

Sunniva Skjelbred Øien

En bildebokanalyse av *Til huttetuenes land*

A picture book analysis of *Where the wild things are*

Pedagogikk og elevkunnskap 4 – LGU13002

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 1.-7. trinn

Veileder: Kristoffer Humphrey

Mai 2019

Sunniva Skjelbred Øien

En bildebokanalyse av *Til huttetuenes land*

A picture book analysis of *Where the wild things are*

Pedagogikk og elevkunnskap 4 – LGU13002

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 1.-7. trinn
Veileder: Kristoffer Humphrey
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

I denne oppgaven gjør jeg en bildebokanalyse av bildeboka *Til huttetuenes land* (Sendak, 2001), for å undersøke hvordan den åpner for og inviterer til refleksjon. Oppgaven belyser også hvilke muligheter boka gir i arbeid med litterære samtaler på barneskolen. Problemstillingen er som følger: Hvordan inviterer *Til huttetuenes Land* til refleksjon, og hvilke muligheter gir den i arbeid med litterære samtaler?

Teoretisk bakgrunn i denne oppgaven er teori om bildebøker og litterære samtaler, i tillegg til Wolfgang Isters resepsjonsteori. Analysen av boka tar utgangspunkt bildebokanalytiske elementer, og videre undersøker jeg hvordan disse elementene bidrar til å skape tomrom i tekstens. Vi finner tomrom i både hendelsesforløp, tematikk og følelser og tanker hos karakterene i boka. Disse tomrommene vil videre bli sett på i drøftingskapittelet, hvor vi ser på hvordan tomrommene kan brukes som utgangspunkt for en litterær samtale. I hovedsak vil ideene til den litterære samtalen vektlegge arbeid med refleksjon, tolkning, og hvordan man tilrettelegger for gode litterære samtaler hvor elevene tør å bidra, og de føler at deres innspill blir satt pris på og tatt på alvor.

Summary

In this study I will be doing a picture book analysis of the picture book *Where the wild things are* (Sendak, 2001, English title) to examine how it opens up and invites the readers to reflect. The study will also look into what possibilities it presents when working with literature conversations in primary school. My thesis statement is: How does *Where the wild things are* invite the readers to reflect, and what possibilities does it present when working with literature conversations in the classroom?

The theoretical background for my study is theory on picture books and literature conversations in the classroom, as well as Wolfgang Iser's reader response theory. The analysis bases on picture book theory, and also looks into how picture book elements contribute on creating empty spaces. The empty spaces in the book appears in the plot, the theme, and in the characters feelings and thoughts. These empty spaces will be looked further into in the discussion chapter, where I discuss how the empty spaces can be used in a literature conversation in the classroom. The ideas in the discussion chapter will mainly be based on working with reflection, interpretation, and how you can facilitate good literature conversations where the students dare to contribute, and where they feel that their inputs are appreciated and taken seriously.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
2. Teori.....	2
2.1 Bildebøker	2
2.1.1 Bildebokas paratekster.....	2
2.1.2 Oppslag og sidevending i bildebøker.....	2
2.1.3 Tematikk	2
2.1.4 Bildebokas egentlige tekst.....	3
2.1.5 Forholdet mellom tekst og bilde	3
2.2 Tomrom i litterære tekster.....	4
2.3 Den litterære samtalen	5
2.3.1 Refleksjon i litterære samtaler	5
2.3.2 Den litterære samtalsens jevnbyrdige perspektiver.....	6
3. Metode.....	6
3.1 Litteraturvitenskapelig analyse	6
3.3 Gjennomføring av undersøkelsen	7
4. Analyse og drøfting.....	8
4.1 Bildebokanalyse av <i>Til Huttetuenes Land</i>	8
4.1.1 Paratekster	8
4.1.2 Oppslag og sidevending.....	10
4.1.3 Forholdet mellom tekst og bilde	11
4.1.4 Tematikk	14
4.2 Hvilke muligheter for refleksjon gir <i>Til huttetuenes land</i> i en litterær samtale?	15
4.2.1 Hvorfor bruke <i>Til huttetuenes land</i> i arbeid med litterære samtaler?	17
4.2.2 Eksempel på et opplegg med <i>Til huttetuenes land</i>	17
5. Konklusjon	20
6. Litteraturliste.....	21

1. Innledning

Innenfor barnelitteraturen finner vi en sterk tradisjon for lukkede tekster, noe som er en konsekvens av at barnelitteraturen har hatt en oppdragende funksjon. Forfatteren kan ha liten tillit til at barnet som leser selv klarer å tolke tomrom i teksten, og derfor fjerner han så mye som mulig av det som virker flertydig eller åpent (Birkeland, Mjør & Risa, 2009, s.45). Wolfgang Iser (i Birkeland et al., 2009, s.42) mener at tomrom er helt nødvendig for at lesing skal være av noen som helst interesse for leseren.

Bakgrunnen for dette prosjektet er i hovedsak min interesse for tolkning av litterære tekster. Jeg synes det er spennende å se hvordan forskjellige mennesker kan oppleve en og samme tekst på ulike vis. Jeg mener det er utrolig viktig å la barn samtale om litteratur, spesielt viktig mener jeg det er å skape en kultur hvor elevene våger å delta i slike samtaler. For å få til gode litterære samtaler er det et poeng å kunne velge ut god litteratur til sine elever. Barn trenger god litteratur som får de til å tenke, reflektere og drømme seg bort, og det er viktig at de får lese litteratur som gir dem gode leseopplevelser. Det fine med å samtale om litteratur i klasserommet, er at alle i utgangspunktet har like forutsetninger for å delta, fordi det ikke finnes noen feil eller riktig måte å tolke en tekst på. Allerede i læreplanen etter 2. årstrinn finner vi kompetansemål som sier at elevene skal kunne: «lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler» og «lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Disse kompetansemålene åpner og gir muligheter for arbeid med litterære samtaler allerede på de laveste trinnene.

I denne oppgaven skal jeg analysere bildeboka *Til huttetuenes Land* (Sendak, 2001) med utgangspunkt i teori om bildebokanalyse og tomrom i litterære tekster. Analysen har som hensikt å undersøke hvordan boka skaper tomrom og dermed inviterer til refleksjon. Jeg vil med utgangspunkt i denne analysen drøfte hvordan boka kan brukes i en litterær samtale hvor man ønsker å arbeide med refleksjon rundt litterære tekster. Problemstillingen min er som følger:

Hvordan inviterer *Til huttetuenes land* til refleksjon, og hvilke muligheter gir den i arbeid med litterære samtaler?

2. Teori

2.1 Bildebøker

Bildeboka er en viktig multimodal, eller sammensatt, tekstform. Ei bildebok er ei bok med et eller flere bilder på hvert oppslag, og alle oppslagene i ei bildebok utgjør en tematisk og dramaturgisk helhet (Birkeland et al., 2009, s.115).

2.1.1 Bildebokas paratekster

Fremsiden og tittelen er viktige når man leser en bildebok for første gang, og vi leser gjerne baksideteksten for å bli informert om hva vi kan forvente av ei bok. Disse fenomenene blir kalt bildeboka sine paratekster, det vil si tekst- og meningsbærende funksjoner som forbereder, omhandler og kontekstualiserer det egentlige innholdet i ei bok. Bildeboka sine paratekster er tittel, framsidebilde, baksidetekst, innsideperm og tittelblad. Bildeboka sine paratekster informerer og reklamerer, deres funksjon er å gjøre leseren interessert gjennom positive impulser (Birkeland et al., 2009, s. 118).

2.1.2 Oppslag og sidevending i bildebøker

I bildebokdramaturgien representerer sidevendingen en bevegelse ut i verden. Når en person forlater hjemmet vender han seg mot høyre, når vedkommende vender hjem er det i motsatt retning. Venstre representerer hjemmet, høyre representerer den store, vide verden. De ulike sidene har altså ulike funksjoner, både psykologisk og topografisk. Den mer utrygge og spennende høyresiden er knyttet til det ukjente som skjuler seg bak neste side, og i ei bildebok er vendinga av sidene den fortellende drivkraften (Birkeland et al., 2009, s.119). I moderne bildebøker vil man finne en stor variasjon i bruken av rammer, det vil si om bildene fyller oppslagene helt ut til kanten eller om bildet har en hvit kant rundt seg (Birkeland et al., 2009, s.246). En tendens er at man ikke bruker rammer i bildebøker som forteller om sterke følelser og psykologiske konflikter. Slik kan man si at fravær av rammer kan fungere som et dramatiserende virkemiddel, mens bruk av rammer markerer fiksjonsaspektet og skaper en distanse til det fortalte (Birkeland et al., 2009, s.247).

2.1.3 Tematikk

Tematikk-begrepet viser til det sentrale meningsinnholdet i en tekst, de innholdselementene som kan sies å utgjøre hovedideene i teksten. I sammenheng med teksttolkning bruker man også ofte

undertekst-begrepet, som må relateres til en mer kompleks, gjerne kritisk, lese måte (Birkeland et al., 2009, s. 47).

2.1.4 Bildebokas egentlige tekst

Bildeboka kombinerer to fortellermåter, en verbal og en visuell. Disse to fortellermåtene utgjør en helhet og forteller sammen. Den egentlige teksten i ei bildebok blir realisert gjennom samspillet mellom bilde og tekst, og begrepet ikonotekst blir ofte brukt i stedet for tekst når det er snakk om bildebøker (Birkeland et al., 2009, s.116).

