robert seg i stor grad inn i hendelsene i boken. Det kom spesielt til uttrykk gjennom et oppslag i boken da Odd skulle klatre opp på en sykkel for å rekke Gunn en stor honningkrukke. Da holdt flere av leserne, inkludert Robert, seg til ansiktet. Da jeg ble oppmerksom på reaksjonen spurte jeg: «Oi, var det skummelt?», elevene svarte «Ja!» i kor. Det var interessant å se hvordan elevene levde seg inn i fortellingen, til tross for at flere av dem kjente boken fra før, og visste det ville ende godt. Dette viser også hvordan leserne kan bli grepet av øyeblikket, hvor de fokuserer på opplevelsen som foregår der og da. Dette er også i tråd med Rosenblatts leserteorier, hvor den spontane leseropplevelsen vektlegges i stor grad. Etter gjennomlesning av boken bevegde elevene seg mellom oppslagene. Dette resulterte i at leserne gjorde seg nye refleksjoner om elementer som først ikke utgjorde noen form for ubestemthet:

Mira: Vent litt! Fikk moren bare et egg med en hengende kropp? Kom egget med resten av kroppen? Øyner, munn og nese?

Robert: Kanskje det ekte hodet hans er inne i egget? Og at han ble født inne i et egg, også bare spratt kroppen hans ut, mens hodet hang fast?

Ideen om at Odd var en gutt med et eggehode var tidlig i lesningen noe som barna ikke stilte spørsmål rundt. Seinere utgjorde dette likevel en ubestemthet som måtte oppklares, og det oppstod et behov for å kommentere at dette ikke stemmer overens med deres virkelighetsoppfatning. Leserene forsøker her å skape forståelse for hvorfor Odd er et egg med menneskekropp. Utsagnene ovenfor er et godt eksempel på lesernes vandring mellom den

andre og den fjerde fasen i konstruksjonen av en forestillingsverden, samt den kontinuerlige vekslingen mellom estetisk og efferent leseholdning.

Leserne har ulike strategier for å danne sammenheng i det de leser, og de mange spørsmålene som preger samtalen står sentralt også her. Både leserne i voksegruppen og barnegruppen stilte spørsmål underveis i samtalen, leserne i barnegruppen stilte derimot langt *flere* spørsmål enn den voksne lesergruppen. Spørsmålene som barneleserne stilte skilte seg fra de voksnes spørsmål på *måten* de ble stilt. Et eksempel på dette er blant annet lesernes forsøk på å danne forståelse og mening gjennom flere spørsmål etter hverandre. Miras og Roberts uttalelser ovenfor er eksempler på dette. Spørsmålene kommer raskt etter hverandre uten pause, det gir uttrykk for at leserne ikke nødvendigvis ønsket et svar på dem, men viser hvordan leserne forsøker å resonnerer seg frem på egenhånd. Spørsmålene som stilles er en gjennomgående strategi for flere av leserne, noe som forutsetter at de er aktive i leseprosessen. Det var i dette aktive samspillet mellom leserne at tekstens mening oppstod. Barneleserne vekslet på å dele egne erfaringer, og de fleste lyttet konsentrert mens de ventet på en passende mulighet for å legge frem sine egne refleksjoner. Betydningen av samspillet mellom deltakerne i den litterære samtalen vil jeg ta for meg grundigere i kapittel 5.

Efferent lesning og all-alder-litteraturen

Til tross for at leserne i stor grad holdt seg til den estetiske leseholdningen, bevegde de seg gjentatte ganger over til det efferente, hvor de hadde en mer realistisk tilnærming til hendelsene. Dette kommet blant annet frem gjennom sitater som:

Mira: Men hvorfor er han på en menneskeskole?!

Erik: Det er jo kanskje litt urealistisk.

Ada: Og det er jo litt klisje at han gjemmer seg på toalettet da.. for det er jo veldig mange som er sånn, gjemmer seg på do i gymtimen, om de ikke har lyst til noe. Så han er ikke den eneste som gjør sånn.

Sitatene ovenfor viser også at leserne har en mer kritisk tilnærming til teksten, hvor de gjerne stiller spørsmål til konkrete forhold ved tekst eller bilder. Dette er i tråd med Langers beskrivelse av å bevege seg mellom ulike leserposisjoner. Det at leserne stiller spørsmål og er kritiske til elementer ved leseprosessen, viser en evne til å reflektere selvstendig, hvor man ikke nødvendigvis godtar alt boken forteller i verbalteksten:

Erik: Han ser ikke ut som om han er 7 år!

Robert: Han ser i hvert fall ut som om han er 8 eller 9!

I lesernes første møte med Gunn er det tydelig at hun utgjør en ubestemthet for leserne, hvor de må forsøke å bygge bro mellom henne og ideene de allerede har. Leserene er heller ikke samstemt om hva Gunn fører med seg. I forsøk på å danne et klarere bilde av Gunn kommer de med svært ulike beskrivelser av henne:

Mira: Jeg syns hun har et rart smil.

Robert: Det ser ut som om Gunn er mye eldre enn Odd.. Sånn 40 år i fjeset.

Mira: Ja, en sånn gammel, rar dame som prøver å kidnappe han.

Ada: Jeg tenker i hvert fall at hun er glad og sprudlende, godt humør.

Erik: Hun har skikkelig smilehull.

Fra tidligere utsagn kan det derimot tyde på at leserne egentlig mener at Gunn fører med seg noe positivt for Odd. Tidligere i analysen kan vi se at leserne assosierer introduksjonen til karakteren Gunn til noe positivt. I *Tekstens appelstruktur* (1981, s. 113) skriver Iser at innføring av nye karakterer er en måte å gi leserne større delaktighet i komposisjonen av fortellingen. Dette reiser spørsmål rundt relasjonen mellom en fortelling man er fortrolig med, og nye, uventede hendelser. Videre skriver Iser at det er leseren selv som: «må konstruere de tilknytningspunkter, der kun utilstrækkelig er formulert» (s. 114), og viser deretter til at ulike forventninger om karakterens tilhørighet heller ikke bør innfris hundre prosent. Introduksjonen av en ny karakter kan i enkelte tilfeller forstyrre allerede etablerte forestillinger hos leseren, og en må på ny forsøke å skape en sammenheng ved å trekke linjer mellom dem.

I boken får man så vite at Gunn forsvinner. Odd finner henne ikke igjen. Han virker trist, og forsøker å finne henne. Etter noen oppslag dukker hun plutselig opp igjen. Leserene beveger seg over i det efferente når de reflekterer rundt hendelsen hvor Odds hode blir hardkokt av sin forelskelse da han endelig møter Gunn igjen:

Miriam: Hva syns dere om dette da? Hvilken stemning får dere her?

Ada: At de er gode venner. Selv om de bare har kjent hverandre en dag.

Mira: Det var jo litt rart at han ble forelsket i henne bare for de var sammen en dag.

Også er han forelsket, også blir han hardkokt.

Robert: Det er jo litt rart.

Miriam: Men syns dere at det er koselig eller syns dere det bare er rart?

Jens: Om det hadde vært i virkeligheten, så hadde det vært ganske creepy. Men siden det er i boken så er det litt koselig.

Lesernes utsagn gjenspeiler også deres syn på den virkelige verden, og gjerne egne erfaringer. Jens konkluderer likevel med at dette er en positiv hendelse da det finner sted i litteraturen. I tråd med Appleyards beskrivelser av den mer utviklede mellomtrinnsleseren viser Jens med

dette evnen til å identifisere romantiske fremstillinger i litteraturen, som ikke nødvendigvis gjenspeiler et realistisk bilde av verden.

På spørsmålet om de liker boken svarer flere umiddelbart: «Ja!». Jeg stiller deretter spørsmål rundt all-alder-litteraturen og en voksen tilnærming til boken:

Miriam: Tror dere denne boken kan passe for voksne også?

Flere: Ja!

Ada: Jeg tenker kanskje de voksne hele tiden ville prøvd å finne masse meninger med alle situasjonene og hva det skulle bety.

Mira: Om man leser den på riktig måte, istedenfor å bare skyndte seg gjennom den, så kan den passe for alle.

Miriam: Den trenger litt tid?

Mira: Ja.

Adas utsagn ovenfor er et eksempel på hennes tanker om hvordan voksne lesere vil forholde seg til litteraturen. Hun uttrykker her at voksne leserne gjerne fortolker og reflekterer i enda større grad enn dem selv, hvor de gjennomgående vil forsøke å tillegge en større og dypere betydning til elementer i litteraturen.

Barneleserens syn på *Odd er et egg* er, på lik linje med de voksne leserne, i tråd med Ingeborg Mjørs tilnærming til begrepet.

4.2.2 Sikade: Dette er en voksen verden!

Paratekst og detaljer

Miriam: Hva tenker dere når dere ser denne forsiden?

Ada: Et insekt, kledd som et menneske.

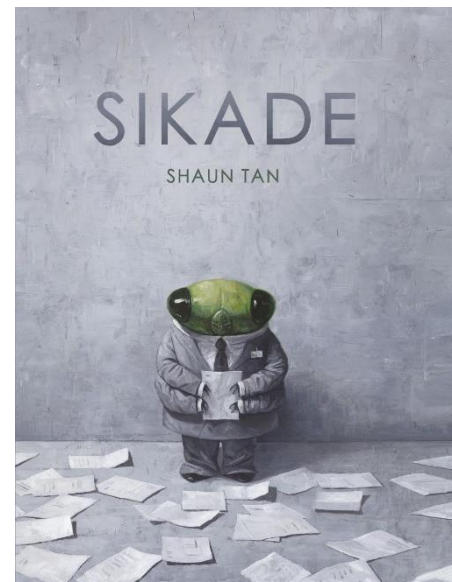
Erik: En businessmann.

Ada: Man kan ikke se hva han tenker. Smiler han? Er han lei seg? Er han sint?

Erik: Han ser litt tom ut i blikket.

Flere av leserne får en umiddelbar tanke om at vi skal inn i en overnaturlig verden. Bekledningen til sikade gir dem også en ide om at sikade er en businessmann, han hører til et yrke.

Leserne klarer likevel ikke å fange opp hva sikade føler, de studerer bildet nøye, og konkluderer med at han ser tom ut. Sikaden på forsiden har ikke mimikk i ansiktet på lik linje med et menneske, og leserne opplever det dermed utfordrende å lese følelsene hans. Uttrykket til sikaden utgjør en vedvarende ubestemthet ved barnas lesning, hvor de flere ganger forsøker



å finne forklaringer på karakterens sinnsstemning. Barna lar blikket vandre over forsiden og skaper en stemning ut ifra fargene:

Jens: Det er samme farge i bakgrunnen.

Robert: Det er litt sånn at hodet hans popper ut, som den eneste fargen.

Jens: Trist.

Flere: Enig

Erik: Han sender litt triste vibes.

Ada: Men det er jo ikke sikkert at han er en trist person, kanskje han bare har et kjedelig liv eller noe sånt?

Meline: Jeg tenkte kanskje ikke trist, men..

Mira: Han hater livet!

Meline: Tom! Han ser tom ut.

Ifølge Appleyards beskrivelser av leserne mellom 7 og 12 år, har de sansen for det fantastiske. Leserne i gruppen lar seg ikke affisere av det overnaturlige ved sikades størrelse, men er heller opptatt på å finne ut hvilken sinnsstemning sikaden har, hva som ligger bak og hvorfor han arbeider på et kontor, fremfor å fokusere på det urealistiske ved forsiden. Leserne hadde utfordringer med å finne ut hva som ventet dem i boken. De uttrykker likevel at de oppfatter en slags tristhet ved forsiden, men Ada poengterer at de ikke med sikkerhet kan si om han faktisk er trist. Leserne blar om til satssidene, hvor det oppstår nye ideer:

Mira: Det ser litt ut som en labyrint, som han ikke kommer seg ut av. Livet hans er en labyrint?

Ada: Ja, kanskje han sitter fast i noe som han ikke klarer å komme seg ut av?

Leserne avfeier ikke hverandres utsagn, noe som også er i tråd med Langers første leserposisjon, hvor man holder alle muligheter åpne. Mira og Ada mener bildet minner om en labyrint og forbinder dette med noe som er vanskelig å komme seg ut av. I et forsøk på å skape forståelse og sammenheng trekker de linjer mellom sikade og labyrinten, og undres om labyrinten symboliserer at han sitter fast i noe. I det høytlesningen¹⁸ starter merker Mira seg måten verbalteksten er formulert på: «Hæ? Det ser jo ikke ut som om han kan snakke ordentlig!», Ada følger da opp med: «Men han er jo et insekt da». Adas utspill er gjerne med på å redusere formuleringen av verbalteksten som en ubestemthet for de andre leserne. På lik linje med lesningen av *Odd er et egg*, er Robert på jakt etter noe spennende ved lesningen. Starten av *Sikade* kan virke mystisk for leserne da det utelates mye informasjon. Dette trigger fantasien:

Robert: Han ser litt ut som en *secret agent*.

Mira: Han er agent.

¹⁸ I denne lesningen var det også naturlig å stoppe opp ved oppslagene og gjøre rom for barnas spontane responser.

Jens: Det er slik i starten av filmer, hvor det kommer slik tastelyd. Sånn grønn skrift som tastes inn. Jeg føler jeg hører den lyden.

Robert: Ja, han skriver det inn. Det papiret som ligger der, ser litt hemmelig ut.

Barna veksler kontinuerlig mellom efferente og estetiske leseholdninger, noe som kan skyldes kontorjobben til sikade. Barna identifiserer raskt arbeidet hans som gjenkjennelig for dem til tross for at de ikke arbeider selv. Arbeidet utgjør likevel en grad av ubestemthet for leserne. De reflekterer rundt hvordan hverdagen til sikade er i denne jobben for å skape forståelse i lesningen:

Ada: Det er de samme tingene han gjør hver dag, veldig firkantet. Går til jobb klokken 08. Veldig planlagt.

Jens: Pc-skjermen hans er litt gammeldags.

Ada: Må være fordel å ha fire hender da, litt enklere å skrive raskt.

Erik: Åpent kontorlandskap.

I utsagnet ovenfor forsøker Ada å skape mening ved å reflektere rundt Sikades hverdag. Hennes forsøk på meddiktning er knyttet til hennes kunnskap om verden og en gjenkjennelig arbeidshverdag. Leserne beveger seg så mot en efferent leseholdning når de kommenterer detaljer i bildet. Dette er gjerne et forsøk på å skape forståelse ved å ta et steg tilbake fra det sanselige og umiddelbare, hvor følelsene vektlegges. Leserne aktiverer en mer rasjonell tankegang, hvor de diskuterer *hva* de faktisk ser og *hva* det betyr. Leserne pendler også i større grad mellom det efferente og det estetiske i denne lesningen, noe som kan tyde på at leserne aktivt tar i bruk ulike strategier for å oppnå forståelse. Et annet element som utgjør en ubestemthet for leserne, er hva sikade egentlig gjør som ansatt på et kontor. I et av bildene kommer det til synet en kollega av sikade, en mann i dress. Mannen står med ryggen mot sikade med hendene i kryss. Flere av leserne trekker umiddelbart konklusjon om at dette er sjefen hans selv om dette ikke eksplisitt er skrevet i verbalteksten. Det er muligens fordi de assosierer denne mannen med noe autoritært. Han er høyere og større enn sikade. I verbalteksten står det: «Syttien år. Ingen forfremmelse. Menneskelige ressurser si sikade ikke menneske. Ikke trengte ressurser. Klikk klikk klikk!» (Tan, 2018, s. 3). Leserne studerer bildet og bygger videre på hendelsene:

Flere: Det er sjefen!

