



Læraren og eleven

Den komplekse bildeboka og opplevinga

Master i tilpassa opplæring med fordjupning i norsk

ST 305L

Haust 2012

Elin Aaness

Masteroppgåve i tilpassa opplæring

Nr. 19-2012

ISSN: 1890-4998

ISBN: 978-82-7314-704-2

Læraren og eleven.

Den komplekse bildeboka og opplevinga.

Å lese ei bildebok er litt som å gå på kunstutstilling

(Shaun Tan, vinner av Alma-prisen 2011)

Samandrag

Denne oppgåva tar utgangspunkt i fenomenet all-alder-litteratur og inneholder ein resepsjonsestetisk analyse av korleis seks lærarstudentar og seks førsteklassingar, gjennom den litterære samtala, skaper mening i Stian Holes bildebok *Den gamle mannen og hvalen*. I bildeboka er både ord og bilde berarar av meiningspotensiale. Ord- og bildekunst har i stor grad vore betrakta som skilde kunstformer, men i denne oppgåva er det fokus på korleis dei samspelar og korleis læraren og eleven – likt og ulikt – skaper mening i bildebokas ikonotekst. Ikkje overraskande viser det seg, i tråd med aktuelle teoriar, at både tekst- og livserfaring har betydning for korleis lesarane responderer på emosjonell mening, referansar og andre former for kompleksitet i teksten. Studien konkluderer også med at all-alder-litteraturen er så rik, at her finst rom for kvar enkelt lesar.

Læraren kan ikkje programmerast. Kvar og ein klasseromssituasjon er genuin, og sjølv om lærarane både har lærarplanen og andre lovar og reglar som dei må følgje, så gjer kvar einskild lærar ei rekke val i forhold til eiga undervisning. I litteraturundervisninga er val av bok ein faktor, ein annan faktor er korleis læraren legg opp undervisninga. I denne oppgåva har hensikta vore å diskutere *elevane sin tekst* ved sida av og til dels i opposisjon til *teksten til lærarane*. Poenget har vore å få kunnskap om korleis ein kan legge betre til rette for at elevane si tekstforståing skal kunne utviklast nedafrå og opp, i staden for at den skal dyttast på dei ovafrå og ned.

Det er interessant for dei meiningskapande prosessane som har styrt valet mitt av teoretisk perspektiv. Wolfgang Iser og resepsjonestetikken er derfor hovudteorien til denne oppgåva. Iser sitt syn er at teksten først blir realisert i møtet med lesaren. Teksten består av ei rekke *tomrom* som lesaren sjølv må bygge bru over. Dette opnar opp for ei aktiv og medskapande lesarrolle. I analysen av funna har eg også kasta blikket til andre teoretikarar. Resepsjonen dannar grunnlag for å seie noko om korleis læraren må vere seg bevisst si eiga forståing, både i førebuinga og gjennomføringa av litteratur - undervisninga. Vidare diskuterast all-alder-litteraturens verdi i undervisninga.

Abstract

This thesis is based on the phenomenon of “all-age literature” and contains a reception aesthetic analysis of how six teacher-students and six children in first grade, through the literary conversation, create meaning in the picturebook “The Old Man and the Whale” by Stian Hole. The picturebook consists of words and images, which both carry potential of meaning. Words and images have often been considered separated forms of art, but in this thesis the focus is upon how they interact and how the teacher-students and the children in first grade create meaning in the picturebook iconotext. Not surprisingly, it turns out, that both text- and life experience have a significant role in how the readers respond to emotional meaning, references and other forms of complexity in the text. The study concludes that the “all-age literature” is so rich, that there is room for every reader.

You can not program the teacher. Every classroom situation is genuine, and even if teachers have both laws and regulations that they must follow, every teacher makes a number of choices related to their own teaching. In teaching literature the choice of book is one, another is how the teacher plan the class. In this thesis the aim has been to discuss “the pupils’ text” beside and partly in opposition to the “text of the teachers”. The purpose has been to gain knowledge of how to ensure that the pupils’ understanding of the text may develop from the bottom up, instead of pushing knowledge from top down in literature classes.

My interest in the processes of creating meaning has guided my choice of theoretical perspective. Wolfgang Iser and his reception aesthetics is therefore the main theory. Iser considers reading a dialogue between the reader and the text, and he explains a chain of events that depend on both the text and the exercise of certain human faculties that affect the process. The text consists of “blanks” or “places of indeterminacy” where the reader himself must build a bridge. This opens the role of an active and creative reader. In the analysis of the findings I have also consulted other theories. The study may say something about teachers need for awareness of own interpretation, in both preparations and in doing literature classes. Finally, it discuss the value of “all-age literature” in the classroom.

Innhold

Forord.....	6
1. Innleiing.....	7
1.1. Møte med all-alder-litteraturen.....	7
1.2. Ei norskdidaktisk masteroppgåve.....	8
1.3. Problemstilling.....	10
2. Metode.....	11
2.1. Wolfgang Iser og resepsjonestetikken.....	12
2.2. Kvalitativ metode.....	15
2.3. Forprosjektet.....	15
2.4. Etikk og val av deltagarar.....	16
2.5. Gruppeintervju og den litterære samtalen.....	17
2.6. Organisering av leseøktene.....	19
2.7. Transkribering av intervju.....	20
2.8. Rolla som forskar og formidlar.....	21
2.9. Validitet, reliabilitet og generalisering.....	22
3. Bildeboka <i>Den gamle mannen og hvalen</i>.....	24
3.1. Bildeboka som artefakt.....	25
3.1.1. Parateksten.....	25
3.1.2. Samspelet mellom bilde og ord.....	29
3.2. Ei fleirtydig bok.....	30
3.3. Synsvinkelen.....	38
3.4. Tomrom i ikonoteksten.....	39
3.5. Den implisitte lesaren.....	40
4. Analyse og drøfting av materialet	42
4.1. Forholdet mellom bilde og tekst.....	44
4.2. Den fleirtydige handlinga.....	51
4.3. Handlinga kan tolkast realistisk eller allegorisk.....	59
4.4. Oppsummering av analysen.....	75
4.5. Hovedfunna.....	81
5. Litteraturdidaktiske refleksjonar.....	83
5.1. Teksten.....	84
5.2. Nasjonale føringar.....	86
5.3. Kvifor bildebøker?.....	88
5.4. Læraren sine reiskap: Høgtlesinga og den litterære samtala.....	92
5.5. Avsluttande ord.....	95
6. Teori- og metoderefleksjonar.....	96

Litteraturliste

- Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD
2: Intervjuguide
3: Samtykke frå elevar og føresette

Forord

Vanlegvis les eg ei bok ein gong, men det hender at bøker rører noko ved meg og at eg tar dei fram igjen. Da eg fekk barn, starta den store gjenbruken av historier. Dei ville vi skulle lese dei same bøkene om og om og om igjen. Noko av det genuine ved små barns forhold til bøker er repetisjonane. Men boka er berre ny for dei ein gong. Neste gong dei les ho, les dei ho inn mot eit kjend plott og ein kjend slutt. Seinare lesingar fremmar ei stadig meir holistisk forståing av teksten. Samanhengen mellom ulike tekstelement blir tydelegare. Det same blir forholdet mellom del og heilskap, mellom det som er sentralt og meir marginalt. Målet for denne studien har vore å kartleggje korleis barn og vaksne – likt og ulikt – les ein og same tekst. For meg har det innebore utallege lesingar, både av boka og intervju med informantane. Studieobjektet har utkonkurrert dei mest utslitte bøkene i huset, og aldri har to korte møte med menneske rundt ei bok, gitt meg så mange tankar. *Den gamle mannen og hvalen* - utgangspunktet for studien – er ei lita, men kompleks bildebok. Det har vore moro, men også svært krevjande å la eiga meiningskaping bli utfordra av seks førsteklassingar og seks lærarstudentar.

I Nordland har vi eit turselskap som har det beskrivande mottoet: "På ville vegar i trygge hender". I denne studietida har eg vore på høge fjelltoppar og ned i djupe dalar. Eg er evig takksam for alle dei trygge hendene som har hjelpt meg med å passere ville stryk og ført meg opp av steinura. Det skal vitast at til dei trygge hendene høyrer også kloke hovud! Det er mange som bør takkast: Først og fremst må eg takke Supermann, som eg er så heldig å dele heim med. Eigenskapen hans er viden kjend: Han hjelper til når det er krise og verkelege farar. Eg er heldig som har deg! Husets to små; Ragna og Oda, takkast for å ha vekt interessa for barnebøker i meg på ny. Odin, vår firbeinte venn, har sørja for at kroppen har fått lea på seg og hovudet har fått frisk luft. Eg må takke Marit for god og særskilt hjelp med avgrensing av oppgåva. Tore Elias skal ha takk for å dele sin kunnskap om resepsjonsforskning, samt grundig og god tilbakemelding i vegleiinga. Kåre takkast for spennande forelesningar i metode- og vitskapsteori. Ludvig takkast for korrekturlesing og god hjelp med nynorsken. Utan informantane mine, seks førsteklassingar og seks lærarstudentar, ville ikkje nettopp denne studien blitt til. Han ville heller ikkje blitt til, om ikkje Stian Hole hadde skrive *Den gamle mannen og hvalen*. Hole skal dessutan ha ein ekstra takk for å låne meg illustrasjonar til bruk i oppgåva.

1. Innleiing

1.1. Møte med all-alder-litteraturen

Året 2001 tar eg mellomfag i nordisk litteratur ved Universitetet i Tromsø. Eg fordjupar meg i Jon Fosse. I den forbindelse snublar eg borti omgrepet *all-alder-litteratur* for første gong. Det er i ein kronikk i Dagbladet i anledning av at Norsk Barne- og Ungdomsbokforfattarar (NBU) fyller 50 år, at Jon Fosse skriv at "god litteratur ikkje bør bli styrt av tilpassing til bestemte mål- og aldersgrupper, men først og fremst bør skrivast med vekt på den estetiske autonomien. Slik kan barnelitteraturen oppheve seg sjølv og bli til seriøs litteratur". Denne litteraturen namngjer han all-alder-litteratur¹.

I desember 2011 jaktar eg på eit interessant tema til masteroppgåva mi og treff etter på ein artikkel om denne all-alder-litteraturen. Det er Åse Marie Ommundsen som er ferdig med doktoravhandlinga si, *Litterære grenseoverganger – når grensene mellom barne- og voksenlitteratur viskes ut*, og som i eit intervju seier at dagens barnelitteratur stadig kryssar grensa mellom voksen- og barneinnhald, og at det i dag stadig blir gitt ut meir all-alder-litteratur: "(...) det vil si bøker som er retta mot både barn og voksne" (Munch 2010). Dette set tankar i sving hos meg – eg har lyst til å sjå nærmare på fenomenet.

På leiting etter ein bursdagspresang finn eg, hos den lokale bokhandlaren, plassert på hylla for barn 4-6 år, bildeboka *Den gamle mannen og hvalen* (2005) av Stian Hole. Med ein gong ser tittelen tenkjer eg på Hemmingways filosofiske roman *Den gamle mannen og havet*. Er denne intertekstuelle referansen tilfeldig? Eg begynner å bla i boka. Ein gammal mann er hovudpersonen. Vil eit barn kunne identifisere seg med denne mannen? Illustrasjonane er fulle av detaljar. Historia er enkel, men samstundes kompleks. Eg kjøper boka, men eg gir ho ikkje vekk.

Dotter mi (5) og eg les *Den gamle mannen og hvalen* saman. Den gamle mannen heiter Cornelius. Han bor langt mot nord saman med katten sin, Trass. Lenger ut i havgapet bor Halvor, bror til Cornelius. Dei to brørne er uvenner og har ikkje snakka saman på mange år. Ein dag rek ein kval i land på stranda til Cornelius. Den gamle mannen prøver å hjelpe kvalen tilbake til havet, men han klarer det ikkje aleine. Han ringer bror sin, og saman

¹ Kronikken stod opphavleg på trykk i *Dagbladet* 2. oktober 1997, men han blei seinare trykt i *Årboka. Litteratur for barn og unge* 1998.

greier dei det. Dette er den konkrete historia, men illustrasjonane og metaforane gjer at historia kan tolkast på mange ulike vis. Når vi lukkar boka, spør eg dotter mi: -Kva handla denne boka om, da? Ho svarer *kjærleik*. Kvifor svarer ho dette? Kva for oppdaginger er det ho har gjort? Nysgjerrig låner eg ein nabogut (8 år). Etter å ha lese boka saman med han stiller eg det same spørsmålet: -Kva handlar boka om, da? Han svarer; *to brør og ein kval*.

Meir nysgjerrig bestemmer eg meg for at eg har lyst til lese boka i ei større gruppe med barn, og eg har lyst til å sjå fleire voksenlesingar av ho. Eg har lyst på kunnskap om korleis høvesvis barn og voksne samtaler om og skaper mening i ein og same tekst.

1.2. Ei norskdidaktisk masteroppgåve

På nettstaden *Bok og samfunn* skriv Per-Olav Solberg at det ikkje er noko nytt at mykje av det som blir sett av barnelitteratur i bokhandlane er kjende og kjære titlar frå avdøde forfattarar som hadde si storheitstid på midten av 1900talet. I 2010 var bøker av Inger Hagerup, Andre Bjerké og Thorbjørn Egner blant dei fem mestseljande norske barnebøkene². Tradisjonelt vel voksne å lese bøker for barn som dei sjølv har gode minne frå. All-alder-litteraturen er vesensforskjellig frå den litteraturen som blei presentert for meg då eg var barn på 80-talet. Dei bildebøkene som dei voksne den gongen las for meg, hadde gjerne ein pedagogisk eller oppdragande undertone og eit romantisk syn på barndommen. Det var forteljingar det var trygt å opphalde seg i. I dag er det mykje felles tematikk i barne- og voksenbøker. Dagens bildebøker tar gjerne opp eksistensielle spørsmål, identitet, allmennmenneskelege problemstillingar, filosofi og familielasjonar (Ommundsen 2010). Eiga kjensle av at fleire av dei nye bøkene i kategorien all-alder-litteratur treff meg som voksen lesar, gjer det skummelt å introdusere denne typen bøker til barn. Eg synest litteraturen er kompleks og mangfaldig. Den gjer meg ei god leseoppleveling. Men mi verd er da vesensforskjellig frå barnas – er ho ikkje?

² <http://www.bokogsamfunn.no/barnebøker-50-talls-forfattare-preger-bestselgerlista> (3.7.2012).

Det barnelitterære feltet domineras av vaksne aktørar; forfattarar, forleggarar, kritikarar, bibliotekarar og litteraturformidlarar. Når forfattaren skriv inn ei rolle til den vaksne lesaren også, vil ikkje det nødvendigvis skje på kostnad av barnet sin posisjon? Eller er dette eit stort skritt vekk frå den pedagogiske og didaktiske litteraturen, og slik som Fosse antyder *ei kunstoppleving* – for både barna og dei vaksne? Kva for ein stemme har barna i det litterære feltet, og er det mogleg for dei å ta til motmæle mot det vaksne overformynderiet? Det er i sjølve lesehandlinga at barna gjer sine vurderingar, gjennom å vise kva for ei glede og kva for eit utbytte dei har av litteraturen, kjem deira kvalitetsvurdering til uttrykk.

Dette er ei norskdidaktisk masteroppgåve. Kva ligg i omgrepet didaktikk? Laila Aase definerer omgrepet fagdidaktikk slik:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisningen av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles (Aase m. fl. 1998:7).

Dette er ein omfattande definisjon som, slik Åsmund Henning påpeiker, plasserer fagdidaktikken i grenselandet mot det som vi gjerne kallar vitskapsteori eller vitskapsfilosofi, altså i ei tenking og teoriutvikling om ulike sider ved norsk som vitskapsfag (Henning 2010:66). I det daglege virke til ein norsklærar vil han eller ho måtte gjere val i forbindelse med planlegginga, gjennomføringa og evalueringa av litteraturundervisninga, det er val som er knytt til lærarplanen - men også val som må ta omsyn til dei elevane undervisninga er meint for.

Korleis driv ein god litteraturundervisning? Spørsmålet er ikkje enkelt å svare på. Eit problem for den tradisjonelle litteraturundervisninga, slik som eg har opplevd ho både gjennom eigen skulegang og som lærar i klasserommet, er gjerne at ho pressar fram ein prosess som ikkje tar utgangspunkt i lesaren sin respons. Det kan vere at lesaren ikkje responderer på teksten i det heile tatt, eller at lesaren forventar at læraren sit med ein fasit på kva teksten *eigentleg* handlar om. Etter mi mening er det stor forskjell på å bli fortalt og sjølv å oppdage kva eit litterært verk handlar om. Om vi som lærarar synest at ei bok er god, er det slett ikkje sikkert at elevane også gjer det. Dei har ei heilt anna livs- og teksterfaring, og står på eit anna stadium i leseutviklinga. Det betyr at vi bør vere forsiktige med å påføre elevane oppfatningar om korleis dei bør respondere på ein tekst. Ein bør tvert om gje dei moglegheita og motet til å nærme seg ein tekst på sitt eige vis.

Teksten bør få bety noko for dei personleg. Da blir læraren si oppgåve å hjelpe elevane til å innsjå at det viktigaste blir det litteraturen betyr og gjer for/med dei personleg.

Ser ein bort frå elevane sin bakgrunn, konkluderer studiar som omhandlar læring i skolen med at læraren er den einskilde faktoren som har størst betydning for kva elevane lærer³. Eitt av funna hos Nordenbo m. fl⁴, i ei undersøking utført på bakgrunn av denne kunnskapen, viste at lærarens *kognitive faglege kunnskapar* - kunnskap om korleis eleven tenkjer og lærer - blei uttrykt gjennom lærarens undervisningshandlingar og bidrog til forbetra læring hos eleven (Nordenbo m. fl. 2008: 65).

1. 3. Problemstilling

Formålet med denne masteroppgåva er å kartleggje nyansane i resepsjonen av all-alder-litteraturen, særleg å undersøkje korleis barn og vaksne fester seg ved ulike aspekt i ein og same tekst. Dette kan formulerast i følgjande problemstilling:

**Korleis skaper høvesvis barna og dei vaksne meinings i bildeboka
*Den gamle mannen og hvalen?***

Som norsklærar er kunnskap om korleis barn skaper meinings i tekstu - likt eller ulikt oss vaksne - verdifull, ikkje minst av den grunn at dette kan vugleie oss i utveljinga av kva for ein litteratur vi presenterer i klassen og korleis vi samtaler om han.

³ St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, Kunnskapsdepartementet.

⁴ Nordenbo m. fl. 2008: *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo .

2. Metode

Når vi les ein tekst, søker vi etter meiningsfylt. For at vi skal halde fram med å lese teksten, må vi på eitt eller anna vis kjenne at det vi les er meiningsfylt. Men, kva er meiningsfylt? Og kor kjem denne meiningsfylt? Er det lesaren som fører meiningsfylt til teksten? Eller ligg ho der i teksten allereie, klar til å bli lyfta ut?

I litteraturteorien finst det ulike syn på kva ein tekst er og korleis meiningsfylt i teksten blir etablert. Forenkla kan ein seie at pendelen har svinga frå å vere einsidig opptatt av forfattaren (den historisk biografiske metoden), til å interessere seg for teksten åleine (nykritikken), til å interessere seg for lesaren (lesarorienterte metodar). Lesarorientert litteraturteori er mest oppteken av korleis vi som les teksten responderer eller reagerer på han. Retninga har som grunnsyn at meiningsfylt i verket er noko som først oppstår i møte med ein lesar (Håland 2006). Ein mogleg konsekvens av eit slikt syn på teksten er i tråd med mitt, nemleg at det ikkje finst ei objektiv, einerådande tolking av ein tekst.

Wolfgang Isers resepsjonestetikk vil vere det litteraturteoretiske hovudperspektivet i denne avhandlinga. Teorigrunnlaget er på den eine sida med på å utvikle dei spørsmåla eg stiller til det empiriske materialet. På den andre sida vil teorigrunnlaget også vere ein viktig ressurs i arbeidet med å finne *svar* på problemstillingane. Det er teorigrunnlaget som gir substans og perspektiv til analysane, som definerer kva kategoriar og fenomen eg er i stand til å identifisere i materialet. I arbeidet med å fortolke funna mine vil eg også dra inn andre leseteoretikarar. Når metode blir definert som *måten vi samlar data på* (Risberg 2006:24. Mi kursiv.), blir teori og metode integrert i kvarandre i denne oppgåva. Eg vil her gje ein kort presentasjon av resepsjonestetikken og grunngje kvifor eg finn det nyttig å bruke han. Ein meir utfyllande presentasjon blir gitt i hovuddelen (kap. 4), der eg presenterer det innsamla materialet i lys av omgrep frå Wolfgang Iser og drøfter funna.

2.1. Wolfgang Iser og resepsjonestetikken

"Lesarens fødsel må skje på kostnad av forfattarens død", seier Roland Barthes i sin kjende artikkelen fra 1968⁵. Det er ikkje "forfattaren" i alle betydninga av ordet som likviderast, men "autoren", forfattaren forstått som den autorative opphavsmannen det dreier seg om å nedgradere. Denne nedgraderinga skjer i takt med eit stadig utvida omgrep om sjølve den litterære skaparkta og om teksten. For mens det fram til da hadde vore forfattaren som var den einaste personen å rekne med i litteraturen, utvikla det seg fram mot slutten av 60-talet to tyngdepunkt for denne teoretiske retninga som interesserte seg for lesaren sine reaksjonar på og arbeid med teksten: Den eine blei utvikla i USA, og blir gjerne omtala som *reader-response teorien*. Den andre, tilhøyrande i Tyskland, blir gjerne kalla Rezeptionsästhetik eller *resepsjonestetikken*. Felles for dei begge var at dei flytta fokus over til lesarsida i den litterære kommunikasjonen. Dei var begge teoriar om mottakinga, forståinga og verknaden, av litterære verk, og såleis oppteke av "leserens gjenskaping av det litterære verket i sitt eget sinn" (Aspaas 2008:109).

Den tyske resepsjonestetikken sprang ut frå Universitetet i Konstanz, og er innan litteraturvitenskapen gjerne blitt kalla Konstanz-skolen. Dei to leiande skikkelsane her var Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser. Jauss var ekspert på franskspråkleg litteratur. Han var oppteken av litteraturhistoria. I motsetnad til tidlegare tiders litteraturhistorieskriving, med vekt på allmenn åndshistorie eller einskilde forfattarar sine liv og verk, ville han leggje vekt på mottakinga av litteraturen. Denne mottakinga ville endre seg frå generasjon til generasjon for eitt og same verk. Slik ville litteraturhistorieskrivinga bli ein formidlande instans mellom fortid og notid. Tidlegare tiders mottaking ville bli ein del av notidas oppfatning (*ibid:112*). Wolfgang Iser er den av dei som har blitt ståande som den mest kjende resepsjonestetikaren. Han har hatt ei/ein betydeleg akademisk karriere i USA, mellom anna som professor ved University of California, Irvine. Fagfeltet hans er engelskspråkleg litteratur, og forfattarskapen strekk seg frå 1960talet og langt inn på 2000-talet.

Iser seier at teksten først får liv når den blir lese eller opplevd på anna vis. I hovudverket hans *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (1976), engelsk utgåve *The act of*

⁵ *Forfatterens død* (1968). Eg har lese artikkelen i Barthes-antologien *I tegnets tid* (1994)

reading. A theory of aesthetic response (1978), seier han at meiningsa i teksten blir skapt i sjølve leseakta. Meiningsskapinga blir såleis eit produkt av interaksjon mellom tekst og lesar. Ein resepsjonsforskar må såleis godta at hans eller hennar tekstbeskriving berre er ein av fleire moglege realiseringar av teksten.

I *The act of reading* (1978) ser Iser på forholdet mellom tekst og lesar i tre omganger: Den første gjeld den skjønnliterære tekstens spesielle eigeskapar, nemleg at den er fiksjonell. Til skilnad frå sakprosaen refererer ikkje skjønnlitteraturen til den verkelege verda, men er si eiga verkelegheit. Teksten kan likevel opplevast som å vere i pakt med lesaren si oppfatning av verkelegheita. Den vil da vere ei avspegling av verkelegheita, men den kan også bryte med lesarens erfaringar, og vil da vere ein negasjon av verkelegheita. Den litterære teksten kan seiast å stå i ein slags mellomposisjon mellom den ytre verkelegheita og lesarens eiga indre erfaring.

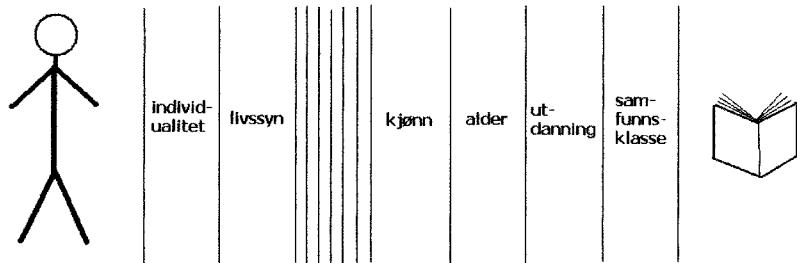
Det andre grunnleggjande trekket ved teksten som utløyser respons hos lesaren, er hans ubestemde. Lesaren er nøydd til å utfylle der teksten er taus. Teksten består av ei rekke "skjematiske førestellingar". Desse førekjem i teksten som personar, hendingar, skildringar, motiv, etc., og det er lesaren si oppgåve å kjede dei saman til eit forståeleg heile. Samanhengen mellom dei er som oftast ikkje eksplisitt i teksten, men må skapast av lesaren sjølv. Mellom dei skjematiske førestellingane er det "tomme rom"⁶, som lesaren sjølv må bygge bru over. Er det for få tomrom i ein tekst, kan teksten verke opplagt og kjedeleg. For mange tomrom vil gjere han uforståeleg. "Forfattar - kommentarar" er ein annan litterær teknikk som aktiviserer lesaren. Av og til avbryt forfattaren forteljinga og vender seg sjølv til lesaren. Tilsynelatande kan det sjå ut som om forfattaren gir ein beskjed om korleis han vil at teksten skal oppfattast, men etter kvart kan det vise seg at desse kommentarane like gjerne forvirrar eller provoserer lesaren, og såleis blir ein del av den ubestemde strukturen i teksten (Iser 1978).

Det tredje Iser viser til, er korleis graden av det ubestemde aukar i løpet av romanens historie. Iser har ikkje vore spesielt oppteken av barnelesaren eller bøker som er skrivne for barn. Likevel argumenterer Maagerø og Tønnessen (2001) for at Iser sin teori kan

⁶ Iser nyttar ulike omgrep om opningane i teksten som inviterer lesaren til meddikting: "blanks", "gaps", "vacancies" og "places of indeterminacy". Maagerø og Tønnessen (1999) seier at dei skjønner det slik at dette er meir eller mindre synonyme uttrykk. I denne oppgåva har eg valt å nytte omgrepet *tomrom*.

nyttast på barnelitteratur i dag, nettopp fordi den moderne barnelitteraturen ofte er kompleks med mange opningar i tekststrukturen. Ommundsen stadfestar dette i si doktoravhandlinga *Litterære grenseoverskridelser – Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* (2010). Ho seier at det i dag er vanskeleg å oppretthalde klare kriterier for forskjellar mellom barne- og voksenlitteratur. Grensene mellom barne- og voksenlitteratur er flytande, eller til og med helt fråverande. Det er ikkje lenger sjølvsgatt at lesaren skal følgje ei handlingslinje eller identifisere seg med ein klar hovudperson. Karakterane kan vere komplekse, forteljar- og tidsperspektiv kan endrast i løpet av forteljinga og slutten treng ikkje vere eintydig (Ommundsen 2010:47).

Vaksne menneske har levd lenger, og i tillegg til meir livserfaring har dei også ei større teksterfaring. Dei vil såleis ha andre føresetnader i møtet med teksten enn eit barn som har mindre erfaring på desse områda.



(Illustrasjon Helge Ridderstrøm)

Det er grunn til å tru at det vil vere ein asymmetri med omsyn til livs- og leseerfaring både *i* og *mellom* lesargruppene i denne masteroppgåva. Eg finn det nyttig å bruke Iser sin teori i dette prosjektet, nettopp fordi hovudspørsmålet innanfor resepsjonsforskinga er: Kva bidrar sjølve teksten med og kva bidrar lesaren med når mening oppstår under lesing?

2.2. Kvalitativ metode

I følgje Befring er kvalitativ forsking opptatt av informantane si mening; sjølvforståing, intensjonar og haldningar. Desse kjem gjerne fram gjennom deltagande observasjon, uformelle samtalar og verbale uttrykk (Befring 2007:29). Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og oppleving som ikkje lar seg talfeste eller måle, og står såleis i kontrast til presisjonen i kvantitativ forsking der ein legg vekt på å registrere eintydig åferd og eintydige haldningar ut frå kvantitative data som tal og statistikk. Når ein utforskar litteratur, handlar det om å få "fatt på" opplevinga, oppfatninga og forståinga, altså noko som er i hovuda til andre menneske. Det kan ikkje skje på anna vis enn ved å nytte kvalitativ metode.

2.3. Forprosjektet

Som vaksen er eg sjølv representant for denne lesargruppa, men eg var usikker på kva for ei aldersgruppe barn denne boka ville eigne seg for. I eit forprosjekt las eg boka for ein fem- og ein åtteåring. Eg stansa undervegs og stilte spørsmål til tekst og bilde, ved fenomen og motiv eg meinte det ville vere interessant å få data på. Det dreidde seg både om korleis dei opplevde samanhengar og korleis dei oppfatta visuelle verkemiddel.

Dersom ungane hadde spontane kommentarar, lét eg dei utdjupe dei.

Forprosjektet gav meg verdifulle erfaringar, både med omsyn til mi eiga rolle som intervjuar, høgtlesar og fortolkar, og med omsyn til kor gode spørsmåla mine var. Eg såg raskt at dei to barna var veldig ulike, ikkje berre med omsyn til alder og kjønn, men også med tanke på kor verbale dei var, kva som engasjerte dei og kva dei såg i teksten. Begge svarte ved hjelp av eigne resonnement på spørsmåla mine, og svara fortalte meg at dei to opplevde teksten svært ulikt. Eg erfarte at tre år forskjell i alder ikkje er av betyding for kor avanserte tolkingane kan vere. Det eldste barnet hadde ikkje nødvendigvis ei meir mangfaldig lesing eller oppdaga fleire detaljar i teksten enn den yngste lesaren⁷. Begge gjekk også i dialog med meg som lesar, og stilte spørsmål til meg. Eit spørsmål

⁷ I avhandlinga vil nokre utvalde funn frå forundersøkinga bli refererte og diskuterte, der dei kan illustrere eller problematisere teoretiske poeng.

som da blei vekt til liv hos meg var; kva om desse to hadde sete på kvar si side av meg da eg las teksten? Korleis ville tolkingsfellesskapen dei i mellom fungert?