Den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg bruker begrepet ikonotekst for å forklare hva som er bildebokas egentlige tekst. Ikonoteksten er samspillet mellom de tegnsystemene bilde og ord. Den impliserte interaksjonen mellom tekst og bilde realiseres som "bildeboktekst" først når boka leses. Begrepet ikonotekst er ment som et redskap for å håndtere bildeboka, og for å analysere ikonoteksten må man hele tiden må være oppmerksom på interaksjonen mellom tekst og bilde. Vi som lesere er en del av ikonoteksten, og det kreves at vi er aktive medskapere av den. Verbalspråket og bildene i ei bildebok vil aldri kunne si alt. Det vil alltid være noe informasjon som er utelatt, og i disse åpne rommene kan vi som lesere tilføre informasjon. De tomme plassene aktiverer altså leserens fantasi (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 71).

2.1.5 Forholdet mellom tekst og bilde

Ikonoteksten kan analyseres ut fra prinsippene om symmetri, komplementaritet og tolking. *Symmetri* i forholdet mellom tekst og bilde innebærer stor grad av samsvar når det gjelder verbal og visuell informasjonsverdi. Ord og bilde presiserer hverandre, for eksempel kan man si at verbalteksten setter grenser for hvordan en leser kan tolke et bilde, slik at assosiasjonene ikke blir for private eller tilfeldige. Når tekst og bilde avløser hverandre med å gi ulike former for informasjon, er forholdet *komplementerende*. Når tekst og bilde står fram som en tett integrert helhet, både tematisk og estetisk, vil vi kalle illustreringen *tolkende*. Denne vil man oftest finne i bildebøker med en viss psykologisk kompleksitet. Det kan være glidende overganger mellom de ulike prinsippene, alle tre kan være til stede i en og samme bok, mens noen bøker har sitt tyngdepunkt i ett prinsipp (Birkeland et al., 2009, s.122). Det tolkende prinsippet vil være en kvalitet som kommer i tillegg til det symmetriske og komplementerende prinsippet (Birkeland et al., 2009, s.127).

2.2 Tomrom i litterære tekster

Tyskeren Wolfgang Iser er en av de sentrale teoretikerne i den tyske resepsjonestetikken. I boka *The art of reading* (1978) stilte han det grunnleggende spørsmålet: Hva er det vi gjør når vi leser? Hva er det teksten gjør med oss? Hvilke prosesser er det som foregår i vår forståelse og opplevelse av for eksempel av en roman? (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 12). Maagerø & Tønnesen (2012, s.12) trekker fram noen viktige sider ved Isers teori som er nyttige når man skal diskutere barns litteratur og barn som lesere. Wolfgang Iser understreker i sine arbeider at man aldri kan fortelle alt i en fiksjonstekst. Det må alltid gjøres et utvalg, og i enhver tekst vil det være utelatelser. Iser omtaler slike utelatelser som åpninger i teksten. Disse åpningene eller tomme plassene er dynamiske elementer som etableres av formelle forhold i teksten. Deres viktigste oppgave er å forstyrre leseprosessen. Fordi disse elementene er dynamiske, kreves det noe av leseren. De har derfor også blitt omtalt som strukturer som inviterer til respons. Leserens gis ulike valg, noe som nettopp krever aktivitet fra leserens side. Han eller hun blir invitert til å gå inn i en fantasilek med forfatteren. Når det oppstår en forstyrrelse i tekstens meningsstrøm, eller det forbindelsene mellom de forskjellige situasjonene eller handlingene ikke er formulert, skapes de såkalte åpningene. Slike åpninger oppmuntrer til kreativitet fra leserens side. Iser bruker også begrepene *bestemtheter* og *ubestemtheter*. Når leseren støter på slike åpninger i teksten, må han eller hun fylle ut med sin livserfaring, eller tåle å leve med usikkerheten i det ubestemte (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 13). Barneleseren har ikke rukket å samle så mye livserfaring og teksterfaring som mange voksne lesere. Derfor kan man spørre om barn som lesere i noen tilfeller kan tenkes å takle utfordringene med åpne tekster annerledes enn voksne. Kanskje de må bruke fantasien enda mer eller tåle å leve med ubestemtheter i teksten uten å bli frustrert og gi opp (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 14).

Iser (1975, s. 103) hevder at en tekst kommer til live først i møtet med leseren, og ser på leseren som en aktiv medskaper av teksten, i det leseren fyller ut disse tomrommene (Iser, 1975, s.112). I noen litterære tekster er det er mye leseren ikke får vite, og slik stimulerer teksten til refleksjon, empati eller uro hos leseren (Birkeland et al., 2009, s. 45). Vi reduserer og opphever tomrom i en tekst når vi etablerer holdninger til litterære figurer og hendelser, og når vi konstruerer plottet i en fortelling. Manglende bestemmelse vil derfor ofte kreve en aktiv og medviten leser. Tomrommene representerer utfordringer til leseren, og disse utfordringene er med på å konstruere tekstens leserrolle (Birkeland et al., 2009, s. 43). Disse tomme plassene i teksten er på ingen måte en mangel, men heller en grunnleggende forutsetning for at den skal kunne oppnå sin virkning (Iser, 1975, s.111). I en fortelling vil det alltid være for eksempel netter og reiser som ikke er beskrevet, personer som bare dukker opp, og som leseren må ta med seg inn i sin lesing av teksten, begivenheter som

ikke blir beskrevet eller forklart, og mennesker som handler uten at årsakene til handlingene forklares. Barn klarer å takle dette. De undrer seg, tolker og aksepterer at det er slik, akkurat som den voksne leseren gjør (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 15)

2.3 Den litterære samtalen

Aase (2005, s. 106) definerer den litterære samtalen som: «klasesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane».

2.3.1 Refleksjon i litterære samtaler

Tove Sommervold (2011) skriver i artikkelen «Læreren og den litterære samtalen» om hvordan læreren kan legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. Den *diskursive* tenkemåten er en logisk tenkemåte som er knyttet til fornuften, til intellekt, og som er velkjent i undervisningssammenheng. Den litterære tenkemåten, derimot, åpner opp for leserens individuelle opplevelser og fantasi. (Sommervold, 2011, s.33). Den litterære tenkemåten kan ses i sammenheng med det som skjer når vi opphever tomrom i litterære tekster, og når vi er medskapere av ikonoteksten i en bildebok. Sommervold (2011) mener det er viktig at læreren stiller elevene spørsmål som bidrar til refleksjon og til at elevene får anledning til å øve på å si seg enig og uenig med hverandre, lære å delta i samtale, lære å bruke samtalen til å utvikle oppfatningene sine og se hvordan andres innspill kan utvikle ens egne tanker om teksten (Sommervold, 2011, s 40). Elevene bør gis anledning til å nærme seg de skjønnlitterære tekstene gjennom aktiviteter som gir rom både for opplevelsen og den kritiske ettertanken. Litterær samtale kan være en slik aktivitet (Sommervold, 2011, s. 32).

For å kunne stille spørsmål som bidrar til refleksjon, vil det være nyttig å være kjent med Anne-Kari Skarðhamars (2011) tre kategorier for spørsmål som man kan benytte seg av i litterære samtaler; identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. *Identifikasjonsspørsmål* er blant annet spørsmål som får eleven til å tenke seg inn i hovedpersonens ståsted og ta en annens perspektiv. Spørsmålene kan fungere godt som en samtaleoppstart, for å knytte teksten og leseren sammen. Spørsmålene appellerer til elevens erfaringer og følelser, og mindre til hva eleven har oppfattet, reflektert over eller har kunnskap om. Skarðhamar (2014, s. 82) understreker imidlertid at spørsmålstypen muligens ikke bidrar til dyp refleksjon omkring teksten, og at det derfor er viktig også å benytte *refleksjonsspørsmål*. Spørsmålene skal bidra til refleksjon og resonnement omkring

teksten, og målet er å trene elevene i å lese oppmerksomt og å beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger, samt hjelpe elevene med å undersøke hvordan fortellingen er fortalt, fortellerens posisjon og fortellingens struktur. *Overføringsspørsmål* sikter mot å knytte forbindelsen mellom fiksjonen og virkeligheten, altså bokas verden og vår verden (Skarðhamar, 2011, s. 82-83).