Erik: Han har bedt om forfremmelse og blitt *rejected*.

Mira: Jeg tenker på hvorfor han har gitt et insekt en jobb?

Ada: Det er jo gjerne slik at de ikke vil forfremme han, fordi han ikke er menneske, han er annerledes. Og det ser ut som om mannen som står der ikke respekterer han. Han står med ryggen til.

Mira: Det ser ut som om han er aleine. Og ingen bryr seg om han.

Utsagnene ovenfor viser hvordan leserne er aktive medskapere. Verbalteksten i boken er bygget opp av korte setninger, med et slags lyrisk preg over seg. Leserne bruker lang tid på å betrakte bildene i hvert oppslag, lenge etter jeg er ferdig med å lese verbalteksten. Selv om de i stor grad støttet seg til bildene, var det likevel elementer ved verbalteksten som utgjorde ubestemtheter:

Erik: Så om han går på do så får han mindre lønn?!

Mira: Det gir jo ingen mening!

Ada: Ja! Det er utrolig dårlig gjort! At han ikke får bruke toalettet. Så må han gå langt, og da trekker de han i lønn!

Meline: De behandler han annerledes!

Erik: Det er litt rasisme.

Jens: Det er diskriminering!

[..]

Mira: Det er veldig dårlig gjort! For han må gå sånn tolv kvartaler til byen for de ikke lar han gå på do, også trekker de han i lønn fordi han gjør noe som han har *rett* til å gjøre!

Etter dette oppslaget øker samtalen både i tempo og volum. Leserne setter seg fysisk opp og er tydelig engasjerte. Det virker som om de både fysisk og psykisk forbereder seg på hva som muligens venter på neste oppslag. Det kommer tydelig frem at leserne lever med hendelsene. Engasjementet kan skyldes at leserne har identifisert noe de mener er svært urettferdig, med utgangspunkt i egen virkelighetsoppfatning. Etter dette oppslaget dominerer den efferente leseholdningen hos flere av leserne en stund. De trekker hendelsen inn i en realistisk arbeidsverden, og diskuterer den deretter. Leserne forsøker flere ganger å finne en forklaring på den vedvarende ubestemtheten om hvorfor sikade befinner seg som ansatt på et kontor. De forsøker også å finne en forklaring og skape forståelse for hvorfor han blir behandlet slik som han gjør:

Jens: Alt ser så trist ut, der han jobber. Men han har jo ikke noe annet valg enn å jobbe, for å overleve og tjene penger. Han *må* jobbe.

Ada: Men han sier ikke fra? Og da tenker de at det er greit, for de trenger han. Han jobber bra og gjør ting bra. Men han sier ingenting, så da kan de oppføre seg annerledes mot han og gi han lite lønn.

Erik: Ja, han blir brukt.

Mira: Jeg tror ikke det stedet han jobber hadde overlevd uten han.

Ada: Dette er en voksen verden!

Leserne identifiserer at dette er en voksen verden. De har empati for sikade til tross for at de mener blikket hans er tomt. Enkelte av leserne har konkludert med at sikade ikke har noe valg i situasjonen sin. Denne konklusjonen kan muligens skyldes labyrinten i starten av boken, hvor de trakk linjer til det å være fanget i noe. Menneskene i boken viser aldri ansiktene sine, noe som gjør at leserne oppfatter dem som følelsesløse da de ikke kan lese ansiktsuttrykkene

deres. Leserne lever seg inn i bildene og sikades situasjon. Kroppsspråk og ansiktsuttrykk signaliserer at boken har gjort et sterkt inntrykk på dem. Rosenblatt (2005, s. 11) viser til at leseren tilbyr teksten en menneskelig bevissthet å realiseres i. Hun trekker frem at lesing nettopp er noe mer enn å lokalisere tekstens mening. Det handler om å leve seg inn i og leve med karakterenes dilemmaer og alle hendelsene de tar del i underveis i boken. Denne evnen knytter Trine Solstad (2016, s. 103) tett opp til litterær kompetanse, som hun anser som grunnleggende for å skape mening i litteraturen. I samtalen viser barna at de har evne til innlevelse og det å leve gjennom hendelsene som kommuniseres gjennom skrift og bilder. Leserne bygger videre på hendelsene i boken, og reflekterer rundt hvilke konsekvenser som kan komme:

Mira: De skader han både fysisk og sånn mentalt. De trækker ned begge deler. Om de fortsetter sånn så kommer han til å føle seg veldig ille, og ta *suicide*.

Leserne stopper innimellom opp, og beveger seg tilbake til tidligere oppslag for å se om det er noe de har oversett, noe som kan hjelpe dem i lesningen. Den visuelle modaliteten i bildene inspirerer barna i stor grad til refleksjon og fortolkning. Bekledningen til sikade har gjort at de identifiserer han på lik linje med et menneske, noe leserne selv bekrefter i lesningen:

Ada: Men hvorfor er han egentlig der og jobber? Jeg tenker på ham som et menneske.

Jens: Men om han hadde vært liten da, en vanlig gresshoppe, så dreper jo mennesker gresshopper.

Robert: Sikade lives matter!

Mira: Han er ganske stor for å være en gresshoppe, eller sikade da.

Mira fortsetter: Men dette er et annet univers. Dette er et menneskeunivers, men kanskje det finnes et annet univers for ham, et univers der insekter gjør narr av mennesker?

Leserne reflekterer rundt at han faktisk er et insekt, og at det ikke er unaturlig for mennesker å trække på insekter, her fremkommer også den efferente leseholdningen ved å trekke linjer til verden de kjenner. Roberts sitat ovenfor viser også en kunnskap om verden. Størrelsen til sikade gjør dem likevel oppmerksomme på noe overnaturlig. De fantaserer dermed om et sted som er bedre for sikade å være.

Til tross for kontinuerlig vekslning, er den estetiske leseholdningen hvor de har empati for sikade i stor grad til stedet i lesningen¹⁹:

Ada: Den er brutal!

Robert: Ikke bra!

Ada: De mobber han!

Robert: Men det der er mer en mobbing! Prøver de å drepe han?

Mira: det er mer ekstremt.

Ada: Men de vet at han gjør det best. Så kanskje det er derfor de mobber han.

Erik: De blir sjalu.

Jens: Men vi vet jo ikke at han gjør det så bra i jobben?

Erik: Jo! Det står jo her. Han er igjen og gjør jobben når de andre går.

Mira: Og ingen takker han!

Robert: Han gjør veldig mange gode ting, så jeg skjønner ikke hvorfor de gjør sånn?

Mira: Det er fordi han er *annerledes*! Og de tåler ikke at andre er annerledes. Om man ser her på de andre, de ser helt like ut alle sammen, han ser ikke lik ut som dem og det tåler de ikke.



Leserne støtter seg i større grad på hverandre gjennom denne lesningen. Dette kan nok skyldes at det er et større antall tomrom i lesningen enn ved *Odd er et egg*. Utsagnene ovenfor er et godt eksempel på at den litterære samtalen er en kollektiv utforskning av tekstens meningsmuligheter. Deltakerne støtter hverandre, bygger videre på hverandres utspill, gjør hverandre oppmerksomme på elementer som gjerne er oversett og stiller spørsmål ved hverandres påstander. Deltakerne hjelper hverandre med å skape forståelse i lesningen. Flere av leserne interesserer seg også for hva som ligger bak enkelte av karakterenes handlinger og hva som muligens driver dem. Dette kan være med på å fortelle noe om lesernes litterære kompetanse og hvor de befinner seg på leserstigen. Ifølge Appleyard signaliserer denne refleksjonsprosessen lesernes utvikling på vei til neste leserrolle (s. 87).

På et oppslag i boken befinner sikade seg i trappeoppgangen, det presiseres i verbalteksten at han er på vei opp mot taket. Han står så på taket og bryter etter en stund ut av skallet sitt. I disse oppslagene oppstår det negasjoner hos enkelte lesere, hvor de må forkaste enkelte tidligere ideer og danne nye forbindelseslinjer:

Erik: *Woow!*

Mira: Jeg sa jo tidligere i boken at han kom til å ta suicide!

Miriam: Tenker alle han skal hoppe nå?

Flere: Ja.

Ada: Nei!

¹⁹ Bildet: Tan, 2018, s. 12.

Mira: Men se på neste side! Han skal hoppe.
Jens: Det er jo kjempetrist!
Mira: Nei! Han har jo kanskje vinger da, jeg tror kanskje han har vinger!

På neste oppslag bryter sikade ut av skallet sitt og flyr ut:

Erik: What is happening?
Jens: Ja, hva skjer nå?!
Mira: Jeg sa jo at han hadde vinger! Jeg er synsk!

Etter denne negasjonen hvor leserne måtte forkaste tidligere ideer, ble oppslagene så en kilde til inspirasjon. De benyttet hendelsene som et springbrett ut i fantasien, og bevegde seg over til det fantastiske:

Mira: Han utviklet seg! Som en Pokémon.
Jens: Han var et romvesen!
Robert: En alien! Det var jo et insekt som kom ut. Så kanskje han først ble drept, og så tok de ut hjertet, også gikk det et insekt inn i kroppen, og så sydde de igjen.
Ada: Det var nesten som om han var der for å observere menneskene, sånn som i noen bøker, hvor romvesenet kommer til jorden for å se hvor dumme menneskene er, kanskje det er det han gjorde?

Leserne blir her inspirert av bildene. De poengterer at de vektlegger bildene som modalitet, men at verbalteksten i boken opptrer som et nødvendig supplement for å oppnå forståelse. I denne lesningen kommenterer de også verbalteksten underveis, noe de ikke gjorde i tidligere lesning. Dette er muligens fordi den skiller seg ut fra den «vanlige» bildebokteksten, jeg valgte derfor å spørre dem eksplisitt om dette:

Miriam: Men om vi går tilbake til setningene i boken, hva tenker dere om de?
Robert: Han snakker litt som et barn.
Erik: De er annerledes.
Miriam: På hvilken måte?
Ada: Ofte bruker de andre ord, som er litt mer voksen. Og man hører at det er en voksen som har skrevet det, men det gjør man kanskje ikke like mye her.
Mira: Ja, det tar en annen del av hjernen til å forstå setningene.
Miriam: Syns dere de mangler noe?
Mira: Flere ord.
Erik: Men de sier jo alt de trenger å si?
Flere: enig
Mira: Han snakker ikke norsk.
Ada: Forfatteren har brukt lang tid på å finne de riktige ordene. Selv om de er kort, og det virker uprofesjonelt, så er det likevel en tanke bak det.
Robert: Vi skjønner jo fortsatt hva han ville si.

Leserne reflekterer rundt om setningene er skrevet av en som ikke kan språket, men at det likevel ikke er uforståelig for dem. Enkelte lesere har også en tanke om at setningene forteller kun det helt nødvendige, noe som står i stil med bildene som har få detaljer i seg. Flere av

leserne uttrykker også at de ikke forstod enkelte hendelser. Men til tross for at boken hadde forvirret dem, og de ikke klarte å fylle alle tomrom, virket det ikke som om leserne tok avstand fra verket. De uttrykte heller at lesningen var til ettertanke og at den hadde gjort inntrykk på dem:

Ada: Det som er bra er at nå sitter vi og tenker og prøver å finne ut.. så det gjør oss nysgjerrig og at vi fortsetter å tenke på historien, vi glemmer den bare ikke.

Mira: Men det kommer an på personen som leser det, du velger selv om du vil tulle det bort eller prøve å forstå.

Videre reflekterte leserne rundt hvem boken var passende for, og de stilte seg spørrende til om bildeboken ville ha passet et enda yngre publikum enn dem selv:

Mira: Er dette en barnebok egentlig?

Miriam: Hva tenker dere om det?

Mira: Det burde ikke vært en barnebok i hvert fall. For tenk visst noen ble behandlet sånn som det der, så går de til toppen av bygningen, også skal de hoppe. Så hopper de, så dør de.

Miriam: Men han hopper ikke?

Ada: Jeg tror ikke små barn hadde forstått setningene.

Mira: Jo, det kan være de hadde forstått det, for små barn snakker kanskje ikke hele setninger.

Ada: Han skriver kanskje sånn som barn ville ha skrevet.

Miriam: Tenker dere boken passer inn i en type all-alder-litteratur?

Flere: Ja.

Jens: Men kanskje *Sikade* kan passe for litt eldre barn. Men samtidig er jo det veldig lite skrift i den. Små barn kan lese det, de hadde bare ikke forstått det.

Meline: Jeg tenker på hva barn.. altså yngre barn da, får ut av denne boken? Tenker de det samme som oss?

Ada: Men jeg tror kanskje det er enklere for voksne og eldre, fordi at de har jobbet. Og vi lever jo bare i en verden der alt er perfekt og alt er bra, litt enda i hvert fall. Så da er det vanskeligere for oss å skjønne kanskje, hvordan noen kan ha det sånn.

Leserne har fine refleksjoner rundt boken, de viser også et overraskende ordforråd gjennom lesningen, noe som hjelper dem å uttrykke seg. Det er overraskende hvordan flere av deltakerne, i en alder av 11 år, ikke anser seg selv som barn lenger. Gjennom samtalen tar de hyppig i bruk begrepet som om det ikke gjelder dem selv. Dette bekrefter også Ada i et utsagn: «Nå er ikke jeg et barn, på en måte. Men sånn.. Jeg skjønner ikke helt hvordan et lite barn skal skjønne denne fortellingen, for jeg skjønnte den ikke helt selv». Dette kan muligens skyldes at deltakerne tilhører 7. trinn. I nær fremtid skal de videre til ungdomsskolen, noe som gjerne gjør at de ikke identifiserer seg med den yngre gruppen på skolen lenger.

Denne lesningen er i større grad preget av avsporinger enn tidligere lesning, noe som muligens kan skyldes at leserne var tryggere i settingen. Jeg har derfor valgt å ikke vie plass til dette med teksteksempler.

Som nevnt beveger barna seg kontinuerlig mellom de to leseholdningene, de lever seg inn i fortellingen på en empatisk og estetisk måte, men diskuterer også på en efferent måte hva de ser i bildene, og hva det muligens kan bety. Ifølge Solstad (2016, s. 104) viser dette en sammenheng mellom de to leseholdningene, hvor det på den ene siden er nødvendig å leve med i narrasjonen, og det på den andre siden er nødvendig å intensivere opplevelsen og forståelsen for å trekke seg tilbake fra det følelsesstyrte. Den estetiske leseholdningen gjør leseren oppmerksom på karakterens følelser, og den gjennomlevde opplevelsen av litteratur gir en følelse av å ha vært til stedet i handlingen, noe som kom tydelig frem i lesernes engasjement i lesningen. Ifølge Rosenblatt (2005, s. 11) ligger selve transaksjonen mellom teksten og leseren i dette, og dette *blir* det litterære verket.