2.4. Etikk og val av deltagarar

På bakgrunn av erfaringane i forundersøkinga bestemte eg meg for at eg ville nytte gruppeintervju som metode. Resultatet i oppgåva mi baserer seg på møtet med elevar i første klasse ved ei av barneskolane i Bodø. I tillegg fekk eg innpass i ein klasse med kommande norsklærarar ved Institutt for lærarutdanninga.

Utvalet består av seks informantar frå kvar av dei to gruppene. Dette for å sikre eit visst mangfald i samtalens. Vidare har eg vore bevisst at gruppa skulle bli sett saman av tre gutter og tre jenter. Dette blei gjort for å sjå om gutter og jenter har ei ulik oppleveling av boka, og i så fall bringe begge oppfatningane med i det vidare arbeidet med materialet.

Mellin-Olsen skriver at "et forskningsarbeid der andre mennesker bidrar med sin tenking, må baseres på samarbeid" (Mellin-Olsen 1996: 31). Måten ein inviterer til samarbeid på, er nært knytt til etikken i forholdet mellom forskar og informant, og influerer igjen kor påliteleg forskingsmaterialet blir (ibid). Eg var tidleg i kontakt med Datatilsynet. Dei gav meg lov til å gjere lydopptak. Føresetnaden var at desse lydopptaka blei sletta når eg ikkje hadde bruk for dei lenger⁸. Eg tok så kontakt med rektor på barneskolen. Ho gjekk god for prosjektet og ga meg lov til å kontakte lærarane på trinnet. Læraren eg tok kontakt med, viste med ein gong interesse. Det er han som har valt ut informantar til meg. Ein kunne kanskje tru at kontaktlæraren, på bakgrunn av informasjonen han hadde fått om prosjektet, valde ut elevar som var verbale. Men da elevane måtte ha med samtykke heimafrå, og ein god del av dei hadde gløymt dette, blei nok utvalet nok så tilfeldig. Inntrykket mitt er at gruppa eg fekk var ueinsarta med omsyn til erfaring med tekst og evne til å formulere seg.

Gruppa som var satt saman av lærarstudentar, var det ein av forelesarane på lærarstudiet som hadde plukka ut til meg. Også denne gruppa syntest mangefasettert

⁸ Godkjenninng frå Datatilsynet er vedlagt.

både med omsyn til teksterfaring og deltaking i samtalene. Alderen på informantane varierte frå ca. 20-45 år, og eg fekk inntrykk av at dei hadde ein allsidig bakgrunn. Det kan vere grunn til å tru at gruppa med *lærarstudentar* vil vere meir oppdaterte på den nyaste barnelitteraturen enn til samanlikning lærarar som tok utdanning for fleire år sidan.

Eg har ikkje samla inn sosiokulturell informasjon om informantane mine, men det er som tidlegare nemnt, grunn til å tru at det er ein asymmetri med omsyn til leseerfaring og ordforråd både i og mellom lesargruppene. Eg er mest opptatt av den ulikskapen som ein finn *mellom* dei, med omsyn til språkleg kapital og erfaringar erverva på bakgrunn av alder. I behandlinga av innsamla data vil eg sjølv sagt omtale informantane ved fiktive namn, og det vil ikkje komme fram opplysningar som kan røpe identiteten deira.

2.5. Gruppeintervju og den litterære samtalen

Gruppeintervju blir gjerne kjenneteikna av ein ikkje-styrande intervjustil, der det først og fremst er viktig å få fram mange ulike synspunkt om emnet som er i fokus.

Intervjuaren har til oppgåve å legge til rette for ordvekslinga og skape ein open og velvillig atmosfære der ein kan presentere personlege og motstridande synspunkt på emna som er i fokus (Kvale 2009: 162). I følgje Kvale eignar denne typen intervju seg godt til eksplorative undersøkingar, fordi den kollektive ordvekslinga kan bringe fram fleire spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkt enn når ein bruker individuelle og ofte meir kognitive intervju. I arbeidet mitt kunne eg ha valt å intervju enkeltpersonar. Eg valte likevel å nytte gruppeintervju, for det første fordi forprøva fortalte meg at barn som er jamgamle kan ha veldig ulike tolkingar, og for det andre fordi eg var nysgjerrig på den litterære samtala som metode og hadde lyst til å skape ein situasjon som var lik det tolkingsfellesskapet ein har i klasserommet.

Mellin- Olsen seier at samtala som metode ikkje er noko anna enn ein dialog om eit fenomen som kan tolkast systematisk for å bringe fram ei ny forståing om fenomenet.

Ved hjelp av samtalen kan ein kartleggje og seie noko om det uføreseielege :

I stedet for at forskeren på forhånd tenker nøye gjennom hva slags forskningsdata hun ønsker, kan hun gjennom samtalen legge forhold til rette for at et utvalg personer kan komme frem med sine oppfatninger. På denne måten begrenses ikke forskningsprosessen av hva forskeren har hatt

av fantasi og kunnskaper til å tenke om sitt prosjekt på forhånd. Hun kan i stedet samarbeide med informantene hun har valgt om hvordan oppfatninger og forståelser av det fenomen som det forskes på, skal tolkes og organiseres (Mellin-Olsen. 1996: 23).

På den eine sida hadde eg nærlæse teksten, kartlagt dei "tomme romma" og førebudd nokre spørsmål. På den andre sida opplyste eg informantane om at det var deira subjektive oppleving av teksten eg var ute etter, og under lesing lét eg dei stoppe der dei ville.

Laila Aase seier at det særegne med litterære samtaler er at vi "snakkar om teksten", det vil seie om noko som ligg utafor oss sjølv og våre røynsle i verda, og som er gitt ei språkleg form av ein forfattar. Denne doble orienteringa gir den litterære samtala andre vilkår enn samtaler der elevane i stor grad diskuterer ut frå eigne meningar og kunnskapar. Eleven får eit større spelrom til å velje i kva grad ei ytring er eit uttrykk for eigne meningar i generell forstand, eller om ho berre gjeld teksten (Aase 2005: 110). I dette tilbodet om å vise seg fram eller skjule seg, ligg det som Laila Aase kallar for den litterære samtala sin spelkarakter. I den litterære samtala må ein stoppe opp og sjå tilbake på det ein har lese. Ved å setje ord på si eiga forståing av teksten, kan vi utvikle tekstforståinga vår, samstundes som denne blir utfordra i møtet med dei andre sine tolkingar. Det å møte andre sine tolkingar, kan gi grunnlag for forhandlingar, og igjen gi ei ny forståing og nye tankar omkring teksten (ibid:111).

Når det gjeld korleis ein styrer slike opne samtalar støtter eg meg til Olga Dysthe. Ho er oppteken av det dialogiske klasserommet, og nyttar omgrepa *autentiske* og *opne spørsmål, opptak av elevsvar og høg verdsetting* på følgjande vis:

Autentiske og opne spørsmål er ein viktig reiskap for læraren når han ønskjer å involvere elevane i undervisningssamtalar, både for å utfordre forståinga og tenkinga deira, men også for å hjelpe dei med å sjå samanheng mellom det nye og det dei før har lært (Dysthe 1995: 214). Når læraren spør: "Kva meiner du om det?", så er dette eit autentisk spørsmål fordi læraren ikkje har svaret på det. Eleven er sjølv nøydd til å reflektere. Eleven utfordrast til å komme med si eiga mening og å finne sine verdiar. Spørsmåla hjelper eleven å tenkje og artikulere innsikt og forståing som kan vere mangelfull og førebels. Dei set i gang ein tankeprosess, som igjen vil auke forståinga.

Opptak av elevsvar er det neste Dysthe framhevar for å få eleven til å bidra i undervisningssamtalen. Med dette meiner ho å inkorporere eleven sitt svar i neste spørsmål, og på det viset få eleven til å reflektere vidare over det han sjølv har sagt, og å trekke svaret inn i dialogen elevane i mellom (ibid). Opptak er umogleg å planleggje, sidan poenget nettopp er å utnytte det spontane. Grepet må brukast med omhug. Ein kan ikkje ta opp alt elevane seier, for elles vil diskusjonen springe mållaust frå eit punkt til det neste.

Høg verdsetting er det tredje. Det betyr at læraren spelar vidare på det elevane seier, slik at dette blir styrande for samtalen sin vidare gang. Ved å la dette inngå i den vidare samtalen, signaliserer læraren at eleven sine idear og tankar er verdifulle (ibid: 215). I den litterære samtalen sin spelkarakter ligg det såleis eit tilbod om å vise seg fram eller skjule seg. Sjølv om kvar einskild lesing seier noko om lesaren si oppleving av teksten og verda, så kan eleven velje om han berre vil uttale seg om teksten eller om det han seier også er karakteristisk for hans eller hennar sitt syn på noko som teksten viser til.

2.6. Organisering av leseøktene

Mellin-Olsen seier at staden ein vel for samtalen er viktig. Det bør sjølvsagt vere slik at han er enkel og praktisk, men han er også viktig av ei anna årsak; nemleg at sjølve staden kan legge restriksjonar på kva som blir sagt (Mellin-Olsen 1996:32). Eg valde klasserommet som stad for lesingane. Klasserommet er ein kjent kontekst for informantane. Ein kan tenkje seg til at dei kan bli påverka av denne konteksten, altså sjølve skolesituasjonen og at dette kunne vere med på å sette nokre rammar for korleis dei responderte på boka. Opplevinga mi var at førsteklassesbarna var nokså frie. Dei følgde reglane som finst i klasserommet, rekte stort sett opp handa før dei sa noko, og venta på tur. Dei var glade for at dei fekk vere med på dette prosjektet. Lærarstudentane var også deltagande og følgde reglane. Men, dei var kanskje litt meir opptekne av å få respons eller anerkjenning når dei sa noko.

Eg starta med å stille gruppene spørsmål om dei hadde kjennskap til bildebøker. Eg ville vite litt om erfaringa deira og om kva for ein type litteratur dei las. Barna sa dei likte å lese bøker med bilde i, og ein gut presiserte at han likte å sjå teiknefilm også.

Lærarstudentane hadde god kjennskap til barnelitteratur, både ulike sjangrar og teksttyper. Før eg delte ut boka, spurte eg kva dei tenkte på når dei høyrdt tittelen *Den gamle mannen og hvalen*. Eg var interessert i å høre om sjølve boktittelen gav dei nokre assosiasjonar. Ingen av informantane hadde kjennskap til boka frå før, og boktittelen gav dei ingen assosiasjonar. For at informantane skulle vere i stand til å lese og fortolke ikonoteksten i bildeboka, var det nødvendig å vise bilde og tekst som ein heilskap. Dette løyste eg ved å sette dei saman to og to, og gje dei ei bok på deling. Både barne- og vaksengruppa blei opptekne av omslagsbildet. Ein av informantane i barnegruppa undra seg over om den gamle mannen var sjuk sidan han var så liten, mens ein av lærarstudentane fekk assosiasjonar til Pinocchio og faren Gepettos reise i buken på ein kval. Eg plasserte stolane ved sidan av kvarandre, i ein halvsirkel. Dei to som delte bok blei sittande tett. Halvsirkelen utgjer ei sosial setting. Alle samtalepartnarane blir nære kvarandre, og dei får augekontakt. Det gjer det enklare å følgje med på kva som blir sagt.

Informasjonen dei fekk om prosjektet var at vi skulle lese ei bok saman, og at eg ville vite tankane deira omkring denne boka. Eg presiserte at det var deira subjektive tolkingar eg var ute etter, og at dette ville danne bakgrunnen for undersøkinga mi. Eg lét dei bruke tid på å samtale rundt tittelen, framsida, baksida og satssidene. Etterpå las eg verbalteksten høgt, samstundes som vi bladde i boka. Slik som i forprosjektet hadde eg på førehand bestemt meg for å stanse underveis og stille spørsmål til tekst og bilde, ved fenomen og motiv eg meinte det vil vere interessante å få data på⁹. Det dreidde seg både om korleis dei opplevde samanhengar og korleis dei oppfatta visuelle verkemiddel. Desse stoppa var like i begge lesingane, men ettersom informantane hadde spontane kommentarar, og eg også var interessert i desse, blei ikkje leseøktene heilt identiske.

2.7. Transkribering av intervju

Å transkribere betyr å transformere, skifte frå ei form til ei anna. Transkripsjon er omsetjing frå talespråk til skriftspråk. Når intervjuet transkriberast frå munnleg til skriftleg form, blir intervjuamtalene strukturerte slik at dei blir betre eigna for analyse. Når materialet strukturerast i tekstform, blir det lettare å få oversikt over det (Kvale 2009:188). Mi oppleving av arbeidet med transkriberinga var at dette var sjølve starten

⁹ Sjå vedlagt intervjuguide.

på analysen. Sakte, men sikkert begynte eg å sjå korleis eg kunne strukturere oppgåva mi. Mens intervjuet er eit direkte sosialt samspel, inneber lydopptaket ein første abstraksjon frå det direkte fysiske nærværet til dei samtalande personane. Dette medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppshaldning og gestar. Transkripsjon av lydopptaket inneber enda ein abstraksjon, der stemmeleiet, intonasjonen og andedrett går tapt (ibid: 187). For meg blei det viktig å starte arbeidet med transkriberinga straks etter at intervjuet var unnagjort. Da hadde eg framleis situasjonen klart for meg. Om ein av informantane hadde vore uroleg, vist teikn som eg tyda dit han var lei eller syntest at noko var spesielt underhaldande, markerte eg dette i ein parentes i teksten.

Lydkvaliteten på opptaka mine er gode. I og med at opptaka er gjort med seks informantar samstundes, kunne det vere vanskeleg å skilje ut kven som sa kva. Dette løyste eg ved å bruke namna på deltakarane når dei tok ordet. Sjølv om det i oppgåva mi er viktig å få fram kva gruppa som heilskap tenkjer, er det også interessant å høyre røysta til kvar og ein.

Kvale skriv at det ikkje finst ei sann, objektiv omsetting frå munnleg til skriftleg form, men at det er verdt å stille seg spørsmålet "Kva er nyttig transkripsjon for mi forsking?" (ibid:194). Eg valde å transkribere ordrett kva informantane sa, men eg omsette dialekt til nynorsk. Der det var eit poeng, registrerte eg nøling, sukking og usikkerheit. Det kan for eksempel vere i tilfelle der informantane hadde ein tanke om noko, men var usikre på korleis dei skulle sette ord på det. Der fleire i gruppa bekrefta ein lesar si oppdaging, blir disse omtalt som *fleire*. Dersom informanten har veklagt eit ord, blir dette skrive i kursiv.

2.8. Rolla som forskar og formidlar

Rolla som forskar og formidlar krev at ein er ryddig og reflektert. Eg må vere bevisst mi eiga *førforståing* av teksten. På den eine sida har eg mi oppfatning av handlinga, symbolbruken og tematikken i boka og har vald meg ut nokre stader i teksten der eg vil stoppe og la lesarane fylle tomromma. På den andre sida lar eg også informantane gjere stopp. Eg ønskjer å få tilgang til deira tankar omkring teksten. Her må eg balansere rollene mellom å legge til rette og samstundes vere nysgjerrig på deltakarane sitt møte

med teksten. Nokre av informantane deltar mykje, andre deltar lite. Det er naturleg. Lesarane har fått ordet når dei har bedd om det. Spørsmåla mine har vore mest mogleg opne og autentiske. Samtalen rundt boka ber preg av undring og begeistring i begge gruppene. Ikkje uventa er dei vaksne mykje meir erfarte med omsyn til deltaking i litterære samtalar. Dei har fleire ord og er betre på å skildre opplevingar.

Førsteklassingane er meir konkrete.

Ingeborg Mjør skildrar formidlaren si rolle i høgtlesing slik: "Å lese høgt er å gjenskape, gi liv til og å tolke ein tekst" (Mjør 2006:234). Kvar tekst har si eiga stemning og sin identitet. Han har sitt tempo og sin rytme, og dette påverkar, styrer og rettleiar lesaren si oppleving av teksten frå første linje. Verbalteksten i *Den gamle mannen og hvalen* har ein roleg grunnrytme, men takta endrar seg ettersom tida går og vi skjønner at no haster det om dei skal klare å redde kvalen. Når kvalen er fri roar det seg. Som opplesar forsøkte eg å få fram denne vekslinga og å formidle teksten sin musikalitet.

Kvale viser til Piaget når han seier at det er spesielt viktig å vere bevisst eiga rolle når ein intervjuar barn. Barn lar seg lette føre av leiande spørsmål. Han påpeiker også at barn og vaksne lev i to ulike sosiale verder, og at det er eit skeivt maktforhold mellom dei. Til dømes kan barn ofte tru at intervjuaren sit med svaret på det stilte spørsmålet (Kvale 2009:158). Til dette er å seie at spørsmåla eg stilte var opne og at det ikkje fanst fasitsvar.

2.9. Validitet, reliabilitet og generalisering

I all forsking er validitet eit overordna mål. I følgje Gentikow analyserer ein ved hjelp av validitetsomgrepet i kva grad eit forskingsprosjekt oppfyller kravet om eit gyldig og legitimt forhold mellom problemstilling, data og analyse. Validitet inneber at ein tilstrebar eit optimalt forskingsdesign (Gentikow 2005:163). Målet med forskinga er at det skal bidra med gyldige innsikter, som har ein sanningsverdi. Gjennom kravet til validitet kan ein seie om val av teoretisk perspektiv har ført til at ein har stilt interessante spørsmål til eit empirisk materiale, og om ein i analysen svarer på det spørsmålet ein i utgangspunktet var ute etter å finne svar på. Eit valid forskingsarbeid skal framstå som fornuftig, velfundert, legitimt og overbevisande.

Reliabilitet handlar om at leseren skal kunne lite på at forskinga held mål med omsyn til kvalitet i framstillinga av teori, data og analyser. Forskingsresultata skal kunne etterprøvast av andre. Til dette er det viktig å seie at etterprøving artar seg på ulikt vis med omsyn til kvalitativ og kvantitativ forsking. Ein kan ikkje forvente at ein annan forskar vil få akkurat same data sjølv om han har same informantar og tema. Fortolkinga vil heller ikkje bli den same (Mjør 2009: 28). Kvalitativ forsking nytter ikkje presise måleinstrument. Kvalitativ forsking fortolkar, og fortolking er ein subjektiv prosess. Men subjektive prosessar kan etterprøvast når forskaren gjer eksplisitt greie for sine val og problematiserer sine eigne fortolkingar.

Studien min er komparativt. Eg har derfor streva etter å presentere teksten på ein mest mogleg lik måte. Dei ytre rammene slik som klasserom, plassering i halvsirkel og lesing to og to har kvar gong vore lik. Likevel har ikkje tolkingsfellesskapa nødvendigvis vore opptatt av dei same fenomena i boka. Dette gjer meg moglegheita til å kommentere det spesielle ved kvar gruppe.

Det er mange fortolkingar i oppgåva. Desse fortolkingane må ein ta omsyn til slik at ikkje oppgåva mistar si *truverde*. Sjølv høgtlesinga er eit uttrykk for mi tolking av teksten. Tonefall og vektlegging av ord kan ha gitt leserane ei anna oppleving enn om dei hadde lese teksten sjølv. Vidare har leserane fortolka teksten, og eg igjen har fortolka deira ytringar. Det kviler eit ansvar på den som fortolkar, og det ligg ei stor utfordring i det å kombinere uunngåeleg subjektivitet med truverde og pålitelegheit. Eg har prøvd så godt som råd er å finne stemma til barna og stemma til dei vaksne, og å vere lojal mot desse i analysen. I avhandlinga vil eg nytte sitat frå informantane for å vise at informantane sine utsegna kan tolkast på ulike vis. Med kvalitativ metode er det ikkje eit mål å generalisere, til det er informantane for få, men ein ønskjer å bidra med relevant innsikt på området.

3. Bildeboka *Den gamle mannen og hvalen*

Da boka *Den gamle mannen og hvalen* kom ut blei ho lansert som ei barnebok. Ellen Seip hos Cappelen Damm fortel at forlaget gav boka merkelappen frå 5 år og oppover¹⁰. Hos bokhandlarane og bokklubben blei *Den gamle mannen og hvalen* plassert i kategorien 3-5 / 6-9 år¹¹, men i bokmeldingane som følgde etter utgivinga er det mange som er opptekne av lesarvenleiken. Tommas Torgersen Skretting i *Stavanger Aftenblad* trur ikkje at barna, bokas primære målgruppe, kjem til å begripe det fulle spennet i historia. Dette argumenterer han for ved å vise til at boka byr på fleirtydighet og metaforar både i tekst og bilde som har til ambisjonar å gå utover den lettvinde "her og no underhaldninga" (Skretting 2005). Haugesund Avis har følgjande kommentar til forlagets aldersplassering: "Tja. La oss heller foreslå gruppen fantasihungre, kvalitetsbevisste, poetisk anlagte og lesegladde mellom 5 og 107 år" (Olaisen 2005). Såleis indikerer han at denne boka er for den sofistikerte lesaren. Forfattaren sjølv har uttalt at ein ikkje skal undervurdere unge lesarar, og Mette Moe påpeiker at det gjer han da heller ikkje. Ho meiner at dette er "ei vaksen bildebok, - for barn", og at spennande språklege bilde, tematikk og estetikk vil få det til å summe i hovuda til både små og store (Moe 2005).

I følgje Ommundsns definisjon av all-alder-litteraturen må teksten tilby både barne- og voksenlesaren lesarposisjonar som dei kan gå inn i (Ommundsen 2010: 67). Desse lesarposisjonane kallar Iser for *den implisitte lesaren*¹². Den implisitte lesaren er forfattaren sin ideallesar, og den som forteljaren henvender seg til. Ein slik lesar har visse eigeskapar og ein viss identitet, forma av dei tekniske grepene som forfattaren brukar. For å ha utbytte av teksten, må lesaren gå inn i den lesarrolla som forfattaren har forma. Hensikta med dette kapittelet er å setje fokus på kva slags lesemoglegheiter eg meiner teksten byr på. Resultatet av denne analysen blir så i påfølgjande kapittel (kap. 4) konfrontert med dei faktiske lesingane.

¹⁰ Telefonsamtale med Ellen Seip hos Cappelen Damm desember 2011.

¹¹ www.bokklubben.no, www.ark.no, www.tanum.no

¹² *This pattern simultaneously reveals that the reader's role as a textual structure, which, however, will be fully implemented only when it induces structured acts in the reader* (Iser 1978: 36).

3.1. Bildeboka som artefakt

Bildeboka er ei multimodal eller samansett tekstform. Det vil seie at bildeboka kommuniserer gjennom fleire ulike modalitetar eller uttrykksformer. I bildeboka *Den gamle mannen og hvalen* er det snakk om skrift og bilde. I undervisningsaugemed, i alle fall for barn som sjølv ikkje les, vil høgtlesinga tilføre lyd og utgjere ein tredje modalitet. Ommundsen kallar bildeboka ein ekstremvariant av all-alder-litteraturen fordi ho gjerne rettar seg mot dei minste barna som ikkje sjølv les. Bilda utfordrar den skrivne teksten, og fortel gjerne eigne historier eller skaper fleirstemmigheit (2010:74).

3.1.1. Parateksten

Alle kunstformer har sine kjenneteikn. Bildeboklesing dreier seg om å bla fram eit innhald. Framsida og tittelen er viktige første gongen vi ser boka, og like så les vi gjerne på baksida for å informere oss om kva boka handlar om. Desse tekst- og meiningsberande funksjonane som førebur, omsluttar og kontekstualiserer det eigentlege innhaldet i boka kallast *paratekstar* (Mjør 2006: 118). Bildeboka sine paratekstar er tittel, framsidebilde, baksidebilde, innsideperm og tittelblad. Litteraturhistorisk er det ein stigande tendens til at parateksten spelar ein viktig rolle for boka sin heilskap (*ibid*).

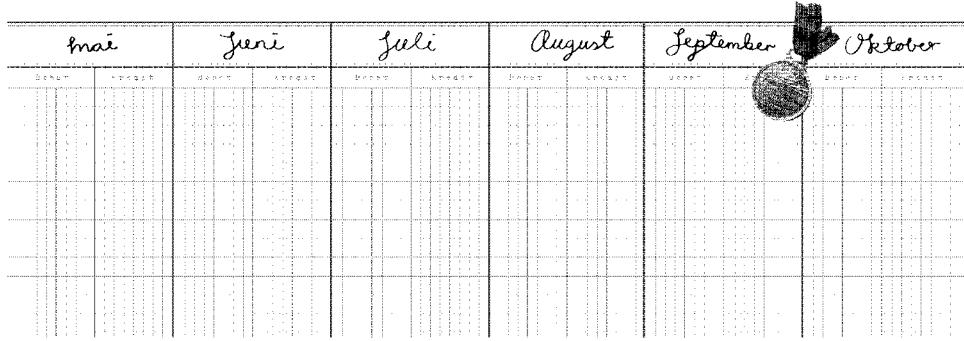
Formatet på boka spelar ei viktig rolle for inntrykket, og er også ein del av parateksten. Formatet til *Den gamle mannen og hvalen* måler 21 x 25,5 cm, og er dermed nok mindre enn A4 formatet. Formatet er liggjande. Avstanden mellom himmel og jord er dermed ikkje så stor, som om boka for eksempel hadde vore ståande. Framsida viser tittel, namn på forfattar/illustratør og forlag. Omslagsbilde er ein kollasj. Den har eit heildekjkjande bilde av den gamle mannen som har klatra opp på hovudet til kvalen. Under ein vakker stjernehimmel, utstyrt med sekk på ryggen og ei måke ståande på skipslua, dusjar han kvalen med ei stor blomsterkanne.



Omslagsbildet, trykt med løyve frå forfattar/illustratør ©Stian Hole

Bildet er i blåtonar og er fullt av detaljar. Ein stige er plassert mot kvalen sin kropp, og indikerer korleis mannen kom seg opp. Dei høge fjella i bakgrunnen, stjernehimmelen og månen som lyser fortel om eit lite menneske i ein stor natur. Ei gryte, ei sinkbøtte, ein gammal kaffikjele og eit spann, stilt opp på rekke, bak den gamle mannen, viser korleis han steller med kvalen og kva natta vil gå med til. Der den bakarste gryta er plassert, stikk eit stillas opp, og på den første stokken heng eit tau. Reisverket fortel at den gamle mannen jobbar hardt for å redde kvalen. Kvalen sitt øye er opent og snilt. Spissen på det firkanta ansiktet, som følgjer boka sitt format, er mønstrete – dekorert med sirkelforma mønster – som både viser at kvalen er vakker og eldande, ru i huda. Bildet beveger seg over på baksida og omsluttar boka. Den bakre delen av kvalen er dekt med eit garn, men sjølve halen er fri og peiker positivt oppover. Den gamle mannen sin katt hoppar ned frå kvalen sin rygg og ei gamal, vaklevoren brygge stikk ut i havet, frå store, rullande steinar inne ved land. Den vakre blåtonen fører tankane mot ei kald og klar årstid, og ein vinter som er i ferd med å kome. Den gamle mannen glir inn i naturen. Ansiktet hans er lyst opp av eit sterkt lys som gjør assosiasjonar til det utanomjordiske.

Innramma med fletta tau finn vi baksideteksten som kort presenterer boka med eit enkelt og klart språk. Ein liten, humoristisk illustrasjon viser den gamle mannen sittande i badekaret med sjømannslua på, suttande på ei pipe og med ei lita, gul badeand på golvet.



Forsatsmotivet, trykt med løyve frå forfattar/illustratør ©Stian Hole

I bildeboka har satssidene ofte ein dekorativ funksjon. I *Den gamle mannen og hvalen* utgjer satssidene utklipp av ein gammal rekneskapsprotokoll. Reknearket er inndelt i kolonnar, kvar med ein av årets månadar frå januar til desember, i tittelfeltet. Dei tolv kolonnane er todelte og har undertittelen "Debet – Kredit", lik gamle rekneskapsbøker. Eit avrive, raudt sløyfeband knytt til ein liten medalje er lagt oppå kreditdelen for september månad. Medaljen viser ei kongekrone og to kordar, og bærer teksten KONGEN HÆDRER / FÆDRELANDET / SKJØNNER. Satsidene bakarst i boka fortsetter rekneskapen for resten av året, og på kolonnen for november visast medaljens bakside: Ei majestetisk løve om bord i eit vikingskip. Teksten viser oss at medaljen er gammal: MODET VÆRGER / DEN 2 DEN APRIL 1801¹³.

For meg gir dette signal om kva vi eiger og kva vi låner. At rekneskapen viser månad for månad gjennom heile året spelar på det sykliske, og passar godt inn i ei filantropisk lesing av boka. Rutene er blanke. Kanskje spelar dette hen til den gamle mannen sin måte å leve på, i pakt med naturen og omgivnadene. Måsefjæra som Cornelius har festa i lua si gjer meg assosiasjonar til indianarane. Det same gjer nærleiken til dyra; kvalen som han stellar med, katta som følgjer han som ein god og trufast venn, og måka som vanlegvis støyer fælt, sit roleg på hatten hans.

¹³ Eg har brukt /.../ for å markere linjeskift. Her markerer det korleis teksten på medaljen er satt opp, andre stader i boka nyttar Hole seg av ujamn høgre og venstre marg. Når ei setning brytast av og fullførast på neste, rettast det fortalkande blikket mot orda, ikkje berre setninga. Her er linjeskift nytta slik at kvart einskild ord får meir tyngde.

Tittelbladet viser namnet på forfattaren/illustratøren og boka i trykte forholdsvise, små boktavar. Eit gammalt tau, av den typen ein fortøyre båtar med, strekk seg over begge sidene. Framsida på ein konvolutt som er adressert til Anna-Birgitte, Odd-Olav, Oscar og Osmund fortel kven denne boka er dedikert til. Brevet er datert "Ullevål hageby, 10-01-2005", altså same året som boka kom ut på Cappelen forlag, og frimerket har motiv av ein kvalhale som stikk opp av sjøen. Ei kvit sjøstjerne ligg oppå konvolutten. I høgre hjørne finn vi eit svart – kvitt fotografi av Cornelius, blant tang, skjel og nok ei sjøstjerne, halvveis gøymt ned i sanda. Tittelsida gir oss eit frampeik om kven og kva denne poetiske forteljinga handlar om.