2.3.2 Den litterære samtalsens jevnbyrdige perspektiver

Ofte kan det hende at elevene ikke svarer på lærerens spørsmål på den måten læreren hadde forventet eller tenkt seg, og dermed blir det et misforhold mellom elevenes «ukorrekte» svar og lærerens «fasit» (Hennig, 2012, s. 126). Samtaleformer som baserer seg på genuine bidrag fra elevene, og autentiske spørsmål fra læreren vil gjøre det enklere for elevene å finne seg til rette i en litterær samtale (Hennig, 2014, s.176). Skarðhamar (2014, s.80) forklarer at autentiske spørsmål er den typen spørsmål som ikke har en bestemt fasit. Autentiske spørsmål vil derfor åpne for at elevene kan reflektere og ikke bare produsere forventede svar. Slike autentiske spørsmål gjør seg derfor gjeldene når man arbeider med elevenes tolkninger av en litterær tekst, og er viktige om man vil bidra til refleksjon omkring en tekst. Et viktig moment i litterære samtaler er at elevene lærer at alle innspill blir tatt like alvorlig. De må lære seg å sette pris på hverandres perspektiver og få hjelp til å se hvordan de gjennom disse selv får ny innsikt om både teksten, de andre og seg selv (Hennig, 2014, s.178). Videre viser Hennig til at elevstyrte litterære samtaler viser seg å fungere best. I en elevstyrt samtale der det oppstår motsetninger, viser det seg som regel at uenighet består i ulike, men *jevnbyrdige* perspektiver. Elevene leser teksten ulikt fordi de har ulik erfaringshorisont og litterær kompetanse (Hennig, 2012, s.126) De deler meningene sine om teksten med hverandre, og de deler den bakgrunnskunnskapen og den horisonten som ligger til grunn for hvordan de leser teksten. Deretter etablerer de en ny og utvidet forståelse av teksten (Hennig, 2012, s.127). Gjennom samtalen kan elevene lære om seg selv, om andre og ikke minst om litteraturen (Hennig, 2014, s.195).

3. Metode

3.1 Litteraturvitenskapelig analyse

Litteraturvitenskapen stiller spesifikke krav til måten man snakker om og tolker litteratur på, og det er et behov for presisjon og relevans (Andersen & Norheim, 2012, s.17). For at det skal kunne kalles et fag, må grunnlaget og metodene for fortolkning kunne kommuniseres og drøftes på et noenlunde presist nivå. En litteraturvitenskapelig analyse består i å formidle teksttolkningen, men også å

formulere hvilke forutsetninger den hviler på, og hvorfor og hvordan vi leser som vi gjør. Ulike lesere møter en tekst med ulike spørsmål og forventninger, og valget av metode avhenger av den problemstillingen eller den teksten vi analyserer, og det formålet vi har med analysen. Vi kan derfor tenke oss flere gyldige tolkninger av en tekst (Andersen & Norheim, 2012, s. 18-19). Et viktig ledd i den litteraturvitenskapelige analyse er utpekingen av analytiske elementer. Utvelgelse av analytiske elementer bør derfor foregå på en måte som lar seg beskrive, presisere og kommunisere. Hvilke elementer som er spesielt interessante, vil bli avgjort av den spesifikke tekstens egenart, og hva vi ønsker å vise med analysen. Det vil være en svakhet ved en analyse om hvis den umotivert overser relevante tekstelementer. Særlig hvis den bare analyserer tekstoppassasjer som passer til en bestemt fortolkning, men ser bort fra passasjer som motsier den samme fortolkningen.

Ikke alle tolkninger kan anses som holdbare eller gyldige. Leseren står ikke helt fritt i å tillegge en tekst betydning etter eget forgodtbefinnende, en litterær tekst kan ikke bety hva om som helst. Dette blir særlig tydelig i det øyeblikk vi skal formidle den videre, spesielt i faglige sammenhenger. Den tolkningen som kan anses som gyldig eller holdbar, er den som andre lesere kan akseptere som en mulig realisering av tekstens betydning, enten man er enig i tolkningen eller ikke (Andersen & Norheim, 2012, s.14).

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Fordi jeg som leser tar med meg mine forkunnskaper og fordommer når jeg leser, analyserer og tolker *Til huttetuenes land* (Sendak, 2001), vil dette være med på å påvirke resultatet. Min tolkning er kun et eksempel på hvordan boka kan tolkes, for å tydeliggjøre hvordan tomrommene kan stimulere til refleksjon. Jeg mener at mine tolkninger vil være med å tydeliggjøre og eksemplifisere hvordan de ulike tomrommene stimulerer til refleksjon og ulike tolkninger. Videre vil det være nyttig å nevne hvilke forutsetninger som ligger til grunn for min analyse og tolkning. Utvalget av analytiske elementer er gjort på bakgrunn av min problemstilling og analysens formål, men også på bakgrunn av bokas egenart. Jeg har bevisst valgt en bok jeg på forhånd mente kunne kategoriseres som en åpen tekst, slik at mitt fokus på tomrom og refleksjon kunne stemme overens med tekstens egenart. Jeg vil derfor i analysen min ha et hovedfokus på de analytiske elementene som kan bidra til å skape tomrom.

4. Analyse og drøfting

Dette kapittelet vil inneholde en bildebokanalyse og en didaktisk del. Bildebokanalysen vil starte med et kort handlingsreferat av *Til huttetuenes land*. Videre vil jeg analysere bokas paratekster, oppslagene og sidevendingen, forhold mellom tekst og bilde, og til slutt tematikken. Jeg vil naturlig nok ikke gå inn på alle oppslagene i boka, da oppgavens størrelse ikke tillater dette.

4.1 Bildebokanalyse av *Til Huttetuenes Land*

Til huttetuenes land (Sendak, 2001) er historien om Max som reiser til Huttetuenes land og blir konge over Huttetuene. Han tar en kveld på seg en ulvedrakt og gjør en hel del rampestreker, og moren hans sender han til sengs uten kveldsmat. Det vokser så en hel skog på rommet hans, og han seiler bort i over et år til Huttetuenes land. Han blir konge over huttetuene, men blir etter hvert lei og seiler hjem igjen med båten sin. Når han kommer hjem igjen står kveldsmaten hans på rommet, og den er fortsatt varm.

4.1.1 Paratekster

På forsiden av boka ser vi et bilde av et dyr i en skog og en båt på vannet like ved. Bildet har en hvit kant over og under seg. Over bildet finner vi tittelen på boka, og under finner vi navn på forfatter og illustratør. Det finnes altså ikke noen verbaltekst som sier noe om hva vi ser på bildet, men likevel kan bildet og tittelen si oss noe om hva som skal skje videre, slik at vi kan gjøre oss opp meninger om hva boka skal handle om. Leseren kan her gjennom å se på bildet og lese tittelen tenke seg til at skogen på bildet er i Huttetuenes land, og at dyret vi ser er en «Huttetu». Båten kan gi oss et hint om at noen skal reise dit, noe som blir forsterket av ordlyden i tittelen, da det er noen som skal reise *til* Huttetuenes land. Forsiden på boka fungerer altså som et frampek, og kan gjøre leseren nysgjerrig på å finne ut *hvem* det er som skal reise til Huttetuenes land.

Dette frampeket på bokas fremside kan beskrives som et tomrom. Det står ikke skrevet noe sted at bildet er av en Huttetu i Huttetuenes land, og vi får heller ikke noen eksplisitt informasjon som forteller oss at det er noen som skal reise dit. Vi finner altså mangel på bestemmelse på forsiden, fordi den ikke forteller oss hva som er på bildet, og fordi vi ikke får vite hvem som skal dra til Huttetuenes land, eller om noen skal dra dit i det hele tatt. Leseren må fylle disse tomrommene selv, og skape mening ut fra de hintene bildet og tittelen gir oss. Forsiden gir oss altså ikke mye eksplisitt informasjon, men kan i stor grad stimulere til refleksjon om hva som vil skje videre.

På baksiden av boka ser vi et bilde av noen trær, en full måne og vann som går gjennom skogen. Dette bildet er en forlengelse av bildet på forsiden, og om man åpner boka ser man at det er ett og samme bilde. På den øverste hvite kanten står det: «**Møt Max – konge over alle Huttetuer! (...)**» (Sendak, 2001). Dette forteller oss at Max er konge over Huttetuene. Vi får nå vite at boka handler om Max. Vi kan nå tenke oss til at det er Max som skal reise til Huttetuenes land, at han blir konge over Huttetuene, og at han kanskje vil reise dit med båt. Ut ifra bildet på forsiden og baksiden kan vi også tenke oss at noe av handlingen vil foregå på kveldstid, da det er mørkt med stjerner på himmelen, og vi ser månen på baksiden. I tillegg til dette ser vi på bildet på forsiden at Huttetuen som sitter i skogen har øynene lukket. Dette kan fortelle oss noe vesentlig om i boka. Dette hintet om at handlingen kanskje vil foregå på kveldstid kan også beskrives som et tomrom. På den ene siden kan man tolke dette som at det er natt i huttetuenes land, og at Huttetuen sover, på en annen side kan man tolke dette som et frempek og hint om at boka handler om drømmer og fantasier, og at bildet viser en Huttetu som drømmer seg bort. Baksiden og forsiden har nå gitt leseren en slags idé om hva boka skal handle om, selv om bildet og teksten ikke har gitt oss mye eksplisitt informasjon.

Innsidepermen i boka er et bilde som dekker hele oppslaget, både i starten og slutten av boka. Bildet viser noe som kan minne om palmeblader i forskjellige mørke og utvaskede farger. Innsidepermen er med på å bygge stemningen i boka, og bygger opp under skog eller jungel-temaet som vi finner igjen i resten av boka. Denne skogen eller jungelen finner vi ikke igjen før litt senere i boka, så den er altså med på å hinte om at vi senere skal til en skog eller jungel. Dette hintet vil også fungere som et frampek. Vi finner derfor også her et tomrom, hvor leseren selv må tolke hva innsidepermen signaliserer og henter om for å skape mening.