Dypere budskap og tomme rom

Etter lesning av boken var det flere av leserne som satt med spørsmål knyttet til hendelsene:

Meline: Jeg skjønnte ikke helt slutten, jeg. [...] Hvorfor kom det insekter ut?

Jens: Ja! Hvor skulle de?!

Miriam: Ja, hva tror dere om det? Bildet med alle insektene?

Erik: Kanskje alle som jobbet ble insekter? Vi så aldri ansiktene deres.

Ada: Han snakket om seg selv som en person. Han snakket om seg selv i tredje person, men han snakket som *en* person, han snakket ikke om mange, som at de faktisk var mange.

Erik: Men han sa: alle sikadene.

Til tross for at leserne forsøkte gjentatte ganger å svare på hverandres spørsmål stagnerte samtalen på et punkt. Dette kan tyde på at tomrommet ble for omfattende for leserne. Jeg stilte deretter spørsmål for å lede dem videre i samtalen. Jeg var nysgjerrig på om leserne hadde gjort seg noen tanker om hvorfor sikade illustreres som et insekt:

Miriam: Hva tenker dere om at han er et insekt?

Mira: At insekter ikke er like mye verdt som oss.

Jens: Og de er ganske ekle.

Miriam: Og hvordan behandles de da?

Erik: De er ikke så godt likt.

Ada: Man slår de med fluesmekke.

Miriam: Og på det [bildet] er de flere.

Jens: Det er flere som har det sånn.
Mira: Han fridde seg på flere måter.
Ada: Det er flere som føler seg sånn.
Erik: Kanskje den type innsekt lager barn på innsiden? Så var det masse egg som klekket?
Ada: Det var flere som kom sammen og følte det samme. [...] Det var flere som kom akkurat da.
Erik: Eller han hadde flere egg, så klekket de en og en.
Mira: Det kan jo hende budskapet er at alt går fint, og at man må slippe seg løs eller befri seg.

For første gang i lesningen måtte jeg opptre som støtte for leserne ved å stille dem spørsmål. Det er mulig at jeg fremprovoserte svarene deres ved å spørre på denne måten, men jeg forsøkte å stille spørsmål som kunne resultere i refleksjon og åpne for videre samtale. Leserene aktiverte sin kunnskap om verden, og påpekte selv at insekter blir dårlig behandlet og er mindre verdt enn mennesker. Erik forsøkte også å skape forståelse med utgangspunkt i den realistiske verden, hvor han viser til at insekter kan legge flere egg om gangen. Spørsmålene resulterte i flere ulike refleksjoner hos leserne, og samtalen beveget seg videre til diskusjonen om hvilke mulige budskap eller tema boken ønsket å formidle:

Robert: Kanskje det man ser ikke alltid er slik de er inne i seg.
Meline: Vær deg selv, kanskje?
Ada: Ja! Du er ikke alltid som du ser ut som.
Erik: Bare vær deg selv.
Mira: Ikke la andre få bestemme hvor mye du er verdt.
Ada: Ja, for du er ikke mindre verdt bare fordi du ser annerledes ut.
Mira: Eller føler deg annerledes.
Jens: Mobbing eller diskriminering [...].

Utsagnene ovenfor viser lesernes evne til å se hendelsene i et helhetlig perspektiv, samt hente ut mulige budskap. Gjennom samtalen omtaler flere av leserne sikade som «han», og enkelte bekrefter selv at de tenker på sikade som et menneske. Insektet som illustreres i boken får dermed en symbolsk betydning for leserne, hvor det store, grønne insektet symboliserer at han er *annerledes* enn menneskene i boken. Til tross for at leserne legger frem opp til flere ulike forslag om mulige budskap, får de ikke servert noen klar fasit. Dette forvirrer leserne, og blir en kilde til frustrasjon for enkelte. Usikkerheten rundt hva boken forsøker å formidle påvirker også tidligere refleksjoner leserne har gjort seg. I *The reader, the text, the poem* (1994, 2. utg.) beskriver Rosenblatt en gruppe leseres refleksjoner rundt noen verselinjer av lyrikeren Robert Frost. Rosenblatt beskriver hvordan lesernes frustrasjon fører dem i nye retninger, og tvinger dem til å tenke nytt. Idet siste setning i verket er lest må man gjerne fortolke på nytt det som allerede er lest i lys av ny informasjon. Det litterære verket er ikke fullstendig før man har lest

siste setning. Oppslaget hvor sikade bryter ut av skallet sitt og flyr bort utgjør tilsynelatende den største ubestemtheten for leserne.

Leserne er svært opptatt av hvilken aldersgruppe bildeboken passer for, og hadde et fokus på hva enda yngre lesere hadde satt igjen med etter å ha lest. Dette utgjør et interessant aspekt ved analysen, da den voksne lesegruppen også hadde lignende fokus, som resulterte i en engasjert diskusjon.

Meline: Men hvordan skal små barn forstå denne boken?

Miriam: Synes dere boken passer til dere? Eller synes dere at dere er for unge for en slik bok?

Mira: Boken og bildene gjør jo at boken ser ut som om den er for små barn.

Jens: Men om han bare hadde gått opp på taket for å hoppe så hadde jeg skjønt det, men jeg skjønnte ikke helt greien med at han skulle fly.

Ada: Historien er jo veldig kort også.

Mira: Veldig rart.

Ada: Historien kunne kanskje vært enda enklere, kanskje den passer litt mer for ungdomsskolen? Kanskje de hadde klart å få enda mer ut av den?

I utsagnet ovenfor viser Ada til om boken kunne passet bedre for litt eldre barn. Her kobler hun aldersspørsmålet primært til kunnskap, og ikke til spørsmålet om hvorvidt boken er «moralsk» passende for deres aldersgruppe. Til tross for at flere av deltakerne uttrykte at bildeboken gjerne passer bedre for litt eldre barn, hevdet de selv at boken trigget en nysgjerrighet i dem og at den var til ettertanke. Ifølge Trine Solstad bidrar den litterære samtalen til at leserne utvikler språket sitt, lærer og formulere forklaringer og utvikle definisjoner. De får også kunnskap om at litteraturen ikke alltid forteller alt, og at de selv spiller en sentral rolle i å skape sammenhenger i fortellingen. Solstad (2018) hevder lesekompetansen starter i fellesskapet rundt teksten, så til tross for lesernes undring rundt tekstens budskap, kan dette ha bidratt til utvikling i leserrollen. I samtalen rundt *Sikade* var barneleserne på lik linje med lesningen av *Odd er et egg*, i stor grad preget av estetiske leseholdninger. *Sikade* utfordret dem derimot i større grad enn *Odd er et egg*, noe som gjorde at vekslingen mellom estetisk og efferent leseholdning forekom hyppigere enn i den forrige samtalen.

Kap 5. Ulike lesergrupper- ulike tolkningsfellesskap

Vi har nå sett på barneleserne og de voksne lesernes møte med to bildebøkene. Hva kan vi så si om kjennetegn ved de ulike gruppene? I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan lesergruppene skiller seg fra hverandre.

Jeg vil først introdusere Fish sitt begrep *tolkningsfellesskap*, som danner et godt utgangspunkt for analysen, og deretter se på forskjeller og likheter mellom barneleserne og de voksne leserne. Jeg vil ta for meg enkelte elementer i lesningen knyttet til den visuelle leseropplevelsen, samt det tekstuelle. Videre vil jeg se på hvilke strategier som aktiveres innad i gruppene for å oppnå forståelse og skape sammenheng i lesningen. Leserene vil stadig forsøke å etablere flyt og sammenheng mellom tekstsegmentene i lesningen. Gjennom et dynamisk samspill med litteraturen vil leseren stadig vurdere forventninger og fortid og gradvis skape en sammenheng. Sylvi Penne (2001, s. 235) omtaler dette som et samspill mellom leserens aktive meningssøking og teksten, og mellom teksten og kulturen de tilhører. I den første delen vil jeg også se nærmere på spillet leserne imellom.

I andre del vil jeg ta for meg lesernes tilnærming til og tanker rundt bildebøkene og all-alderlitteraturen, med utgangspunkt i etiske og moralske spørsmål, samt teori. I analysekapitlet kan vi se at de ulike lesergruppene ikke nødvendigvis vektla de samme elementene gjennom lesningen, noe som gir meg mulighet til å kommentere det spesielle med hver lesergruppe.

5.1 Tolkningsfellesskap

Begrepet tolkningsfellesskap er først og fremst knyttet til litteraturteoretikeren Stanley Fish, originalt kalt *interpretive communities*²⁰. Fish forsøker å finne svar på hva som skjer i møtet mellom tekst og leser, og vektlegger særlig leserens betydning for tekstens mening. Han diskuterer med utgangspunkt i dette hva som er tekstens egentlige betydning, og poengterer at det ikke er en fasit på dette, for det er nettopp i møtet mellom tekst og leser at mening oppstår. Fish sine forestillinger er dermed i tråd med enkelte av teoriene jeg har støttet meg til i denne avhandlingen. Fish (1994, s. 306) hevder leserens tolkning er avgjørende for tekstens mening, og at man som leser ikke er uavhengig og fri da tolkningen av en tekst styres av den praksis leserens tolkningsfellesskap definerer. Han viser til at vi er en del av et tolkningsfellesskap

²⁰ Stanley Fish introduserte begrepet i 1976 i artikkelen *Interpreting the Variorum*.

som er knyttet til kulturelle miljøer, samt tiden vi lever i. Både barneleserne og de voksne leserne forsøkte å forankre hendelsene i litteraturen i gjenkjennelige kontekster, og her kunne man se enkelte likheter mellom barna og de voksnes tolkninger. Da barna i lesningen var samstemte om Odds situasjon på skolen, bygger dette på en felles kunnskap om skolehverdagen og er et uttrykk for et tolkningsfellesskap som bygger på erfaringer tilegnet i skolen. De voksne leserne var også samstemte om Odds situasjon, men hadde evnen til å plassere dette inn i et enda større perspektiv, hvor foreldre og samfunn ble stilt til ansvar. Til tross for at de voksne leserne ikke hadde en felles plattform, på samme måte som elevene, tilhører de samme samfunn, hvor en felles kunnskap om arbeidshverdag, politikk og foreldrerolle dannet et utgangspunkt. Samtaler som bygget på felles referanser, forekom derfor ofte gjennom lesningene.

Trine Solstad tar i *Les mer!* (2018, s. 124) for seg tolkningsfellesskapet, hvor hun poengterer at et tolkningsfellesskap ikke bare er *et* konkret fellesskap, bestående av bestemte personer, men at det omhandler *hele* grupper. Fish er i sine teorier opptatt av hvordan ulike miljøer har rustet lesere med ulike typer tolkningsstrategier eller lese måter. I boken *Is There a Text in This Class? The Authority of interpretive Communities* (1980) undersøker Fish hvordan ulike lesere kan ende opp med nokså like fortolkninger av et litterært verk. Leserne er en del av et tolkningsfellesskap, et sosialt samspill, og ifølge Fish forklarer dette hvordan ulike lesere kan tolke en tekst likt med utgangspunkt i normer, forventninger og antagelser som finner sted innad i dette fellesskapet (1980, s. 15). Tolkningsfellesskapet dannes altså ut ifra konvensjoner, eller regler for tolkning i en kultur. Fish hevder tolkningsfellesskapet bidrar til økt forståelse av lesernes fortolkninger, og at dette fellesskapet er selve grunnen til at mening oppstår: “Indeed, it is interpretive communities, rather than either the text or the reader, that produce meanings [...]» (1980, s. 14). Fish hevder også at vår evne til tolkning er medfødt, mens ulike tolkningsstrategier er noe man må lære, med utgangspunkt i det sosiale fellesskapet man tilhører. Begrepet tolkningsfellesskap benyttes for å beskrive hva som finner sted når flere leser den samme teksten. I et slikt fellesskap er ikke leserne alene om refleksjon og undring, og Fish hevder derfor tolkningsfellesskapet i større grad er produktivt enn individuelle lesninger.

Iser på sin side vektlegger i større grad den individuelle skapelsesprosessen som foregår under lesningen. Hver enkelt skaper mening i tekstens tomrom og dette resulterer i det estetiske objektet:

The fact that completely different readers can be differently affected by the `reality` of particular text is ample evidence of degree to which literary text transform reading into a creative process that is far above mere perception of what is written (1974, s. 279).

Laila Aase har en litt annen tilnærming til begrepet tolkningsfellesskap enn Fish, hvor *tolkning* betyr det performative i å lese og forstå sammen. Aase retter altså fokuset mot selve tolkningspraksisen som finner sted *under* lesningen, mens Fish fokuserer i større grad på *forutsetningene* for tolkningsprosessen. Aase (2005) bruker begrepet tolkningsfellesskap om kollektive lesesituasjoner, hvor lesernes møteplass kan bli en arena hvor ulike tolkninger og forståelser møtes. Hun trekker frem *forhandlingen* i samtalen om et litterært verk som særlig verdifull. Leserene kan introdusere og legge frem nye perspektiver på litteraturen som kan gi grunnlaget for forhandling, og kanskje en ny forståelse.

5.1.1 Leserene- forskjeller og likheter

Laila Aase vektlegger som nevnt ovenfor *forhandlingen* i den litterære samtalen. Blant barneleserne og de voksne leserne foregikk det stadig forhandlinger. Det var interessant å se hvordan denne forhandlingen foregikk i de ulike gruppene, da måten barneleserne forhandlet på, skilte seg til en viss grad fra de voksnes måte å forhandle på. Et eksempel på dette er barneleserens samtale om et av bildene i *Odd er et egg*. Bildet viser Odds hode i stort format, hvor han stirrer «mot leserne». Her reflekterer de rundt stemningen og hvilke intensjoner Odd har:

Robert: Han ser jo veldig creepy ut!

Erik: Jeg hadde ringt noen!

Mira: Jeg tror jeg hadde kastet noe.

Robert: Kanskje man kunne kastet et egg?

Ada: Jeg tror jeg bare ville latt han stå der og se i fred, han er jo yngre enn oss, og man ser jo at han er aleine.

Meline: Han ser jo veldig desperat ut.

Ada: Han ser forelsket ut. [...] Det virker nesten som om han ikke bare er forelsket i henne, men forelsket i det å ha en venn.

Flere: Enig.

I utsagnet ovenfor kan vi se at Robert introduserer en ide om at Odd ser skummel eller *creepy* ut i bildet. Flere av de andre deltakerne er raske med å følge denne ideen. Adas utsagn gjør at samtalen tar en vending, hvor hun ikke bare fokuserer på bildet og Odds uttrykk i seg selv, men setter det i kontekst med resten av hendelsene i boken. Flere av de andre deltakerne

endret da sin tankegang og får igjen empati for Odds situasjon. Ada viser en evne til å se oppslagene i en større sammenheng, hvor hun ikke bare fokuserer på det hun ser der og da. Samtalen ovenfor viser hvordan Odds ansiktsuttrykk går fra å se skummelt ut, til å ha en dypere betydning, og representerer hvor inderlig han ønsker seg en venn. Dette er også et godt eksempel på hvordan leserne sammen er med på å forme forståelsen av det litterære verket. Barneleserne lar seg i større grad påvirke av hverandres utsagn, og blir derfor kontinuerlig ført i ulike retninger hvor nye refleksjoner oppstår. Barneleserne er innom et flertall ulike refleksjoner, og endrer derfor også oftere mening enn de voksne leserne. Leserene i denne gruppen er svært åpne for hverandres synspunkter, og det oppstår heller ingen klare uenigheter mellom leserne som påvirker stemningen i noen grad. Barneleserens store aksept for hverandres ideer kom ekstra tydelig frem i utsagn som tilførte lesningen helt nye perspektiver. I etterkant av lesningen av *Odd er et egg* lanserte blant annet Robert en helt ny ide:

Robert: Jeg tror kanskje det er en matbok.