Ingeborg Mjør (2010) seier at parateksten kan sjåast på som ein strategi for å sikre ein resepsjon i samsvar med avsendaren sine intensjonar. Slik eg ser det, opnar allereie parateksten for all-alder-lesing. Omslagsbildets oversiktlege persongalleri, Cornelius sin heltemodige redningsoperasjon, alle detaljane og den humoristiske illustrasjonen av den gamle mannen i badekaret med ei badeand, appellerer til den barnlege lesaren. Likeeins kan diskresjon i bruken av dedikasjonar også forklaast med omsyn til barnelesarane, ingen skal kjenne seg ekskludert. Boktittelen med sin intertekstuelle referanse til Hemmingway, rekneskapen og medaljen på innsida av permen henvender seg til ein vaksen, tolkande og erfaren lesar.

3.1.2. Samspelet mellom ord og bilde

Bildeboka består av ein heilskap av bilde og verbaltekst. Vi som lesarar pendlar mellom visuelle og verbale inntrykk. Desse to "språka" utgjer ein heilskap, dei fortel saman, og bildeboka sin eigenart ligg nettopp i dette samtidige møtet. Nina Christensen gir tekst og illustrasjonar to ulike roller. Illustrasjonane skildrar scenene der handlinga utspeler seg og formidlar i høg grad utsjånad og kjensle hos personane i bestemte situasjonar. Som lesar vil ein forsøke å skape både ein tidsmessig og ein kausal forbindelse mellom påfølgande bilde. Verbalteksten er ramma om den overordna handlinga. Den set handlinga i gong, den skaper forbindelse mellom sjølve situasjonen og illustrasjonen (Christensen 2002:173).

Verbalteksten i *Den gamle mannen og hvalen* består av korte, detaljerte tekstar og lite dialog. Persongalleriet er avgrensa og handlinga konkret, men setningane er lange, og har ofte innskotne leddsetningar. Sjølve språket er svært poetisk:

Langt mot nord, der fjellene møter havet, bor gamle / Cornelius og katten hans, Trass.
Utenfor brygga til Cornelius starter havet. Blågrønne og salte / bølger ruller tålmodig mot stranda
og sliper steinen runde./ Bak huset reiser fjellene seg loddrett. På enga mellom fjellene og / havet,
der hvor lufta er stinn av blomsterduft og humler summer / om sommeren, har Cornelius ryddet
marken og bygd huset sitt (Hole 2005, oppslag 3¹⁴).

Gjennom besjeling av tolmodige bølgjer, og fjell og hav som møtest, får teksten sin eigen musikalitet, rytme og klang. Lydhermande ord skildrar korleis bølgjene hysjer på måkene som er på konstant matjakt og *vil ha! Vil ha!* Etablerte "sanningar" som at Gud bor i himmelen snuast på hovudet:

Om kvelden sitter Cornelius utenfor huset sitt med Trass på / fanget. Der ser han den feite sola slukne i havet, og om / morgenens ser han den reise opp til himmelen igjen. "Gud / bor i havet", sier Cornelius til Trass. Så lukker han øynene og lytter. / "Shhh, shhh!" hvisker dønningene mot stranda. "Viiha, vijiha" svarer /måsungene (oppslag 4).

Verbalspråket er komplekst og utfordrar barnelesaren. Samstundes skildrar språket korleis Cornelius oppfattar naturen, og det gjer greie for sanseintrykk som ein ikkje får inn gjennom synssansen: Vi hører måkene og dønningane. Slik er teksten god både å lytte til og å lese høgt. Denne måten å sjå på seg sjølv som ein brikke i ein større heilskap, kjem også til uttrykk i bilda. Mette Moe har beskrive Holes illustrasjonar som ein slags *visuell magisk realisme*¹⁵, der rare perspektiv, absurde storleikforhold, og kombinasjonar av element frå ulike sfærar gjer det umoglege mogleg (Moe 2005). Figurane blir framstilt vekselvis i fargar og svart – kvitt. Ein stad har dei fått vingar, og ein annan stad er kroppen gjennomsiktig, skissert med berre eit omriss kritt. Cornelius veks og krympar. Den sørgmodige kvalen fell ei tåre frå eit himmelblått menneskeauge, mens kvalkroppen er dekorert med mønster, symbol og gamle helleristningar.

Montasjane er fulle av detaljar som fortel sine eigne historier. Illustrasjonane er ei

¹⁴ Da *Den gamle mannen og hvalen* er upaginert, er det hensiktsmessig å benytte termen oppslag om ei dobbelside. Boka består såleis av 23 oppslag.

¹⁵ Lothe, Refsum og Solberg: *Litteraturvitenskapelig leksikon*, Oslo 1997, definerer magisk realisme slik: "Samlebetegnelse for en litterær uttrykksform som bl.a. kjennetegnes av rasjonalisme kombinert med mystikk og sidestilling av det naturlige med det overnaturlige. [...]. I motsetning til fantastisk litteratur presenterer ikke magiske realistiske tekster det overnaturlige som problematisk, men sidestiller det snarere med det rasjonelle på en selvfølgelig måte. Den tilsynelatende umulige hendelsen viser seg gjerne å føre til en dypere sannhet, og konvensjonelle oppfatninger om tid, sted, årsak og identitet utfordres slik at leseren påvirkes til å justere sin virkelighetsoppfatning". Fenomenet er spesielt vanleg i latinamerikansk litteratur.

blanding av fotografi og utklipp, teikningar og ulike teksturar, der realistiske og fantastiske trekk blandast. Gamle bilde, eit kompass, fuglefør, måker, syltetøyetikettar, englevingar, medaljar og tauverk foreinar fleire tidsplan, og fortel simultant om fortid, notid og framtid.

Den *eigentlege* teksten i ei bildebok blir realisert gjennom samspelet mellom ord og tekst. Ikonoteksten¹⁶ opnar for moglegheiter og tvitydigheit på ein annan måte enn narrasjonar fortalt berre med eitt teiknsystem. Bilda kan støtte opp om teksten, eller dei kan gi tilleggsinformasjon som hjelper lesaren med å fylle ut dei tomme romma, dei kan fortelje eigne historier eller skape ein mottekst. I *Den gamle mannen og hvalen* både utfordrar og utvidar bilda den skrivne teksten.

3.2. Ei fleirtydig bok

I følgje Ommundsen er fleirstemmigkeit eit trekk som tradisjonelt har tilhøyrd vaksenlitteraturen, men som vi stadig ofte finn i moderne barnelitteratur (Ommundsen 2010:75). Gjennom bruken av rammeforteljing, blir det i *Den gamle mannen og hvalen* fortalt to historier samstundes. Begge handlar om balanse; den eine om balanse i naturen, den andre om balanse i vennskap. Begge desse historiene kan ein igjen knyte opp mot ei tredje historie som handlar om at Cornelius sine dagar på jorda er talde, og at han no førebur seg på å forlate jorda og å døy.

Gjennom å presentere mi eiga lesing vil eg vise korleis Stian Hole kombinerer noko konkret og enkelt med baktankar og symbolikk. Eg meiner at han opnar for fleire lesemoglegheiter og at boka slik ikkje serverer lesaren noko fasitsvar, men derimot ulike versjonar av same historie.

Oppslag 3, anslagsbildet, set situasjonen. Teksten er plassert på venstre bokblad. Papiret er bleika og gir assosiasjonar til ei gammal bok. Inntrykket av gamle dagar forsterkast av eit utsnitt av eit gammalt foto i svart - kvitt. Bildet viser to unge menn om bord på ein båt. Oppå bildet finn vi enden på tauet som strekk seg over tittelblada. Bildet

¹⁶ Når det gjeld bildebøker brukar ein ofte omgrepet *ikonotekst* (ikon=bilde) i staden for tekst. Omgrepet refererer nettopp til det samtidige møtet mellom tekst og bilde (Mjør 2006: 116).

er rive i to, og mennene er åtskilt på kvar sin halvdel. Ein augestikkar, ei humle og to løvetenner som er i ferd med å avslutte sesongen, er trykt inn i duse farger. Nedst på sida virvlar løvetannfrø i vinden. Teksten består av tre avsnitt som er skråstilte og usymmetriske. Forma forsterkar teksten sin melodi. Som allereie nemnt, opnar teksten med å presenterer hovudpersonen, Cornelius, og katten hans Trass. Så skildrar teksten staden han bur på og set lyd og lukt til bildet ved å beskrive korleis bølgjene tolmodig rullar over stranda, og korleis lufta er stinn av blomsterduft. Vidare klarar han opp i kvifor fotoet er rive i to. Cornelius, og broren som bur på odden på den andre sida av vatnet, er bitre uvennar og har ikkje snakka saman på mange år.

Høgre side består av ein heildekkande kollasj. Her får vi eit nærbilde av Cornelius. Ansiktet er rynkete, og håret til den gamle mannen er grått. Auga ser lengselsfulle ut av bildet, og antakeleg over på huset til broren Halvor. Trass er trygt plassert under den høgre arma hans, og i den venstre har han ei måkefjør, som vi har fått fortalt at han nettopp har plukka opp, etter at ho kom seglante over havet. Denne fjøra tar han vare på, og den følgjer han gjennom heile boka. Mens Cornelius sitt andlet, hendene hans og katten er fotoutklipp og slik naturtro, har den blå, høghalsa genseren hans fått eit malerisk preg. På brystet heng fem medaljar, også desse i fotoutklipp. Kva desse utmerkingane presentere veit vi ikkje, men dei gir uttrykk for at Cornelius er ein heidra mann. I bakgrunnen ser vi ein oransje himmel og to høge fjell. Farga på himmelen minner oss om morgongry. Det vesle, enkle huset ligg bada i sol. Utanfor ser vi ein stor haug med ved som er i ferd med å bli stabla. Ei lita brygge strekk seg ut i havet. Ein påle stikk opp av den blikkstille havflata og fortel dei som eventuelt måtte komme at dei er på grunt vann. Høgspentmastene endar sitt nettverk ved Cornelius sitt hus. Det fortel oss at vi er langt inne i ein fjord, ved siste hus. Nokre fuglar kan skimtast på himmelen, og på sletta bak huset er eit tre plassert saman med ein raudkløver og eit gult haustblad. Dei to sistnemnte er forstørra slik at også dei gir inntrykk av å vere trær. Frå treet og ut til venstre kant er det spent opp ei tørkesnor. Her heng kvite trøyer, sokkar og truser til tørk. Bildet har ein ro og eit vakkert lys over seg. Elementa blandar verkelegheit og fiksjon. Informasjonen vi får gjennom bildet, harmonerer i stor grad med informasjonen som verbalteksten gir.

Det neste oppslaget viser Cornelius framfor huset sitt, sittande i ein gyngestol. Han har eit fargerikt teppe over føtene og på fanget ligg katten hans. Han har på seg ein blå kapteinsuniform, epålettane på skuldrene er på, og på brystet heng nok ein medalje. I luia har han plassert måkefjæra, og i munnen har han ei pipe. Auga er att. Posituren er typisk for ein sittande middagslur. Vi ser at huset er gammalt og merka av tidas tann. På rekverket til inngangspartiet sit ei måke, ei anna har plassert seg på taket til inngangspartiet. Ei tredje måke kan vi berre skimte gjennom eit kvitt omriss på himmelen. Den gulbrune fargen på graset minner oss om hausten, men rosebuska og blomsteren som er plassert oppå sparken, som står fremme til tross for årstida, fortel oss at han steller godt med jorda og vekstane. Vedstabelen, ein spade, ein sopelime og ein teppebankar fortel oss at han er ein arbeidskar. Ei manuell vatnpumpe vitnar om eit enkelt liv. Lyset har endra seg, og teksten på venstre side fortel at det no er blitt kveld. Også denne teksten er sett opp usymmetrisk, og på den store o'en som innleier avsnittet, sit ei måke. Lydhermande ord fortel om makkene som skrik og om bølgjene som hysjar på dei. Vidare fortel teksten at Cornelius aldri tar feil av våret. At han kjenner forskjell på godvær- og uværskyer, at han kjenner på kroppen når våromslaget kjem. Før han og broren skilte lag hadde han også ei klokke innebygd. Dette er, for naturmennesket, verdifulle eigeskapar. Mönsteret på det raude papiret der teksten er trykt, består av omriss av ulike solsymbol. Sola står sterkt som symbol i mange kulturar. Sola blir ofte sett på som symbolet på livet, på varmen og det som veks. I den kristne bildeverda er sola, som gong på gong stig opp i aust, eit symbol for udødelegheit og oppstandelse (Biedermann 1992: 355). Både dette og neste oppslag, der Cornelius blir skildra som ein lykkeleg mann som ikkje forsyner seg med meir enn kva han treng, passar inn i ei filantropisk tolking av boka.

Fargene går i brunnyansar på oppslag seks. Teksten på venstre side er plassert oppå eit bilde av eit brunrutete golv. Eit par tomme tøflar er plassert på golvet. Teksten er meir skråstilt enn på dei føregåande sidene. Bokstavretninga peiker nedover og harmonerer med stemninga i bildet elles. Stemninga står i sterk kontrast til det føregåande oppslaget, og teksten svarar på spørsmålet som der blei stilt. Jo, det ein kunne ønske seg var: "... at han og Halvor kunne bli venner og spille et slag sjakk igjen..." (oppslag 6). Vidare fortel teksten kvifor dei to ble uvennar. Ein dag for mange år sidan, da Cornelius var på sjøen, flytta Halvor og med seg tok han Cornelius sin kjærast. Bildet på høgre side

er ein kollasj av eit rotete bord; ein kaffikopp, nokre gamle nøklar, eit kompass, tre sukkerbitar, ein sjakkbrukk, eit par briller, ei gammal blekkpenn, nokre gamle brev, ein protokoll og tre fotografi. Det eine viser ei vakker, ung dame. Det andre, som er skrukkete og sunnrive, viser to unge gutar om bord på ein båt. Det øvste bildet viser ein aldrande mann i Terje Vigen-positur som ser i ein kikkert. Gjenstandane kan få ei utvida meinings: Kompasset kan symbolisere ein mann som er på leiting, ein som ønskjer å stake ut ein ny kurs. Nøklane kan gi assosiasjonar til ei dør som må opnast, brillene om auge som må sjå klart...

Oppslag 7 har eit bilde som strekk seg over begge sidene. Teksten er plassert under bilderamma som er dekorert med store snøkrystallar.

Vinteren kommer som en blå pause. Sola /reiser sør over på ferie og fuglene som fryser, følgjer etter, månen sniker seg mellom fjelltoppane og nordlyset dansar over himmelen. Naturkretene framstilte som menneskelege vesen. Med referanse til eige tilvære og eigne liv, verkar symbolbruken sterke. Antropomorfisme¹⁷ er eit vanleg grep i gamle forteljingar og fablar. Bildet strekk seg både over venstre og høgre side, og framstiller i panoramaformat vinterlandskapet, som har lagt seg over det vesle huset og dei store fjella.

Dei to neste oppslaga skildrar Cornelius sine rutinar, den daglege spaserten i fjøra og alle slags merkelege snurrepiperier som har flote i land, og som Cornelius tar vare på. Også desse to bilda er fulle av detaljar, og ein fryd for auga si oppdagingsreise.

Oppslag 10 markerer at noko er i ferd med å skje; "En disig morgen så Cornelius havørnen, som hadde reir i fjellveggen bak huset hans, sirkle høyt over stranda..." Tradisjonelt sett er ørna ein varslar. I bibelhistoria er ørna ofte eit symbol på Kristi

¹⁷ Lothe, Refsum og Solberg: *Litteraturvitenskapelig leksikon*, Oslo 1997, definerar antropomorfisme slik: "Uttrykksmåte som presenterer naturen eller dens krefter som menneskelige vesen. Ofte brukt som samlebetegnelse for besjeling, personifikasjon og prosopopeia. I religionshistorisk sammenheng betegner ikke begrepet bare at naturen fremstilles som om den var menneskelig, men en faktisk tro på at naturen har menneskelige egenskaper." Dette grepet nyttar Hole seg av her.

himmelfart og lyset sin seier over mørke makter¹⁸. Det som skjer denne dagen, er at Trass ikkje vil slå følgje med Cornelius på den daglege vandring i fjæra, og nettopp da går Cornelius på ein kval: "Den gamle mannen så forskrekket inn i det store blå øyet. Han så at hvalen / hadde levd mange år i havet. Havets hjerte, tenkte han, havets hjerte sitter / fast på stranda mi" (oppslag 10). Ein kval har rekt i land på Cornelius si strand. Kvalen, havets gigant, blir skildra som "havets hjerte".

Hole beskriver kor stor kvalen er. Den er så stor at grunnen dirrar og fjella skjelv når den sukkar. Men Cornelius er ikkje redd. "Hei", seier han, og som lesar tenkjer ein ikkje at det er noko merkeleg. "En stor, salt tåre trillet ned / fra øyet til hvalen og Cornelius ble våt på beina" (oppslag 10). Kvalen menneskeleggjerast ved at han gret, og kven er vel redd for ein kval som er trist og lei seg? To skapningar med respekt for ein annen møtest. Også dette bildet dekker begge sidene. Ein tåkedis omringar dei. Gjenstandar som har rekt i land i løpet av natta er samla saman; ei handlevogn, ein hov, ein koffert merkt "turistklasse", ei polkasse og nokre flasker, ein støvel, rekved, ei bensinkanne, eit anker og ei trekasse som den gamle mannen sit på. I handa har han ein stor, rund stein. Bildet bekreftar og viser det teksten alt har fortalt; kor diger kvalen og kor liten Cornelius er. Men proporsjonane er ikkje naturtru. Kroppen til Cornelius har storleik lik kroppen til ein liten gut, og det store, vaksne hovudet som tilhører ein gamal mann, harmonerer ikkje med resten av figuren. Dette fenomenet gjentar seg fleire stader i boka. I kvalskinnet er det rissa inn helleristninga, og i kvalen sin mage er eit foto av to unge menn ikledd sommarklede. Dei er plasserte i ei rosa røykliknande tankeboble, og to mindre bobler er plasserte mellom den store bobla og den gamle mannen sitt hovud – som ein indikasjon på at mannen tenker på seg sjølv og broren i gamledagar. Helleristninga er forhistoriske bilde som ble skore, hogd eller slipt inn i stein og fjell. Dei hadde gjerne motiv frå jakt eller jordbruks, og hadde ofte ein magisk verdi. Ved å bruke dette grepet tenker ein på kvalen som eit urdyr, som ein som har levd i havet til alle tider.

¹⁸ Biedermann, Hans: *Symbolleksikon*, Cappelen 1992, seier følgjande om ørna som symbol i kristen ikonografi: "ørn er velkjent som symbol for evangelisten Johannes og som tegn på den oppstandne Kristus. I antikken var det vanlig å gi den utelukkende positivt betydningsinnhold (kraft, fornyelse, kontemplasjon, skarpsynhet, opphøydhet)".

I neste oppslag startar Cornelius på den store redningsoperasjonen. Frå eit fugleperspektiv får vi sjå Cornelius feste eit tjukt tau rundt kvalen sin hale. Bakgrunnen er oransje, som om sola har begynt å varme. Både teksten og bildet fortel om ein liten mann som fåfengt forsøker å hjelpe ein stor kval tilbake til havet igjen.

Redningsoperasjonen fortsett på neste oppslag. Cornelius kjenner seg maktelaus:

For en gangs skyld ønsket Cornelius at han var ung igjen. / Han kjente seg liten under de høye fjellene. "Ikke vær redd, jeg / skal få deg tilbake til havet igjen", sa han kjærlig til hvalen. Han la / kinnet sitt inntil hvalens hode og lukket øynene. Cornelius kjente at / havet hadde gjort hvalen ru, skubbete og salt. Akkurat som han selv... (oppslag 12)

Så kjem hurtigruta. Frå eit froskeperspektiv fyller den heile høgresida. Den er fylt til randen med turistar. Nedst på sida finn vi eit omriss i kritt av ei vinkande hand iført kapteinsuniform og framskjermen på ei kapteinslue. Den gamle mannen er usynleg for turistane. På tekstsida, til venstre for bildet, flagrar det pengesetlar. Teksten fortel at veivinga er eit forsøk på å få hjelp, men turistane berre vinkar tilbake, tar bilde og kastar tyggegummi og pengar. Her blir møtet mellom gammal og moderne tid skildra. Den gamle mannen og kvalen kan sjåast på som symbol på naturen, mens hurtigruta og turistane representerer den moderne kulturen. Cornelius må hjelpe kvalen aleine. Teksten i neste oppslag fortel at han fyller bøtter med vatn som han kastar over kvalen, og han legg våte handklede over den, så den ikkje skal tørke inn. Han les bok for kvalen og grev ei renne som kvalen skal kunne skli i, men alt slitet gir ingen resultat.

I oppslag 15 sit Cornelis i graset. I handa har han måkefjøra. Kapteinslua har han tatt av. Svake bilde sirklar rund hovudet hans; to små gutter som fiskar, ein ung mann som løfter ei ung kvinne, ei ung kvinne som poserer for fotografen om bord i ein robåt, og to små gutter som leiker med kvar sin båt i vasskanten. Bilda bekreftar det teksten fortel.

Bildebokskaparen kan bruke oppslaga til å utporsjonere informasjon. Stian Hole utnytter både motiva og oppslagsinndelinga i *Den gamle mannen og hvalen* til å skape illusjon av tid. Innleiingsvis blir dei sju første oppslaga nytta til å presentere Cornelius og det rolege livet hans i harmoni med omgivnadene og i pakt med naturen. Deretter blir det brukt seks oppslag på å skildre Cornelius sitt møte med kvalen og det einsame redningsforsøket. Men så kjem ei vending i dramaturgien. Gjennom ei effektiv ellipse (tidsforkorting) i oppslag 16 blir det fortalt at det berre er ein ting å gjere. Cornelius ringer broren. Samtalen er kort: "Du må komme og hjelpe meg", seier han, "en hval er

blitt skylt i land". Mens hjartet hamrar som ein dieselmotor, høyrer han den vande, taktfaste dunkinga frå snekka til Halvor. I oppslag 17 er dei allereie godt i gong med redningsoperasjonen og har alt festa eit garn rundt kvalen, i eit forsøk på å trekke han laus. Effekten av denne dramaturgien er at vi aner at Halvor lever eit tilsvarande liv, ute på odden der han bur. Han har rolege dagar og er klar med ein gong Cornelius ringer. Også han synest det er viktig å få denne stranda kvalen tilbake til havet igjen. Denne erkjenninga blir som ein motor, den driv forteljinga framover. Brørne jobbar dag og natt, mot tida, for å få kvalen laus. I oppslag 18 er storleiksforholda endra. Kvalen er ikkje lenger så ruvande stor. Cornelius sitt hovud er framleis stort i forhold til kroppen hans, med det mest iaugefallande er Halvor. Det er så vidt han får plass i båten, og hovudet hans er mykje større, og harmonerer slett ikkje med kroppen. No er det Halvor som har på seg kapteinsuniformen, mens Cornelius står inne på land ved sida av kvalen, iført ein blå kjeledress.

I oppslag 19 ser vi dei to aldrande brørne inne i Cornelius si stue. Teksten fortel oss kor lenge mennene har jobba; "Etter å ha jobbet i to døgn i strekk, måtte brødrene hvile...". Cornelius sovnar med alle kleda på i stolen. Ved sidan av han står Halvor. Eit sjakk Brett, plassert oppå stuebordet, har fått ein lysspott på seg. På stueveggen heng eit svart - kvitt fotografi av to gutunar om bord i ein robåt, og tekstbakgrunnen er eit sjøkart der fleire fiskeområde er teikna inn. Også her nyttar Hole seg av illustrasjonane til å utfylle teksten. Ved hjelp av lyssetting set han fokus på sjakk Brettet som står framme, som om Cornelius har venta på ei anledning til å få spele sjakk, heilt sidan den dagen da han og Halvor skilte lag.

Neste morgen stod de / grytidlig opp og fortsatte / arbeidet med å redde hvalen. / Nå sloss Cornelius og Halvor mot/ tiden....Da sola stod opp av havet femte dag hadde de ikke klart å rikke hvalen mer enn 17 centimeter (oppslag 20).

Det begynner å haste. Cornelius og Halvor jobbar dag og natt. Oppslagsbildet viser dei to brørne som har festa eit tau til halen på kvalen. På ryggen har dei kvar sitt raude hjarte, i gjennomsiktig tekstur. Dei gir assosiasjonar til englevingar. Dei to brørne trekk i same retning. I bakgrunnen er ein diger installasjon. Teksten fortel at det er ei heisekran bygd med delar frå samlinga til Cornelius. Installasjonen gir meg assosiasjonar om ei tidsmaskin. Ein hare betraktar dei mens dei jobbar. Og fullmånen lyser. Omgivnadane

ber preg av å vere ute i rommet, eller på havbotnen. Ein stad der tida står stille. I følgje Biedermann er haren sett på som eit teikn på lykke. Haren opptrer ofte i den kristne ikonografien, og tradisjonelt blir den vergelause haren ofte eit sinnbilde på det mennesket som heilt forlét seg på Gud (Biedermann 1992:151). Månen, slik som sola, symboliserer ofte død og gjenfødselse, sola fordi den står opp og går ned kvar einskild dag, månen fordi han reiser frå ny- til fullmåne. Det er månen som påverkar havet og kontrollerer tidevatnet. Denne scena kan tolkast symbolsk: to aldrande menn, som nærmar seg livets slutt, arbeider med å løyse ein gammal konflikt.

Neste oppslag står i sterkt kontrast til det føregående. Sola glødar og måkene flaksar på himmelen.

Da de hadde holdt på i seks dager, begynte vannet så smått / å stige igjen, og da kvelden kom, klarte Cornelius og Halvor omsider å / dra kolossem løs og ut på havet (oppslug 21).

Eit djupt drønn høyrest før kvalen slår med halen, bles ut ei vassøyle og forsvinn ned i djupet. Vi får høre at tida stansar og at alt er stille før Cornelius seier; "Jeg har vært en idiot i så mange år." Han rekk handa si mot broren, som klemmer ho og svarar: "Jeg har ofte ønsket å komme over". Teksten har parallellear til skapnadsforteljinga . Gud brukte seks dagar på å skape jorda. På den sjuande dagen kvilte han. Med forløysinga av kvalen, kjem unnskyldninga og foreininga. Symbola som vi finn i teksturen bak skrifta er eit anker, eit fredsteikn, to hender som grip om kvarandre i eit handtrykk, skisser til tatoveringar som ofte er forbunde med ein sjømann si overarm, eitt av dei er eit hjarte med ein banner påført skrifta *mamma*, det felles opphavet til desse to mennene.

Nest siste oppslag i boka viser dei to brørne ved stuebordet. Dei spelar sjakk. Trass sit oppå bordet. Eit fiskebein fortel at han er god og mett. Cornelius ler. Kapteinsuniforma er pynta. Han har eit raudt tørkle i halsen og ein raud blomster i brystlomma. Halvor er iført ein blåblomstra vest og bles ei tyggegummiboble. Ein liten kval og ei hurtigrute er plassert oppå bordet saman med ein kaffikopp, ei lommelerke, eit snapsglass og fleire blomster i eit vassglas – gjenstandane minner oss på historia som nettopp er fortalt.

Siste oppslaget består av to bilde. På venstre side saman med teksten ser vi Cornelius og Trass på brygga. Havet er blikkstille, og noko snø ligg framleis att i fjella. Landskapet er forgylt, og kastar eit guddommeleg lys over scena. Cornelius vinkar.

Det har gått flere år siden Cornelius og Halvor hjalp / hvalen tilbake i havet. Hver gang Cornelius går runden / langs stranda, stanser han og vinker over til Halvor, / og ofte kommer Halvor over og spiller et slag sjakk (oppslag 23).

Ein kan seie at handlinga i boka føregår på to plan; eit indre og eit ytre. Konkret handlar boka om å redde ein kval. Men for å berge kvalen, treng Cornelius hjelp. Telefonsamtalen i oppslag 16 er ei erkjenning både på det indre og det ytre plan. Om Cornelius skal få fred, må han forsonast med broren sin. Ekfrasen¹⁹ fortrenger nesten forteljinga til tider, og i oppslag 19, 21 og 22 flyt grensetilstandane over i kvarandre. Metafiksjonen i oppslag 21, der brørne spelar sjakk mens små miniatyrfigurar ligg på bordet og samstundes minner oss på historia som har blitt fortalt / er i ferd med å forteljast, er kanskje det mest tydelege dømet på foreining av fleire tidsplan. Men også englevingane i oppslag 19 og det gylne lyset og den vinkande posituren i siste oppslag, vekker tankane om at Cornelius er i ferd med å forlate jorda.

3.3. Synsvinkelen

Det særegne for bildebøker er at synsvinkelen kombinerast i tekst og bilde. Forteljinga om Cornelius og kvalen blir fortald av ein forteljar i tredje person. Tankar og dialog forteljast enkelt og undrande på ei og same tid. Det poetiske språket gir liv til dyra og naturen. Ein kan kjenne luktar og hører lydar. Til tross for at setningsstrukturen kan vere kompleks, med innskotne ledsetningar, trur eg at språket kan appellere til barn som får denne forteljinga lesen opp. Det skaper ei autentisk stemning til miljøet som skildrast.

Den allvitande forteljaren bestemmer kva vi som lesarar skal få vite. Han kan samanliknast med ein filmregissør som avgjer kva slags scener som skal vere med i

¹⁹ Lothe, Refsum og Solberg: Litteraturvitenskapelig leksikon, Oslo 1997, definerer ekfrase slik: "1. Detaljert og anskuelig beskrivelse, særlig at et sted, en gjenstand eller en person. 2. Detaljert beskrivelse av et kunstverk innlagt i en tale eller en litterær tekst. I den første, relativt åpne definisjonen, framstår ekfrasen som en variant av narrativ deskripsjon: dikteren stanser handlingsprogresjonen for å gi leseren en beskrivelse av et objekt eller en person som (statisk) værende i rommet." Det er altså ekfrasen i den første betydninga eg sikter til.

filmen, og kvar kameraet skal plasserast i dei ulike scenene. Tilskodaren vil kjenne seg meir eller mindre involvert alt etter som kor nært han kjem inn på det som er avbilda. Det er først og fremst Cornelius vi blir kjend med. Gjennom ord og fargesterke illustrasjonar, blir vi presenterte for det enkle levesettet hans. Dette dannar bakgrunnen for å forstå korleis det fell seg naturleg for han å redde kvalen. Alt har sin plass. Kvalen høyrer heime i havet. Samstundes finn vi ein synsvinkel skjult i fotografia. Denne er retrospektiv og presenterer eit tilbakeblikk på barne- og ungdomsåra. Den fortel historia om to brør som ein gong var gode vennar. Kjærasten dukkar også opp fleire stader, og minner oss på årsaken til at dei to brørne blei uvennar. Begge desse historiene kan ein knyte saman med behovet den aldrande mannen har for å gjere opp status i livet.