På tittelbladet finner vi et bilde av to dyr på venstre side, og en gutt med krone og kostyme på seg på høyre side. Dyrene har bekymrede ansiktsuttrykk og vender seg bort fra gutten. Gutten har et strengt blikk, og beveger seg mot dyrene. Teksten står skrevet på høyre side av oppslaget, mellom gutten og dyrene, og her står det skrevet tittel på boka, forfatter og illustratør og navn på oversetter. Ut ifra den informasjonen vi har fått på forsiden og vaskeseddelen, kan vi forstå at det er et bilde av Max og to Huttetuer, selv om det ikke står skrevet noe sted. Dette er det første bildet vi får se av Max, og kan forstå at det er han fordi han har på seg krone og fordi han som nevnt på vaskeseddelen er konge over Huttetuene. Vi kan også tolke følelsene til karakterene ut ifra bildet, og se at Huttetuene ser redde ut, og at Max ser sint ut. Dette bildet alene gir oss altså lite direkte informasjon, og vi kan derfor finne tomrom i dette oppslaget. Vi kan undre oss over hvilke følelser de på bildet har, hvorfor

det er Max som går mot Huttetuene, og hva det egentlig er som skjer. Vi kan si at vi finner et tomrom her fordi vi ikke får noen svar på slike spørsmål, og fordi vi som lesere må utfylle og oppheve disse tomrommene for at det skal gi mening for oss. Dette tittelbladet er altså med på å skape forventninger, og det stimulerer til refleksjon og får oss til å undre fordi bildet ikke blir forklart.

4.1.2 Oppslag og sidevending

I *Til huttetuenes land* ser vi en tydelig bruk av bildebokdramaturgi. Når Max drar på sin tur til Huttetuenes land drar han mot høyre, og når han ankommer huttetuenes land kommer båten inn fra venstre side på opplaget. På oppslag 9 ser vi tydelig at høyre representerer den store vide verden, da huttetuenes land er på høyre side, og båten Max kommer seilende med er på venstre side av oppslaget. Når han kommer tilbake hjem drar han med båten sin mot venstre igjen, og vi kan se at han kommer inn på rommet fra høyre side på oppslag 18.

Bruken av rammer er varierende i boka, og man kan finne et tydelig mønster. Både bruken av rammer, plasseringen av bildene, og størrelsen på bildene endrer seg etter som man blar gjennom boka. På første oppslag tar bildet kun en liten plass av midten på høyre side av oppslaget. Etter hvert som Max blir sendt til rommet sitt og drar til Huttetuenes land, sprer bildet seg over hele høyre side, og sprer seg over venstre side fra oppslag 7. På oppslag 9 sprer bildet seg helt fra høyre til venstre side, og har en hvit kant nederst. Denne kanten blir smalere og smalere, og i oppslag 12 er hele oppslaget fylt med et stort bilde, og vi finner ikke noen verbaltekst på verken oppslag 12, 13 eller 14. På oppslag 15 finner vi igjen den hvite kanten nederst på oppslaget, som blir bredere i oppslag 16, og etter hvert beveger bildet seg over til høyre side igjen. På siste oppslag finner vi ingen bilder, kun verbaltekst på venstre side. Utviklingen av størrelsen og plasseringen av bildene og rammene er i samspill med utviklingen i historien, og beveger seg i takt med Max sin reise bort fra og tilbake til hjemmet sitt.

Utformingen av oppslagene kan tolkes som en representasjon på Max sitt indre følelsesliv. Og det kan tenkes at det forteller oss noe om Max sin fantasi, og hvor virkelighetsnær den oppfattes. Når fantasien hans utspiller seg for fullt, tar bildet over hele oppslaget. Vi kan tolke det som at fantasien hans, i likhet med bildet, tar helt overhånd. Det kan også fortelle oss noe om hvor begrenset han føler seg, og hvor stor og fri fantasien hans oppfattes. Som tidligere nevnt, hevder Birkeland et al. (2009) at fravær av rammer er typisk for bøker som forteller om sterke følelser og psykologiske

konflikter. I *Til huttetuenes land* gjør det seg absolutt gjeldende, i og med at det er fantasien til Max som spiller seg ut når rammene er fraværende. Bruken av rammer i starten og slutten av boka markerer ikke her noe fiksjonsaspekt, da det er slutten og starten av historien som er «det virkelige». Men man kan tolke dette som et grep for å understreke at for barn føles lek og fantasi like virkelig som alt annet, om ikke mer virkelig. En annen mulig tolkning av bruken av rammer er at de speiler Max sine følelser og tanker omkring det å være barn. Hjemme føler Max at han har strenge rammer, og dermed speiles dette med bruk av tykke rammer. Etter hvert som han beveger seg i fantasiland forsvinner disse rammene gradvis, fordi han opplever frie tøyler, og ikke har disse strenge rammene lengre. Birkeland et al. (2009) nevner også at bruk av rammer skaper distanse til det fortalte, og i *Til huttetuenes land* er dette noe vi finner igjen. I starten og slutten har vi en slags distanse til det som skjer, og vi opplever historien gjennom et slags «kikkehull». Etter hvert, når disse rammene forsvinner, forsvinner også distansen, og leseren blir tatt med inn i fantasiland. Dette er også med på å forsterke at Max opplever fantasien og leken som virkelig, og det forteller oss altså hvordan han opplever hendelsene. Rammene i boka kan altså med på å fortelle oss mye om Max sitt indre følelsesliv.

Utformingen av oppslag og sidevendingen i boka skaper altså en del tomrom, og kan være med på å invitere leseren til refleksjon og tolkning. Som jeg viste til ovenfor, kan utvidelsen av bildet fortelle oss noe om Max sitt følelsesliv, og hans opplevelse av lek og fantasi. Utformingen av oppslagene kan altså bidra til refleksjon og åpner for forskjellige tolkninger av boka. De er med på å skape en ubestemthet, som leseren kan fylle og gi mening for å være med på å skape teksten. Tomrommene åpner for at leseren man være med å meddikte, spesielt når det kommer til Max sitt indre følelsesliv, men også handlingen i boka.

4.1.3 Forholdet mellom tekst og bilde

Som tidligere nevnt kan ikonoteksten i ei bildebok analyseres ut fra prinsippene om symmetri, komplementaritet og tolkning. I *Til huttetuenes land* finner vi i hovedsak det komplementære ikonotekstprinsippet, med glidende overgang til det tolkende illustrasjonsprinsippet.

a. Oppslag 4 og 5

I oppslag 4 i *Til huttetuenes land* ser vi et bilde på høyre side av oppslaget av Max som står på rommet sitt med ulvedrakt. Han har øynene lukket, hendene samlet bak ryggen, og på rommet hans

ser vi seks trær. Fargene på rommet hans er dessuten lysere og skarpere enn i forrige oppslag. I verbalteksten står det: «Samme kveld begynte det å vokse opp en hel liten skog på rommet hans.» (Sendak, 2001). I oppslag 5 ser vi også et bilde av rommet til Max på høyre side. Det har dukket opp flere trær, fargene på rommet har blitt enda lysere, og Max har fortsatt øynene lukket. Møblene på rommet hans forsvinner nå gradvis. Max holder nå den ene hånden foran munnen, og det kan se ut som at han ler med et lurt smil om munnen. Verbalteksten sier her: «Den vokste -» (Sendak, 2001) I oppslag 4 forteller altså både bilde og tekst oss at det vokser en skog på rommet hans.

Selv om bilde og tekst i oppslag 4 gir oss noe felles informasjon, kan det argumenteres for at teksten i oppslag fire forteller oss mer enn bildet om denne skogen, fordi teksten forteller oss at det er samme kveld, noe bildet ikke formidler, og at man ikke nødvendigvis forstår at det vokser frem en *hel* skog på rommet hans kun av å se på bildet, da alt vi ser er seks trær. Verbalteksten forteller oss her derfor noe som bildet ikke formidler alene. Samtidig formidler bildet oss noe verbalteksten ikke informerer om. Verbalteksten sier ikke noe om Max, hans ansiktsuttrykk, hans posisjon i rommet eller hans tanker. Verbalteksten sier heller ikke noe om hvordan rommet ser ut, sett bort fra at det vokser frem en skog der. Vi kan derfor si at ikonotekstprinsippet på oppslag 4 er komplementerende, fordi tekst og bilde avløser hverandre med å gi ulik form for informasjon.