Miriam: En matbok, ja?

Robert: Ja, han er jo et egg som blir til et hardkokt egg. Sånn: how to make hardkokt egg.

Mira: Ja, og bien får jo honning.

Robert: Ja, det er jo kanskje en bok hvor man kan lære å koke hardkokte egg.

Mira: Ja, man bør ikke lese denne boken om man er *veldig* sulten.

Robert har fokusert på enkelte elementer i boken og introduserer en hypotese om at det muligens kan være en matbok. Til tross for at Roberts ide er tatt ut av kontekst, viser likevel Mira aksept for ideen, og bygger videre på den. Mira tror derimot ikke selv at dette faktisk er en matbok, men utdyper Roberts hypotese likevel. Det er interessant å se samspillet i den litterære samtalen, hvor leserne kan oppleve støtte i sine fortolkninger til tross for at ikke alle er enige. At barneleserne viser aksept for hverandres synspunkter uttrykker også en åpenhet hos dem som lesere, hvor de holder alle muligheter åpne og tanker fort kan endre seg. Et annet eksempel på barneleserens åpenhet til de andres synspunkter, er hvor Robert tidlig i samtalen introduserer ideen om at det var en kylling inne i hodet til Odd. Flere av de andre leserne tok til seg ideen og bygget videre på den, noe som gjorde at ideen om kyllingen dukket opp flere steder i samtalen:

Mira: Det kan jo være et vanlig hode inne i hodet hans?

Jens: Kanskje kyllingen kommer ut?

Erik: Om det er en kylling inne i egget, så er det i hvert fall en stekt kylling.

[..]

Robert: Men jeg tror kanskje kyllingen ville blitt knust for den krukken er så stor.

Jens: Kyllingmos.

Samtalen ovenfor er også et godt eksempel på hvordan barneleserne ofte benyttet spørsmål til å introdusere nye ideer. Barneleserne hadde spørsmålet som modus i store deler av samtalen, hvor spørsmålene ble benyttet til ulike formål. Det å benytte spørsmål til å legge frem nye ideer gjorde at det ikke ble en klar uttalelse, men heller et forslag. Barneleserne stilte spørsmålet sitt og ventet deretter på respons fra de andre leserne.

De voksne leserne benyttet seg ikke av spørsmål i like stor grad i denne sammenhengen. I motsetning til barneleserne introduserte de voksne leserne nye ideer ofte i form av hypoteser. Et eksempel på dette er utsagn i samtalen etter lesningen av *Odd er et egg*:

Kjell: En av tankene jeg hadde på de første sidene var at det kunne være et barn som synes ting var veldig vanskelig, psykisk.

[..]

Linda: Det er jo skapt en illusjon om at han tror han er så skjør, om han faktisk har vært det og om hodet kokte akkurat da han traff Gunn, det vet vi jo ikke.

Kjell introduserer her en hypotese om at Odd sliter psykisk, uten å videre stille spørsmål rundt dette. Gjennom samtalen har Odd et flertall ganger blitt omtalt som skjør, og i utsagnet ovenfor poengterer Linda at de ikke med sikkerhet kan vite dette. Dette kan gjerne uttrykke en selvstendighet i lesningen, hvor hun ikke uten videre tar til seg de andre lesernes refleksjoner. De voksne leserne lanserer flere ganger ideer uten å være opptatt av hva de andre leserne skulle mene om det.

De voksne leserne utfordrer og stiller spørsmål til hverandre utsagn i større grad en barneleserne. Mens barneleserne ofte svarer på de andre lesernes spørsmål med enda et spørsmål, ønsker de voksne leserne videre utdypning av enkelte synspunkter andre lesere har ytret. De voksne leserne hevet gjerne stemmen og stilte flere ganger spørsmål direkte til de andre leserne for videre utdypning. Et eksempel på dette er blant annet diskusjonen om verbalteksten i *Sikade*:

Kjell: Nå blir jo dette veldig subjektivt, men forfatteren mistet meg altså. Det ble sånn kanskje, kanskje ikke, også mister man interessen. [...] Og flyten i historien, den er ikke der. Og det er kanskje et poeng i seg selv, at det ikke skal være noe flyt i det.

Arnt: Men hva mener du med det?!

Kjell: Setningene, de er jo på en slags kebab-norsk, så da mister man en flyt i det. Du kan si at det høres rett ut i ditt øre, men jeg mister interessen og flyten i det.

Linda: Ja, den er snevrere denne enn den andre [*Odd er et egg*] i hvert fall.

De voksne leserne var ikke redd for å markere om de var uenig med de andre lesernes synspunkter. Barneleserne uttrykte ikke uenighet på samme måte som de voksne leserne, noe som ikke nødvendigvis skyldes at de ikke turte å uttrykke meningene sine, men virket heller som at de ikke hadde et *behov* for å markere at de var uenige. Dette er en interessant forskjell mellom barneleserne og de voksne leserne. Det virket tilsynelatende viktigere for de voksne å fremme sin mening og sine tanker, enn for barneleserne, som til tider bygget videre og støttet synspunkter de selv ikke var enige i. Barneleserne kan dermed sies å fremstå mindre bastant i sine uttalelser enn de voksne leserne. Dette kan muligens skyldes at barneleserne befant seg i kjent miljø, på skolen, sammen med sine skolekamerater. På skolen blir man gjerne som elev oppmuntret til å akseptere hverandres synspunkter, og læres opp til å gi konstruktive tilbakemeldinger dersom man er uenig. Som nevnt innledningsvis i avhandlingen kan også bildeboken som sjanger på et vis sies å være barnas hjemmebane, hvor de i større grad enn de fleste voksne er vant til å arbeide med denne type tekster. Situasjonen og settingen er gjerne mer uvant for flere av de voksne leserne, og det kan dermed være naturlig at de tar situasjonen og lesningene på alvor i større grad enn barneleserne. Bildeboken som sjanger virker også til dels ukjent for flertallet av de voksne deltakerne. Det å bli utfordret av en bildebok *kan* derfor være hardere å svelge for den voksne leseren, da bildebøker er noe som generaliseres til å være for barn. I lesningen av en bildebok kan den voksne leseren komme i konflikt med det visuelle inntrykket som må artikuleres, forstås og bearbeides, den avviker gjerne fra den mer rasjonelle kommunikasjonen som de voksne leserne er vant til. Bildene *kan* også utfordre leseren på en litt annen måte enn en tilgjengelig tekst kan.

De voksne lesernes evne til å reflektere selvstendig og stille spørsmål til de andre lesernes utsagn, gjorde at samtalen rundt *Sikade* i større grad artet seg som en *diskusjon*, fremfor en samtale. De voksne leserne benyttet diskusjonen som et redskap for å oppnå forståelse. Barneleserens samtale var derimot preget av en felles undring, som tilsynelatende knyttet dem tettere sammen om oppgaven å oppnå forståelse i lesningen. Undringen og forvirringen i lesningen av *Sikade* gjorde at de voksne leserne bevegde seg i helt ulike retninger, mens de samme følelsene virket *samlende* for barneleserne. Barneleserne sto sammen om undringen, noe som muligens skyldes et behov for støtte. Det var interessant å se hvordan barneleserne ikke bare søkte til hverandre, men også meg, for å skape forståelse. I denne sammenhengen utnyttet dermed barneleserne den litterære samtalsens potensiale i større grad enn de voksne leserne, da de hadde forståelse for at de ikke trengte å stå alene i lesningen, men kunne støtte seg til de andre. Dette er også et godt eksempel på Fish sine beskrivelser av hvordan

fellesskapet gjør at man ikke står alene om refleksjon og undring, og at tolkningsfellesskap i større grad kan være produktive enn individuelle lesninger.

De voksne leserne var ikke like raske som barneleserne med å ta til seg ulike ideer som ble introdusert. De hadde i større grad en analytisk tilnærming til litteraturen, hvor tekstene ble gransket med større distanse. Flere av de voksne leserne viste også metakognitive ferdigheter da de viste bevissthet rundt egne tolkninger og *hvorfor* de tolket litteraturen slik som de gjorde. Et eksempel på dette finner vi i samtalen om *Sikade*:

Tone: [...] Jeg ser alle synspunktene. Men det første jeg ville tenkt som passer best for meg, er det at man må huske å leve, og ikke bare jobbe og gjøre alle de kjedelige, hverdagslige tingene. Man må huske at livet er mer enn bare det. Men det er det som treffer *meg*. Men slik som rasisme, det treffer ikke meg, men treffer kanskje en annen. Og en som jobber i Greenpeace vil gjerne føle på det at man ødelegger jordkloden.

[..]

Kjell: Men det ser ut til at det er ulike tolkninger her, og man kan jo si at det er veldig ulikt politisk ståsted mellom han [Arnt] og meg. Og man kan se at vi to har arbeidet med ulike ting i livet.

Barneleserne viser i samtalen at de også kan være avanserte og analytiske lesere som utfyller tekstens tomrom, introduserer hypoteser og er aktive medskapere i leseprosessen. Ifølge høyskolelektor og forfatter Ruth Seierstad Stokke (2018, s. 244) avhenger vanskelighetsgraden til en tekst av i hvor stor grad leserne møter passasjer som er åpne for tolkning, hvor leserne må fylle ut bildene for å skape mening i teksten, på egenhånd. *Sikade* hadde flere tomrom i både verbaltekst og bilder, noe som utfordret både barneleserne og de voksne leserne. Barneleserens refleksjoner i etterkant av lesningen var i stor grad preget av undring, mens flere av de voksne leserne reagerte med frustrasjon. Til tross for at barneleserne virkelig ønsket å forstå fortellingen om *Sikade*, er barn gjerne i større grad vant til å være i situasjoner hvor de ikke oppnår umiddelbar forståelse, hvor det oppstår et behov for støtte og veiledning. Langers ulike leserposisjoner beskriver også denne prosessen, hvor lesere som beveger seg inne i teksten plutselig kan oppleve å havne utenfor tekstuniverset, for eksempel på grunn av uventede vendinger, begreper, eller grunnet uforståelige elementer i teksten. Dette kan resultere i at leseren «kastes ut» av teksten, og må deretter på ny søke etter tegn og signaler for å skape mening i lesningen (Langer, 2017, s. 40). Til tross for barneleserens undring rundt *Sikade* var det bare på et punkt i lesningen det oppstod behov for

støtte til å fylle ut og tolke tomrommene i teksten, noe som tyder på god lesekompetanse hos flere av barneleserne i denne gruppen.

Som nevnt påvirket barneleserne hverandre gjennom lesningen i større grad, i form av at de stadig fulgte tankerekker som ble introdusert av de andre leserne. Til tross for at de voksne leserne viste en større selvstendighet, i form av å lansere ulike teorier og fremme egne synspunkter, påvirket de voksne leserne også hverandre til en viss grad. Som vi kan se i analysekapittelet, tok samtalen rundt *Sikade* seg etter hvert opp i både tempo og volum. Engasjementet fra enkelte lesere ble enda tydeligere, og påvirket dermed stemningen i gruppen. Frustrasjonen til leseren Kjell hadde en viss påvirkning på enkelte av de andre deltakerne. Denne frustrasjonen som etter hvert spredte seg er et godt eksempel på det sosiale spillet i den litterære samtalen, og viser også hvor sårbar den kan være for bastante og sterke meninger. Dette vil ikke nødvendigvis si at deltakerne som etter hvert delte frustrasjonen ikke ville opplevd å bli frustrerte dersom de leste med en annen gruppe, men viser heller hvordan en følelse kan bli mer fremtredende dersom *flere* deler den.

De voksne leserne hadde ingen problemer med å markere om de var uenige med de andre lesernes synspunkter. Uenigheten innad i den voksne lesergruppen vekket et engasjement, noe som kom tydelig frem i kroppsspråk og stemmebruk. Her er et eksempel på de voksne lesernes uenighet i samtalen om *Sikade*:

Kjell: Om man begynner å plukke i teksten da, så kan jo det ligge elementer i oversettelsen: Ingen Sikade adgang til kontortoalett. Sikade gå til byen. Hver gang han går til byen trekker selskapet han i lønn. I Norge så er jo det vanskelig å.. det kan jo være tilfeller rundt omkring, men da er det *ytterst* sjeldent, det er unntak. [...] At noen skulle jobbe i Grieghallen og skulle gå på toalettet og man blir trukket i lønn, den er så usannsynlig fjernt borte! Kanskje i Norge for 150 år siden når Norge var et fattig land, men i dag er det i hvert fall veldig usannsynlig.

Arnt: Men *jeg* ser det ikke sånn! Jeg ser det slik at det ikke er så veldig lenge siden vi hadde fremmedarbeidere som vedlikeholdt broer på Vestlandet, og de fikk betalt 15 kroner timen og bodde i biler og campingvogner. [...] Og jordbærplukkere som må betale husleie og alle mulige utgifter, til tross for ganske lav lønn. Så jeg mener at dette skjer i Norge! I både byggerbransjen og andre bransjer, så jeg mener at dette er en *aktuell* bok. Ikke bare for andre kulturer, men også her i Norge.

[..]

Kjell: Men det er jo ingen som har bedt han om å jobbe den overtiden! Det irriterer meg!

Arnt: Men kan vi vite at han har et valg?

Kjell: Men da har jo forfatteren bommet totalt! For det er jo informasjon vi ikke får! Og her er det mer enn nok plass til å skrive det!

Tone: Ja! Her er jo til og med en helt tom side!

Arnt: Men jeg synes at dette er en veldig aktuell bok da! Problematikken. [...] Jeg tenker denne boken er aktuell! Og jeg tenker slik som Simen: at dette er en sikade, og forfatteren beskriver livet til en sikade. Men han setter den inn som en fremmedarbeider, som kommer for en periode for å jobbe, også kommer det en tvist på slutten.

Linda: Ja, og miljøaspektet er med også.

Simen: Sikader har jo ikke noe valg om de vil jobbe overtid eller ikke, de må være på jobb hele tiden!

I disse utsagnene kommer det tydelig frem hvordan de voksne leserne tar utgangspunkt i egne erfaringer og aktiverer sine kunnskaper om verden for å oppnå forståelse. Barneleserens engasjement ble på lik linje med de voksne leserne uttrykt gjennom kroppsspråk og stemmebruk, men i form av at de lyttet mer engasjert og nysgjerrig til de andre lesernes forslag.

