

BILLEDIG TALT –

**En komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken
Håret til Mamma**



Gro Ulland, studentnr 35984

Masteroppgave i nordisk språk og litteratur

Institutt for litterære og lingvistiske emner

Universitetet i Bergen Våren 2010

“Reading is like furnishing your head inside”

J.K. Rowling

Hver dag er jeg omgitt av flotte mennesker som ivrer for bildebøker og som udiskutabelt inspirerer meg. Jeg har hatt en god veileder i Laila Aase, hun skal ha takk for engasjement, kloke synspunkter og en faglig oversikt som har kommet meg til gode. Takk også til Svein Nyhus for å la meg få bruke en skisse fra *Håret til Mamma* på forsiden av avhandlingen.

Innhold

1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling	6
1.2 Forskning på området	8
1.3 Oppgavens oppbygging.....	10
2. Metode	11
2.1 Kvalitativ metode.....	11
2.2 Valg av deltakere	11
2.3 Etiske overveielser.....	12
2.4 Barneboklesningene.....	13
2.5 Transkribering	15
2.6 Den litterære samtalen som forskningsmetode.....	16
2.7 Forskerrollen og formidlerrollen	17
2.8 Sikring av kvalitet – validitet og reliabilitet.....	19
3. Teoretiske perspektiver på leserrollen.....	21
3.1 Resepsjonsetetikken og Wolfgang Iser	21
3.1.1 Møte mellom tekst og leser	22
3.1.2 Den åpne teksten.....	23
3.1.3 Meningsskaping	25
3.1.4 Den impliserte leser.....	26
3.1.5 Iser og barneleseren.....	27
3.2. Leseprosessen som en transaksjonsprosess.....	28
3.2.1 Efferent og estetisk lesing	29
3.3 Judith A. Langer	31
3.3.1 Litterære forestillingsverdener.....	31
3.3.2 Faser i byggingen av forestillingsverdener.....	32
4. <i>Håret til Mamma</i> som estetisk bildebok.....	35
4.1 Bildebokens paratekster	35
4.2 Ord og bilder som likeverdige partnere	36
4.3 Min lesning av <i>Håret til Mamma</i>	37
4.4 Åpninger i <i>Håret til Mamma</i> s ikonotekst.....	40
4.5 Synsvinkel	40
4.6 Den impliserte leser i <i>Håret til Mamma</i>	41
5. Lesernes fortolkninger – ”Følelser i bilder, at han er god på sånne ting”	42
5.1 Hva kjennetegner aldersgruppene?.....	43
5.2 Førforståelse	45
5.2.1 Tittelen <i>Håret til Mamma</i>	45
5.2.2 Forsidebildet –jenta, lusa eller billedlig talt?.....	47
5.2.3 Fargen på satssidene.....	49
5.3 Overgangen til det overnaturlige	50
5.4 En hårgartner eller en trollbonde - meningsskaping ut fra hvem mannen er	54
5.5 Realiseringen av Nyhus’ små detaljer.....	60
5.6 Hår som symbol på humør	64
5.7 Størrelsesforholdet.....	67
6. En komparativ analyse av materialet.....	70
6.1 Tre lesergrupper – tre fellesskap for fortolkning.....	70
6.2 Typiske og utypiske trekk ved lesergruppenes fortolkning	72
6.2.1 6-åringene	72

6.2.2 10-åringene	74
6.2.3 15-åringene	77
6.3 Den tematiske handlingen i lesernes loggbøker	81
6.3.1 10-åringenes loggbøker	82
6.3.2 15-åringenes loggbøker	85
6.4 Å skape ”det estetiske objekt”	87
6.4.1 Lesergruppens disposisjoner og bestemming av ubestemtheter	87
6.4.2 Negasjoner i teksten endrer lesernes hypoteser	89
6.4.3 Behovet for sammenheng	90
6.5 Estetisk lesing og efferent overblikk	90
6.6 Å bevege seg mellom forestillingsverdener	92
6.6.1 Å stige inn i og å være i en forestillingsverden	92
6.6.2 Identifikasjon og betydningen for eget liv	93
6.6.3 Å betrakte teksten på avstand	94
6.7 Å lese ord og bilder	95
6.8 Voksnes depresjon som tema i en bildebok	97
7. Avsluttende kommentarer	100
Litteraturliste	103
Sammendrag	107
Abstract	108

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

I januar 2009 hørte jeg barnelitteraturforsker Astri Ramsfjell stille spørsmålet om hva barnelitteratur er på et arrangement kalt ”Doktorenes dag”¹. I den sammenheng presenterte hun hvordan førskolelærerstudenter hadde konkludert ulikt når de skulle vurdere førskolebarns forståelse av bildeboken *Håret til Mamma* (Nyhus / Dahle 2007)². Studentene som hadde positive erfaringer med boklesingen, hadde konkludert med at barna var store nok til å forstå temaet boken tar opp: ”Barn er kompetente nok til å forstå at tilværelsen ikke bare dreier seg om blomster og Teletubbies” (Ramsfjell 2009). Studentene som hadde negative erfaringer med boklesingen, hadde konkludert med at foreldres depresjon er et emne som sjelden vil være relevant for førskolebarn. ”Denne boka var litt for ”dyp” og hadde symboler som var vanskelige å forstå for førskolebarn” (Ramsfjell 2009) er noe av det de trekker frem når det gjelder forfatter og illustratørs bruk av håret som symbol for tanker. Jeg tror Astri Ramsfjell har rett når hun peker på sammenhengen mellom studentenes leseerfaring sammen med førskolebarna og de samme studentenes forståelse av boka og barnet. En kan kalle det en positiv og negativ lesning av en og samme bok, og det var de timene jeg var tilhører til denne debatten, at jeg bestemte meg for å bygge videre på disse tankene i min egen masteroppgave.

Heidi Bakkeli Ammundsen definerer bildebøker som bøker ”med et eller flere bilder på hvert oppslag, der tekst og bilder sammen deltar i framstillingen av et narrativt forløp”³ (Ammundsen 1999). Bilder må her forstås som et samlebegrep for ulike visuelle uttrykk som tegning, maleri, fotografi og kolasj. Ved at den kombinerer ulike modaliteter som skrift og bilde, er bildeboken på mange måter i en særstilling innenfor barnelitteraturen. Den appellerer lettere til flere sanser hos leseren, og det at bildeboken hyppig blir lest høyt for yngre barn, gjør den til en inngangsport til litteratur generelt.

Som lærer og litteraturformidler har jeg erfart at bildeboken sjelden presenteres for eldre barn. Det kan bunne i en tradisjonell forståelse for at det er de yngste som trenger bilder som støtte til teksten som leses, og at barn ikke trenger bildene lenger idet de kan lese og

¹ 29. januar 2009 presenterte Astri Ramsfjell, Nina Goga og Elina Drucker sine doktorgradsavhandlinger på Norsk Barnebokinstitut.

² Astri Ramsfjell har i ettertid sendt meg manuset fra forelesningen sin, slik at jeg har kunnet sammenfatte mine egne notater med dette.

³ Barnelitteraturforsker Nina Christensen har en bred, ikke-normativ definisjon av bildeboken, som lyder: ”Billedboken er en bog, der enten i et samspill mellem tekst og billeder eller gennem billeder alene formidler et fiktivt narrativt forløb, fortalt (også) med barnet som implicit læser, og i udgangspunktet ofte produceret til en fortælsituation, hvor teksten læses højt for barnet” (Christensen 2002: 167).

forstå mer omfattende tekst. Bildeboksjangeren har imidlertid utviklet seg til å bli et kunstnerisk uttrykk der tekst og bilde forteller sammen, og en møter en ny ikonotekst på hvert oppslag i boken. Litteraturforsker Kristin Hallberg har introdusert en funksjonell definisjon av ikonotekstbegrepet:

Ikonotekst er et samlebegrep for de to modalitetene verbaltekst og bilder i bildeboka. Ikonoteksten er en syntese av bildene vi ser og verbalteksten vi leser eller hører når vi leser bildebøker (1982: 165).

Begrepet innebærer bildebokens samlede uttrykk, det vil si både format, innbinding, papirkvalitet, typografi, forside, satssider, narrativt løp i tekst og bilde, etterord, bakside og baksidetekst (Christensen 2002). Jeg vil i min omtale av bildeboken bruke begrepet *tekst* om det samlede uttrykket ikonoteksten innebærer. Bare i de tilfeller der det er snakk om forholdet mellom verbaltekst og bilde, skiller jeg tekstbegrepet i verbaltekst og bilde.

Håret til Mamma representerer den moderne bildeboken både med hensyn til tema og estetisk uttrykk. Den skildrer hvordan det oppleves fra et barns ståsted når mor ikke orker å være mor, et tema som både kan utfordre og engasjere bildeboklesere. I tillegg er Gro Dahle og Svein Nyhus svært dyktige bildebokskapere som her har skapt en bildebok med en lyrisk verbaltekst som setter stemningen, og illustrasjoner som tolker og videreutvikler det verbalteksten forteller. Hvert oppslag i boken inneholder elementer en leser må skape mening i, særlig viktig er håret som metafor på Mammass tanker og følelser. I arbeidet med denne avhandlingen har jeg formidlet *Håret til Mamma* for lesere i tre aldersgrupper: 6-åringer, 10-åringer og 15-åringer. Formålet har vært å kartlegge nyansene i resepsjonen av bildeboken, særlig å undersøke hvordan de ulike aldersgruppene fester seg ved ulike aspekter i teksten. Det kan formuleres i følgende problemstilling:

Hvordan skaper barn i ulike aldersgrupper mening i en bildeboks ikonotekst?

Det er særlig tre resepsjonsteoretikere jeg har tatt utgangspunkt i for å belyse materialet mitt: Wolfgang Iser, Louise Rosenblatt og Judith A. Langer. De er alle tre sentrale i den leserorienterte litteraturvitenskapen og har i og for seg et felles syn på at leseren har stor betydning i realiseringen av teksten. Wolfgang Iser beskriver hvordan leseren blir en medskaper ved å bestemme en skjønnlitterær teksts ubestemtheter. Han viser hvordan den skjønnlitterære tekstens tomrom åpner opp for aktive og medskapende leseropplevelser. Iseres resepsjonsetetikk er interessant i forhold til hvordan de tre ulike lesergruppene realiserer og skaper mening i bildeboken. Iser fremhever at leseren vil være selektiv i forhold til hva han

trekker fram og legger vekt på i en tekst. Idet noe trekkes frem, vil noe annet bli oversett (Iser 1974). Dette er et godt utgangspunkt når jeg skal undersøke om noe kjennetegner de ulike aldersgruppene jeg leser bildeboken for. Fokuset mitt blir derfor hvordan ubestemtheter i teksten aktiviserer barna slik at de skaper en form for balanse og forståelse i sin lesning av teksten. Selv om Isers resepsjonsetetiske teorier er utarbeidet med tanke på den voksne leseren, har jeg tro på at *Håret til Mamma* har tomrom i verbaltekst og bilder på lik linje med skjønnlitteratur for voksne, mer erfarne lesere.

Jeg har også hatt nytte av å se mine lesergruppers lesning av *Håret til Mamma* i samsvar med Judith Langers beskrivelse av det å gå inn i og befinne seg i en *forestillingsverden*. Langer beskriver ulike posisjoner en leser kan innta under lesingen, nærmere forklart hvilke indre forestillinger leseren etablerer i forbindelse med lesingen. I fremstillingen av Langer har jeg sett på leserens inntreden i og vandring gjennom forestillingsverdener. Judith Langer er inspirert av Louise Rosenblatts beskrivelser av hvordan en leser hele tiden veksler mellom *efferent*⁴ og *estetisk* lesing, en veksling mine lesergrupper foretar kontinuerlig gjennom lesningen av *Håret til Mamma*. Ved å bruke Rosenblatts begreper, kan en se hvordan leseren hele tiden beveger seg mellom vandring i selve fiksjonen (estetisk lesing) til bevegelse ut av fiksjonen, der elementer fra vår virkelige verden blir viktigere holdepunkter enn hva teksten er (efferent lesing).

J. A. Appleyard beskriver hvordan lesere forandrer lesestrategier etter visse forutsigelige mønstre i takt med alder og utvikling som leser (1991). Mine tre lesergrupper sammenfaller med Appleyards tre første leserroller i alder, og jeg har derfor brukt beskrivelsene av *the reader as a player* (førskolebarnet), *the reader as a hero / heroine* (mellomtrinnet) og *the reader as a thinker* (ungdomsskole- og videregående skole) som en referanseramme for å forstå ulike aspekter ved lesergruppens strategier.

1.2 Forskning på området

Flere forskere har interessert seg for hvordan barn leser og forstår tekster, jeg kan blant annet nevne Ingeborg Mjør, Jon Smidt, Sylvi Penne, Bo Steffensen og Maria Parr. Sistnevnte konkluderte i sin masteroppgave *Barna og bøkene* (2007) at det var tekstens ubestemtheter som vekket størst interesse hos leserne, og at noen av femteklassingene hun leste sammen med, hadde forutsetninger for å forstå en kompleks tekst som John Boynes *Gutten i den*

⁴ *Efferent* er et begrep Rosenblatt har hentet fra det latinske ordet "efferre" som betyr "to carry away" (1994: 24). Ordnett.no oversetter efferent med *utadførende, å føre bort*.

stripete pyjamasen (2006). Barnelitteraturforsker Ingeborg Mjør har gjort interessante funn knyttet til de yngste barna. Hun viser blant annet hvordan 5-åringer tar aktivt del i forståelsen av en bildebok (Mjør 2004).

Marianne Lillesvangstu og Agnes-Margrethe Bjorvand presenterer arbeid med moderne bildebøker i en ungdomsskoleklasse. De viser særlig at ungdomsskoleelever kan engasjeres i bildeboklesing, og konkluderer med at bildeboken virker samlende på gutter og jenter som lesere og at lesere på ungdomstrinnet har en god del kunnskap om bildeanalyse (2007).

Bo Steffensen gjør rede for egen komparativ undersøkelse fra 1986 om hvorvidt 5.- og 9. klassinger kan anvende en fiktiv leseform av tre ulike noveller (Steffensen 2005). Med *fiktiv leseform* forstås det å lese en tekst som fiksjon. Man leser tolkende, med det for øye at en må forestille seg den verden teksten representerer. Steffensen peker på at den fiktive leseformen bringer fram langt flere åpne plasser, ubestemtheter, enn hva andre leseformer gjør. I tillegg vil man ved å bruke en fiktiv leseform også automatisk lete etter noe annet i teksten, noe mer enn det rent bokstavelige. Den fiktive leseformen har derfor mulighet til å skape et meningsoverskudd. Dette er hva Steffensen kaller *å lese med fordobling* (ibid. s. 138). Steffensen skiller mellom narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse; mens fiksjonskompetanse er evnen til å lese med fordobling, å se at historien også betyr noe annet, er narrativ kompetanse ganske enkelt det å kunne fortelle, følge og forstå en historie. Steffensen refererer i tillegg til Cai Svensson og Vibeke Hetmars undersøkelser fra henholdsvis 1985 og 1992-1993. Svensson sammenligner 11-, 14- og 18-åringers evne til symbolsk fortolkning, mens Hetmar primært undersøker hvordan noen få barn skriver fortsettelsen på en tekst uten å kjenne den opprinnelige fortsettelsen⁵.

Brit Arna Susegg understreker hvordan skoleelevers hverdagsvirkelighet blir aktivisert i møte med tekster når elevene føler at tekstene angår dem (2003). Susegg tar utgangspunkt i Isers resepsjonsetetikk når hun viser hvordan elever danner mentale bilder som ikke står skrevet i teksten. Særlig er hun opptatt av hvordan elevers repertoar samsvarer med eller avviker fra tekstens repertoar, og hvordan dette kommer til uttrykk i for eksempel elevtegninger. Susegg konkluderer blant annet med at elevenes utfylling av tomme plasser klart demonstrerer at den egentlige teksten skapes i interaksjonen mellom leser og tekst.

Anna-Maija Koskimies-Hellman disputerte ved Åbo Akademi i 2008 med en avhandling som undersøker tendensen til dypere personskildring i moderne bildebøker. Hun

⁵ Jeg kommer tilbake til Svenssons og Steffensens undersøkelser i kapittel 6.2.3

undersøker denne tendensen gjennom motivet *indre landskap* der overnaturlige innslag representerer hovedpersonenes mentale tilstand. Koskimies-Hellmans tese er at bildebøker kan formidle indre tilstander på en slik måte at de kan forstås av alle lesere uansett alder og lesekompetanse. Hun finner at bildebøkene er en sjanger som kan skildre komplekse, ikke-verbale tilstander og dermed bidra til dyp personskildring (Bjorvand 2010).

Det er så vidt meg bekjent gjort få komparative undersøkelser knyttet til ulike aldersgruppers lesninger av en og samme bok, og mine funn kan i så måte bidra til å si noe konkret om hvordan barneleseren på ulike alderstrinn forholder seg til en bildeboks ikonotekst.

1.3 Oppgavens oppbygging

Tittelen på denne masteravhandlingen er *Billedlig talt – En komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma*. Jeg gjør først rede for fremgangsmåten i undersøkelsen, før jeg presenterer de tre leserorienterte teoretikerne Wolfgang Iser, Louise Rosenblatt og Judith A. Langer. Undersøkelsen min bygger på lydopptak av lesningene og samtalen rundt boken i hver av de tre aldersgruppene, samt loggbøker som de to eldste gruppene brukte i tilknytning til lesningen. For best å kunne sammenligne de tre aldersgruppene, presenterer jeg ulike nedslag i tekstlesningen. Jeg starter med lesernes hypotesedanning ut fra bokens paratekst, deretter har jeg valgt ut et knippe interessante steder i lesningen som det er verdt å stoppe opp ved. Detaljer i Nyhus' illustrasjoner og håret som symbol på følelser er to av disse. Avslutningsvis analyserer jeg lesergruppenes fortolkninger og ser disse i sammenheng med teoretikerne jeg har benyttet i framstillingen av leserrollen.

2. Metode

2.1 Kvalitativ metode

Ved en kvalitativ metode er søkelyset rettet mot helhetlige kategoriseringer basert på observasjoner og verbale uttrykk (Befring 1993: 56). En slik framgangsmåte står i kontrast til eksaktheten i kvantitative målinger der en legger vekt på å registrere entydig atferd og entydige holdninger ut fra kvantitative data. Professor i medievitenskap Barbara Gentikow gjør utførlig rede for kvalitativ metode i boken *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode* (2005). Som kjennetegn på den kvalitative tilnæringsmåten trekker hun frem nærhet til informantene, det å formulere med egne ord, analyse av tekster og åpenhet for ambivalenser. Dette er også kjennetegn ved min undersøkelse. Jeg har få informanter, disse blir til gjengjeld viktige, og de deltar mer eller mindre intensivt den tiden vi har til rådighet. Informantene tas på alvor og verdsettes som "eiere" av ettertraktet informasjon. Jeg vil her støtte meg til Barbara Gentikow og det hun sier om den kvalitative metodens hensikt:

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

Undersøkelsen min har vært preget av ulike former for *nærhet*, en nærhet som like gjerne kan forstås som involvering. Jeg har hatt nærhet til leserne og deres forståelse, og samtidig nærhet til tekstens potensiale og mulige realiseringer. Lesergruppene på sin side har vist nærhet til egne assosiasjoner og erfaringer, fantasi og forestillingsevne. Den kvalitative tilnærmingen har latt meg se hvordan leserne har reflektert i forhold til teksten, og, like viktig, hvordan de har reflektert i forhold til gruppen og samtalen de har vært en del av. Jeg har prøvd å se hva som er *felles* for en aldersgruppe i lesning av en tekst, men jeg har også prøvd å fange og beskrive det *spesielle* i de ulike resepsjonene. Gjennom kvalitativ metodebruk har jeg samlet et materiale der det flertydige og særegne kan sies å være vel så interessant som det typiske og universelle.

2.2 Valg av deltakere

Jeg gjorde undersøkelsen min ved en bergensskole i juni og september 2009. I og med at jeg hadde som premiss å sammenligne lesere i ulike aldre, ønsket jeg grupper av informanter på

henholdsvis 6, 10 og 15 år. Informantene hører altså hjemme på 1., 5. og 9. trinn, og er mest av praktiske hensyn fra samme skole. For å oppnå et visst mangfold i samtalen rundt boken ønsket jeg åtte informanter på hvert av disse alderstrinnene. Min tanke var at en gruppe på åtte informanter ville være stor nok til å fange inn en bredde i lesningen, og samtidig liten nok til at alle deltakerne ville få en tydelig stemme i samtalen. Min siste premiss var at det skulle være en lik fordeling av gutter og jenter innenfor hver av aldersgruppene⁶.

Det er kontaktlærerne på de ulike trinnene som har valgt ut informanter til meg, og jeg ville ikke legge noen føringer på informantenes leseerfaring. Jeg har grunn til å tro at jeg fikk informanter som var både erfarne og uerfarne lesere, og ut fra innledende spørsmål forsto jeg at deres befatning med bildebøker var relativt sparsom. Imidlertid er det sannsynlig at kontaktlærerne har valgt ut lesere som er *verbale*, ut fra en tanke om at det er viktig å kunne snakke for seg i en undersøkelse som er bygget på lydopptak av samtale. Det kan selvsagt tenkes at verbale elever er mer bokglade og mer vant til språk og tekst, men jeg synes de tre gruppene jeg fikk var uensartede med hensyn til tekstkunnskap og formuleringsevne. Jeg visste ikke om elevene kjente til *Håret til Mamma* fra før av, men det viste seg at ingen av dem gjorde det. Det at alle leserne møtte teksten for første gang, bidro til at de fikk et tilnærmet likt utgangspunkt med hensyn til det å danne hypoteser om det en tror vil skje i teksten⁷.

2.3 Ethiske overveielser

Det er flere etiske spørsmål som må vurderes når man skal innhente og anvende data eller informasjon fra personer. Jeg kontaktet tidlig Datatilsynet for å redegjøre for prosjektet mitt, og de gav meg tillatelse til å gjøre lydopptak så lenge disse ble slettet når jeg ikke hadde bruk for dem lenger. Jeg henvendte meg så til skolens rektor. Hun var positiv til prosjektet, og de øvrige avtalene gjorde jeg direkte med lærerne til elevene på de ulike alderstrinnene. Det neste skrittet var å innhente samtykkeerklæring fra elevenes foreldre. Jeg skrev et brev til foreldrene der jeg redegjorde for prosjektet, hva slags data som ville bli samlet inn fra elevene og hvordan disse skulle brukes. Jeg presiserte barnas anonymitet i brevet. Brevet ble sendt i retur til de aktuelle lærerne med skriftlig samtykke fra foreldrene på at jeg kunne bruke

⁶ Ved å ha begge kjønn likt representert, tenkte jeg i utgangspunktet å se om gutter og jenter hadde ulike tilnæringsmåter til teksten. I bearbeidelsen av materialet ble det imidlertid klart for meg at det var mer interessant å fokusere på hvordan informantene virket på hverandre som deltakere i en samlet gruppe, uavhengig av kjønn.

⁷ Jeg tenker likevel at *Håret til Mamma* er en bildebok der en hele tiden oppdager nye ting, og at en kan få med seg nye aspekter og danne nye hypoteser ved andre eller tredje gangs lesning.

lydbåndopptak i samtale med elevene. I behandlingen av materialet knytter jeg selvsagt informantene til den aldersgruppen de representerer, men jeg omtaler dem med fiktive navn, og det kommer ellers ikke frem opplysninger som kan røpe informantenes identitet.

2.4 Barneboklesningene

Jeg hadde av skolens lærere fått den tiden jeg trengte til disposisjon, og i hver av gruppene brukte vi nærmere halvannen time på lesningen og bearbeidelsen av denne. Innledningsvis spurte jeg lesergruppene om deres kjennskap til bildebøker. Det kom tydelig fram at de to eldste aldersgruppene ikke identifiserte seg som målgruppe for bildeboksjangeren. 6-årsgruppen fortalte om bøker de hadde lest som det var litt bilder i (for eksempel Tor Åge Bringsværds *Ruffen* og Anne Cath. Vestlys *Knerten*), men de var likevel mest opptatt av å påpeke at de leste bøker med mye tekst i. ”Jeg har lest mange med mange bokstaver, og med litt bilder i” er et betegnende svar fra Krister (6) på dette spørsmålet.

Samtalen gikk raskt over til å handle om *Håret til Mamma*. For at lesergruppene skulle være i stand til å lese og fortolke ikonoteksten i bildeboken, var det nødvendig å presentere bilde og tekst som en helhet. Dette løste jeg ved å skanne bildeboken og presentere den i powerpoint på et stort lerret. Den samtidige lesningen av bilde og verbaltekst yter både bildeboken og leseren størst mulig rettferdighet. Jeg hadde også med en utgave av boken for å gi leserne et inntrykk av paratekster som format og bakside.

Stedet for lesningene var et klasserom jeg fikk låne. Klasserommet som kontekst er på den ene siden et kjent sted for leserne, samtidig som det faktum at barn lett blir påvirket av den samtidige konteksten, i dette tilfellet selve skolesituasjonen, kan ha satt noen rammer for hvordan de forholdt seg til bildeboken. De mangfoldige betraktningene og perspektivene fra lesergruppene kan tyde på at rammen har vært trygg, gjenkjennelig og ikke til hinder for fortolkning og meningsutveksling. Jeg plasserte hver av gruppene i en halvsirkel slik at alle hadde lik tilgang til bildene på veggen. Halvsirkelen utgjør også en sosial setting der samtalepartnerne sitter nær hverandre, de har øyekontakt og det gjør det enklere for alle deltakerne å få med seg det som blir sagt.

Lesergruppene visste ikke annet om prosjektet enn at vi skulle lese en bildebok sammen, og at de skulle uttale seg om denne. Jeg la vekt på at det var deres subjektive tanker og tolkninger jeg var ute etter, og at deres uttalelser ville utgjøre grunnlaget for undersøkelsen min. Særlig noen av de yngste syntes dette var en spennende begivenhet, de følte seg utvalgte,

og Tyra og Kari (begge 6) kommenterte egen deltakelse slik da jeg avslutningsvis spurte hva de likte med boken:

Tyra: At vi fikk svare på spørsmålene, fordi at jeg er veldig klok.

Kari: At jeg er også ganske klok, og så synes jeg det var litt kult det håret.

I lesningene var jeg først interessert i hvordan parateksten hjalp leserne med å danne seg en forforståelse av boken. Jeg lot dem bruke tid på å samtale rundt tittel, forside og satssider. Deretter leste jeg verbalteksten høyt for informantene. Vanligvis leste jeg med det samme det kom et nytt oppslag på lysarket. Noen ganger hadde informantene imidlertid flere spontane uttalelser om det de så på bildet, og det var naturlig å gi plass til disse før jeg leste oppslaget verbaltekst. Vi brukte lang tid på hvert oppslag, og jeg gikk ikke videre før samtalen hadde stilnet av. Ingeborg Mjør beskriver formidlerens rolle i høytlesningen: ”Å lese høgt er å gjenskape, gi liv til og å tolke ein tekst” (2006: 234). Verbalteksten i *Håret til Mamma* veksler mellom partier med rolig sårhet og mer dynamiske partier der rytmen understreker de voldsomme flokene i håret. Som oppleser forsøkte jeg å formidle denne vekslende rytmen og musikaliteten.

De to eldste lesergruppene ble oppfordret til å skrive ned egne tanker om teksten i en loggbok. Dette gjorde de underveis i leseforløpet⁸. Som metode har loggboken flere fordeler. For det første får alle leserne mulighet til å uttrykke seg, for det andre åpner det å skrive ned sine tanker for bedre tid til refleksjon, loggboken blir en slags redskap for tanken. Om en bruker loggbok over lang tid, vil den være et nyttig verktøy for samhandling om tekst mellom elev og lærer, der lærer kan veilede, stille spørsmål og drive lesearbeidet videre. I dette tilfellet, der lesningen var avsluttet etter en totimersøkt, ble loggskrivningen enveis. Laila Aase sier dette om loggbruk:

Den skriftlege forma tvingar dessutan fram ein presisjon som er tydelegare enn når elevane seinare i timen snakkar sjølve, men samtidig legg skriftlegheita ein dempar på rikdomen og det spontane i utsegnene, som blir tydelegare i samtalen (2005: 119).

Jeg oppfordret elevene til å notere fritt i loggboken. I tillegg stoppet jeg opp og ba dem notere egne tanker om forforståelse (Hva tror du boken kommer til å handle om?), fargen på

⁸ Det var bare de to eldste gruppene som fikk utdelt en loggbok til bruk under lesningen. Jeg tenkte det var begrenset hva 6-åringene kunne skrive etter en måneds skolegang, så de deltok bare gjennom samtale. Jeg kunne selvsagt bedt dem tegne til bildeboken, men i og med at loggboken har vært et supplement, der lesernes tanker oftest også har vært uttalt i samtale, så synes jeg 6-åringenes stemme er representert på lik linje med de to andre lesergruppene.

satssidene (Hvilke assosiasjoner får du til fargen?) og hvordan de trodde det kom til å gå videre. Underveis leste jeg opp utdrag fra informantenes logger. Tanken bak det var å gi alle en stemme, å åpne opp for samtale, å ufarliggjøre og å vise at tankene en selv har, kanskje ikke er så ulike dem en annen har. I 6-årsgruppen var det for øvrig også god, spontan samtale, uten at vi hadde noen loggbok å støtte oss til. Avslutningsvis ba jeg leserne skrive en todelt logg der de skiller den konkrete, ytre handlingen fra refleksjoner om handlingen.

15-åringene var relativt vant med loggskrivning, og tok imot oppfordringen om å notere tanker underveis. Også 10-åringene har notert. Jeg vil stort sett presentere det skriftlige materialet som en utdypning av det informantene kommer inn på i samtale, men finner det også interessant å se på noen informanternes skriftlige kontra muntlige stemme. Informantenes todelt logger utgjør en interessant side ved bildebokforståelsen, og disse blir omtalt spesielt i kapittel 6.3.

2.5 Transkribering

Mellin-Olsen skriver at en hel del tolkingsarbeid må vente til tolkeren har tid og ettertanke. Derfor er det viktig at samtale overføres til tekst, slik at det kan leses igjen og igjen når en som tolker har tid til denne ettertanken (1996). Transkriberingsarbeidet tjener det formålet å forberede forskeren på analysearbeidet. Det fikk meg til å notere og gjøre meg tanker om hvordan jeg best kunne presentere lesningene gjennom ulike nedslag i bildeboklesningen. Slik satte arbeidet i gang tanker rundt analysen. Transkribering av materialet er et fortolkningsarbeid, en oversettelse fra talespråk til skriftspråk der en i det skriftlige ikke kan fange inn framtrekkende samtaletrekk som stemmeleie og kroppsspråk. Selve lydopptakene av samtale med leserne er en første abstraksjon, og transkriberingen av lydopptakene blir en ytterligere abstraksjon i arbeidet med å gjengi samtale (Kvale 2009).

Jeg har fulgt Kvaless (2009) råd om å ta stilling til hva som er nyttig transkripsjon for min forskning. Lydkvaliteten på opptakene er relativt god, men i og med at hvert opptak er gjort med åtte informanter samtidig, så er det klart at noe av det som ble sagt, var vanskelig å få korrekt på papiret. I tillegg snakket noen av informantene lavere enn andre. At de var så mange som åtte, gjorde det også vanskelig å skille ut hvem som sa hva. Til en viss grad har jeg løst dette under opptaket ved å bruke navnene til deltakerne tydelig når de har hatt ordet. Dessuten er jeg mer ute etter hva aldersgruppen som helhet får ut av bildeboklesningen, og derfor er det litt mindre viktig å fange opp hvem som sier hva til enhver tid. Jeg har valgt å transkribere ordrett hva informantene sier, men jeg har oversatt elevenes dialekt til skriftlig

bokmål. Jeg har registrert muntlige dimensjoner som nøling, sukking og usikkerhet der det har vært et poeng, for eksempel i tilfeller der informantene har en tanke om det de ser, men tydeligvis ikke er sikre på hvordan de vil sette ord på det. Der flere i gruppen har istemt og sagt seg enige i en lezers uttalelse, er disse omtalt som *flere*. Ord leserne har vektlagt er skrevet i kursiv.

2.6 Den litterære samtalen som forskningsmetode

Samtalen er en forskningsmetode der en legger til rette for at et utvalg personer kan komme fram med sine oppfatninger. Slik begrenses ikke forskningsprosessen av hva forskeren har hatt av fantasi og kunnskaper om sitt prosjekt på forhånd, men hun kan heller samarbeide med informantene om hvordan oppfatninger og forståelser skal tolkes og organiseres (Mellin-Olsen 1996). Samtalen i sin helhet er ikke noe annet enn en dialog om et fenomen som tolkes systematisk for å bringe frem ny forståelse om fenomenet. Slik kan samtalen kartlegge og si noe om det uforutsette.

Litterære samtaler er iscenesatt i det Laila Aase kaller en institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon:

(...) det vil seie klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane (2005: 106).

Vi må i de litterære samtalene stoppe opp og se tilbake på det vi har lest. Ved å språkliggjøre egen forståelse av teksten, kan vi utvikle vår tekstforståelse, samtidig som denne blir utfordret i møte med de andres ulike tolkninger. Det å møte andres tolkninger, gir ifølge Aase grunnlag for forhandling som kan ende opp i en ny forståelse og nye tanker om teksten.