Samtidig er det en del informasjon som ikke gis eksplisitt til leseren, som kan forstås som tomrom, fordi tekst og bilde ikke utfyller hverandre helt. Den finnes som nevnt en ubestemthet omkring Max sine tanker og følelser, og vi vet heller ikke hva det er som *egentlig* skjer når denne skogen vokser frem, eller hvorfor den i det hele tatt dukker opp. Bildet og teksten gir oss sammen små hint, som vekker refleksjon. Vi kan derfor si at ikonoteksten beveger seg over i det som kalles det tolkende prinsippet. Vi får ikke noe svar på hvorfor Max lukker øynene verken i oppslag 4 eller 5, men det faktum at det vokser en skog på rommet hans, noe som egentlig ikke er mulig, gir oss et hint om at dette kan være fantasien til Max som spiller seg ut. Hvis vi tenker oss at det er Max sin fantasi som spiller seg ut, vil det gi mye mening at han lukker øynene, og hans lure smil på oppslag 5 vil da også gi mening for leseren. Denne viktige informasjonen om at Max fantaserer blir ikke formulert av bildet eller verbalteksten, leseren må selv tolke dette. Dermed blir leseren invitert til refleksjon gjennom tomrom som oppstår i forholdet mellom tekst og bilde på oppslag nummer 4 og 5.

b. Oppslag 15

På oppslag 15 ser vi et bilde av Max som sitter sammen med tre sovende Huttetuer. Max sitter på en krakk halvveis inne i et telt, munnen hans peker nedover og øyenbrynene hans er buede oppover. Verbalteksten forteller oss at Max sender Huttetuene til sengs uten mat, og at han føler seg ensom og lengter til et sted hvor noen er aller mest glad i han. Videre forteller verbalteksten at det dufter av mat et sted langt bortefra, og at Max blåser i å være konge lengre. I dette oppslaget gir verbalteksten oss mye informasjon som bildet ikke gir oss. Vi får blant annet innblikk i følelsene og tankene til Max, noe bildet alene ikke forteller oss noe om. Selv om vi ser at Max har et trist ansikt på bildet, skildrer ikke bildet på egenhånd at han er ensom og lengter hjem. Verbalteksten forteller oss også at han har sendt Huttetuene til sengs uten kveldsmat, noe bildet ikke viser oss. Samtidig forteller bildet oss også noe verbalteksten ikke formidler, da vi får se at himmelen er rosa, at Max sitter sammen med Huttetuene som sover, at han er i et telt, og i det hele tatt noe om hvordan det ser ut der de er. Siden bildet og verbalteksten er med på å utfylle hverandre ved å gi ulike typer informasjon, kan vi si at dette er et komplementerende ikonotekstprinsipp.

Selv om bildet og verbalteksten hver for seg gir oss en viss mengde informasjon, fyller de ikke hverandre helt ut. Likevel kan leseren være med på å skape mening fordi bildet og teksten fungerer som en tett integrert helhet. I dette oppslaget er det noe verken bildet, verbalteksten eller ikonoteksten forteller oss. Vi får ikke vite hvilken mat det er Max lukter. Vi kan tenke oss til at det er kveldsmaten hans hjemme han lukter, men da står vi ovenfor et nytt spørsmål: hvordan er det mulig at Max lukter maten helt hjemmefra når han har reist bort i over ett år? Hverken bildet eller teksten gir oss noen svar på dette, og vi kan derfor si at det oppstår et tomrom hvor bildet og teksten ikke har utfylt hverandre helt. For å gi mening til teksten må vi etablere egne holdninger til dette tomrommet, og kan reflektere rundt muligheter til hva som egentlig skjer. Et annet tomrom i dette oppslaget som vil være relevant å belyse, er hvorfor Max sender Huttetuene til sengs uten kveldsmat. Dette får vi ikke forklart i verken bildet eller teksten på oppslaget. I starten av boka sendte moren til Max han til sengs uten kveldsmat, og man kan fundere over om dette har noen form for sammenheng.

c. Oppslag 18 og 19

Bildet på oppslag 18 viser oss Max som står på rommet sitt, rommet er nå tilbake til normalt, slik det var i begynnelsen av boka. Det står mat på bordet og han har tatt av seg hetta på ulvekostymet sitt. Vi ser en full måne gjennom vinduet hans, og Max har et smil om munnen. Verbalteksten forteller oss

at han kommer tilbake til «den kvelden som bodde på rommet hans» (Sendak, 2001) og at kveldsmaten står der og venter på han. På oppslag nummer 19 finner vi kun verbaltekst, hvor det står at kveldsmaten fortsatt er varm. Både tekst og bilde forteller oss i oppslag 18 at Max har fått kveldsmaten sin, men teksten forteller ikke noe om Max sine følelser og tanker. Vi kan se ansiktsuttrykket hans på bildet, men vi *vet* ikke hva han føler og tenker. Det oppstår her et tomrom, og leseren må dermed være meddikter av. Vi kan tolke ut ifra bildet at han er lettet og glad for å komme hjem, spesielt med tanke på at han har tatt av seg hetta på ulvekostymet, noe som kan tyde på at han har fått utløp for de rampestrekene han gjorde tidligere gjennom fantasien sin. Verken bilde eller tekst på oppslag 18 og 19 forteller oss noe om hva som har skjedd med kveldsmaten, eller hvordan den fortsatt kan være varm til tross for at Max har reist i over to år.

Bilde og tekst i oppslag 18 gir oss altså ulike typer informasjon, og man kan derfor si at ikonoteksten er komplementerende. Tomrommene i oppslag 18 og 19 er blant annet Max sine følelser og tanker, og ubestemtheten rundt kveldsmaten.

4.1.4 Tematikk

Tematikken i *Til huttetuenes land* kan være mangt. Om vi skal ta utgangspunkt i mine tolkninger, kan vi si at boka handler om barns fantasi, barns syn på voksne og barns oppvekst og utvikling. Ved første øyekast vil man kanskje ikke finne noe spesifikt tema, da boka på det overfladiske plan handler om en gutt som *gjør* rampestreker og drar på reise til et land med masse rare dyr. Tematikken ligger i hovedsak i bokas undertekst, og inviterer til en mer kompleks og kritisk lese måte. Boka inviterer til refleksjon gjennom å gi hint om hva den *egentlig* handler om.

Tematikken om barns fantasi kommer frem på mange ulike måter. For at boka skal handle om dette temaet for leseren, må leseren oppfatte at Max sin reise finner sted i fantasien hans. Leserens må plukke opp små hint, som at Max lukker øynene når skogen vokser frem på oppslag 4 og 5. Videre presenterer boka et hint på oppslag 2, hvor vi ser et bilde laget av Max på veggen. Bildet er av et slags dyr, som kan minne oss om en Huttetu. Dette kan tolkes som et hint om at det er Max som har skapt Huttetuene, og de derfor er fantasivennene hans. Vi kan også tolke hans reise som en fantasi på bakgrunn av rampestrekene hans i starten av boka. Om leseren har opplevd noe lignende selv vil dette gjøre seg spesielt gjeldende. Vi kan tolke hans reise som et utløp for frustrasjonen og rastløsheten hans. Han får ikke utfoldet seg nok hjemme, og får kjeft når han *gjør* rampestreker. Han

bruker derfor fantasien som et utløp, og vi kan se at når han kommer tilbake, er han tilfreds. Hintet på slutten av boka, der vi får vite at kveldsmaten fortsatt er varm til tross for Max sin lange reise, gir oss et hint om at han kanskje ikke har reist så langt likevel.

Til huttetuenes land kan også tenkes å tematisere barns oppvekst, og barns syn på voksne. Som nevnt har bildene i starten og slutten av boka tykke, hvite rammer. Dette kan være en metafor for de strenge rammene Max opplever hjemme, som vi får vitne til da han blir sendt til sengs uten kveldsmat. I oppslag 1 ser vi at Max hamrer inn en spiker i veggen, og at veggen har begynt å slå sprekker. Det kan se ut som at Max prøver å hamre seg gjennom rammene, og at han prøver å bryte ut, siden veggen blir ødelagt. Videre i oppslag 4 ser vi at trærne på rommet hans vokser ut av rammen rundt bildet, noe som tyder på at Max sin fantasi tøyler grensene han har i hjemmet, og at han gjennom fantasien kan bryte ut av de strenge rammene. Når han drar til Huttetuenes land forsvinner disse rammene, og han opplever å ha frie tøyler. Når Huttetuene lager for mye oppstyr sender Max de til sengs uten kveldsmat, og lengter plutselig hjem. Han har nå kanskje innsett hvorfor strenge rammer er nødvendige, og er ikke irritert på moren lengre. Han har nå sett ting fra morens perspektiv. I starten av boka, på oppslag 3, sier moren hans «Huttetu så vill du er». Når Max drar til Huttetuenes land måtte han selv ha ansvar over Huttetuene, og kan dermed ha innsett hvordan moren opplevde det når han selv oppførte seg som en Huttetu. Når han kommer hjem igjen dukker rammene rundt bildene opp igjen, men nå virker Max tilfreds. Reisen hans har endret han, og han virker ikke å være like misfornøyd med de strenge rammene lengre.

4.2 Hvilke muligheter for refleksjon gir *Til huttetuenes land* i en litterær samtale?

For å kunne oppnå gode litterære samtaler med fokus på refleksjon, må man som lærer ha tillit til at elevene klarer å tolke tomrommene i teksten. Man må lære elevene at alle innspill skal bli tatt like alvorlig, og man må som lærer selv ta alle innspill like alvorlig. Lærerens rolle i en litterær samtale vil i stor grad være å modellere og vise elevene hvordan man respekterer de andres holdninger, meninger og forståelse i arbeid med litterære tekster. Som lærer må man også gi elevene anledning til å si seg enig eller uenige med de andre sine innspill, man må lære de å delta i en samtale og bruke samtalen til å utvikle oppfatningene sine.

Som vi har sett på tidligere, hevder Hennig (2012) at en elevstyrt litterær samtale fungerer aller best, da man unngår en ubalanse mellom lærerens «fasit» og elevenes «uriktige svar». Om elevene kun

leter etter lærerens fasit, og ikke er trygge nok i situasjonen til å komme med egne innspill, vil det være vanskelig å oppnå en god samtale med fokus på refleksjon og tolkning. Om elevene ikke har jobbet veldig mye med litterære samtaler, vil de ha nytte av at læreren fungerer som en ordstyrer som stiller gode spørsmål og hjelper de i gang med samtalen. Det er viktig å nevne at elevene må få ta over samtalen om de viser uttrykk for at de klarer det, og føler seg trygge på det.