Ifølge Fish aktiverer vi tolkningsstrategier som ikke er våre egne, men som har sitt opphav i det sosiale fellesskapet vi tilhører. Dette kan gjøre at vi oppfatter ting likt. I essayet *What Makes an Interpretation Acceptable?* (1980) viser han derimot at ulike oppfatninger av tekster kan oppstå. Han hevder det ikke er tekstens innhold som skaper uenigheter, men at det derimot er lesernes uenigheter som skaper tekstens innhold. Uenighet *kan* være med på å stagnere utviklingen i samtalen, men det kan også være den som driver samtalen fremover. Leserens uenighet kan altså være meningsskapende, og til tross for at leserne ikke blir enige, kan argumentasjonsprosessen belyse nye tematikker, øke refleksjon og hjelpe både en selv og andre med å være sikrere i egne synspunkter²¹. Uenigheten i den voksne lesergruppen kan derfor sies å spille en sentral rolle i forsøket på å oppnå forståelse. Professor Sigmund Karterud skriver i *Personlighet* (2017, s. 112) at lesernes fortolkninger kan knyttes til menneskets natur og personlighet. Personlighetstrekk i seg selv beskriver ikke atferd, men kan predikere atferd ved å informere om personlige preferanser og naturlige anlegg for enkelte måter å handle eller reagere på. Leserne stiller med ulike utgangspunkt, interesser og temperament, og plasserer sine fordommer inn i litteraturen. Ifølge Fish (1980) blir dermed leserens fordommer uatskillelig fra tolkningsprosessen, og tolkningsprosessen utspiller seg der etter.

²¹ Den andre voksne lesergruppen var ikke uenige i like stor grad som den første gruppen. Samtalen med den andre gruppen var kortere, hvor færre ideer og refleksjoner ble tatt opp, noe som muligens kan skyldes at deltakerne var svært enige når det gjaldt tematikker.

5.1.2 Lys og detaljer som narrative spor

Barneleserne rettet gjennomgående fokuset mot *lyset* og fargene i bildene. De var særlig opptatt av *hvorfor* enkelte elementer i bildet hadde et skarpere lys enn andre. Lyset og fargene i bildene utgjør ubestemtheter og barneleserne fulgte disse åpningene, hvor det ble sentralt å kartlegge lys- og fargeforholdene i hvert oppslag. De kommenterte opptil flere ganger lys som jeg selv ikke hadde lagt merke til. Eksempler på dette finner vi i lesningen av Odd er et egg:

Erik: Nå er det plutselig kommet masse farger. Også her er det en spotlight fra himmelen som peker på bien.

[..]

Ada: Og lyset, det peker ikke lenger bare et sted, det lyser opp alt. Det er bare lyst, alle steder.

[..]

Ada: Det er litt som om Gunn lyser, det bare skinner av henne, gleden. Også er han så glad for å se henne, litt sånn som når man ser en engel, så bare lyser det rundt.

[..]

Meline: Honningen er det eneste som lyser opp. Kanskje det er fordi honningen skal hjelpe ham.

Barneleserne ser, særlig på lyset, som noe som skal fortelle dem noe viktig, og ovenfor kan vi også se hvordan leserne tillegger lyset nærmest en symbolsk betydning. Lyset og fargene utgjør ubestemtheter i lesningen, men utnyttes også som tekstlige spor som barneleserne benytter i samtalen for å orientere seg i bildebøkens ikonotekst.

De voksne leserne rettet fokuset i større grad mot *fargene* i bildene, fremfor lyset.

De voksne leserne kommenterte derimot ikke fargene før de selv bevegde seg mellom oppslagene i bøkene på egenhånd. De voksne leserne hadde et mer overordnet blikk på fargene i bildene, hvor de som oftest refererte til bildet som helhet. De viste derimot flere ganger indirekte til både fargene og lyset, ved å kommentere hvilken *stemning* det tilførte:

Kjell: [..] fordi alt er jo grått rundt han, og det er ingen sterke eller positive farger i det som er i front. [..]

[..]

Kjell: [..] Stemningen endret seg faktisk fra side til side.

[..]

Arnt: Jeg tenkte på en annen ting i boken, og det er jo at fargene på det rundt han [Odd], byen.. det forsterkes etter hvert. [..] Og så forsterkes fargene igjen når han finner Gunn.

Hvor de voksne leserne hadde et mer helhetlig blikk på hendelsene i bøkene, hadde barneleserne et gjennomgående fokus på detaljer. I barnegruppen hadde særlig leseren Erik et godt øye for dette. Til tross for Eriks evne til å merke seg og kommentere ulike detaljer, var

det sjeldent at han forsøkte seg på resonnementer med utgangspunkt i disse. Eriks oppmerksomhet rundt detaljer kan muligens skyldes at det er nettopp dette han føler han kan bidra med i en lesning, og kan dermed være med på å si noe om hans lesekompetanse da han ikke følger detaljene som spor og setter dem i en større sammenheng. Bo Steffensen (2005, s. 182) omtaler detaljer som narrative spor i teksten som kan hjelpe leserne til å oppnå forståelse. Om leserne følger sporene og setter dem i sammenheng kan detaljene få en symbolverdi, som kan lede til det Steffensen omtaler som: en fordobling av tekstens mening. Erik utnytter dermed ikke detaljenes potensiale i lesningen da han ikke tillegger dem annen betydning. Som vi kunne se eksempler på i analysekapittelet utnyttet derimot de andre leserne i gruppen Eriks detaljer, hvor de satt detaljene inn i en helhet. Dette understreker også den litterære samtalsens potensiale, hvor leserne hjelper hverandre i lesningen.

De voksne leserne hadde i større grad evnen til å samle ulike oppdagelser og danne et mønster i oppdagelsene sine. Ada og Meline blant barneleserne hadde også denne evnen. Ifølge Appleyards beskrivelser skulle ikke barna på 7. trinn nådd neste fase enda, men både Ada og Meline viser seg gjentatte ganger som tenkende lesere (ungdomslesere), hvor de i lesningen reflekterer over livssituasjon, holdninger og verdier. Ada er leseren i barnegruppen som i størst grad reflekterer over teksten, hvor alt settes i sammenheng. Hun støtter og veileder også de andre leserne ved å minne dem på enkelte elementer fra tidligere i lesningen. Penne (2003, s. 51) viser til litteraturteoretiker Nicholas Tucker når hun trekker frem at det først er i elleveårsalderen en kan forvente barneleserens beherskelse av et mer komplekst verdensbilde med abstrakte begreper. Hun viser også til at leserne på mellomtrinnet skaper forventninger om å følge et spennende plott. Som vi kunne se i analysekapittelet samsvarer denne beskrivelsen med Roberts lesning (se 4.2.1), hvor han stadig var på jakt etter noe mystisk og spennende. Leserene i barnegruppen passer inn i enkelte beskrivelser av mellomtrinnsleserne, men enkelte av lesernes tilnærminger og refleksjoner gjør at de likevel til tider beveger seg bort fra Appleyards skissering av dette lesertrinnet.

Flertallet av barneleserne var ikke like systematiske i sine lesninger, hvor fokuset ofte skiftet og nye oppdagelser ikke nødvendigvis ble satt i sammenheng med tidligere oppdagelser. Barn som ikke leser systematisk samsvarer med Elise Seip Tønnessen (2012, s. 133) sin beskrivelse av 5. klasse leserne, noe som kan gi en indikasjon på enkelte av barnas lesekompetanse. Det er også et godt eksempel på hvor individuelle trinnene på leserstigen er.

Ifølge Iser (1978, s. 118) foregår det kontinuerlig en oppbygging av sammenhenger, og omtaler dette som *consistency building*. Det handler blant annet om å skape sammenheng mellom en bildeboks paratekst og teksten man møter på videre i lesningen. Sammenhenger mellom bilde og verbaltekst, hvor verbalteksten opptrer som støtte for informasjonen leserne får fra bildet. Sammenhengen mellom detaljer og helhet danner også er viktig aspekt i lesningen. Leserens kontinuerlige søk etter sammenheng er ifølge Iser nødvendig for å knytte det ukjente til det kjente (Iser, 1974, s. 288).

Felles for barneleserne og de voksne leserne var at de hadde et behov for å etablere en verden rundt hovedkarakterene, dette er i tråd med Langers beskrivelser av leseprosessens andre fase. Ved å forankre handlingen i kjente kontekster vil leserne gjerne ha bedre forutsetninger for å forstå dem. Både barneleserne og de voksne leserne benyttet ved parateksten til *Sikade* insektets antrekk som et utgangspunkt for å konstruere en verden rundt ham, hvor de lanserte ideen om at han arbeidet på et kontor. Dette er i tråd med Isers beskrivelser av at leseren først konstruerer forestillinger som er sannsynlige og nære, før de forestiller seg det ukjente (1974, s. 288).

I lesningene hadde barneleserne en evne til å dra hendelsene ut i fantasien, og samtalene viste at leserne i stor grad bevegde seg mot estetiske leseholdninger. Barneleserne vektla også bildene som modalitet fremfor verbalteksten. Ingeborg Mjør vektlegger også bildene i bildebøkene: «Når vi opnar ei bildebok ser vi først bildet. Det førebur oss. Etter kvart som vi les teksten blir bildet meir og meir meningsfylt. Når teksten er lesen, står bildet der gjerne enno litt før vi blar om til neste oppslag» (Mjør et al., 2006, s. 117).

De voksne lesernes samtale var i større grad preget av efferente leseholdninger og mer realistiske tilnærminger til hendelsene. Felles for leserne, uavhengig av alder, var hvordan de flere ganger bevegde seg mot estetiske leseholdninger idet bildene ble studert nærmere. Leserene som støttet seg til bildene hadde en mer følelsesstyrt refleksjon rundt det de så, hvor de bevegde seg bort fra det rasjonelle og realistiske. Dette kan gjerne knyttes opp til bildenes kunstneriske uttrykk. I det leseren flytter fokuset bort fra verbaltekst og mot bildet støtter man seg gjerne i større grad til egne følelser, og jo lengre man studerer bildet, jo mer lar man gjerne følelsene dominere:

Jakob: [...] for meg blir det mer viktig å se på bildene, og da blir det jo mer følelser.

[..]

Arnt: Men illustrasjonene er ekstremt sterke, man får jo litt frysninger.

Barneleserne og de voksne leserne tok for seg flere av de samme tematikkene i lesningen av bildebøkene. De voksnes samtale viste derimot at de leste med en fordobling, hvor de bar med seg barneleseren i tankene. Dette preget særlig lesningen av *Sikade*, noe som tydeliggjorde skillet mellom lesningene til barna og de voksne. Usikkerheten rundt hvem denne bildeboken ville passe for preget derimot lesningen til både barnegruppen og den voksne gruppen.

5.2 All-alder-litteratur- Pedagogikk over estetikk?

Tone: Denne burde ikke stått på barneavdelingen!

[..]

Kjell: [..] Altså jeg er i hvert fall ganske barnslig.. og å se hva et barn skal få ut av dette?

Tone: Ja, et barn trenger mer innputt enn ganske mange nesten like sider.. det er ingenting her.. det blir ikke mer farger, boken er ganske nitrist fra start til slutt. [..] Det er vel vanskelig for dem å forstå poenget.

Utsagnene ovenfor er fra de voksne lesernes samtale om *Sikade*. Både barneleserne og de voksne leserne var opptatt av hvordan et enda yngre publikum enn dem selv hadde mottatt denne boken. De voksne leserne knyttet spørsmålet om dette var egnet for barn eller ikke, til et moralsk perspektiv og forståelse. Barneleserne knyttet derimot dette spørsmålet primært til kunnskap:

Ada (11 år): Historien kunne kanskje vært enda enklere, kanskje den passer litt mer for ungdomsskolen? Kanskje de hadde klart å få enda mer ut av den?

Ifølge Åse Marie Ommundsen viser internasjonal barnelitteraturteori at forskerne er uenige om hvorvidt all-alder-litteratur er et positivt tilskudd til barnelitteraturen (2006, s. 53). At den vekker engasjement og diskusjon er det liten tvil om.

Bodil Kampp skriver om den moderne barnelitteraturen:

Den nyere komplekse børnelitteratur har noget særlig at byde på som man ikke finner andre steder og som rammer både barn og voksne. Disse tekster har samtidig alle muligheter for at provokere voksnes oppfattelse av hva barn og børnelitteratur er (Kampp, 2002, s. 127).

Ommundsen (2006, s. 52) hevder all-alder-litteraturen på en side kan sies å være et nytt og økende fenomen, på samme tid som all-alder-litteraturen har vesentlige fellestrekk med klassikerne med dobbel adressat. Klassikerne representerer det man kan omtale som den tidlige all-alder-litteraturen, og Ommundsen hevder den utgjør en betydningsfull arv som preger dagens litteratur. Den tidligere all-alder-litteraturen høstet derimot som nevnt tidligere en del kritikk da enkelte mente den henvendte seg «over hodet» på barneleseren. Kristin Ørjasæter viser til at det er den doble, men ikke-hierarkiske fortellermåten som har vekket stor

interesse i seinere tid. I boken *Barne- og ungdomslitteratur* problematiserer Ørjasæter hvordan litterære teksten kan ha kun *to* leserposisjoner. Hun sier seg enig i at ulike lesere kan identifisere seg med leseposisjonen i teksten med utgangspunkt i ulik individuell posisjon. Hun skriver videre at barneleseren og den voksne leseren: «realiserer forteljinga, eller tekstens betydning, ut frå kvar si performative lesing som er avhengig av individuell innlevingsevne, fantasi, referansekompetanse, modenskap og erfaring» (2018, s. 38). Dette synes jeg er et godt poeng. Den moderne all-alder-litteraturen skiller seg fra enkelte av klassikerne med dobbel adressat, da den ikke kommuniserer over hodet på barneleseren, den blir derimot beskrevet som kompleks og *flerstemmig*, og er bygget opp av flere lag som den enkelte leser filtrerer ut og fortolker innhold fra med utgangspunkt i egne, individuelle erfaringer (Nikolajeva, 2017, s. 158). Barneleserne er ikke alle like, og det er ikke de voksne leserne heller. Leserne plasserer sine erfaringer inn i litteraturen, og dette gjør at de også ender opp med egne og *individuelle* tolkninger, uavhengig av om man er barn eller voksen.

Leserne i begge de voksne lesergruppene hadde en umiddelbar reaksjon på vegne av barneleseren i deres møte med forsiden av *Sikade*. Allerede ved forsiden var det noe som ikke stemte overens med de voksne lesernes oppfatning av litteratur som skal leses av og for barn. Ingeborg Mjør (2012) hevder, som nevnt tidligere, at investeringen på vegne av barneleseren er stor, og at barnelitteratur som risikerer noe med tanke på innhold, tematikk, samt det visuelle, ofte vekker debatt. *Sikade* var den bildeboken som vekket mest engasjement, både blant barneleserne og de voksne leserne. *Odd er et egg* benytter som nevnt barneperspektivet, ikke bare for å alliere seg med barna, men også de voksne leserne. Varme farger, myke streker er gjerne noe man forbinder med bildebøker, og når dette utfordres vekkes noe, særlig i de voksne leserne. Deltakerne i den andre voksne lesergruppen hadde svært like refleksjoner som den første voksne lesergruppen rundt *Sikade* og all-alder-litteratur. Rett etter høytlesning av *Sikade* startet samtalen slik:

Ingrid (Gr. 2): Jeg likte ikke begynnelsen! Jeg synes det var skikkelig trist!