Olga Dysthe skriver om det monologiske og det dialogiske klasserommet (1995). Hun legger vekt på autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting⁹. Autentiske spørsmål er spørsmål som ikke har svar som er gitt på forhånd, heller åpner de opp for at elevene skal reflektere. Opptak innebærer at en følger opp elevsvar ved å innarbeide dem i etterfølgende spørsmål. Høy verdsetting vil si at elevenes svar blir verdsatt ved at læreren bygger videre på det, og dermed tar innholdet i det eleven sier på alvor. Et autentisk spørsmål vil for eksempel være "Hvorfor tror du det endte slik?", der et viktig perspektiv er at læreren ikke sitter med fasitsvaret:

⁹ Dysthe skriver at hun har oversatt disse begrepene fra Nystrand og Gamorans studie av interaksjonsmønstre i ungdomsskoleklasser i Midtvesten i USA (1991).

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: 57).

Det kan likeledes virke befriende på elevene at det er *teksten* vi snakker om. Selv om vi leser teksten gjennom vår forståelse av både teksten og verden, så kan eleven velge om han vil uttale seg bare om teksten eller om utsagnet også gjelder hans eget syn på noe teksten viser til: "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 2005: 111). Å se på den litterære samtalen som et spill, innebærer i så måte at samtalen ikke har en fastlagt løsning eller konklusjon.

Det at lesergrupper og tekster til enhver tid er ulike, bidrar til at hver enkelt litterær samtale arter seg ulikt. Samtalene med mine tre lesergrupper gjenspeiler det leserne fattet interesse for, og de kunne fra ett og samme oppslag spinne fra "jakten på frisøren" via det å bli gammel til inngående diskusjon om størrelsesforholdet mellom personene.

2.7 Forskerrollen og formidlerrollen

Det medfører en viss usikkerhet å gå inn i en litterær samtale, særlig med lesergrupper en ikke kjenner fra før. Spørsmålene må i stor grad bli til underveis, og en må stole på at teksten er spennende nok til at leserne lar seg begeistre. Min egen rolle som både forsker og formidler krever ryddighet og refleksjon. Et første moment er *min egen forståelse* av teksten. På den ene siden har jeg en oppfatning av handlingsforløp og symbolbruk i bildeboken, men på den andre siden er det nettopp de ulike aldersgruppenes observasjoner og tolkinge jeg er ute etter, og jeg tilstreber derfor å ikke ta initiativ til å se på fenomener i boken som ikke lesergruppene selv kommer inn på. Formidlerrollen balanserer her mellom det å tilrettelegge og det å være nysgjerrig på deltakernes møte med teksten.

Den litterære samtalen er en samtaleform som må læres. Mine tre lesergrupper hadde varierende erfaring med å samtale om tekst, og min rolle som den som både leder tolkingsfellesskapet og stiller forløsende spørsmål, er viktig. En slik rolle innebærer både åpenhet og styring på samme tid. Jeg har styrt replikkvekslingen ved å gi leserne ordet når de har bedt om det. At noen deltar mer enn andre, er naturlig, og det er ikke noe jeg har hindret eller sett på som problematisk. Samtidig har jeg vært nysgjerrig på alle innspill, og bevisst på at ulike spørsmål kan føre til ulike meninger i teksten. Min tilnærming til informantene og

deres opplevelse av boken, kan sammenlignes med det Aidan Chambers sier når han påpeker at det er viktig for elevene å få fortelle det de har på hjertet. Han hevder at alt er verdt å berette (Chambers 1993), og bak det ligger tanken om at alle innspill er like velkomne, og at samtalen på ingen måte er noen form for kontrolløvelse.

Spørsmålsstillingen min er i stor grad autentisk og preget av åpne spørsmål som ”Hva legger du merke til?” og ”Hva tror du det betyr?”. Når Gaute (15) på oppslag 3 tror at Mamma er psykisk syk på en eller annen måte, spør jeg hva det er som får ham til å tenke det:

Gro: *Hva som gjør at du tenker det da?*

Gaute: At hun ikke stiller så mye opp for datteren sin.

Stian: Hvis du ser, så ligger hun med hodet innover, at hun liksom unngår, med ryggen til Emma.

Et eksempel på oppfølgingsspørsmål er når Silje (10) sier at det ser ut som om fuglene på anslagsbildet er veldig glade:

Gro: *Hvordan kan vi se at de er glade da?*

Lise: De smiler.

Tord: De ser lykkelige ut på en måte.

Silje: Det er lyst på bildet.

Lise: Du kan se det på øynene deres at de smiler litt med øynene på en måte.

Her inviteres Silje til å utdype en observasjon, og både Tord og Lise støtter henne og utdyper forklaringen som følge av oppfølgingsspørsmålet. Samtalene handler ofte om hva leserne ser i bildene, men jeg prøver også å gripe tak i de situasjonene der leserne refererer direkte til verbalteksten:

Gaute: (...) Det står jo sånn i teksten og, at håret er egentlig hvordan hun føler det og at på en måte...

Gro: *Hvor finner du det i teksten?*

Gaute: Du ser jo det i teksten, knuter på trådene, buster i følelsene, liksom først håret, så sammenligner de liksom og sier det er buster i følelsene.

Samtalen bærer mer preg av undring og begeistring enn spørsmål og svar, og flere ganger kommer det frem momenter jeg selv ikke har tenkt på. For de uerfarne blir deltakelsen en måte å lære sjangeren litterær samtale på. De lærer å mene noe om verbaltekst og bilder, og de erfarer at andre kan spille videre på ens egne assosiasjoner. De blir også utfordret til å mene noe om det de ser, til å gå under overflaten og til å prøve å forklare sammenhenger.

2.8 Sikring av kvalitet – validitet og reliabilitet

I og med at kvalitative studier produserer et mer flertydig materiale, formulert med informantenes egne ord, har den kvalitative metoden blitt kritisert for ikke å fare med eksakte resultater. Barbara Gentikow stiller spørsmålet mange kvalitative forskere konfronteres med: ”Hvordan kan man unngå at det som undersøkes, kun er tilfeldige, individuelle tilfeller med tvilsom relevans for helheten?” (2005: 40). Til det er det å si at menneskelig erfaring ikke lar seg beskrive gjennom entydighet, og at flertydige, ambivalente data er bedre egnet til å representere den erfarte virkelighet. Å gjengi informantenes forvirring og tvil blir kanskje ikke eksakt viten, men et uttrykk for den faktiske erfaringen leserne har i møte med teksten.

Lydopptak av lesningene formidler informantenes egne ord, og i den forbindelse støtter jeg meg igjen til Barbara Gentikow som hevder at en metode som presenterer informantenes egne ord, både er mer presis, pålitelig, autentisk og sannferdig og utgjør en betydelig validitet knyttet til forskningen: ”De autentiske uttrykkene fra informantene blir empiriske alternativer til eksisterende teoretisk-abstrakte antagelser” (2005: 46). Lesernes utsagn er et resultat av deres fortolkning, og utsagnene er valide i kraft av å gjenspeile hvordan leserne velger å uttrykke sin forståelse av teksten.

Kvale sier om det å ha få informanter at ”målet om den universelle generalisering er erstattet av muligheten for å overføre kunnskap fra én situasjon til en annen” (2009: 181). Også Barbara Gentikow hevder at kravet om generaliserbarhet kan erstattes med krav om overførbarhet. Det er mulig å generere noe gyldig ut fra få informanters uttalelser: ”Som forsker overraskes man ofte over hvor få personer som trengs for å skape et ganske fullstendig bilde av ulike reaksjonsmåter i forhold til det fenomenet som undersøkes (...)” (2005: 62).

Det kan synes umulig å få fullstendig innblikk i det estetiske møtet som finner sted mellom tekst og leser, og dessuten vanskelig å vite om informantene klarer å sette ord på alle opplevelsene sine¹⁰. Det å være en del av en gruppe, et tolkingsfellesskap, kan legge bånd på deltakerne, eller føre dem ut på spor de ikke ville ha kommet i om gruppesammensetningen hadde vært annerledes. Det vil alltid være en usikkerhet i forhold til hva informantene har utelatt, om jeg har forstått dem riktig og om det er noe i gruppesammensetningen som gjør at fenomener blir tolket på en spesiell måte. Likevel er denne gruppedynamikken noe av det som har vært interessant i analysen av funnene mine. For meg har det vært viktig å finne frem til

¹⁰ Ingeborg Mjør kommer inn på at 5-åringer ikke har lett for å formulere kompleksitet, selv om de opplever kompleksiteten i en tekst. Ifølge Mjør kan 5-åringer ha et godt utbytte av en tekst, men kanskje mangle språk og ordforråd til å sette ord på det de ser og opplever i teksten (Mjør 2004).

representanter for tre ulike alderstrinn som kunne gjøre en uforbeholden lesning av bildeboken, slik at jeg etterpå kunne beskrive denne lesningen så presist som mulig. De tre lesergruppene klarer hver for seg å formidle hvordan de forstår *Håret til Mamma* på en måte som gjør at jeg kan trekke ut det spesifikke ved måten gruppen nærmer seg en tekst på.

Samtidig har jeg ønsket å gjøre en komparativ studie. For å få til en best mulig sammenligning av aldersgruppene, har teksten blitt presentert på lik måte i de tre gruppene, og de ytre rammene som klasserom, plassering i halvsirkel og lysbilder av bildeboken har hver gang vært lik. Loggskrivningen til de to eldste gruppene har også gitt grunnlag for sammenligning. De tre gruppene har likevel utgjort tre ulike tolkingsfellesskap som ikke nødvendigvis har vært opptatt av de samme fenomenene i boken. For eksempel har 6-åringene brukt lang tid på å diskutere mannen i hårets hensikter, mens 10-åringene bare kommenterer dette kort. Dette har igjen gitt meg muligheten til å peke på det spesielle ved hver gruppe, og sånn sett blir det en del av sammenligningen likevel.

Her er mange fortolkninger underveis som må tas hensyn til i forhold til reliabiliteten til studien. *Selve høytlesningen* er et uttrykk for min tolkning av teksten. Tonefall og vektlegging av ord kan ha gitt leserne en annen leseropplevelse enn om de selv hadde lest boken. Videre har leserne fortolket teksten, i samtalen har de vært del av en prosess der noe har blitt sagt, men der også mye har forblitt usagt. Dernest har jeg fortolket ytringene, med det ansvaret som ligger i å være den eneste samtaledeltakeren som får fortolke hva informantene virkelig sa. Deri ligger en utfordring i å kombinere uunngåelig subjektivitet med troverdighet og pålitelighet. Jeg har prøvd så langt råd er å finne frem til de ulike aldersgruppenes stemmer, og å være så lojal som mulig mot disse i behandlingen av materialet. Jeg presenterer mange teksteksempler i avhandlingen, og synliggjør at lesernes tekstutsagn kan tolkes på ulike måter.

Kvale (2009) viser til at validitet kan sikres gjennom kontrastering av tidligere forskning på området, der en ser i hvilken grad funnene stemmer overens med tidligere forskning på området. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen av funnene mine.

3. Teoretiske perspektiver på leserrollen

3.1 Resepsjonestetikken og Wolfgang Iser

Vekten på leseren som begrep og leserens bidrag til meningsdannelsen, utgjør et skifte i perspektiv i forhold til klassisk hermeneutisk tolkningsteori. Det vil si at fokuset på 1970-tallet gikk over mot leseren, i første omgang som medskaper av tekstens mening, og i andre omgang som en som teksten virker på og som reagerer på teksten (Kjørup 2008). Den tyske samlebetegnelse på denne hermeneutiske retningen er "Rezeptionstheorie" (ibid.).

Resepsjonestetikken ble til som en reaksjon på nykritikkens og strukturalismens strukturelle syn på tekster, der realiseringen av underliggende systemer var i fokus. En viktig representant for den tyske retningen er Wolfgang Iser. Der representanter for nykritikken¹¹ og strukturalismen beskjeftiget seg med å tolke og forstå tekster på tekstenes egne premisser, ønsker Iser å fokusere på hvordan teksten utfordrer leseren til meddiktning, og han lar både teksten og leseren være konstituent i den meningsskapende prosessen. Skiftet i fokus innebærer med andre ord at leserens meningsskaping blir et vesentlig element i tekstforståelsen.

Et grunnleggende spørsmål innenfor resepsjonsteori er hvor mye av tekstmeningen som bestemmes av teksten, og hvor mye som bestemmes av leserbidraget. Iser mener leseren må konkretisere den potensielle meningen ved å ta stilling til tekstens ubestemtheter og tomrom. Likevel kan ikke leseren fabrikere hva som helst av mening, de mulige meningene er alltid innskrevet i teksten. Et litt annet syn finner vi hos Stanley Fish, representant for den angloamerikanske reader-response-teorien, en retning som utviklet seg i USA parallelt med den tyske resepsjonestetikken. Fish hevder at hele tekstens betydning oppstår *ved lesning*, det vil si at teksten ikke betyr i seg selv (1980). Han legger vekt på den subjektive siden ved lesingen, og avviser at det er teksten selv som skaper mening. Fish poengterer at meningen med teksten er *leserens opplevelse* av ytringen og ikke den leksikalske betydningen. Satt på spissen blir teksten ifølge Fish erstattet av leseaktiviteten.

¹¹ Iser har også opprinnelig tilknytning til nykritikken, og bakgrunn i den polske filosofen Roman Ingardens fenomenologiske estetikk (Kjørup 2008).

3.1.1 Møte mellom tekst og leser

Iser går fenomenologisk til verks når han i essaysamlingen *The Implied Reader* (1974) beskriver leseprosessen som en *dynamisk interaksjon* mellom tekst og leser der tekstens potensiale aktualiseres og konkretiseres i leseprosessen. Iser hevder at et litterært verk har to poler; en artistisk og en estetisk. Forfatteren står for den artistiske, kunstneriske delen, teksten han har skapt, mens leseren står for den estetiske delen, det vil si realiseringen av teksten, fullført av leseren. Disse to polene møtes i det litterære verket. Det litterære verket ligger således halvveis mellom disse to, og kan ikke være identisk med teksten, ei heller med realiseringen av teksten. Sammensmeltingen av leseren og teksten bringer den litterære teksten til live. *Det estetiske objekt* innebærer med andre ord en virtuell størrelse, teksten slik den framtrer i leserens hode:

This virtual dimension is not the text itself, nor is it the imagination of the reader: it is the coming together of text and imagination (Iser 1974: 279).

Det at vi velger ulike måter å realisere teksten på, gjør at teksten blir bearbeidet subjektivt hos hver mottaker. En tekst har potensiale i seg til utallige ulike realiseringer, og ingen lesning kan ta ut det hele og fulle potensialet. Idet du skaper mening på *en* måte, utelukker du andre måter å realisere teksten på. Iser sier det slik:

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 (1974: 280).

Måten leseren realiserer teksten på, vil gjenspeile den enkelte leseres *disposisjoner*¹², og på den måten kan tekstens realisering oppfattes som et slags speil: "The manner in which the reader experiences the text will reflect his own disposition, and in this respect the literary text acts as a kind of mirror" (Iser 1974: 281). Leserens disposisjoner dannes på bakgrunn av blant annet leserens kompetanse, utdanning, kulturelle bakgrunn, alder og modenhetsnivå (Maagerø / Tønnesen 1999: 29). Hertil kan en også føye mobilisering av leserens oppmerksomhet, fantasi, overraskelse og leserens egen teksterfaring, som er viktig fordi de bøkene vi har lest, skaper en ramme for oss og er av betydning for den måten vi nærmer oss nye tekster på. Disposisjonene blir så et rammeverk for leseren i realiseringen av teksten, der leseren skaper det estetiske objektet i sitt eget sinn. Resultatet av dette dynamiske møtet kaller Iser *estetisk virkning*. Om

¹² Disse disposisjonene er det Iser kaller *faculties*: "The literary text activates our own faculties, enabling us to recreate the world it presents" (1974: 279).

leseren har blitt med ”inn” i teksten, vil teksten virke på leseren, og tekstens betydning for leseren kan føre til en omdanning hos leseren.

3.1.2 Den åpne teksten

For at et estetisk møte mellom tekst og leser skal finne sted, må teksten være åpen. I ”Tekstens appelstruktur” (1981) drar Iser en linje mellom tekst som presentasjon av objekter og tekst som konstituerer objekter som en fiksjon uten realitet. Førstnevnte type tekst er uavhengig av eventuelle lesere, fordi den sannhet den formulerer eksisterer også utenfor teksten. Når en litterær tekst ikke frembringer virkelige objekter derimot, oppnår den først sin virkelighet ved at leseren realiserer de reaksjoner som teksten byr på. I disse reaksjonene oppstår en form for ubestemthet, der leseren må bruke sin egen erfaring for å fastslå hva teksten vil formidle. Slike ubestemtheter, eller tomrom, i litterære tekster stimulerer leseren til å konstruere mening som ellers ikke ville eksistert. I hver eneste tekst vil det være tomrom, rett og slett fordi et tekstinhold ikke kan fortelles i sin helhet. Iser sier det slik:

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 (1974: 279-280).

Iser mener forfatteren ville kjedet leseren ved å bestemme for mye: ”If he does, he will very quickly lose his reader, for it’s only by activating the reader’s imagination that the author can hope to involve him and so realize the intentions of his text” (1974: 282). Det må altså alltid gjøres et utvalg, og det medfører utelatelser som fungerer som åpninger i teksten.

I et intervju med Maagerø og Tønnesen hevder Iser at det er to grunnleggende forskjellige slags tomrom i tekst. Det finnes tomrom som oppstår på grunnlag av mangel på kontinuitet i den tekstlige strukturen, dette er tomrom av strukturell art. Den andre hovedtypen av tomrom henger sammen med leserens egen kompetanse, om leseren ser sammenhenger og forbindelser eller ikke (Maagerø / Tønnesen 2001:79).

For å forklare hvordan tomrommene oppstår, introduserer Iser begrepet ’skjematiserte bilder’¹³ (1981: 110). Teksten består av en rekke skjematiserte forestillinger som leseren mer eller mindre kjenner fra før, og som forekommer i teksten som for eksempel personer, handlinger, skildringer og motiver. Hvert bilde aktualiserer kun et aspekt, det vil si at disse

¹³ Skjematiserte bilder er et begrep lansert av Ingarden i *Das literarische Kunstwerk*, 1960 (Iser 1981: 110).

skjematiske bildene skapes kontinuerlig under leseprosessen, og leseren må kontinuerlig etablere de uformulerte relasjonene mellom de enkelte bildene. Som sted for disse koblingene ligger ubestemthetene, de åpne plassene i teksten som åpner opp for tekstfortolkninger, og som bidrar til at leseren kan sette de ulike aspektene i relasjon til hverandre. Med en slik struktur inviteres leseren til medvirkning og han får del i fullbyrdelsen av verket.

En kan se de skjematizerte bildene i sammenheng med tekstens *repertoar*. Iser beskriver i *The Act of Reading* (1978) repertoaret dels som bakgrunn for tekstens handling og dels som de mentale bildene som genereres i det rommet leseren ser for seg. Tekstens repertoar innebærer også de litterære virkemidler som er benyttet og hele det kulturelle bakteppet som teksten er skapt i: "The repertoire consists of all the familiar territory within the text" (Iser 1978: 69). Leserens må gjenkjenne og skape sammenhenger i det repertoaret teksten byr på, og han møter tekstens repertoar med sitt eget repertoar, sine egne forestillinger og disposisjoner.

I tillegg til tomrom og repertoar, er det Iser kaller *negasjoner* det som gjør møtet mellom tekst og leser til en interaksjon. Med negasjoner forstås det å bygge situasjoner som stadig blir korrigeret. Utgangspunktet er at leseren må være villig til å gå *inn* i teksten med forestillinger om hva som vil skje. Når leserens forventninger til hva som skal skje videre i teksten viser seg å ikke stemme, blir forventningene avslått, og det oppstår en negasjon. En slik avstand, eller asymmetri mellom tekst og leser, vil medføre en omorganisering av tidligere erfaringer hos leseren: "It necessitates new orientation" (Iser 1974: 287). Negasjoner i teksten tvinger leseren til å endre kurs, og 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 familiar or determinate elements only to cancel them out. What is canceled, however, remains in view, and thus brings about modifications in the reader's attitude toward what is familiar or determinate – in other words, he is guided to adopt a position *in relation* to the text (1978: 169).

Leseprosessen gjør noe med de erfaringene vi allerede har før vi går inn i teksten. En litterær tekst åpner for nye perspektiver fordi den erfaringsverden vi kjenner, framtrer i endret skikkelse. En kan si at tekstens verden blir projisert over på leserens erfaring, og det frembringer en spenning når ens egen erfaring konfronteres med tekstens potensielle erfaring. Iser kaller den litterære teksten en pendel som svinger mellom leserens erfaringsbakgrunn og de reale objekters verden (1981: 109). Den ligger mellom den virkelige verden og leserens erfaringer, dette gir en ubestemthet som leseren vil forsøke å normalisere, enten ved å relatere

teksten til verifiserbare fenomener, eller, om det synes umulig, kan resultatet bli å etablere tekstens virkelighet som en konkurrent til den egentlige virkelighet (ibid. s. 108). Strider teksten massivt mot leserens forestillinger, vil leseren korrigere sine egne forestillinger. Dette er måter leseren reduserer ubestemthetene på, og en ser at ubestemthetene muliggjør at teksten kan tilpasses høyst individuelle leserdisposisjoner. Litteraturviter Marie-Laure Ryan (sitert i Maagerø / Tønnesen 2004: 30) sier at ”vi gjenskaper den fiktive, ikke-faktiske verden slik at den ligger så tett opp til den virkeligheten vi kjenner. Det betyr at vi projiserer alt det vi vet om den virkelige verden på tekstens verden, og at vi bare gjør de tilpasningene som vi ikke kan unngå”. Denne uttalelsen kan ses i sammenheng med det Bo Steffensen kaller den *mindste afgivelses princip* (Steffensen 2005: 49). Med det mener han at teksten utløser de assosiasjoner som er nødvendige for at man kan identifisere seg med tekstens verden og dens innbyggere.

3.1.3 Meningsskaping

Leseren skal mer enn å fylle tomrom i teksten. Det er ikke slik at en forfatter har utelatt detaljer og at leseren har som oppgave å fylle disse utelatelsene. Men kanskje nettopp tomrommene, eller ubestemthetene, og det at teksten ikke fullstendig styrer utfyllingen, gjør at leserrollen blir viktig, og at fortolkningen av teksten blir ulik fra lesning til lesning. Sentralt i leseprosessen er det *å se for seg* det en leser, denne *visualiseringen* vokser fram hos leseren i møte med teksten og sammen med leserens andre disposisjoner bidrar det imaginære til at leseren skaper mening. Visualiseringen er det som ifølge Iser gjør teksten leselig:

Without the formation of illusions the unfamiliar world of the text would remain unfamiliar; through the illusions, the experience offered by the text becomes accessible to us, for it is only the illusion, on its different levels of constituency, that makes the experience 'readable' (1974: 285).

Tomrommene i teksten aktiverer det *imaginære* i leseren som en forutsetning for at mening skal oppstå. Dette understreker Iser:

(...) with a literary text we can only picture things that are not there; the written part of the text gives us the knowledge, but it is the unwritten part that gives us the opportunity to picture things; indeed without the elements of indeterminacy, the gaps in the text, we should not be able to use our imagination (1974: 283).

Iser tar avstand fra det at et verk skal inneholde et bestemt budskap eller mening, lagt i teksten av forfatteren, som det er meningen at leseren skal lete fram: ”Mening er noe en i beste fall kan sette sammen, og ikke noe en får øye på i teksten” (Maagerø / Tønnesen 2001:

71). Slik sett vil Iser skille klart mellom betydning og mening. Mening er noe som må settes sammen av den potensielle mottakeren. Når du spør videre; hva *betyr* det for meg, handler det om at du er i gang med å innlemme det du har lest i ditt eget forråd av erfaringer¹⁴.

Iser prøver å svare på hvorfor menneskene trenger fiksjonen. Han besvarer dette ved å si at fiksjonen – litteraturens fiktive verden – gir oss muligheten til å leve i to verdener samtidig. Vi går inn i den fiktive teksten, samtidig som vi eksisterer utenfor teksten som lesere av denne. Som en kilde til dobbel eksistens, bringer fiksjonsverdenen noe inn i vår virkelige verden (Maagerø / Tønnesen 2001: 90). Fiksjon oppstår ikke av fiksjon, men av at vi forestiller oss noe, og menneskene har behov for det imaginære i alt det vi ikke kan høste direkte erfaringer fra selv. Fiksjonen trenger det imaginære fordi det gir næring til fiksjonen. Det fiktive fungerer som en konstant aktivering av det imaginære og på den måten blir det fiktive og det imaginære to potensialer som samhandler med hverandre.

3.1.4 Den impliserte leser¹⁵

En kan se på den impliserte leser som retningslinjer, som en responsinviterende struktur i teksten. Strukturen i teksten legger føringer for hvordan den vil forstås¹⁶, den leder leseren i arbeidet med å bestemme ubestemthetene og setter grenser for hva slags forbindelser som er rimelige. Selve begrepet ”incorporates both the prestructuring of the potential meaning by the text, and the reader’s actualization of this potential through the reading process” (Iser 1974: xii). I samtale med Maagerø og Tønnesen beskriver Iser den impliserte leser som ”de midlene forfatteren bruker for å manøvrere potensielle lesere inn i en viss posisjon uten å si direkte hvor denne posisjonen er” (Maagerø / Tønnesen 2001: 80). Igjen vil det avhenge av den aktuelle leserens disposisjoner om han tar strukturene til følge eller ignorerer dem. Iser beskriver hva denne strukturen gjør med leseren:

¹⁴ Akkurat denne spørsmålsformuleringen kan ses i sammenheng med Judith Langers 3. fase i byggingen av forestillingsverdener (se 3.3.2).

¹⁵ *Der implizite Leser* kom ut i 1972, på engelsk i 1974. Den impliserte leser er kanskje det begrepet Iser er mest kjent for. Flere andre teoretikere holdt på samme tid på med å navngi dette tekstelementet, Umberto Eco har begrepet *modelleser* som har mange likhetspunkter med Iseres impliserte leser. Eco kaller modelleseren en tekststrategi som skal hjelpe leseren til å aktualisere teksten – ”leseren må gjøre teksten aktuell i de kontekstene hun leser dem inn i mens hun (gjen)skaper teksten” (Asdal 2008: 284). Stanley Fish’ ”den informerte leser” er et lignende begrep som innebærer en idealisert størrelse med tilstrekkelig lesererfaring, sjangerkunnskap og kulturelt informasjonsnivå (Fish 1980). Både Iser og Eco legger vekt på den impliserte leserens kompetanse med hensyn til tekstens ”tomme” steder. Eco mener at tomme plasser særlig skiller hvem som er modell-lesere og hvem som ikke er det, de som ikke er det vil ha misforstått intensjonaliteten i teksten (Mjør et al. 2006).

¹⁶ Eller også er det en indikasjon på hvordan forfatteren vil at teksten skal forstås.

What was presented in the novel led to a specific effect: namely, to involve the reader in the world of the novel and so help him to understand it – and ultimately his own world – more clearly (1974: xi).

Teksten tilbyr leseren en leserrolle, og Iser beskriver samspillet mellom leserrolle og faktisk leser slik: ”Meininga i ein tekst oppstår i ei spenning mellom den lesarrolla teksten tilbyr og erfaringane og interessene til den verkelege lesaren.” (Iser, her gjengitt i Mjør et al. 2006: 29). Forfatteren kan for eksempel bruke ironi, ordspill, sarkasme, parodi, synsvinkel, allusjoner og overraskende vendinger for å skape en tekststruktur som leseren må respondere på. Det Iser kaller *discovery* – oppdagelse – blir sentralt her. Leseren ”discovers a new reality through a fiction which, at least in part, is different from the world he himself is used to” (Iser 1974: xiii). Denne oppdagelsen er også noe Iser beskriver som en *mulighet for leseren* til å fri seg fra begrensningene i eget liv for en stund, og til å aktivt ta i bruk emosjonelle og kognitive registre (ibid.).

3.1.5 Iser og barneleseren

Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen argumenterer for at Wolfgang Isers tanker rundt litteratur kan brukes på barnelitteratur, selv om han ikke er opptatt av barneleseren eller bøker skrevet for barn i det han skriver (2004). En kan forsvare å bruke Isers resepsjonsteori på barns lesning, da barnelitteraturen har utviklet seg til å bli kompleks med mange åpninger i tekststrukturen. For eksempel blandes ulike sjangre, og det er ikke lenger selvsagt at leseren skal følge *en* handlingslinje og identifisere seg med *en* klar hovedperson. Både forteller- og tidsperspektiv kan skifte i løpet av fortellingen, slutten trenger ikke være entydig og karakterene kan være komplekse (ibid.). Iser påpeker i samtale med Maagerø og Tønnesen at det er interessant å observere barn som lesere, gjerne for å se hva barnet er mest interessert i, være seg den narrative strukturen, det usedvanlige eller det forbløffende (Maagerø / Tønnesen 2001). Iser mener videre at vi gjennom å studere barns reaksjoner på tekst, kan lære noe om hvorvidt et litterært verk kan si noe om hvordan barnet forholder seg til verden. Maagerø og Tønnesen konkluderer med at barneleseren må sies å være like kreativ og fantasifull som den voksne leseren i møte med en tekst (Maagerø / Tønnesen 2004: 13-14). Fantasi og forestillingsevne er for eksempel viktige egenskaper hos barnet i møtet med teksten.

3.2. Leseprosessen som en transaksjonsprosess

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

Litteraturviteren, eller transaksjonsteoretikeren, Louise Rosenblatt kaller i *The Reader, the Text, the Poem* (1994, 2. utgave) møtet mellom tekst og leser for en *transaksjon*, der meningen som oppstår blir en tredje instans, verken identisk med leseren eller teksten. Det er i denne gjensidige overføringsprosessen, transaksjonen¹⁷, at mening oppstår. Rosenblatt hevder at teksten aktiverer elementer i en lesers erfaring, ytre referanser og indre respons, lenket sammen med tekstens ord. Valgene en tar når en leser en tekst, avhenger i stor grad av antakelser, forventninger og følelsen av hva som kan være 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 (ibid. s. 20).

Lesing er med andre ord "an active, self-ordering and self-corrective process" (ibid. s. 11).

Innledningsvis presenterer Rosenblatt hvordan en gruppe lesere jobber med fire verselinjer av Robert Frost. Leserne kommer med uttalelser som viser hvordan frustrasjon tvinger dem til å tenke nye tanker: "The third line seems most confusing. If I stick to my theory of producer talking to backers it really makes no sense" (ibid. s. 8). Uttrykk som "on second thought" viser at en leser må velge ut fra ulike alternativer i en diktlesning, og elementer som kommer i siste verselinje gjør at en må gjentolke det en tidligere har lest i lys av det en akkurat har lest. En har ikke fullt og helt lest den første linjen før en har lest den siste.

Som Iser omtaler Rosenblatt *mening* og *sammenheng* som noe som involverer både forfatterens tekst og det leseren bringer med seg til teksten. Hos Iser utgjør leserens interaksjon med og realisering av teksten det litterære verket, mens Rosenblatt foretrekker begrepet transaksjon framfor interaksjon, da hun oppfatter interaksjon som to enheter som mekanisk virker på hverandre. Heller vil hun se leseprosessen som en spiralformet bevegelse mellom leser og tekst: "The relation between reader and signs on the page proceeds in a to-and-fro-spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed"

¹⁷ Rosenblatts engelske term er *transaction* (1994).

(1995: 26). Dette innebærer at den samme teksten kan få forskjellig betydning og verdi, avhengig av tidspunkt, omgivelser eller andre omstendigheter. En tekst kan leses flere ganger, men en bestemt lesning kan bare gjøres en gang. Det er også derfor Rosenblatt kaller lesning en hendelse, ”a poem as an event” (1994: 12). En kan si det slik at teksten blir utfordret av leseren ved at hver lesning innebærer en slags gjenskapelse av teksten. På denne måten blir transaksjonen *skapende*, en stadig utvekslende prosess mellom tekst og leser.

3.2.1 Efferent og estetisk lesing

Rosenblatt skriver at leseren leser på to svært ulike måter når han leser henholdsvis efferent og estetisk. Ved en efferent lesing er leseren opptatt av hva han vil få ut av lesingen. Lesingens mål blir å lese ferdig, for å kunne gjøre seg nytte av lesingens sluttresultat. På den måten vil lesehastighet spille en rolle, og leseren vil ikke være oppmerksom på lyden eller klangen av ordene han leser. Det kan sees på som instrumentell lesing, men Rosenblatt mener efferent er mer dekkende, da ikke alle instrumentelle lesinger vil være en motsetning til estetisk lesing. Ved en estetisk lesing retter leseren oppmerksomheten sin mot selve leseakten og det som skjer mens han leser:

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

Her er det leserens øyeblikksopplevelse og oppmerksomhet på det teksten vekker i ham, som er det viktige¹⁸.

Efferent og estetisk lesing er derimot to ytterpunkter, en kan ikke trekke en klar linje mellom de to måtene å lese på, og de fleste lesninger vil ligge et 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 (1994: 35).

Mellom estetisk og efferent lesing finnes det altså alle slags varianter av leserposisjoner – stances¹⁹. De to lesemåtene dreier seg om å rette fokus i ulike retninger, innover mot teksten

¹⁸ Atle Skaftun påpeker i *Litteraturens nytteverdi* (2009) hvordan PIRLS skiller mellom å lese for å hente ut informasjon og lesing for opplevelse og litterær erfaring, en todeling som bygger på Rosenblatts skille mellom efferent og estetisk lesing.

eller ut av teksten og mot verden. En føres inn mot teksten i estetisk lesing, men idet en for eksempel henter fram bakgrunnskunnskap fra den virkelige verden, føres en ut av teksten og mot verden. En og samme tekst kan på den måten leses både efferent og estetisk, der leseren hele tiden vil veksle mellom en efferent eller en estetisk holdning til teksten.

Det er flere teoretikere som velger å vektlegge det instrumentelle ved den efferente lesingen (Skaftun 2009²⁰, Øien 2009). Jeg ser annerledes på det, og mener Rosenblatts beskrivelse av estetisk og efferent lesing er to lese måter som leseren veksler kontinuerlig mellom under lesing av en hvilken som helst tekst. Innenfor den skjønnlitterære sjangeren vil en hele tiden ha elementer i teksten som gjør at en føres mot den fiktive verdenen som blir presentert, samtidig som ens egne assosiasjonsrekker kan føre oss ut av teksten og mot den virkelige verden. Ved en estetisk lesing lever vi oss inn i teksten, vi blir fengslet av den og fikserer vår oppmerksomhet på den opplevelsen den aktuelle lesingen gir oss i øyeblikket, mens den efferente lese måten fører leseren bort fra teksten mot en abstrahering, refleksjon eller handling. Ved en estetisk lesing vender leseren seg inn mot teksten, og i transaksjonen som følger, skapes følelser, innlevelse, opplevelse og emosjonelt engasjement. Ved å danne seg et overblikk, vender leseren seg ut fra teksten og mot verden, for å bedre forstå det han opplever i den estetiske lesingen. Torunn Hetland peker i sin masteroppgave *Litteraturen og dialogen De mange stemmene i litteraturen, i klasserommet og i verda* (2009) på at efferent lesing fremhever viljen til å forstå, og at en nettopp forstår gjennom evnen til opplevelse, evnen til estetisk lesing.

Ulike leseholdninger til tross, Rosenblatt fremhever at all lesing av skjønnlitteratur må ta utgangspunkt i den estetiske lese måten. En tekst kan også leses estetisk på ulike måter, med ulike realiseringer, alt avhengig av leserens sinnstemning og tidligere erfaringer. Dette sammenfaller med Isers måte å forklare at en tekst vil realiseres ulikt for hver gang en leser den. Nettopp fordi en har lest en tekst tidligere, vil en gå inn i den med litt andre forutsetninger og annen forforståelse enn hva en gjorde første gang en leste teksten. Rosenblatts syn på 'imagination' sammenfaller også med Isers når hun hevder at begrepet 'imagination' er særdeles viktig i erfaringene som genereres av tekster:

The capacity of the human being to evoke images of things and events not present, and even never experienced, or which may never have existed, is undoubtedly an important element in art (1994:32).

¹⁹ *Stances* kan forstås som holdninger, posisjoner eller måter å være på overfor teksten.

²⁰ I *Litteraturens nytteverdi* (2009) beskriver Atle Skaftun begrepet efferent lesing som svært instrumentelt og nytteorientert: "Teksten har en umiddelbar nytteverdi ved å svare direkte på spørsmål vi trenger svar på" (2009: 81).

Hun kaller fiksjonen for en parasitt på den virkelige verden, i og med at fiksjonen henter mange elementer tatt fra opplevelser i den virkelige verden. Likevel, der Iser vektlegger vår forestillingsevne i *skjønnlitteraturen*, og fremhever denne litteraturens åpninger der leseren selv må skape mening, så hevder Rosenblatt at 'imagination' trengs i enhver type litteratur og både innenfor efferent og estetisk lesing, nettopp fordi en hele tiden må forestille seg det de verbale symbolene refererer til:

Is not imagination required in any reading – history, science, legal or philosophic persuasion – since it requires the reader to conjure up the referents for the verbal symbols and to entertain new ideas? (1994: 32).

Således kan en avistekst tvinge fram leserens forestillingsevne ved å leses estetisk, men litterære tekster har ofte en kompleksitet og intensitet som gjør at leseren i større grad får utbytte om han leser disse estetisk. Både Rosenblatt og Iser understreker leserens deltakelse for å skape mening i og utvikle forståelse for teksten. Leserens må på en eller annen måte være berørt av teksten, han må være med "inn", det må foreligge, for å bruke Isers betegnelse, "a condition of involvement". En slik involvering vil ifølge Rosenblatt innebære leserens stadige veksling av oppmerksomhet innover mot teksten, eller utover mot verden: "a to-and fro-movement of the attention from one aspect to another of the responses activated by the text" (ibid. s. 37). Også Iser understreker i "Tekstens appelstruktur" at teksten frembyr en samling leserposisjoner for leseren ved å sitere Northrop Fryes beskrivelse av leseprosessen:

Whenever we read anything, we find our attention moving in two directions at once. One direction is outward or centrifugal, in which we keep going outside our reading, from the individual words to the things they mean, or, in practise, to our memory of the conventional association between them. The other direction is inward, or centripetal, in which we try to develop from the words a sense of the larger verbal pattern they make (1981: 120, opprinnelig fra *Anatomy of Criticism*, NY 1967:73).

3.3 Judith A. Langer

3.3.1 Litterære forestillingsverdener

Ordet *forestillingsverden* henviser til den oppfatning og sammenlagte forståelse som en leser har av en tekst på et gitt tidspunkt, med andre ord resultatet av den pågående prosessen mellom jeget og teksten. I *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (1995) beskriver Judith Langer, professor ved Universitetet i Albany, hvordan tekstverdener oppstår i leserens sinn. Begrepet forestillingsverdener har hun utviklet ut i fra

beslektede begreper som Charles Fillmore, Paul Kay og Susanne Langers "envisagements".

Hun sier følgende:

Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter (Langer 1995: 23).

Forestillingsverdener er dynamisk satt sammen av idéer, bilder, spørsmål og forventninger som fyller våre tanker når vi leser. En forestillingsverden befinner seg alltid enten i forandring eller i en tilstand der den er åpen for forandring. Den kan forandres med det samme en idé dukker opp og videreutvikles. Dette skjer for eksempel når man leser, visse idéer blir uinteressante, mens andre kommer til. Det uinteressante kan være tidligere idéer som ikke lenger virker viktige eller relevante for forståelsen. Til og med etter at boken er avsluttet, forandres leserens forestillingsverden gjennom nye tanker og erfaringer. Åpninger i teksten får oss til å bruke fantasien og alt vi har lært i livet og i fiksjonen for å bygge forståelse og antakelser. Vi skaper sammenheng og mening idet betydninger endres eller byttes ut mens vi bygger opp forståelsen av verket. Nye idéer kan komme fra teksten, leseren selv, andre hendelser eller mennesker leseren diskuterer med. På det viset forandres oppfatningen av helheten. Noen idéer vil fremdeles være der ved tekstens slutt, mens andre forsvinner fordi de ikke lenger er viktige for tekstens betydning. Oppsummert omfatter en forestillingsverden hva en person tenker, kjenner og aner, bevisst og ubevisst, mens hun bygger opp forståelse.

3.3.2 Faser i byggingen av forestillingsverdener

Mennesker har visse *valgmuligheter* når de skal utvikle sine tolkninger. Det er disse valgmulighetene Langer kaller *faser* i byggingen av forestillingsverdener²¹. Langer presiserer at fasene ikke er lineære, en kan når som helst under lesingen komme tilbake til de ulike fasene. Dette sammenfaller med hvordan Rosenblatt beskriver at leserens tolkninger ikke foregår lineært, men som en "adjustment and readjustment of meaning and tone, an effort to achieve a unified and coherent synthesis" (1994: 11). Også etter endt lesing kan man veksle mellom de ulike fasene, for eksempel når vi diskuterer en tekst, skriver om en tekst eller reflekterer over den. "På sikt (...) väver vi en större och tätare väv av förståelse" (Langer

²¹ Langers idé om faser vokste frem gjennom en serie studier der hun forsøkte å forstå hvordan elever bygger forestillingsverdener når de leser skjønnlitteratur (Langer 1995).

1995: 35). I det følgende kommer en presentasjon av de ulike fasene slik Langer beskriver dem.

- Fase 1: Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden

Når vi begynner å lese er vi utenfor, men i ferd med å stige inn i en forestillingsverden. Vi forsøker å skape en forestilling om hva teksten skal handle om. Siden vi har lite å bygge på, tar vi til oss alle tilgjengelige ledetråder for å skape en orden ut av det lille vi vet. Jakten handler mer om bredde enn dybde. I denne fasen begynner vi å utvikle forestillingsverdener basert på vår egen erfaring og kunnskap, tekstens ytre inntrykk og andre tilgjengelige ledetråder. Dette gjør vi for å kunne skape innledende oppfatninger og antakelser om karakterene, handlingen, miljøet, situasjonene og hvordan de forholder seg til hverandre. Denne fasen brukes ikke bare i begynnelsen, men gjennom hele lesningen når for eksempel noe uventet skjer eller når vi møter hendelser eller ord som er vanskelige å forstå. Når dette skjer, søker vi etter startpunktet for å kunne rekonstruere forestillingsverdenen på en måte som ligner mest mulig på den tidligere versjonen. Dette kan også gjerne skje i slutten av en bok, om slutten skulle vise seg overraskende.

- Fase 2: Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden

I denne fasen er vi fordypet i våre tekstverdener. Vi bruker all vår kunnskap om teksten, oss selv, livet og verden for å utforme og koble sammen og gjøre vårt bilde av hva vi tror verket handler om fyldigere. Vi bruker ny informasjon for å utdype det vi allerede vet, og vi spekulerer i hva ting kanskje kan bety. Vi vil skape orden i den tekstverden vi utvikler. Langer hevder at for de fleste lesere er dette den mest brukte fasen, der leseren er aktivt engasjert i utviklingen av forståelse, uavhengig av hvilke oppfatninger han har.

- Fase 3: Å stige ut og tenke over det man vet

Her er det ikke snakk om å utvide tekstverdenen, men å fokusere på hva idéene fra tekstverdenen betyr for våre egne liv. ”Vi använder våra föreställningsvärldar för att reflektera över något som vi visste eller gjorde eller kände innan vi läste teksten” (ibid.s. 34). Forestillingsverdenen opplyser og påvirker livet, mens livet opplyser og påvirker forestillingsverdenen. Dette er en fase som ikke anvendes like frekvent som de andre fasene. Det er ikke alle tekster som rører ved våre liv på en måte som gjør det naturlig, det er ikke alltid vi ser tegn til at leserens egne kunnskaper eller holdninger forandres.

- Fase 4: Å stige ut av og objektivere opplevelsen

I denne fasen distanserer vi oss fra forestillingsverdenen og reflekterer over den. Vi objektiviserer vår forståelse, leseopplevelse og selve teksten, ved å begrunne, analysere, dømme

og koble til andre verk og opplevelser. I denne fasen er vi kritikere, bevisste spenningen mellom forfatterens verden og vår egen.

I den første og andre fasen er vi fokusert på selve forestillingsverdenen, mens vi i den tredje fasen fokuserer på tekstens relevans for eget liv, og i den fjerde fasen reflekterer vi over hva alt betyr, og hvordan og hvorfor det fungerer sammen i teksten (vi objektiverer våre forestillinger). Langer skriver at ”tanker om faser ger oss en möjlighet att föreställa oss den sömlösa process som uppstår när elever utvecklar förståelse” (ibid. s. 38). Slike sømløse prosesser finner vi igjen i Rosenblatts beskrivelse av de glidende overgangene der leseren lar seg føre inn og ut av teksten.

Langer skriver også at våre livserfaringer påvirker og opplyser teksten, samtidig som at teksten påvirker og opplyser det livet man lever (fase 3). Det er dette Iser beskriver når han snakker om *tekstens betydning* for våre egne liv. Samtidig som leseren projiserer egne forestillinger og erfaringer på tekstens innhold, kan det en leser, ha virkning i leserens eget liv.

Både Iser, Langer og Rosenblatt bidrar med sentrale tanker til litteraturundervisningen. De fenomenologiske beskrivelsene av henholdsvis tekstlesing og forestillingsverdener er viktige innblikk i elevers strategier, og et innblikk i strategier for tekstlesing kan ifølge Aase gjøre at en kan utfordre elevene til å strekke seg, både med hensyn til perspektiv og tenkemåte (2005). Langer har et uttrykt pedagogisk siktemål med inndelingen i faser, på den måten at fasene kan hjelpe leselæreren å forstå hvordan han kan støtte elever og hjelpe dem til å tenke klarere rundt sine oppfatninger (1995: 36). En leser kan i større grad overvåke seg selv gjennom egen lesing om han er bevisst hva som skjer under leseprosessen. Iser uttaler at du ved å lese blir mer bevisst egne disposisjoner, og du lærer mer om deg selv (Maagerø / Tønnesen 2001: 78). Rosenblatt understreker verdien av å lære seg å lese skjønnlitteratur for å stimulere innlevelsessevne og følelser, og for å utvikle innsikt, humane verdier og evne til å skifte perspektiv (1994).

4. *Håret til Mamma* som estetisk bildebok

Da *Håret til Mamma* kom ut i 2007, fikk den udelt god mottakelse av avisenes anmeldere. ”Nært, poetisk og riktig om en deprimert mamma”, skriver *Bergens Tidende*²², mens *Vårt Land* hevder at Dahle og Nyhus igjen har skapt en bildebok som åpner for innlevelse og forståelse, og at ”boka er så åpen og poetisk, at den ikke behøver å henvises til en plass på venterommet til psykiateren²³.” VGs anmelder avslutter sin anmeldelse med at ”Også denne utgivelsen er dermed en nydelig bok, velegnet som utgangspunkt for samtale med barn. Kanskje er den minst like lærerik for voksne²⁴.” *Adresseavisen* fremhever at superduoen igjen våger å skrive om vanskelige tema:

I fabelens form er dette en ny sterk fortelling fra billedbokmester-ekteparet fra Tjøme. (...) Boka inviterer alle barn og voksne til innsikt, empati og samtale. Og barn som selv har foreldre med depresjoner, kan møte denne boka som en gullgruve av terapeutisk gjenkjennelse²⁵.

Så godt som alle anmelderne prisgir bokas kvaliteter i språk og strek, tenker inn en barneleser, og peker på at den tematisk åpner opp for samtaler om et viktig tema.

4.1 Bildebokens paratekster

Med bildebokens *paratekster* kan vi forstå tekst- og meningsbærende funksjoner som forbereder, omslutter og kontekstualiserer det egentlige innholdet i en bok (Mjør 2006: 118)²⁶. Litteraturhistorisk er det en stigende tendens til at parateksten spiller en viktig rolle for bildebokens helhet (ibid.). Bildebokens *fysiske utforming* er med på å spille en viktig rolle for bokens samlede uttrykk. Formatet til *Håret til Mamma* måler 28 x 20 cm, akkurat under en A4-størrelse. Bokens forside viser tittel, forfatter, illustratør og forlag. Den har et heldekkende bilde av Mamma med lille Emma plassert i håret, en forsideillustrasjon som en ikke finner

²² *Bergens Tidende* 22.10.2007, side 29.

²³ *Vårt Land* 07.11.2007, side 30.

²⁴ VG 02.12.2007, side 37.

²⁵ *Adresseavisen* 03.12.2007, side 13.

²⁶ Dette er en snever definisjon av begrepet paratekst, og jeg vil derfor vise til Espen Stuelands leder i *Vagants Paratekst og kuriosa* (nr. 4 2001 / nr. 1 2002) der begrepet paratekst får betydelig omtale. Para er gresk for ”ved siden av”. Stueland henviser til Gerard Genette som definerer paratekster som alle tekster som angår en litterær tekst, og kan være (men ikke nødvendigvis er) en del av den. Gerard Genette har skrevet utfyllende om temaet i verket *Paratexts. Thresholds of Interpretation* (originalversjon Seuils i 1987). Genette inndeler paratekster i peritekster og epitekster, der peritekster er tekster som befinner seg i den skjønnlitterære boken, og epitekster er tekster som forekommer utenfor den skjønnlitterære boken: ”Epiteksten er alt det som presenterer boka for leseren: titler, undertitler, pseudonymer, forord, dedikasjoner, epigrafer, undertitler, fotnoter, epiloger og etterord, ”innrammede” elementer” (*Vagant* nr. 4 2001 / nr. 1 2002: 4).

igjen inni boken. På bildet har Mamma et markant avlangt ansikt, og de tomme, triste øynene blir et blikkfang. Forsidebildet viser også Emmas søkende blick rettet mot Mamma, i tillegg til en masse gyllent hår: Mammass bølgete som dekker hele siden, og Emmas rette, striglete, festet med en klemme. I forsidens øverste, venstre hjørne ser vi mørkere, mer dystre streker som kan minne om hår.

Baksideillustrasjonen viser først og fremst en tom disse, og en stor, svart fugl på en grein over dissene. Tre søte småfugler nipper til frø ved siden av hårlignende gresstuser som kommer til syne langs en trerot. Det er disse elementene som danner forgrunnen i bildet. Den svarte fuglen og de søte småfuglene gjør illustrasjonen kontrastfylt, og baksideteksten indikerer sånn sett også kontrasten i Mammass hår og sinn:

Mamma har sol i håret. –Hør håret ler, sier Emma. –Jenta mi, sier Mamma. Så ler hun også. Men noen ganger ligger Mamma bare på sofaen. Da er sola borte (Dahle / Nyhus 2007).

Sammen med illustrasjonene på for- og bakside gir baksideteksten leseren et inntrykk av bokens innhold. Baksideteksten presenterer boken, gjerne først og fremst for en voksen innkjøper eller høytleser.

Satssidene i en bildebok har ofte en dekorativ funksjon, og ofte antyder de en stemning i boken. I *Håret til Mamma* er disse kun dekket av en lys lilla farge. Her er ingen skrift eller illustrasjoner. Det gir en følelse av tomhet som står i forhold til en mors triste sinn og tårefylte tanker. På tittelbladet gjentas informasjonen fra forsiden, sammen med en kontrastfylt illustrasjon av en blid Emma på dissene ved siden av ukontrollerte, hårlignende penselstrøk som blir til hårtuser som strekker seg mot henne.

Paratekstene i *Håret til Mamma* antyder bokens tema og stemning på en gjennomført måte. Mammass hår som symbol på følelser er både gyllent og dystert. Vi ser Emma som undrende hjelper, men også som uskyldig dissende barn. Hun kan gjøre noe av det små barn skal gjøre, men hennes idyll blir truet av Mammass tanker – presentert som hårtuser. Den svarte fuglen og de tre småfuglene er noen av bokens gjennomgående detaljer som leseren kan skape mening i gjennom lesningen av boken.

4.2 Ord og bilder som likeverdige partnere

Som bildeboklesere pendler vi mellom det visuelle og det verbale, vi leser en helhet bestående av verbaltekst og bilder. Nina Christensen inndeler grovt tekst og illustrasjoner i to ulike roller der illustrasjonene beskriver scenen for handlingen og formidler personenes utseende

og følelser. Videre illustrerer de sentrale begivenheter i fortellingen, og leseren vil forsøke å skape en både tidsmessig og kausal forbindelse mellom to påfølgende bilder (Christensen 2002: 174). Om verbalteksten sier hun at den ” er rammen om den overordnede handling, sætter den i gang, og skaber forbindelsen mellom situationerne i illustrationerne” (ibid. s. 174). Om det ikke er benyttet tanke- og talebobler, må verbalteksten også formidle dialog og indre monolog.

Verbalteksten i *Håret til Mamma* har korte setninger, dialog mellom Emma og Mamma og mellom Emma og mannen, men også lengre lyriske partier som beskriver bustene i håret og kampen med å kjemme flokene ut. I en besjeling av brølende, fresende hår benytter Dahle bokstavrim, klang og rytme som utnytter det musikalske i språket og som kommer godt frem i en muntlig fremførelse av teksten.

Ifølge Mjør kan ikonoteksten analyseres ut fra prinsippene om *symmetri*, *komplementaritet* og *tolking* (2006: 122). Er det stor grad av samsvar mellom visuell og verbal informasjonsverdi, står disse i et symmetrisk forhold til hverandre. Avløser tekst og bilde hverandre ved å gi ulike former for informasjon, står de i et komplementerende forhold til hverandre. Er verbaltekst og bilde imidlertid integrert som en tematisk og estetisk helhet, kan en kalle illustrasjonene tolkende. Illustrasjonene i *Håret til Mamma* er utvilsomt tolkende. Med verbalteksten som bakteppe, slår Nyhus an stemningen både ved talende ansiktsuttrykk, fargebruk og detaljer som flerdobler helhetsinntrykket leseren får av boken.

4.3 Min lesning av *Håret til Mamma*

Første oppslag, anslagsbildet, setter situasjonen ved å beskrive det kjærlighetsfulle forholdet mellom Emma og Mamma med varme farger, åpne ansikter og gode blikk. De to er glade, Mamma har handlet varer og håret hennes er gyllent, tilsynelatende uten floker og fullt av liv. Lyse småfugler spiser mat, og katten har et fornøyd uttrykk. En kan likevel skimte flere faresignaler: den svarte fuglen kommer flygende, gressstustene rundt trerøttene ligner på hår, i tillegg er låsen på Mammass veske tydelig, noe som kan tolkes som et frempek på Mammass låste eller innestengte følelser. Verbalteksten spiller på likheten mellom navnene Emma og Mamma. Her er det Emmas Mamma, men snart blir det Emma som er mamma til Mamma. At Emma dissers både på anslagsbildet, det siste oppslaget og også i parateksten, kan sees som et symbol på livets svingninger, det går opp og ned i livet, på anslagsbildet konkretisert med en dissende, smilende Emma i ferd med å møte Mamma.

Det neste oppslaget er en fortsettelse av det første harmoniske oppslaget. Likevel kan en observere at de tre småfuglene flyr sin vei og at den svarte fuglen har landet på taket. Armbåndsuret på Mammans arm er også fremtredende, et frampek på fortvilelsen hennes på senere oppslag der armbåndsuret, og med det, tiden, er i sentrum. Også katten har et mer misfornøyd uttrykk. På denne måten forteller bildet noe som verbale teksten ennå ikke har sagt noe om. Verbale teksten lovpriser heller den vakre mammaen:

(...) Mamma har sol i håret. Smil i håret. Det snille håret. Det blide håret som vifter og vinker. –Hør håret ler, sier Emma, og da ler Mamma også (Nyhus / Dahle 2007, upaginert).

På det tredje oppslaget har stemningen snudd, og vi ser et kaotisk kjøkken. Alt er i uorden, blomstene er visnet og alt flyter. På gulvet ligger blant annet en puslespillbrikke og en løs skrue. Fluene surrer over restene på et bord som ikke er ryddet. Emma er sint på Mamma fordi hun bare ligger og sover på rommet innenfor, og hun ser voksen ut der hun med en streng mine henvender seg til den sovende Mammaen. Fargene er kalde, til og med det gylne håret har mistet gløden.

Fjerde oppslag er to tunge regnsider. Emma går med paraply inne, vasken drypper, perlekjedet er røket og ligger på gulvet. Klokken som var tydelig på armen til Mamma tidligere, ligger slengt i sofaen. Sidene har striper, og Mammans hår virker som et uendelig langt, stritt fossefall. Dette kan bety tårer, kanskje har Mamma speilet seg i speilet som ligger på gulvet. Her er også en bøtte og en veltet kopp. Begge gir oss assosiasjoner til vann og regn. Den dystre fargebruken minner oss om gråvær. I tillegg bøyer stålampen nakken og orker knapt å stå oppreist. Verbale teksten formidler Emmas redsel og skyldfølelse:

(...) Jeg skulle ikke ha mast så fælt, tenker hun. -Unnskyld, Mamma, Unnskyld, unnskyld, snille Mamma (ibid.).

Det fører til at Emma i neste oppslag har begynt å koste. Rollene er byttet om. Bustete hårtuster blir kostet vekk. Emma tenker at håret kan spre seg over hele stua og om mulig kvele dem. Hun går til verks, og strekker armene opp med en kjempebørste i Mammans hår. Mamma er blitt den lille, underlegne som passivt tar imot hjelpen. Katten ser forskrekket ut.

På det syvende oppslaget er Emma kommet inn i håret til Mamma, ”Inn der det ville og farlige bor” (ibid.). Der treffer hun den store svarte fuglen. Der verbale teksten inviterer til en jakt i håret, ”..for mørke kråker og underlige fugler. Kanskje til og med drager med gule øyne.” (ibid.) forteller bildet om enda flere skumle monstre. En kan finne truende vesener,

noe som ligner en rev, og interpiktoralitet som henspiller på Edvard Munchs *Skrik*.

Størrelsesforholdet mellom den bittelille jenta og det enorme håret viser hvor store problemene er. Nyhus har gjennomgående benyttet virkemiddelet verdiperspektivering i illustrasjonene, der det som synes viktigst blir forstørret og fremhevet i forhold til andre motiv i bildet (Mjør 2006:129). Det er likevel idet Emma går inn i håret at grensen til det fantastiske overskrides, og på den måten kommer det skremmende litt på avstand, som en buffer for barneleseren.

Enda dypere inn i håret på neste oppslag, finner vi både spøkelser, hodeskaller og elefanter. Alt dette sier oss noe om hvor store Mammans problemer er. Emma blir liten i alt virvaret, og jobben synes uoverkommelig. Hun har ikke lenger dette voksne preget, og trenger øyensynlig også hjelp. Det rytmiske og gjentakende ved språket forsterker fortvilelsen:

(...) Det fryktelige håret. Det slemme håret som surrer og binder og knytter seg knuter. Og Emma er alene i håret, helt alene i håret. Ikke rart Emma er redd. (...) For alt er bare hår, hår og skygger av hår, skygger og skyer og håret som gråter og gråter (Nyhus / Dahle 2007, upaginert).

Redningen kommer i form av en mann vi kan assosiere med julenisse, trollmann eller vaktmester. Han har langt, hvitt skjegg, stjerner på skjorten, runde briller og en ansiktsmine en voksen leser vil synes minner om Sigmund Freud. Mannen står og raker i håret til Mamma. Han er der for å hjelpe til, og vi ser at der han har raket, svinger håret til Mamma seg litt penere enn der han ikke har raket. Han er stor i forhold til Emma, og Emma kan tillate seg å gråte litt da han tar tak i henne, ”for hun var jo så redd” (ibid.). Han er redningen som viser Emma at det må voksen hjelpe til når voksne har så store problemer, samtidig som han lar Emma fortsette å hjelpe, og dermed ikke gjør hennes arbeid ubetydelig.

Mannen rydder en vei for Emma ut av håret, der hun kan vente på at håret til Mamma skal temmes. Idet hun kravler ut av de lyse lokkene, har håret til Mamma allerede fått igjen noe av glansen. Blafrende gardiner og et åpent vindu møter Emma på utsiden av håret. En liten, lys fugl sitter i vindusposten. Hvis en skal tenke på miljøet som en visualisering av følelsene til karakterene, så ser det nå ut som at flokene, udyrene eller de vonde tankene er i ferd med å slippe taket. Sekseren på terningen indikerer at ting ordner seg. Verbalteksten understreker også dette: ”Der er det lett å puste. Lett å tenke, lett å være til” (ibid.).

På de to siste oppslagene har kaoset fått en viss orden. Mamma har kjemmet håret i en hestehale og gir katten mat. Emma og Mamma kan avslutningsvis omfavne hverandre, og teksten forteller at Mamma igjen er blitt Emmas Mamma. Bare en rake, noen tuster og litt rot står igjen i hjørnet for å minne oss om flokene i hår og tanker.

4.4 Åpninger i *Håret til Mamma*s ikonotekst

Mamma's tristhet og årsaken til denne er en vedvarende ubestemthet gjennom teksten. En forstår raskt at noe er galt, og en begynnende hypotesedanning starter allerede ved en fortolkning av Mamma's tomme, stirrende blikk på forsiden. I tillegg er fraværet av en far, og mannen som dukker opp litt ut i boken ubestemtheter som krever tolkning av leserne. Idyllen på de to første oppslagene blir brutt ved kaoset på det tredje, og dette fører til at leserne må ta inn over seg og endre sitt syn på det harmoniske forholdet mellom Mamma og Emma. Nyhus' detaljer som nøkler, armbåndsurs, stikkontakter uten støpsel, nedtrukne gardiner og ulike typer fugler er alle momenter i illustrasjonene som leserne inviteres til å sette i sammenheng med det narrative forløpet. La meg bruke bokens 3. oppslag som eksempel: Her starter teksten med setningen "Men Mammaen til Emma er også rar og redd og trist" (ibid.). Vi får noen beskrivelser av Mamma, og vi ser på bildet at hun ligger på sofaen i stuen. Dette gir oss som lesere mange åpne plasser: Hvorfor er Mamma trist? Hva har skjedd? Kan noen passe på Emma? er eksempler på ubestemtheter der leseren selv må fortolke. Om en tolker det slik at Mamma er syk, at hun har kjærlighetssorg eller problemer på jobben, så vil dette igjen være fortolkninger som skaper nye åpne plasser, for eksempel hva slags sykdom det kan være. For at leseren overhodet skal forstå teksten, må han hele tiden arbeide aktivt med å skape sammenheng i den informasjonen han får.

4.5 Synsvinkel

Det er særegent for bildebøker at synsvinkelen kombineres i tekst og bilde. Fortellingen i *Håret til Mamma* fortelles av en forteller i tredje person. Tanker og dialog formidles enkelt og undrende på samme tid, fortellemåten følger barnets logikk, og bidrar til at barn kan kjenne seg hjemme i historien. Det malende, repeterende språket gjør at en kommer tett på Emmas redsel og fortvilelse.

Nina Christensen påpeker tre forhold som er med på å skape en bestemt forbindelse mellom tilskuer og bilde: avstand, høyde og vinkel (2002). Tilskueren vil føle seg mer eller mindre involvert alt etter hvor tett på en kommer det som er avbildet. *Håret til Mamma* har flere nærbilder. Vi kommer tett på Emma og Mamma's kjærlighet i de harmoniske bildene, og vi kommer enda nærmere når Emma klatrer inn i håret for å bedre kunne børste ut flokene. Monstre med gule øyne og den reddende mannen er nært avbildet, og særlig er det

voldsomme håret tett, tett på i de fleste oppslagene. Da er også vinkelen nedenifra, i froskeperspektiv, noe som gjør at vi tydelig opplever Emmas underlegenhet i forhold til håret. Når det gjelder høyden hvorfra noe avbildes, så skifter denne mellom den voksne og barnets synshøyde.

4.6 Den impliserte leser i *Håret til Mamma*

Den impliserte leseren i barnebøker gir oss en forestilling om barnets alder, interesser, kompetanser og i noen tilfeller kjønn. Tematikken i *Håret til Mamma* kan debatteres i forhold til om voksnes depresjoner er en tematikk som impliserer en barnlig leser. Boken føyer seg inn i tradisjonen med å tematisere mørkere sider ved barndommen, men det er helt klart at den barnlige leseren er implisert ved måten vi ser hvordan Emma forholder seg til Mamma på. Heri ligger også store muligheter for identifikasjon. Fortellermåten taler direkte til barnet, både i presentasjonen av Emma og Mamma og i den repeterende beskrivelsen av Mammans hår. Jeg vil si det slik at den primære adressaten er barnet, samtidig som kompleksiteten i bildeboken kan implisere en bredere lesergruppe enn barneleseren. Barnelitteraturforsker Tone Birkeland hevder at ikonoteksten stadig oftere blir benyttet til å skape polyfoni i bildebøkene (2007), og det er en slik flerstemmighet i *Håret til Mamma* som gjør at ulike lesere kan realisere ulike dimensjoner av historien. Det polyfone forholdet mellom tekst og bilde gjør at bildene forteller sin egen versjon av fortellingen, og leseren utfordres til å ta aktive valg i medskapingen. Barbra Wall kaller det å henvende seg til en barne- og en voksenleser på samme tid for *dual address* (1991). *Håret til Mamma* har elementer av leserposisjoner som kan utfordre mer erfarne lesere, uten at dette går på bekostning av barneleserens opplevelse.

Ut fra synsvinkelforholdene i bildet skapes også forestillingen om *en implisert beskuer*. Flere av bildene er tegnet i barnehøyde, det at Emma blir så liten i forhold til alt håret, og alle skapningene en med litt fantasi kan se inni håret, medvirker til at vi leser inn en barnlig adressat. Samtidig serveres leseren detaljer og symboler i bildet som kan sies å implisere en mer erfaren beskuer. Potensialet i samspillet mellom bilde og verbaltekst kan utfordre ulike aldersgrupper til å skape mening i ikonoteksten.

5. Lesernes fortolkninger – ”Følelser i bilder, at han er god på sånne ting”

Sitatet over er Tords (10) kommentar etter å ha sett forsideillustrasjonen til *Håret til Mamma*. Det henspiller på Nyhus som illustratør, og er en betegnende kommentar med tanke på hvordan lesergruppene knytter følelser og stemninger til bokens ikonotekst.