Det finnes både fordeler og ulemper med begge typer styring. I en lærerstyrt litterær samtale kan elevenes fokus bli å produsere forventede svar, om læreren ikke stiller autentiske spørsmål. Å kun stille autentiske spørsmål vil ikke alltid være like lett. I arbeid med refleksjon vil autentiske spørsmål i større grad komme naturlig, fordi målet er å diskutere de *forskjellige* tolkningene og opplevelsene av teksten. Om målet er å se hvor mye elevene husker fra teksten, eller å analysere tekstens fortellerposisjon, virkemiddel osv. vil det ikke være like enkelt. Da arbeider man i hovedsak ut fra en fasit, hvor personlige erfaringer, kunnskaper og forståelse ikke vil ta like stor plass. Om elevene skal styre samtalen selv, vil det være nyttig å sette noen mål for lesingen og samtalen. Det kan for eksempel være å fokusere på tematikk, tolkning, virkemidler, personkarakteristikk, eller rett og slett hva de synes om teksten. Uten et tydelig mål kan det være vanskelig å få til en elevstyrt samtale, og den kan raskt ende opp med å bli usaklig og overfladisk. Det kan selvfølgelig argumenteres for om samtalen egentlig er elevstyrt når det er læreren som bestemmer hva samtalen skal omhandle, det vil da være læreren som legger styringen for samtalen. Jeg mener en blanding av elevstyrt og lærerstyrt vil fungere best, hvor læreren kan sette mål og holde samtalen saklig, og elevene kan styre samtalen ut fra dette. Elevene kan dermed lære av hverandre, og unngår å oppleve at de blir satt i en slags utspørringssituasjon, hvor læreren vet best.

Når dette er nevnt, skal det også sies at læreren ikke må prøve for hardt å holde seg til en bestemt plan eller et bestemt mål, da elevenes innspill skal være det som fører samtalen videre. Om læreren konstant prøver å bestemme hva elevene skal snakke om, vil det oppleves som en unaturlig samtale. Om man bruker elevenes innspill vil de føle at deres perspektiver blir tatt alvorlig, og at alle har en likeverdig rolle i samtalen. Som lærer må man gjøre endringer underveis, etter som hvor elevene ønsker å dra samtalen. Samtidig er man som lærer en hjelp til å holde samtalen saklig, og prøve å guide elevene mot en viss plass, eller et visst mål. Dette målet kan bli satt på forhånd, men man må også være forberedt på at samtalen kan ta en helt annen vei enn man hadde planlagt i utgangspunktet.

4.2.1 Hvorfor bruke *Til huttetuenes land* i arbeid med litterære samtaler?

Som tidligere nevnt, vil en åpen tekst overlate mye av tolkningsarbeidet og meddiktingen til leseren. *Til Huttetuenes land* er i stor grad en åpen tekst, og gjennom ulike typer tomrom inviterer boka leseren til å reflektere over både handlingsforløpet, følelsene og tankene til karakterene og tematikken. Fordi boka inviterer leseren til å være en medskaper av teksten, kreves det aktiv lesing. Fordelen med å benytte seg av slike bøker i undervisningssammenheng er at man unngår at leseren blir begrenset til en passiv mottaker, men heller aktiveres og stimuleres til refleksjon og aktiv meddikning av teksten. Leserens fantasi vekkes, og man har et større utgangspunkt å jobbe med om man skal samtale om sin leseopplevelse. *Til huttetuenes land* er en god bok å bruke i litterære samtaler fordi den gir muligheter for at elevene skal dele og sette pris på egne og hverandres tolkninger. *Til Huttetuenes Land* åpner i stor grad opp for det Tone Sommervold (2011) kaller den litterære tenkemåten, fordi den inviterer leseren til å være medskaper av teksten. Dette danner grunnlaget for hvorfor jeg mener denne boka passer ypperlig til litterære samtaler, om man vil fokusere på refleksjon. På en annen side vil det også kunne være problematisk å lese tekster som krever en del av leseren, da ikke alle vil klare å fylle tomrommene. Som vi har sett kan tomrom føre til refleksjon, men også *uro*. Om en elev ikke klarer å fylle tomrommene, og ikke kan nøye seg med usikkerheten i det bestemte, kan dette gjøre at eleven mister interessen, blir frustrert og gir opp. Det er derfor viktig å tilpasse tekstene til elevenes nivå, og variere typen av litteratur som blir brukt.

En annen fordel med å benytte seg av *Til huttetuenes land* i en litterær samtale, er at den åpner for flere ulike tolkninger, og at det dermed vil være mer naturlig for læreren å stille autentiske spørsmål. For at elevene skal føle at deres innspill blir tatt på alvor i en litterær samtale, er det viktig å ta i bruk autentiske spørsmål. Man stiller da elevene spørsmål som man faktisk lurer på, hvor man er genuint interessert i å høre elevenes svar. På denne måten unngår man til en viss grad ubalanse i maktforholdet mellom læreren fasit og elevenes ukorrekte svar. Elever er forskjellige, har forskjellige erfaringer og forkunnskaper, og vil derfor tolke boka på ulike vis. Det finnes ingen fasit på hvordan teksten skal tolkes, og dermed bidrar boka til å unngå ubalanse mellom lærer og elev.

4.2.2 Eksempel på et opplegg med *Til huttetuenes land*

I en litterær samtale om boka *Til huttetuenes land* ville jeg fokusert på å stille spørsmål som åpner for refleksjon, og som omhandler tomrommene i boka, nettopp fordi dette er en tekst som åpner for forskjellige tolkninger. Jeg ville gjennomført den litterære samtalen med utgangspunkt i disse tomrommene, og sett på hvordan elevene har «fylt» de på forskjellige vis. Elevene vil dermed få

mulighet til å si seg enige eller uenige med hverandres opphevinger av tomrommene, og kan dermed lære av hverandre. De elevene som ikke har klart å fylle tomrommene kan lytte til de andres innspill, for å få hjelp til å gjøre seg opp egne holdninger til teksten. Slik vil elevene også få muligheten til å lære av hverandres tolkninger og sammen få en ny, utvidet forståelse av teksten.

Til huttetuenes land mener jeg vil egne seg best på de lavere trinnene i barneskolen, fordi elever på lavere trinn vil kunne kjenne seg igjen bokas tematikk, nemlig lek, fantasi og barns syn på de voksne. Samtidig skal det nevnes at selv om dette virker som en lettlest bok med få ord og mange bilder, krever den en god del kompetanse da den stiller krav til leseren om å tolke og meddikte. Passende trinn for et slikt opplegg jeg videre skal skildre kan være 3. – 5. trinn. Dette avhenger selvfølgelig av hvordan elevgruppa er, da ingen trinn er like. Læreplanen i norsk viser til kompetansemål etter 4.trinn som vil være relevante i denne sammenhengen: «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.7). Også etter 7.trinn finner vi relevante kompetansemål: «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.8).

a. Førlesingsfasen

I begynnelsen av en slik økt, hvor man leser en litterære tekster og videre samtaler om den, er det viktig å la elevene skape forventninger til boka. Slik vil man øke interessen og leselysten hos elevene. Om man ser på og snakker om paratekstene før man leser boka, vil dette fungere som en god førlesingsfase. For å starte en slik førlesingsfase kunne man vist frem forsiden av boka, og spurt elevene hva de tror boka handler om. Som nevnt tidligere gir forsiden oss noen hint, og elevene vil få mulighet til å snakke om de forskjellige forventningene de får til boka. Videre kan man se på bakside, innsideperm og tittelblad. Man kan så diskutere hva man tror boka handler om, hva man tror kommer til å skje og hvorfor elevene får disse forventningene.

b. Høytlesning av boka

Når man skal lese *Til huttetuenes land* i en skolesammenheng, er det viktig å ta i betraktning at dette er en bildebok hvor bilde og tekst sammen fungerer som en helhet. Om man skal lese boka høyt for elevene fins det flere løsninger man kan benytte seg av. En tradisjonell form for høytlesning av bildebøker er at læreren leser teksten, og deretter viser bildet til elevene, oppslag for oppslag. Dette mener jeg er en dårlig løsning, siden bildet og verbalteksten forteller sammen, og dermed er ment til å oppleves sammen. Som jeg har vist i analysen min, finner vi i flere av oppslagene et tett integrert

fellesskap mellom bilde og tekst i *Til huttetuenes land*, og derfor mener jeg det er viktig at elevene får oppleve bilde og tekst samtidig. Man kan derfor lese boka høyt i mindre elevgrupper slik at alle får mulighet til å se på bildene mens teksten blir lest høyt for dem. Man kan også vise frem oppslagene på en prosjektor eller smartboard om man leser for en større elevgruppe. Slik vil de få en god opplevelse av både bilder, verbaltekst, og samspillet dem imellom. Det skal også nevnes at det selvfølgelig er mulig at elevene leser boka på egenhånd.

c. Den litterære samtalen

Den litterære samtalen vil finne sted etter man har lest boka, og man skal snakke sammen om leseopplevelsen. For å starte en litterær samtale om *Til huttetuenes land*, vil det være nyttig å bruke det Skarðhamar (2014) kaller identifikasjonsspørsmål. Denne typen spørsmål vil hjelpe med å knytte en forbindelse mellom leseren og teksten. Om man skal føre en litterær samtale med hovedfokus på refleksjon, vil det likevel være hensiktsmessig å *starte* med identifikasjonsspørsmål, da de bidrar til å ta med leseren inn i teksten. Slike spørsmål kan være: «Hva ville du gjort hvis det dukket opp en skog på rommet ditt?», «Ville dere dratt til Huttetuenes land om dere kunne?». Etter man har invitert med elevene inn i teksten med denne type spørsmål, vil elevene være mer forberedte for refleksjonsspørsmål. Spesielt de elevene som leser teksten med en distanse, og som ikke klarer å knytte sine erfaringer og kunnskaper til teksten på egenhånd, vil ha nytte av slike spørsmål.