Nina Christensen (2002) påpeiker tre forhold som er med på å skape ein bestemt forbindelse mellom tilskodar og bilde; avstand, høgde og vinkel. Tilskodaren vil kjenne seg meir eller mindre involvert alt ettersom kor nært han kjem innpå det som blir avbilda. Gjennom nærbilde kjem vi tett innpå Cornelius, mens oversiktsbilda rammar han inn i omgivnadane. Fotografia som dukkar opp i illustrasjonane ser ut til å representera tankane hans. Vinkelen varierer. Hagen ser vi frå eit froskeperspektiv, slik blir det tydeleg kor høg solsikka er. Når Cornelius arbeider med å få kvalen laus, ser vi dette frå eit fugleperspektiv. Slik blir Cornelius veldig liten i den store naturen.

3.4. Tomrom i ikonoteksten

Medaljane som Cornelius ber er vedvarande tomrom gjennom heile teksten. Ein forstår at Cornelius er ein heidra mann, og ein startar straks å leite etter ei forklaring. Har han vore ute i krigen? Eller har han utvist heltemodig innsats for noko? Kjærasten som splitta dei to brørne, og som dukkar opp på fotografi representerer også eit tomrom som krev tolking av lesaren. Kva skjedde eigentleg? Kvifor drog ho med broren og kor er ho no blitt av? Katten, Cornelius trufaste følgjesvenn, ber namnet Trass. Kvifor står katten han så nære, og kvifor har katten fått namnet Trass? Kvifor rek kvalen i land nettopp den dagen Trass ikkje vil slå følgje ut? Og kvifor er det så viktig for Cornelius å redde kvalen? Er det fordi han er så glad i dyr og ser at alt har sin verdi? I så fall, kan medaljen kanskje vere ei utmerking for å stelle godt med naturen? Eller kan det vere andre grunnar?

Kvifor veks og krympar kvalen, og kvifor byter dei to brørne på å bere kapteinslua? Innleiingsvis får vi fortalt at Cornelius ein gong hadde ei innebygd klokke, men at ho slutta å slå. I siste oppslag ser vi ei klokke liggjande på havets botn. Kva tyder dette? Om ein tolkar det slik at Cornelius var ute i krigen, da Halvor stakk av med kjærasten, så opnar dette igjen fleire nye tolkingsrom. Kan dei ha trudd at Cornelius ikkje var i live lenger? Kan medaljen symbolisere ein som blei såra i strid? For å forstå teksten, må lesaren heile tida aktivt arbeide med å skaffe tomromma av vegen, og skape samanheng i informasjonen han får.

3.5. Den implisitte lesaren

Som nemnt vil den impliserte lesaren i ei bok gi oss nokre førestillingar om lesarane s alder, interesser, kompetansar og i nokre tilfelle kjønn. Tematikken i *Den gamle mannen og hvalen* kan debatterast. Historia som handlar om å stelle godt med planter og dyr impliserer ein lesar med interesse for natur. Historia forteljast kronologisk. Ho er enkel og konkret, og vil såleis vere godt forståeleg for ein barnelesar. Tematikken uvennskap vil heller ikkje vere ukjend for barn. Likevel er nok ikkje barna vande med ein så djup og langvarig konflikt. At det er ei dame som har skilt dei to brørne, kan også verke fjernt for barna. Kjærleikshistoria er dessutan retrospektiv og blir først og fremst fortald gjennom fotografia som er plassert i illustrasjonane. Eg er usikker på om barna vil fange opp denne historia. Historia som handlar om den aldrande mannen som førebur seg på at dagane hans på jorda er talde, kven mynter den seg på? Vil barna la seg leie av symbolspråket? Kompleksiteten i boka gjer at eg er usikker på korleis den primære adressaten, barnet, vil lese boka. Som allereie nemnt, fortel bilda sin eigen versjon av forteljinga og lesaren utfordrast til aktivt å ta val i medskapinga.

Den implisitte tilskodaren er ein som harauge for detaljar. Her er mykje å undre seg over. Mange av elementa appellerer til barna sin fantasi, men samstundes serverast også symbol i bilda som kan seiast å rette seg mot ein voksen, meir erfaren lesar. Eg viltru at potensialet som ligg i samspelet mellom bilde og verbaltekst utfordrar både barne- og voksenlesaren i meiningskapingsprosessen.

Den italienske resepsjonsestetikaren Umberto Eco bruker skogen som bilde på den forteljande teksten: "I en fortellende tekst er leseren hele tiden tvunget til å velge" (Eco 1994:15). Skogen er full av valmoglegheiter, ulike stiar fører oss i ulike retningar. Nokre stiar er merka av tekstlege element. Andre stiar er umerka. Bildet av dei merka og umerka stiane er parallelle med Isers omgrep *det bestemde og det ubestemde*. Når lesaren møter på opningar, utelatingar eller tomrom, må ho eller han sjølv fylle dei ut med si eiga livserfaring, eller så må han eller ho tolke å leve med denne usikkerheita (kap. 2.1.). Korleis samordnar lesarar frå ulike aldersgruppe den verbale og visuelle informasjonen som ikonoteksten gir? Tolkar dei teksten realistisk eller allegorisk? Og kva slags erfaringar bygger dei tolkingane sine på? I neste kapittel vil eg vise korleis informantane vel i virvaret av ulike stiar.

4. Analyse og drøfting av materialet

Tekstar inneholder to poler som initierer meiningsskaping; den *artistiske* og den *estetiske*. Den artistiske polen er forfattaren sin tekst. Den instruerer lesaren og har ein struktur som krev at lesaren responderer. Men den har ikkje kontroll over fortolkinga, da ulike lesarar realiserer tekstar ulikt. Den estetiske polen er lesaren si realiseringa av teksten. Det er denne som er resepsjonsestetikken si interesse.

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

Det kan vere store variasjonar mellom meiningsskapinga til dei ulike lesarane, men møtet mellom tekst og lesar må for den einskilde lesar vere subjektivt meiningsfullt for at lesaren skal ta teksten inn over seg. Som allereie nemnt, er tomrom slike strukturar i teksten som er usynlege, fortrenge eller implisitte, og som opphevast av lesaren. Dei aktiverer lesarane sine erfaringar og kompetansar, og initierer mental aktivitet.

Iser skil mellom to ulike typar tomrom²⁰: Den eine typen tomrom er dei som har med *mangelen på kontinuitet i den tekstlege strukturen* å gjere. Det er ein særleg grunn til slike brot i teksten. Sjølv ei endefram forteljing kan aldri bli fortalt i sin heilskap. Det vil alltid vere forkortinger, for hensikta med å fortelje historia er å få fram eit poeng. For å få fram poenget blir forteljinga omorganisert. Iser viser til filmforteljinga og klipp som skaper opphald i historia slik at handlinga blir avgrensa: "If a person were shown a film of an ordinary whole day in his life, he would go mad" (Iser siterer Stanley Cavell, i Iser 1978:181). Den andre typen tomrom er dei som heng saman med kompetansen hos lesaren. I dette legg Iser den personlege evna til å oppfatte, observere og vurdere²¹. Lesaren sin kompetanse former bakteppe for tolkinga i leseprosessen. Dette fører til at ulike lesarar skaper ulik mening i den same teksten, fordi alle lesarar ber på ulike erfaringar.

²⁰ Iser i intervju med Maagerø og Tønnessen - *Samtaler om språk, tekst og kultur* 2001:79 (Maagerø/Tønnessen 2001:79).

²¹ Generally, the role prescribed by the text will be the stronger, but the reader's own disposition will never disappear totally; it will tend instead to form the background to and a frame of reference for the act of grasping and comprehending" (Iser 1978: 37).

Innafor resepsjonsforsking knytt til multimodale tekstar er det fleire som nytter omgrepa tomrom langs den *syntagmatiske* og den *paradigmatiske* aksen i teksten²². Slik som ovanfor nemnt er det da den syntagmatiske aksen som etablerer lineære og logiske strukturar i ein tekst. Ut frå organiseringa av tekstelement langs den syntagmatiske aksen kan lesaren konstruere handlingsløpet og plottet i teksten, både når organiseringa er kronologisk og når ho ikkje er det. Dette kan vere av interesse i ein tekst som *Den gamle mannen og hvalen*, der temporalitet og kausalitet er viktig. Den paradigmatiske aksen er knytt til det tematiske aspektet i teksten og blir etablert gjennom at emnet styrer valet av språklege element. Døme på tomrom langs den paradigmatiske aksen kan vere referansar eller intertekstar som skaper konnotasjonar hos lesaren. *Den gamle mannen og hvalen* er prega av eit slikt fortolkingspotensiale. Resepsjonsstudien vil derfor undersøkje korleis informantane oppfattar desse fenomena.

Det innsamla materialet mitt er stort. Eg har derfor vore nøydd til å gjere eit utval i presentasjonane. Dei nedslaga eg presenterer her har til felles at dei søker å gi ei forståing for korleis informantane visualerer og skaper samanheng i teksten. Å skape samanheng er ein føresetnad for å samle/danne eit mønster. Dette mønsteret er det Iser kallar *det estetiske objektet*; objekt fordi vi gjer det til ein heilskap under lesinga og estetisk fordi det er skapt av lesaren sjølv (Iser 1981).

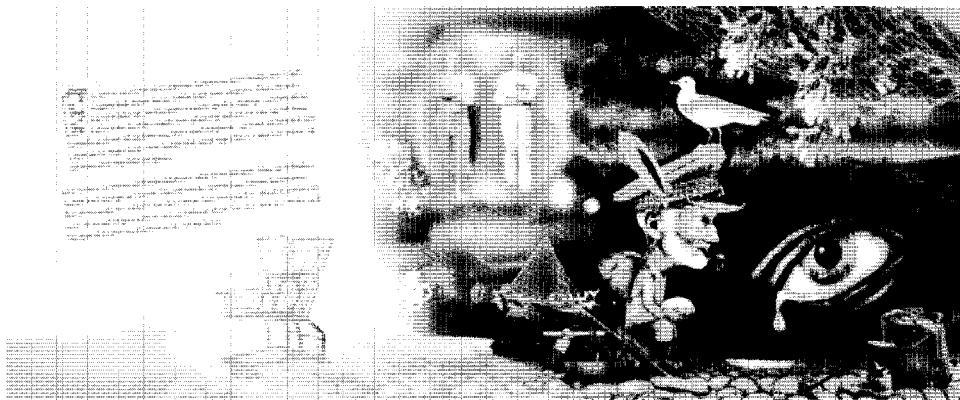
²² Omgrepa referer til lingvisten Ferdinand de Saussure. Både Tønnessen (1999) og Mjør (2009) har nyttat omgrepet i sine doktoravhandlinger som omhandler multimodale tekster (høvesvis fjernsynstekst og bildebøker).

4.1. Forholdet mellom bilde og tekst

I følgje Mjør, Birkeland og Risa kan ikonoteksten analyserast ut frå prinsippa om *symmetri, komplementaritet og tolking* (2006:122). Er det stor grad av samsvar mellom visuell og verbal informasjonsverdi i tekst og bilde, står desse i eit symmetrisk forhold til kvarandre. Avløyser tekstu og bilde kvarandre ved å gi ulike formar for informasjon, står dei i eit komplimenterande forhold til kvarandre. Er verbaltekst og bilde integrert som ein tematisk og estetisk heilskap, kan ein kalle illustrasjonane tolkande. I *Den gamle mannen og hvalen* er både tekstu og bilde berarar av betyding, og saman framstiller dei det narrative hendingsforløpet. Sjølv om vi finn einskilde oppslag der bilde berre støttar opp om teksten, er hovudregelen at bilda gir lesaren tilleggsinformasjon som kan hjelpe lesaren med å fylle ut dei tomme romma i teksten.

Dette første nedslaget tar utgangspunkt i informantane si meiningsdanning i oppslag 10. Her blir vi introdusert for kvalen. På dei føregåande sidene har vi blitt kjende med Cornelius og den enkle levemåten hans. Vi har fått fortalt at han bor aleine, saman med katten sin Trass, og at han har vore uvenn med broren sin, Halvor, i mange år, heilt sidan den dagen Halvor stakk av med Cornelius sin kjærast. Verbalteksten fortel om ein disig morgen der ei havørn sirklar over huset til Cornelius, og Cornelius må ta morgonturen ned på stranda aleine, fordi Trass, katten hans, ikkje vil gå ut. I den tette havtåka støyter Cornelius på ein stor og våt vegg. Det viser seg å vere ein kval, som har blitt skylt opp i fjæra i løpet av natta, og som no ikkje kjem seg ut igjen. Cornelius blir forskrekka. Han ser inn i det store blå auget til kvalen, og han ser at kvalen har levd mange år i havet;

... Havets hjerte, tenkte han, havets hjerte sitter/ fast på stranda mi. "Hei!" var det eneste han kom på å si. Hvalen sukket til / svar, så tungt at grunnen dirret og fjellene skalv. En stor, salt tåre trillet ned/ fra øyet til hvalen og Cornelius ble våt på beina (oppslag 10).



Oppslag 10 *Den gamle mannen og kvalen*. Trykt med tillating frå rettighetshaver (©Stian Hole)

I dette oppslaget står bildet i eit tolkande forhold til verbalteksten. Teksten har allereie understreka kor diger kvalen og kor liten Cornelius er, og bildet viser det same. Men proporsjonane er ikkje naturtro. Kroppen til Cornelius har storleik lik kroppen til ein liten gut, og det store, vaksne hovudet, som tilhøyrar ein gammal mann, harmonerer ikkje med resten av figuren. Ei stor, rosa boble med to unge gutar i, er teikna inn på kvalen sin kropp. Ut frå den store bobla kjem det to mindre bobler. Desse er plassert nært hovudet til Cornelius, og det kan sjå ut som om dei indikerer kven han tenkjer på. Verbalteksten seier ikkje noko om Cornelius sine tankar. Eg ønskjer å kartlegge om informantane mine lar seg leie av strukturar i teksten eller i bildet, og spør informantane kva dei trur Cornelius tenkjer på i det han treff på kvalen.

Lesarreaksjonar

I vaksengruppa går samtalen slik:

- Elin: Kva tenkjer Cornelius på?
 Nina: At han vil berge kvalen.
 Øyvind: Eg trur han tenkjer; Kva gjer du her? Kjem du og forstyrrar meg i dei daglege rutinane?
 Elin: Kva som får deg til å tenkje det, Øyvind?
 Øyvind: Nei, han held jo på å samle, også har han den steinen i handa – kanskje fordi han ikkje fann noko anna. Også sit han der og ser på kvalen, og synest sikkert at den er ganske stor.
 Trond: Eg ser på bildet, om han tenkjer på seg sjølv da han var unge... om han drøymer.
 Jens: Havets hjarte. Havets hjarte høyrer heime i havet. At det var skylt opp på stranda hans, det syntest han ikkje var noko særleg. Kvalen har ei tåre i

- auget. Eg veit ikkje om det er tilfellet, eller om han ser det fordi han synest det er leit.
- Lena: Det ser jo ut som om det er helleristningar på kvalen... Eg veit ikkje om det tyder på noko?
- Hanne: At han er veldig gamal og verdifull, liksom. At han kan jo ikkje berre ligge der og døy på land.
- Øyvind: Han har jo ein dialog med kvalen, og kvalen blir menneskeleggjort. Den får menneskelege dimensjonar. Den sukkar som svar på hans "hei". Og likeins den tåra som renn...
- Øyvind: Dei helleristningane ... Han har sikkert ei lang historie bak seg, den kvalen. Han har sikkert opplevd mykje.
- Hanne: Havets hjarte. Eg tenkjer at det er *litt hans hjarte*, og at det er noko med det dei har til felles. Det er mogleg det er broren og han som er i den bobla. Kjærleiken til havet.
- Trond: Det var interessant det siste du sa. Det er han og broren, ja. Det er eg sikker på.
- Lena: På bildet, ja!
- Trond: Eg satt og funderte på kven det kunne vere, men det er han og broren! Han ønska jo at han hadde eit betre forhold til broren. Det var det han ønska. Det er kanskje det han byrjar å tenkje på når han ser kvalen.
- Øyvind: Kanskje det at dei to har noko til felles. Dei er begge stranda, stranda aleine.
- Trond: Ja, nettopp!
- Jens: Ja, det har du rett i!
- Hanne: Det var interessant at det stod "En stor, salt tåre trillet ned fra øyet til hvalen og Cornelius ble våt på beina". Det var litt spesielt, som om han liksom blei råka av noko... om det er ein anna måte å seie det på...
- Øyvind: Han samanliknar kvalen med seg sjølv...
- Hanne: Jaa....
- Jens: Han er lei seg for at han ikkje er venn med broren.

Denne lange samtalesekvensen er eit godt eksempel på korleis dei vaksne i samtala opnar for nye tankar hos kvarandre, korleis dei resonnerer og tolkar. Nina opnar med å seie at Cornelius tenkjer at han skal berge kvalen, og Øyvind følgjer opp med å seie at Cornelius undrar seg over kva kvalen gjer her, og at kvalen kjem og forstyrrar Cornelius i dei daglege rutinane. Desse tolkingane baserer dei på den informasjonen ikonoteksten så langt har gitt dei. Tolkingane passer godt inn i bildet av ein mann som lever eit nøkternt liv, i pakt med omgivnadene. Trond drar så inn bildet i tolkingsprosessen, og etter kvart som dei luftar tankane sine med kvarandre, kjem dei fram til at Cornelius tenkjer på broren når han møter på kvalen. Det er Hanne si tolking av at det er dei to brørne som er avbilda i bobla som gjer dei denne leitetråden. Trond sitt samtykkande; "Det er han og broren, ja" og Lena sin kommentar; "På bildet ja!" fortel at dei først lét seg leie av den verbale informasjonen.

Allereie i dette første møtet med kvalen meiner dei vaksne at kvalen må representerer noko meir enn seg sjølv. Dette forankrar dei i tanken om at kvalen er omtalt som havets hjarte, at kvalen også har levd eit langt liv og at kvalen gret og er lei seg. Trond forankrar sin konklusjon, om at det må vere Cornelius og broren, i informasjon som kjem fram tidlegare i teksten; ”... han ønska jo at han hadde eit betre forhold til broren”. Sylvi Penne skildrar introduksjonen av mystiske karakterar som ”eksempler på estetiske grep som skaper ubestemtheter der leseren må gå inn med tolkingsarbeid” (Penne 2001:234). Med ein gong kvalen dukkar opp, søker dei vaksne å finne svar på kvifor kvalen dukkar opp i denne historia, og kva for ei rolle han har. Gjennom den litterære samtala endrar Øyvind oppfatninga si frå i byrjinga å oppleve teksten slik at kvalen kjem og forstyrrar Cornelius i dei daglege rutinane, til å tenkje at ”kanskje Cornelius og kvalen har noko til felles. Dei er begge stranda, stranda aleine”. Dette passer godt med Iser sin tanke om eit vandrande blikkpunkt²³. Lesinga er ei vandring, og på denne vandringa gjennom teksten får ein ny informasjon som gjer at lesaren må revidere det han alt har lese. Slik blir nye forventningar og førestellingar skapt.

I barnegruppa, blant førsteklassingane, går samtalen slik:

- Elin: Kva tenkjer Cornelius på når han møter kvalen?
 Tobias: Kjærasten.
 Elin: Kvifor trur du han tenkjer på kjærasten?
 Tobias: Inni der (peiker på den rosa ”tankebobla”).
 Marie: Han tenkjer på to menn.
 Synnøve: Eg trur han tenkjer på noko trist, sidan han ser at kvalen har kome seg opp på land.
 Marie: Han skal hjelpe han.
 Elin: Kvifor trur du det?
 Marie: Fordi, det er jo der! (legg att boka og viser ved å peike på omslagsbildet).
 Fleire: Mmmm...
 Elin: Kva trur du han tenkjer på, Sondre?
 Sondre: Eg trur han vil hjelpe kvalen ut i havet.

Tobias trur Cornelius tenkjer på kjærasten. For å vise kva som gjer han denne assosiasjonen, peiker Tobias på dei to gutane i den rosa tankebobla. Marie seier da at Cornelius tenkjer på to menn. Ho fortel ikkje kven desse to mennene er, men det kan

²³ ... the wandering viewpoint defines itself by way of the changing perspectives, it follows that throughout the reading past perspective segments must be retained in each present moment. The new moment is not isolated, but stands out against the old, and so the past will remain as a background to the present, exerting influence on it and, at the same time, itself being modified by the present (Iser 1978:114).

tenkjast at ho tenkjer at det er Cornelius og broren . Synnøve seier at Cornelius tenkjer på noko trist, men ho rekk ikkje å spesifisere kva det triste er, før Marie igjen seier: "Han skal hjelpe han" (kvalen, min merknad). Denne tanken forankrar Marie i sjølve omslagsbildet - som jo uomtvisteg viser at Cornelius steller godt med kvalen. Mens dei andre i seksårsgruppa viser at dei er usikre på kva Cornelius tenkjer på, nytter Marie denne opninga i teksten til å få bekrefta si eiga førforståing; Cornelius tenkjer at han vil hjelpe kvalen. Allereie her får eg kjennskap til det som kjem til å prege den litterære samtalen med førsteklassingane. Nemleg det at dei grip ordet raskt. Når ein av dei kjem med eit resonnement som kan vere spennande, trur eg at nestemann skal følgje denne tråden vidare, men nestemann har gjort si eiga oppdaging og er ofte berre interessert i å få uttrykke den, – ikkje spinne vidare på ein annan sine tankar. Når Synnøve her uttrykker tvil, og seier at ho *trur* Cornelius tenkjer på noko trist sidan han ser at kvalen har kome seg opp på land, kunne dette ha blitt starten på ein spennande samtal. Slik går det altså ikkje, for når Marie viser til omslagsbildet kan ikkje dei andre vere anna enn einige, og dermed uttrykker dei med kroppen og ved å bla om til neste side i boka, at jo så klart er det det Cornelius tenkjer. Tobias seier at han *trur* Cornelius tenkjer på kjærasten. Heller ikkje dette sporet får eg følgd vidare, men Tobias viser her at han har fanga opp kjærleikshistoria som er viktig for å skjonne sjølve uvennskapen.

Sannsynlegvis er det motivet av dei to brørne, i den rosa tankebobla, som gjer han denne assosiasjonen. For å vise fleire lesarreaksjonar som er typiske for denne aldersgruppa, vil eg vise til forundersøkinga. Simon støttar seg til Marie si oppleving, og svarer akkurat slik som ho; "Cornelius vil prøve å få kvalen ut i havet". Idunn innlemmar uvennskapen med broren i meiningskapinga si. Ho seier; "Cornelius tenkjer at om han og broren hadde vore vennar, så kunne dei i lag ha hjelpt kvalen tilbake til havet". Såleis tar ho vare på fleire sider ved teksten.

Barna lar seg straks leie av informasjonen som blir gitt i bildet. Det verkar som om barna er visuelt skarpsynte. Måten Marie forankrar si forståing på i forsidermotivet, og dei andre si anerkjenning av denne lesemетодen, fortel at bilda er essensielle for barna si oppleving.

Konklusjon:

Ikonoteksten gir alle lesarane den same informasjonen. Når nokon meiner at Cornelius tenkjer at han vil hjelpe kvalen, mens andre seier at han tenkjer på broren, har dei latt seg føre av ulike strukturar. I dei føregåande oppslaga er det via mykje plass til å fortelje om korleis Cornelius tar vare på vekstar og dyr, og det er derfor naturleg at ein baserer svaret sitt på denne informasjonen og tolkar det slik at Cornelius vil redde kvalen. Tapet av kjærasten og uvennskapen med broren er via liten plass i verbalteksten, men i ikonoteksten kommenterer forfattaren likevel denne historia parallelt fleire stader, til dømes ved å gjøyme fotografiar av ei ung dame (oppslag 6) eller sunnrvivne bilde av to gutar (oppslag 3 og 6).

Dei første tankane som kjem til uttrykk i vaksengruppa, er at Cornelius vil redde kvalen, men etter diskusjon i gruppa tolkar dei det slik at kvalen kan relaterast til historia om uvenskapen med broren, og at kvalen representerer noko meir enn seg sjølv. Dei vaksne samordnar den visuelle og den verbale informasjonen som ikonoteksten gir, og gjennom samtalen opnar dei nye tolkingsrom hos kvarandre. Barna har fleire ulike tolkingar og representerer ei meir polyfon stemme. Dei seier at Cornelius tenkjer på kjærasten når han møter kvalen. Dei seier at han tenkjer på to menn, utan at dei gjer det heilt tydeleg kven dei tenkjer at desse mennene er, og dei seier at han tenkjer at dersom han og broren hadde vore vennar, så kunne dei i lag ha hjelpt kvalen tilbake til havet. Det som eg merka meg, var at det verka som om barna hadde eit ønskje om å kunne føresjå kva som skulle skje. Dei ønskja tryggleik, og det verka som dei blei fornøgde da dei fann ut at dei kunne forankre tolkinga si i omslagsbildet, - som jo uomtvisteg viser at Cornelius gjer eit forsøk på å berge den stranda kvalen. Dei vaksne derimot, går raskt i gang med å revidere førforståing si. Denne kvalen må representerere noko meir. Tolkingsfellesskapet blir såleis, for dei vaksne, ei fin ramme for å finne ny mening i teksten.

Både barna og dei vaksne får teksten lese høgt, men samstundes som dei vaksne hører, les dei også teksten sjølv. I samtala refererer dei vaksne fleire stader til verbalteksten. For ein som ikkje sjølv kan lese, forsvinn ordet idet det er uttalt, mens bildet blir ståande. Om ikkje lesaren fangar den verbale informasjonen, kan dama som dukkar opp vere kven som helst. Om ein derimot oppfattar verbalteksten, vil tolkingsrommet for bildet snevrast inn. Denne asymmetrien som ligg mellom det å beherske skriftspråket og

det å ikkje gjere det, mellom ein som berre lyttar og ein som både lyttar og sjølv les, gjer utslag i meiningskapingsprosessen i ei så kompleks bildebok som *Den gamle mannen og hvalen*. Den unike eigenskapen til bildeboka av å kunne bli bladd i, klappa saman og raskt vise bilde og tekst om igjen blir utnytta i begge gruppene. Men for barna, som ikkje sjølv kan lese, ser det ut som om bildet blir via meir tid og får større plass i meiningskapingsprosessen.

4.2. Den fleirtydige handlinga

Som eg gjorde reie for i kapittel 3, instruerer teksten lesaren i forhold til kva for verdiar og haldningar han eller ho skal tilpasse seg. Desse verdiane er knytt både til motivet og karakterane i forteljinga, deira erfaringar og kjensler, og ut frå dette kan *Den gamle mannen og hvalen* tolkast på fleire ulike måtar:

- 1) Sjølve rammeforteljinga er forteljinga om gamle Cornelius som jobbar dag og natt, for å hjelpe ein stranda kval tilbake til havet der han høyrer heime. Denne forteljinga handlar om å skape balanse i naturen.
- 2) Samstundes forteljast det også ei historie om ein gamal uvennskap, og om å finne tilbake til ein bror som har vore borte alt for lenge. Denne forteljinga handlar om ballanse/*balanse* i vennskap.
- 3) Begge desse historiene kan ein så knyte opp mot ei tredje historie, som handlar om at gamle Cornelius førebur seg på å at hans dagar på jorda er talde. Han vil derfor ha balanse i livets rekneskap.

Med dette nedslaget vil eg forsøke å vise kva for ei historie informantane vektlegg i meiningskapingsprosessen sin. Eg tar utgangspunktet i to spørsmål som eg stilte informantgruppene mine etter at vi hadde lese boka ferdig: "Kven/kva handlar boka om, og kvifor trur dokker det var så viktig for Cornelius å redde kvalen?" I det vidare vil eg referere lesarreaksjonane og drøfte svara deira.

Lesarreaksjonar

I vaksengruppa går samtalen slik:

- Elin: Kven eller kva handlar boka om?
Trond: Den handlar om to brør som blei sameint. Sakn og sameining... Om at det ikkje finst problem som er for store til at dei ikkje kan bli løyste.
Lena: Det var jo kvalen.. som på eit vis blei løysninga... eller...
Hanne: Han hjelpte dei til å bli venner att. Dei to brørne.
Elin: Det var kvalen som var årsaka til at dei blei venner?
Fleire: Ja.

- Lena: Det var eit slikt problem som måtte til før dei.... Eller før ein av dei klarte å trosse si eiga stoltheit , kanskje... for å ta kontakt igjen. At dei på ein eller anna måte måtte ha ein grunn eller ei unnskyldning, for å ta kontakt.
- Hanne: Det er jo ofte ikkje så lett å gjere det av seg sjølv.
- Lena: Nei.

Vaksengruppa starter med ein gong å abstrahere. Trond seier at tema i boka er sakn og sameining. Han seier historia handlar om at ingen problem er for store til at dei ikkje kan løysast. Lena og Hanne er interesserte i kvalen sin funksjon. Det var jo kvalen, som på eit vis blei løysninga, seier Lena, og Hanne føyer til at det var kvalen som hjelpte dei to brørne å bli venner igjen. Det er ikkje alltid så lett å be om unnskyldning, av seg sjølv, kjem dei fram til i lag. Svara kan tolkast slik at dei vaksne er opptekne av forsoninga. Det ser ut som om dei meiner at boka handlar om to brør som blir vennar og forsonast.

På spørsmålet mitt om kvifor dei trur det det var så viktig for Cornelius å redde kvalen. Er ikkje vaksengruppa samstemde:

- Lena: Han er glad i havet og alt som har å gjøre med havet, sikkert ... kanskje?
- Øyvind: Det er slik folk langs kysten lever. Dei lever litt slik, i pakt med naturen.
- Hanne: Den er ein del av han.
- Jens: Kvalen er det han har igjen, og om han mister den, så vil han miste det vesle han har att...