Materialet mitt er stort, og det har vært nødvendig å gjøre et utvalg i presentasjonen. Det første nedslaget er lesernes *førførståelse*, basert på Isers utsagn om at ”The individual sentences not only work together to shade in what is to come, they also form an *expectation* in this regard” (1974: 215). Langers første fase ”å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden” bygger også på hvordan leserne skaper seg forventninger ut fra tittel, forside og bokens øvrige paratekst. Mitt neste nedslag er å ta utgangspunkt i lesernes meningsdanning på oppslag 7, der Emma bokstavelig talt har kommet inn i håret til Mamma. Her bryter Nyhus og Dahle en grense for hva som er realistisk, og det er interessant å se hvordan leserne griper tak i det fantastiske. Videre følger lesergruppenes forståelse av mannen som står og raker inni håret til Mamma. Innføringen av nye personer i en tekst krever at leseren bygger bro mellom den historien de er fortrolige med, og den situasjonen den nye karakteren bringer med seg. Sylvi Penne beskriver introduksjon av mystiske karakterer som ”eksempler på estetiske grep som skaper ubestemtheter der leseren må gå inn med tolkingsarbeid” (2001: 234).

Nedslagene jeg har beskrevet over er direkte knyttet til forløpet i teksten. Jeg har også valgt å fokusere på momenter i lesningen som strekker seg utover et bestemt sted i teksten, og jeg kommer selvsagt ikke utenom *håret* til Mamma og den symboleffekten dette har i fortellingen, i tillegg til de mange *detaljene* som fungerer som åpninger i teksten. I samtalene gjorde lesergruppene også et nummer av *størrelsesforholdet* mellom det de så på bildene, for dem ble dette en vedvarende ubestemthet som utfordret dem i deres forsøk på å skape sammenheng.

Gjennom leseprosessen forkaster informantene idéer de først har hatt til fordel for noe de opplever som mer forenlig med tekstens utvikling. Det er dette Iser kaller *retrospection*, noe en også kjenner igjen i Langers andre fase ”å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden”. Utsagn som ”nå tror jeg at...” viser at informantene skifter synspunkt underveis, enten fordi de hører på hverandre, fordi de har fått ny informasjon som er uforenlig

med det de først hadde tenkt, eller fordi de har fulgt et spor som ikke har ført noen vei i den videre tekstlesningen. Iser beskriver det slik:

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: 278).

Samtlige nedslag handler om hvordan leserne visualiserer og skaper sammenheng. Å skape sammenheng blir forutsetningen for å samle et generelt mønster. Dette mønsteret er det Iser kaller det estetiske objektet; objekt fordi vi gjør det til en helhet under leseprosessen, estetisk fordi det er skapt av leseren.

5.1 Hva kjennetegner aldersgruppene?

J. A. Appleyard er en av flere teoretikere som forsøker å beskrive hva som kjennetegner måten lesere i ulike aldre leser og tolker tekst på. I *Becoming a Reader The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1991) diskuterer han kognitive aspekter hos lesere fra de er helt små til de blir voksne, og han presenterer et mønster hos lesere knyttet til alder og utvikling. De fem rollene leserne tar, kaller han *the reader as a player* (førskolebarnet), *the reader as 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 omtaler de karakteristiske beskrivelsene av leserrollene som "useful tools for thinking about much of the observable behavior of the readers in the culture we inhabit" (1991: 16). Også han har et pedagogisk siktemål når han påpeker at bevissthet om en slik inndeling hjelper oss til å tenke over hvordan vi best kan *undervise* våre lesere. Mine lesergrupper representerer Appleyards første tre leserroller, og i det følgende kommer en nærmere beskrivelse av disse.

- Den lekende leseren (førskolebarnet)²⁷

Den første karakteristikken av denne gruppen lesere, er at de blir lest for, de leser ikke selv. Barnets tenkning er konkret, det tolker fenomener i litteraturen konkret gjennom en stadig skiftende forståelse. Appleyard skriver at studier av barns forståelse for metaforer har gitt flertydige resultater. En finner både bekreftelse på at unge barns tanker er knyttet til konkrete bilder, og at de ikke forstår ord med billedlig intensjon, men også bevis på at barn kan forstå

²⁷ Jeg bruker Sylvi Pennes (2001) oversettelser av Appleyards leserroller.

metaforiske relasjoner hvis de har ervervet seg nok kunnskap om domenet metaforen refererer til. Førskolebarnet er også svært detaljorientert, og kan i samtale hele tiden vende tilbake til detaljer i boken. Skal de forklare hvorfor de likte eller ikke likte en bok, kan det være en enkelt detalj som utgjør hele forklaringen. Yngre barn kan være oppmerksomme på subjektive følelser og tanker, men erfarer disse som en direkte følge av ytre ting og hendelser.

Barneleserne jeg hadde i denne aldersgruppen gir kausale forklaringer på hvorfor Mamma er sint, eller hvorfor Emma er sint på Mamma: ”At jeg tror at Emma er sint på moren fordi at ikke hun rydder opp” sier en jente i 6-årsgruppen. Videre kjennetegnes denne leserrollen ved en flytende overgang mellom fantasi og virkelighet. Appleyard støtter seg til Piaget når han sier førskolebarnet har et selvsentrert syn på verden, og at det ikke mestrer å representere virkeligheten fullstendig. Verden er kaotisk og uoversiktlig og full av farer. Her ser jeg en parallell til min lesergruppes raske tro på at den fremmede mannen i håret er en lokkemann. De gir ham øyeblikkelig rollen som noe faretruende de selv er redde for. Barnas egen fantasi blir likevel også en hjelp for dem til å fylle kunnskapsgapene, tomrommene, i en tekst.

- I heltens verden (mellomtrinnet)

Leserne i denne aldersgruppen har hatt noen års skolegang, og den kognitive kapasiteten er utvidet. Barn i 10-12-årsalderen er i stand til å ha et aktivt forhold til de uventede sekvensene i en fortelling, og i løpet av perioden blir mellomtrinnsleseren i stand til å gå inn i den impliserte forfatterens rolle og blikk. Videre trives mellomtrinnsleseren med en eventyrstruktur, noe jeg kan se igjen i min lesergruppes tolkninger av tittelen *Håret til Mamma* som raskt utartet til en ”jakten på frisøren”-fabulering. De er konsumenter av narrative forløp der det onde blir beseiret av en ung helt eller heltinne. Leseren vil identifisere seg med denne helten eller heltinnen, men være bevisst sin egen rolle når lesningen er over. Leserne kreerer en fantastisk verden ut av ord alene, og den imaginære horisonten deres strekker seg vidt. De er i stand til å se for seg detaljerte, fantastiske verdener lik den som for eksempel blir presentert i Harry Potter-bøkene. En struktur bygget rundt det Appleyard kaller ”problem / journey / danger – overcome” (Appleyard, 1991) er viktig for denne aldersgruppen, både for å utfordre det usikre og ukjente, men også for tryggheten om at det går bra til slutt.

Å bevare tro på at det onde går over er noe jeg kan kjenne igjen i mine tiåringers lesning av *Håret til Mamma*. ”Jeg tror at Emma finner det som er galt med moren og at hun blir vakker og glad igjen” skriver Silje (10) i loggboken sin. *Handlingen* i bøkene blir det essensielle for disse leserne, de er interesserte i handling heller enn meninger, tro og verdier.

Som Appleyard sier det: ” The plot is the story” (ibid. s. 64). Appleyard mener videre at det er enda en stund til disse leserne vil interessere seg for psykologiske relasjoner og karakterenes indre liv. De er det Piaget kaller ”A doer rather than a reflector” (Penne 2001: 300).

Karakterene tenderer mot å være stereotyper, enten gode eller onde. En kompleks karakter med både mørke og lyse sider kan være vanskelig å begripe. Appleyard påpeker at en persons indre følelser ikke er av særlig interesse, men at mellomtrinnsleseren forstår et indre følelsesregister hvis det er presentert direkte i teksten (1991: 74). Appleyard har fått kritikk for mellomtrinnsleserens forståelse av følelsesliv, for eksempel av Lars-Gøran Malmgren som sier at dette er trekk som bare gjelder den typiske barneleseren (Maagerø / Tønnesen 2004).

- Den meningssøkende / tenkende leseren (ungdomstrinn og videregående skole)

Denne leserrollen resonnerer mer logisk og abstrakt. For denne gruppen er det kort vei mellom å være involvert i fortellingen og å reflektere over denne. Den meningssøkende leseren er til stede i det fiktive universet, men hele tiden i stand til å evaluere det som skjer. Han observerer og vurderer og ønsker å bli utfordret ved at teksten har en dypere mening. Mine 15-åringers uttalelser om at ”det er billedlig talt” viser nettopp dette. Appleyard trekker frem tre aspekter som er viktige for denne lesergruppen; involvering og identifikasjon med karakteren i boken, realismen i boken, at den er ”true to life” (1991: 100), og at den byr på en god historie som får deg til å tenke.

Den meningssøkende leseren kan være fascinert over karakterenes tanker og følelser og hvordan karakterene utfolder seg. Leserene på dette stadiet oppdager hele tiden at verden er kompleks, og ofte tragisk og trist. De ønsker at litteraturen skal gjenspeile at verden ikke er uskyldig. En fascinasjon for momenter som død og sykdom er noe jeg kjenner igjen i mine leseres tro på Mammars bekymring og mulige kreftsykdom. Det samme gjelder 15-åringenes behov for realistiske forklaringer på fraværet av en far i fortellingen. Hypoteser om skilsmisse og en mann og far som svikter blir forklaringer som er troverdige for denne aldersgruppen.

5.2 Førforståelse

5.2.1 Tittelen Håret til Mamma

Første stopp i bildeboklesningen, er ved tittelen *Håret til Mamma*. Espen Stueland skriver i sin leder i *Vagant* at tittelen, som en del av bokens epitekst, presenterer boka for leseren, den åpner teksten og gjør den klar til lesning (2001 / 2002). Jeg vil i det følgende presentere hvordan tittelen satte henholdsvis 6-åringenes, 10-åringenes og 15-åringenes fantasi i sving:

Gro: I dag skal vi lese en bok om *Håret til Mamma*. Når dere bare hører det, hva tror dere den handler om?

Alexander: Jeg tror at ungen, hvis det var et barn, så er det det at hun hadde et annet hår, og så gikk hun til frisøren og så fikk hun ommøblere håret sitt litt.

Juni: At hun hadde en unge, og så hadde ikke han hår og så... gikk de til frisøren, og så klippet de litt av håret til mammaen, og så tok de det på babyen.

Hos tiåringene lød samtalen om selve tittelen slik:

Gro: Vi skal lese en bok som heter *Håret til Mamma*, hva tenker dere at den kan handle om?

Tord: Kanskje har hun grusomt hår, og så skal hun finne en hårbutikk, men så finnes ikke det. Og så synes barnet at hun har fluer i håret.

Silje: Det kan hende at det har skjedd noe med håret hennes.

Thomas: Det kan være at endelig når hun finner den, så er den stengt.

Gro: Den hårbutikken?

Flere av guttene: Ja.

Tord: Kanskje det er en nabo som har kjempefint hår, og så synes det barnet at håret er mye styggere enn naboen sitt og sånn.

Gro: Å bli sjalu på noen andre sitt hår, mener du?

Tord: Ja.

Silje: Det er jo ikke sikkert det er stygt, da.

Gro: Nei, det må vi se.

Lise: For eksempel at det håret er veldig, veldig langt, eller kort eller spesielt.

Og hos 15-åringene:

Gro: En bok som heter *Håret til Mamma*, hva tror dere den handler om?

Gaute: Da må det være noe spesielt med håret til moren, eller i alle fall den personen som sier håret til mamma. Det er sikkert en rar frisyre eller noe sånt... Eller det kan være mer billedlig talt på en eller annen måte.

Stian: Eller at man blir eldre og at det blir grått.

Gaute: Ja, jeg fikk en tanke, det kan være moren har fått kreft kanskje, og at hun har mistet det.

Vi ser at en tittel som *Håret til Mamma* forteller noe, men utelater enda mer. Samtlige av barna i de to yngste gruppene tenker inn et barn på bakgrunn av tittelen, gjerne et barn som har meninger om håret. Det viser hvordan de er i ferd med å skape mening ut fra tittelen, at Mamma må være noens mamma. Her er hos 10-åringene oppstarten til noe som kan bli en "jakten på hårbutikken"-historie ut fra tre enkle ord. De aktiverer sitt repertoar om hår, og det gir dem mentale bilder som grusomt, langt og stygt i tillegg til begrepet hårbutikk. Samtalen viser samtidig en *forventning* om at det må være noe spesielt med dette håret. Alle innspill tar utgangspunkt i noe som kan være mer eller mindre sannsynlig i en hårsammenheng, som Lise

sier: et hår kan være langt, eller kort eller spesielt. En kan godt si at håret blir et sikkert moment hos de to yngste aldersgruppene, det blir et utgangspunkt som de bygger sine forestillinger rundt. Tittelen blir et springbrett for videre diktning.

Så også hos 15-åringene, men der blir håret et tomrom i seg selv i og med at Gaute introduserer en usikkerhet knyttet til om det handler om et hår i det hele tatt. 15-åringene setter tittelen inn i det vi kan kalle en sosialrealistisk virkelighet. Den rommer det å være syk, få kreft, bli gammel, og å se på det å miste håret som noe bekymringsfullt. De to yngste aldersgruppene sier ikke noe om det å eldes, antakeligvis vil de ikke tenke på det som et problem i det hele tatt. At en 15-åring allerede ved tittelen lurere på om det er billedlig talt, viser en reflekterende holdning til teksten. Gattes abstrakte tenkning sammenfaller godt med Appleyards kategorisering der ungdomsskoleleseren kan resonnerer logisk og abstrakt og der det er kort vei mellom involvering og refleksjon. Leserne avfeier heller ikke hverandre, og alle innspill synes like viktige, noe som illustrerer Langers beskrivelse av at en i starten griper alle tråder som mulige ledetråder fordi alt synes like viktig.

5.2.2 Forsidebildet –jenta, lusa eller billedlig talt?



Forsidebildet gir litt mer hold til tittelen *Håret til Mamma*. Den viser et magert ansikt med dype, triste øyne, langt hår og lille Emma som er plassert inni håret til Mamma. Den første undringen og meningsskapingen går på å forstå hvem jenta er. ”Det er en lusejente”, sier en av 10-åringene. Nestemann i gruppen bygger videre på det, og sier ”Den lusen ser litt sånn tenksom ut”. Dette kan sees som en alderstypisk erfaring, da det å ha lus i håret antakeligvis ikke er så fremmed for 10-åringer. Det er ingen i 15-årsgruppen som omtaler jenten som noe annet enn en jente. 6-åringene omtaler Emma som en liten mus, en baby eller et lite barn:

Gro: Da skal dere få se forsiden, og så får vi se hva dere tror boken handler om.

Flere: Oj..

Juni: At mammaen blir lei seg, og så går ungen inn i håret og skal greie det fordi det blir krøllete.

Tyra: Det kommer en liten ting, en liten unge og så prøver hun å greie håret.

Alexander: At hun ...babyen... kunne krype inn i håret fordi at håret... og så tok hun på kjempe, kjempe, kjempemye kunstig hår sånn at ungen er inni og greier det.

Kari: At det blir for langt sånn at hun må flytte.

Gro: Hvem tror dere at den ungen er, da?

Juni: En liten mus.

Tyra: Det lille barnet.

Her ser vi at 6-åringene er på vei inn i fiksjonen. De er på vei mot en estetisk lesing. De stiller ingen spørsmål ved at Emma sitter inni håret, men tar det som et utgangspunkt for videre diktning. En diktning som inneholder fantasifulle elementer som kunstig hår og det å bo i håret (jf. Karis uttalelse om å flytte). Videre gir morens dystre uttrykk en indikasjon på at noe er galt. Særlig griper 6-åringene fatt i øynene til Mamma som det som gir bokens forside et trist preg:

Tyra: At øynene, de er bare brune.

Kari: De ser litt triste ut.

Juni: De ser veldig triste ut.

Gro: Hva er det som gjør at de ser så triste ut, da?

Juni: Fordi hun har sånne..

Gro: Sånne ringer?

Juni: Ja.

Kari: Fordi det er bare sånn hun gjør med blikket sitt.

Også 10-åringene kommenterer moren som ”oppgitt” og ”akkurat som om hun ikke orker mer”. De er imidlertid mer opptatt av jenten – eller lusen – inni håret, og går raskt over til å kommentere at *hun* ser trist ut og at hun prøver å se hva som skjer:

Tord: Ser nesten ut som den eller det prøver å se ut hva som skjer.

Lars: Ja, eller hva som er gale.

Tord: Hva som er galt.

Morens triste uttrykk får også gjenklang hos 15-åringene:

Gaute: Eller at det har skjedd en tragedie, noe trist, noe negativt, at det skjer noe.

Hvis det hadde vært mange lyse, fine farger, så hadde jeg trodd at det var en litt sånn gladbok, men liksom når det er litt mørke farger og litt triste farger, og tegneren har tegnet moren så trist som det der, så tror jeg det er en litt sånn trist bok.

Her forklarer Gaute hvordan fargebruk i en bok gir ham en viss forforståelse for bokens innhold. Leseerfaring har lært ham noe om hvordan bruk av farger kan indikere en stemning, et godt eksempel på hvordan leserne i 15-årsgruppen bruker tekstkompetanse til å danne hypoteser om boken de leser. Det er også sannsynlig at lyse, fine farger som symbol på det å være glad, gjenspeiler Gattes kunnskap om verden, og at han selv har erfart at omgivelsene virker lysere når han selv er glad, og tilsvarende mørkere når han er trist.

Bildebokens tittel og forsidebilde er lesernes utgangspunkt for å danne seg forestillinger og bevege seg inn i en forestillingsverden. Et trist ansiktsuttrykk gir dem assosiasjoner til at noe er galt, dette er en hypotese leserne både får bekreftet og bearbeidet i løpet av lesningen. Den gryende meningsdanningen viser hvordan forsidebildet som del av parateksten setter en stemning og forbereder den videre lesningen. 15-åringene har hele tiden en mer analytisk tilnærming til teksten. De kommer med antakelser, men gir seg ikke alltid hen til fiksjonen på den samme måten som 6- og 10-åringene gjør.

5.2.3 Fargen på satssidene



Nyhus og Dahle utnytter parateksten ved å gi satssidene en ensfarget, lys lillafarge. Fargen virker monoton og er med på å skape en melankolsk stemning som blir en del av forforståelsen leserne tar med seg inn i teksten. Det er tvilsomt om noen av leserne ville kommentert satssidene om jeg ikke eksplisitt hadde spurt dem hva de syntes om fargen, men jeg syntes det var viktig å stoppe opp ved en så interessant del av parateksten. Da jeg spurte 10-åringene hva de syntes om denne fargen, fikk jeg korte svar som trist, kjedelig, hvit, og rolig før noen i gruppen utdypet sin forståelse av fargen:

Tord: Tom, som om det ikke skjer noe.

Lise: Vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men hvis du ser på den fargen, så er det liksom sånn hun har det.

Silje: Stille, trist og at hun ikke tenker så mye, helt tom.

Flere av de andre i gruppen samtykker til den siste kommentaren. Her er det tydelig at Lise forsøker å bygge bro mellom det holdepunktet hun har som er Mammas ansikt på forsiden og fargen på satssidene. Silje bygger videre på Lises tanke.

Ina (15) hadde en lignende kommentar i sin gruppe: ”Den passer bra til forsiden. Det er litt samme farge, litt sånn mørkt.” Det er likevel Tyra (6) som kanskje beskriver sin assosiasjon best, når hun sier: ”Den ser litt trist ut, fordi at det er den fargen som vi gråter med”. Hun er den eneste av 6-åringene som kommenterer fargen utover å si at den er lilla eller fiolett. En assosiasjon til fargen på tårer viser at Tyra fanger opp den dystre stemningen. Gruppen har akkurat snakket om blikket og øynene til Mamma, det er derfor mulig hun tenker på tårer knyttet til Mammas øyne, men det er også mulig at hun tenker på tårer uten at hun selv relaterer fargen til Mammas sinnsstemning. Her beveger Tyra seg mot en efferent lesning, ut av teksten, der hun relaterer teksten til kunnskaper om verden.

5.3 Overgangen til det overnaturlige



At Emma beveger seg inni Mammas hår, er noe av det som gjør teksten overnaturlig, og det er en ubestemthet som leserne vil forsøke å normalisere. I tillegg er det et grep av forfatter og illustratør som gjør teksten lettere å ta inn over seg for barn, fordi det overnaturlige skiller teksten fra en virkelighet leseren selv kan føle på kroppen. ”Det går liksom ikke an å gå inn i noen sitt hår”, er Siljes (10) første kommentar. ”Men en fortelling trenger ikke alltid være sann,” repliserer Tord (10) før samtalen går over til at Emma ser blek og forskrekket ut. Siljes kommentar viser at hun ikke får det hun ser til å stemme med egen oppfatning av virkeligheten. Det hun ser avviker fra hennes eget repertoar, at Emma går inn i håret er for

henne en negasjon som inviterer til å danne nye forbindelseslinjer. Hun aksepterer endringen i den videre lesningen, og kommentaren hennes blir her et eksempel på hvordan det å ta aktivt stilling til teksten, er med på å skape en ny, modifisert tekst hos leseren. Tord er sikkert ikke uenig i kommentaren hennes, men viser at han godtar Emma i håret som et fantasielement, for så å gå videre i fortellingen. Denne replikkvekslingen viser også hvordan Silje inntar en efferent leseholdning, ved å ikke godta det teksten byr på. Tord, med sin metakommentar, henter Silje inn igjen i den estetiske innlevelsen. Måten han gjør det på, er å støtte seg til sin egen tekstkompetanse. Skal en tenke på 10-åringene som eventyrlystne lesere med sans for fantasy og heldedåder, så er de vant til at urealistiske ting skjer i det de leser, og som gruppe lar de seg ikke affisere av det overnaturlige i noen grad. Jeg synes fortsettelsen av meningsutvekslingen deres underbygger dette, der de har gått over til å diskutere Emmas ansiktsuttrykk på ferden gjennom håret:

Thomas: Hun ser litt forskrekket ut.

Gro: Hvorfor, tror du?

Synne: Fordi at overraskelsen er så stor.

Tord: Og du vet aldri hva som er der inne.

Særlig Tords siste kommentar kan tolkes som en kompetanse om fiktive, fantastiske verdener. Emma har entret håret til Mamma, og 10-åringene leser det som at hun går inn i en fantastisk verden, der det kan være utallige overraskelser og en ikke vet hva som venter en.

Linnea og Gaute (begge 15) tenker heller at hun kanskje ikke *går* inn i håret, og viser dermed en metaforisk lesning av dette overnaturlige elementet:

Linnea: Det kan være at Emma føler at det er så mye hår at hun bare kommer inn i det, men at det er egentlig ikke sånn at hun kommer inn i håret på en måte.

Stian: Det ser ut som det er veldig skummelt, for det er sånne skapninger at det er sånn under håret hennes.

Gaute: Jeg tror det er mer billedlig talt, flokene sitter dypt og tett, hun prøver å grave seg inn i hodet på moren og finne ut hva som, hva er galt med henne, hvorfor er hun så lei seg? At håret symboliserer noe, at håret er liksom ikke fint og sånn. Det symboliserer noe i moren.

Gro: Hva er dette noe da?

Gaute: Jeg vet ikke.

Gro: Det er litt det samme som du tenker, Linnea?

Linnea: Ja.

Gaute: Det er billedlig talt.

Linnea (15) og Gaute (15) hjelper hverandre frem til dette resonnementet. Gaute er klart den mest verbale i gruppen, men det er Linneas utspill som får ham til å sette ord på det han

tenker. For 15-åringene blir det å kalle Emmas vandring inni håret *billedlig talt*, deres måte å redusere ubestemtheten på. I stedet for å drive med i fiksjonen på dette oppslaget, har de behov for å kommentere at dette er noe som strider mot deres virkelighetsoppfatning. Det gir mer mening for dem å se på Emma og de små vesenene inni håret som bilde på noe annet. Selv om samtalen viser hvordan de prøver å analysere og forstå oppslaget, er de tre leserne estetiske i måten de beskriver Emma og håret på. Gaute er konsentrert om de forklaringene verbalteksten gir ham, og det er det ubestemte i verbalteksten som trigger innlevelsen hans. Etter at Gaute har prøvd ut, og uttalt hypotesen sin om at Emmas vandring inni håret er billedlig talt, blir han mer sikker på denne. Det viser seg ved at han tar nye elementer på de neste oppslagene utelukkende til inntekt for dette synet. Han former skjemaet sitt, forståelsen sin, slik at det han ser fra nå hele tiden sammenfaller med at det kan være billedlig talt:

Gaute: På bildet for eksempel, så ut av håret, så lages det sånne sure fjes. (...) Nå tror jeg mer at det er billedlig inni håret hennes, at det er ikke hun som prøver å fikse på håret, men hun prøver å finne ut hva som er galt med moren.

Ole (15) er enig med Gaute (15) i denne betraktningen:

Ole: Det ser ut som de prøver å ordne opp i problemene til moren på en måte.

Gro: Er det det de gjør med den rakingen?

Ole: Jo, det er igjen et språklig bilde.

Gro: Tenker dere at de ikke er i håret i det hele tatt?

Ole: Nei, at de heller løper rundt og prøver å fikse.

Det er også et overnaturlig trekk at håret er fullt av øyne og karikaturer av skumle vesener. Alle lesergruppene er opptatt av å si noe om *hva de ser i håret*, i den eldste gruppen er en jente inne på at vesenene virker som en besjeling av håret:

Linnea: Det ser ut som om håret er lei seg, siden det danner sånne sure fjes.

Gaute: Det er en fugl og, det ser ut som det er hodet på en fugl, og så er nebbet nede, og så øynene.

Gro: Hvorfor er disse vesenene her?

Stian: Jeg tror ikke det er noen sånne dyr fra virkeligheten, det er mer fantasi.

Gunn: Det er kanskje bare for å vise at det er en trist stemning.

Gaute: Kanskje det er trist i moren.

Stian: Kanskje det vil forhindre henne i å komme til kilden som hvorfor moren er lei seg.

Igjen ser 15-åringene vesenene som bilde på noe annet. Noe dystert i håret peker på en følelse hos moren. Stians innspill viser at han akkurat her befinner seg midt i mellom abstraksjonen

og fiksjonen. Han tror vesenene er fantastiske, men gir dem samtidig egenskaper som noe som kan hindre Emma på ferden hennes. Da er de nødt til å samhandle med Emma, spille en rolle i fiksjonen i stedet for å bare fungere som en illustrasjon for leseren slik at han skal forstå at moren er trist.

10-åringene finner øyne nesten overalt i håret. De tror vesenene har en funksjon, men tenker dem ikke som symbolske bilder på en trist stemning. De tror heller skapningene innvirker på Mammans humør, det at hun har dem i håret, er plagsomt og en mulig grunn til Mammans tristhet:

Gro: Hvorfor tror dere at disse vesenene er her da – inne i håret?

Silje: Det er kanskje et større vesen lenger inni håret, at disse liksom hjelper.

Lars: Kanskje de lager ulykkelige lyder til moren sånn at hun blir trist.

Silje: Eller at de skremmer henne.

10-årsgruppen leser i stor grad estetisk her, de er inne i fiksjonen og tolker vesenene i håret helt konkret. En kan se dette i sammenheng med flere momenter i Appleyards beskrivelse av mellomtrinnsleseren. Det første er deres imaginære kapasitet, trolignende vesener dukker ofte opp i litteraturen denne gruppen leser, og de har ikke problemer med å knytte vesenene til den forståelsen de til nå har av teksten. Vesenene blir en kilde til inspirasjon heller enn en negasjon av den forståelsen de allerede har. Videre påpeker Appleyard at mellomtrinnsleseren er opptatt av handling heller enn meninger, tro og verdier. Det ser vi ved at vesenene i håret innlemmes som en del av handlingen, der ingen av 10-åringene kommer dit at de tenker vesenene som symbol på noe annet enn det de faktisk fremstilles som.

Seksåringene kommer med et samstemt ”oj” når de ser Emma inni håret. Først kommenterer de detaljer de ser, som øyne, fjær, egg og kråke. På spørsmålet om det de ser er mulig i virkeligheten, svarer 6-åringene nei, samtidig som Tyra utdyper det fantastiske elementet:

Gro: Men går dette an, da?

Flere: Nei.

Tyra: Det går ikke an på skikkelig fordi at i bøker der er det ofte sanne historier som ikke fins, og ungen er ikke så liten at den kan gå inn i håret.

6-åringene kommer ikke selv inn på at dette er overnaturlig, og det er mulig at jeg fremprovoserer svaret deres ved å spørre på den måten jeg gjør. Likevel bruker Tyra anledningen til bevisst å peke på det fiktive ved bildebokens innhold. Hun trer ut av fiksjonen,

og reflekterer over boken som fiksjon. Replikken er forklarende, kanskje til og med med en kritisk undertone, og et godt eksempel på vandring mellom andre og fjerde fase i byggingen av en forestillingsverden, eller like gjerne veksling mellom estetisk og efferent lesemåte. Når det gjelder vesenene i håret, så forstår 6-åringene dem som en del av selve håret. Skumle øyne er noe av det som får håret til å se lei seg ut:

Tyra: At håret det er litt krøllete fordi at det ser lei seg ut der.

Kari: At det er noen hår som er ganske lei seg.

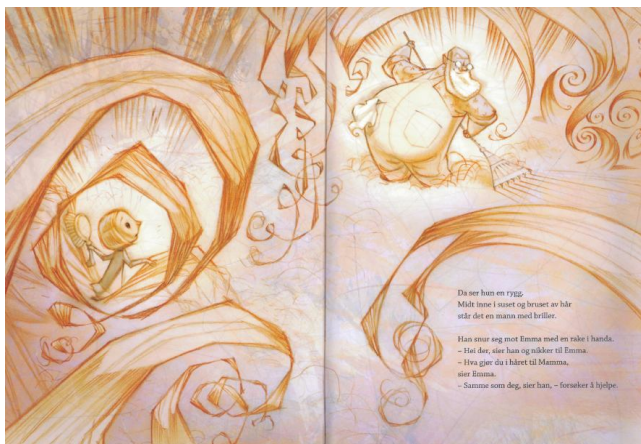
Gro: Hvordan kan du se at det er hår som er lei seg?

Kari: Fordi at det er noen som har øyne og neser og munn som stikker ned og ikke opp.

Tyra: At det er et ansikt som ser litt trist ut fordi at Mammaen er lei seg.

Langt på vei tolker 6-åringene det overnaturlige aspektet mer symbolsk enn 10-åringene. Med 6-åringers språk formuleres paralleller mellom Mammass hår og humør. Håret ser lei seg ut, og ifølge Tyra er det fordi mamma er lei seg. Appleyard viser til studier av førskolebarns metaforforståelse der barna ikke forstår billedlig intensjon, men også at de kan forstå dette hvis de kan noe om domenet metaforen refererer til. Tyra viser i dette tilfellet at hun som 6-åring klarer å se den symbolske sammenhengen der håret til Mamma henspiller på hvordan Mamma føler seg.

5.4 En hårgartner eller en trollbonde - meningsskaping ut fra hvem mannen er



Iser skriver i "Tekstens appelstruktur" at en måte å gi leseren en større delaktighet i komposisjonen på, er å innføre nye personer (1981: 113). Slik trenger spørsmålet om relasjonen mellom den historie en er fortrolig med, og nye, uforutsette situasjoner seg på. Han sier videre at leseren selv "må konstruere de tilknytningspunkter, der kun utilstrækkelig er formulert" (ibid. s 114). Forventninger om personenes tilhørighet bør heller ikke innfris

hundre prosent. En innføring av en ny person kan føre leseren tilbake til første fase i det Judith Langer kaller byggingen av forestillingsverdener. Det er fordi leseren på ny må skape sammenheng, kanskje forstyrrer det nye elementet den forestillingen leseren allerede har bygget opp, og leseren forsøker, om mulig, å tilpasse det nye til det han allerede har forestilt seg. I voksnes resepsjon og anmeldelse av boken er denne mannen ofte kalt en trollmann, en julenisse, eller også en som skal ligne Sigmund Freud til forveksling. De to første betegnelsene innebærer en positiv assosiasjon, at denne skikkelsen bidrar med noe positivt, og at trollmannsgenseren kanskje også vitner om en som kan trylle, gjøre det umulige og i alle fall hjelpe til.

Med det samme Tord (10) ser oppslaget der det står en mann i håret, utbryter han: "Der var det en bondemann". Den videre samtalen hos 10-åringene lyder:

Lars: Det er sikkert faren.

Flere: Ja.

Lise: Vi har ikke sett ham noen gang.

Gard: Det kan være at det er en annen. En som har bodd der hele livet eller noe sånt, og ikke kommer seg ut.

Synne: Det er i alle fall en venn.

Gro: Hvordan kan du si at det er en venn?

Synne: Han ser kanskje ikke så veldig skummel ut.

Tord: Han prøver jo å hjelpe, du ser jo det. Han prøver jo å rette ut flokene.

Gro: Ligner han på noe?

Tord: Nei, kanskje litt på et troll?

Silje: På en litt gammel mann.

Thomas: En bonde.

Tord: En trollbonde.