For å åpne for refleksjon rundt tomrommene i *Til huttetuenes land*, vil det være hensiktsmessig å ta i bruk det Skarðhamar (2014) kaller refleksjonsspørsmål. Med utgangspunkt i de tomrommene jeg viste til i analysen min kan man her stille spørsmål som omhandler ubestemthet i plottet, følelsene og tankene til Max, og ubestemthet i grensene mellom fantasi og virkelighet: «Hvorfor tror dere Max drar til Huttetuenes land?», «Hvordan tror dere det mulig at det vokser en skog på rommet hans?», «Hvordan tror dere det er det mulig at kveldsmaten hans fortsatt er varm når han har reist så lenge?», «Hvorfor tror dere Max gjør så mye rampestreker?» og «Hva tror dere Max tenker når han kommer hjem igjen?». Slike spørsmål vil være autentiske, om læreren er innstilt på at det finnes rom for mange ulike tolkninger av boka, og om læreren er genuint interessert i å høre elevenes ulike tolkninger. Videre må læreren komme med oppfølgingsspørsmål som «Hvorfor tror du det?» og «Hva får deg til å tolke det slik?». Slike oppfølgingsspørsmål vil også kunne fungere som autentiske, fordi de ikke nødvendigvis har noen bestemt fasit, da elevenes tolkninger avhenger av deres erfaringer og bakgrunnskunnskaper.

Tematikken i boka kommer som nevnt ikke eksplisitt frem, og mye av hovedtematikken ligger i underteksten. Det vil si at for å finne frem til noen bestemte tematikk, må elevene tenke kritisk, reflektere og selv skape mening i teksten. Å samtale om tematikken derfor vil åpne for refleksjon. Man kan dermed spørre hva elevene mener temaet i boka er, og spørre de om hva de tror boka *egentlig* handler om. Dette krever da at elevene vet hva tematikk er, og hva som menes med hva en bok egentlig handler om. Om man for eksempel kommer inn på temaet fantasi, vil det være fruktbart å knytte dette temaet til elevenes erfaringer. Det vil være nyttig å stille spørsmål som «Har dere noen gang fantasert dere bort på denne måten?», for å videre knytte elevene til teksten. Man kan også spørre «Hvorfor tror dere Max fantaserer?», for å la de reflektere videre på sine tolkninger og refleksjoner. Det er viktig å *bruke* og spille videre på elevenes innspill, slik at deres tolkninger og refleksjoner er det som styrer samtalen videre.

5. Konklusjon

I denne oppgaven har vi sett på hvordan bildeboka *Til huttetuenes land* (Sendak, 2001) inviterer til refleksjon gjennom tomrom. Vi har sett at flere bildebokanalytiske perspektiver bidrar til å skape disse tomrommene, og at bildeboka på denne måten inviterer til refleksjon. Både i oppslag og sidevending, forhold mellom tekst og bilde, tematikk, og i bokens paratekster finner vi tomrom som er med på å gjøre denne boka til en åpen tekst. I *Til huttetuenes land* finnes det mye ubestemthet, og det er i stor grad rom for tolkning. Leseren må bruke kreativitet og fantasi for å fylle tomrommene. Videre har vi sett på hvilke muligheter boka gir i arbeid med litterære samtaler, hvor hovedfokuset er tolkning og refleksjon. Her har vi sett på hvilke typer spørsmål man kan stille for å legge til rette for refleksjon hos elevene, og hvordan man kan hjelpe elevene med å føle seg trygge i samtalen. *Til huttetuenes land* vil fungere som et godt utgangspunkt for en god litterær samtale, fordi den gir mulighet for ulike tolkninger. Boka tematiserer blant annet barns fantasi, og gjennom tomrommene som oppstår, aktiveres også leserens fantasi.

6. Litteraturliste

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. Nicolaysen, B. K., og Aase, L. (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Andersen, P., T., Mose, G., & Norheim, T. (Red.) (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Oslo: Pax

Birkeland, T, Mjør, I & Risa, G. (2009). *Barnelitteratur – sjangrar og tekstypar* (2.utg.). Oslo: Cappelen Forlag AS.

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.

Hennig, Å. (2014). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (1. utg.). Oslo: Gyldendal

Iser, W. (1975). Tekstens apellstruktur. I Olsen, Michel og Gunver Kelstrup (red.), *Værk og leser: En antologi om receptionsforskningen*. (1996, s.102-133) Holstebro: Borgens Forlag.

Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (Red.). (2012). *Den andre leseopplæringa* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Sendak, M. (2001). *Til huttetuenes land*. Cappelen.

Skarðhamar, A.-K. (2014). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

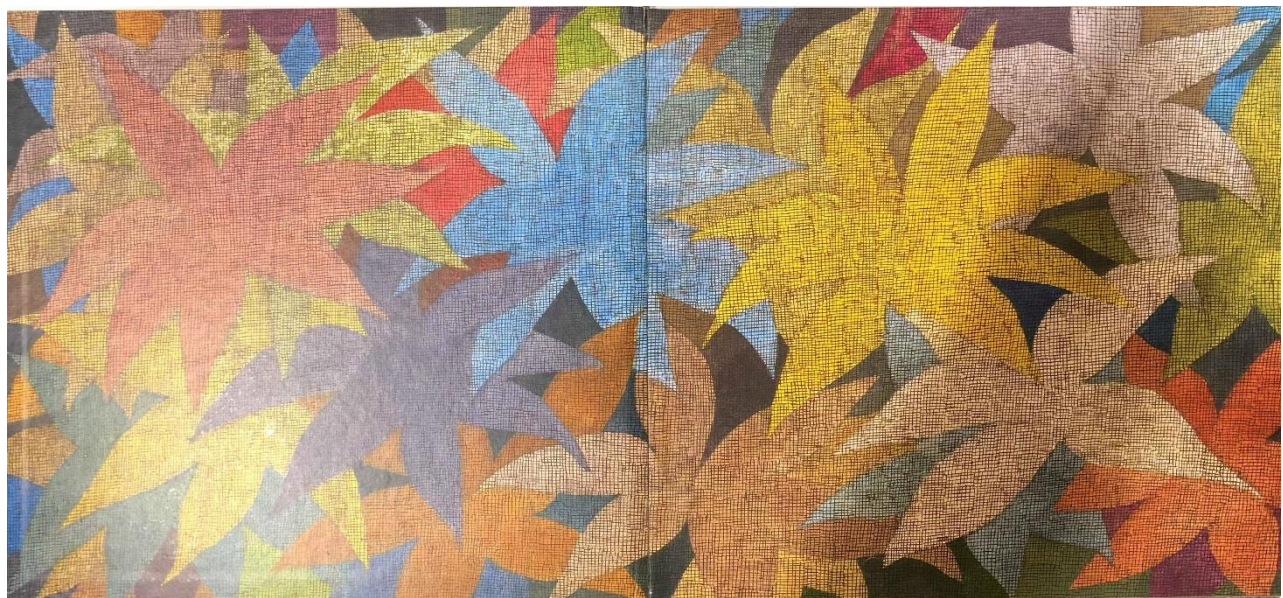
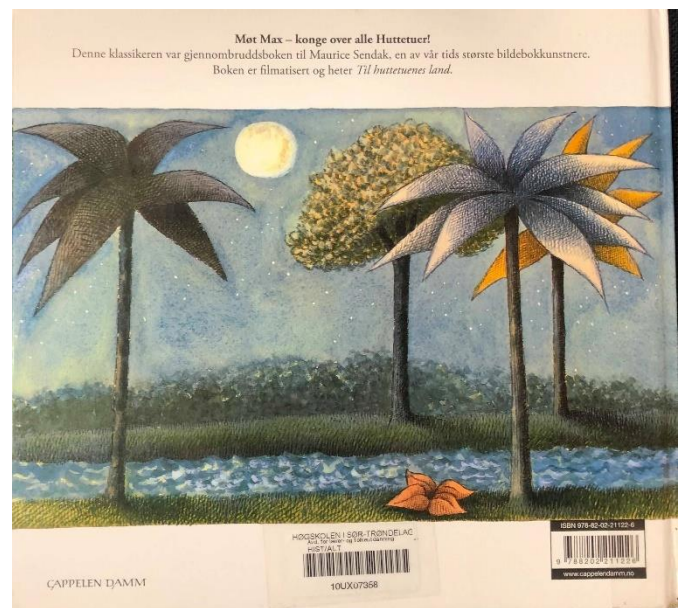
Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35(4), 32-41. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/profile/Tove_Sommervold/publication/301560497_Laereren_og_den_litteraere_samtalen_Om_a_legge_til_rette_for_litteraer_og_diskursiv_tenkning_i_klasserommet/links/57e5334d08ae978dd24d0b53/Laereren-og-den-litteraere-samtalen-Om-a-legge-til-rette-for-litteraer-og-diskursiv-tenkning-i-klasserommet.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