Lena sitt svar om at Cornelius er glad i havet og alt som har med havet å gjøre, harmonerer med Øyvind si forståing: "Det er slik folk langs kysten lever. Dei lever litt slik, i pakt med naturen". Utsegna viser at både Lena og Øyvind les teksten økologisk. Dei har ei filantropisk forståing av teksten, og meiner at det er viktig for Cornelius å redde kvalen fordi han ser at alt har sin plass, at alt er ein del av ein heilskap. Hanne svarer at det er viktig for Cornelius å redde kvalen fordi kvalen "er ein del av han". Eg tolkar Hanne si ytring slik at ho har ei forståing for at kvalen symboliserer den uløyste konflikten mellom Cornelius og bror hans, ei sårheit som Cornelius har levd med i mange år. Dette svaret blir så ei forlenging av førre samtale der Hanne påpeikte at det var kvalen som hjelpte dei to brørne til å bli venner. Jens sitt svar kan også tolkast slik: "Kvalen er det han har igjen, og om han mister den, så vil han miste det vesle han har att." Det kan tenkjast at Jens byggjer denne meiningskapinga på tanken om at Cornelius er ein aldrande mann med ei stor, uløyyst konflikt som plagar han. Kvalen som rek i land,

representerer denne uløyste konflikten. Om Cornelius ikkje no grip sjansen til å løyse konflikten, til å tilgi og søke forsoning, så vil denne konflikten bli verande uløyst – til evig tid. Lena og Øyvind argumenterer for sitt syn ved å kople ønskje om å redde kvalen til tidlegare konkrete tekstband, skildringar av eit liv i harmoni med naturen. Slik skaper dei ein logikk langs den syntagmatiske aksen i teksten. Hanne og Jens ser ut til å basere sine oppfatningar på ei tolking av karakterane. Eg knyter deira respons til den paradigmatiske tekstaksen.

Når eg spør barna kven denne boka handlar om, svarer dei følgjande:

- Håvard: Om ein kval.
Tobias: Cornelius.
Synnøve: To venner, som blei uvennar ein gong, og som blei venner igjen.
Marie: Om ein katt.

Barna er konkrete, men har ulike svar. Håvard ser på kvalen som hovudpersonen. Det er jo kvalen som må reddast. Om ikkje kvalen hadde rekt i land, ville det jo ikkje ha blitt noko dramatikk. Tobias seier teksten handlar om Cornelius. Det er jo denne personen teksten vier mest plass til. Det er Cornelius vi blir presentert for i første avsnitt, og det er han som vinkar farvel til oss i siste avsnitt. Synnøve fokuserer på vennskapshistoria. Teksten handlar om "to venner, som blei uvennar ein gong, men som ble venner igjen". Ho har eit forsoningsperspektiv. Marie sitt svar viser kor detaljorienterte unge lesarar kan vere. Marie er tydelegvis oppteken av katten. Ved fleire høve har ho peika på og kommentert katten på bilda. Ho har til dømes fortalt at katten er opp-ned i oppslag 9 og at ho ikkje synest det ser ut som om katten er den same i alle illustrasjonane.

For å få barna til å utdjupe tankane sine, spør eg; men *kva* handlar historia om, da?

- Lea: Ein gamal mann og ein kval.
Synnøve: Ein gamal mann og to venner og ein kval.
Sondre: To venner, nei to fyrer som hatar kvarandre. Også er det ein gamal gubbe og ein gamal kval, og gubben og kvalen dei er venner.

Barna er framleis veldig konkrete i svara sine. Synnøve held fast på tanken om at historia handlar om vennskap. Sondre sitt svar, om at historia handlar om ein mann og ein kval som er venner, tolkar eg slik at han les teksten som ei fantastisk historie. På

spørsmålet om kvifor dei trur at det var så viktig for Cornelius å redde kvalen, svarer dei følgjande:

- Håvard: Fordi at han ikkje hadde lyst til at den skulle døy.
Synnøve: For å vere snill med kvalen, fordi at da skjønte han at dei to vennene kom til å bli venner igjen.

Både Håvard og Synnøve er opptekne av at Cornelius reddar kvalen fordi han har omsorg for den, men Synnøve seier at han også gjer det fordi at han skjønner at da kjem dei to vennene til å bli venner igjen. Synnøve sitt svar; "For å vere snill med kvalen", ser eg på som eit uttrykk for ei økologisk lesing av boka. Ho ser på boka som ei forteljing om samspelet i naturen, men i det ho legg til "at fordi da skjønte han at dei to vennene kom til å bli venner igjen", viser ho at ho også les boka som eit lærestykke om det å forsonast og bli vennar. Sondre fangar også opp den tredje historia. I forlenginga av spørsmålet seier han:

- Sondre: Eg har høyrt på "Linus i svingen" (barne-tv, min kommentar), og det er noko med gjerningar. Han Mattis han var jo eit geni, ... at det var jo leksa.
Elin: Kva er ei gjerning da, Sondre?
Sondre: Det er at når ein gjer ei god gjerning og om ein ser ein mann som held på å døy og så tenkjer du på å redde han, men så reddar du han *ikkje*, da har du *ikkje* gjort ei god gjerning. Men viss du tenkjer å redde han, og så *reddar du han*, så *har du gjort ei veldig god gjerning*.

Sondre abstraherer. Boka gir han assosiasjonar om det å gjere ei god gjerning. Eg knyter hans respons til den paradigmatiske tekstaksen. Han dreg parallellar til eiga erfaringsverd, kunnskap som han har tileigna seg gjennom barne-tv og i skolen. Er det tilfeldig at han nyttar motivet ein mann som held på å døy, i det han beskriv kva ei god gjerning er? Ville det ikkje vore naturleg at han hadde nytta dømet å redde ein kval, slik som historia konkret handlar om? Utan at Sondre direkte har sagt noko, har eg lurt på om boka har gitt han, slik som meg sjølv, assosiasjonar om døden. Da vi las oppslag 20, som handla om at brørne endeleg, etter seks dagar med hard jobbing, fekk kvalen fri, sa nemleg Sondre:

- Sondre: Eg visste at det ville komme sånn hav igjen som ville ta med seg kvalen.
Elin: Visste du det? (overraska over utsegna)

Sondre: Ja, sidan eg visste at det ville bli ein god slutt. Veit du korleis eg visste det? Alle teiknefilmar og alle teikneseriar eg les, så blir det ein *lykkeleg slutt* (positivt tonefall).

Sondre har funne det trygt å sørke svar i grunnstrukturen i forteljingane; heime – borte – heime igjen. Sjølv om Sondre seier at han *heile tida* har visst at det ville bli ein lykkeleg slutt, synest eg at uttrykka og gestane hans under lesing, har fortalt meg det motsette. Sondre er ein observant leser. Fleire stader viser han at han har latt seg leie av underleggjeringa i Hole sine illustrasjonar. Til dømes kommentere han utsjånaden til Cornelius, med ein gong dei får boka utdelt:

Elin: Kva trur dokker boka vil handle om?
Sondre: Eg kan sjå at mannen er liten, og at han har masse skjegg.
Elin: Kvifor synest du det ser ut som om han er så liten, Sondre?
Sondre: Han er så liten sidan han har ein sjukdom, han er like liten som om han er to år, og han har skjegg og han er gammal gubbe *sjølv om* han berre er to år. Det ser ut som om han berre er to år. Likevel har han skjegg og er gubbe!

Ut frå møtet med omslagsbildet skaper Sondre ei forventning til boka. Han legg merke til det unaturlege, det Mette Moe kallar den magiske realismen i illustrasjonane (sjå kap. 3.1.). Han forsøker å finne ei naturleg forklaring på kvifor mannen er så liten; han må vere sjuk. Men det verker ikkje som om Sondre slår seg heilt til ro med denne forklaringa. Iser seier at den informasjonen som leseren får dannar utsikter eller forventningar til den vidare handlinga i teksten²⁴. Etter kvart som lesinga går framover, blir forventningane enten realiserte eller negerte. Kanskje kjem det ei opplysning som gjer at bilde ein har danna seg ikkje stemmer, da må leseren endre eller revidere det indre bildet han alt har skapt. På vandringa gjennom teksten forsøker leseren å sette saman brikkane til ein heilskap, han gjer ei *syntetisering*. Denne syntetiseringa er ein prosess under heile lesinga. Eg sit med ei kjensle av at Sondre har fanga opp ein dimensjon i teksten, som han ikkje finn ord for å uttrykke. Ein kan dra ein parallel til Idunn som seier følgjande om kva boka handlar om:

²⁴ *The new moment is not isolated, but stands out against the old, and so the past will remain as a background to the present, exerting influence on it and, at the same time, itself being modified by the present* (Iser 1978: 114).

Elin: Kven handlar bok eigentleg om da?
 Idunn: Om kjærleik.
 Elin: Mmm... Men om *kven*?
 Idunn: Den handlar om kvalar og menneske, og at dei skal vere vennar og gode mot kvarandre. Gjer den ikkje?
 Elin: Jo, det trur eg. Eg veit ikkje om det finst noko som er riktig. Om du synest boka handlar om det, så synest eg det er klokt.
 Idunn: Var kvalane farlegare før, i gamle dagar?
 Elin: Nei, det trur eg ikkje...
 Idunn: Men, i gamle dagar var det krig.
 Elin: Ja...
 Idunn: Og eg blei aldri kjend med oldefaren min.
 Elin: Nei...
 Idunn: Han døde fordi han var gamal.

Idunn meiner at boka handlar om kjærleik, men når ho blir tvungen til å svare på spørsmålet om kven boka handlar om, svarer ho altså at ho handlar om menneske og kvalar, at dei skal vere vennar og gode mot kvarandre. Idunn les boka fantastisk, men også økologisk; "dyr og menneske skal vere gode med kvarandre". Men spørsmålet leier tankane hennar vidare mot alderdom og døden, og eg får ei kjensle av at ho også sansar ein annan dimensjon i boka. Barn bruker ikkje omgrep som "eg tolkar" eller "eg opplever". Dei er ikkje vande med å skildre abstrakte følelsar og har lite erfaring med den litterære samtalna. I tillegg til innlærte litterære konvensjonar, erverva i tidlegare møte med tekst, kan det sjå ut som om barna i stor grad bruker sanseapparatet sitt i lesinga.

Konklusjon:

Både i barne- og vaksengruppa finn vi døme på alle tre måtane å tolke handlinga på. Dei vaksne seier at boka handlar om sakn og sameining av to brør, om at ingen problem er for store til at dei ikkje kan løysast. Dei ser på kvalen som den som fører dei to brørne saman og bringer inn eit forsoningsperspektiv. Men på spørsmålet om kvifor dei trur det er så viktig for Cornelius å redde kvalen, dukkar det i tillegg til denne oppfatninga av at boka handlar om den store rekneskapen i livet, om det å gjere opp sorger og synder, ei økologisk lesing. Lena sitt svar om at Cornelius er glad i havet og alt som har med havet å gjere, harmonerer med Øyvind si forståing: "Det er slik folk langs kysten lever. Dei lever litt slik, i pakt med naturen". Både Lena og Øyvind har lese teksten økologisk. Dei

har ei forståing av at Cornelius er opptatt av at alt har sin plass, at alt er ein del av ein større heilskap.

Til skilnad frå dei vaksne, er barnegruppa framleis nokså konkrete når dei svarer på spørsmålet om kven boka handlar om. Dei svarar at boka handlar om Cornelius, ein kval eller ei katt. Synnøve seier historia handlar om to vennar som blei uvennar, men som blei vennar igjen. Når eg endrar spørsmålet litt og spør; men kva handlar boka om da, kjem Sondre fram til at den handlar om ein gammal mann og ein kval som er vennar. Sondre fangar opp denne vennskapen som finst mellom kvalen og Cornelius. Han ser at Cornelius ikkje berre vil hjelpe kvalen tilbake i havet fordi kvalen høyrer heime her, nei, han vil også hjelpe han fordi det er eit vennskapsband mellom dei. Det kan tenkjast at Sondre baserer svaret sitt på informasjon som han fortløpende har fått gjennom teksten: Cornelius omtalar kvalen som "havets hjerte", han snakkar med kvalen og vi får vite at kvalen stikk innom Cornelius fleire gonger etter at dei har fått han tilbake i havet. Svaret hans kan også tyde på at han les historia fantastisk. Ingeborg Mjør seier at narrativar dominerer innanfor bøker og film for barn (Mjør 2009:65). Ein kan tenkje seg at Sondre får drahjelp av tileigna narrative konvensjonar i meiningsskapinga si. Til dømes er det vanleg at dyr og menneske er vennar, både i eventyr- og Walt Disneyverda. Det litterære motivet om to menn som kappast om ei kvinne er også kjend, til dømes i eventyrverda, men da får vi gjerne følgje den lykkelege kjærlekshistoria, dei to som får kvarandre. Den ulykkeleg kjærlekshistoria om den som mister sitt livs kjærleik, historier om tilgiving og forsoning eller fiendskap mellom brør, er motiv som tradisjonelt tilhøyrer voksenlitteraturen.

Idunn abstraherer og svarer at boka handlar om kjærleik. Vidare seier ho at boka handlar om menneske og kvalar, at dei skal vere vennar og gode mot kvarandre. Både hos Sondre og Idunn går tankane i retning mot alderdom og død. Desse svara viser at barna, i tillegg til å tolke forteljinga som ei historie om to brør som reddar ein kval, også vektlegg den tredje dimensjonen. Tidslinja i *Den gamle mannen og hvalen* utfordrar leseren. Som fleire gongar nemnt, presenterer oppslaga i bildeboka både verbal og visuell informasjon, og begge typene informasjon er viktige for forholdet mellom historietid og forteljartid. Historietida er den tida som historia varar i empirisk målestokk, i dette tilfellet eit heilt liv. Forteljartida, eller diskurstida som ho gjerne også

blir kalla, er lengda på den konkrete historia som teksten presenterer, i dette tilfellet ein redningsoperasjon som strekk seg over sju dagar. Som tidlegare nemnt, fortrenger ekfrasen forteljinga til tider, og i oppslag 19, 21 og 22 flyter grensetilstandane over i kvarandre. I sin studie av bildeboklesinga til 5-åringane seier Ingeborg Mjør (2004) at 5-åringar ikkje har lett for å formulere kompleksitet, sjølv om dei opplever kompleksitet i ein tekst. Likevel hevder ho at 5-åringar, til tross for at dei kanskje manglar språk og ordforråd til å setje ord på det dei ser og opplever i teksten, godt kan ha utbytte av ein tekst. Dette kan også tenkast å gjelde for barneinformantane mine. Det kan sjå ut som om Sondre, Synnøve og Idunn lar seg leie av synsintrykka. Det eg merker meg er at sidan barna ikkje alltid er like "flinke" til å beskrive opplevingane sine, har dei vanskelegare for å danne eit fellesskap i tolkingsprosessen. Mens dei vaksne raskt reviderer eiga oppfatning når dei blir introdusert for og blir overtydd av ein annan si oppdagning, har ikkje barna like lett for å samtale om oppdagingane sine. Neste kapittel utdjupar dette.

4.3. Handlinga kan tolkast realistisk eller allegorisk

I *The Act of reading* (1978) seier Iser at den litterære teksten inneheld instruksar for meiningsproduksjon som lar seg etterprøve intersubjektivt, men at den meaninga som produserast kan føre til ei mengde ulike erfaringar og dermed subjektive vurderingar. I samtale med Maagerø og Tønnesen utdjupar han kva han meiner ved å vise til Noam Chomskys berømte setning: "Colourless green ideas sleep furiously". Syntaktisk sett er denne setninga fullkommen, semantisk sett er ho meiningslaus. Likevel vil ikkje folk slå seg til ro med at ho er det. Dette meiner Iser viser at mottakarane si søking etter konsistens og meaning er intersubjektive operasjonar som alltid vil finne stad, fordi det å finne konsistens i ein tekst er ein føresetnad for å forstå han (Iser i samtale med Maagerø og Tønnessen 2001: 75/76). Ser vi to setningar som ikkje heng saman, bygger vi bru mellom dei, fordi forståing nettopp føresett samanheng. Men, etter at vi har føretatt desse operasjonane, som kan etterprøvast intersubjektivt, kan vi sjå store forskjellar i kva vi faktisk får ut av teksten. Dette forklarer Iser med at vi for å finne meaning i, eller for å forstå teksten, må vere selektive. I det ein trekk fram visse aspekt ved teksten, vil ein oversjå andre. Fordi noen føretrekk å legge vekt på visse aspekt, mens andre fornekta eller ser bort frå desse, kan det oppstå fortolkingskonfliktar (ibid: 77). Kvar einskild lesar vel kva han/ho vil trekke fram. Denne framhevinga fortel meir om lesaren enn om teksten.

I denne delen vil eg sjå på nokre moment/fenomen i lesinga som strekk seg utover ein bestemt stad i teksten. Nokre av desse er knytt til den visuelle lesaropplevinga, mens andre er tekstuell. Som eg tidlegare har nemnt, søker lesaren å etablere flyt og samanheng mellom tekstsegment i leseprosessen. I eit dynamisk samspel med teksten vil lesaren kontinuerleg fokusere og refokusere fortid og forventningar og gradvis bygge opp ein koherent samanheng. Sylvi Penne beskriver dette som eit samspel mellom lesaren si aktive meaningssøking og teksten, og mellom teksten og kulturen som både teksten og lesaren er ein del av (2001: 235). Dei to lesargruppene har ikkje nødvendigvis festa seg ved dei sama oppdagingane. Dette gjer meg moglegheita til å kommentere det spesielle ved kvar gruppe.

Ein usynleg fugl

Oppslag 4 viser Cornelius framfor huset sitt, sittande i ein gyngestol. Han har eit fargerikt teppe over føtene, og på fanget ligg katten hans. Han har på seg ein blå kapteinsuniform, epålettane på skuldrene er på og på brystet heng ein medalje. I luia har han plassert måkefjæra, og i munnen har han ei pipe. Auga er att. Posituren er typisk for ein sitjande middagslur. Vi ser at huset er gammalt og merka av tidas tann. På rekkrverket til inngangspartiet sit ei måke, ei anna har plassert seg på taket til inngangspartiet, nærmare bestemt på ein planke som er festa til midtpartiet og som er utsmykka med eit digert elggevir. Ei anna måke kan vi berre skimte gjennom eit kvitt omriss på himmelen.

I barnegruppa er Tobias først oppteken av elggeviret som heng over inngangspartiet til Cornelius; "Sjå der! Elg!" seier han mens han ler. Så hermar han etter måkene, og repeterer det som teksten har sagt: "Viiha - viiha!" før han gjer ei oppdaging som skaper interesse hos heile gruppa:

- Tobias: ... Der er ein fugl som er nesten heilt usynleg (peiker på omrisset av måka).
Elin: Kvifor trur du det er ein fugl som nesten er usynleg der?
Sondre: Kva heiter det igjen? Er det ikkje...?
Elin: Kva tenkjer du på?
Sondre: Eg hugsar ikkje. Er det ikkje ein slik som kan bli... Ein slik som Tobias nemnde...
Elin: Ein fugl som er usynleg?
Sondre: Ja, kva heiter det?
Elin: Ein fugl?
Sondre: Ja, dei blir det når... Kva var det igjen.. (mmm). Når snøen ... Når snøen kjem, så blir dei usynlege.
Fleire: Mmmmm

Heile gruppa er veldig interessert og henger med på Sondre sitt resonnement. Det ser ut som om dei har ei felles forståing av fenomenet. Eg spør om det er fleire av dei som har hørt om noko slikt, og fleire av dei bekreftar at dei kjenner til denne typen fuglar som er *usynlege*. Jentene foreslår nokre fuglearter, utan at gruppa premierer svara. Så kjem Tobias på noko, som dei andre fattar interesse for:

- Tobias: Nei, det er ikkje Dompappen. Det er raud.., raud.., Raudstrupen.... Nei, det er ein annan... Eg hugsar ikkje namnet. Hmm... Det begynner med R!

Sondre: Det er slike fuglar som skiftar farge og blir kvite, og så er det vanskeleg for folk å skyte og å sjå dei.
Elin: Å, ja...
Tobias: Det er... Eg trur at etter det er *r*, så trur eg det er *y*...
Elin: Har dokker lært om det på skolen?
Håvard: Rype.
Tobias: Ja, rype!
Fleire: Ja!
Elin: Ja, rypa skiftar farge om vinteren
Sondre: Ja, rype! Eg visste det var rype!

Når barna legg merke til eit omriss av ein fugl på himmelen, søker dei etter å finne naturlege forklaringar på kvifor fuglen er gjennomsiktig. Dei slår seg til ro med at det må vere ei rype, fordi rypa skifter fjørdrakt og tilpassar seg årstidene i naturen. Barna søker å forklare det overnaturlege med det naturlege. I forklaringa nyttar dei nyerverva kunnskap, kunnskap som er erverva på skolen og som blir ei felles referanseramme for dei alle.

Kvalen

Kvalen er sentral i historia. Med sjølve frigjeringa av kvalen, kjem forsoninga. Kvalen blir omtalt som "havets hjerte", og vidare seier teksten at kvalen "bærer hele havet på ryggen". I verbalteksten er kvalen ein stabil storleik, men i illustrasjonane vekslar kvalen mellom å vere stor og liten. I barnegruppa legg Marie merke til dette i oppslag 17, der dei to brørne møtest for første gong etter at dei blei uvenner. Verbalteksten fortel at dei ikkje seier eit ord til kvarandre, men at dei saman fester det største og sterkeste fiskegarnet Halvor har rundt kvalen, og at hurtigruta passerer fleire gongar mens dei forsøker å trekke kvalen laus. Men dei to brørne klarer ikkje å rikke kvalen ein millimeter. Eit panoramabilde strekk seg over begge sidene og illustrerer det verbalteksten fortel, men storleiksforholda er iaugefallande. Slik som tidlegare framstilt, er ikkje kvalen no lenger så ruvande stor.

I barnegruppa er det altså Marie som først legg merke til dette:

Marie: Mannen er så stor i den vesle båten.
Elin: Ja, kvifor trur du han er så stor?
Sondre: Og kvalen, den er kjempeliten. Kanskje han berre er ein babykval?

Elin: Synest du kvalen er *så* liten?
Sondre: Ja, sjå på han!
Synnøve: Kanskje han er langt unna...

Barna er gode observatørar, og dei lar seg overraske over dei visuelle grepa. Dei er undrande, men samstundes finn dei ikkje ord for å fortelje det dei opplever. Når dei prøver å forklare, blir gjerne forklaringane konkrete, slik som når Sondre seier at kvalen sikkert eigentleg berre er ein babykval eller når Synnøve seier at kvalen sikkert er lengre vekk. Barna søker å finne naturlege forklaringar på det unaturlege.

Slik som eg tidlegare har fortalt, var vaksengruppa allereie i det første møtet med kvalen opptekne av at kvalen symboliserte noko meir enn seg sjølv. Dei var opptekne av at kvalen blei omtalt som "havets hjerte", at han gråt og var menneskeleggjort. Det at kroppen hans var dekt med helleristningar, syntest dei gjorde han meir verdifull, og dei meinte det indikerte at han hadde ei lang historie bak seg. Hanne uttrykker desse tankane klart; "eg tenkjer at av og til i livet så må det faktisk ein stor, dramatisk ting, som ein kjempestor kval, til for faktisk å føre nokre menneske saman igjen. Så det er eit godt bilde på ein sånn kjempestor ting som er vanskeleg å komme seg gjennom, men som går til slutt". Vaksengruppa kommenterer ikkje dei vekslande storleiksforholda, men vel ein å sjå på kvalen som ein metafor for konflikten mellom dei to brørne, slik som Hanne her er inne på, kan ein kanskje forklare kvifor kvalen er stor når distansen mellom dei to brørne er stor, og likeeins korleis han krympar når dei to brørne nærmar seg kvarandre.

Katten Trass

Katten Trass følgjer Cornelius, og er teikna inn på mange av bilda. I anslagsbildet har Cornelius katten under armen. På neste oppslag ligg Trass på fanget til Cornelius mens han sov middagskvil. Trass følgjer Cornelius på hans daglege spaserturar langs stranda for å samle ting som har kome i land i løpet av natta, og Trass dukkar opp på fotografi. Kvifor heiter katten Trass? Og er det tilfeldig at Cornelius møter kvalen nettopp den dagen Trass ikkje vil slå følge?

I barnegruppa viser dei ikkje interesse for namna, men som eg tidlegare har nemnt, er Marie veldig opptatt av katten og kommenterer fleire stader at ho synest det ser ut som om katten ikkje er den same på alle oppslaga. Det at ho også svarer "katten" på spørsmålet mitt om kven denne boka handlar om, viser kor detaljorientert og kor interessert i kattar ho er.

Vaksengruppa kjem inn på namnet til katten i samband med at dei diskuterte kjærleiks - historia:

- Hanne: ... Vi fornemmar jo saknet etter broren, men ikkje så mykje etter kjærasten som forsvann. Sånn at det er vel... Eg veit ikkje heilt kor lenge han hadde kjærasten... Det veit vi jo liksom ikkje, men tydeleg sidan han henta alle desse barndomsmindina frå broren fram, så har han jo, ja kanskje ein mykje sterkare relasjon til han kanskje... enn han hadde til kjærasten sin. Kanskje det berre hadde vart ei lita stund?
- Lena: Eg tenkte også på det at sidan han ikkje nemner ho så mykje, så var kanskje ikkje det der så veldig viktig. Det var på eit vis sviket frå broren som betydde så mykje og at han var sint på seg sjølv fordi at han var så stolt at han ikkje klarte å komme over det.
- Øyvind: Det kan jo vere det og...
- Lena: Sidan katten heiter Trass, tenkjer eg.
- Fleire: Mmm... (ler).
- Lena: Han er litt trassig, rett og slett. Eller det er jo litt på trass at han ikkje har tatt opp att kontakten. Det var han lei seg for da, på ein måte.
- Øyvind: Han har plassert trasset utanfor seg sjølv – i katten. Han har flytta skylda over på nokon andre.

Lena knyter katten sitt namn, Trass, til det vanskelege forsoningsarbeidet mellom dei to brørne. Ho undrar seg over om Cornelius har vore for stolt til at han har klart å komme seg over sviket frå broren og kjærasten. Det Øyvind seier om at trasset er plassert utanfor Cornelius, i katten, er interessant. Det har seg jo slik at katten ikkje ville vere med ut på den daglege spaserten langs stranda, nettopp den dagen Cornelius støyter på kvalen. Når Cornelius og Trass er fråskilt, kjem kvalen på land, på Cornelius si strand. Vaksengruppa gjer alle figurane i boka ei rolle. Kvalen er symbolet på konflikten dei i mellom og Trass, diskuterer dei seg fram til, representerer trassigheita til Cornelius. Cornelius må trosse sin eigen trass, for å finne forsoning og ro.

Medaljen

I historia om *Den gamle mannen og hvalen* har medaljane ein sentral plass. Slik som tidlegare fortalt, er ein medalje plassert oppå den blanke rekneskapen som slutar om innsida av bokpermen. I sjølve introduksjonen av Cornelius har han heile fem ulike medaljar hengande på brystet på den gamle ullgenseren, og også neste oppslag viser ein annan, ny medalje. Denne heng på brystet på kapteinsuniforma hans.

Når barnegruppa blir presentert for Cornelius i anslagsbildet, bruker dei mykje tid på å kommentere kva dei synest ser ekte og kva som ser uekte ut, før Marie oppdagar medaljane:

Marie: Medaljar.
Håvard: Også held han ein katt.
Elin: Kvifor trur dokker at han har medaljar på da?
Synnøve: Han har sikkert vunne mange ting. Men *kva* har kan vunne?

Spørsmålet bli hengande i lufta. Samtalen i barnegruppa tar ei anna vending, og sidan blir ikkje medaljane meir nemnd. Synnøve viser fleire stader anslag til filosofering, og ideelt sett skulle eg gjerne ha gått tilbake, etter at vi hadde lese boka ferdig, og spurt om ho da hadde nokre tankar rundt kvifor Cornelius hadde alle desse medaljane. Det blir ikkje gjort, dels fordi dette er gløymt når lesinga er slutt og dels fordi vi har brukt så lang tid på samtalen rundt boka, at barna begynner å bli urolege.

Eg har allereie vore inne på korleis vaksengruppa tidleg oppdagar medaljen som ligg oppå den blanke rekneskapen. Slik fortunar samtalen i vaksengruppa seg vidare:

Trond: Den medaljen. Den medaljen for å ... *redde kvalen?* (undrande). Det var det eg tenkte, da eg såg den.
Elin: Mmm.... Fleire tankar rundt det?
Øyvind: Det kan jo vere den gode kjensla som premie eller at premien er den gode kjensla. Det stod jo riktig nok det som Trond indikerer, at det var ein heidersmedalje.
Lena: Han har jo mange medaljar på seg (peiker på oppslag 3).
Jens: Han er sikkert ein dekorert kar.
Hanne: Det er mykje stoltheit.
Trond: Når han sit på trappa (oppslag 4) har han jo også medalje på.
Jens: Det er jo ein krigsmedalje... Veldig spesiell medalje det der... (peikar på ein av dei fem medaljane som heng på Cornelius bryst i oppslag 3).

Lena: Og så har han jo sånn uniformsgreier... Men du, eg synest det var rart. Var det ikkje broren som stakk av med kjærasten *hans*?
Fleire: Jo.
Lena: Og det var derfor det var rart at det på ein måte var han som... det verka jo som om det var han som hadde dårleg samvit. Cornelius. Eg tenker kanskje at dei medaljegreiene har med å gjere at han har vore i militærret og at det var da desse greiene skjedde. Ja, eg veit ikkje... Kanskje at han følte at det var hans eige feil. At han drog av garde og lét broren og kjærasten vere igjen aleine...

For Lena opnar denne forfattarkommentaren (medaljen) for ei ny tolking. Ho dreg inn kjærleikshistoria og tenker at kanskje var det ikkje så merkeleg at Cornelius mista kjærasten sin. Når eg spør vaksengruppa om dei synest det var riktig av dei to brørne å bli vennar igjen, tar Lena opp igjen denne tanken:

Elin: Var det riktig av Cornelius og Halvor å bli vennar?
Lena: Ja, han verka jo veldig einsam da... Så det var sikkert positivt at dei blei vennar igjen, men det burde kanskje ha kome frå *den* kanten, tenker eg.
Fleire: (ler)
Lena: Det ville jo vore meir sannsynleg. Ja, det synest eg hadde vore på sin plass!
Øyvind: Boka seier jo ingenting om kvifor ho...
Hanne: Det står berre at han kom heim frå sjøen og dei hadde dratt...
Øyvind: Det kunne jo vere at han var veldig mykje borte...
Lena: Det er der eg tenker at det er derfor dei medaljane er med, og at han har på seg den her uniforma, at han kanskje har vore lenge borte, i sjøforsvaret eller kva det enn er, og dermed kanskje sjølv har dårleg samvit for at han sikker blei veldig sint på broren sin når det skjedde, og så kan han i ettertid ha skjønt at han var så lenge borte at det var dumt for ho (kjærasten) – at det var betre for ho å vere saman med ein anna mann, rett og slett.
Nina: Han hadde valt havet i staden for ho...
Lena: Ja! På ein måte...