Line (Gr. 2): Ja! Og jeg tenkte også: Skal barn sitte og lese dette?!

Ingeborg Mjør (et al., 2006, s. 23) hevder at man i nyere tid ser at barnas behov for litterær kunst blir satt høyere, og at flere forfattere vektlegger å produsere barnebøker hvor estetiske og språklige kvaliteter står like sentralt som tematikk. Denne litteraturen har vært med på å bryte ned grensene mellom barne- og voksenlitteraturen. Ifølge Mjør (et al., 2006, s. 23) er barnelitteratur likevel historisk sett knyttet til pedagogiske diskusjoner og ideer. De skriver videre at barnebøker som er kunstnerlig utformet, hvor det er utfordrende å identifisere et

entydig nytteaspekt, fremdeles møtes med kritikk og avvisning: Dette er ikke en barnebok! Mjør (et al., 2006, s. 24) hevder dette er en ambivalens som barnelitteraturen må leve med.

De voksne lesernes diskusjon om *Sikade* var passende for barn eller ikke startet ved at enkelte av deltakerne hevdet bildene i seg selv var for mørke og triste for barn, og utviklet seg deretter til at de selv ikke forstod, så hvordan kunne barn forstå? De voksne leserne poengterte også raskt at hendelsene i *Sikade* foregikk i en voksen verden, og at barn ikke ville klare å identifisere seg med den. Barneleserne på sin side identifiserte raskt på egenhånd at hendelsene i *Sikade* fant sted nettopp i en voksen verden. Barneleserne viser tydelig i samtalen at de skaper mening ut ifra egne erfaringer, og til tross for at de ikke selv har erfaring i en kontorjobb eller arbeidshverdag, har de likevel kunnskap om den. De identifiserer også menneskene i *Sikade* sine urettferdige handlinger med utgangspunkt i egne verdier og holdninger. Barnas evne til logisk tenkning gjorde også at enkelte avslørte *Sikades* tvist før det fant sted. I oppslaget hvor *Sikade* er på vei opp til taket er det flere av barneleserne som tror han skal hoppe, leseren Mira uttaler derimot: «Nei! Han har jo kanskje vinger da! Jeg tror han har vinger». I den virkelige verden har insekter gjerne vinger, og Miras logiske tankegang gjør at hun avslører hva som skal skje videre.

Det var påfallende å se hvordan de voksne lesernes argumenter for hvorfor *Sikade* ikke passet for barn var knyttet til forståelse, eller rettere sagt *mangel* på forståelse. I analysekapittelet har jeg vist flere utsagn fra de voksnes samtale som omhandlet frustrasjon på vegne av barneleseren (se 4.2). Leserene i den andre voksne lesergruppen bar også med seg barneleseren i tankene:

Helge (Gr. 2): Jeg synes dette er mer en voksenbok enn en barnebok, det må jeg si.

Miriam: Hvorfor?

Helge (Gr. 2): Fordi jeg tror den ville blitt for komplisert.

Bjørn (Gr. 2): Men budskapet med rasisme er ikke for heftig for unger.

Helge (Gr. 2): Nei, men om man hadde lest den for de så er det ikke sikkert at de hadde forstått poenget.

Ifølge Tone Birkeland (2007) holder voksne formidlere seg unna innhold som utfordrer, grunnet en bekymring for at barn ikke skal forstå. Leserene i begge de voksne lesergruppene bekrefter dette gjennom sine utsagn. Barneleserne hadde også refleksjoner rundt hvordan yngre lesere ville mottatt *Sikade*, men tanken på manglende forståelse virket tilsynelatende ikke like avskrekkene på barneleserne som på de voksne leserne:

Ada: Jeg tror ikke små barn hadde forstått setningene.

Mira: Jo, det kan være de hadde forstått det, for små barn snakker kanskje ikke hele setninger.

Ada: Han skriver kanskje sånn som barn ville ha skrevet.

Jens: [...] Små barn kan lese det, de hadde bare ikke forstått det.

Trude Hoel ved Lesesenteret i Stavanger tar i et intervju²² for seg den eksperimentelle litteraturen. Hun mener at bøker som kan oppfattes som lite passende av voksne, gjerne vekker stor interesse hos barna. Hun mener den eksperimentelle barnelitteraturen, som bryter med allmenne forestillinger om hva denne litteraturen skal være, henvender seg til barnet ut ifra en forestilling om at barnet er reflektert og klokt. Hoel hevder så denne litteraturen både har et litterært og et språklig potensial (Okstad, 2008). Hun påpeker også at en tidligere tendens i barnelitteraturen har vært å skjerme barna fra alvorlige tema. Hoel hevder barna trenger et variert tilbud av litteratur, og viser til at om barna får tilbud om både tradisjonelle og eksperimentelle bøker, vil de etter hvert utvikle sin egen litterære smak. Ifølge Hoel burde vi ha tillitt til barnas evne til å velge bort litteratur på egenhånd (Okstad, 2008).

Forfatter og samfunnsdebattant Steffen Sørnum (2006, s. 28) viser til at bøker kan være med på å åpne opp scenarioer som viser umorale rundt oss, og stiller spørsmål rundt hvorfor vi er redd for å vise barna dette. Han trekker frem en hendelse fra 2003 da tre forfattere (Sverre Henmo, Arne Svingen og Reidar Kjelsen) var lei av den moralske litteraturen. De skrev et barnebokmanifest på doveggen på Deichmanske bibliotek. Manifestet inneholdt blant annet punkter som: «Våre bøker skal aldri styres av moral, etikk, pedagogikk eller politisk korrekte strømninger», og: «Vi skriver ikke for å bli likt av voksne». Bøkene deres skulle ikke lengre: «*please* foreldre, de voksne, men rette seg mot de unge» (Sørnum, 2006, s. 28). Om karakterene ville banne/bruke fornærmende språk, lot de dem gjøre det. Flere kulturkritikere og anmeldere reagerte med å si at de sparket etter åpne dører. Sensuren vil alltid være preget av tid og kultur. Sørnum hevder det ligger en spenning i det å bryte med tabuer, men at det også ligger en forpliktelse der. Man må ri stormen av ubehag som ofte følger med.

Bildet hvor sikade blir tråkket på er et av oppslagene som vekket mest engasjement hos barneleserne. Leserne hevet stemmene sine og nærmest ropte sine utsagn. Det var svært interessant å se lesernes engasjement i dette oppslaget og hvordan litteraturen virket på dem. Leserne arbeidet aktivt med den, og reflekterte rundt hendelsene. Sørnum hevder at barn ofte har en sterk rettferdighetssans. Han mener man i større grad bør stole på denne rettferdighetssansen, da barna ofte protesterer selv om fortellingen strider mot deres

²² Intervju med forskning.no, i regi av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.

virkelighetsoppfatning, er urettferdig eller de gode kreftene ikke komme seirende ut (2006, s. 28). Barnas reaksjoner i dette tilfellet samsvarer med Sørums tankegang. I tråd med Appleyards beskrivelser av mellomtrinnsleseren forsøkte også barneleserne å finne forklaringer på *hvorfor* menneskene handlet slik de gjorde. De voksne leserne stilte ikke spørsmål til dette, men antydte at de behandlet han slik fordi han er et insekt. I et av mange forsøk på å oppnå forståelse tok også etter hvert enkelte av de voksne leserne parti med menneskene som utførte disse handlingene mot sikade, noe som var en uventet vending.

Ifølge Sørum (2006, s. 30) fungerer sensuren som et verktøy. Når den anvendes med utgangspunkt i barneleserne, er det ofte for å beskytte barna mot virkeligheten: en «gal virkelighet», «umoral» og «feil språkbruk». Tradisjonelt har barnelitteraturen inneholdt et moralsk aspekt. Sørum problematiserer dette, og stiller spørsmål om dette ikke kan kalles en form for virkelighetsflukt. Barnas litterære univers er fullt av grenser, og her vil jeg tro all-alder-litteraturen spiller en viktig rolle.

Sikade kan virke som en underlig og mystisk fortelling for leserne. Forskeren Viktor Sjklovskij (1970) introduserte begrepene *avautomatisering* og *underliggjøring*. Ifølge Sjklovskij (1970) blir handlinger automatiske idet de blir en vane. Han viser til at man gjennom kunsten kan avautomatisere ting, og hevder at *underliggjøring* er kunstens virkemiddel. Underliggjøring kan bidra til å belyse nye sider ved litteraturen, og gjerne gjøre leserne mer oppmerksomme på hendelser i lesningen. Underliggjøring er et begrep som kan knyttes opp til Shaun Tans forfatterskap, og *Sikade* er intet unntak. *Sikade* vekket noe i leserne i både barnegruppen og den voksne gruppen. Felles for barneleserne og de voksne leserne var at de på ulike steder i lesningen ble utfordret av bildeboken. De møtte på noe mystisk, nytt og ukjent som resulterte i mange spørsmål og undring. Barneleserne brukte til tider fortellingen om sikade som et springbrett ut i det fantastiske, men tok også enkelte hendelser svært alvorlig, hvor de forsøkte å finne naturlige forklaringer på noen av de underlige hendelsene. Både barneleserne og de voksne leserne var også opptatt av hva som var «fasiten» til bildeboken.

All-alder-litteraturen er omdiskutert, og det er fremdeles en uenighet om hva litteraturen egentlig er, og hva den skal være. All-alder-litteratur var et nytt begrep for de fleste deltakerne i både barnegruppen og voksegruppen, og begrepet åpnet for nye refleksjoner hos flere av leserne:

Arnt: Etter hvert som man leser historien så dukker det opp tanker, og plutselig så skjønner du at det finnes et mye dypere aspekt i ting. Og jeg opplever at god barnelitteratur er litt tidløs, og den har flere lag og har et budskap man kan vokse med. Både for barnet som hører historien igjen etter hvert som det vokser, og for meg som leser, at jeg plutselig kan se helt andre aspekter. Og der tenker jeg all-alder-litteraturen kommer inn, det er noe som tåler å bli analysert: den *tåler* sterke tanker.

Linda: Ja, og eventyrene har jo en slags moral i seg, en slags oppdragende effekt, såne ting som man skal ta med seg.

I utsagnet ovenfor kan vi også se at leseren Arnt har gjort seg opp egne refleksjoner rundt all-alder-litteraturen og hva den er. Arnt har en tanke om at all-alder-litteraturen er litteratur av kvalitet som *tåler* sterke tanker, altså den tåler å bli utfordret av leserne. Dette synes jeg er et godt resonnement, og tankegangen hans rundt begrepet er til dels i tråd med Fosses tilnærming. Ingeborg Mjørs artikkel *Barnelitterære ryggmargsrefleksar* (2012), viser en estetisk tilnærming som har oppstått i seinere tid, og som er mer i slekt med Fosses begrep. Som nevnt tidligere blir autonomiestetikken likevel oppfattet av flere som et utfordrende premiss for en barnelitteratur, som berører et mangfold av kontekster: kulturelle, kognitive, estetiske, moralske, pedagogiske eller politiske. Tone Birkeland skriver i artikkelen *Er barnelitteraturen kunst?* (1998, s. 37) at dyrkingen av kunstverket som *kunstverk* har utgjort en vesentlig del av den voksenlitterære institusjonen. Birkeland hevder så barnelitteraturen ble hengende etter og dannet et etterslep til den voksne litteraturen. Det autonome kunstbegrepet kolliderte med barnelitteraturens oppdragelsesambisjoner, noe som resulterte i det markante skille mellom barne- og voksenlitteraturen. Dette skillet har imidlertid blitt nyansert i seinere tid. Ommundsen (2014) viser også til at bildebøker for voksne er et stadig økende fenomen. Ifølge Ommundsen (2014) takler både barn og voksne avanserte bildebøker grunnet god visuell kompetanse. Barna er, på lik linje med de voksne, en mangfoldig gruppe med ulike preferanser og leseerfaring. Kanskje all-alder-litteraturen da kan bidra til å gi barneleserne et enda rikere tilbud?

Et argument mot all-alder-litteraturen kan være at den *kan* oppleves overveldende for barn, tomrommene blir for store og kravet til dem som lesere blir for stort. Det var derimot tekstens ubestemtheter som vekket størst interesse hos barneleserne. Så på en annen side kan det være

spennende for et barn å bli invitert inn i en, til dels, ny litterær verden, som et felles samlingspunkt for barn og voksne. Leserne i barnegruppen uttrykte, særlig ved lesningen av *Sikade*, at dette var nytt og spennende territorium i litteraturen og vekket en nysgjerrighet i dem. De voksne leserne uttrykte, særlig at lesningen av *Odd er et egg* overrasket dem positivt. De fikk en positiv leseropplevelse som de ikke var forberedt på, noe som gjerne gjør inntrykk og fester seg. Gjennom arbeidet med denne studien har det kommet frem at all-alderlitteraturen gir ikke bare et rikere tilbud til barneleserne, men også til de voksne leserne.

Avsluttende ord

Voksne har en utfordrende rolle i det barnelitterære feltet. Enten det er som forfatter, forelder, kritiker, lærer eller bibliotekar. Den nye, komplekse litteraturen som utfordrer og bryter med tidligere normer, er gjerne mer utfordrende å forholde seg til og bedømme som voksen. Det kan gå på bekostning av barneleseren om vi er for kritiske til litteratur, men også for ukritiske. Tone Birkeland (1998) viser til hvordan bøkene er filtrert gjennom en rekke vokseninstanser, før den når fram til barnet, hvor de velmenende foretar vurderinger og valg på vegne av barneleseren. Et godt eksempel på denne voksne sensuren er bibliotekets merking av *Sikade*, hvor det ble plassert en stor, hvit lapp på utsiden merket: *Vanskelig tema*. Vi ønsker å beskytte barna våre, men for hva? De voksne leserne brukte manglende forståelse som et argument for å beskytte barneleseren mot *Sikade*. Det ville vært interessant å undersøke hva som ligger bak de voksnes investering på vegne av barneleseren, om det *egentlig* omhandler forståelse, og hvorfor barn eventuelt bør skjermes for denne manglende forståelsen i litteraturen, eller om det er historisk betinget. Det kan også skyldes for liten kjennskap til den nye, komplekse litteraturen. Den skiller seg ut, og er noe *annet*. Vil de voksne lesernes holdning til denne typen litteratur se annerledes ut om noen år? Dette interessante aspektet åpner gjerne for videre utforskning.

Barnas kloke refleksjoner rundt bildebøkene, og særlig *Sikade*, gjør at jeg mener dette ikke er litteratur barn bør advares mot, men tvert om oppmuntres til å lese. Jeg mener vi bør være åpne for litteratur som fremmer den estetiske opplevelsen. Kunstneriske bilder kan uttrykke følelser og stemninger som kan være utfordrende å beskrive gjennom tekst. Litteraturen bør også gjøre rom for leserens egne refleksjoner og ideer gjennom åpninger og ubestemtheter. Gjennom lesningene kom det til uttrykk mange ulike sinnsstemninger blant både barneleserne og de voksne leserne i det de bevegde seg frem og tilbake mellom oppslagene, og studerte bildene. Denne studien har vært med på å gjøre bildebokens verdi enda tydeligere for meg, både som leser, forelder og fremtidig lærer.