I samtalen over starter 10-åringene med å identifisere mannen. De stiller ikke spørsmål ved at han oppholder seg i håret, bare Gard foreslår at mannen kanskje ikke kommer seg ut. Videre støtter de seg til både bilde og verbaltekst når de kommer frem til at han er der for å hjelpe og for å rette ut flokene. Forslagene til hva han ligner på, er mer knyttet til fortolkning av utseendet hans enn til tanken om at han kan være faren. Antakeligvis er det skjegget, brillene og det at han er skallet som gjør at de tror han er gammel, og riven i tillegg til overallen hans, kan være det som får ham til å minne dem om en bonde. Det at flere i starten likevel enes om at det kan være faren, viser det Iser kaller strategien om å gå via det kjente til det ukjente. Det er nærliggende å forsøke hypotesen om det kjente, en far, før en gjerne lander på det mer ukjente, en trollbonde.

Noen av 15-åringene er mer opptatt av at mannen skal være en realistisk skikkelse:

Linnea: Det kan hende at det er mannen til moren, eller kanskje faren til Emma.
 Linn: Jeg tror det er faren.
 Gaute: Nei
 Ole: Det ser ut som julenissen.
 Gaute: Nei, han var litt tykk, jeg tror ikke hun ville hatt, ikke for å være slem mot han mannen da, han var litt, han ser ut som en gartner eller noe.
 Gro: Du sa julenisse, Ole.
 Ole: Ja, han har fasongen til det.
 Gaute: Han ser litt lur ut på en måte, smiler litt.
 Linn: Kanskje en lege?
 Linnea: Det virker som om Emma prøver å finne fram til hva som er problemet til moren, hvorfor hun er så lei seg og sånn, og det finner hun på en måte inni håret.
 Gro: Tenker du at han kan være årsaken?
 Linnea: Heller at han prøver å hjelpe, han sier jo det.
 Gaute: Eller kan det være at det ikke er en mann, på en måte, det er billedlig talt, men jeg vet ikke hvordan. Eller kanskje en følelse, han representerer en følelse til moren eller noe.
 Stian: Vi vet at mannen er vennlig.
 Gro: Hvordan kan vi vite det?
 Stian: Han reddet henne.

I denne samtalen ser vi tydelig det spillet av forhandling som foregår i en litterær samtale. 15-åringenes ulike fortolkninger resulterer i ganske ulike tanker om hvem mannen er. Linn og Linnea er opptatt av at mannen skal være en realistisk skikkelse: en far, mannen til Mamma eller kanskje en lege. Bare Ole assosierer ut fra mannens utseende når han mener mannen kan være en julenisse. Selv om Gaute har sin egen teori, er han ikke avvisende til Oles tanke, og medgir at mannen ser både lur og smilende ut. Han avviser derimot jentene som lurere på om det kan være mannen til Mamma, eller i alle fall faren til Emma. I denne avvisningen kan en tenke seg at Gaute har en forestilling om hva slags mann som ville passet til en ung, pen mamma, og han får ikke mannen i håret til å passe med denne forestillingen. Det kommer frem i uttalelsen "Nei, han var litt tykk, jeg tror ikke hun ville hatt, (...)". Han foreslår gartner, sannsynligvis på grunn av riven, men fastholder likevel på teorien sin om at mannen er billedlig talt. Selve uttrykket *billedlig talt* blir et begrep gruppen enes om når de vil uttrykke at noe er et bilde på noe annet. Det er uttrykk for at de søker løsninger ved å lete etter dobbel betydning, men fungerer i mange tilfeller som et standard svar som egentlig ikke nyanserer graden av innsikt i hva symbolene innebærer. Linnea og Stian er de to som trekker verbalteksten direkte inn i samtalen. Ved å fokusere på ordene *hjelpe* og *redde* bruker de verbalteksten som støtte for antakelser om at mannen representerer noe positivt i forhold til Emma.

Både 10- og 15-åringenes samtale om mannen i håret viser hvordan et helt nytt moment i teksten gir en ny rikdom av synspunkter. De er satt tilbake til første fase i

byggingen av forestillingsverdener, og de ønsker å bringe orden i den uroen mannen i håret har brakt inn i teksten.

Gaute, som hele tiden holder på at mannen ikke nødvendigvis er virkelig, vender tilbake til ham da boken er ferdig og Mamma har fått orden på håret sitt:

Gro: Du tenker Emma har tatt tak i problemene, bare hun, eller?

Gaute: Ja..og den mannen. Jeg vet ikke hva den mannen skal være, om det er en konkret mann eller bare sånn billedlig talt, jeg vet ikke, men han har også hjulpet til i alle fall.

Her ser vi at Gaute går inn i Langers første fase av forestillingsbyggingen selv etter endt lesing. Det er noe han ikke forstår helt, og som han fortsetter å tenke på.

Fraværet av far i fortellingen er en ubestemthet som opptar 15-åringene også ved andre tilfeller i boken:

Linn: Det er akkurat som noe har skjedd med moren, ett eller annet hun er veldig lei seg for, og datteren tror det er hennes feil.

Gunn: Ja, at hun skjuler det for datteren.

Stian: Kanskje skilsmisse.

Linn: Ser jo ikke ut som om det er noen far.

Gaute: Han er kanskje død eller nå er han reist, eller har han bare ikke stilt opp.

(...)

Linn: Det der halskjedet er splittet.

Stian: Det kan hende at hun har fått det smykket av faren, og så bare rev hun det.

Denne samtalen avslører stereotype forestillinger om samlivsbrudd og fedre som ikke stiller opp. Det er godt mulig at ungdommene har erfaringer med kjærlighetsbrudd, i alle fall vitner samtalen om en fortolkning der litteraturen gjenspeiler en verden som ikke er uskyldig (Appleyard 1991: 107-110). Forslagene til hvor faren kan være, gjenspeiler 15-åringenes repertoar. Skilsmisse, død og i all hovedsak en mann og far som svikter, er ungdommenes realistiske forklaringer på fars fravær og Mammars tristhet. Stian viser også til en forestilling om en typisk kjærestehandling når han forklarer det ødelagte smykket med at Mammars antipati for faren har gjort at hun har revet det i stykker.

Fraværet av en far er en av de åpne plassene i teksten som fører lesergruppen inn mot teksten. Linns første uttalelse viser det estetiske ved lesingen, hun er engasjert i hva som har skjedd med Mamma og hvorfor Mamma er lei seg. Forklaringene på fraværet henter 15-åringene fra verden utenfra, replikkvekslingen viser både estetiske og efferente tilnærminger til spørsmålet rundt en farsskikkelse.

Også hos 6-åringene kommer det en hørbar, summende reaksjon med det samme de ser oppslaget med mannen. Jesper er den som først sier noe:

Jesper: Det er en mann som er *inni* håret.

Gro: Hvem kan det være?

Jesper: Han raker.

Krister: En hårgartner.

Tyra: At hun Emma eller de har spurt om hjelp til noen eller pappaen sin om de kan hjelpe å gre håret.

Gro: Så det kan være pappaen?

Kari: At han hjelper sikkert med å gre sånn at mammaen får fint hår.

Sofie: At jenten har ikke en like stor kam som den store mannen for han har en rake.

Tyra: At nå hadde mammaen litt finere hår, synes jeg.

Gro: Nå synes du det ser litt bedre ut?

Tyra: Ja, for det ligger i et godt mønster.

Jentene i 6-årsgruppen ble ganske raskt enige om at mannen ikke har de beste hensikter:

Kari: At han var feit, og så var han sint.

Gro: Ser han sint ut?

Kari: Ja.

(...)

Tyra: At den ser litt ond ut i ansiktet. At kanskje mannen sier at hun må hjelpe på en litt sint stemme og så hjelper hun.

Kari: At jeg synes at han var litt fin på genseren sin fordi han hadde stjerner, og nå smiler han ikke så ondt og så er han ikke så sint og så synes jeg at han sliter i alle fall Emma.

Tyra: At kanskje han mannen ikke er så snill og så vil han bare lokke Emma og så skal han se litt snill ut sånn at hun tror at det er trygt der inne.

Kari: At jeg tror det er en lokkemann som skal prøve å lokke henne med i huset sitt.

Sofie: At han greier håret, og så later han som det går ut, men så går det inn til huset hans og han kan drepe henne.

Tyra: At kanskje det er hekser og troll der, fordi at det er bare fiksjon, tror jeg.

Sofie: At jeg tror stien leder til huset hans sånn at han kan gjøre slemme ting med henne og tvinge henne til å gjøre det hun ikke vil og så vil han drepe henne.

Gro: Hva tror dere om det, gutter?

Alexander: Ææhh.

Krister: At han egentlig er snill, at han kanskje er farfaren.

De seksårgamle jentene har her en av sine ivrigste dialoger. Tyra introduserer at mannen kanskje er farlig, og de andre er raske med å henge seg på. Det er tydelig at de bruker egen erfaringsbakgrunn her, eller snarere et bilde av en en mann som andre har skremt dem med. Mannen representerer noe ukjent og fremmed, og de knytter det til det som for dem er ukjent, fremmed og skremmende: en lokkemann. Opptaket er gjort i september, gruppen har gått på skolen i en måned, og med ny skolevei er det sikkert flere som har fått formaninger

om å passe seg for fremmede menn. De har et bilde av at en slik mann kan virke hyggelig bare for å lure, som de finner igjen i mannen i håret som både smiler og ser ond og tykk ut. Tyra står for vendepunktet i samtalen idet hun foreslår at mannen bare gir seg ut for å være snill. Hun formulerer det som ”og så skal han se litt snill ut sånn at hun tror at det er trygt der inne”. På denne måten projiserer jentene egen redsel over på Emmas situasjon, og deres egen meningsdanning blir viktigere enn de andre holdepunktene i teksten, som for eksempel at mannen strekker ut en hånd og sier han vil hjelpe. I fiksjonen jentene skaper er dette bare lureri, og noe de er redde for at Emma lar seg lure av. Appleyard beskriver førskolebarnets tekstlesning som: ”It is making the world what it wants it to be rather than what it is” (1991: 34), og denne samtals utvikling kan vitne om at det er lesernes egne følelser som tar overhånd.

Samtalen er i tillegg inspirert av eventyr som ”Hans og Grete” og ”Rødhette”. Mannen i håret har rollen som ulven, og elementene *sti som leder til et hus* og en *skog* (hår) fullt av *hekser og troll* minner om huset Hans og Grete kommer frem til i eventyret. Eventyrsjangeren er en kjent sjanger for denne aldersgruppen, og det er naturlig at de henter mønstre derfra i sin egen fortolkning.

Langer sier at åpninger i teksten får oss til å bruke alt vi har lært i livet. Videre kan nye idéer komme fra teksten, leseren selv, andre hendelser eller mennesker leseren diskuterer med. På det viset forandres oppfatningen av helheten. Denne gangen vokser idéen om en lokkemann fram fordi de fire jentene diskuterer sammen. Bare Tyra veksler mellom det å være inni fiksjonen og å betrakte denne når hun sier ”at kanskje det er hekser og troll der, fordi at det er bare fiksjon, tror jeg.” Fordi det er *fiksjon* kan det like gjerne være hekser og troll i huset til lokkemannen. At en 6-årgammel jente bruker ordet *fiksjon* naturlig i denne sammenhengen, vitner om tekstkompetanse og at hun antakeligvis er vant til å snakke om litteratur. En skal heller ikke se bort fra at *tror jeg* kan være uttrykk for at Tyra er usikker på om hun bruker ordet fiksjon rett i denne sammenhengen. Eksemplet viser uansett hvordan Tyra igjen foretar en veksling mellom fase to og fire i Langers beskrivelse av det å bygge forestillingsverdener. Hun skifter fokus fra den estetiske lesningen, og beveger seg et øyeblikk ut av teksten idet hun omtaler den som fiksjon. De andre jentene lar seg ikke affisere av Tyras påminnelse, og fortsetter tanken om at lokkemannen i verste tilfelle kan drepe Emma. Selv om forestillingen om en lokkemann er hentet fra verden utenfor teksten, er den engasjerte innlevelsen en tydelig vending inn mot teksten. Guttene er tause lyttere i denne diskusjonen, og når de blir spurt om sin oppfatning, holder de fast på at mannen kanskje er en

snull farfar. Antakeligvis er bildet av en snill farfar noe som også er hentet fra egen erfaring. En eldre, hjelpsom mann kan naturligvis assosieres med en farfar.

5.5 Realiseringen av Nyhus' små detaljer

Visne blomster, løse puslespillbrikker, gardiner som er trukket for og en nøkkel som ligger på gulvet bidrar alle som symboler på den vanskelige kommunikasjonen mellom Emma og Mamma. Ledninger som ikke er koblet til støpselet gir også en assosiasjon til manglende kontakt. Katten observerer hendelsene på nesten alle oppslagene, og stemningen på oppslagene gjenspeiler seg i katteuttrykkene. I tillegg forekommer en svart fugl som viser fare, og hvite småfugler som symboliserer harmoni. Kontrasten mellom kaos og orden er tydelig. Som eksempel kan nevnes kontrasten mellom Emmas sirlig ordnede hår og Mammans bustete hår. Kontrasten i fargebruk er også markant gjennom hele boken. De gylne, varme fargene i rødt og blondt er kontrastert mot kald, gråblå dysterhet. Nyhus skriver selv hvordan detaljene kan fortelle noe mer enn det vi ser:

For jeg tegner også inn konkrete gjenstander og ting i de åpne rommene – ting som viser at det er noe bak og under motivene. På den måten antyder jeg at historien fortsetter. Det kan for eksempel være et åpent vindu i bakgrunnen, ei dør eller ei trapp som fører videre, eller noe som er skjult, i en skuff eller et skrin kanskje. Ofte holder det bare med en skygge eller noe merkelig som ingen skjønner hva er. Slik blir det åpninger i bildene og rom for fantasien (Nyhus 2003: 39-40).

En vask som drypper utgjør bakgrunnen på oppslag 4 der alt er på bristepunktet. Den kan tjene som et symbol på tårer, en detalj som forsterker inntrykket av at alt drypper og flommer over. Det står en bøtte ved sofaen, og sidene har rette streker som kan minne om stritt regn. I tillegg er stikkkontakten ute av støpselet. Emma går med paraply, og i teksten heter det:

Stakkars mamma som gråter. Stakkars mamma som gråter og gråter så det blir tåke i stua, regnvær over sofaen. Hva er i veien med mamma? Jeg skulle ikke ha ropt, tenker Emma. Jeg skulle ikke ha mast så fælt, tenker hun. Unnskyld, Mamma, Unnskyld, unnskyld, snille Mamma (Nyhus/Dahle 2007, upaginert).

Den eldste lesergruppen kommenterer at det er et eller annet moren er veldig lei seg for, mens de leser de ovennevnte detaljene som eksempler på at Emma og moren antakeligvis er fattige:

Stian: Vasken er ikke fikset.

Gunn: Den drypper.

Gaute: Det betyr kanskje at de ikke har så veldig mye råd.

(...)

Gaute: Men så (oppgitt) på hvert eneste bilde er stikkontakten ut, de har kanskje ikke strøm. Kanskje de ikke har råd til å betale strømgjengen.

Det er et interessant trekk at Nyhus' detaljer stort sett tolkes sosialrealistisk i den eldste gruppen. De er opptatt av realisme, det å ikke ha nok penger til å kunne betale regninger er en realistisk forklaring på Mammans tristhet og fortvilelse. Ved en slik fortolkning speiler bildeboken også de triste sidene ved samfunnet. Penne (2003) beskriver 15-åringen som på vei mot tragedien, der katastrofen er en nærværende mulighet i en ungdomsskoleelevs forestillingsverden.

Lars (10) kommenterer også det at stikkontakten er trukket ut, men han har en annen tilnærming til fenomenet. Det er fra et tidligere oppslag, og lyder:

Lars: Kontakten til lyset er ute, men det lyser fortsatt.

Gro: Hva tror du om det?

Lars: Sikkert lysere ute.

Her registrerer Lars at kontakten er ute, men han er mer opptatt av hvorfor det da er lyst i rommet. Lars finner raskt en forklaring: det er sikkert lysere ute. Med denne korte forklaringen beveger Lars seg mellom Langers andre og fjerde fase i det å bygge forestillingsverdener. Han registrerer noe i bildet som han stiller seg kritisk til, og gjør en kort analyse ved å si at det sikkert er lyset utenfra som gjør at det ser slik ut. Han går ikke nærmere inn på hvorfor kontakten er trukket ut. Ingen av de andre 10-åringene prøver seg på å forklare dette heller. Da er det heller en av 6-åringene som relaterer stikkontakten til hvordan Mamma har det:

Krister: Og så en stikkontakt inne i stuen.

Gro: Hva kan du si om den, da?

Krister: Jeg tror den er koblet til lampen.

Gro: Men er den koblet til?

Krister: Nei.

Gro: Hvorfor ikke det, tror du?

Krister: Siden hun Mammaen ikke vil ha lys der.

I denne lille samtalen går Krister (6) fra å oppdage stikkontakten, til å relatere den til hvordan Mamma har det. Det er usikkert hvorvidt han bare tenker at Mamma vil ha det mørkt eller om han også ser det i sammenheng med Mammans humør. Likevel viser dette at Krister ser

stikkontakten i sammenheng med bokens narrasjon, mens Lars (10) kun oppfatter stikkontakten som et separat fenomen han vil ha forklaring på.

En annen detalj er rullegardinen som er trukket nesten helt ned. Igjen er dette noe en kan se som et symbol på Mammans sinn. Det er mørkt, og gardinen som er trukket for stenger for kontakt med verden utenfor. Uten å relatere det direkte til Mammans psyke, så kommenterer de to eldste lesergruppene likevel gardinen: Ole (15) sier: ”Det ser ut som de er veldig skjermet, fordi at gardinene er nesten helt nede, det er veldig mørkt i huset.” Mens Ole påpeker at gardinen virker isolerende og gjør rommet mørkere, har 10-åringene en mer konkret forklaring på den nedtrukne rullegardinen:

Lars: Gardinene er blitt trukket ned.

Gro: Hvorfor det, tror du?

Tord: Det blåser.

Silje: At hun ikke vil vise håret sitt.

Siljes kommentar her er en videreføring av et innspill om at moren er lei seg fordi håret hennes er blitt ødelagt hos frisøren. Silje og Tord er både praktiske og konkrete i sin forklaring på gardinen. De uttrykker ikke en metaforisk lesning av detaljen. Heller ikke Ole (15) gjør det i dette tilfellet, men på samme måte som Krister (6) i det forrige eksemplet, setter han det han ser i sammenheng med Mamma og Emma og hvordan de har det. Gaute (15) har litt senere en uttalelse som viser denne sammenhengen mellom detaljer, stemning og hvordan Mamma har det: ”Lysene henger ganske langt ned, så det symboliserer kanskje at det er en trist tilværelse akkurat der nå. Og hun henger med hodet”. Her ser han en parallell mellom lampens form og hvordan Mamma sitter, at de begge er nedovervendt assosierer han med en trist tilværelse.

Appleyard (1991) hevder at barn godt kan peke på metaforer, hvis de har nok kunnskap om domenet metaforen refererer til. Tord (10) peker på den svarte fuglen i håret, og utbryter: ”Se, det er en kråke der”. Når han blir spurt om hva han tror det kan bety, svarer han ”en ny skapning”. Antakeligvis har ikke Tord ervervet seg kunnskap om at svarte fugler symboliserer fare, og han ser fuglen bare som et nytt vesen i håret. Jeg kan kontrastere Tords utsagn med et eksempel fra Gaute (15). Det handler ikke om svarte fugler som symbol på død, men om hvordan små spurver signaliserer at faren er over:

Gaute: Og så der sitter det en liten fugl, og da ser det ut som problemet er løst.

Gro: Hvorfor det da?

Gaute: På grunn av at det er sånne ting man assosierer med for eksempel vår. Du tenker automatisk at det er noe positivt. For eksempel om det hadde vært høst utenfor og vinduene hadde vært lukket, så tenker du liksom at det er negativt, det er noe med bildet på en måte.

Her tolker Gaute Nyhus' småfugler som tegn på en mild stemning. Han setter dem i forbindelse med våren, og gir oss et innblikk i sin tekstkompetanse eller kunnskap om verden der høst og mørke signaliserer problemer, mens vår står for positive tanker.

Mamma sitter med et armbåndsur i fanget på et oppslag der kaoset regjerer. Senere ligger armbåndsuret slengt i sofaen. Dahle og Nyhus har ofte *tiden som går* som et klart symbol i bildebøkene sine²⁸ og lesergruppene knytter tiden på ulike måter til Mammass situasjon. 10-årsgruppen tror klokken ligger i sofaen fordi Mamma blir stresset av tiden:

Silje: Hun har tatt av seg klokken.

Gro: Hvorfor det da?

Tord: Klokken er for mye.

Gro: Hvordan er det for voksne hvis klokken er for mye?

Lise: De blir stresset.

Tord: Det var det jeg mente.

Guttene i 15-årsgruppen er ganske enige om hva det kan bety:

Gaute: Hun holder på en klokke, og så ser hun bekymret ut over tiden, så det kan være at hun har kreft eller det er noe med tiden i alle fall. At hun ikke har mye tid igjen.

Ole: Det var det jeg også skulle si.

Dette med tid er også knyttet til barnas erfaringsbakgrunn på en annen måte. At klokken på veggen på oppslag 3 viser 11, vekker dem med tanke på at "enten skulle hun ha vært på skolen nå, eller i barnehagen" (Lars, 10). Her ser en igjen at leserne distanserer seg fra forestillingsverdenen, og reflekterer over den. Stians (15) utsagn: "Klokken er liksom halv elleve, hvorfor er ikke hun på skolen? Da må det være i en helg eller noe sånt." viser også at han stiller seg litt kritisk til det han ser på bildet, samtidig som han analyserer hvorfor det skal være sånn; det er mulig det er helg. Her inntar han samtidig en efferent leseholdning der han prøver å forstå, og finner en forklaring hentet fra verden utenfor teksten.

En siste detalj det er verdt å nevne, er puslespillbrikkene en av og til ser i bildene. Krister (6) tror puslebrikken under bordet kan bety at soverommet til Emma er like i nærheten. På den måten søker han sammenheng ved Steffensens tidligere nevnte minste

²⁸ *Tikk-takk sier tiden* (2005) og *Snill* (2003) er eksempler på tekster av Nyhus og Dahle der tiden og klokken er sentral.

avgivelses prinsipp (2005). Linnea (15) har også lagt merke til brikkene: ”Sånn på de fleste bildene så har det vært sånne puslebrikker, og så det virker som om brikkene nå har begynt å falle på plass”. Her støtter Linnea seg til et språklig uttrykk det ikke er sikkert en 6-åring kjenner til. Å tolke brikker festet i hverandre som at ting begynner å falle på plass, er lettere hvis en har kjennskap til det metaforiske uttrykket om at brikker faller på plass når ting ordner seg.

5.6 Hår som symbol på humør

Ifølge gammel overtro sitter livskraften i håret. Litteraturkritiker Anne Schäffer skriver at hår er et sterkt symbol i litteratur og billedkunst, der langt hår kan symbolisere kyskhets, men også hemningsløs vellyst (2008: 156). Denne tradisjonen har Nyhus fulgt opp i *Håret til Mamma* der håret så tydelig er uttrykk for livsgnist eller mangelen på denne. Håret er et gjennomgående bilde på Mammans tanker, og en sentral metafor leserne møter på hvert oppslag.

Jeg vil først presentere hva 15-åringene griper fatt i ved håret. Ut fra anslaget, mener Gaute at Emma virkelig ser opp til håret til Mamma fordi det er så utrolig pent. Endringen i bokens stemning parallelt med endringen av håret til Mamma får dem raskt til å koble håret til Mammans følelser. Samtalen om håret berører mulige grunner til tristheten, årsaker som direkte kan knyttes til at håret blir ødelagt (kreftdiagnose, at hun ikke bryr seg om å stelle håret), men også det at håret generelt symboliserer Mammans følelser:

Linnea: Det virker som om håret symboliserer humøret til moren, for på første bildet, da var det fullt av sol og var veldig sånn friskt og sånt, mens nå henger det på en måte ned og er litt sånn kjedelig, det er på en måte litt triste farger i håret.

Stian: Det er kanskje når hun er trist, så mister hun håret, det blir ustelt og sånn.

(...)

Linn: Det kan jo være moren har kreft da, at hun er så lei seg fordi hun har fått kreft. Og så kommer det at hun mister håret, og de har ikke penger til cellegift.

(...)

Stian: Det ser ut som hun bare blåser i håret, hun bare gidder ikke stelle det eller noen ting. Så da blir det veldig mye krøller og floker og sånn. (...)

Linnea: Og så vil Emma ordne håret, for hun synes det er så fint.

(...)

Linnea: Det virker som om Emma prøver å finne fram til hva som er problemet til moren, hvorfor hun er så lei seg og sånn, og det finner hun på en måte inni håret. Flokene er på en måte følelsene til moren.

Stian: Jo mer problemer hun får, jo mer floker får hun.

Gaute: Da hadde jo jeg litt riktig, at håret var billedlig talt og at det var litt mer sånn hun var, hun moren. Det står jo sånn i teksten og, at håret er egentlig hvordan hun føler det og at på en

måte... At håret symboliserer noe, at håret er liksom ikke bare fint og sånn. Det symboliserer noe i moren.

15-åringene veksler på å finne realistiske årsaker til det de ser på som forfall av håret. Igjen er de sosialrealistiske idet de knytter forfallet til kreftsykdom og det å ikke ha penger til medisin. Tanken om fattigdom dukker også opp her, som den gjorde da stikkontakten ikke var koblet til støpselet. Linnea tenker først at Emma foretar en lystbetont handling inni håret til Mamma, men forandrer mening til å tro at det er en jakt på hva som er galt. Selv om hun allerede har lansert tanken om at håret symboliserer humøret til Mamma, fortsetter hun å tenke konkret at det kan være et problem i håret. Utsagnet hennes er et godt eksempel på den forvirring Iser hevder leseren har idet han får ny informasjon og skal danne nye hypoteser. Mot slutten av denne samtalen enes de andre ungdommene om at håret symboliserer følelsene til Mamma. Prosessen 15-åringene har gått gjennom på vei til denne forståelsen tydeliggjør hvordan samtaledeltakelse utvikler den enkeltes tekstforståelse. Gjennom forhandling, utfordring og språkliggjøring av egen forståelse har gruppen utvidet den tekstforståelsen hver enkelt satt inne med.

10-åringene leser håret som noe som kan være *årsaken* til Mammans tristhet. Da tenker de at det fysisk bor noen i håret som plager Mamma. De er også inne på om Mamma er trist fordi håret begynner å bli grått eller fordi hun er i ferd med å miste det, mens Silje hele tiden vender tilbake til at det kan være et uhell hos frisøren som gjør Mamma trist. De er enige om at Emma kan gå inn i håret: ”Det ser ut som om hun er veldig interessert i håret, og vil kanskje gå inn i håret for å se hva som det er”, er en av Lars’ kommentarer. Jeg skal ekemplifisere 10-åringenes forståelse av håret:

Lars: Moren kan være lei seg fordi det er så mye inni håret hennes som gjør ting, sånn som de sier i teksten, med kråke som bygger reir og sånn.

(...)

Lise: Det kan være det hun mener med bust i håret, vi kan se det er veldig mye hår som ligger rundt omkring i bildet.

(...)

Silje: Hun klarer ikke gjøre noe annet enn å tenke på håret sitt.

Her ser vi at både Lars og Lise tar verbalteksten til støtte for at det kan være kråker eller bust i håret. Lars er innforstått med at kråker vil være forstyrrende for Mamma, og at det er derfor hun er lei seg. Lise leter i sitt utsagn etter en forklaring på uttrykket ’bust i håret’.

Verbalteksten lyder:

(...) Det er bare buster og tuster, krøller og krus og busker og kratt. Det må være vanskelig å tenke med så mye bust (...) (Nyhus / Dahle, 2007: upaginert).

Teksten knytter bust og tanker godt sammen, men Lise finner likevel ikke løsningen på *bust* inni håret, hun peker heller på noen hårtuster som ligger på gulvet. Hennes undrende formulering viser at hun er åpen for andre forslag, men det er ingen i gruppen som kommenterer buster i håret etter henne. Lars legger merke til at Mamma sitter passiv i sofaen på flere av oppslagene, og tenker at det har med håret å gjøre. En annen i gruppen foreslår at det kan være etter et besøk hos frisøren. En kan selvsagt ikke være sikker på at 10-åringenes utsagn utelukker en symbolsk forståelse, særlig er Lars opptatt av at Mamma er lei seg på grunn av håret, men måten de uttrykker seg om håret viser at de i alle tilfeller ikke har ord til å bruke på abstraksjoner som dette.

6-åringene er i starten opptatt av lengden på håret til Mamma, Juni mener håret rekker ned til rumpen, og Kari mener det rekker nesten ned til bakken. Det er Tyra som første gang kobler håret til Mamma til Mammas humør. Det er på regnværssidene (oppslag 4), og barna er opptatte av at Mamma sitter og er fryktelig lei seg:

Gro: Hvordan kan man se at Mammaen er så lei seg, da?

Kari: Fordi at hun gråter.

Sofie: Fordi hun holder seg for øynene.

Tyra: Fordi at håret henger ned.

Videre leser vi at Emma er modig som finner børsten i skuffen og begynner å børste håret til Mamma. Tyra mener Emma ikke er så veldig flink til dette, for håret blir bare mer bustete. "At moren ser ut som en løve som har løvemanke" er Junis treffende beskrivelse. Tyra og Kari kommenterer håret også i fortsettelsen av lesningen, og begge ytrer tanken om at håret er lei seg.

Tyra: At håret det er litt krøllete fordi at det ser lei seg ut der.

(...)

Kari: At det er noen hår som er ganske lei seg.

(...)

Tyra: At det er et ansikt [i håret, min anm.] som ser litt trist ut fordi at Mammaen er lei seg.

Kari: At jeg tror det gjør vondt for Mammaen fordi at han raker i håret.

Tyra: At kanskje håret, det ser litt trist ut, og kanskje Mammaen, hun er litt mer trist fordi at hun er lei seg fordi at det gjør vondt å klatre opp i håret.

Kari oppsummerer sin forståelse av hele handlingen ved å si ”at det var vinden som blåste opp håret sånn at Emma fløy, og så var det heldigvis flaks at mannen var der sånn at han tok henne ut og så var det ganske fint nå, nå ser det glad ut, det håret”. Her beveger Kari seg over til en efferent leseholdning i sin bestrebelse på å forstå og å se sammenhengen i den leseopplevelsen hun nettopp har hatt, og fremdeles er en del av. Også en av de andre jentene istemmer at håret ser glad ut på de siste oppslagene, nettopp fordi det er ganske fint.

5.7 Størrelsesforholdet

Størrelsesforholdet mellom Mamma og Emma er noe som frustrerer leserne, og noe de stadig vender tilbake til. Det samme gjelder størrelsesforholdet mellom Emma og Mammaes hår og mellom Emma og mannen i håret. Motsetninger og forskjeller i størrelse fremhever og forsterker elementene i bildet i forhold til hverandre, og en slik *verdiperspektivering* er et virkemiddel der illustratøren kan få frem konflikter. Nyhus forklarer kontraster i størrelse slik: ”Den lille blir for eksempel liten først ved siden av den store, og enda mindre hvis den andre er kjempestor” (Nyhus 2003: 43). Lille Emma plassert i håret til Mamma på forsiden gir 10-åringene en assosiasjon til både Teskjekjerringa som krymper og Tommeliten som kan bo odde steder fordi hun er så liten:

Tord: Men jeg lurer på hva som har skjedd med hun jenten siden hun er så liten.

Lars: Kanskje det var barnet til Mammaen, og så krympet hun litt for hver dag, og så sa hun [Mammaen, min anm.] at hun kunne bo i håret.

Gro: Litt sånn Tommeliten?

Flere: Ja

Lise: Det kan hende at den jenten er veldig liten, eller så er det moren som er for stor.

Tord: Ja, eller er det hun som er dverg.

På første oppslag er imidlertid størrelsesforholdet mellom Emma og Mamma ganske normalt, og 10-åringene må endre hypoteser angående størrelsesforholdet. De finner løsninger som de får til å stemme med den forforståelsen forsiden har gitt dem angående størrelsesforholdet, som at hun kommer til å krympe og bli mindre inne i fortellingen, mens moren vil vokse seg større. Gjennomgående er 10-åringene sikre på at størrelsesforholdet vil si dem noe som er viktig for handlingen, og de venter på hva som skal skje som kan forklare de varierende størrelsene:

Tord: Hvorfor er hodet så stort i forhold til den jenten? Det er det at jeg tror det kommer til å skje noe, at hun blir større eller at hun blir mindre eller noe sånt, eller at det skal skje noe med begge.

(...)

Silje: Det er ikke sikkert at moren blir større eller mindre, det kan være at hun bare blir fraværende eller stor eller at hun føler seg liten.

Siljes svar på Tords undring viser at hun her tenker psykologisk i forhold til størrelsene. Hun setter det hun ser i sammenheng med det å *føle* seg liten, og strekker seg her utover den konkrete lesningen, eller uttrykksmåten, som har vært gjengs for 10-åringene.

10-åringene bruker også størrelsesforholdet mellom Mamma og Emma til å forklare hvorfor Mamma er trist:

Thomas: Moren er trist sikkert for at hun merker at hun vokser alt for fort. Og vil ikke si det til datteren, så derfor vil hun ikke gå ut av sengen så en kan se at hun vokser.

Lise: Det er kanskje derfor ungen får plass i håret til moren, fordi at hun vokser.

Slik blir Mammas størrelse ikke bare en ubestemthet i teksten, men en av selve hypotesene om hvorfor Mamma er lei seg. Størrelsesforholdene mellom Mamma, Emma, børste og hår blir de viktigste sporene i teksten for 10-åringene. De orienterer seg i oppslagene først og fremst ved å betrakte størrelsene, noe Gard viser ved å konstatere ”Det er iallfall ingenting som er blitt større eller mindre” idet et nytt oppslag vises. Når håret til Mamma har blitt riktig stort, konkluderer Lars med at ”det er ikke hun som vokser eller Emma som krymper, det er håret som vokser”.

15-åringene vier ikke størrelsesforholdet så mye interesse som 10-åringene gjør. De nevner så vidt at Emma blir mindre, og håret større, inntil de et stykke ut i lesningen ser størrelsesforholdet mellom Emma og håret i sammenheng med problemene til Mamma:

Gaute: Hun Emma blir jo mindre og mindre, sånn som Ole sa i begynnelsen, og nå er hun ekstremt liten i forhold til håret. At hun krymper liksom, eller det er håret som vokser.

Linnea: Det virker litt som til lengre inn i håret Emma kommer, til mindre blir hun.

Gro: Hva kan vi få ut av det da?

Ole: Kanskje selvtilliten synker, når hun ikke greier å få vite hva det er. Så kanskje det er et språklig bilde på at selvtilliten synker og at ikke det er hun som blir mindre.

Gaute: Hun blir mindre og mindre enn problemet til moren. Hun forsvinner, og moren tenker bare problemer, og da kommer hun litt ut på siden, og derfor viser jo det at hun er bitteliten.

Linnea: Problemet blir på en måte større og hun blir mindre.

Igjen fungerer størrelsesforholdet som en åpning som får leserne til å vende seg inn mot teksten. Gautes siste replikk avslører en samtidig estetisk og efferent lesemåte, han *opplever* hvordan Emma blir mindre, og *forstår* det som at hun må vike plass for Mammas problemer.

6-åringene er ikke opptatt av størrelsesforholdene på samme måte som de to andre lesergruppene er det. Bare ved en anledning nevner de størrelsesforholdet mellom Mamma og mannen inni håret, og da er undringen knyttet til hvordan mannen kan få plass inni håret:

Tyra: Kanskje han jobbet inni håret, og så kjente Mammaen han.

Kari: At han var krympet med en krympestråle, det var noen som sa det var en megastråle, men så var det en krympestråle, og så krympet han sånn at han fikk plass i håret.

6-årsgruppen nevner ellers ting de synes er langt, eller lite, som for eksempel håret eller katten, men de kommenterer aldri størrelsene i forhold til hverandre, størrelsesforholdet som de to andre lesergruppene bruker tid på å finne ut av, er rett og slett ikke en ubestemt 6-årsgruppen prøver å få svar på.

6. En komparativ analyse av materialet

6.1 Tre lesergrupper – tre fellesskap for fortolkning

Det er kanskje først og fremst Stanley Fish som blir knyttet til begrepet tolkningsfellesskap (interpreting community)²⁹. I essaysamlingen *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* (1980) ønsker Fish å vise hvordan ulike lesere kan komme fram til nokså like fortolkninger av en tekst. At vi tilhører det samme tolkningsfellesskapet ”is the explanation for the stability of interpretation among different readers” (1980:15). Fish forklarer det at vi kan tolke en tekst likt med at vi er en del av et sosialt samspill. Det tolkningsfellesskapet vi er en del av gir oss normer, standarder, antagelser og forventninger som gjør det mulig å tolke en tekst likt. Eksistensen av et tolkningsfellesskap gjør våre tolkninger forståelige, og tolkningsfellesskapet er ifølge Fish selve opphavet til at mening blir til:

Indeed, it is interpretive communities, rather than either the text or the reader, that produce meanings (...) (1980:14).

Fish sier videre at tolkning i seg selv er medfødt, mens tolkningsstrategier er noe som må læres. Disse tolkningsstrategiene har sitt opphav i vårt sosiale fellesskap, fordi vi hører til i samme kultur og samme tolkningsfellesskap, oppfatter vi ting likt.

Iser vil i denne sammenhengen hevde en mer stabil tekstmening der tekstens struktur spiller inn i fortolkningen av teksten. Ordene er gitt oss, deres tolkning er bestemt, og eksisterer forut for lesingen. Iser fokuserer mer på *den enkeltes skapende prosess* i leseakten, der det den enkelte legger inn av mening i tekstens åpne plasser, til slutt vil utgjøre det estetiske objektet:

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

Fish' begrep om tolkningsfellesskap er adaptert og brukt om hva som skjer når mange leser samme tekst, for eksempel i et klasserom. Et tolkningsfellesskap er produktivt, av den enkle grunn at leserne ikke er alene om å tenke og resonere. Det skjer mer når et fellesskap tolker en tekst enn når en enkelt leser tolker den samme teksten. Kunnskap knyttet til teksten

²⁹ Fish lanserte dette begrepet i artikkelen ”Interpreting the Variorum” i 1976 (Fish 1980).

og livet rundt teksten er fordelt i en gruppe, og gruppemedlemmene profitterer på å møte hverandres tanker og refleksjoner gjennom samtale. Etienne Wenger skriver om 'negotiation of meaning' (Wenger 1998). Begrepet innebærer at vi som medlemmer av et (hvilket som helst) fellesskap, hele tiden *forhandler* frem en mening eller betydning. Meningen etableres i selve forhandlingsprosessen, "meaning exists neither in us, nor in the world, but in the dynamic relation of living in the world" (1998: 54). Å delta i et fellesskap er ifølge Wenger en kompleks prosess som krever "doing, talking, thinking, feeling and belonging" (ibid. s. 56).

Wenger viser i likhet med Aase³⁰ til verdien og nødvendigheten av å forhandle om mening når en samtaler om tekst. En slik forhandling foregikk kontinuerlig i mine tre lesergrupper. Et eksempel er 15-åringenes forhandling om hvem mannen i håret kan være, eller 10-åringenes hypotesedanning ut fra tittelen *Håret til Mamma*:

Lars: Kanskje det er en nabo som har kjempefint hår og så synes det barnet at håret er mye styggere enn naboen sitt hår og sånn.

Lise: Det er jo ikke sikkert det er stygt, da.

Stine: For eksempel at det håret er veldig veldig langt, eller kort eller spesielt.

Høyskolelektor Trine Solstad skriver i *Les mer!* særlig om lesing for yngre barn, og hun fremhever tolkningsfellesskapet som det sosiale rommet rundt lesingen når hun sier at: "Opplevelsen av teksten kan utvides gjennom at barna får mulighet til samspill på varierte måter med utgangspunkt i tekster" (2007: 95). Solstad skiller ut tre ulike nivåer av tolkningsfellesskap; kulturens tolkningsfellesskap, det barnekulturelle tolkningsfellesskap og det tekstuelle tolkningsfellesskap. Kulturens tolkningsfellesskap innebærer "uuttalte konvensjoner eller regler og normer for fortolkning i en kultur" (ibid. s. 96) og tekstuelle tolkningsfellesskap innebærer å fortolke tekster i forhold til hverandre. Det er interessant at Solstad lokaliserer et eget barnekulturelt tolkningsfellesskap der hun illustrerer hvordan barn fortolker barnelitterære tekster ut fra egne, nære opplevelser. En historie om en krokodille som spiser mennesker kan for yngre barn for eksempel assosieres med egen tannfelling. En kan problematisere Solstads kategorier ved å si at de to sistnevnte tolkningsfellesskapene uansett vil være en del av det første; kulturens tolkningsfellesskap, men jeg synes likevel det barnekulturelle er verdt å fokusere på i ulike barns tolkning av for eksempel bildebøker. Alexander (6) som tror Mamma er lei seg fordi hun har gjort noe hun ikke har lov til (gjemt en brøds-kive under en pute), er et eksempel på en fortolkning ut fra egne, nære opplevelser. Det samme er Junis (6) assosiasjon til rutsjebanekrøller.

³⁰ Se kapittel 2.6

Tolkningen av litterære verk er ”styrt av den praksis leserens tolkningsfellesskap definerer” (ibid. s. 96). Tyra (6) og Gaute (15) er to verbalt sterke stemmer i lesergruppene mine, og det er sannsynlig at de får lesergruppen de tilhører til å fokusere på momenter de selv er oppmerksomme på. Det er likevel tydelig at bildebokteksten blir utvidet for hver av leserne i lesergruppene ved at tolkningsfellesskapet gir nye tanker om teksten. Det er ofte flere som bygger videre på et synspunkt *en* i gruppen har kommet med, og leserne skaper sin egen forestillingsverden på bakgrunn av hverandres innspill. Judith Langer beskriver denne samhandlingen:

Den första kommentaren som yttras av en klasskompis kan potentielt få en annan elev att tänka, utforska och röra sig bortom den föreställningsvärld som han eller hon hadde bara ett ögonblick tidigare (2005: 73).

Sylvi Penne har fulgt tre ungdomsskoleklassers møte med litteratur gjennom to år, og hun peker på ulikheten mellom ungdomsskolelesere i et fortolkningsfellesskap. Et av momentene som skaper ulikhet er lesernes ulike grad av narrativ kompetanse og kompetanse i symbol- og tegntolkning og metaforiske dobbeltbetydninger (Penne 2010: 109). Penne sier videre at det er lett for leserne å forklare handlinger. Ytre handling får oftest en kausal forklaring, mens følelser i større grad må tolkes, og da gjerne med et språk som er fjernt fra hverdagsspråket.

6.2 Typiske og utypiske trekk ved lesergruppenes fortolkning

6.2.1 6-åringene

Selve samtalen med 6-åringene kjennetegnes av at de bruker tid på å utvikle dialogen omkring detaljer og enkeltelementer i bildet. Det er særlig de første oppslagene i boken som bærer preg av dette, når leserne ser de ulike elementene for første gang:

Kari: At faktisk, hun har kjempelangt hår.
Juni: Hun har hår nesten ned til rumpen.
Kari: At hun har hår nesten ned til bakken.

6-åringene er i mange tilfeller opptatte av detaljer heller enn av helheten i ikonoteksten. Særlig gjelder det de av 6-åringene som ikke forsøker seg på resonnementer i noen grad, og som nøyer seg med å kommentere detaljer i bildene. Å være opptatt av detaljer er i og for seg en viktig leseregenskap, men en kan likevel spørre om det er slik at uerfarne lesere uansett

alder, nettopp er mer opptatt av enkeltdeler eller detaljer i ikonoteksten, uten å følge detaljene som spor i en større sammenheng. Hos 6-åringene er det Krister som er den ivrigste detaljsamleren, han er raskt ute med å nevne det han ser på bildet, som ”fluer”, ”fuglene flyr”, ”jeg ser, det er noen steiner der” eller ”jeg ser to puslespillbrikker”. Det er sjelden han svarer på mine oppfølgingsspørsmål om hva han tror om det han ser. Han ser likevel et system i detaljene, og kan for eksempel si ”vi kan se at ikke katten er der” når vi kommer til et nytt oppslag.

Tyra, Alexander og Karen er de tre som tidlig forsøker seg på årsakssammenhenger. Det er disse tre som binder sammen samtalen ved å tro noe om det de ser, og ikke bare si hva de ser. Når de andre leserne kommenterer steiner og Mammans tilsynelatende korte bein, sier Tyra at hun tror Mamma er blid fordi hun ser ungen sin igjen. Tyra er opptatt av forholdet mellom Mamma og Emma, og hun forsøker å finne ut hvorfor både Mamma og Emma er lei seg. ”At kanskje ungen er sint fordi det er rotete der”, ”hun er ikke så blid fordi at hvis hun er syk” og ”at Emma, hun er litt redd, fordi at hun gjemmer seg under paraplyen fordi at hun skal trøste Mammaen sin fordi at hun er så lei seg” er eksempler på hvordan hun hele tiden prøver å forstå Emma og Mamma i forhold til hverandre. Tyra er den av 6-åringene som i størst grad reflekterer over teksten, og som til og med minner egen lesergruppe på at teksten bare er fiksjon. Hun bruker et språk som ikke er direkte knyttet til det du kan se i bildet. Der de fleste 6-åringene kommenterer at Emma og Mamma nesten kysser, klemmer hverandre eller gnir nesene sine mot hverandre, bruker Tyra uttrykk som at de er så glade i hverandre og så glade for å se hverandre igjen. Hun tar ikke nødvendigvis ordet oftest, men får oftest den avsluttende kommentaren.

6-åringene er tematisk sett mest opptatt av at Mamma er lei seg, og at Emma må trøste henne. De finner flere plausible årsaker til Mammans tristhet: Mamma har rotet, og orker ikke rydde, hun er lei seg fordi hun ikke har sovet så godt, eller hun er lei seg fordi hun har gjort noe galt. Alexander kobler noe som ser ut som smuler i sofaen til hvorfor Mamma er lei seg: ”Jeg tror jeg vet hvorfor, fordi at Mammaen har gjort noe som hun ikke fikk lov til, hun har gjemt brødskiva, eller noe under puta, fordi at det er noen små prikker der”. En slik hypotese viser igjen hvordan han som leser blander inn egen kontekst, det at man kan få kjeft og bli trist hvis man har sølt smuler i sofaen. Her ser vi eksempler på det Iser kaller ”techniques or strategies used to set the familiar against the unfamiliar” (1974: 288). 6-åringene finner årsaker de er kjent med som forklaring på det en voksen vil kalle depresjoner eller det å være psykisk syk. Flere eksempler på hvordan 6-åringene bruker sin kunnskap om verden, er Junis tolkninger av hva hun ser i håret. Flokene blir til både rutsjebanekrøller og klatrestativ, og det

viser tydelig hvordan hun bidrar med elementer fra egen hverdag når hun skal danne seg forestillinger om det hun ser i ikonoteksten.

I samtalen om Mamma's hår viser 6-åringene at de ser det triste i håret. Ytringer som at håret ser lei seg ut fordi Mamma er lei seg viser deres evne til å tolke stemninger i bildet.

Det er ikke alltid 6-åringene har språk til å sette ord på det de ser i bildene. For eksempel må to av jentene ty til "sånne" og peking når de skal benevne ringer rundt øynene eller kattens værhaar. Dette samsvarer med Mjør's funn der hun peker på at yngre barn kan mangle språk til å fortelle hva de ser i bildet (Mjør 2004). Videre er de heller ikke så kritiske i sin fortolkning av *hva* de ser. Håret omtales som spagetti³¹, ledning som slange og teppe som foss inntil de retter på hverandre innad i gruppen. Disse forståelige assosiasjonene viser oss 6-åringenes frie fantasi, samtidig som mangelen på begreper gjør at de benevner tingene som det de synes det ligner mest på. I disse tilfellene er barnas kontekst fjernt fra bokens kontekst.

Det er tydelig at denne gruppen er mer vant til høytlesningssituasjonen enn de to andre gruppene. Hver gang jeg klikker frem et nytt oppslag, kan jeg ane en spenning som uttrykkes ved et begeistret "oj" når de ser det nye oppslaget. Denne gruppen ber hyppigere om neste side, noe som kan tolkes både som nysgjerrighet og alderstypisk utålmodighet.

Appleyard skriver at førskolebarnet ofte refererer til detaljer ved boken når de skal forklare hvorfor de likte eller ikke likte en bok (Appleyard 1991). Det stemmer godt med min avrunding av samtalen med 6-åringene, der både Sofie og Kari likte boken fordi katten var så fin og fordi det var litt kult, det håret.

6.2.2 10-åringene

I 10-årsgruppen bærer lesningen preg av en samlet undring. Gruppen starter ofte med summende kommentarer når et nytt oppslag vises. De har stor aksept for hverandres idéer, idet en av leserne kaller Emma i Mamma's hår for en lus, så fortsetter de andre i gruppen å kalle Emma for en lus. Jeg vil illustrere samhandlingen i gruppen med et eksempel:

Lars: Ser ut som om den Mammaen har en liten gutt eller jente i håret sitt.

Silje: En jente.

Gard: Og så prøver hun å få den vekk, men hver gang så...

Lars: Og så er hun blitt lei av det.

³¹ Også 10-åringene lurer på om håret de ser på kjøkkenet er spagetti. Det fører til en diskusjon der argumentene for at det er *spagetti* er at det ligger på fatene, og argumentene for at det er *hår* er at det har samme farge som håret og at spagetti ikke krøller seg.

Her ser vi hvordan Silje støtter og utdyper det Lars ser, mens Gard utvider det til en historie om at Mamma ikke ønsker en jente i håret, før Lars avslutter med en konklusjon som kan passe til Mammans oppgitte ansiktsuttrykk.

Det er særlig to åpninger i teksten 10-åringene gjennomgående retter fokus på; hvorfor noe er *stort*, og hvorfor noe har *skarpt lys* på seg i forhold til andre elementer på bildet. Dette blir de to mest markerte ubestemthetene for 10-årsgruppen. Det er som oftest disse to aspektene som blir kommentert først, og lesergruppen skaper nærmest en føljetong der det er viktig å få kartlagt størrelsesforholdene på elementene på hvert oppslag. Lyset ser de på som noe som vil fortelle dem noe viktig:

Lise: Det er lys på hendene hennes, det kan være noe viktig i forhold til klokken eller noe sånn.

(...)

Tord: (...) for når du ser noe med sterk farge, begynner du å se litt ekstra på det. Der det lyser, der med klokken, da begynner vi å se litt ekstra på det.

(...)

Lise: Katten er begynt å bli mer synlig, det er kommet sånn samme farge som på håret.

Lars: Ja

Silje: Kanskje det handler mer om han. Og lysene også.

På samme tid som lys og størrelse er åpninger, ubestemtheter, så fungerer de også som tekstlige spor som lesergruppen følger. Diskusjonen om lys og sterke farger illustrerer hvordan 10-åringene orienterer seg i ikonoteksten. Indirekte kommenterer både Tord, Lise og Silje egen tekstkompetanse når de beskriver hvordan oppmerksomheten deres dras mot lys og sterke farger, og de uttrykker i så måte et metaperspektiv på sin egen, eller gruppens, lesning.

Selv om 10-åringene står for den mest homogene lesergruppen, utkrystalliserer det seg likevel noen litt mer markante leserroller innad i gruppen: Lars er detaljsamleren.

Tilsynelatende uten å sette detaljene i sammenheng eller å reflektere over hva de ulike detaljene kan bety, nevner han dem i fleng på hvert nytt oppslag. Også i loggboken har han notert detaljer i stikkordsform. For å bruke Bo Steffensens terminologi på Nyhus' detaljer, så er dette *narrative spor* i teksten som, hvis leseren følger dem og setter dem i sammenheng, kan hjelpe ham til forståelse (Steffensen 2005: 182). Lars samler detaljer, men ser ikke at de også kan bety noe annet enn det han konkret omtaler dem som. Han er ikke åpen for at detaljene kan ha en symbolverdi som inviterer til det Steffensen kaller en *fordobling* av tekstens mening. Når Lars sier at katten skremmer fuglene slik at de flyr, foretar han en helt forståelig tolkning av årsak og virkning. Han har rett i at katter skremmer fugler, og for 10-

årsgruppen blir forklaringen hans plausibel uten at han setter de hvite fuglene som flyr i sammenheng med stemningsskiftet i boken.

Gard er den som i størst grad har fantasifulle eksesser om handlingen, han foreslår for eksempel at katten kommer til å bite Emma, og at den dermed smitter Emma med en sykdom. En kan gjerne si at Gards kontekst er langt fra tekstens kontekst, men samtidig er Gards forslag uttrykk for fantasi og forsøk på å tilføre handlingen mulige, fantasifulle løsninger. *Lise* påtar seg rollen som den som først kommenterer lyset på hvert av oppslagene³². Hun får flere med seg på denne ”jakten”, og det blir som nevnt en av de røde trådene for denne gruppens lesning av bildeboken.

10-årsgruppen fortolker teksten nesten utelukkende konkret. Et eksempel som illustrerer dette, er *Lise* som skriver om vesenene i håret i loggboken sin: ”Når Emma er inne i håret, tror jeg at hun finner det som gjør håret så skummelt. Kanskje det er et dyr.” Med dette forstår hun at det vonde ligger i håret, men tenker at det konkret må være noe som gjør håret skummelt, og ikke at flokene som helhet er et bilde på å ha vonde tanker. Et annet eksempel fra samme leser er knyttet til verbaluttrykket ”bust i håret”: ”Det kan være at det hun mener med bust i håret, vi kan se det er veldig mye hår som ligger rundt om i bildet”. Her blir bust oppfattet som hårtuster som roter til stuen, og som må kostes opp. Det samme uttrykket er det som får 15-åringene til å fastslå at bust må være knyttet til tankene til Mamma (se 6.2.3). Å forstå teksten konkret, uten å tenke at det en leser kan bety noe annet, samsvarer med Appleyard som skriver at mellomtrinnsleseren forstår et indre følelsesregister hvis det er presentert direkte i teksten, men at det er vanskelig å fatte om det ikke er uttrykt eksplisitt. Penne refererer til litteraturteoretikeren Nicholas Tucker når hun skriver at en først i elleveårsalderen kan forvente at barn håndterer en mer kompleks verden med abstrakte begreper (2003: 51). Videre skriver hun at mellomtrinnsleseren har forventninger om å følge et spennende plott, og at de i det store og hele har en antitetisk verdensorden der de overser ambivalens og usikkerhet (Penne 2003).

10-åringene har likevel betraktninger som noen ganger strekker seg utover og avviker fra den typiske mellomtrinnsleseren slik han blir skissert av Appleyard. Et eksempel er *Silje* idet hun ser på det varierende størrelsesforholdet mellom Emma og Mamma som et tegn på at Mamma kan være fraværende eller også føle seg liten. Her tar hun hensyn til karakterenes

³² Den første gangen *Lise* kommenterte hvor det var lys på bildet, fikk hun positiv respons fra meg. Jeg understreket at det var godt at hun la merke til lyset. Det kan godt tenkes at en slik positiv tilbakemelding bidro til at hun kommenterte lyset på mange oppslag utover i lesningen. Hun fikk i tillegg de andre i gruppen til å bli oppmerksomme på lyset.

psykologiske relasjoner og indre liv, og viser evne til å abstrahere sin egen oppfatning av det hun ser.

Det kan se ut som om 10-åringene betrakter det de leser for å være det det konkret gir seg ut for å være, eller i alle fall er det i hovedsak slik de uttrykker seg. Det plasserer 10-åringene som gruppe med en konkret, pragmatisk fortolkningsevne. 10-åringenes videre kognitive utvikling, økt leseerfaring og modenhet vil sette dem i stand til å tenke metaforisk og til å gi uttrykk for abstraheringsevne i forhold til teksters kompleksitet.

6.2.3 15-åringene

Samlet sett er 15-åringenes felles konklusjon om at håret til Mamma er et bilde på følelsene hennes, det viktigste kjennetegnet på gruppens lesning. Allerede når vi snakker om tittelen *Håret til Mamma*, foreslår Gaute at det kan være billedlig talt. Han holder denne mulige tolkningen åpen gjennom hele boklesningen, og finner støtte for teorien sin i det han ser i den følgende ikonoteksten. Å forfølge denne hypotesen betyr at han også må fortolke for eksempel vesenene og mannen i håret som billedlig talt. På den måten utelukker han ifølge Iser andre mulige realiseringer: "for each individual reader will fill in the gaps in his own way, thereby excluding the various other possibilities" (1974: 280). Gaute er den som oftest tar ordet i sin gruppe, han er verbalt sterk og har en høy røst. Samtaledeltakelsen hans fortøner seg ofte slik at han tenker mens han snakker, og resten av gruppen får følge hans tankespinn fra idé til ferdig resonnement. Ofte er det han sier toneangivende for hva slags spor resten av gruppen følger. Han er likevel ikke alene om å se på håret som et bilde på følelser. Både Stian og Linnea trekker tidlig frem elementer i bilde og verbaltekst som symboliserer Mammass humør, og det er Linnea som på oppslag 5 kommer med uttalelsen som fungerer som et vendepunkt i lesningen for så godt som hele gruppen:

Linnea: Det virker som om håret symboliserer humøret til moren, for på første bildet, da var det fullt av sol og var veldig sånn friskt og sånt, mens nå henger det på en måte ned og er litt sånn kjedelig, det er på en måte litt triste farger i håret.

Etter dette er gruppens fortolkning mer rettet mot hva alt sammen kan være et bilde på.

Verbalteksten på oppslag 11 fungerer som en forløsende bekreftelse på lesernes antagelser:

Floker som dette krever mer enn en børste, sier han og raker i rotet. For det er floker i tankene, knuter på trådene, buster i følelsene. Og han jobber, retter ut floker, kjemmer ut surr, nisser ut nisser fra nisseknuter. Temmer tustene, roer bustene, hjelper en tove å tvinne seg ut, slåss med et kratt, glatter et svirr (Nyhus / Dahle 2007, upaginert).

Både Linnea, Stian, Ole og Gaute kommenterer at deres antagelser har vært riktige, og bruker verbalteksten til å underbygge det de har trodd:

Gaute: (...) Det står jo sånn i teksten og, at håret er egentlig hvordan hun føler det og at på en måte..

Gro: Hvor finner du det i teksten?

Gaute: Du ser jo det i teksten, knuter på trådene, buster i følelsene, liksom først håret, så sammenligner de liksom sier det er buster i følelsene.

15-åringene støtter seg mer til verbalteksten enn de to andre lesergruppene. Det gjelder for eksempel det å legge merke til hva Emma sier til Mamma, og å sette verbalteksten i sammenheng med hvordan Emma føler seg. Lesningen av ikonoteksten foregår utelukkende slik at bildet blir fortolket først, deretter blir verbalteksten noen ganger referert til, som støtte til det de leser ut av bildet. Et eksempel er Linnea og Linns samtale om at ting begynner å ordne seg:

Linnea: Sånn på de fleste bildene så har det vært sånne puslespillbrikker, og så det virker som om brikkene nå har begynt å falle på plass.

(...)

Linn: I teksten står det jo også at det tar tid å fikse, liksom.

Tanken om at håret er symbol på følelser, opptrer parallelt med gruppens grubling på hvorfor Mamma er lei seg. Det er morens fortvilelse som kan sies å være den største ubestemtheten hos lesergruppen. Som forklaringer knytter de ofte til seg det sosialrealistiske, og løsningene kommer i form av kreft, mangel på penger, skilsmisse, alderdom og sykdom. Disse løsningsforslagene kan sees i sammenheng med Appleyards beskrivelse av 15-åringen som en som er opptatt av at litteraturen skal gjenspeile at verden ikke er uskyldig. Det er også mulig å se 15-åringenes forklaringer som et opprør mot det at barnelitteratur oftest ender lykkelig. Bildeboken gir uansett ikke noe svar på denne ubestemtheten, og det er en kilde til frustrasjon hos noen av leserne:

Stian: Det var liksom ikke noen spesiell ting som gjorde at moren, vi fikk ikke vite den tingen som gjorde at moren var lei seg.

Gaute: Ja.

Gro: Irriterer det deg litt?

Stian: Ja

Gaute: Men det kan jo være at det er meningen at vi skal lage vårt eget bilde og tenke selv.

Iser kommenterer et slikt tekstgrep som at ”den bryder (...) af dér (...) hvor man gerne vil vide noget om udgangen på det, man netop har læst” (1981: 113).

15-åringene viser til egen tekstkompetanse når de snakker om *Håret til Mamma*, og de uttrykker denne tekstkompetansen hyppigere enn de to andre lesergruppene. Dette gjelder for eksempel når Gaute peker på at lyse farger får ham til å tenke på en gladbok, mens mørke, triste farger gjør at han tror det er en trist bok. Også kontrasten mellom vår og høst tar Gaute til inntekt for at boken beskriver henholdsvis noe positivt eller noe negativt. En forståelse for sjangeren barnebok virker derimot begrensende for Gaute når han prøver å skape mening i *Mammas tristhet*: ”Det kan være at hun er psykisk syk på en eller annen måte. Jeg tror ikke akkurat at hun er det, men det kan være at hun er alkoholiker, men jeg tror ikke det i en barnebok”.

Når Stian avslutningsvis sier ”(...) jeg visste egentlig at det ikke kom til å skje så veldig mye, for boken var så kort”, er dette en type uttalelse Penne refererer til når hun påpeker at barn og ungdom ikke skiller mellom hvilke kriterier de benytter i sin vurdering av bøkene de leser (2003). Bildeboken har en egenart der det er samspillet mellom tekst og bilde som er essensielt, og et skjema der en forventer høydepunkt og stadige spenningstopper vil ikke nødvendigvis innfri i møte med bildeboken. Å påpeke at bildeboken er kort, gjenspeiler antakeligvis også 15-åringenes sparsomme erfaring med bildebøker.

Det er et tydelig trekk ved fortolkningen til 15-åringene at de har et begynnende språk for å analysere bildeboken. Det mest brukte uttrykket er *billedlig talt*, det er i hovedsak Gaute som bruker dette uttrykket, men det blir raskt adaptert av de andre i gruppen. Ole bruker konsekvent begrepet *språklig bilde* om elementer han ser i bildet, for eksempel *Mamma* som blir mindre, eller mannen som står og raker. Antakeligvis blander han inn ordet språklig her, men det er også interessant at han oppfatter bildet som språk. Gruppen skiller også mellom begrepene konkret og billedlig talt, noe som viser at de har et språk som tillater dem å kontrastere det konkrete fra det abstrakte. Linnea er den første som bruker ordet *symboliserer*, også dette begrepet blir ivrig tatt i bruk av de andre i gruppen. Det brukes både om håret som symboliserer humøret og de hengende lampene som symboliserer en trist tilværelse. *Assosiere* er det siste begrepet gruppen bruker, og til sammen gir disse begrepene dem et metaspråk som gjør det lettere tilgjengelig for dem å prate om teksten som tekst i forhold til de andre gruppene.

Bo Steffensen skriver at barn fra 9. trinn kan bruke en fiktiv leseform³³, men at de i mange tilfeller ikke har den litterære kompetanse som skal til for å anvende den:

Ved at bruke fiksjonens leseform kommer man automatisk til at lede etter noget andet i teksten, noget mer end det rent bokstavelige. Og det er det der forstås ved uttrykket fordobling. (...) Som man kan forestille seg er evnen til at læse med fordobling den afgørende konvention for at man har litterær kompetence, og det er også den sværeste at beherske (Steffensen 2005: 138).

Steffensen bruker *lesning med fordobling* som eksempel der leseren først må forstå hva teksten sier bokstavelig, for så å finne ut hva det kan bety. Jeg mener mine 15-åringer viser gjennom samtale og loggbok at de er i stand til å lese med fordobling. Noen av dem strekker seg også inn i den lesergruppen Appleyard kaller *College and Beyond: The reader as interpreter*³⁴. For eksempel skriver Appleyard at motsetninger i teksten vil tvinge den analyserende leseren til å samle data i teksten som støtter egne konklusjoner (Appleyard 1991: 133). Både Gaute, Ole og Linnea forstår enkeltelementer i teksten på en måte som støtter hypotesen om at det hele er billedlig talt.

Videre refererer Steffensen til en svensk undersøkelse gjort av Cai Svensson i 1985 der barn på henholdsvis 11, 14 og 18 år tolker dikt. Barna svarer også på spørsmål om sin kulturelle bakgrunn (Steffensen 2005: 145). Svenssons konklusjon var at *alder* var avgjørende for evnen til å lese symbolsk, 4 % av 11-åringene anvendte en symbolsk strategi, blant 18-åringene var det 35 % som tolket diktene symbolsk. Deretter spilte barnas *kulturelle disposisjon* en rolle i den forstand at barn fra hjem der det ble lest mye hadde bedre forutsetninger for å tolke diktene symbolsk. Svensson finner i tillegg at noen få 11-åringer anvender symbolsk strategi. Jeg ser også en klar utvikling mellom 10-årsgruppen og 15-årsgruppen når det gjelder metaforisk lesning, samtidig som enkelte av 10-åringenes uttalelser viser en forståelse for en dobbel betydning.

Steffensen har også selv gjort en undersøkelse av om barn i 5. og 9. klasse kunne anvende en fiktiv leseform. Konklusjonen hans etter å ha bedt begge aldersgruppene lese tre noveller, er at ingen av 5. klassingene kunne bruke den fiktive leseformen klart³⁵, mens 25,4% av 9. klassingene mestret denne leseformen (Steffensen 2005: 152). Han begrunner det at ingen 5. klassinger viser en fiktiv mestring med at utvalget hans består av

³³ Steffensen har flere fiksjonskonvensjoner knyttet til den fiktive teksten og den fiktive leseformen, blant annet det at teksten er oppdiktet og at den ikke har direkte virkelighetsreferanse. Den fiktive leseformen innebærer krav om negasjon av den aktuelle verden og det å oppfatte avsenderen som en forteller som har full autoritet og taler absolutt sant (Steffensen 2005: 126-138).

³⁴ Sylvi Penne kaller denne leserrollen *den analyserende leseren* (høgskole og universitet) (Penne 2001: 288).

³⁵ Det vil i dette tilfellet si at ingen av 5. klassingene viste at de gikk utover det å beskrive forholdene i vår aktuelle verden når de skulle forklare hendelser i novellenes fiktive verden (ibid. s. 154).

gjennomsnittseleven, der de dyktigste leserne er luket vekk. I forhold til mitt materiale har jeg ikke luket ut verken sterke eller svake lesere, og samtlige lesergrupper leser bildeboken som en fiksjonstekst hvis en tar Steffensens konvensjoner for fiksjonstekster til følge (note 33). Måten lesergruppene mine for eksempel diskuterer mannen i håret eller størrelsesforhold på, viser at de beveger seg inni fiksjonen, Tyra (6) kommenterer til og med at teksten som leses skal forstås som fiksjon. Derimot tar leserne ofte med seg forklaringer fra den virkelige verden inn i den fiktive verden for bedre å forstå sin egen tekstopplevelse. Steffensens krav om negasjon av den aktuelle verden kan derfor vanskelig forenes med lesernes vekslings mellom efferent og estetisk leseholdning. En slik vekslings vil være uunngåelig, og dessuten berikende for leseopplevelsen. Det er likhetstrekk mellom det Steffensen kaller fiktiv lese måte og det å lese en tekst estetisk, men mens fiktiv lesing er tolkende lesing, innebærer estetisk lesing en mer tilstedeværende, sansbar opplevelse av lesingen.

6.3 Den tematiske handlingen i lesernes loggbøker

Leserne mine har i ulik grad benyttet loggboken som et sted for å notere tanker. Noen har gjort dette aktivt, mens andre igjen bare har skrevet når jeg eksplisitt har bedt dem svare på noe. Oppgaven *todelt logg* er en slik oppgave. Elise Seip Tønnesen forklarer at elever ved hjelp av den todelte loggen skal få øye på tekstens tema og sammenhenger: ”Hva slags tekst er dette egentlig, og hva dreier den seg om?” (Tønnesen 2007: 47). En slik kunnskap får elevene ved først å studere den ytre, dernest den indre handlingen. Det innebærer å dele en side i to, og på venstre side beskrive bokens ytre handling, mens en på høyre side skriver ned tanker om bokens indre handling. På den måten skiller en mellom ytre handlingsnivå og tematisk nivå.

Todelt logg var en oppgave leserne mine hadde liten kjennskap til fra tidligere. Jeg introduserte den etter at vi var ferdige med å lese og snakke om boken. Min erfaring som lærer har vist meg at det er vanskelig for barn å gå bort fra rene handlingsreferater når de skal snakke om skjønnlitterære tekster. Det er vanskelig å sette ord på den indre handlingen. En oppgave som todelte logg kunne likevel åpne for at jeg fikk undersøke følgende momenter:

- Kommer det frem andre stemmer i et skriftlig materiale enn i et muntlig materiale?
- Kommer det frem momenter i det skriftlige materialet som ikke lar seg avdekke i den litterære samtalen?

- Kan jeg spore en variasjon hos leserne når de uttrykker seg skriftlig i stedet for muntlig?
- Vil en todelt logg bekrefte eller avkrefte mine analyser av hvem som leser teksten konkret og hvem som leser teksten metaforisk?

6.3.1 10-åringenes loggbøker

En del av 10-åringene hadde problemer med å forstå selve oppgavelyden. Av de som gav uttrykk for at de forsto oppgavelyden, er det mange som ikke nødvendigvis har skrevet om bokens indre handling, men heller fortsatt på handlingsforløpet slik de oppfattet det da vi leste boken. Tabellen under viser 10-åringenes skriftlige forståelse for bokens ytre og indre handling³⁶:

Ytre handling	Indre handling
Den handler om en jente som går inn i håret til moren. Og hun møter en mann som hjelper henne ut.	Det skjønte jeg ikke helt (Synne, 10).
Det handler om en jente som heter Emma. Moren blir sur og Emma går inn og børster det fint med en mann. Så blir alle glad.	Den handler egentlig om at det går an å være lei seg og bli glad igjen (Thomas, 10).
Emma går inn i håret til moren og finner en mann som hjelper henne.	Glad i begynnelsen og slutten. Trist i midten. Moren ser på klokken (Lars, 10).
Boken handler om Emma og moren. Emma går inn i håret til moren for å få ut flokene hennes. For når moren har floker, blir hun lei seg.	Jeg tror boken EGENTLIG handler om at alle en gang er lei seg. Det skifter. I boken er jo både moren og Emma lei seg. Moren blir lei seg fordi alt er bare rot. For eksempel håret (Irene, 10).
Boka handler om en jente som går inn i håret til moren og prøver å løse flokene.	Boka handler egentlig om moren til jenten som har så langt hår at det blir så mye floker. Og moren blir lei seg og begynner å gråte på grunn av det (Silje, 10).

³⁶ Jeg har valgt å presentere elevenes loggsvar med korrekt ortografi, en del av dem var opprinnelig vanskelige å lese, og det ville muligens tatt bort fokus fra det viktige innholdet. Jeg har derimot ikke endret på ordstilling eller setningsbygning i loggsvarene.

Boken handler om en jente som lurte på om hvorfor moren er så mye lei seg og håret til moren er veldig bustete.	At Emma går inni håret til moren og prøver å gre det ut. Og at hun møter en mann der inni håret (Lise, 10).
Boka handler om at mammaen til Emma er lei seg fordi hun hadde så mange floker i håret og at Emma og en mann hun møtte i håret løsnet flokene og ting i håret ble sluppet fri fra håret.	At det var veldig mange triste tanker (Gard, 10).
Det handler om at moren får rotete hår så må hun i det så var det en mann opp i håret som hjalp henne og viste veien ut og så ble lykkelig slutt.	At hun vet at det er noe gale (Tord, 10).

Synne er en av 10-åringene som ikke har deltatt så aktivt i samtalen. Hun har uttalt seg litt fyldigere i loggboken, for eksempel har hun forutsett at Emma vil møte noen i håret. Likevel gjør hun ikke noe forsøk på å beskrive bokens indre handling. For henne fremstår boken som en fortelling om floker i håret.

Thomas har brukt loggboken aktivt. Han deltar også i samtalen om boken, selv om han langt fra er den som tar ordet hyppigst. I boken sin har han skrevet en linje for hvert oppslag. Disse beskriver hva han ser, som at ”alle er glade” eller ”gardinene er oppe”. Thomas har også et interessant svar i den todelte loggen sin, der han klart viser forståelse for bokens indre handling. Å bli lei seg og glad igjen er hans betraktning av Mamma, og dette viser at han har tolket bokens mønster som harmoni – komplikasjon – harmoni, et gjengs mønster for en fortellings grunnstruktur³⁷.

Lars har også notert for hvert av bokens oppslag. Som nevnt over er han opptatt av detaljer. Han noterer ”glad bilde” på de oppslagene som er lyse og glade. Dette samsvarer med det han skriver om bokens indre handling. Han gir ikke noen inngående beskrivelse av denne, men viser en form for abstraheringsevne ved å kommentere stemningen i bokens start, midtdel og slutt. Også her har han fått inn en detaljkommentar av noe han synes er viktig; moren ser på klokken.

Irene er svært anonym i gruppesamtalen. Det er ikke slik at hun har skrevet mye underveis i stedet for å snakke, men hun har gitt fyldige svar på det jeg har spurt om. Så også i

³⁷ Mjør, Birkeland og Risa beskriver fortellingens grunnstruktur som åpning, komplikasjon / konflikt og løsning (2006: 94).

den todelte loggen. I likhet med Thomas, er hun inne på at en kan bli lei seg, glad igjen, og at dette skifter. Hun ser håret som en *årsak* til at moren er lei seg, men ikke som et symbol på de leie tankene. Akkurat dette er noe Appleyard beskriver som typisk for den lekende leseren – førskolebarnet, der følelser og tanker oppstår som en direkte følge av ytre ting og hendelser. Både Irene og Silje gir kausale forklaringer på hvorfor Mamma er trist. Det er interessant å merke seg at Irene har uthevet ordet *egentlig*, det viser at hun forstår forskjellen på det ytre handlingsplanet og det tematiske planet, at alle kan være lei seg en gang er en fornuftig, erfaringsbasert tematikk som hun har god dekning for å knytte til Emma og Mamma.

Gard og Tord har vært henholdsvis den mest fantasifulle og den mest verbale i samtalen. I det skriftlige materialet deres har disse rollene snudd. Gard, som i samtalen fremsto både litt barnslig og svært fantasifull, har skrevet med sirlig skrift og i utførlige, fullstendige setninger i loggboken. Tord, 10-åringen som hyppigst deltok med resonnementer i samtalen, har svart svært fragmentert, og med nærmest uleselig skrift på den skriftlige oppgaven. Det kan tenkes at der den muntlige samtalen gav Gard frihet og tillot ham å være fantasifull, gjør det skriftlige arbeidet ham mer knyttet til skolesjangeren og forventninger om at det skrevne ord skal være ordentlig fremstilt. I kontrast gjør Tord aktivt resonnementer i den litterære samtalen, det er en sjanger han behersker betraktelig bedre enn den skriftlige. Når det gjelder svarene deres på bokens indre handling, er Gard inne på at ”ting i håret blir sluppet fri fra håret”, i tillegg skriver han ”at det var veldig mange triste tanker”. Med andre ord er den indre handlingen knyttet til triste tanker. Selv om Gard mest sannsynlig tenker at det konkret er håret som er *årsaken* til tristheten (det kommer også frem når han beskriver handlingen), så har han en skriftlig formuleringsevne som favner om flere lag ved tolkningen av boken. Tord skriver ”At hun vet at det er noe galt”, og her kommer den skriftlige formuleringsevnen hans til kort. Tord antyder med dette en indre handling, men han har vanskelig for å kommunisere denne handlingen i loggboken sin. Han er ikke i stand til å fremstille en abstraksjon av det tematiske innholdet på samme måte som Gard gjør i det i sin loggbok. Det er også andre ting som er innforstått når Tord beskriver selve handlingen i boken. Han avslutter med betraktningen ” Det var uforventet [sic!]” nederst på siden. Den kan stå som en kommentar til boken som helhet, til mannen i håret eller til den lykkelige slutten. Kommentaren fungerer som uttrykk for noe Tord ikke trodde skulle skje, og også i samtalen har han flere slike metakommentarer som sier noe om hans egen eller gruppens oppfattelse av teksten.

Ut fra eksemplene over ser en at leserne i 10-årsgruppen tenker at det enten er dyr eller floker i håret som gjør moren lei seg. Håret er årsaken til tristheten, men ikke symbol på den

samme tristheten. Steffensen referer til Howard Gardner når han forklarer metaforforståelse utviklingsbiologisk:

..mens mindre skolebørn er mer optaget af at forstå ligheder og forskelle inden for de enkelte domæner for at forstå deres strukturer og få mening i verden. Først når det er lykkedes, kan man evt. utvikle sin forståelse inden for de enkelte domæner på voksen vis, dvs forstå metaforer som modtager, som en form for dobbeltsprog. (...) Børn kan fx bruke talesproget kompetent i 5. klasse, men har svært ved at forstå brugen af talehandlinger, dvs. at man både kan si noe og gjøre noe socialt på en gang. Det er et eksempel på en fordoblingskompetence (Steffensen 2005: 188).

Det skriftlige materialet viser likevel at med skrivesituasjonen får 10-åringene tid til å reflektere, og flere av 10-åringenes todelte logger gjenspeiler gode refleksjoner og en viss evne til abstrahering.

6.3.2 15-åringenes loggbøker

Samlet sett fremstår loggbøkene til 15-åringene som fyldigere. Det kan være mange grunner til det. For det første uttalte denne lesergruppen at de var vant med loggbok som sjanger. For det andre har 15-åringene mer leseerfaring, og sånn sett større forventningshorisont til tekstens ulike lag. Det er også mulig at jeg gav 15-åringene mer tid og ro til å skrive fordi de gav meg inntrykk av at dette var noe de var vant til å gjøre. Tabellen under viser 15-åringenes beskrivelser av bildebokens ytre og indre handling:

Ytre handling	Indre handling
<p>At moren til Emma plutselig ble lei seg og "ignorerte" Emma.</p> <p>Håret var først veldig fint.</p> <p>Håret floket seg.</p> <p>Håret fint igjen.</p>	<p>At moren fikk noen problemer som hun holdt skjult for Emma.</p> <p>Når håret var fint var moren glad.</p> <p>Moren hadde problemer, trist.</p> <p>Alt var bra igjen (Gunn, 15).</p>
<p>Håret er flott.</p> <p>Håret falmer.</p> <p>Emma retter håret.</p> <p>Emma rettet håret med mannen.</p> <p>Håret blir flott.</p>	<p>Moren er glad.</p> <p>Moren er lei og ignorerer datteren.</p> <p>Emma prøver å få problemene til moren vekk.</p> <p>De løser problemene.</p> <p>Moren er glad igjen (Ole, 15).</p>

En jente og en mor. Moren har veldig fint hår, og Emma er veldig glad i mammaen sin.	At moren er veldig lei seg, og Emma går ”inn” i håret for å finne problemet. Det er som om håret er hodet og tankene til moren. Hver floke symboliserer en følelse (Linnea, 15).
Emma og moren. Emma liker håret til moren. Når moren er trist så er håret flokete og matt. Og motsatt.	Håret styrer eller er tankene og følelsene til moren (Linn, 15).
Moren sitt hår, og at Emma liker dette veldig godt.	Håret til moren reflekterer følelser og sorger som moren har (Stian, 15).
At Emma skal hjelpe moren med å fikse flokene i håret hennes.	At Emma skal hjelpe moren med å fikse problemet hennes (Gaute, 15).
Moren til Emma har veldig mye hår. Hun er trist og lei. Det var fugler / sommerfugler og blomster.	Jeg tror håret hadde veldig mye å si på humøret til moren. At det styrte humøret nesten. Det ble vår hver gang Emma og moren var ute på dissen. Det virket som håret til moren lyste opp alt rundt seg (Ina, 15).
Boken handler om moren til Emmas hårproblem. Emma prøver å finne ut hva som feiler moren og får de gode dagene til å starte igjen.	Emma som redder moren og får humøret hennes til å bli bedre (Truls, 15).

Det er stort samsvar mellom 15-åringenes loggsvar og deres deltakelse i den litterære samtalen. De fleste i denne lesergruppen trekker frem forholdet mellom Mammass følelser og Mammass hår. Både Gunn og Ole setter dette forholdet skjematisk opp i den todelte loggen sin der særlig hårets utseende og Mammass humør blir sett i sammenheng. Linnea viser ved å skrive ”inn” i hermetegn, at hun ikke egentlig tror at Emma går inn i Mammass hår. Den todelte loggen hennes samsvarer godt med rollen hun har hatt i den litterære samtalen, det samme gjelder for Linn og Stian.

Linns loggskriving utover den todelte loggen uttrykker hvordan hun funderer over teksten på enkelte oppslag. Hun skriver for eksempel: ”Kanskje Emma går seg vill i håret? Jeg er ikke helt sikker.” Ole har ikke alltid en like aktiv rolle i samtalen, imidlertid har han notert flittig til hvert oppslag, i større grad enn noen av de andre har gjort. Flere av tankene

hans er notert som spørsmål, for eksempel ”Høst?” (oppslag 5), ”Er moren syk?” (oppslag 6) og ”Skylder hun noen penger?” (oppslag 8). Linns og Oles loggskrivning dokumenterer hvordan usikkerhet kan være lettere å uttrykke skriftlig enn i en gruppesamtale.

Verbalt er det Gaute som har den tydeligste stemmen, han blir hørt og er den som i sterkeste grad lanserer ”det er billedlig talt” – hypotesen. I loggboken er Gaute imidlertid mer famlende og kortfattet. Han skriver at Mamma antakeligvis har kreft, men det er andre i gruppen som har langt mer utdypende og abstrakte resonneringer. Det er godt mulig at det nettopp er Gautes verbale trygghet som er grunnen til at han ikke skriver så mye. For eksempel avbryter han stillheten når alle sitter og noterer med ”nå fikk jeg en tanke”, og så deler han resonneringen sitt med gruppen i stedet for å skrive det ned i loggboken.

Inas svar er mer beskrivende og ordrikt. Ina deltok lite i gruppens diskusjon rundt håret, og det skriftlige materialet uttrykker heller ikke at hun ser på håret som et symbol på følelser. Heller setter hun hår og humør i en årsakssammenheng når hun sier at håret styrer humøret til Mamma.

Truls beveger seg på det narrative nivået der han både på ytre og indre handling gir oss et kort handlingsreferat av boken. Likevel bytter han ut ordet *hårproblem* med *humør* og viser dermed en fordobling i lesningen. Selv om Truls bidrar med enighetsfraser og små betraktninger gjennom samtalen om boken, er han den eneste 15-åringen som etter endt lesning sier at boken ikke var så veldig gøy, og svarene hans kan være et bevis på at han ikke har involvert seg i teksten. Iser hevder, som tidligere nevnt, at leseren må være med ”inn”, han må bry seg, for at det skal være mulig å bygge opp en ”ny” tekst. Det er godt mulig at Truls nettopp ikke har latt seg engasjere av bildeboken.

6.4 Å skape ”det estetiske objekt”

6.4.1 Lesergruppens disposisjoner og bestemming av ubestemtheter

Presentasjonen av materialet i kapittel 5 viser hvordan de tre aldersgruppene realiserer potensialet i teksten ulikt, men også at det innenfor hver aldersgruppe er et spekter av ulike realiseringer som både drar i like og ulike retninger. Det alderstypiske er noe av det som gjør realiseringene mellom lesergruppene ulike, men også elementer som lesernes tekstkunnskap, fortolkningskompetanse, virkelighetserfaring, innlevelse, fantasi og formuleringsevne spiller inn på de ulike realiseringene. Det har med lesernes ulike disposisjoner å gjøre, og disse kommer til syne både innad i lesergruppene og mellom lesergruppene.

En forventning til tekstens narrative forløp kan sees i sammenheng med lesernes teksterfaring. 15-åringenes alder, teksterfaring og relativt lange skolebakgrunn gjør dem mer skolerte inn i tanken om at det de ser kan ha flere betydninger. Det er også mulig at de siste tiårs tematisering av dysfunksjonelle familieforhold i ungdomsbøker har skapt et repertoar hos 15-åringene der de forventer sosialrealistiske forklaringer på forholdet mellom Emma og Mamma. Det eventyrlige i tolkningene hos de to yngste aldersgruppene gjenspeiler også deres teksterfaringer. 10-åringene ser Emma i håret som det å entre en fantastisk verden, mens også 6-åringene har trekk fra eventyr i sine assosiasjoner.

Et annet aspekt ved disposisjonene er den verbale formuleringsevnen som blir viktig i en litterær samtale. Meningene leserne sitter inne med, konstrueres gjennom språket, og noen av leserne får prøvd ut sine resonnementer i større grad enn andre fordi de behersker det å ta ordet og de våger å dele egne antakelser. Igjen har dette sammenheng med gruppedynamikken, og jeg ser at de som får positiv respons, enten av meg eller av de andre deltakerne, tør enda mer ved neste oppslag.

Håret til Mamma har en struktur som legger føringer på hvordan teksten skal forstås. Det er sannsynlig å fortolke teksten i retning av en deprimert Mamma med en datter som prøver å finne ut av eller også som prøver å utbedre Mammas problemer. Alle de tre lesergruppene beveger seg innenfor dette meningsinnholdet. Lesergruppene viser derimot større frihet og flere nyanser når de fortolker ubestemtheter som årsaken til Mammas tristhet, detaljer i bildene og mannen i håret.

Iser fremhever at leseren vil være selektiv i forhold til hva han trekker fram og legger vekt på i en tekst (1974). Lesergruppens ulike realiseringer bekrefter dette. Å tenke at teksten er billedlig talt, utelukker en konkret sykdomshistorie, mens å tolke mannen i håret som faren, utelukker at han samtidig kan være en tanke eller en lokkemann.

Det foregår hele tiden en meningsskaping bygget rundt prinsippet om årsak og virkning. Blomstene har tørket fordi Mamma ikke har vannet dem, Emma er sint fordi Mamma ikke lager mat til henne. Leserne leter etter årsaken til Mammas handlingsløshet og tristhet. De bruker spor som verbaltekst, ansiktsuttrykk og fargebruk for å forstå *at* Mamma er trist, mens de fyller inn med egne tolkninger når det kommer til *hvorfor* hun er trist. Som 15-åringene litt resignerte konkluderer:

Stian: Noen ganger blir jo bare voksne deprimerte.
Gaute: Overgangsalderen.

6.4.2 Negasjoner i teksten endrer lesernes hypoteser

Når vi beveger oss framover i en tekst, vil vi på grunnlag av det vi allerede har lest, ha forventninger til hva som kommer, og foregripe det vi ennå ikke har lest. Omvendt vil det nye vi leser, justere de oppfatningene vi har bygd opp så langt i lesingen. I sum formes leseforståelsen gjennom en dynamisk veksling mellom foregripelse og tilbakeblikk (Skaftun om Iser, 2009: 77).

I en aktiv tekstlesning dannes det forventninger om hvordan handlingen utvikler seg.

En av 6-åringene er opptatt av at det på forsidebildet ser ut som om Mamma har mye hår på den ene siden, og lite hår på den andre siden. Når han ser et nytt bilde av Mamma, retter han seg selv, og er rask med å kommentere: "At hun hadde masse på begge sider likevel". 10-åringene har mange tanker om håret til Mamma innledningsvis, flere av dem innebærer at håret kanskje er stygt. Tord (10) viser en klar endring i synspunktet på Mammans hår når han ser første oppslag: "Det var ikke forventet, på grunn av at vi tenkte det skulle være et stygt hår". Slik blir antakelser forkastet idet nye antakelser eller ny informasjon kommer til.

Negasjonene blir frambrakt både av teksten og av fortolkningsfellesskapet leseren er en del av. Et eksempel er Lars (10) som hele tiden påstår at det er spagetti, og ikke hår, som ligger på kjøkkenet:

Tord: Men hvorfor, det er et hårstrå på et fat der (...)
(...)

Lars: Nei, det er spagetti, og det er det der på fatet også, og katten spiser det.

Lise: Ja, men spagettien krøller seg ikke.

Synne: Og det er samme farge som håret.

Tord: Nei, det er spagetti.

(...)

Lars: Da var det visst håret det var bilde av, og ikke spagetti, siden det er så mye hår der.

Det er en noe fragmentert samtale, men den viser likevel at Lars endrer synspunkt på bakgrunn av holdepunkter han får i teksten og gjennom samtalen. I dette tilfellet møter han motstand hos jentene som argumenterer godt for at det kan være hår, mens han får Tord til å endre syn på at det er hår. Først når han har sett flere oppslag med hårtuster rundt omkring på gulvet, synes han det kan være like sannsynlig at det er hår og ikke spagetti han ser. Hvis vi tenker på Lars' repertoar, så er det mer sannsynlig og virkelighetsnært med spagetti på kjøkkenet, bildet på oppslaget minner om en uoppdyddet middagssituasjon og håret til Mamma ligner til forveksling på spagetti. Iser skriver at leseren først og fremst forestiller seg det som er nært og sannsynlig, før han forestiller seg det ukjente (1974: 288), og for Lars er spagetti på tallerkner et mer nærliggende fenomen enn hår på tallerkner.

Det kan virke som om det er flest negasjoner i starten av hver av tekstlesningene, det er da det er flest løse tråder for leserne å følge. For eksempel innfrir ikke boken noen frisørhistorie, og teksten avslører at *lusen* i håret er Emma, datteren til Mamma. Tanken om at Emma og Mamma ser lykkelige ut i starten, må også endres etter et par oppslag. Gards (10) frie tolkninger blir møtt av negasjoner til stadighet. Det er et resultat av at fantasien hans stadig konfronteres med det vi kan kalle tekstens potensielle erfaring. Katten biter ikke Emma, Emma er ikke en dverg og Mamma mister heller ikke håret.

6.4.3 Behovet for sammenheng

Iser mener det hele tiden foregår en oppbygging av sammenhenger, og kaller dette for *consistency building* (1978: 118-119). Det handler for eksempel om å skape *sammenheng mellom bildebokens paratekst og den øvrige teksten*. Forventninger skapt i parateksten blir referert til i den videre lesningen, Mammans ansiktsuttrykk og Emma som er inni håret er eksempler på det. *Sammenhengen mellom verbaltekst og bilde* er også et moment, der teksten i stor grad virker som støtte til det leserne leser ut av bildet (se 6.7). *Sammenhengen mellom detaljer og helhet* er også framtrepende i bildeboklesningen. Leseren inviteres til å tolke de mange detaljene som tegn på fare eller manglende kontakt. Akkurat på dette punktet ser ikke leserne alltid sammenhengen mellom detaljene, de tolker dem løsrevet fra hverandre, men likevel på en måte som passer inn i den øvrige sammenhengen de er i ferd med å skape. Det dreier seg også om *sammenhengen mellom Emma og Mamma*, særlig er dette forholdet viktig for 6-åringene som vektlegger at Mamma ikke fyller den mammarollen de ønsker og forventer. 10-åringenes viktigste tekstlige spor, størrelsesforhold og lyssetting, er sentrale for dem nettopp fordi de ønsker å skape sammenheng i det de ser. Mannen i håret settes også i sammenheng med historien leserne bygger opp. Alle aldersgruppene prøver å gi ham en rolle knyttet til Mamma og Emma. Iser betegner leserens stadige søking etter sammenheng som nødvendig for igjen å knytte det ukjente til det kjente: "Because only then can he close up situations and comprehend the unfamiliar" (Iser 1974: 288).

6.5 Estetisk lesing og efferent overblikk

Å innta en estetisk leseholdning innebærer at leserne er konsentrerte om hva selve teksten, eller også ordene som former teksten, forteller dem: "The attention is consciously focused on what the words are stirring up" (Rosenblatt 1994: 31). Teksten vekker til live følelser og

opplevelser, Rosenblatt beskriver det som at ordene "could make them see and hear and feel and think" (ibid. s. 40). En slik estetisk leseholdning forutsetter at leserne har evne til å gå inn i teksten. Han må tro på ordene, og, i tilfellet med bildeboken i denne avhandlingen, godta den fiktive verden teksten fremlegger. Det handler om å leve i (tekst)øyeblikket, og å hengi seg til opplevelsen uten bekymring for praktisk virkelighet (ibid. s. 39).

Jeg synes leserne mine evnet en slik innlevelse, samtidig som det virkelighetsnære til stadighet ble benyttet som referanseramme eller rom for forklaring på det teksten gav dem. "Det virker som det er veldig skummelt der, som i en skog, som det sier i teksten at det er. Ned der som flokene begynner kan det være litt farlig, litt sånne øyer" (Lise, 10) er et eksempel på estetisk innlevelse der Lise bruker følelsesladete ord som *farlig* og *skummelt* for å sette ord på leseopplevelsen. Gards påfølgende replikk "Det er iallfall ingenting som er blitt større eller mindre" er eksempel på en efferent lese måte av samme oppslag³⁸ der Gard danner seg et overblikk ved å kartlegge det han ser. Kari (6) viser sin innlevelse ved å imitere katten som ser på småfuglene: "At han ser opp på dem og tenker at de der skulle jeg ta". Det at hun bruker *jeg* når hun formidler kattens hensikter viser et engasjement og en vending mot teksten. Den samme innlevelsen finner jeg hos Tyra (6), for eksempel når hun beskriver hvordan hun opplever forholdet mellom Mamma og Emma: "At Emma hun er litt redd, fordi at hun gjemmer seg under paraplyen fordi at hun skal trøste mammaen sin fordi at hun er så lei seg." Dette tankespinn er både estetisk og efferent på samme tid. Hun forklarer og prøver å forstå det hun ser, men hun henter sine forestillinger om hvorfor Emma er redd *i teksten*. Hun viser innlevelse ved å danne forestillinger om hvordan Emma vil handle. Ordvalget "er så lei seg" er uttrykk for medfølelse og engasjement.

Rosenblatt omtaler en liten gutt som under en lesestund utbryter: "But rabbits don't run around pulling watches out of their pockets!" (1994: 39). Sitatet viser en frustrasjon over at teksten presenterer noe som ikke har rot i virkeligheten, og den lille gutten bytter fokus fra estetisk til efferent lesing. Det samme ser jeg hos Silje (10) som betviler at det går an å gå inn i noens hår, eller hos Lars (10) som utbryter "Enten burde hun jenten vært på skolen eller i barnehagen eller så burde hun ha sovet, hvis man ser på klokken så er den halv elleve". I sistnevnte eksempel feller Lars en dom over teksten som ifølge ham ikke stemmer med egen virkelighet.

Selve konteksten vi leser bildeboken i, tror jeg til en viss grad framprovoserer en mer efferent leseholdning enn om hver av leserne hadde lest boken i fred på sitt eget rom.

³⁸ Oppslag 7 (Nyhus / Dahle, 2007)

Spørsmålene mine kan også ha hatt innvirkning på lesernes leseholdning. Samtalesituasjonen oppfordrer leserne til å forklare sammenhenger, og det er naturlig for dem, og kanskje også nødvendig, å vise til den virkelige verden i sine forklaringer. Det virkelighetsnære blir en felles referanseramme i samtalen. Like fullt deler leserne egne sanseopplevelser i denne samtalen, og det er kanskje disse utsagnene som i størst grad beriker de litterære samtalene.

Leserne godtar i stor grad det fiktive universet som presenteres for dem. Det at leserne responderer på teksten med vivid fantasi, viser at teksten vekker innlevelse. Dette er ulikt det Steffensen finner i sin undersøkelse fra 1986, der svært få av de unge informantene mestrer å lese en tekst fiktivt (Steffensen 2005)³⁹. En forklaring på Steffensens funn kan være at unge lesere ikke er bevisst sin egen lesing av teksten, og derfor ikke merker at de endrer, eller er i stand til å endre, leseholdning. Rosenblatt hevder at mange barn ikke lærer å lese estetisk, de skjønner ikke vitsen med å gå inn i en tekst når de kan få informasjonen de trenger på en mer direkte måte: “They have not been led to direct their attention to the qualitative responses going on during reading the text itself” (1994: 40). Her har både hjem, skole og samfunn en jobb å gjøre når det gjelder å fokusere mer på den estetiske opplevelsen enn på hva teksten kan bety. Den estetiske opplevelsen kan stå alene som tekstens nytteverdi.

6.6 Å bevege seg mellom forestillingsverdener

Langers begrep om bygging av forestillingsverdener er langt på vei beskrivende for prosessen leserne mine går gjennom ved lesingen av bildeboken. Byggingen av en forestillingsverden vokser fram mens leserne aktivt søker etter sammenheng og mening, de samme byggesteinene Iser vektlegger i interaksjonen mellom leser og tekst. I likhet med Isers begrep om tekstens åpninger og tomme plasser, omtaler Langer *luker i verket* som det som får oss til å bruke alt vi har lært. Hvert nye bilde forandrer vår forestillingsverden, på samme måte som Iser skriver at mangfoldige skjematiskerte bilder skapes kontinuerlig og gjør forestillingen konkret fra leserens side.

6.6.1 Å stige inn i og å være i en forestillingsverden

Tittelen *Håret til Mamma* gir lesergruppene en anledning til å begynne å bygge en midlertidig forestillingsverden. De er utenfor, men stiger inn i forestillingsverdenen. Kapittel 5.2 presenterer lesernes *forventninger* knyttet til teksten, og en ser hvordan få holdepunkter gjør

³⁹ Se 6.2.3

at alle spor virker like viktige. ”Det kan hende at det har skjedd noe med håret hennes,” sier Silje (10), og Gaute (15) får en tanke om at Mamma kan ha fått kreft og mistet håret. Ledetrådene er håret og Mamma, og leserne forsøker å sette det hele i sammenheng, ved på dette tidspunktet å legge vekt på tekstens ytre preg. Når Emma, langt ute i fortellingen, treffer en mann i Mammas hår, vender leserne tilbake til den første fasen i byggingen av forestillingsverdenen, for å få dette nye momentet til å passe med den forestillingen de allerede har bygget opp. ”Jeg tror det er faren”, sier Linn (15), og Tyra (6) tror ”at hun Emma eller de har spurt om hjelp til noen eller pappaen sin om de kan hjelpe å gre håret.” De mange antakelsene om at det kan være faren til Emma eller en som prøver å hjelpe, viser at de vil få mannen til å passe inn i sammenhengen. De rekonstruerer forestillingsverdenen, men likevel slik at den minner mest mulig om den tidligere versjonen.

Leserne er fordypet i tekstverdenen (fase 2) når de spekulerer i hva noe kanskje kan bety. Sykdom, fattigdom eller en ødelagt frisyre er noen av antakelsene om hvorfor Mamma er trist. Noen antakelser kommer i skyggen eller forkastes, som det at Mamma har kreft og at hun ikke har mye tid igjen, mens andre igjen blir idéer som vedvarer gjennom hele tekstlesningen, for eksempel idéen om at håret er symbol på vanskelige følelser.

6.6.2 Identifikasjon og betydningen for eget liv

En kan ha en god leseropplevelse uten nødvendigvis å relatere det en leser til eget liv. Leserne mine relaterer Emmas situasjon i liten grad til egen situasjon, heller ikke mors tristhet er noe de tar innover seg på en måte som gjør at de identifiserer seg med situasjonen. De er i forestillingsverdenen, de fortolker det de ser, men jeg kan ikke spore kommentarer der de sier noe om seg selv og eget liv. Langer sier selv at hennes tredje fase ikke brukes like frekvent som de andre fasene. En forklaring kan være at det ikke er alt en leser som rører ved våre egne liv på en måte som vi kan lære av. En annen forklaring kan være at det kreves ytterligere litterære erfaringer *før* en tekst påvirker oss og får innvirkning på vårt liv.

Mangelen på identifikasjon står i kontrast til 15-åringenes ønske om å miste seg selv, ifølge Appleyard ønsker de involvering og identifikasjon i litteraturen de leser. Også Appleyards beskrivelse av mellomtrinnsleseren fremhever identifisering, og da gjerne knyttet til en helteskikkelse. Jeg tror det er et vesentlig moment at historien fremstilles gjennom en bildebok. Sjangeren kan bidra til at de holder seg selv utenfor. De to eldste lesergruppene svarer innledningsvis ”Vi har liksom vokst opp” og ”De er litt for lettleste, og de er ikke helt for vår aldersgruppe (...)” på spørsmålet om de har lest mange bildebøker. De markerer en

viss avstand, som, selv om de liker boken, vedvarer gjennom hele lesningen. Penne påpeker at 10-13-åringene foretrekker å lese om en som er eldre enn ens egen alder (2003), og det at Emma fremstilles som en ganske liten jente kan også bidra til den manglende identifiseringen. Det er godt mulig at økt erfaring med moderne bildebøker, både gjennom bruk i skolen og hjemme, vil medføre økt identifikasjon med bildebokens karakterer og situasjonsbeskrivelser.

En efferent leseholdning vil innbefatte leserens bevissthet om seg selv. Selv om leserne her ikke nødvendigvis identifiserte seg med Emma i historien, så brukte de mange momenter de selv har nærhet til i sin forståelse av boken. Iser skriver at prosessen med å absorbere det ukjente i det en leser er en form for identifisering med det en leser (1974: 291). Etableringen av slektskap mellom leseren og det han leser er en identifikasjon som stimulerer holdninger hos leseren. Da er en inne på Isers uttrykk *Wirkung*, som forstås som *betydningen for leseren*. Det en leser skal ha virkning i leserens eget liv. Ut fra tekstlesningen i denne undersøkelsen vil nye erfaringer med bildeboken som sjanger, og ny kunnskap om symbolbruk være noe av virkningen. Effekten er også en historie om at voksne kan bli lei seg, at barn kan hjelpe voksne, men at de ikke trenger gjøre dette alene. Tankene rundt bokens motiv og tema er noe leserne bærer med seg også etter endt lesning og samtale.

6.6.3 Å betrakte teksten på avstand

I tillegg til at leserne er i og beveger seg gjennom en forestillingsverden, vender de titt og ofte til fase fire, der de betrakter og kommenterer teksten litt på avstand. Et eksempel er Tyra (6) som sier ”Det går ikke an på skikkelig fordi at i bøker der er det ofte sånne historier som ikke fins, og ungen er ikke så liten at den kan gå inn i håret.” Her tar hun rollen som kritisk leser, og drar bevisst en linje mellom sin egen verden og fiksjonsverdenen bildeboken tilbyr. Et annet eksempel er Linnea (15) som også reflekterer over det hun leser: ”Det virker som om Emma prøver å finne fram til hva som er problemet til moren, hvorfor hun er så lei seg og sånn, og det finner hun på en måte inni håret. Flokene er på en måte følelsene til moren.” Her forklarer Linnea sin egen oppfatning, hun stiger ut av forestillingsverdenen og gir de andre i gruppen sin tolkning av det hun ser.

Langers 4. fase innebærer også å trekke tråder til andre tekster eller andre opplevelser teksten minner om. En slik kobling skjer underveis i lesingen, en må ikke nødvendigvis være ferdig med teksten for at det settes i gang, noe som understreker at fasene i byggingen av forestillingsverdener ikke er lineære. Flere av leserne bidrar med intertekstuelle referanser: ”Det kunne vært det samme som en tegnefilm jeg så da jeg var liten, om det store skjegget,

det kunne vært det samme” sier Tord (10) da han får se forsidebildet til boken. Vesene inne i håret gir også 6-åringene intertekstuelle referanser til andre ting de har sett, for eksempel synes Alexander at han ser Batman-masker i håret: ”Jeg ser mange øyne, det er veldig masse som ligner på veldig mange øyne som vi har sånn gjennom som Batman”. I tillegg kommer 10-åringenes mer generelle hentydning til fantastisk litteratur, og 6-åringenes trekk fra eventyrverdenen når de omtaler stien mannen i håret lager til Emma.

6.7 Å lese ord og bilder

Samtlige av lesergruppene gir bildene heller enn verbalteksten oppmerksomhet. Ofte kommenterer de bildet før jeg har lest den tilhørende verbalteksten, og bare unntaksvis etterspør de verbalteksten om jeg venter litt med den. Verbalteksten blir brukt mer som et bakteppe, der leserne refererer til denne hvis den bekrefter noe de ser i bildet. En av grunnene til dette kan være at bildet er like tilgjengelig for alle hele tiden. Svein Nyhus skriver i artikkelen ”Det gjør vondt å ha det gøy” at bilder virker raskere enn tekst. Leseren oppfatter dem på et øyeblikk:

Illustrasjonene påvirker oss derfor mer direkte enn ordene og bestemmer førsteinntrykket av boka. Teksten tar derimot tid. Den må avkodes og leses ord for ord i riktig rekkefølge, enten vi leser sjøl eller hører på. Men nettopp dette kan være en styrke ved teksten. Det at vi nødvendigvis må bruke litt tid på ordene og være med dem – og i dem – med all vår oppmerksomhet (Nyhus 2003: 36).

Ingeborg Mjør vektlegger også *bildet* i bildeboken:

Når vi åpner 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: 117).

6-åringene er mest opptatt av detaljene i bildene. De bruker tid på å kommentere hvor langt håret til moren rekker, og kommenterer både steiner, veske og klær før de samler seg om det bildet vil fortelle. Ingeborg Mjør (2004) beskriver også at 5-åringen er svært detaljorientert i sin lesning av bilder. Selv om 6-åringene ikke refererer til verbalteksten i samtalen vår, tror jeg at de har en opplevelse av hva tekst og bilde formidler sammen. De kan godt ha en følelse av stemningen verbalteksten formidler, uten selv å vise dette klart i den litterære samtalen, og dermed blir resultatet at det er omtalen av bildene som kommer tydeligst fram når de skal omtale ikonoteksten.

10- og 15-åringene bruker verbalteksten på litt ulike måter. 15-åringene bruker den for å *bekrefte* noe de tror om bildet, for eksempel det symbolske ved håret, mens 10-åringene

bruker det Emma sier til Mamma som en hjelp til å *forklare* situasjonen. ”I teksten står det at Mamma gråter, og at hun jenten sier unnskyld” (Synne, 10) og ”hun ble jo sur på moren fordi hun ikke fikk mat” (Thomas, 10) er to eksempler på hvordan verbalteksten blir brukt til å oppklare og forklare. Samtidig viser 10-åringene bildekompetanse, og evne til å forklare sin egen samhandling med bildene: ”(...) for når du ser noe med sterke farger, begynner du å se litt ekstra på det. Der det lyser, der med klokken, da begynner vi å se litt ekstra på det” er Tords (10) forklaring på hvordan oppmerksomheten blir trukket mot enkeltmomenter i bildet.

15-åringene kommer raskt fram til en metaforisk forståelse av bildene, en forståelse som blir framforhandlet og diskutert i gruppen. I så måte er dette en gruppe som tolker metaforisk og leser med fordobling i større grad enn det Steffensen (2005) tilegner en gjennomsnittlig 15-årsgruppe. Konklusjonene de trekker er tidvis avanserte for 15-åringer å være. Årsaken til dette kan være at 15-åringenes bildelesing er mer avansert enn den øvrige tekstlesingen deres. Bjorvand og Lillesvangstu refererer også til at ungdomsskoleelevers kunnskap om bildeanalyse kommer til sin rett i deres bildeboklesninger sammen med ungdom: ”De omtalte illustratørens bruk av kontraster i farger og størrelser, de snakket om hva som hadde fokus i bildet, symboler og detaljer som fungerte som frampek i fortellinga, og hva som utgjorde forgrunn og bakgrunn” (2007: 119). Bjorvand og Lillesvangstu konkluderer med at mange elever gjennom bildebokprosjektet ”gjenoppdaget en sjanger de trodde de forlot da de var småbarn” (ibid. s.119).

En annen forklaring på den avanserte bildetolkningen er at det er *selve fortolkningsfelleskapet* som trekker enkeltindividene i retning av en metaforisk forståelse. Gaute og Linnea kan sees på som veiledere eller åpner av tekstens doble betydning og mentale landskap.

Også de to yngste lesergruppene er svært våkne for det de ser i bildene. De peker på nyanser som ansiktsuttrykk, farger og stemninger og setter dette i sammenheng med hvordan Emma og Mamma har det. Her blir det viktig å trekke fram Koskimies-Hellmans tese om at bildebøker kan formidle indre tilstander på en slik måte at de kan forstås av alle lesere uansett alder og lesekompetanse (Bjorvand 2010). Måten mine lesergrupper leser karakterenes ansiktsuttrykk på, underbygger denne tesen. Ansiktsuttrykkene er tilgjengelige for alle leserne, og forteller mye om karakterenes følelsesliv. I varierende grad hjelper også fargebruk, verdiperspektivering og andre stemningsskapende detaljer til med formidlingen av indre tilstander. Kanskje det nettopp er *bildebokens egenart* som hjelper fram den metaforiske lesningen hos 15-åringene og den dype forståelsen for at Mamma er lei og fortvilet hos de to andre lesergruppene.

6.8 Voksnes depresjon som tema i en bildebok

I *Klassekampens Bokmagasin* kommenterer Torgrim Eggen *Håret til Mamma* som ”Jeg er redd dette ikke fungerer” og ”Nok et eksempel på en barnebok som egentlig er for voksne”. Om sin datters forhold til samme bok sier han ”.. men denne vil hun ikke skjønne noe av før det er altfor sent med bildebøker”⁴⁰. Med disse uttalelsene hevder han, i likhet med noen av Ramsfjells studenter, et ganske tydelig litterært syn på at visse emner ikke er god litteratur for barn. Jeg synes også at Torgrim Eggen her går langt i å antyde at bildebøker er en type bøker en med tiden vokser fra. For å ta det siste først, så tror jeg at de to eldste lesergruppene ved å lese *Håret til Mamma* fikk øynene opp for at bildebøker kan ha mangslungne temaer, og at en godt kan lese bildebøker selv om ”en liksom har vokst opp”. Gaute (15) mente målgruppen for *Håret til Mamma* kunne være opp til og med 8. klasse:

Gro: Er dette en bildebok for små barn, for dere eller for hvem?

Gaute: Jeg tror den er litt mer for 6. 7. 8. Sånn rundt der, jeg vet ikke.

Gro: Ikke barnehagebarn?

Gaute: Nei, hvis det er en sånn trist bok, så, sånne småbarn liker best å lese sånne happy-ending-bøker som alltid er glad og alle er fornøyde.

At Gaute definerer seg selv utenfor målgruppen har mer med sjangeren bildebok å gjøre enn bokens tema (se 6.6.2). Svaret hans viser likevel at bildeboksjangeren ikke er forbeholdt små barn. Dette samsvarer med det Bjorvand og Lillesvangstu erfarte da de presenterte et knippe bildebøker for 9. trinn. Også disse elevene uttalte ”Jeg visste ikke at det fantes bildebøker for ungdom” og ”Jeg trodde sånt var for småunger” (Lillesvangstu et al. 2007: 107). Selv om mine 10- og 15-år gamle lesere markerte avstand fra bildeboksjangeren før vi startet lesningen, viser de likevel stor interesse for boken under lesningen. De går inn for å oppleve og undersøke teksten, og det er ingen som kommenterer at den er kjedelig eller at innholdet er barnslig.

Diskusjonen om hvilke temaer som er passende i barnebøker, kan være en følge av at den romantiske barndomsoppfatningen fremdeles er levende og gjør seg gjeldende i diskusjonene. Ramsfjell (2009) refererer til den britiske barndomssosiologen Hugh Cunningham som karakteriserer vestlig barndomsforståelse med spenning og ambivalens der sentimentalitet og sakralisering på den ene siden kolliderer med selvstendighet, kompetanse

⁴⁰ *Klassekampens Bokmagasin* 08.12.2007

og autonomi på den andre siden. Barnelitteraturen blir skrevet, utgitt og formidlet av voksne, og har alltid blitt sett på som en del av det voksne samfunnets oppdragerprosjekt. Tone Birkeland sier det slik:

Derfor er barnelitteraturens historie også langt på vei historien om hvordan voksenperspektivet og vokseninteressene nedfeller seg i bøkene; det er historien om hvilket syn det voksne samfunnet til enhver tid har på barn, og på hva slags litteratur barn har bruk for (Birkeland 1998: 37).

Også Gaute (15) prøver å dra en linje over hva han mener innholdet i en bildebok for barn kan være: ”Det kan være at hun er psykisk syk på en eller annen måte. Jeg tror ikke akkurat at hun er det, men det kan være hun er alkoholiker, men jeg tror ikke det i en barnebok.” Gaute godtar her at Mamma kan være deprimert og psykisk syk, men mener det vil være å trekke det for langt om Mamma i tillegg var alkoholiker.

Min erfaring er at litteraturformidlere ikke trenger å skjerme barn for alvorlige tema, men snarere lese høyt fra tekster som *Håret til Mamma* for å gi dem et språk om dette alvorlige. Gro Dahle sier i et intervju at hun skriver for at barn skal få det bedre, og for å skape rom for samtaler om vanskelige tema og tabuområder (Vik og Håland 2006). På samme måte som Emma blir involvert i å hjelpe Mamma, kan barn involveres i samtale og lesing om små og store problemer. Det motsatte synet ville være å beskytte barnet, innforstått at det er for uskyldig til å eksponeres for alvorlige tema.

Så viser jo også mine funn at unge lesere har stor empati og et ønske om å forstå Mamma og Emma. 6-åringene fanger raskt opp stemningen i boken, de forstår at det er noe med blikket til Mamma, de leser ansiktsuttrykket hennes og finner tegn som krøllete hår og nedovermunn som bevis på at Mamma er trist. De evner å sette seg inn i hvordan Emma har det når Mamma ikke rydder eller lager mat, uten at konfliktnivået i teksten på noen måte er til hinder for leseleden. Mammans tristhet blir noe de både beskriver og ønsker å finne ut av.

Torgrim Eggen stiller spørsmålene: Er det virkelig dette barn av foreldre med følelsesmessige svingninger trenger? Vil de forstå metaforen? Vil de tro at det vonde sitter i håret? og jeg er overbevist om at barn forstår. De tar med seg sine erfaringer og sin fantasi og bruker dette for å forstå hvordan det er når Emma har det vondt, raser og fortviler. De kobler floker i håret til vanskelige følelser, men har varierende evne til å uttrykke denne leseopplevelsen verbalt. ”At det er noen hår som er ganske lei seg” og ”Hver floke symboliserer en tanke” er uttrykk fra henholdsvis Kari (6) og Linnea (15) som på ulike måter understreker en forståelse for at det vonde sitter i håret.

Tone Birkeland hevder at hos voksne formidlere er uroen for at unger ikke skal *forstå* blitt et påskudd til å styre unna når innholdet utfordrer (2007). Vi skal, som den danske litteraturforskeren Bodil Kampp påpeker, heller ikke overse at det også gjør vondt å være barn (1999). Sånn sett blir Eggens reserverte holdning et uttrykk for undervurdering av barns tekstkompetanse og natur. Barn har begrenset erfaring, men vi skal ikke glemme at lesingens formål også er å skape erfaringer. Et emne som voksnes depresjon trenger samtale, og gjerne en høytlesningssituasjon der begivenhetene blir perspektivert på en slik måte at barneleseren kan gå inn i det.

7. Avsluttende kommentarer

Vi trenger kunnskap om hvordan barn leser og forstår tekster, og denne avhandlingen har vært et forsøk på å si noe om hva som skjer når barn i ulike aldersgrupper går inn i teksten og blir medskapende lesere. Tone Birkeland beskriver bildeboken som en sjanger som dokumenterer klar vilje til å gå nye veier med enten engasjerende tematikk eller uredd estetikk (2007).

Bildebokens målgruppe er de siste årene blitt merkbart større, men det betyr ikke nødvendigvis at så mange er klar over potensialet som ligger i bildebokens komplekse ikonotekst. Undersøkelsen min bidrar til å vise noe av dette potensialet i bruk sammen med unge lesere.

Kombinert med den litterære samtalen, gir bildeboken muligheter for lesere i alle aldre til å hente ut mening i ulike lag av teksten. Den åpner opp for trening i å tolke, og diskusjonen som følger øver opp evnen til å lese med fordobling. Bildeboken kan nettopp gi elever en lesning som utfordrer dem litt. I en skolesammenheng er denne *utfordringen* viktig, en av funksjonene til den litterære samtalen er nettopp å utvide vår forståelse og fortolkning av teksten (Aase 2005). De tre tolkningsfellesskapene har i tillegg lært noe om selve den litterære samtalen. Ved å begrunne og argumentere for meninger om tekster, oppøver de både kommunikative ferdigheter og den språk- og tekstbevissthet som er nødvendig for å få et metaspråk om bøker, tekster og lesing.

Håret til Mamma byr på en ytre handling der Emma forsøker å finne ut hva som er galt med håret til Mamma, og en indre handling der Mammas floker symboliserer depresjon og tunge tanker. Ved å bruke Isers begreper om åpne plasser, negasjoner, repertoar, disposisjoner og behov for meningsfull sammenheng, har jeg sett hvordan de ulike leserne realiserer *Håret til Mamma* på ulike måter. Jeg finner flere alderstypiske trekk, men også mange individuelle forskjeller der lesernes realiseringer gjenspeiler dem som individer snarere enn som del av en aldersgruppe.

Referansene til Appleyards leseutvikling kan brukes for å forstå noen aspekter ved lesernes strategier. Jeg kjenner igjen 6-åringens flytende overgang mellom fantasi og virkelighet, 10-åringenes konsentrasjon om det ytre plottet og 15-åringenes behov for å fortolke Mammas tristhet realistisk, og endatil tragisk. Svakheten med Appleyards modell er at den presenterer kategoriseringer basert på grunnlag av det generelle, og en slik modell kan vanskelig fange opp de individuelle forskjellene min kvalitative undersøkelse avdekker.

Lesernes individuelle disposisjoner drar samtalen i ulike retninger, og de åpner opp for individuelle realiseringer der tolkingsfellesskapet fungerer som en forløsende faktor.

6-åringene er tydelig opptatt av forholdet mellom Emma og Mamma, og de finner mange spor i teksten som sier dem at noe er galt. De lever seg inn i hvordan Emma føler seg, og setter ord på hvorfor Emma er sint. Samtidig er de opptatt av å beskrive detaljene i bildene. Selv om 6-åringene noen ganger finner løsninger som avviker fra det vi kan kalle tekstens kontekst, er de oppmerksomme på sannsynlige årsakssammenhenger mellom de skjematiske forestillingene.

10-åringene tolker både flokene og mannen i håret til Mamma mer konkret. De holder muligheten åpen for at det kan bo nifse ting i håret, samtidig som de skjønner, og uttaler, at det er noe med håret. De mange detaljene får oftest en pragmatisk fortolkning, uten at disse er knyttet til visualiseringen av Mammars følelser. Som gruppe er de opptatt av hva som er stort og hvor det er lys i bildet, og de tolker dette som spor som kan fortelle dem noe viktig om teksten.

15-åringene viser som gruppe evnen til å tolke frem og å uttrykke det metaforiske ved Mammars floker. De omtaler flere elementer i bildene som billedlig talt, men de finner også helt konkrete forklaringer på hvorfor Mamma er lei seg. Det er kjærlighetssorg, kreftsykdom eller fattigdom de ser på som realistiske årsaker til tristheten Mamma og omgivelsene rundt henne utstråler.

Det er tydelig at 15-åringene i størst grad får uttrykt det vi kan kalle bokens indre handling. I mange tilfeller kan det likevel være evnen til å kommunisere den doble betydningen som kommer til uttrykk, og ikke hver lesergruppes forståelse av denne. Jeg finner at flere av leserne også i de to yngste aldersgruppene har potensiale til å forstå de underliggende tekstdimensjonene.

Jeg ser på et av de viktigste funnene mine som hvordan leserne involverte seg i teksten. De la eventuell skepsis til side, og evnet denne tilstedeværelsen som kjennetegner estetisk lesing. Flere av utsagnene gjenspeiler lesernes sanseopplevelser knyttet til teksten, og det viser hvor viktig det er å gi unge lesere anledning og tid til å oppleve tekster. På samme måte opplevde jeg at leserne evnet å lese teksten fiktivt, de forholdt seg i stor grad til det fiktive universet teksten tegnet for dem.

Utgangspunktet for denne avhandlingen var å finne svar på hvordan barn i ulike aldre skaper mening i bildebokens ikonotekst. Lesernes innspill og deltakelse i den litterære samtalen har gjort at jeg også har funnet noe mer. Gjennom fellesskap og samspill har leserne

utvidet hverandres repertoar. De har sett og oppfattet for hverandre. Ved å dele synspunkter, høre på hverandre og utfordre hverandre, har de beriket hverandres opplevelse av teksten.

Litteraturliste

- Aase, Laila (2005): "Litterære samtaler" (I: Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik; Aase, Laila (red.): *Kultur møte i tekstar, Litteraturredidaktiske perspektiv*, Det norske Samlaget)
- Ammundsen, Heidi Bakkeli (1999): "Den moderne bildebokas doble stemme" (I: *Norsklæreren* nr. 4 / 1999)
- Appleyard, J.A (1991): *Becoming a Reader The Experience og Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press
- Asdal, Kristin, Berge, Kjell Lars m fl (2008): *Tekst og historie, Å lese tekster historisk*, Universitetsforlaget
- Befring, Edvard (1994, 2. utgave): *Forskningsmetode og statistikk*, Det norske Samlaget
- Birkeland, Tone (1998): "Er barnelitteraturen kunst?" (I: Kaldestad, Per Olav; Vold, Karin Beate (red.) *Årboka Litteratur for barn og unge 1998*)
- Birkeland, Tone (2007): "Polyfoni og ironi i nyare norske bildebøker" (I: Larsen, Leif Johan, Michelsen, Per Arne og Orseth, Dag (red.) *18.06.46 Festskrift til Sveinung Time på 61-årsdagen*, Høgskolen i Bergen)
- Bjorvand, Agnes-Margrethe; Lillesvangstu, Marianne (2007): "Ord + bilde = sant Om arbeid med moderne bildebøker" (I: Lillesvangstu, Marianne; Tønnesen, Elise Seip; Dahll-Larssøn, Hanne *Inn i teksten – ut i livet nøkler til leseglede og litterær kompetanse*, Landslaget for norskundervisning)
- Bjorvand, Agnes-Margrethe (2010): "Recensent av *Inre landsskap i text och bild* av Anna-Maija Koskimies-Hellman" (I: *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 2010:1)
- Chambers, Aidan (1993): *Tell me: Children, reading and talk*, The Thimble Press, United Kingdom
- Christensen, Nina (2002): "Indgangsvinkler til analyse af billedbøger" (I: Jørgensen m fl *Nedslag i børnelitteraturforskningen* 3/ 2002)
- Dahle, Gro, Nyhus, Svein (2007): *Håret til Mamma*, Cappelen Damm
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet Skrivning og samtale for å lære*, Ad Notam Gyldendal
- Eggen, Torgrim (2007): "Knus de minste" (I: *Klassekampens Bokmagasin* 08.12.2007)
- Fish, Stanley (1980): *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts

- Gentikow, Barbara (2005): *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*, IJ-forlaget, Kristiansund
- Hallberg, Kristin (1982): "Litteraturvetenskapen och bilderboksforhningen" (I: *Tidsskrift för litteraturvetenskap* nr. 3 / 4 1982)
- Hetland, Torunn (2009): *Litteraturen og dialogen De mange stemmene i litteraturen, i klasserommet og i verda*, Masteroppgave, Universitetet i Bergen
- Iser, Wolfgang (1974): *The implied reader Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London
- Iser, Wolfgang (1978): *The Act of Reading*, Routledge & Keagan Paul Ltd., London
- Iser, Wolfgang (1981): "Tekstens appelstruktur" (I: Michael Olsen; Gunvær Kelstrup (red.) *Værk og læser, en antologi om receptionsforhning*, Borgen, København
- Kampp, Bodil (1999): "Hvilken barndom vil du have? –den implicitte læser i nyere nordisk børnelitteratur" (I: Maagerø, Eva; Tønnesen, Elise Seip (red.) *Tekstblikk –rapport fra symposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*, TemaNord
- Kjørup, Søren (2008, 2. utgave): *Menneskevidenskaberne, humanistiske forskningstraditioner 2*, Roskilde Universitetsforlag
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009, 2. utgave): *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk forlag
- Langer, Judith A. (2005): *Litterära föreställningsvärdler, Litteraturundervisning och litterär förståelse*, Daidalos forlag
- Mjør, Ingeborg; Birkeland, Tone; Risa, Gunvor (2006, 2. utgave): *Barnelitteratur –sjangrar og teksttypar*, Cappelen Akademisk forlag
- Mjør, Ingeborg (2004): "Dramaturgi, plot og personskildring, også slik 5-åringer ser det. Om bildeboka *Tvillingbror* av Liv Marie Austrem og Akin Duzakin" (I: Agnes-Margrethe Bjorvand og Svein Slettan (red.): *Barneboklesninger*, Landslaget for norskundervisning)
- Maagerø, Eva; Tønnesen, Elise Seip (1999): "Tekst og estetikk: Om Wolfgang Iseres resepsjonsetetikk" (I: Maagerø, Eva; Tønnesen, Elise Seip (red.) *Tekstblikk –rapport fra symposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*, TemaNord)
- Maagerø, Eva; Tønnesen, Elise Seip (2001): *Samtaler om tekst, språk og kultur*, LNU Cappelen Akademisk forlag
- Maagerø, Eva; Tønnesen, Elise Seip (2004): "På vandring i fortellingenes og kulturens skoger" (I : Agnes-Margrethe Bjorvand; Elise Seip Tønnesen (red.): *Den andre leseopplæringa*, Universitetsforlaget)
- Mellin-Olsen, Stieg (1996) : *Samtalen som forskningsmetode*, Caspar forlag

- Nyhus, Svein (2003): "Det gjør vondt å ha det gøy Om hvorfor og hvordan jeg lager bildebøker –og om samspillet mellom tekst og bilde" (I: Holmefjord, Astrid m.fl: *Håndbok i barnebibliotekararbeid Å formidle litteratur for barn*, Fagbokforlaget)
- Parr, Maria (2007): *Barna og bøkene*, masteravhandling, Universitetet i Bergen
- Penne, Sylvi (2001): *Norsk som identitetsfag*, Universitetsforlaget
- Penne, Sylvi (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, Sylvi (2010): *Litteratur og film i klasserommet Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*, Universitetsforlaget
- Ramsfjell, Astri (2009): "Hva er barnelitteratur?", forelesning på Norsk Barnebokinstitutt 29.januar 2009, upublisert manus
- Rosenblatt, Louise M. (1994, 2. utgave): *The Reader, the Text, the Poem, The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, Louise M. (1995, 5. utgave): *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, New York,
- Schaffer, Anne (2008): "Virkningsfull intertekstualitet i to nye billedbøker" (I: Per Olav Kaldestad; Karin Beate Vold (red.): *Årboka Litteratur for barn og unge 2008*, Det Norske Samlaget)
- Skaftun, Atle (2009): *Litteraturens nytteverdi*, Fagbokforlaget
- Solstad, Trine (2008): *Les mer!* Universitetsforlaget
- Steffensen, Bo (2005, 3. utgave) *Når barn læser fiksjon Grunlaget for den nye litteraturpedagogik*, Akademisk forlag
- Stueland, Espen (2001 / 2002): "Leder" (I: *Vagant* nr. 4 2001 / nr. 1 2002)
- Susegg, Brit Arna (2003): *Verket – leseren – livet En ny litteraturdidaktikk*, Cappelen Akademisk Forlag
- Tønnesen, Elise Seip (2007): "Bøker for hver enkelt og for fellesskapet Loggskrivning og høytlesing" (I: Lillesvangstu, Marianne; Tønnesen, Elise Seip; Dahll-Larssøn, Hanne (red.) *Inn i teksten – ut i livet nøkler til leseglede og litterær kompetanse*, Landslaget for norskundervisning)
- Vik, Marit og Håland, Anne (2006): "Det lukter som svidd gummi!" (I: *Bok i bruk på første til fjerde trinn*, Lesesenteret, Stavanger)
- Wall, Barbara (1991): *The Narrators voice. The Dilemma of Childrens Fictions*, Macmillan

Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice Learning, Meaning and Identity*,
Cambridge University Press, Cambridge

Øien, Marit Berg (2009): *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt En studie av to metoder
fra "Teksten i bruk"*, Masteroppgave, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Avhandlingen er en komparativ undersøkelse av hvordan barn i ulike aldersgrupper skaper mening i en bildeboks ikonotekst. Undersøkelsen bygger på lesninger av bildeboken *Håret til Mamma* (Nyhus / Dahle, 2007) sammen med barn i tre ulike aldersgrupper: 6-åringer, 10-åringer og 15-åringer.

Bildeboksjangeren har utviklet seg til å bli et kunstnerisk uttrykk der tekst og bilde forteller sammen. *Håret til Mamma* representerer den moderne bildeboken både med hensyn til tematikk og estetisk uttrykk. Bildeboken byr på en ytre handling der Emma forsøker å finne ut hva som er galt med håret til Mamma, og en indre handling der Mammass floker symboliserer depresjon og tunge tanker. Bildeboken tematiserer voksnes depresjon, og avhandlingen viser at også små barn kan ta inn over seg og uttrykke tanker rundt et utfordrende tema.

Resepsjonsteoretikerne Wolfgang Iser, Louise Rosenblatt og Judith A. Langer danner det teoretiske grunnlaget for arbeidet. I tillegg er J. P. Appleyards beskrivelser av leserroller brukt som en referanseramme. Ved å bruke Isers begreper om åpne plasser, repertoar, negasjoner, leserens disposisjoner og behov for meningsfull sammenheng har jeg sett hvordan de ulike leserne henter ut mening fra ulike lag i bildebokens ikonotekst. Rosenblatts begreper om estetisk og efferent leseholdning har vært nyttige for å beskrive hvordan leserne i leseprosessen kontinuerlig veksler mellom å vende seg inn mot teksten og utover mot verden.

Det særegne ved bildebokens komplekse ikonotekst åpner opp for trening i å tolke. Undersøkelsen viser at 15-åringene i størst grad får uttrykt symbolikken i bildeboken. I mange tilfeller kan det likevel være evnen til å kommunisere den doble betydningen som kommer til uttrykk, og ikke hver lesergruppes forståelse av denne. Jeg finner at flere av leserne også i de to yngste aldersgruppene har potensiale til å forstå de underliggende tekstdimensjonene. Imidlertid har disse leserne varierende evne til å uttrykke leseropplevelsen sin verbalt.

Et av de viktigste funnene mine ser jeg på som hvordan leserne involverte seg i teksten. De evnet å lese fiktivt, og forholdt seg i stor grad til det fiktive universet teksten tegnet for dem.

Avhandlingen viser i tillegg hvordan den litterære samtalen virker forløsende på deltakerne. Ved å dele synspunkter, høre på hverandre og utfordre hverandre, beriker leserne hverandres opplevelse av teksten.

Abstract

This master thesis investigates how children at different ages create meaning in a picture book's iconotext. The research is based upon a qualitative study of three groups' reading and discussing the picture book *Håret til Mamma* (Nyhus / Dahle, 2007). The participants were divided into three separate groups, according to age: 6-year-olds, 10-year-olds and 15-year-olds. The dialogues between the readers have been recorded and transcribed.

The picture book has developed into an aesthetic expression where text and pictures are infinitely connected in telling the story. *Håret til Mamma* represents the modern picture book both with regard to challenging themes as well as in its aesthetic expression. The main plot in the picture book describes Emma's attempts to find out what is wrong with Mum's hair, whereas the subtext narrates Mum's depression and psychic illness symbolized in Mum's tangles. The picture book portrays the psychic illness in grownups, and this master thesis shows how young children are able to cope with and express feelings concerning such a challenging theme.

The theoretical approach is based on the theories of the reception theorists Wolfgang Iser and Judith A. Langer and the transactional theorist Louise Rosenblatt. In addition, J. P. Appleyard's descriptions of the roles of the reader are used as a frame of reference. To understand the reading process, I have used Iser's concepts of elements of indeterminacy, repertoire, negations, faculties and the readers need for establishing connections. Rosenblatt's concepts of efferent and aesthetic reading have also been useful in my effort to describe the readers' stances towards the text.

The distinctiveness of the picture book's complexity opens up for the ability to interpret. I find that the 15-year-olds have by far the best ability to express the picture book's symbolism. However, in many cases it could be the ability to *communicate* the double meaning that is being revealed and not each group's perception of the same symbolism. I find that many of the readers in the two youngest groups have the potential to understand the underlying text dimensions, but that their ability to express their reading experiences verbally varies.

One of the most interesting results from this investigation is how eager the readers, irrespective of age, were involved in this picture book. They entered the fictive world of the text, and showed an aesthetic presence by their involvement in reading the book.

In addition, this master thesis shows how the literary discourse affects the participants. By listening to each other and by sharing viewpoints, the readers are enriched by each other's experience of the text.