Iser seier at dei litterære blir etablert ved at teksten presenterer eit mangfold av bilde, som skritt for skritt skapar objektet og gjer det konkret for lesaren si førestellingsevne. Desse bilda blir ofte kalla "skjematiske bilde". Når slike skjematiske bilde støyter saman, oppstår det tomme rom, og desse tomme romma opnar for tekstfortolking (Iser 1981:110). Av og til trenger forfattaren seg på mellom historia og lesaren, i rolla som ein kommentator. Med sine kommentererande merknader skaffar forfattaren sjølv tomme rom av vegen. Han reduserer lesaren sin part i fullføringa av historia si intensjon. Lesaren har ikkje lenger berre med romanfigurane å gjere. Kommentarane kan

provosere fram mange ulike reaksjonar. Dei kan overraske, dei kan motseie eller dei kan avsløre uventa sider ved handlinga. Slik gir ikkje desse kommentarane ei forpliktande vurdering av situasjonen, dei legg fram eit sett med nye, ulike val (ibid: 115). Medaljane gir Lena eit spelrom for nye betraktningar. Medaljane fører tankane hennar inn på eit spor om at kan hende har Cornelius vore mykje fråverande, og at han såleis kanskje sjølv også har skyld i at kjærasten ikkje venta på han. Det er ikkje alle i vaksengruppa som slutar seg til Lena sitt resonnement. Nokre meiner medaljen er premien for å redde kvalen, andre ser på medaljen som symbolet på den gode kjensla. Andre går i retning av at Cornelius har mykje stoltheit, og nokon seier at han er ein dekorert mann. Fleire deler tanken om at det er ein heidersmedalje, ei sjeldan og spesiell utmerking.

Rekneskapen

Tidleg i leseprosessen oppdagar vaksengruppa rekneskapen på satssidene i boka:

- Øyvind: Eg har byrja å sjå på ein del av boka som vi enno ikkje har snakka om... Innsida av omslaget, som handlar om å gjere opp rekneskap, sikkert i livet.
Fleire: Mmm...
Elin: Ja, det er ein viktig observasjon du har gjort. I bildebøker har jo nesten alt ei betydning. Kva for tankar får dokker når dokker ser det?
Øyvind: Det å gjere opp status og om du har underskot så må du gjere opp. Du må gjere det godt – eller annleis for å få det til å bli balanse i alle fall... Derav underskot i vennskap og sakn etter broren.
Fleire: Mmm...
Øyvind: Dette har jo ein kommunikasjon som i alle fall ikkje ungar kan skjønne. Det kan ikkje ungar ta.
Fleire: Mmm (nikker).

Dei vaksne er opptekne av rekneskapen på satssidene. Rekneskapen blir ein viktig del av prosessen i meiningsskapinga deira. Dei framtidige pedagogane har ei oppfatning av at denne bodskapen kan neppe eit barn skjønne, og det får dei rett i. Barnegruppa kommenterer at innsida ser ut som "ein slags kalender", utan at den informasjonen den eventuelt måtte gi dei blir utdjupa noko meir. Dei vaksne kjem ved fleire høve tilbake til rekneskapen:

- Linda: Eg tenkjer litt sånn religiøs meinung bak, med det at han har jo kanskje behov for å få rekneskapen i balanse før han skal døy, og det er jo mange eldre som føler at dei har ting som dei skulle ha gjort opp før dei dør. I litt sånn bibelsk betydning, så er det jo noko med at handlingane våre blir lagt på vektskåla, så det er jo på eit vis ein slags rekneskap over dei gjerningane ein har gjort i livet. Eg tenkjer at det kanskje er noko sånn religiøst...
- Hanne: Da er det kanskje heller ikkje tilfeldig at det er ein kval heller..., i høve til *Jonas og kvalen* og bibelhistoria og slikt...
- Øyvind: Eg tenkjer at når vi begynner å snakke om det religiøse, så som humanist, som eg er, så har han gjort seg klar til å gå inn evigheita. Når du dør, så stoppar alt, så er det ikkje noko meir.
- Hanne: Evigheita...
- Øyvind: Nei, altså i den forstand at du er klar til å gå inn i evigheita. Du er fortruleg med at gjort er gjort og sagt er sagt, og spist er spist. Det er ikkje meir du kan gjere, altså.
- Lena: Ja, og kvalen er redda.

Fleire av dei vaksne har ei kjensle av at historia handlar om det å gjere opp rekneskap i livet. Dei deler sine opplevingar og i fellesskap spinn dei vidare. Hanne kjenner til historia om Jonas og kvalen i *Det gamle testamentet* (Jona bok 1-4), der Jonas flyktar frå Herren og går om bord på eit skip. Det blir därleg vær, og mannskapet på båten, som veit at Jonas er på rømmen, kastar han på havet. Herren sender ein stor fisk som sluker Jonas, og han blir verande i fiskens sin buk i tre dagar og tre netter før han slipp fri, slik Kristi steig opp frå grava etter tre dagar. I middelalderen blei denne historia ofte tolka slik at den varsla Kristi gravferd. Kristi grav var kvalens buk. Kanskje lar Hanne seg leie av referansane til bibelhistoria i meiningskapringa si, men Øyvind påpeiker at også han, som humanist, får assosiasjonar om ein som har gjort seg klar til å gå inn i evigheita. Dette kan vere eit uttrykk for at han ikkje har kjennskap til historia om Jonas og kvalen, eller at han meiner bodskapen i boka passar like godt inn i den humanistiske tradisjonen.

Ei fjør

Heilt i starten av historia plukkar Cornelius opp ei måkefjør. Den festar han i kapteinlusa, og der blir den verande like til Cornelius tar farvel i siste oppslag. Barnegruppa kommenterer fjøra allereie når dei får auge på ho i sanda på satssidene, men det er berre som eit prov på ei oppdaging dei har gjort; "ei fjør!" Verbalteksten fortel jo at fjøra kjem seglande med vinden når Cornelius står og speidar over mot huset

til Halvor. At han plasserer fjøra i kapteinslua og at ho sidan følgjer han gjennom heile boka, gjer dei ikkje uttrykk for å leggje noko meire i. Vaksengruppa derimot, diskuterer betydinga av denne fjøra:

- Jens: Eg ser på fjøra han fekk, og eg lurer på kva ho representerer? Ho går igjen på fleire bilde.
Elin: Ja, har du nokre tankar rundt det?
Jens: Eg har ikkje klart å komme fram til noko, men den skal sikkert symbolisere noko.
Lena: Ørna.
Trond: Nei, det er jo ei måkefjør.
Jens: Ja, det står jo i teksten at det er ei måkefjør som kjem seglande over havet (blar i boka). Når han skrik den tredje dagen, sit han med fjøra i handa. Han held ho kjær, fjøra.
Hanne: Ei fjør i hatten (spakt).
Jens: Du sit sikkert med fasiten... (ser på Elin).
Elin: Eg trur ikkje det finst nokon fasit i böker.
Trond: Eg tenkjer på den fjøra... Det kan jo vere at den symboliserer at han er ein trekkfugl, at han har reist mykje fram og tilbake. Ja, eg får tankar om noko som flyg...
Jens: Den kjem seglande over havet. Eg tenkjer slik at den fjøra her kjem mot han, den kjem over havet frå der Halvor er. Kanskje noko slik som er knytt opp mot... eg veit ikkje. Kanskje fjøra representerer det som var. At han reiste bort...
Trond: Den minner han om det tidlegare livet...

Vaksengruppa tileignar Cornelius nye ferdigheiter via fjøra. Jens har tankar om at fjøra kanskje representerer det som var, at Cornelius reiste vekk. Trond tenkjer først at fjøra kanskje symboliserer at Cornelius er ein trekkfugl, ein som har reist mykje, før han seier at fjøra kanskje minner han (Cornelius) om det tidlegare livet. Utsegna blir hengjande i lufta. Kva legg Trond i dette? Det kan verke som han dreg parallellear til eit anna univers. Tenkjer han at Cornelius ikkje er på jorda lenger? Eller tenkjer han at fjøra gir han assosiasjonar til gamle dagar, den gongen da Cornelius var ung? Dei vaksne søker etter å skape mening i oppdagingane. Dei søker å samle dei og å lage eit mønster. Det er Jens som startar samtalen rundt fjøra, fordi han har ei kjensle av at fjøra representerer noko, men han er usikker på kva. Før han tar til å resonnere sjølv, vender han seg mot meg som leiar samtala og seier: "Du sit sikkert med fasiten". Denne utsegna kan kanskje vere ein følgje av eigen skolegang, der ein er vand med at det finst ei bestemd mening i litteraturen, og at læraren sit med ein overordna kunnskap om dette.

Det brenn på havet!

Når Cornelius innser at han treng hjelp, tar han kontakt med broren sin. "Til sist var det bare en ting å gjøre...", seier teksten i oppslag 16. Teksten har ein bakgrunnsdekor beståande av gamle helleristningar. Eit menneske står med ein harpun på ryggen til ein diger kval. Eit anna bilde viser eit menneske og ein kval som er jamstore. Cornelius går til telefonkiosken i havgapet og ringer Halvor. "Du får komme og hjelpe meg", sa han. En hval er blitt skyldt i land på stranda." Cornelius er ordknapp, men straks kan han høyre dei "samme taktfaste dunkene fra snekka til Halvor". Bildet på høgre blad utfyller teksten. Den består av mange enkelståande element, og er delt inn i fleire nivå. Midt i bildet ser vi ein stor flamme. I bakkant ser vi Halvor ute på odden sin. Ein gamal telefonkiosk er plassert til venstre i bildet. Ein tom stol står aleine, og fire tomme bøtter fortel om ein redningsaksjon. Nærast ser vi Cornelius og kvalen. Cornelius har ved hjelp av ein stige klatra opp på kvalen sitt hovud. I hendene har han ei vasskanne. Vasskanna ser ut til å ha ein dobbel funksjon: Den fuktar kvalen og slukkar brannen. Botnfarga på oppslagssida er blå og minner om havet.

I barnegruppa stiller Synnøve spørsmål ved denne brannen:

Synnøve: Kvifor brenn det på havet?
Elin: Ja, kvifor trur du at det er ein brann der?
Synnøve: Det er jo vatn der... *Korleis kan det brenne der da?*

Synnøve er undrande og undersøkjande. Men når ho ikkje greier å forklare fenomenet, så avfeiar ho tanken, og vil bla vidare. I vaksengruppa vil Jens tilbake til dette oppslaget etter at vi har lese boka ferdig:

Jens: Sjå her også, her tar han kontakt med broren sin, også slukkar han brannen som er mellom dei. Eg veit ikkje... kvifor skulle den brannen elles vere i mellom dei?
Elin: Du tenkjer at den brannen symboliserer noko?
Jens: Ja, den symboliserer liksom det som er mellom dei... ja, han slukkar brannen ved å ta opp telefonen å ringje broren.

Eg tolkar det slik at Jens ser på brannen som uvennskapen mellom seg og Halvor. Slokkingsarbeidet, eller telefon han tar til Halvor, slik som Jens fortel, kan alludere til Cornelius sitt arbeid med å komme sin eigen harme til livs. Kvalen kan sjåast på som den

gamle konflikten. Den må opp og fram. Den må løysast. Halvor er klar med ein gong Cornelius ringer, som om han har venta på denne telefonen.

Hurtigruta, englevingar og ei klokke på havets botn

Korleis er tidsdimensjonen i *Den gamle mannen og hvalen?* Dei første oppslaga blir brukt til å presentere Cornelius og den enkle levestilen hans, men frå Cornelius treff på kvalen i oppslag 10, begynner Stian Hole å telle dagane. Verbalteksten fortel "Da det hadde gått seks dager, begynte havet så smått å stige igjen, og da kvelden kom, klarte Cornelius og Halvor omsider å dra kolossen løs og ut på havet igjen." Redningsoperasjonen tar altså seks dagar. Når dei endeleg har fått kvalen fri, går dei opp i huset til Cornelius og spelar eit slag sjakk og fortel alle historiene som nesten var gløymt, og utpå kvelden sovnar dei to brørne i kvar sin stol. Utan at teksten eksplisitt seier det, tenkjer eg at dei kviler den sjuande dagen.

Hurtigruta som passerer igjen og igjen, er som ei klokke. Ho kjem frå sør og ho kjem frå nord, og ho fortel om morgen og kveld og ny dag. Men til tross for denne ryddige framstillinga av tid, dukkar det opp tankar om evigheita. Etter at vi har lese siste oppslag, fortunar samtalene i vaksengruppa seg slik:

- Jens: Høyr på denne setninga: "Noen ganger kjenner Cornelius bølgene rulle mot stranda selv om det ikke blåser eller hurtigruten passerer." Eg skjønner ikkje... eller.... har hurtigruta slutta å passere... er det det han forsøker å seie?
- Trond: Han trur det er kvalen som er innom når...
- Hanne: Den kvalen må jo symbolisere noko, tenkjer eg. For den ber jo heile havet på ryggen og er liksom... Den representerer noko større enn seg sjølv.
- Elin: Kva er det som gjer at du får dei tankane?
- Hanne: Måten det blir skrive på på slutten. Altså at det er og det verker som at han er opptatt av den kvalen, ikkje sant – da veit han at kvalen er innom - og det er liksom trygt å vite, på eit vis. Også høyrer han den synge der nede i frå, også lukkar han igjen auga, og så tenkjer han på kvalen som syng mens den ber heile havet på ryggen...
- Trond: Kanskje det at kvalen er ein del av eit kretsløp i havet, og at den er eit bilde på at det kjem i balanse, samstundes som han har kome i balanse med broren sin.
- Hanne: Alt er kome i balanse.
- Trond: Livet har blitt harmonisk.
- Lena: Han snakkar jo med den. Han kallar den "havets hjerte".

Vi sit alle saman med siste oppslaget ope, når Lena gjer ei spennande oppdaging som får samtalen til å akselerere:

- Lena: Til å begynne med seier han noko om at klokka slutta å gå da han og broren blei uvennar, også ligg klokka der, heilt på slutten (peiker på havbotn).
- Trond: Kanskje det, ja...
- Elin: Kva tenkjer du meir om det da, Lena?
- Lena: At den på eit vis har begynt å slå igjen. No som det har ordna seg. Med han og broren.
- Hanne: Det er i orden at den begynner å slå igjen. Da er det greitt at tida går vidare, eller noko slikt.
- Lena: Eller at den ikkje går. Sidan klokka jo ligg under vatn. Den har jo drukna.
- Øyvind: Eller at den representerer fortrulegheita med at det er avstemd og igjen gjort opp rekneskap og får ta konsekvensane av dei tinga som har vore, og gjere det så godt som dei kan likevel til slutt.
- Trond: Kanskje at det ikkje er noko som hastar lenger. Han har funne harmonien, så han treng ikkje forhaste seg med noko. Han har det ikkje travelt lenger...
- Hanne: Han har forsona seg med livet.
- Øyvind: Han er ikkje redd for evigheita lenger...
- Elin: Kva er det som får deg til å tenkje på evigheita?
- Øyvind: Neeeei, aaaltså... i havet her (oppslag 21) så har du jo den muren frå eit kloster eller eit byggverk langt tilbake i tid, og den båten om han er yngre eller eldre – han kan godt vere yngre for alt som eg veit, men...
- Hanne: Tida står stille der.
- Øyvind: Ja... og det gir perspektiv på..., eller ein tanke om at tida ikkje er av betyding.

Hurtigruta kjem og ho går. Ho er avbilda og vi høyrer om ho i verbalteksten. Folk langs kysten veit kva tid på dagen at hurtigruta passerer. Ho blir såleis eit måleinstrument på tida. Når bølgjene ruller mot stranda, sjølv om korkje vinden bles eller hurtigruta passerer, undrar Jens seg over dette. "Har hurtigruta slutta å passere, er det det han forsøker å seie?", spør han. Ingen svarer direkte på dette spørsmålet hans, men samtalen glir over til å dreie seg om kvalen, og vidare om rekneskapen i livet, tida og evigheita...

Slik som eg tidlegare har skildra, viser nokre av barna at dei får assosiasjonar til døden.

Idunn er ei av desse. Korleis ho oppfattar tida kjem til uttrykk slik:

- Elin: Kvifor trur du dei til slutt klarer å få kvalen fri?
- Idunn: Fordi dei jobba så mykje. Dei hadde jo jobba i ein, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte, ni... tusen dagar, og da greier ein det jo.

Kva er det som får Idunn til å tenkje at dei har jobba i utallege dagar, sjølv om verbalteksten jamt tel dagane, og fortel at brørne får kvalen laus den sjette dagen? I følgje filosofen Immanuel Kant består erkjenninga av to grunnstammar: sansing og tenking. For å få kunnskap om ting gjennom sanseorganene våre, må det føreligge ting vi registrerer. Så lenge tenking og sansing ikkje er det same, vil sansinga alltid spele den rolla i erkjenninga at vi lar oppfatninga vår korrigere av noko vi ser, høyrer, smaker, lukter eller føler (Wyller 2000:17). I *Den gamle mannen og hvalen* harmonerer ikkje inntrykka vi får frå fargeval og motiv med informasjonen vi får frå verbalteksten. Mens dei vaksne forankrar sine tolkingar i korleis dei les teksten biletleg, kan det sjå ut som om barna først og fremst lar seg leie av intrykka dei får gjennom det visuelle.

Barnegruppa festar seg spesielt ved ein illustrasjon som tydeliggjer det immaterielle ved døden, illustrasjonen av dei to brørne som har fått englevingar i oppslag 19:

Marie: Dei har vingar!
Elin: Kvifor synest du ser ut som om dei har vingar?
(Stille)
Elin: Ja, det ser jo ut som om det er vingar.
Sondre: Kanskje dei er nokre *fear*?
Synnøve: Kanskje *dei* er døde?
Håvard: Kanskje dei trur at han er død.
Elin: Kven trur dokker at er døde?
Håvard: Kvalen

Barna undrar seg. Samtalen ber preg av at dei filosoferer. Synnøve og Håvard sine svar viser klart at dei følgjer ulike spor i forteljinga. Håvard er opptatt av redningsaksjonen. Illustrasjonen får han til å stille spørsmål ved om redningsoperasjonen mislykkast; "er kvalen død"? Synnøve følgjer historia om dei to brørne. Englevingane får ho til å spørje; "er *dei* døde"? Sondre tenkjer at dei to brørne kanskje er blitt fear, altså overnaturlege vesen som tilhøyrer ei anna verd.

Konklusjon:

Som nemnt i innleiinga, har eg i denne delen valt å sjå på nokre moment i lesinga som strekk seg utover ein bestemt stad i teksten. Denne delen kan opplevast som springande. Eg har likevel vald å la oppsettet stå slik, nettopp fordi eg sjølv synest at denne delen

inneheld dei mest spennande oppdagingane. Her ser vi at dei to lesargruppene stoppar ved mange av dei same oppdagingane, men at forklaringane på oppdagingane deira tilhøyrar to ulike verder.

Fleire stader festar barna seg ved dei same fenomena som vaksengruppa, slik som til dømes ved bålet på havet og kvalen. Men mens barna stoppar opp, stiller spørsmål og undrar seg, forklarer dei vaksne fenomena. Og til skilnad frå barnegruppa, der samtaLEN gjerne stoppar opp når den som har gjort oppdaginga går seg fast, hjelper dei vaksne gjerne kvarandre vidare i resonneringa. Slik blir den litterære samtaLEN ein fruktbar reiskap i vaksengruppa, mens barnegruppa ikkje klarer å dra nytte av kvarandre sine resonnement. Ein kan tenkje seg fleire forklaringar til at dette skjer: til skilnad frå dei vaksne har barna lite erfaring med å delta i slike samtaLER, og i tillegg er barna ei meir mangfaldig gruppe med ulik bakgrunn og leseerfaring. Ikkje minst kan ein forvente at barna har vanskelegare for å sette ord på eigne opplevingar. Eg finn samtaLEN rundt oppdaginga av den usynlege fuglen som spesielt interessaNT. Her er barnegruppa samstemd. Dei leiter etter ei felles forklaring. Denne forklaringa forankrar dei i nyerverva kunnskap, kunnskap som er erverva på skolen og som blir ei felles referanseramme for dei alle.

Studien av meining tek ofte utgangspunkt i skiljet mellom *denotasjon* og *konnotasjon*. Denotasjon refererer til den primære eller leksikalske meininga til eit teikn. Konnotasjonar er sekundær meining, også ofte kalla tilleggsmeining eller emosjonell meining²⁵. Roland Barthes²⁶ inkluderte bildet i konnotasjonsteorien. Han skilte mellom to viktige visuelle sider ved konnotasjonsprosedyrar; dei som er aktiverte på grunn av innhald, og dei som er aktiverte på grunn av form. Fleire stader stoppar barna ved dei same fenomena som dei vaksne, men dei fester seg likevel ikkje ved det same ved fenomena. I forhold til form peiker Barthes på at ulike visuelle teknikkar og verkemiddel kan underleggjere og aktivere erfaringar og referansar. Stian Hole utnytter dei etablerte konvensjonane, og leikar seg med perspektiv, storleiksforhold, fargeval og lyssetting. Og det er nettopp dette barna legg merke til. Spesielt storleiksforholda undrar dei seg over: Kvifor er det så vidt Halvor får plass i båten når han kjem for å hjelpe med frigjeringa av

²⁵ Lothe, Refsum og Solberg 1997: *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget. Oslo

²⁶ *Bildets retorikk* frå 1964. Eg har lese artikkelen i Barthes antologien *I tegnets tid* (1994)

kvalen, og kvifor er kvalen no så liten? Men, dei stoppar også ved motiva: "Korleis kan det brenne på havet? Er dette mogleg?" spør Synnøve.

Når det gjeld innhald, er til dømes *positur* og *objekt* viktige konnotasjonar. I følgje Ingeborg Mjør forstår som regel barn kva ulike positurar tyder (Mjør 2009:79). Dette er også erfaringa mi. I samtala kommenterer barna til dømes at Cornelius er lei seg når han sit samansokken i graset med hendene rundt beina og hovudet bøygd, i oppslag 15. *Objektet* er berar av kulturell mening. Og det er her, i forhold til korleis barna og dei vaksne legg objekta mening, at eg finn den største ulikskapen. Barna les historia i all hovudsak konkret. Vaksengruppa gir uobjekta ei utvida betydning. Til dømes vektlegg dei Cornelius eigenskapane stoltheit og därleg samvit. Sentralt i tolkingsprosessen deira blir korleis dei les andre bilde; medaljen lesast anten som heider for å redde kvalen eller som eit prov på deltaking i krigen - underforstått at Cornelius har vore mykje borte og at han kan hende sjølv delvis har skyld i at kjærasten ikkje venta på han. Katten Trass meiner dei representerer trasset den gamle mannen sjølv har, og kvalen ser dei på som eit bilde på sjølve konflikten, slik som Hanne uttrykker det; "eg tenkjer at av og til i livet så må det faktisk ein stor, dramatisk ting, som ein kjempestor kval til for å faktisk føre nokre menneske saman igjen. Så det er eit godt bilde på ein sånn kjempestor ting som er vanskeleg å komme seg gjennom, men som går til slut". Både fjøra og klokka som ligg på havbotnen får vaksengruppa til å tenkje på evigheita, og saman med rekneskapen som omsluttar boka tolkar dei det slik at teksten handlar om å gjere opp status i livet, før ein skal døy. Mens barna berre sporadisk konnoterer, lar dei vaksne oppdagingane sine følgje ein raud tråd. Dei samlar oppdagingane og lagar eit mønster.

4.4. Oppsummering av analysen

We look forward, we look back, we decide, we change our decisions, we form expectations, we are shocked by their nonfulfilment, we question, we muse, we accept, we reject, this is the dynamic process of recreation (Iser 1974:223).

Wolfgang Iser har først og fremst ei fenomenologisk interesse for resepsjon av skjønnlitteratur. Han har interesse for verbalspråket og forklarer vårt engasjement i litteraturen med verbalspråket si evne til å skape mentale førestillingar²⁷. Om ein les eller om ein ser ein film, så må ein sjølv spele ei aktiv rolle for at innhaldet skal opplevast som meiningsfullt. Sjølv om ikkje Iser har interessert seg for bildet eller korleis ord og bilde samarbeider om meinung i multimodale tekstar, er det fleire som har nytta teorien hans både i studien av film, eller slik som her, i studien av bildebøker. Dette forankrast gjerne i den ovanfor nemnde ytringa som beskriv korleis ein kontinuerleg bearbeider informasjon under lesing. Det er interessa for dei meiningskapande prosessane som har styrt valet mitt av teoretisk perspektiv. Resepsjonestetikken er derfor hovudteorien i denne oppgåva, men i forklaringa av funna har eg også vore nøydd til å kaste blikket litt til sides, og eg har særleg funne Barthes visuelle konnotasjonsprosedyrar aktivert på bakgrunn av *innhald* og *form* som nyttige (sjå kap. 4.3).

Førsteklassingane og lærarstudentane er to lesargrupper i kvar sin ende av skoleløpet. Denne studien har gitt meg kunnskap om begge desse lesargruppene. I dette kapittelet vil eg samle dei trådane som denne studien har gitt meg, og undersøkje korleis oppdagingane passar inn i aktuell teori om lesing og meiningskapning. Eg vil referere til ulike lesarreaksjonar som kan indikerer korleis informantane les og lét seg engasjere av teksten, og også seie noko om på kva for eit vis dei opplever bokas tematikk som relevant. Fleire av funna i oppgåva mi kan knytast til andre studiar, og eg har spesielt hatt nytte av mønsteret i Joseph Appleyards studie av korleis elevar, studentar og vaksne les litteratur²⁸. Sjølv om skilnaden er stor mellom dei individuelle lesarane i

²⁷ In reading literary texts, we always have to form mental images (Iser 1978: 137)

²⁸ Ut frå dette presenterer Appleyard i boka *Becoming a Reader. The Experience from Childhood to Adulthood* (1991) fem ulike lesarroller: *Early Childhood: The Reader as Player* (førskulebarn), *Later Childhood: The Reader as Hero and Heroine* (7-12 år), *Adolescence: The reader as Thinker* (ungdoms- og vidaregåande skule), *College and Beyond: The Reader as Interpreter* (litteraturstudenten) og *Adulthood: The Pragmatic Reader* (den vaksne lesaren). Slik som innleiingsvis nemnd (kap. 2.3.) meiner eg at det kan vere store variasjonar mellom lesarar i ei og same aldersgruppe. I høve til denne modellen kan altså informantane "høyre til" eit anna utviklingstrinn enn alderen indikerer. Informantane mine var i alderen 6-7 år og kan såleis knytast til dei to første kategoriane til Appleyard.

studien min, kan ein finne nokre fellesstrekk ved barnegruppa på den eine sida og vaksengruppa på den andre. Det er desse oppdagingane som er av størst interesse i denne oppgåva.

Om forståinga av metaforar

Appleyard seier at barn si forståing av metaforar har gitt fleirtydige resultat. Ein finn stadfesting for at barn forstår metaforar dersom dei har erverva seg nok kunnskap om domenet som metaforen referer til, men at barn stort sett forstår verda konkret (Appleyard 1991: 28). Meiningskapinga hos barneinformantane mine er i stor grad knytt til konkrete bilde. For barna er og blir kvalen ein kval, og når kvalen plutselig er liten i ein av illustrasjonane, finn dei naturlege forklaringar på det: "Kanskje han berre er ein babykval", undrar Sondre, mens Synnøve trur "han er langt vekke".

Kapittelet som omhandlar litteraturstudenten opnar Appleyard med å vise til Susan Sontag som siterer Nietzsche: "There are no facts, only interpretations" (Appleyard 1991:121). Dette harmonerer med korleis litteraturstudentane les. Kvalen ser dei på som eit bilde på konflikten mellom dei to brørne, katten sitt namn, Trass, ser dei i samanheng med hovudpersonen sitt sinnelag, osb. Ut frå dette kan ein seie at barna stort sett argumenterer ut frå ein logikk knytt til den syntagmatiske (logiske) aksen i teksten, mens dei vaksne baserer si fortolking langs teksten si paradigmatiske (erfaringsbaserte) akse. For dei som lar seg leie av symbolspråket ligg det ei dobbel lykke i det å redde kvalen: Da vil også dei to brørne bli sameina.

	Syntagmatiske akse (kombinasjonsakse) → Katten blir ikkje med på tur. Cornelius møter <i>kvalen</i> og bestem seg for å få han laus.
Paradigmatiske akse ↓ (utskiftings - moglegheiter)	Trasset -----//-----.....-----//..... den gamle konflikten -----//-----.

Med modellen ønskjer eg å konkretiser korleis barna i all hovudsak følgjer den syntagmatiske (logiske) aksen når dei skaper mening i teksten, mens dei vaksne i legg objekta eit utvida meiningsinnhald.

Om å dra parallelar til andre tekstunivers

Etterkvart som barnelesarane blir eldre, blir dei meir bevisste sitt indre liv, dei utviklar draumar og håp. Da vil barna gjennom bøker søke kunnskap om verda, og dei kan samle informasjon som gir svar og som viser samanhengar. Lesing er ein måte å finne ut av den indre verda på. Barnet identifiserer seg gjerne med heltar og heltinner som ordnar opp i verda, men dei har framleis behov for tryggleik. Den grunnleggjande fortellingsstrukturen; heime – heimlaus – heime, fungerer godt av to grunnar: slik at barnet våger å ta innover seg det ukjende og samstundes at det bevarer ei tru på at det går over²⁹. Appleyard såg to tydelege mønster; eit knytt til felles kultur, og eit anna knytt til alder og utvikling. I studien sin viser han til korleis barn som levde med forteljingar kvar einaste dag, ganske snart bygde opp kulturens repertoar av litterære mønstre og litterære motiv (Appleyard 1991:48). Sondre søker tilflukt i grunnstrukturen i forteljinga når han blir usikker på korleis historia vil ende; "... eg visste at det ville bli ein god slutt. Veit du korleis eg visste det? Alle teiknefilmar og alle teikneseriar eg les, så blir det ein *lykkeleg slutt*". Sondre viser at han har litterær erfaring og kunnskap om komposisjonen i forteljinga.

Lesing kan også dreie seg om å vise til andre tekstar som lesaren kjenner til, som handlar om liknande tema og som slik tillegger teksten ei ekstra mening³⁰. Dei vaksne viser i fleire høve til bibelhistoria, og det verkar som om desse referansane i stor grad er ein felle tekstbase for dei. Sondre referer også til bibelhistoria og ei forteljing om ein som heitte Mattis. I tillegg finn han referansar i barne-tv, i *Linus i svingen*, og ein episode som handla om "å gjere gode gjerningar". Det er grunn til å tru at barna tilhører ein generasjon som har stor multimodal erfaring gjennom ulike medium som tv, film og spel, men det ser ikkje ut som om barna enda har ein felles tekst- og tolkingsbase.