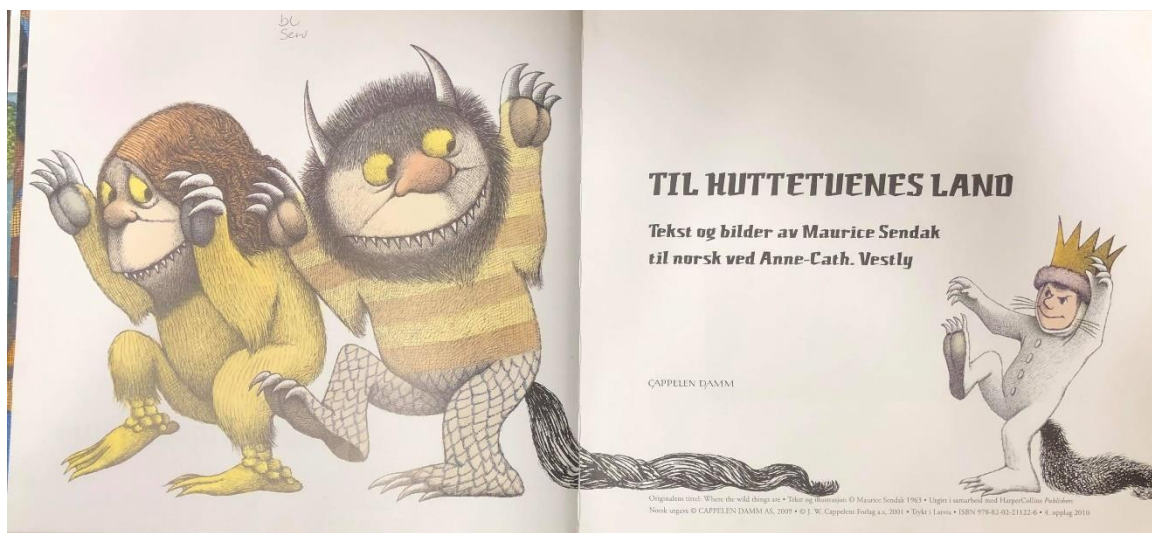
Vedlegg



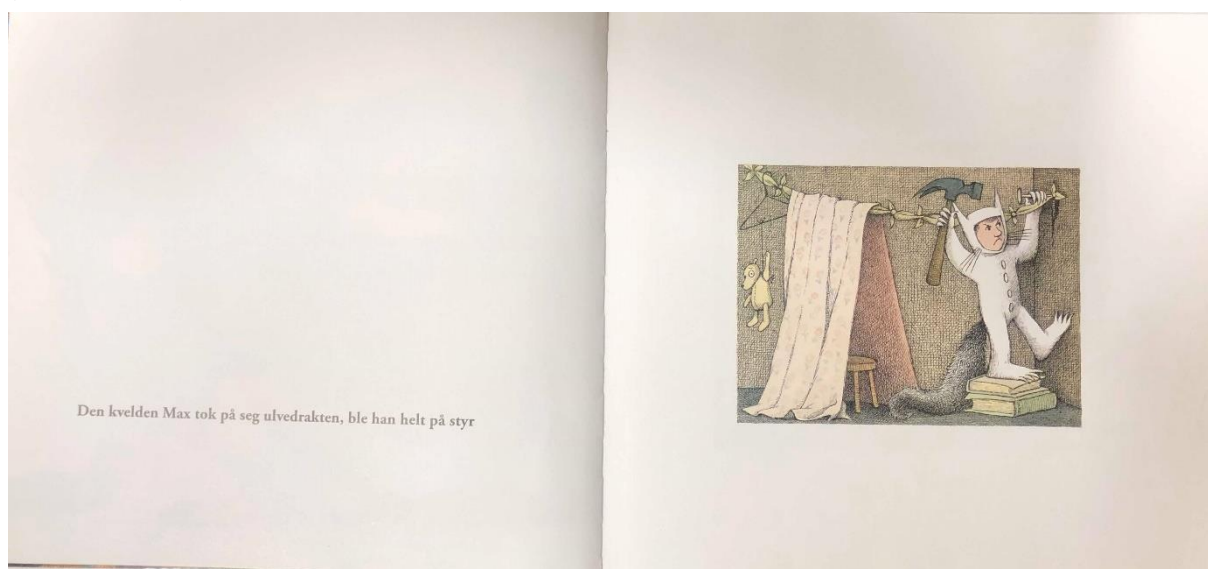
(Sendak, 2001)



(Sendak, 2001)



(Sendak, 2001)



(Sendak, 2001, Oppslag 1)



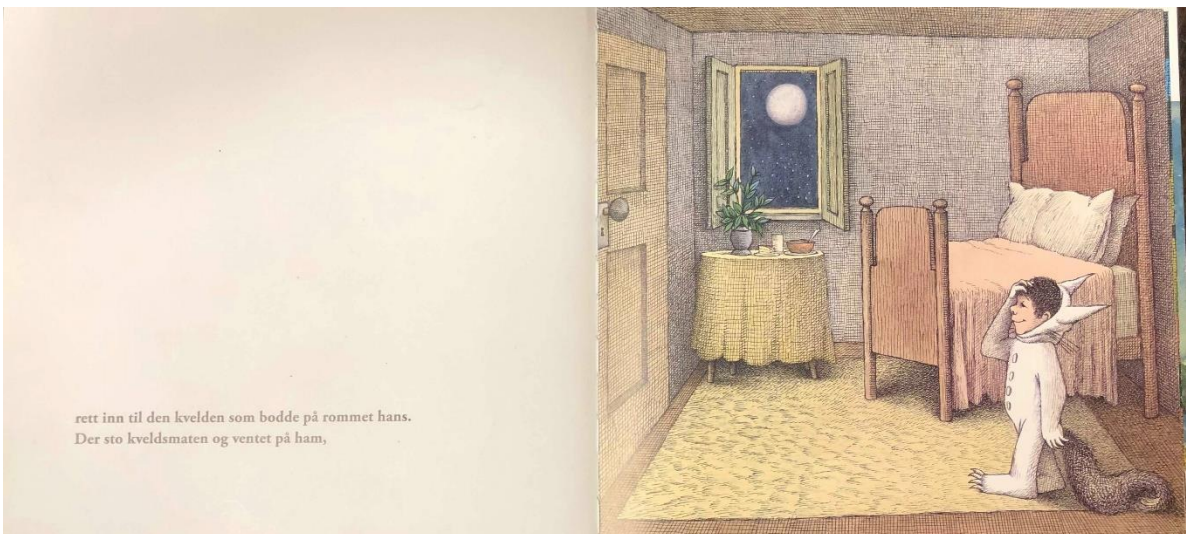
(Sendak, 2001, oppslag 5)



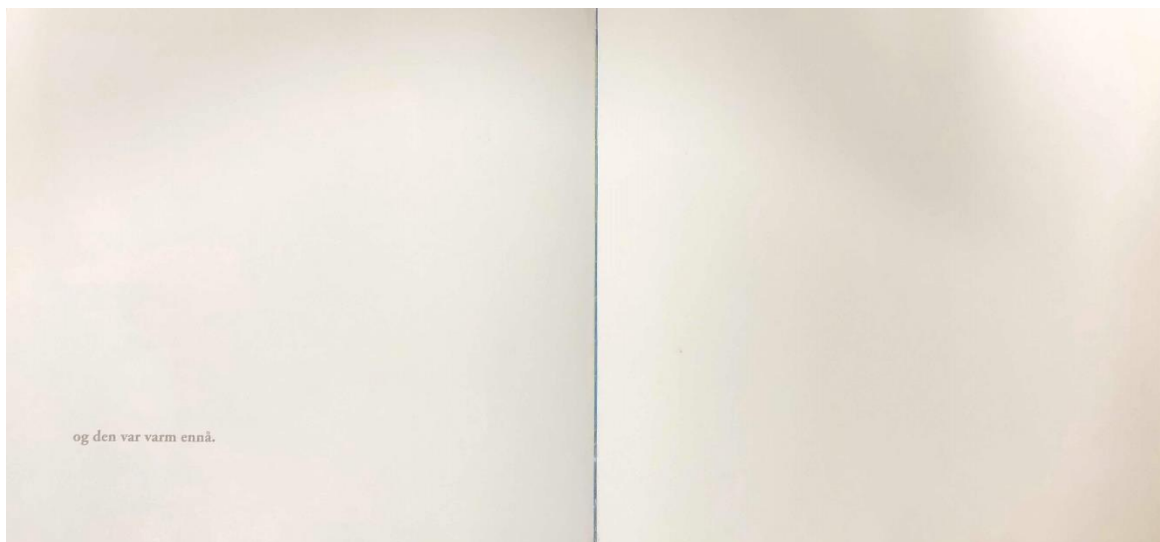
(Sendak, 2001, oppslag 14)



(Sendak, 2001, oppslag 15)



(Sendak, 2001, oppslag 18)



og den var varm ennå.

(Sendak, 2001, oppslag 19)