Studiens formål var å undersøke forskjeller og likheter mellom barn og voksnes lesninger av bildebøker innenfor all-alder-litteraturen, og hvordan den litterære samtalen er med på å forme forståelsen av det litterære verket. Både for barneleserne og de voksne leserne dannet den litterære samtalen et fellesskap i denne prosessen, hvor samspillet leserne imellom har bidratt til nye erfaringer. Lesernes evne til å dele egne refleksjoner, utfordre hverandre og

lytte til hverandre har bidratt til en rikere opplevelse av litteraturen, som jeg håper og tror har vært til ettertanke for flertallet som deltok i studien. Lesernes individuelle hypoteser fører samtalen i ulike retninger, og deres sterke ønske om å oppnå forståelse tilfører tolkningsfellesskapet en forløsende faktor, hvor det er rom for lesernes individuelle realiseringer.

Kjennetegn ved leserne i barnegruppen er at de er opptatt av detaljer og lys. Som gruppe tolker de lyset som noe som skal fortelle dem noe viktig. Barnas samtale om litteraturen var i stor grad preget av estetiske leseholdninger. Som gruppe var de svært åpne for hverandres synspunkter og ideer. Barneleserne brukte også spørsmål til å lansere nye ideer og til å forhandle i samtalen. Flere av leserne i barnegruppen hadde potensiale til å forstå de underliggende tekstdimensjonene hvor de evnet å tolke frem det metaforiske ved Odds eggehode og hvorfor *Sikade* ble vist som et insekt i en menneskeverden. De voksne leserne tolket også frem disse underliggende dimensjonene, men var som gruppe, enda mer konkrete i sine beskrivelser enn barneleserne. For de voksne leserne representerte ikke bare Odds eggehode at han var skjør og annerledes, men at han på slutten av boken *kom ut av skallet sitt* og frigjorde seg fra redsel og usikkerhet. For de voksne leserne ble ikke bare *Sikade* vist som et insekt fordi han var annerledes og ble dårlig behandlet, men de trakk linjer eksplisitt til fremmedarbeidere. Som gruppe, hadde de voksne leserne et mer helhetlig blikk på hendelsene, hvor de ble plassert inn i deres syn på samfunnet og verden. De voksnes lesninger var i større grad preget av efferente leseholdninger, hvor det opptil flere ganger ble tatt i bruk ren faktainformasjon for å oppnå forståelse i lesningen. Som gruppe var de lite detaljorienterte, og kommenterte lys og farger indirekte ved å vise til *stemningen*. De voksnes lesninger var i stor grad preget av at de bar barneleseren med seg i tankene. I lesningen av *Odd er et egg* kom dette til uttrykk gjennom et foreldreperspektiv, og i *Sikade* kom det til uttrykk gjennom en trang til å skjerme barna fra bildeboken.

I barnegruppens samtale ble det tydelig for meg hvordan barneleserne utfylte hverandre i større grad enn de voksne leserne. Ved å ha ulike tilnærminger, ulik lesekompetanse og ulik grad av helhetsdekning i lesningen. Til tross for at enkelte lesere i barnegruppen vektla detaljer uten å sette dem i sammenheng, vil det ikke si at disse bidragene ikke var viktige. Tvert imot ledet disse leserne gruppens oppmerksomhet mot detaljer som gjerne ellers ville blitt oversett, hvor de deretter ble satt i sammenheng. Lesere som i mindre grad hadde evne til å samle hendelsene i en rød tråd, var derfor en viktig del av gruppens større bevegelser og fortolkninger. De mer kompetente barneleserne var også med på å løfte enkelte av de andre

leserne opp og frem i lesningen, noe som gjorde at de i stor grad stod *sammen* om fortolkningen.

Både barneleserne og de voksne leserne engasjerte seg i bildebøkene, og tross for frustrasjon hos enkelte av de voksne, var leserne fullt og helt *til stedet* i lesningen. Følelser som virket samlende på barneleserne, gjorde at de voksne leserne bevegde seg i ulike retninger i lesningen. Det var tydelig at leserne bidro til å forme forståelsen av det litterære verket, men konklusjonen av avhandlingens andre problemstilling blir likevel ikke like konkret som i den første. Grunnen til dette er at det kan være utfordrende å kartlegge hva som kommer fra den enkelte leser, og hva som kommer fra *gruppen*. En gruppedynamikk med svært verbale lesere kan gjøre det utfordrende å få tilgang til de mindre verbale lesernes innerste tanker. Materialet viser likevel at samtalen om et verk i stor grad kan være med på å prege forståelsen. En forskjell mellom barneleserne og de voksne leserne i dette tilfellet var at barneleserne sammen formet forståelsen, hvor de tilsynelatende også var sammen om den *samme* forståelsen. De voksne leserne formet også sin forståelse gjennom samtalen, men endte i større grad opp med egne, individuelle forståelser. Dette viser hvordan den litterære samtalen kan bidra til en felles erfaring av at fortolkninger styrkes, nyanseres eller endres i møte med andres fortolkninger, hvor det er rom for at flere fortolkninger eksisterer side om side.

Begreper som ubestemtheter, negasjoner, meningsskaping og efferent og estetisk lesning, har hjulpet meg å se hvordan barneleserne og de voksne leserne realiserer bildebøkens univers på ulike måter. Både de voksne leserne og barneleserne viser opp til flere alderstypiske trekk, men lesernes evne til å lese egne erfaringer inn i litteraturen, gjenspeiler dem som egne individer heller enn som en del av en lesergruppe.

Noe annet som har vist seg å være særlig verdifullt for meg i denne prosessen er *den litterære samtalen* og dens potensiale. Den litterære samtalen blir blant annet knyttet opp til at den gir gode vilkår for læring i klasserommet, økt lesekompetanse, leseutvikling og bedre selvforståelse (Aase, 2005, s. 106). Likevel har den litterære samtalen svært liten plass i det norske klasserommet. Hvorfor er det slik?

LISA (Linking Instruction & Student Achievement) er en omfattende videostudie av norske klasserom, hvor forskere har samlet videoopptak fra 49 ulike skoler på Østlandet, i Trøndelag og i Rogaland. Studiens formål er å undersøke sammenhengen mellom elevprestasjoner i lesing og matematikk, og undervisning (UiO, 2019). I studien har de filmet fire timer i norsk og fire timer i matematikk, elevene svarte også på spørreskjema om undervisningen i de to

fagene. Prosjektet viser at av *til sammen* 178 undervisningsøkter i norsk var det 72 undervisningsøkter som inneholdt litterære tekster. Studien viser at av de 72 øktene som inneholdt litterære tekster, omhandlet kun 7-8 økter litterære samtaler. Sjangerlære var dominerende og utgjorde over halvparten av de 72 øktene som tok for seg litterære tekster (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, s. 13).

Det er overraskende å se hvor lite plass den litterære samtalen har i undervisningen. Jeg mener vi bør gjøre rom for den litterære samtalen i klasserommet. I arbeidet med denne avhandlingen ble verdien av å samtale om litteratur med andre enda tydeligere for meg. Den har potensiale til å løfte både sterke og svake lesere sammen, utvikle dem som lesere og gi dem nye kunnskaper gjennom andre leseres refleksjoner og fortolkninger. Dette tyder på at den litterære samtalen som pedagogisk verktøy bør brukes i større utstrekning enn den gjør.

I dagens samfunn hvor digitalisering og skjerm tar over, tenker jeg det er ekstra viktig å gjøre rom for litteraturen. Bildene i filmsnutter glir raskt forbi og man rekker ikke å reflektere over hva man har sett før det forsvinner. Litteraturen er mer langsom, noe som gjør at man i større grad må forholde seg til og reflektere rundt det man ser. Den litterære samtalen har et potensiale til å tvinge frem nye refleksjoner, og gir lesere i alle aldre mulighet til å hente ut mening i tekstens ulike lag.

Den litterære samtalen har rom for ulike roller, og et velfungerende fellesskap i den litterære samtalen kan også i enkelte sammenhenger drive lesningen mye lenger. Vi bør derfor ta i bruk dette litterære fellesskapet og utforske, prate sammen og forsøke å berike hverandres opplevelse av litteraturen.

Litteratur

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Nicolaysen, B. K., Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekstar, Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birkeland, T. (1998). Er barnelitteraturen kunst? I Kaldestad, P.O., & Vold, K.B. (Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge 1998*. Det Norske Samlaget.
- Birkeland, T. (2007). Polyfoni og ironi i nyare norske bildebøker. I Larsen, L.J., Michelsen, P. A., & Orseth, D. (Red.), *Festskrift til Sveinung Time på 61-årsdagen*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur- sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.S. (2018). *Barnelitteratur- Sjangrar og teksttypar*. (4. Utg). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjorvand, A. M. (2010). Recenset av Inre lands skap i text och bild av Anna Maija Koskimies-Hellmann. I: *Barneboken – tidsskrift for barnelitteraturforskning, 2010:1*. Stockholm.
- Brooks, P. (1984) *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. Clarendon Press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2019). *LISA (Linking Instruction & Student Achievement)*. Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/> 23.05.2021.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet Skrivning og samtale for å lære*. Ad: Notam Gyldendal
- Fibiger, J. (2012). Litterære metoder og didaktiske konsekvenser. I Jørgensen, M. (Red.), *Videre i teksten: Litteraturpædagogiske positioner og muligheter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fish, S. (1980). *Is there a Text in this Class? The Authority of interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.

- Fosse, J. (1998). All-alder-litteratur. I Kaldestad, P.P., & Vold, K. B. (Red.), *Årboka: Litteratur for barn og unge 1998*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). *THE ROLE OF LITERATURE IN THE CLASSROOM: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?* Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70669/Gabrielsen_et_al_2019_The_role_of_literature_in_the_classroom.pdf?sequence=4&isAllowed=y 23.05.2021.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaring? Kvalitativ metode*. Kristiansund: IJ-forlaget.
- Hallberg, K. (1982). *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*. I Tidsskrift för litteraturvetenskap nr. 3 / 4, 1982.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hoffengh, S. (2015). Lisas streker. *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/helg/portrett/2015/06/06/lisas-streker/> 22.03.21.
- Iser, W. (1974). *The Implied reader, Patterns Of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1997). Wolfgang Iser. I E, Maagerø & Tønnessen, E.S. (2001). (Red.), *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Iser, W. (1978). *The Act Of Reading*. London: Routledge & Keagan Paul Ltd.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I Olsen, M., & Kelstrup, G. (Red.) *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning*. Borgen: København.
- Iser, W. (2000). The Reading Process: A Phenomenological Approach. I Lodge, D. (Red.), *Modern Criticism and Theory* (2. Utg.) London: Longman.
- Iser, W. (2000). *Do I Write for an Audience?* Modern Language Association.
- Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*. Danmark: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Karterud, S. (2017). *Personlighet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven, T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T.A (Red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. Utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J.A. (2017). *Litterära föreställningvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (2. Utg.) Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E., & E.S. Tønnessen. (2004). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I Bjorvand, A.M., & Tønnessen, E.S. (Red.). *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Landås: Caspar forlag.
- Mjør, I., Birkeland, T., & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur –sjangrar og teksttypar* (2. Utg.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Mjør, I. (1998). *Nærleik, kjærleik – til tekstens lesar: eit innspel til samtalen om barnelitteraturens eigenart*. Norsk læreren. Bergen.
- Mjør, I. (2004). Dramaturgi, plot og personskildring, også slik 5-åring ser det. Om bildeboka *Tvillingbror* av Liv Marie Austrem og Akin Duzakin. I Bjorvand, A.M., & Slettan, S. (Red.) *Barneboklesninger*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Mjør, I. (2012). *Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskningshistorie- perspektiv på forskning og kritikk*. I *Barnelitterært forskningstidsskrift: Idunn*. Hentet fra: <https://www.idunn.no/blft/2012/01/barnelitteraere_ryggmargsrefleksar_innspel_til_forskingshis> 25.01.2021.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nordberg, H. (2001). Når bilde og tekst forteller sammen. I Goga, N., & Mjør, I (Red.), *Møte mellom ord og bilde: ein antologi om bildebøker*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Okstad, K.A. (2008). *Bøker: Gi eksperimentell litteratur til barna*. Hentet fra <https://forskning.no/sprak-boker-kunst-og-litteratur/boker--gi-eksperimentell-litteratur-til-barna/965286> 15.12.2020.
- Ommundsen, Å.M. (2006). All-alder-litteratur: litteratur for alle eller ingen? I: Sverdrup, K., & Ewo, J (Red.), *Kartet og terrenget: linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen*. Oslo: Pax.
- Ommundsen, Å.M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne og voksenlitteraturen viskes ut*. Oslo.

- Ommundsen, Å.M. (2010). *Godt eller bare grenseløst*. Hentet fra:
<https://barnebokinstituttet.no/forskning-50/godt-eller-bare-grensel%C3%B8st/>
 07.12.2020.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10-13-åringers lesing av skjønnlitteratur*. HiO-rapport 2003 nr 30. Høgskolen i Oslo.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabet.
- Rhedin, U. (2013). *Kaos och ordning- att berätta ur barnets perspektiv och våga möta barndomens mörker*.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. (2. Utg.). Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. (5. Utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rosenblatt, L.M. (2005). *Making meaning with texts*. Selected essays: Heinemann
- Sjkløvsjø, V. (1970). *Kunsten som et system av virkemidler*. I Eide, Eiliv, Atle Kitang og Asbjørn Aarseth (Red.), *Teorier om diktekunsten: fra Platon til Goldman: et utvalg*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen- en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffenson, B. (2001). *Når barn leser fiktion. Grunlaget for den ny litteraturpedagogikk*. (2. Utg.). Akademisk Forlag AS.
- Stokke, R. S. (2018). *Å møte andre livsverdener i litteraturen*. I: Stokke, R.S., & Tønnessen, E.S (Red.), *Møter med barnelitteratur- introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørum, S. (2006). *Grensesprengende litteratur. Grenseløst moro, grenseløst trist- en tankerekke*. I: Sverdrup, K., & Ewo, J (Red.), *Kartet og terrenget: linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen*. Oslo: Pax.
- Tan, S. (2018). *Sikade*. Oslo: Cappelen Damm.

- Tan, S. (2018). *Shaun Tan on the mystery of CIKADA*. Hackette Australia Books. Hentet fra: https://www.youtube.com/watch?v=gnIs_mMKfoU 20.10.2020.
- Tan, S. (2018). *The Garret: Writers on Writing*. Hentet fra <https://thegarretpodcast.com/shaun-tan/> 21.02.2021.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu., E. S. Tønnessen., H. Dahll-Larssøn. (Red.) *Inn i teksten- ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E.S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A.M. Bjorvand & Tønnessen. (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Wall, B. (1991). *The narrator's voice: the dilemma of children's fiction*. Basingstoke
- Ørjasæter, K. (2018) *Barne- og ungdomslitteratur. Et møte med leseren*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Kvalitativt gruppeintervju, åpent/ semistrukturert. Gruppe: 6 personer

Intervjuguide barnelesergruppe:

Bildeboken *Odd er et egg* og samtalen med barna:

1. Hva tenker du om forsiden til boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Hva ser du? Farger? Stemning? Overskrift? Hva tror du boken handler om?
2. Hva tenker du om teksten og bildene?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Sammenheng mellom tekst og bilde?
3. Hva tenker du om personene i boken?
 - Odd, moren, Gunn? Evt. Utdype svarene med hvorfor de tenker som de gjør om personene.
4. Er det noen spesielle ting du legger merke til i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: evt. Hva gjør at du legger spesielt merke til det?
5. Hva tenker du om bildene i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Vekker de noen følelser/stemning?
6. Hva tenker du om slutten av boken?

Bildeboken *Sikade* og samtalen med elevene:

1. Hva tenker du om forsiden til boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Hva ser du? Farger? Stemning? Overskrift? Hva tror du boken handler om?
2. Hva tenker du om teksten og bildene?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Sammenheng mellom tekst og bilde?
3. Hva tenker du om personene i boken?
 - Sikade, menneskene? Evt. Utdype svarene med hvorfor de tenker som de gjør om dem.
4. Er det noen spesielle ting du legger merke til i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: evt. Hva gjør at du legger spesielt merke til det? Er det flere ting du legger merke til i boken?
5. Hva tenker du om bildene i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Vekker de noen følelser/stemning? Hva tenker du om fargene som er brukt?
6. Hva tenker du om slutten av boken?

Kvalitativt gruppeintervju, åpent/ semistrukturert- lesegruppe 6 personer

Intervjuguide voksen lesergruppe:

Bildeboken *Odd er et egg* og samtalen med de voksne:

7. Hva tenker du om forsiden til boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Hva ser du? Farger? Stemning? Overskrift? Hva tror du boken handler om?
8. Hva tenker du om teksten og bildene?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Sammenheng mellom tekst og bilde?
9. Hva tenker du om personene i boken?
 - Odd, moren, Gunn? Evt. Utdype svarene med hvorfor de tenker som de gjør om personene.
10. Er det noen spesielle ting du legger merke til i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: evt. Hva gjør at du legger spesielt merke til det?
11. Hva tenker du om bildene i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Vekker de noen følelser/stemning?
12. Hva tenker du om slutten av boken?

Bildeboken *Sikade* og støttespørsmål til gruppesamtale:

7. Hva tenker du om forsiden til boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Hva ser du? Farger? Stemning? Overskrift? Hva tror du boken handler om?
8. Hva tenker du om teksten og bildene?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Sammenheng mellom tekst og bilde?
9. Hva tenker du om personene i boken?
 - Sikade, menneskene? Evt. Utdype svarene med hvorfor de tenker som de gjør om dem.
10. Er det noen spesielle ting du legger merke til i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: evt. Hva gjør at du legger spesielt merke til det? Er det flere ting du legger merke til i boken?
11. Hva tenker du om bildene i boken?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Vekker de noen følelser/stemning? Hva tenker du om fargene som er brukt?
12. Hva tenker du om slutten av boken?

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

”En undersøkelse av forskjeller og likheter mellom barn og voksnes lesninger av bildebøkene Sikade og Odd er et egg?»

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sammenligne og analysere forskjeller og likheter mellom en gruppe barn og en gruppe voksnes tolkning av to bildebøker innenfor kategorien all-alder-litteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

I dette prosjektet vil jeg gjennomføre en lesegruppe med barn og en lesegruppe med voksne. Begge lesegruppene skal gjennomføre lesninger og deretter gruppesamtaler om bildebøkene. Formålet med prosjektet er å sammenligne og analysere forskjeller og likheter mellom barn og voksnes resepsjon av de to verkene. Jeg arbeider med utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hva er forskjeller og likheter mellom barn og voksnes resepsjon av bildebøker som kan kategoriseres som all-alder-litteratur?» Forskningen er en del av min masteroppgave i nordisk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I lesegruppen med barn ønsker jeg å ha 6 deltakere. Jeg ønsker barn mellom på mellomtrinnet, gjerne mellom 11 og 12 år, da jeg fra tidligere har positiv erfaring med barn i denne aldersgruppen og bildebøker. Jeg håper skolen kan hjelpe til å rekruttere barn til lesegruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom man ønsker å delta i prosjektet, innebærer det å ta del i en lesegruppe. Det vil settes av ca. 45 minutter til hver bok, med en pause mellom lesningene. I starten vil det bli foretatt en høytlesning av boken med påfølgende samtale om hva vi har lest og tanker rundt dette. Om nødvendig blir det stilt spørsmål underveis som omhandler bildeboken og elevenes refleksjoner rundt den. Det er altså en tilnærmet normal lærings situasjon som skal gjennomføres og observeres.

Jeg vil ta lydopptak og notater fra leseøktene.

Om ønskelig kan foresatte til deltakere i skolen kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dem som vil ha tilgang til opplysningene er meg og min veileder ved universitetet.
- Ingen navn vil bli notert ned i prosessen og datamaterialet/lydopptak vil bli trygt lagret i UiB sitt system SAFE og deretter slettet.

Alle deltakere vil være anonyme og vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Alt datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Miriam Danelle Larsen (student): mam008@uib.no, eller Eirik Vassenden (veileder) ved Universitetet i Bergen: Eirik.Vassenden@uib.no
- Vårt personvernombud UiB: [Janecke Helene Veim](mailto:Janecke.Helene.Veim@uib.no), Kontakt: personvernombud@uib.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Alle smittevernregler vil bli overholdt ved gjennomføring av lesergruppen.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eirik Vassenden

Miriam Danelle Larsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: ”En undersøkelse av forskjeller og likheter mellom barn og voksnes lesninger av bildebøkene Sikade og Odd er et egg”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppesamtale
- At det vil bli tatt lydopptak og notater fra samtalen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Ønske om elever som deltakere til forskningsprosjektet

”En undersøkelse av forskjeller og likheter mellom barn og voksnes lesninger av bildebøkene Sikade og Odd er et egg”?

Jeg ønsker deltakere til mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å sammenligne og analysere forskjeller og likheter mellom en gruppe barn og en gruppe voksnes tolkning av to bildebøker innenfor kategorien all-alder-litteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for de aktuelle elevene.

Formål

I dette prosjektet vil jeg gjennomføre en lesegruppe med barn og en lesegruppe med voksne. Begge lesegruppene skal gjennomføre lesninger og deretter gruppesamtaler om bildebøkene. Formålet med prosjektet er å sammenligne og analysere forskjeller og likheter mellom barn og voksnes resepsjon av de to verkene. Jeg arbeider med utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hva er forskjeller og likheter mellom barn og voksnes resepsjon av bildebøker som kan kategoriseres som all-alder-litteratur?»

Forskningen er en del av min masteroppgave i nordisk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får skolen spørsmål om å delta?

I lesegruppen med barn ønsker jeg å ha 6 deltakere. Jeg ønsker barn mellom på mellomtrinnet, gjerne mellom 11 og 12 år, da jeg fra tidligere har positiv erfaring med barn i denne aldersgruppen og bildebøker. Jeg håper skolen kan hjelpe til å rekruttere barn til lesegruppen.

Hva innebærer det for elevene å delta?

Dersom man ønsker å delta i prosjektet, innebærer det å ta del i en lesegruppe. Det vil settes av ca. 45 minutter til hver bok, med en pause mellom lesningene. I starten vil det bli foretatt en høytlesning av boken med påfølgende samtale om hva vi har lest og tanker rundt dette. Om nødvendig blir det stilt spørsmål underveis som omhandler bildeboken og elevenes refleksjoner rundt den.

Jeg tar lydopptak og notater fra leseøktene.

Om ønskelig kan foresatte til deltakere i skolen få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis elevene velger å delta, kan de når som helst trekke

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om elevene vil uansett holdes anonyme. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for elevene om de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om de aktuelle elevene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dem som vil ha tilgang til opplysningene er meg og min veileder ved universitetet.
- Ingen navn vil bli notert ned i prosessen og datamaterialet/lydopptak vil bli trygt lagret i UiB sitt system SAFE og deretter slettet.

Alle deltakere vil være anonyme og vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Alt datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Deltakerne i undersøkelsen kan få tilgang til det ferdige forskningsarbeidet ved å henvende seg til meg.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Miriam Danelle Larsen (student): mam008@uib.no, eller Eirik Vassenden (veileder) ved Universitetet i Bergen: Eirik.Vassenden@uib.no

Med vennlig hilsen

Miriam Danelle Larsen

21.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave- En komparativ analyse av en gruppe barn og en gruppe voksne møte med bildebøker

Referansenummer

525467

Registrert

21.08.2020 av Miriam Danelle Larsen - Miriam.Amundsen@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eirik Vassenden, eirik.vassenden@uib.no, tlf: 40244626

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Miriam Danelle Larsen, mam008@uib.no, tlf: 93017638

Prosjektperiode

19.08.2020 - 31.05.2021

Status

04.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

04.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Abstract

Department of Linguistic, Literary and Aesthetic Studies
University of Bergen, spring 2021

Student: Miriam Danelle Larsen

Tutor: Eirik Vassenden

Title: Bildebøker som all-alder-litteratur

Subtitle: En komparativ analyse av barn og voksnes møte med bildebøkene *Sikade* og *Odd er et egg*.

This master thesis investigates picture books in the category crosswriting. The research is based upon a qualitative study of children and adults reading and discussions of the picture books *Sikade* (2018) by Shaun Tan and *Odd er et egg* (2010) by Lisa Aisato. Children readers, age: 11-12 years old, and adult readers, age: 25- 56 years old. In the study I have explored how readers in different ages create meaning in the picture books and explored the readers interpretations from the literary discussion.

In the recent years, picture books have developed into a new expression, concerning narrative technique and artistic expression. *Sikade* and *Odd er et egg* both represents the modern picture book in its aesthetic expression and challenging themes, such as solitude, anxiety, suicide, bullying and exclusion. Both picture books invite to allegorical readings and addresses challenging themes with a plain narrative method, which can be challenging for both children and adults. Wolfgang Iser, Louise Rosenblatt and Judith A. Langer is representing the theoretical approach. I have explored how different readers create meaning between the text and pictures.

In the study I find that the adult readers by far have the best ability to express the picture books underlying text dimensions and symbolism. The adult readers use the literary discussions to shape their own understanding of the text. The children readers complement each other in the literary discussion, more so than the adult readers. The children and adult readers also use different strategies for negotiation in the discussion. By sharing viewpoints and listening to each other, the readers experience of the texts gets enriched by the other readers. The readers own interpretation of the picture books reflects them as individuals, more so than as a part of a group.

Sammendrag

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium
Universitetet i Bergen

Våren 2021 student:

Veileder: Eirik Vassenden

Tittel: Bildebøker som all-alder-litteratur

Undertittel: En komparativ analyse av barn og voksnes møte med bildebøkene *Sikade* og *Odd er et egg*.

I denne avhandlingen undersøker jeg bildebøker som all-alder-litteratur. I undersøkelsen fortar jeg en komparativ analyse av barn og voksnes lesninger av bildebøkene *Sikade* (2018) av Shaun Tan og *Odd er et egg* (2010) av Lisa Aisato. Barnelesere i aldersgruppen 11-12 år og voksne lesere med et aldersspenn fra 25-56 år. Jeg sett nærmere på samtalen som oppstår i samspillet mellom bildebøkene og skapende mottakere i ulike aldersgrupper. Jeg har utforsket hvordan ulike aldersgrupper skaper mening i bildebøkens *ikonotekst*, og undersøkt refleksjoner og meninger som oppstår underveis i samtalen.

Bildeboken har utviklet seg mye de seinere årene, både når det gjelder tematikker, fortellerteknikk og kunstnerisk uttrykk. Begge bildebøkene representerer den moderne bildeboken med hensyn til estetisk uttrykk og tema, hvor de blant annet tar for seg sterke tematikker som ensomhet, angst, selvmord, mobbing og utenforskap. Bøkene inviterer til allegoriske lesninger og berører store tema med en enkel formidlingsmåte som engasjerer og utfordrer både barneleseren og den voksne leseren. Teoretikerne Wolfgang Iser, Louise Rosenblatt og Judith A. Langer danner det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Jeg har undersøkt hvordan de ulike leserne skaper mening i bildebøkens ikonotekst.

I studien kommer det frem at de voksne leserne i størst grad henter ut bildebøkens underliggende tekstdimensjoner. De voksne leserne benytter den litterære samtalen til å forme sin forståelse av verket men ender opp med individuelle tolkninger. Barneleserne utfyller hverandre i større grad i lesningene, hvor de former forståelsen av de litterære verkene, og står sammen om forståelsen. Barneleserne og de voksne leserne benytter ulike forhandlingsstrategier i samtalen. Ved å dele egne refleksjoner, lytte til hverandre og utfordre hverandres synspunkter, bidrar leserne til en rikere opplevelse av litteraturen. Lesernes egne, individuelle tolkninger av litteraturen gjenspeiler dem heller som individer enn som en del av en gruppe.

Avhandlingens profesjonsrelevans

Jeg har i min avhandling undersøkt bildebøker innenfor kategorien all-alder-litteratur og foretatt en komparativ analyse av barn og voksnes møte med to bildebøker. Det vil dermed plasseres innenfor det fagdidaktiske og det litterære feltet.

Fagfornyelsen og dybdelæring i norsk

I læreplanens overordnede del under tittelen ”Å lære å lære”, finner vi punktet ”dypere innsikt”: ”Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Definisjonen bygger på begrepet ”dybdelæring”, som i norskfaget kan sies å være det å se sammenhengen mellom språk, tekst og samfunn, ha god leseforståelse, god kunnskap om kritisk lesing og ha muntlige kompetanse med innslag av relevante fagbegreper. Den litterære samtalen som pedagogisk verktøy knyttes opp til flere av de overnevnte punktene.

Den litterære samtalen som arbeidsform blir omtalt i læreplanen, både under muntlige ferdigheter: «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og omtales også i kompetansemålene: «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Litterære samtaler kan øke elevenes engasjement for lesning. Den kan også bidra til leseutvikling og økt selvforståelse. Den litterære samtalen kan også bidra til bedre vilkår for kommunikasjon og læring i klasserommet (Aase, 2005, s. 106). Ved å verdsette elevenes innspill i samtalen kan man bidra til å gi eleven økt mestringfølelse og motivasjon til videre litterær utforskning.

Prosjektet gir også innsikt i den nye, komplekse bildeboken som tar for seg sterke tematikker. Prosjektet er med på å gi kunnskap om forskjeller og likheter mellom barn og voksnes måte å lese litteratur på. Informasjonen kan dermed være nyttig for lærere, da det forteller noe om hva som blir vektlagt gjennom lesningen. Dette er kunnskap som kan benyttes i måten vi filtrerer ut, presenterer og samtaler med elever om litteratur på.

Litteratur

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Nicolaysen, B. K., Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekstar, Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
27.05.21

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nob> 27.05.21

Utdanningsdirektoratet (2020). *Å lære å lære*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/> 27.05.21