²⁹ The basic structure of childhood narratives that Todorov and others has described – equilibrium/desequilibrium/ equilibrium – restored – seems to arise out of the double wish, to acknowledge anxiety but to be assured of deliverance from it (Appleyard 1991: 63)

³⁰ Intertekstualitet er ein litterær teori om forholdet mellom to eller fleire tekstar som siterer kvarandre, antyder kvarandre, eller på anna vis er forbunde. I verkene til Roland Barthes er intertekstualitet ein samanheng der meiningsa i det kunstnariske verket ikkje nødvendigvis ligg planta i verket, men hos tilskodaren eller lesaren. Julia Kristeva, som først skapte omgrepene i 1966, såg på intertekstualitet som tekstane si gjensidige avhengigheit, og den meininger som oppstår i ei forlenging mellom og via tekstane. Umberto Eco kallar fenomenet "ekstratekstuell kunnskap", og skildrar det som ei linje som bind til dømes to tekstar saman. For at lesaren skal kunne oppdage dette må han ha kunnskap om begge tekstane, men også kunnskap om verda, altså kunnskap om omstendigheitar utanfor tekstane (Lothe, Refsum og Solberg: *Litteraturvitenskapelig leksikon*, Oslo 1997)

Førerels er dei i stor grad forma av individuelle opplevingar og livet i familien. Nokon har lese mykje, andre har lese lite. Nokon er kjende med Disneyverda, andre har kjennskap til historier frå bibelen, andre igjen har kanskje vore mykje ute i naturen eller brukta tida si på heilt andre ting.

Om å samordne visuell og verbal informasjon

I studien har eg konkludert med at det finst ein asymmetri mellom den som beherskar skriftspråket og den som ikkje gjer det. For ein som ikkje sjølv kan lese, forsvinn ordet idet det er uttalt, mens bildet blir ståande. Om ikkje lesaren fangar den verbale informasjonen om broren som stakk av med Cornelius sin kjærast, kan til dømes dama som dukkar opp på fotografia, vere kven som helst. Om ein derimot oppfattar verbalteksten, vil tolkingsrommet for bildet snevrast inn. Teksten styrer konnotasjonane og rettleiar lesaren i å velje rett persepsjonsnivå. Denne studien har ikkje til interesse å undersøke kva for eit teiknsystem som har mest privilegert tilgang til presentasjonen, men resepsjonen fortel oss at når vi presenterer og samtaler om bildebøker der både ord og bilde er berarar av meiningspotensiale, er det viktig at lesarane/ tilhøyrarane har lik tilgang på både den verbale og det visuelle informasjonen.

Anne Margrethe Bjorvand (2010) viser til Koskimies- Hellmann sin tese om at bildebøker kan formidle indre tilstander på ein slik måte at dei kan forståast av alle lesarar uansett alder og lesekompesanse (Bjorvand 2010). Til tross for at barna i liten grad forankrar opplevingane sine i teksten, finn eg i studien min døme på at barn og vaksne tolkar teksten likt.

Om å samtale om litteratur

Barna beveger seg svært assosiativt gjennom teksten. Den "usynlege fuglen" og barna si tolking som bygger på den felles kunnskapen om rypa, er eit uttrykk for eit tolkingsfellesskap som bygger på felles referansar erverva i skulen. Til forskjell frå i vaksengruppa, der slike samtaler basert på felles referansar førekjem heile tida, var dette

heller unntaket i barnegruppa. I tillegg lét dei vaksne oppdagingane sine følgje ein raud tråd. Dei samla oppdagingane sine og laga eit mønster. I følgje Tønnessen er dette også eit trekk som ein finn blant 5. klassingar; dei er ikkje systematiske, dei skiftar ofte fokus og samlar ikkje oppdagingane i ei samanhengande framstilling (Tønnessen 2012: 133).

Dei vaksne har ein felles plattform (lærarutdanninga). Lærarstudentane bruker eit metaspråk i samtalens omkring teksten. Dei er innehavarar av felles omgrep og har eit språk knytt til norskfaget, til å diskutere teksten med. Dette metaspråket gjer det enklare for dei å samlast omkring oppdagingane i teksten.

Både i barne- og vaksengruppa varte bokintervjuet i omlag 45 minutt. I begge gruppene lét deltakarane seg engasjere av boka, men det som skilte dei to samtalene frå kvarandre var, som allereie nemnt, at barna stoppa mykje undervegs. Dei peika på detaljar i bilda, og undra seg over motiv og framstilling. Dei vaksne brukte lang tid på å samtale om historia etter at vi hadde lese boka ferdig. Dette kan sjåast i samanheng med lesesituasjonen. Sidan formålet med studien var å undersøkje korleis informantane skaper mening i teksten, gav eg dei rom til å styre sidevendinga, og vi bladde ikkje om før informantane viste at dei var ferdige med gjeldande oppslag. For dei minste var det mest naturleg å kommentere oppdagingar etterkvart som dei nettopp gjorde oppdagingane. Det at barna ikkje var så flinke til å samlast i samtale om oppdagingane, førte til at samtalens blei springande. Dette kan sjåast i samanheng med forskarolla mi og slik sett fråveret av ein lærar som samla oppdagingane deira langs ei tydeleg snor (sjå kap. 5.4).

Om å la seg engasjere av teksten

Både lærarstudentane og barna var samla i synet om at dette var ei bok dei likte. Lærarstudentane var opptekne av kva for eit alderstrinn boka passa for. Her var dei ikkje heilt einige. Ein av studentane jobba på ein aldersheim, han meinte at tematikken ville treffe fleire av bebuarane der. Kor lågt ned i klassane dei ville presentere boka var dei svært ueinige om, men fleire nikka når Nina sa: "Historia er jo i seg sjølv ei fin historie som ender godt, og sjølv om her er eitt eller anna vanskeleg, så klarer dei godt å følgje med i første klasse, trur eg. Men, det er klart at jo eldre du er, jo meir legg du

merke til av symbolikken(...)" Dette synest eg er eit klokt resonnement. I heftet "Bok i bruk på første til fjerde trinn" utgitt av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning stiller dei spørsmålsteikn ved om den tradisjonelle måten å klassifisere litteratur på ut frå alder og klassetrinn er den rette (Håland 2006). Dei meiner at barna, slik som dei vaksne, er ei mangfaldig gruppe med ulike interesser og leseerfaring. Utsegna viser dessutan at lærarstudentane les boka med ei fordobling, dei har barnelesaren med seg i tankane – men viser usikkerheit rundt kven denne boka vil passe for.

Den gamle mannen og hvalen er ei bildebok med mange skildringar og ei bok som innbyr til refleksjon. Forteljarhastigheita er lav. Det blir brukt mange sider på å skildre naturen, den gamle mannen sitt levesett og det einsame redningsforsøket. Det er lite dialog. På det ytre plan i boka er det dermed lite som skjer, det er lite framdrift. Teksten blir dermed ikkje så intens som dei tekstane som barna kanskje er vande med. Slik sett kan ein vurdere om slike bøker kanskje i større grad vender seg mot eldre lesarar.

Med Louise Rosenblatt (1938(95) kan ein skilje mellom to ulike måtar å lese på: *efferent* og *estetisk* lesing. Efferent lesing betyr "å føre ut". Denne lesinga handlar om å gå til teksten for å hente noko ein trenger ein annan stad. Estetisk lesing speglar ein motsett bevegelse innover i og gjennom teksten utan tanke for at lesinga skal bety noko. Ein kan ikkje lese for fort, for da greier ein ikkje å etablere den nødvendige oppmerksamheita på opplevinga. For Rosenblatt er desse to måtane å lese på ytterpunkter, og mellom dei finst det mange variasjonar og glidande overgangar. I denne studien lét begge lesargruppene seg involvere i teksten. Dei la eventuell skepsis til side, og evna denne tilstedeveringa som kjenneteiknar estetisk lesing. Fleire av utsegna gjenspeglar sanseopplevingane til lesarane knytte til teksten. På same måte opplevde eg at lesarane evna å lese teksten fiktivt, og at dei i stor grad heldt seg fast ved det fiktive universet teksten teikna for dei. Det at barna av og til viste usikkerheit når dei skulle forklare oppdagingane sine, kan, men treng ikkje, vere ein konsekvens av at dei er i ein skrive- og leseopplæringsfase, og i stor grad er vande til bøker der det er høgt samsvar mellom ord og bilde.

4.5. Hovudfunna

Føremålet med denne oppgåva er å svare på spørsmålet som eg innleiingsvis stilte:

"Korleis skaper høvesvis barna og dei vaksne meining i bildeboka *Den gamle mannen og hvalen*?" Det er fleire like trekk mellom barna og dei vaksne, men samla kan ein seie at dei to gruppene skil seg frå kvarandre på følgjande område:

- Dei vaksne samlar oppdagingane sine langs ei raud snor. Dei samtalar om oppdagingane, og i samtalens lyttar dei til kvarandre. Finn dei noko dei synest høyrest klokt ut, reviderer dei si eiga førforståing og forsøker å tilpasse oppdaginga etter eit mønster.
- Barna stoppar ved mange av dei same fenomena som dei vaksne, men til forskjell frå dei vaksne som gir fenomena ei utvida, allegorisk betydning, undrar barna seg over kvifor dette fenomenet blir introdusert og dei finn ikkje alltid kloke svar på kva dette kan bety.
- Barna forankrar ikkje oppdagingane sine i verbalteksten. Dei lar seg leie av stemning, motiv og fargar i bilda. Barna les meir med sansane enn dei vaksne.
- Også barna har litterær kompetanse og erfaring som kan vere gode utgangspunkt for samtale og læring, men barna har vanskeleg for å kommunisere med kvarandre. I samtala blir dei i liten grad påverka av kvarandre sine oppdagingar. Barna ser i stor grad ut til å halde fast på den førestillinga som dei først har danna seg.
- Tematisk sett er både barna og dei vaksne i stor grad einige om kva boka handlar om.

Gjennom denne studien har eg fått oppleve kor vanskeleg det kan vere å innta barnets perspektiv, å førestelle seg hans eller hennar oppleveling av teksten, og eg har også fått kunnskap om dei framtidige lærarane. Lærarstudentane er tolkande og dei viser at dei har mykje kunnskap om litterære tekstar og analyse. Lærarstudentane utforskar fleire ulike måtar å lese teksten på. Det at studentane var usikre på kva for ei aldersgruppe dei

ville introdusere teksten for, fortel meg at også dei synest det er vanskeleg å bedømme korleis ei bok vil treffe si primære målgruppe, barna. Kan det vere slik at lærarstudentane har mykje kunnskap om korleis ein les og analyserer litterære tekstar, men har mindre kunnskap om elevane, korleis dei tenkjer, les og skaper meinings? Sjølv har eg mest undervisningserfaring frå ungdomsskolen og den vidaregåande skolen. Det at eg har fått små lesarar i hus sjølv og er interessert i å ta opplevingane deira på alvor, er det som har styrt valet av oppgåvetittel. Tenkjer eg på eiga utdanning, har eg i liten grad blitt utfordra på korleis eg kan bruke eigne analyseferdigheitar saman med kunnskap om sjølv eleven. Kan det tenkjast å vere slik at etter kvart som læraren får erfaring, byggjar han seg opp ein konto av gode tekstar til bruk i undervisninga – og at det er vanskeleg å innpassa nye teksttypar i denne "bokbanken"? Elise Seip Tønnessen støttar denne tanken i det ho viser til eit litteraturformidlingsprosjekt³¹ der tanken var å fremme leseevna, leselysta og auke den litterære kompetansen *både* hos eleven og læraren. Gjennom at lærarane blei kjende med den aller nyaste barne- og ungdomslitteraturen, blei dei *trygge* på si eiga lesing av bøkene, og såleis hadde dei eit betre grunnlag for å formidle ny litteratur til elevane sine (Tønnessen 2012:131. Mi kursiv.).

³¹ Litteraturformidlingsprosjektet som det visast til blei gjennomført av Norsk barnebokinstitutt, med støtte frå Norsk kulturfond, i Agder i perioden 1999-2002. Prosjektet bar tittelen "Inn i teksten" (Tønnessen 2012: 131).

5. Litteraturdidaktiske refleksjonar

Innleiingsvis refererte eg til debatten rundt all-alder-litteraturen og høvesvis Jon Fosse og Åse Marie Ommundsen sine ulike definisjonar av omgrepene. Jon Fosse sitt syn er at "god litteratur ikkje bør bli styrt av tilpassing til bestemte mål- og aldersgrupper, men først og fremst bør skrivast med vekt på den estetiske autonomien" (kap. 1.1). Åse Marie Ommundsns definisjon er vesensforskjellig frå Fosse sin, i det ho kallar all-alder-litteratur "litteratur som har innskrive ein plass til både den barnlege og den vaksne lesaren". I doktoravhandlinga si, *Litterære grensoverskridelser*, utdjupar ho dette: "all-alder-litteratur er litteratur som henvender seg både til en barneleser og en voksenleser samtidig, og ikke til den ene på bekostning av den andre" (Ommundsen 2010: 66). Fosse og Ommundsen har ulik ståstad, ikkje berre med omsyn til definisjonen av omgrepene, men også med omsyn til kor dei står i det litterære feltet. Fosse er forfattar, og ytringa hans gjeld også utgangspunktet hans når han skriv det som tradisjonelt er blitt kalla *barnelitteratur*. Ommundsen er forskar i det barnelitterære feltet. Ho er opptatt av tendensane i tida, samstundes som ho ønskjer meir bevissthet omkring kva *barne-litteratur* eigentleg er. Eg er lærar og småbarnsmor, med hjarte for litteratur. Intensjonen min for arbeidet med masteroppgåva har vore å undersøkje korleis barn og vaksne, likt og ulikt, opplever denne typen litteratur. Bakgrunnen var at denne kunnskapen er viktig for samtalen om litteratur med barna. I det vidare vil eg reflektere rundt denne typen tekstar, korleis dei kan nyttast i forhold til læringsmåla i Kunnskapsløftet, og korleis læraren har gode undervisningsreiskap i høgtlesinga og den litterære samtala.

5.1. Teksten

I boka *Norsk barnelitteratur – lek på alvor* seier Harald Bache Wiig at det bles ein vind over barnelitteraturen. Etter å ha gjort teneste som pedagogens forlenga arm i eit par hundre år, er det mykje som tyder på at han i dag held på å kjempe til seg status som kunst, som verdifull litteratur i sin eigen rett (Bache-Wiig 1996: 180). Bache Wiig rettar blikket mot utviklinga i barnelitteraturen dei siste hundre åra og samanliknar det som skjer med den frigjeringa vaksenlitteraturen gjennomgjekk i overgangen frå opplysningstid til romantikk. I opplysningstida skulle diktinga med Horats ord "more og nytt", diktarane stilte seg til rådigheit som tenrarar for diverse gode føremål og tiltalte, i spøk og i alvor, eit uopplyst publikum. I romantikken blei diktinga tilkjend ein eigen verdi, den blei sett på som ei sjølvstendig erkjennelsesform som ikkje tente noko anna føremål enn seg sjølv. Slik oppstod det *autonome* kunstomgrepet (ibid:180). Bache-Wiig sitt syn er at barnelitteraturen har blitt hengande etter nettopp fordi den i stor grad har oppfatta sitt oppdrag som kunsten "å more og nytt". Barnelitteraturen har blitt berar av ein forelda estetikk, og støtt på stor skepsis blant forvaltarane av det vaksenlitterære normsystemet. Han seier:

Litteratur er ikke henvendelse, ikke kommunikasjon. Litteratur får ikke verdi gjennom å behage eller opplyse et publikum, men ved å skape sine egne særpregede betydningsmønstre. Den slutter seg om sitt eget univers, ubekymret om eventuelle lesere og om den bidrar til å gjøre virkeligheten mer forståelig og håndterlig (ibid:180).

Det er vanskeleg å sjå bort frå den kommunikative situasjonen som oppstår når vaksne skriv for barn. Den vaksne har livserfaring som historia gjerne er basert på, og han søker å fortelje sine lesarar noko. All-alder-litteraturen har innskrive lesarposisjonar både til barnet og den vaksne. Han snakkar med dobbel stemme. Den kan på eit vis seie å ha ein slags dobbel strategi; den søker å ta vare på barnets særstatus som lesar og samstundes ta vare på den verdien som barneboka kan ha for vaksne lesarar. Læraren får såleis ei dobbel utfording. Han les teksten med sine erfaringar, men samstundes skal han kartlegge romma der barnelesaren kan utfordrast.

Bache-Wiig viser til den israelske forskaren Zohar Shavit si interesse for slike spørsmål. Allereie i 1986 vakte ho oppsikt med boka *Poetics of children's literature*. I boka slår ho fast at vaksenlitteratur og barnelitteratur er innskrive i kvart sitt litterære system der svært ulike normer og preferansar rår. Samstundes er barnelitteraturen forvalta og

vurdert av vaksne formidlarar, deriblant oss lærarar. Dersom ei bok skal ha suksess innafor det barnelitterære systemet, er det ikkje barnas, men dei vaksne sin dom som avgjer. Dette legg eit press på forfattaren. Han skal tilfredsstille eit publikum som er tilbøyelig til å honorere vaksenlitterære forventningar, og samstundes appellere til den eigentlege lesaren, som jo er barnet. Shavit meiner det er to vegar ut av dette dilemmaet. Forfattaren kan skrive inn mot sitt primære publikum. Det skjer i den barnepopulære genren, der vaksenpersoner er heldt utafor eller opptrer som motbilde til det som barna representerer. Eller forfattaren kan skrive det som Shavit kallar den ambivalente barneboka, det vil seie ei bok som oppfattast som givande for begge lesargruppene, det som i Noreg i dag har fått namnet "all-alder-litteratur":

(...) texts that synchronically (yet dynamically, not statically) maintain an ambivalent status in the literary polysystem. These texts belong simultaneously to more than one system and consequently are read differently (though concurrently), by at least two groups of readers. Those groups of readers diverge in their expectations, as well as in their norms and habits of reading. Hence their realization of the text will be very different. (Shavit 1986:66)

For barneboka vil dette vere bøker som impliserer to typar lesarar. Den eine typen lesarar tilhørar i følgje Shavit eliten av det publikum som normalt soknar til vaksen "finlitteratur". Den andre gruppa er dei vanlege barnelesarane. Ved å spele på to typar litterære kodar, oppnår teksten ein ambivalent appell: ein som er kjend og konvensjonell, og ein som er utradisjonell og overraskande. I brytninga mellom det tilvande og det nyskapande, ved forskyving, omkasting og omfunksjonering av ulike kjende element, oppnår teksten sin doble tale. Shavit hevdar at kompleksitet og mangetydighet er like gjennomgåande som krav innanfor det vaksenlitterære systemet, som eintydigkeit og konvensjonalitet er gjennomgåande som norm i barnelitteraturen: "In fact, the child reader is indeed supposed to ignore the less conventional model, while the interplay of two models, the more and the less established, can be realized by adults only" (Shavits 1986: 69). Shavits meiner at barnet berre er bygd inn som ei eit påskot for å tekke den einaste som verkeleg kan verdsette teksten sine finesser; den vaksne. Likevel finst det mange eksempel på at dette tilsynelatande har lykkast. Harald Bache-Wig nemnar forfattarar som Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, A.A. Milne, A. Exupéry, M. Ende og Tolkien (Bache-Wig 1996:183).

Stian Hole fekk Kultur- og kirkedepartementet sin debutantpris for *Den gamle mannen og hvalen*, da boka kom ut i 2005. Slik kan ein seie at boka representerer ei form for

sofistikert litteratur som er anerkjent av det som Bourdieu (1995) kallar ein type *smakselite* i det litterære feltet. Vurdert som kvalitetslitteratur av smakseliten, kan ein legge til grunn at boka antakeleg representerer strømmingar og tendensar i tida.

Til tross for at Shavits poetikk verken kan nyttast til å styrke barneboka si stilling i tradisjonen eller entusiasmen omkring barnelitteraturen som kunstform, er det vanskeleg å vere totalt ueinig med ho. I det barnelitterære feltet har vi vaksne ei vanskeleg rolle, vere seg som forfattar, føreleggar, bibliotekar, føresett eller lærar. Og kan hende er det enda vanskelegare å bedømme litteratur som både vender seg til deg som vaksen og barnet – vi kan både bli for kritiske og for ukritiske.

Har denne typen litteratur ei verdi i skulen? Personleg meiner eg at vi må fremme tekstar som set den estetiske opplevinga i sentrum. Tekstar bør vere såpass opne at dei gir lesaren moglegheiter til danne seg eigne idear om kva forteljinga handlar om. Alt bør ikkje vere ferdig utfyldt på førehand. Fleirtydige og opne tekstar sikrar ein aktiv leser, ein meddiktar. Som formidlar av litteratur til barn er det viktig å tydeleggjere, reflektere over og argumentere for faglege kriterier i forhold til den einskilde boka, den faglege samanhengen boka tenkast å inngå i og formidlaren si rolle i forhold til barna.

5.2. Nasjonale føringer

Gjennom heile grunnskulen er arbeid med samansette tekstar eitt av dei fire hovudområda som går som ein raud tråd gjennom norskfaget. Tekstomgrepene viser til tekstar som til dømes bildebøker, teikneseriar, reklame, nettsider, film og teater, og omfattar både oppleving, kritisk vurdering, analyse og eigen tekstproduksjon. Etter mi mening kan ei kompleks bildebok som *Den gamle mannen og hvalen* nyttast i arbeidet med fleire av desse ulike formåla, og såleis på ulike trinn. Tradisjonelt har bildeboka ofte vore presentert for dei yngste med utgangspunkt i at det er dei yngste som treng bilde som støtte til teksten og at eldre barn ikkje treng bilda lenger, i det dei sjølv kan lese og forstå meir omfattande tekstar. Slik er det ikkje i denne boka der bilde og tekst utfordrar kvarandre. Det er mi mening at denne boka vel så godt vil kunne appellerer til elevar på høgare trinn.

I forhold til dei yngste informantane mine, heiter det i Lærarplanverket for Kunnskapsløftet³² at eleven etter 1.-2. årstrinn skal kunne ”uttrykke eiga tekstoppleving gjennom ord, og at dei skal kunne samtale om korleis ord og bilde verkar saman i bildebøker og andre bildemedium”. Elles understrekast det at elevane munnleg skal kunne ”uttrykke eigne følelsar og meininger”, dei skal ”samanhangande kunne fortelje om opplevingar og erfaringar”, og dei skal kunne ”lytte og gi respons til kvarandre”. Vidare heiter det for 4. årstrinn at dei skal kunne ”trekke slutningar på grunnlag av forståing for samanheng mellom delar og heilskap” og at dei skal kunne ”finne opplysningar om samansette tekster ved å kombinere ord og illustrasjon”.

Kunnskapsløftet namngjer ikkje forfattarar eller verk som elevane skal bli introdusert for, men det blir presisert at elevane skal få kjennskap til eit ”variert utval tekstar”. Inntrykket er dessutan at Kunnskapsløftet nettopp vektlegg elevane si eiga lesing og oppleving, og at den set fokus på at elevane skal lærest opp til å sette ord på og samtale om desse opplevingane. Dette passer godt saman med ei resepsjonsestetisk tilnærming til eit verk.

Opplæringslova slår fast at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...” (§1.3)³³. Vidare heiter det i vugleininga til læreplanen i norsk: ”Tilpassa opplæring er reiskapar for å sikre god læring – for alle. Slik tilpassing kan skje over lang tid, gjennom variasjon i arbeidsmåtar gjennom skuleåret, og i ei enkelt økt. Som for læring meir allment gjeld det også her at elevane både får utfordringar og opplever meistring”. Det seiast at det nok ikkje finst nokre beinvegar mot målet, men at innsikter gjennom forsking og erfaring fortel at god undervising generelt er satt saman med variasjon og mangfold, og det nemnast fleire konkrete døme på kva dette kan bety, deriblant: ”Val av ulike tekstar til/for ulike elevar (ulik vanskegrad, tema, sjanger)”. Under eit anna punkt blir det slått fast at ei utfording ved tilpassa opplæring er å finne balansen mellom individualisering og fellesskap: ”Eleven skal oppleve meistring med utgangspunkt i eigne evner og føresetnader, men samstundes vere del av eit læringsfellesskap i ei gruppe”. Det er her eg tenkjer at all-alder-litteraturen er så rik, at

³² <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal>

³³ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veileddning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Tilpassa-opplaring/>

her finst rom for kvar einskild lesar. Slik trenger ein ikkje å tilby fleire ulike tekstar, men lese *ein* tekst som vi i fellesskap kan samtale om, ut frå kvar enkelt si oppleving.

5.3. Kvifør bildebøker?

I dag veks barn opp omgitt av teikn og tekstar. Dei skal ikkje berre lære seg verbalspråk og lesekunst, dei blir også stilt ovanfor utfordringar i lyd og bildemedium. Elise Seip Tønnessen slår i doktoravhandlinga si frå 1999³⁴ fast at barn på 1990-talet vaks opp med ein ny type kommersielle fjernsynstekster prega av kjappe klipp, iøyrefallande musikk, brot og ein fragmentert forteljarstruktur. Desse trekka finn ho i fjernsynsprogram for barn heilt ned i førskulealder. I boka *generasjon.com* som kom ut i 2007 undersøkjer ho korleis mediekulturen har endra seg ytterlegare dei siste 10-20 åra. Ho seier at mange barn speler spel på datamaskina og mobiltelefonen, brukar nettbrett, ipod og andre digitale hjelpemiddel, i det stadiet der barna enda ikkje har utvikla språket (Tønnessen 2007). Barn og unge kastar seg inn i det utvalet av ulike medium som dei finn tilgjengeleg. For oss vaksne, foreldre som lærarar, er ei av oppgåvene å vere vegleiar. For oss blir det såleis viktig å finne ut korleis vi kan utnytte dagens mediekultur til å vegleie dei i mylderet av informasjon.

Slik det heiter seg at *avkoding x forståing (x motivasjon) = lesing*, kan det seiast at ein i arbeidet med bildebøker må vere seg bevisst at *ord + bilde = mening*. Da eg gjekk i gang med denne masteroppgåva var det fleire ting eg brukte tid på å finne ut av. For det første hadde eg veldig lyst til å presentere bildeboka digitalt. Ei av dei største utfordringane ved å nytte bildebøker i undervisninga er, slik eg ser det, den avgrensa mogleiken til å presentere tekst og bilde samstundes for alle tilhøyrarane. Alle klasserom som eg har besøkt dei siste åra har vore utstyrt med lerret og prosjektor, og media fortel om barnebøkene som i full fart er i ferd med å bli digitaliserte. Da eg bestemde meg for å nytte *Den gamle mannen og hvalen* tok eg kontakt med Cappellen Damm og forlagsredaktør Ellen Seip, ho kunne fortelje at forlaget ikkje hadde ein digital versjon av denne boka. Ho sette meg så i kontakt med forfattar og illustratør Stian Hole. Han viste interesse for prosjektet mitt og var imøtekommende. Han hadde ein digital utgåve av

³⁴ Tønnessen, Elise Seip 1999: *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Institutt for medier og kommunikasjon, UiO.

boka, men dette var hans mastertape. Han kunne vere behjelpeleg med nokre illustrasjonar om det kunne hjelpe, elles så fanst det ein digital utgåve av *Garmanns sommer*, Holes store salssuksess.

Parallelt herja det i media ein debatt omkring e-bokas rolle for barn. Aftenposten fortalte at mens salet av e-bøker for vaksne enda ikkje heilt har tatt av, så er det ein stor interesse for e-boka til barn. Nokre bøker har blitt ein slags miks av spel og bok i denne transformasjonsprosessen, og fleire av dei stor forlaga har satsa på å overføre eksisterande barnebøker til Ipad, berre med den ekstra funksjonaliteten at boka får ein opplesarstemme som kan aktiviserast ved behov – slik kan små barn som ikkje kan ein einaste bokstav ”lese bøker, heilt utan vaksne”³⁵. Dette vekte pedagogen i meg, og eg stilte meg sjølv spørsmålet om det er nettopp fleire slike individuelle opplevingar vi treng i dag? Er ikkje den vaksne sitt nærvære viktig? Både som rettleiar og samtalepartnar? Ser ein det gjennom Vygotskys briller er språket eit bindeledd mellom individets tankeverd og dei sosiale omgivnadene. Ved å tilegne seg språket blir individet i stand til å tenkje, i den betyding av at tanken spring ut frå språket.

Om ein skal vise ei bildebok på storskjerm i klasserommet må ein ta omsyn til åndsverklova, opphavsretten og copyright. Eg bestemde meg så for at eg i denne avhandlinga skulle forske på innhaldet i den moderne bildeboka, og at presentasjonsforma fekk vere den tradisjonelle papirboka. Det skulle vise seg at studien skulle få meg til å reflektere over barnas bruk av mediet, og det estetiske uttrykket i papirboka. I analysen (kap.4.1.) har eg gjort reie for korleis begge informantgruppene mine utnytta papirbokas unike eigenskap av å kunne bli bladd i, klappa saman og raskt vise bilde og tekst om igjen. Det at ikkje eg styrte framvisinga, men at kvar einskild lesar hadde moglegheita til å bli verande litt lenger på sida eller bla tilbake til tidlegare oppslag, hadde stor betyding for den einskilde si meiningsskaping. Ei genuin bildeboklesing er ein hermeneutisk prosess. Det vil seie at det vi *leser* eller *høyrer* i modalitetten skrift, påverkar det vi *ser* i bildet og omvendt. I tillegg legg vi til vår eigen informasjon, basert på våre erfaringar, interesser og kunnskap osb. Om ikkje barna får presentert bilde og ord samtidig, får dei berre tilgang til delar av teksten og ikkje den eigentlege teksten i bildeboka. Det at bildeboka kombinerer ulike uttrykksformer, slik

³⁵ <http://www.aftenposten.no/kultur/Kamp-om-barnebokens-sjel-6792268.html> (lese 07.10.2012).

som verbalspråk og bilde, gjer at ho lettare appellerer til fleire sansar enn til dømes ei bok med berre verbaltekst. Bruken av bilde opnar for moglegheiter til å uttrykke stemningar og kjensle, som kan vere vanskelege å uttrykke berre gjennom ord. Det er mi erfaring, gjennom arbeidet med denne oppgåva, at papirboka har stor eigeverdi. Ho er eit langsamt medium, og representerer såleis ei ro, som etter mi oppfatning er ein kontrast til mange andre multimedier. Eg finn papirboka nyttig i læringsaugemed, men læraren må vere seg bevisst korleis han presenterer boka i større elevgrupper.

Ny dansk forsking viser at elevar lærar meir når dei ser på eller skaper kunst. Når vi arbeider med kunst blir det nemleg skapt særlege forbindelsar i hjernane våre, og desse forbindelsane er optimale når vi skal lære. I eit intervju med bladet forsking.no seier Tatiana Chemi at følelsar og kognisjon heng saman, og vidare at ”(...) når vi har den kunnskapen blir kunst interessant i læringssamanheng” (Ebdrup 2012). Chemi framhevar at vi berre kan forstå kunst om vi involverer følelsar og empati. Slik kan kunsten opne ei dør i hjernen vår, og vi kan få nye kunnskapar som vi kan bruke i praksis. Vi kan til dømes berre forstå handlinga i ein film, dersom vi set i gong eit svært innvikla kognitivt arbeid, og vi kan berre leve oss inn i handlinga ved å ta i bruk innleving og følelsar. Dei same eigenskapane blir aktivert i hjernen vår når ein til dømes lager ein film. Ein regissør må tenke på kva slags følelsar han vil framkalle hos publikummet sitt. Kunst trenar elevane i å bruke nysgjerrigheita – om ein bruker kunst i undervisninga, blir undervisninga i seg sjølv meir interessant. Det ligg eit stort læringspotensiale i kunsten. I følgje Chemi bør ein derfor integrere kunst i pensum i alle fag (ibid).

I følgje Nina Goga (2011), som har gjort ei undersøking blant nyleg utgitte bildebøker, er det framtredande korleis dagens bildebøker er vurdert ut i frå kunstestetisk standard. Ho seier det er påfallande korleis bokmeldingar vier meir plass til illustrasjonane enn til teksten. Det ser ut som om vi i Noreg i dag, har ei rekke barnebokfattarar som prøver ut nye former og uttrykk, og som først og fremst dyrkar litteraturen som medium for kunst (ibid).

Forskaren Viktor Sjklovskij (Sjklovskij 1970) introduserte omgrepa *underleggjering* og *avautomatisering*. Sjklovskij meinte at handlingar blir automatiske når dei blir ein vane.

Gjennom kunsten kan ting bli avautomatiserte. Kunstens verkemiddel, er i følgje Sjklovskij, ei underleggjering. Gjennom underleggjering blir vi oppmerksame på hendingar og ting på ein ny måte. Ut frå denne definisjonen av kunst, vil eg våge meg til å titulere Stian Holes bok *kunst*. Ikonoteksten får både barn og vaksne til å undre, stille spørsmål og sjå ting ”med nye auge”. Når brørne har fått englevingar spør til dømes Synnøve: ”Er dei døde?”. Sondre undrar seg over utsjânaden til Cornelius: ”Så liten han er. Kanskje han berre er ein liten gut?” Men fleire stader leitte også barna etter å finne naturlege forklaringar på dei underlege fenomena. At dei las boka ut frå ein idé om at det fanst rette og gale svar, kan kanskje forklaraast ved sjølve skolekonteksten. Men, det kan også tenkast at dei ikkje er vande med å lese denne typen litteratur.

På vegne av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa har professor Anne Bamford føretatt ei kartlegging av kunst- og kulturtilbodet i den norske skolen. Ho seier ikkje noko om norskfaget si rolle som tilbyder og formidlar av estetiske opplevingar (Bamford 2011). Det er eg forundra over. Rapporten søker å vise eit augeblikksbilde av den norske skolen. Slik eg opplever det har litteratur stått i ei særstilling i forhold til andre kunstarter i skolenoreg. Gjennom tida har litteraturen blitt via mykje plass i lærarplanane. Mi oppfatning er at sjølv om litteratundervisninga framleis har ein legitimert plass i språkfaga generelt, og i norskfaget spesielt, får litteraturundervisninga hard konkurranse av det utvida tekstromgrepet som søker å førebu elevane på ei deltaking i ein mangfaldig skrift- og testkultur. Omgrep som *verkelegheit* og *autensitet* har ført til ein diskusjon om kva for situasjonar som er mest *ekte*, og dermed underforstått mest verdifulle i læringsaugemed.

Jamfør ovanfor nemnte utsegn har altså estetiske opplevingar i seg sjølv ein verdi, men eg meiner at ein kan finne fleire grunner til at boka er verdifull. I *Litterturens nytteverdi* (2009) viser Atle Skaftun til magidepartementet i *Harry Potter og Føniksordenen* (2005) i det han beskriv forholdet mellom ferdighetstrening og formidling av metakunnskap. Magidepartementet engstar seg for at den oppvaksande slekta skal bli farlege trollmenn og trollkvinner, derfor vedtek dei ei endringa av undervisninga frå nettopp ferdighetstrening med trylle stav til formidling av metakunnskap; kunnskap om trolldom framfor trolldom. Eg er av den oppfatning, at vi ved å inkludere begge desse aspekta i undervisninga vil førebu den oppvaksande generasjonen til meistre det å

orientere seg i ei rask og fragmenterisk verd. Etter mi meinig kan ei kompleks bildebok, som *Den gamle mannen og hvalen*, i tillegg hjelpe elevane til betre å forstå dei tekstane vi er omgitt av i dagens mediestraum. Bildeboka er eit langsamt medium, og ho gir oss mange innfallsvinklar å arbeide ut frå.

Den mest vesentlege likskapen mellom bildebok og film ligg i at dei begge fortel både med ord og bilde, men filmen presenterer raske klipp og mange fleire bilde. Filmen er eit medium der bilda avløyser kvarandre i høgt tempo. Bildeboka gir oss ei anna ro til å studere bildet, og til å diskutere kva for ein informasjon bildet gir.

5.4. Lærarens reiskap: Høgtlesinga og den litterære samtala

For formidlarar av litteratur til barn er høgtlesing eit viktig reiskap. Slik som eg tidlegare har vore inn på ligg det i høgtlesinga eit potensiale til å skape liv til teksten, og for å skape liv til teksten må ein gjere seg godt kjend med han. Den som les må sjå føre seg personar, situasjonar og stemningar, og uttrykke dette med stemmeleie, tempo og rytme. Men det er også viktig å velje seg lesepausar. Det blikket lærarstudentane viser at dei har for den fleirtydige teksten, vil dei kunne ha god nytte av. Punkter der handlinga kan gå fleire vegar eller stader der lesarane må samle trådane og signala som er gitt tidlegare i teksten for å skape seg ei forventning til kva som kommer til å skje, kan vere gode samtalepausar.

Eitt av måla for arbeidet med samansette tekstar er at elevane skal bli bevisste korleis ord og bilde verkar saman i bildebøker og andre bildemedium. Ved å studere bilda i boka før vi les teksten kan vi gjere oss opp ei meinig om kven denne boka handlar om. Etterpå kan vi samtale om korleis verbalteksten korrigerte denne oppfatninga. Såleis kan vi få eit inntrykk av kva ein kan fange opp ved berre å sjå på bilda, og kva verbalteksten kan tilføre av opplysningar og kunnskap – som ikkje bilda kan fortelje. Slik blir barna bevisste at den gamle mannen ikkje er kven som helst. Han heiter Cornelius. Verbalteksten fortel også kva slags forhold dei to mennene har til kvarandre: Dei er brør. Dama på fotografia er kjærasten til Cornelius og Halvor. Ho er sjølve årsaken til at dei brørne har vore uvennar i så mange år. Ei bildeboklesing er ein hermeneutisk prosess.

Det vil seie at det vi leser eller høyrer i modaliteten skrift, påverkar det vi ser i bildet og omvendt. I tillegg legg vi til vår eigen informasjon, basert på våre erfaringar, interesser og kunnskap osb. Om ikkje barna får presentert bilde og ord samtidig, får dei berre tilgang til delar av teksten og ikkje den fulle teksten i bildeboka.

Den største utfordinga i studien låg i det å samtale om teksten med dei minste. For Lev Vygotsky er språket eit bindeledd mellom individet si tankeverd og dei sosiale omgivnadene. Ved å tilegne seg språket blir individet i stand til å tenkje, i den betydning av at tanken spring ut frå språket (Imsen 1991). Denne måten å sjå individet på i forhold til dei sosiale omgivnadane passer godt saman med bildet av ein lærar som våger å utfordre si eiga oppfatning, som er open for nye tankar og idear og involverer elevane i samtalen. Olga Dysthe forheld seg til Vygotsky og den proksimale utviklingssonas tilhøyrande tankar om korleis ein best mogleg stimulerer til læring i sosiale omgivnader. Slik som beskrive i den innleiande metodedelen bygger ho praksisen om autentiske spørsmål, utnytting av elevsvar, opptak av elevsvar i neste spørsmål og høg verdsetting av det eleven seier, på nettopp denne dynamikken(kap. 2.5.). I arbeidet med denne oppgåva har eg verkeleg fått kjenne på kor vanskeleg det kan vere, spesielt når det er stor avstand mellom elevane si verd og di eiga. Forskarollen førte med seg ei vanskeleg dobbelrolle. På den eine sida skulle eg vere involvert i den litterære samtala og ansvarleg for kvaliteten på ho. På den andre sida skulle eg ikkje, i kraft av at dette var ein studie, involvere mi eiga meiningsskaping eller legge føringar for det som blei sagt .

Tønnessenskriv at dersom den litterære opplevinga innafor klasserommets veggar skal gi rom for innleiving og at teksten skal få kunne bety noko for lesaren personleg, så må grunnlaget for samtalen vere at her ikkje finst rette eller gale svar, men ulike lesingar. Hensikta med spørsmåla som stillast må ikkje vere å kontrollere lesinga, men å utforske teksten. Derfor må spørsmåla knytte an til det eleven har uttrykt i eigen leseprosess. Etter kvart vil elevane bli vande til spørsmål og omgrep, og kan sjølv ta dei i bruk (Tønnessen 2012:139). Kan hende har førsteklassingane for lite erfaring med den litterære samtala til at dei kan gå i dialog med kvarandre?

Judith Langer (1995) er ein litteraturdidaktikk som er opptatt av innhalts - dimensjonen og av at elevane skal få mogleiken til å knytte forståinga av teksten til eigne

erfaringar og inntrykk frå eigne liv, men ho er heller ikkje motstandar av ei meir formell orientert opplæring i eit tekst- og litteraturfagleg språk. Dette knyter ho til det ho kallar "teachable moments", inspirert av Vygotskys forståing av barna si språkutvikling i fasar (Langer 1995: 122). Langer beskriv fire kombinasjonar der elevane kan omgrep på den eine sida og mestrer det språket som omgropa høyrer heime i på den andre sida. I den første situasjonen har elevane verken omgrep eller eit adekvat språk for å uttrykke ideane sine på ein måte som er forståeleg for andre. Læraren vil såleis kunne hjelpe til med å reformulere ideane deira, på ein måte slik at det kanskje til og med blir klarare for dei sjølv. Sondre si filosofering rundt gode gjerningar og Synnøve si undring rundt brannen på havet, er gode døme på slike utgangspunkt. I følgje Langer er det også naturleg å flagge omgrep som er nyttige i den litterære samtalens, for så å plukke dei opp i andre samanhengar. Slike "teachable moments" leier elevane til neste situasjon, der dei kjenner omgropa, men ikkje er fortrulege med korleis dei skal bruke dei. Tanken bygger på at ved å reformulere elevens tankar lojalt, men ved å bruke omgrep, støtter ein opp om å tilegne eit språk der omgropa naturleg høyrer heime³⁶. Den tredje situasjonen er når elevane bruker språket, men utan ei særleg god forståing for kompleksitet. Spørsmål som tar utgangspunkt i å klargjere forståinga deira, seier Langer, er produktive i slike læringsaugeblikk. Den siste situasjonen ho beskriv er den der elevane både har omgrep og eit språk knytt til faget, til å diskutere teksten med. Slik eg ser det, inviterer Judith Langer læraren til å ha eit adekvat språk i forhold til det språket som ligg innafor elevane si rekkevidde (deira proksimale utviklingssone). Tar ein utgangspunkt i Sondre sitt resonnement; "Eg visste at det kom til å gå bra til slutt", viser dette at han har ei førestilling om at teksten har ei oppbygging, ein indre struktur. Med utgangspunkt i at alle historier har ei tredeling, kan ein så spørje elevane: Korleis opnar teksten, kva handlar midtpartiet om og korleis sluttar historia? Såleis kan læraren hjelpe elevane med å strukturere tankane som dei gjorde seg under den litterære samtala.

I avhandlinga *Høgtlesar, barn, bildebok* (2009) studerer Ingeborg Mjør korleis foreldre leier små barn i meiningskapingsprosessen når dei les høgt for dei. Ho seier at

³⁶ Vi har ein 6-åring, og eg ser at nettopp i matematikkundervisninga er dei veldig opptekne av å øve inn omgrep. Utan at vi her heime har hatt fokus på dette seier 6-åringen vå; *sirkel, kvadrat, triangel, mønster*, osb., der eg ville anta at han sa runding, firkant, trekant eller mangla ord.

høgtlesaren, ved å kommentere oppslag og finne referansar mellom teksten og barnets erfaringar, minskar avstanden mellom den implisitte lesaren og barnet (Mjør 2009).

Eg tenkjer at ein av oppgåvane til læraren er å gjere elevane bevisste omkring den kunnskapen dei sjølv har med seg inn i teksten, og kva denne kunnskapen har å seie for meiningsskapinga deira, såleis vil barna bli meir bevisste seg sjølv som lesarar.

Det at barna les gjennom sansane og har vanskeleg for å uttrykke komplekse tankar verbalt, kan innby til å uttrykke opplevingane på anna vis, til dømes gjennom fargar eller teikning.

5.5. Avsluttande ord

Barnebøker har ein lang tradisjon som eit ledd i oppsedinga av barn. Gjennom bruk av historier har vaksne, ut frå sin ståstad, kunne lære barn kva som er rett eller gale her i verda. *Den gamle mannen og hvalen* er ikkje fri for eit slikt oppsedande syn. Gamle Cornelius er eit godt bilde på eit menneske som tilpassar seg naturen og som ikkje forsyner seg av meir enn han treng. I ei tid der vi er opptekne av det økologiske samspelet og balansen i naturen, kan ein seie at det er mykje god læring i boka. Boka fortel også om kor einsam ein kan bli om ein er langvarig sint og ikkje greier å bli vennar igjen. I tillegg inneholder boka denne dimensjonen som fortel at Cornelius førebud seg på å døy, noko som også er ein naturleg del av det å vere menneske. Slik sett kan ein argumentere for at boka er ei viktig kjelde til kunnskap, lærdom og innsikt.

Men, bildeboka er også noko meir. Ho er ei kunstnarisk oppleving, og kunstnariske opplevingar er ikkje alltid merkt med tydelege peikepinnar. For barna er det mogleg å la seg fascinere av det magiske og overnaturlege, samstundes som dei får tatt i bruk si barnelege, naive førestellingskraft. I ei bok som *Den gamle mannen og hvalen* får teksten sin fascinasjonsverdi i kraft av ein forteljar som boltrar seg i mange ulike modalitetar, og mi meiner er at det djupareliggende vaksne bevisstheitsnivået ikkje øydelegg for barna sin leik.

Da eg var lita vakna eg ofte søndagsmorgonen av at huset var fylt med operamusikk. Frå stova fann ariar veggen opp på soverommet mitt. Eg hugsar følelsen av å ligge i senga og lytte til musikken. Er det slik at kunst treng å vere retta enten mot den vaksne eller mot

barnet? Kan Pablo Picassos *Dora Mar* eller Per Addes *Dáidda* treffe barnet like godt som den vaksne? Og om så er tilfelle, kvifor skulle ikkje det gå an i litteraturen?

Korleis skaper vi rom for estetisk lesing i skolen i dag? Kva for ein litteratur blir barna introdusert for? Korleis presenterer vi bildebøker? Og i kva for ein grad integrer læraren eleven si meiningsskaping i undervisninga? Desse spørsmåla har blitt til som ein følgje av å få lov til å fordjupe seg i denne oppgåva.

6. Teori- og metoderefleksjonar

Den største utfordringa med denne oppgåva har vore at ho forsøker å gripe om to ulike meiningskapingsprosessar. Først og fremst har eg hatt fokus på det som skjer i møtet mellom tekst og lesar, men i og med at det som utrykkast, uttrykkast i eit sosialt fellesskap, vil også dette sette nokre rammar. Det er interessa for dei meiningskapande prosessane som har styrt valet mitt av teoretisk perspektiv, og sjølv om dei sosiale faktorane er viktige, så er det ikkje relasjonane mellom lesarane eg analyserer.

Gruppeintervjuet som metode vil aldri klare å gripe om den einskilde si meiningskapande prosess på same måten som eit djupare, meir kognitivt intervju. Likevel meiner eg at denne resepsjonsstudien også finn sin styrke i dette som kan vere avhandlingas svakaste punkt. Nettopp ved å nytte gruppeintervju som metode, inkluderer oppgåva samspelet som føregår mellom deltakarane i tolkingsfellesskapet, og dette impliserer eit didaktisk perspektiv som berører samspelet lærar-elev.

Litteraturliste:

- Andersen, Per Thomas (2011): "Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?", I *Norskklæraren* nr. 2, 2011.
- Appleyard, Joseph A. (1991): *Becoming a reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press.
- Aspaas, Øystein (2008): *Presentasjoner: fire litteraturteoretiske retninger med røtter i 1960-årene*, Unipub, Oslo.
- Bache-Wiig, Harald (1996): *Norsk barnelitteratur – lek på alvor*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Bamford, Anne (2011): *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011*, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Bodø.
- Barthes, Roland (1968): "Forfatterens død", I Roland Barthes og Knut Stene Johansen, *Tegnets tid* (1994), Pax Forlag, Oslo.
- Barthes, Roland (1968): "Bildets retorikk", I Roland Barthes og Knut Stene Johansen, *Tegnets tid* (1994), Pax Forlag, Oslo.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Biedermann, Hans (1992): *Symbolleksikon*, Cappelen, Oslo.
- Birkeland, Tone og Ingeborg Mjør (2012): *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*, 3. utgåve, Landslaget for norskundervisning (LNU), Oslo.
- Bjorvand, Agnes-Margrethe (2010): "Recenset av Inre landsskap i text och bild av Anna Maija Koskimies-Hellmann" I *Barneboken – tidsskrift för barnelitteraturforskning*, 2010:1.
- Bjorvand, Agnes-Margrethe (2012): "Når barn leser bildebøker", I Bjorvand, Agnes Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompesanse hos barn og unge*, 2. utgåve, Universitetsforlaget, Oslo.
- Bourdieu, Pierre, Dag Østberg, Annick Prieur og Theo Barth (1995): *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Pax, Oslo.
- Christensen, Nina (2002): "Indgangsvinkler til analyse af bildebøger", I Jørgensen m.fl. *Nedslag i børnelitteraturforskingen* nr. 3 2002.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstommige klasserommet*, Gyldendal, Oslo.
- Ebdrup, Niels (25.09.2012): "Kunst gjør det lett å lære grammatikk".
<http://www.forskning.no/artikler/2012/september/334358> (oppesøkt 12.10.2012)
- Eco, Umberto (1994): *Seks turer i fortellingenes skoger*, Tiden Forlag, Oslo.
- Fosse, Jon (1998): "All-alder-litteratur", I *Årboka. Litteratur for barn og unge 1998*, Det norske samlaget, Oslo.
- Fugleseth, Kåre; Skogen, Kjell (red.) 2006: *Masteroppgaven*, Cappellen Forlag, Oslo.
- Gadamer, Hans Georg (2010): *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*, Pax Forlag, Oslo.

- Gentikow, Barbara (2005): *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*, IJ-forlaget, Kristiansund.
- Goga, Nina (2011): "Det sublime og det skjønne som estetisk kvalitet i nyere norsk bildebokkritikk", <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/5833> (oppsøkt 08.11.2012)
- Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, 7. Utgåve, Universitetsforlaget, Oslo
- Hennig, Åsmund (2010): *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktik*, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Hole, Stian (2006): *Den gamle mannen og hvalen*. Cappelen Damm forlag, Oslo.
- Håland, Anne (2006): *Bok i bruk på første til fjerde trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Imsen, Gunn (1991): *Elevens verden*, 2. utgåve, Tano, Oslo.
- Iser, Wolfgang (1974): *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*, The John Hopkins University Press, London.
- Iser, Wolfgang (1978): *The act of reading. A theory of aesthetic response*, The John Hopkins University Press, London.
- Iser, Wolfgang (1981): "Tekstens appellstruktur", I Michael Olsen; Gunvær Kelstrup (red.) *Værk og læser, en antologi om receptionsforskning*, Borgen, København.
- Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utgåve, Gyldendal Akademiske Forlag, Oslo.
- Langer, Judith A. (1995): *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*, Teacher College Press, New York.
- Lothe, Jakob, Christian Refsum og Unni Solberg (1997): *Litteraturvitenskapelig leksikon*, Kunnskapsforlaget, Oslo.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen (2001): *Samtaler om språk, tekst og kultur*, Landslaget for norskundervisning (LNU), Oslo.
- Mellin-Olsen, Stieg (1996): *Samtalen som forskningsmetode*, Caspar forlag, Landås.
- Mjør, Ingeborg (2004): "Dramaturgi, plot og personskildring, også slik 5åringer ser det. Om bildeboka *Tvillingbror* av Liv Marie Austrem og Akin Duzakin", I Bjorvand, Agnes-Margrethe og Slettan, Svein: *Barneboklesninger*, Landslaget for norskundervisning (LNU), Oslo.
- Mjør, Ingeborg (2009): *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meinings og tekst*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder.
- Mjør, Ingeborg (30.12. 2010: "I resepsjonens teneste. Paratekst som meiningsberande element i barnelitteratur", <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/5856/6618> (oppsøkt 10.10.2012)

- Mjør, Ingeborg, Tone Birkeland og Gunnvor Risa (2006): *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar*, 2. Utgåve, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Moe, Mette (2005): "Den gamle mannen og hvalen".
<http://www.barnebokkritikk.no/modules.php?name=reviews&file=print&id=246>
 (oppøkt 09.11.2012)
- Munch, Anita Thorolvsen (2010, 20. desember): "Barnebok for liten, barnebok for stor",
<http://www.forskning.no/artikler/2010/desember/273476> (oppøkt 09.11.2012)
- Nikolajeva, Maria (2001): *Børnebogens byggeklodser*, Høst og Søn, København.
- Nordenbo, Sven, Michale S. Larsen, Neriman Tiftkci, Rikke E. Wendt og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo.
- Olaisen, Arnstein (2005): "Grafisk godbit", Haugesund avis 30.03.2005.
- Ommundsen, Åse Marie (2010): *Litterære grenseoverskridelser – Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*, Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Penne, Sylvi (2001): *Norsk som identitetsfag*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Ridderstrøm, Helge (30.10.2012): "Resepsjonsteori",
<http://home.hio.no/~helgerid/litteraturogmedielexikon/resepsjonsteori.pdf>
 (oppøkt 09.11.2012)
- Risberg, Torill (2006): "Prosjektplanlegging", I: Fugleseth, Kåre og Kjell Skogen (red.): *Masteroppgaven*, Cappellen Forlag, Oslo.
- Rosenblatt, Louise M. (1995): *Literature as exploration*, Modern Language Association of America, New York.
- Rosenblatt, Louise M. (2002(1995): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Studentlitteratur, Lund.
- Shavit, Zohar (1986): *Poetics of Children's Literature*, University of Georgia Press, Athens.
- Sjklovskij, Viktor (1970): "Kunsten som et system av virkemidler", I Eide, Eiliv, Atle Kitang og Asbjørn Aarseth, *Teorier om diktekunsten: fra Platon til Goldman: et utvalg*, Universitetsforlaget, Bergen.
- Skaftun, Atle (2009): *Litteraturens nytteverdi*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Skretting, Thomas Torgersen (2005): "Når det går verk i tidens tann", Stavanger Aftenblad 09.04.2005.
- Solberg, Per Olav (2010, 28. oktober): "Barnebøker: 50-talls forfattere preger bestselgerlista", <http://www.bokogsamfunn.no/barnebøker-50-talls-forfattere-preger-bestselgerlista> (oppøkt 10.03.2012).
- Tønnessen, Elise Seip (1999): *Sesam til fjernsynsteksten: norske barns møte med en ny fjernsynskultur*, Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Tønnessen, Elise Seip (2000): *Barns møte med TV : tekst og tolkning i en ny medietid*. Universitetsforlaget, Oslo.

Tønnessen, Elise Seip (2007): *Generasjon.com. Mediekultur blant barn og unge*, Universitetsforlaget, Oslo.

Tønnessen, Elise Seip (2012): "Å lede elever inn i teksten" I Bjorvand, Agnes Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompesanse hos barn og unge*, 2. utgåve, Universitetsforlaget, Oslo.

Wyller, Truls 2000: *Objektivitet og jeg bevissthet. En aktualisering av Kants filosofi*, Cappelen akademiske forlag, Oslo.

Aase, Laila (1995): "Litterære samtaler", I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget, Oslo.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Marit Krogtoft
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Harald Håfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref: 29026 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29026

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

En komparativ analyse av barnets og den voksnas respsjon av billedeboka "Den gamle mannen og hvalen" med utgangspunkt i begrepet "all-alder-litteratur"
Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Marit Krogtoft
Elin Aaness

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningsene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namværd Kvalheim

Lis Tenold
Lis Tenold

Atle Aaness
Kontaktperson:Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Elin Aaness, Høglia 40, 8027 BODØ

Avtellingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@ui.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 35. martin-ame.andersen@uit.no

Intervjuguide

Før:

1. Samtale omkring kva for ein litteratur dei les.
 - Spørje kva dei tenkjer når dei høyrer namnet på boka *Den gamle mannen og hvalen*?
 - Kartleggje førforståinga – gir tittelen dei intertekstuelle referansar?
2. Dele ut boka.
 - Kva trur dokker boka handlar om?
 - Kva fortel omslagsbildet dei?
3. Sjå på dei neste sidene, før sjølve historia starter (satssidene og tittelblad).
 - Fortel desse sidene dei noko meir?

Under lesing:

4. Oppslag 3. Cornelius presenterast.
 - Korleis betraktar dei bildet?
5. Oppslag 10. Cornelius støytar på kvalen (Bildet står i eit komplimenterande forhold til teksten)
 - Kva tenkjer Cornelius på?

Etter lesing:

7. Kven handlar boka om? (kva for ei historie vektlegg dei?)
8. Kva handlar boka om (allegorisk eller realistisk lesing)?
9. Kvifor ville Cornelius redde kvalen? (allegorisk eller realistisk lesing)
10. Kvifor trur dokker kvalen til slutt kom seg fri? (allegorisk eller realistisk lesing)
11. Var det rett av Halvard og Cornelius å bli venner? (Vurdering av historia)
12. Var dette ei bra bok? Kvifor / kvifor ikkje?

Til foreldre/føresette og elevar

Eg er masterstudent ved Universitetet i Nordland. Studien heiter "Master i tilpassa opplæring med fordjuping i norsk", og i løpet av studietida skal studentane planlegge og gjennomføre eit prosjekt med vitskapeleg preg og på det grunnlaget skrive ein masteroppgåve. I den forbindelse vil eg foreta *ein komparativ analyse av barn og vaksne sin resepsjon av bildeboka Den gamle mannen og hvalen av Stian Hole*. Derfor lurar eg på om åtte elevar – fire gutter og fire jenter i 1. klasse, kan tenkje seg til å være med på ei høgtlesing av denne boka. Opplegget vil ta circa ein skoletime (45 minutt) og vil bli lagt til ein norskttime.

Prosjektet vil bli gjennomført på følgjande måte:

Eg kjem til skolen på eit avtalt tidspunkt i mars, og får låne eit klasserom. Eg vil lese høgt frå boka *Den gamle mannen og hvalen* av Stian Hole, samstundes som elevane vil få sjå tekst og bilde. Underveis i lesinga vil eg ta små pausar, da ønskjer eg samtale omkring teksten og bilda, og eit innblikk i barnas tankar rundt slikt som; kva dei liker eller ikkje liker, om det er noe dei ikkje skjønner, om dei legg merke til noko spesielt i bilda eller teksten, etc. Målet er å få ei forståing av korleis barn og vaksne, likt og ulikt, skapar mening i teksten.

Anonymitet

Informasjonen som skal brukast i masterstudien skal behandlast på ein slik måte at namna på elevane ikkje registrerast. Det barna seier vil bli tatt opp på lydband, men ingen identifiserbare opplysningar, slik som namn, bustad, skole, etc. vil bli brukt, - det er tankane omkring lesinga som er av interesse. Når resultata publiserast i masteroppgåva skal ikkje elevane kunne kjennast igjen. Når avhandlinga er ferdig, vinteren 2013, vil lydopptaka bli sletta. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forsking, norsk samfunnsvitskapeleg datateneste AS. Dette er gjort for å ivareta personsikkerheita. Dei er også ein vegleiande instans. Eg er i tillegg underlagt plikt om tausheit og all data behandlast konfidensielt. Veglear ved Universitetet i Nordland er Marit Krogtoft (marit.krogtoft@uin.no / tlf: 75517721).

Dersom du synest det er greitt at din son/dotter er med på prosjektet, så fyll ut vedlagt svarslemp.

På førehand takk for hjelpen!

Med vennlig helsing

Elin Aaness

X.....

ERKLÆRING OM SAMTYKKJE TIL DELTAKING I MASTEROPPGÅVA

Eg tillétt at du registrerer relevant informasjon som har med resepsjon av bildeboka å gjøre, og at du kan bruke opplysningane i masteroppgåva *Ein komparativ analyse av barn og vaksne sin resepsjon av bildeboka "Den gamle mannen og hvalen"*.

_____ (eleven sitt namn) vil delta på prosjektet.

Sted/dato

Føresette si underskrift

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fædeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fædelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstisjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selsfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringsituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innsføring i tallene for 6- og 7-åringar. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigt: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdannelse.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjæravoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evi: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Jannic: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbuddet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltagelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Ørvæ Voll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøy: *Barnehagen og læring
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen*

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Brutcig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?*

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklig ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først,
men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespeskterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen; *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret; *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelser*

1/2010 Sidsel Boldermo; *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes: *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen: *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell: *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng: *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen: *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritetselever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske leser*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen: *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand: *Det ble litt opphøvering med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg: *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?"Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

- 15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*
- 16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*
- 17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*
- 18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*
- 19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*
- 1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*
- 2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon*
- 3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*
- 4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*
- 5/2012 Anne Grete Alternmark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*
- 6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*
- 7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*
- 8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlands kommune*
- 9/2012 Tone Fjelldahl og Kent Nyheim; *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggressjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*
- 10/2012 Nina Zachariassen; *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*
- 11/2012 Jan Arne Pettersen; *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: «*det er mange melodier i fiolinien – om man bare kan finne dem*» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad; *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervasjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av aferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*

17/2012 Rønnaug Benjaminsen: *Om tilpasset opplæring med vektlegging på sosial kompetanse...*

18/2012 Lisa Stien Strand: «*Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?*»
Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning