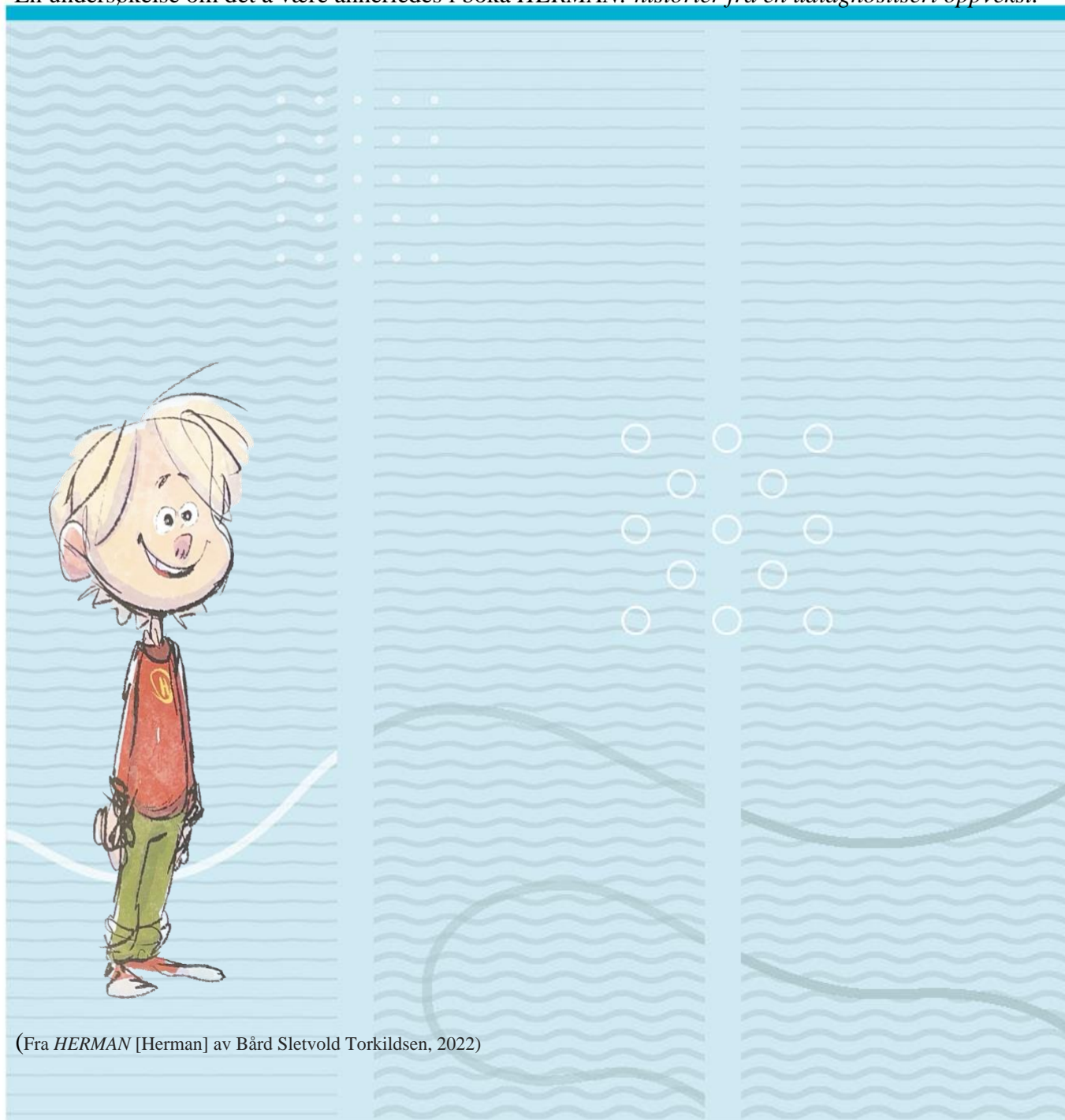


Nora Lindahl Davidsen

## «Jeg er visst litt mye»

En undersøkelse om det å være annerledes i boka *HERMAN: historier fra en udiagnostisert oppvekst*.



(Fra *HERMAN* [Herman] av Bård Sletvold Torkildsen, 2022)

Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Nora Lindahl Davidsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Denne masteavhandlingen posisjonerer seg innenfor forskningsfeltet barnelitteratur med et leserorientert litteraturteoretisk ståsted. Temaet for masteroppgaven er bildebok og kontroversielle temaer. Materialet som er valgt er bildeboka *HERMAN Historier fra en udiagno(s)tisert oppvekst* av Herman Flesvig og Erlend Loe, illustrert av Bård Sletvold Torkildsen. Oppgavens problemstilling er følgende: *Hvordan belyses vanskelige temaer og det å være annerledes i den biografiske bildeboka HERMAN, og hvilke didaktiske muligheter og utfordringer skaper dette?* For å kunne besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i disse tre ulike forskningsspørsmålene: *i. Hvordan uttrykker samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon mening? ii. Hvem henvender boka seg til? iii. Hvordan brukes humor?* Her vil jeg nærlese boka for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Funnene fra analysen viser at boka formidler kontroversielle temaer gjennom forskjellige virkemidler og modaliteter. Humor formidler kontroversielle temaer på to forskjellige måter: humor som virkemiddel og humor i handlingene. For en barneleser vil humor i handlingene være den formen for humor som er lettest tilgjengelig. Når det kommer til de semiotiske systemene, er illustrasjonene i stor grad avhengig av verbalteksten for å formidle og opprettholde fremdriften gjennom boka. Dette er i stor grad påvirket av bokas episodiske fortellingsstruktur. Verbalteksten er det semiotiske systemet som også i størst grad formidler kontroversielle temaer. Det er gjennom verbalteksten disse temaene på mest direkte og konkrete måte blir formidlet, hvor illustrasjonene utvider og bekrefter det verbalteksten forteller. Boka henvender seg både til voksenleseren og barneleseren, hvor henvendelsene til barneleseren i flere situasjoner går på bekostning av henvendelsene til voksenleseren. For at en barneleser i størst grad skal bli en del av bokas ikonotekst stiller boka krav til en voksenperson som veileder.

*HERMAN* kan brukes i en didaktisk sammenheng. Den kan fungere som en inngang til å arbeide med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Slik kan barn tilegne seg verktøy for å håndtere lignende situasjoner i eget liv. Ved å bruke boka i skolen vil eleven kunne tilegne seg kunnskap om form og kjennetegn ved en biografisk bildebok.

Nøkkelord: bildebok, barnelitteratur, kontroversielle tema, nærlesing, *HERMAN*

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Forord</b> .....	<b>IV</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Om boka.....	3
1.2 Tema og problemstilling .....	4
1.3 Masteroppgaven videre.....	4
<b>2 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>6</b>
2.1 Barnelitteraturens egenart .....	6
2.1.1 Barneperspektiv.....	9
2.2 Bildebokens egenart og begrepsavklaringer .....	10
2.2.1 Hvordan barn leser bildebøker.....	11
2.3 Sakprosa for barn.....	12
2.3.1 Biografi.....	14
2.4 Kontroversielle temaer i bildebøker .....	15
2.5 Humor .....	16
2.6 Tidligere forskning .....	18
2.7 Oppsummering .....	19
<b>3 Metode</b> .....	<b>20</b>
<b>4 Analyse</b> .....	<b>22</b>
4.1 Bokas formelle trekk.....	22
4.1.1 Bokas paratekst .....	24
4.2 Samspill mellom illustrasjon og verbaltekst .....	25
4.3 Intertekstualitet og leserhenvendelse.....	31
4.3.1 Intertekstuelle og intervisuelle referanser .....	31
4.3.2 Leserhenvendelse .....	33

4.4	Humor .....	35
4.5	Oppsummering .....	38
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>39</b>
5.1	Annerledeshet innpakket i humor .....	39
5.2	Boka spriker i leserhenvendelsen .....	42
5.3	Barnelitteratur og bokas multimodalitet.....	44
5.4	Didaktiske implikasjoner .....	47
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>49</b>
6.1	Forslag til videre forskning.....	50
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>51</b>

# Forord

Det er en rar og vemodig følelse å tenke på at fem år ved lærerutdanningen i Drammen nærmer seg slutt. Fem innholdsrike år, som har gått ekstremt fort.

Et tidlig møte på studiet med bildebøker og dens muligheter, skapte en ny og videre forståelse for barnelitteraturen og hvor viktig den er. Ved valg av tema og materialet for masteroppgaven var det dermed ikke vanskelig å tenke retning barnelitteratur og bildebøker. Et valg jeg i dag er veldig fornøyd med, til tross for både oppturer og nedturer gjennom det siste halve året.

Gjennom disse fem årene har jeg bare blitt mer sikker i mitt ønske om å bli lærer og jeg gleder meg til å ta fatt på den nye hverdagen med noe skrekkblandet fryd.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Ylva Frøjd for god veiledning gjennom det siste halve året. Det har til tider vært sårt trengte samtaler og tilbakemeldinger som har holdt motivasjonen min oppe. I tillegg må det nevnes at det var hun som introduserte meg for barnelitteratur med stor interesse og iver første studieår, og har dermed vært en stor bidragsyter for min økte interesse for bildebøker. Tusen takk!

Jeg må også takke min snille og gode samboer og kjæreste Fredrik for ekstra mye tålmodighet det siste halve året. Videre må jeg takke både pappa, tante og Fredrik som har tatt seg tid til å være korrekturlesere, og kommet med gode tilbakemeldinger i innspurten. Takk!

Lene, Anette, Maren og Kristine, disse fem årene i Drammen hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for gode og lærerike kollokviegrupper og samtaler, men mest av alt takk for et godt og trygt vennskap, opplevelser og minner. Dere betyr mye for meg!

Takk for nå USN!

Drammen, 28. mai 2023

Nora Lindahl Davidsen

# 1 Innledning

Med fagfornyelsen som trådte i kraft august 2020 kom en rekke nye og oppdaterte fokusområder som skal sikre bedre lærings- og kunnskapsutbytte for elevene i skolen. Under prinsipper for læring, utvikling og dannelse i overordnet del, er det presentert tre ulike tverrfaglige temaer. Disse er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Dette er temaer som alle fag har et ansvar for å jobbe med og implementere i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Skolen skal ha et generelt fokus på at elevene skal tilegne seg verktøy som skal kunne hjelpe dem med å mestre situasjoner nå og senere i livet, samtidig som de skal se og lære seg hvordan de kan bidra i samfunnet og bli gode medborgere (Helsedirektoratet, u.d; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13.). Under *folkehelse og livsmestring* er det videre fokus på at elevene skal få kompetanse som bidrar til å fremme deres fysiske og psykiske helse på en god og hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Helsefremmende arbeid for fysisk og psykisk helse for barn og unge er viktigere og har mer fokus nå enn noen gang. Ved at man jobber med dette i skolen og inkluderer dette som en del av skolehverdagen, vil elevene bli bedre rustet til å ta gode helsevalg for seg selv senere i livet. Dette vil kunne påvirke og hjelpe elevene med å forstå hvordan de kan ta best mulige valg for seg selv senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). De tre tverrfaglige temaene innebærer altså at elevene skal tilegne seg både læring og mestring som skal ruste de videre i livet.

Ser man spesifikt på hvilken rolle norskfaget har i arbeidet med dette tverrfaglige temaet, skal det bidra til at elevene skal kunne uttrykke seg både skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget skal også ha fokus på å lese både skjønnlitteratur og sakprosa som bidragsyter til utvikling av egen identitet og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står det under kjerneelementene i overordnet del av lærerplanen i norsk at: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Litteratur kan bidra til å gi innsikt og identifikasjon i hvordan andre føler og har det (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elever, uansett alder, skal blant annet «oppleve» og «få innsikt» om hvordan andre mennesker har det gjennom litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hva, eller hvordan dette gjøres er læreren ikke låst til. På denne måten har da den enkelte lærer valgfrihet når det kommer til valg av litteratur, og hvordan læreren selv velger å arbeide med litteraturen. Norskfaget skal altså bidra til at elevene tilegner seg kunnskap og innsikt om andre mennesker gjennom litteratur de leser.

Både overordnet del av læreplanen og læreplanen i norsk påpeker eksplisitt at bruk av litteratur kan bidra til å øke elevenes livsmestring, og samtidig få innsikt og kunnskap om andre. De siste årene

har det blitt skrevet flere skjønnlitterære- og sakprosa-bøker som tar opp ulike temaer som kan kobles opp mot det dette. En måte å arbeide med *folkehelse og livsmestring* på, og samtidig ha kjerneelementene i fokus, vil være å ta i bruk litteratur som tar opp og normaliserer temaer som er vanskelige for barn og unge. For yngre barn vil bildebøker være den litteraturen de leser, samtidig som denne type litteratur også vil kunne møte eldre barn. Det handler om å finne og bruke riktig type litteratur tilpasset alder og kunnskapsnivå (Bjorvand, 2012b). Bildebøker er lett å tilpasse til den enkelte elev uavhengig av alder og kunnskapsnivå. Valg av forskningsobjekt for denne oppgaven er bildebok. Presisering og videre utdyping av valg kommer i neste delkapittel.

Litteratur for barn er, i motsetning til voksenlitteratur, ikke skrevet av den målgruppen den er produsert for (Weinreich, 2004; Birkeland, Mjør & Teigland, 2018a). Dette er også en av de største forskjellene mellom voksenlitteratur og barnelitteratur. Barnelitteratur er skrevet av voksne, for barn, ofte med et formål om å formidle et barneperspektiv (Birkeland et al., 2018a). Dette gjør barnelitteraturen unik, og kanskje noe mer komplisert og kompleks enn voksenlitteraturen. Det å være barn er noe alle voksne kan kjenne seg igjen i, fordi man åpenbart har vært barn selv en gang i tiden (Birkeland et al., 2018a). Samtidig vil det å være barn være noe som konstant er i endring ettersom samfunnet og barnesynet endrer seg. Vi har andre erfaringer og fokusområder om barndom nå, enn vi hadde var før. Denne konstante endringen og utvikling av det å være barn er derfor noe som gjør at det stilles store krav til forfattere av barnelitteratur.

Barne- og ungdomslitteratur har de siste årene kommet mer i fokus. Det å skrive gode, relevante og innholdsrike skjønnlitterære- og sakprosa-bøker for barn har derfor blitt mer viktig (Bjorvand, 2012b; Birkeland et al., 2018a). Sakprosa for barn er en sjanger som er mye omdiskutert, fordi det er uenighet om hvilken funksjon skjønnlitteratur og sakprosa skal ha. Denne uenigheten fører til flere definisjoner av begrepet sakprosa. En av de vanligste definisjonene er «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer av virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Dette er en vid definisjon, og omhandler flere typer tekster. Blikstad-Balas, Tønnesson og Marti (2019) hevder at sakprosa har empatisk potensial på lik linje som skjønnlitteratur. Videre trekker de frem at en leser vil kunne sette seg inn i og identifisere seg med innholdet i en sakprosa-tekst. Samtidig vil hva slags type sakprosa-tekst som leses spille inn på hvordan, og i hvilken grad en leser vil kunne oppnå dette. Norsk barnelitteratur har historisk sett tatt opp kontroversielle og vanskelige temaer i barnelitteraturen i lengre tid, og er dermed sett på som mer åpen og fri enn mye annen barnelitteratur i andre land i verden. (Ommundsen 2015). Hvordan man definerer og forstår sakprosa for barn vil altså påvirke hvilken funksjon man mener teksten kan og skal ha.



## 1.1 Om boka

Høsten 2022 introduserte skuespiller og komiker Herman Flesvig at han, i samarbeid med Erlend Loe, skulle komme med en biografisk bildebok om livet sitt. Flesvig er godt kjent både for voksne og barn for blant annet sine mange karakterer i egen TV-serie på NRK, *Førstegangstjenesten*. I tillegg har han i lang tid vært svært åpen om sin ADHD-diagnose som han fikk diagnostisert som 18-åring (Mogstad & Sagen, 2022). Samtidig har han gjentatte ganger snakket åpent både om hvordan skolegangen og barndommen hans var preget av kaos, usikkerhet og skolevansker (Mogstad & Sagen, 2022). Denne biografiske bildeboka tar altså for seg livet til Flesvig og dens oppturer og nedturer.

Erlend Loe er forfatter, manusforfatter og oversetter, og debuterte i 1993 med romanen *Tatt av kvinnen*. Han er en velkjent forfatter både nasjonalt og internasjonalt og har skrevet både barne- og voksenlitteratur. Skrivemåten hans er preget av ironi og allegori med særlig fokus på den moderne mannen (Andersen & Drangsholt, 2023). I 1994 kom den første av syv barnebøker om lastebilsjåføren Kurt og hans familie. Loe har vunnet flere priser for bøkene sine, både barne- og voksenlitteratur, og har blitt oversatt til mange språk (Andersen & Drangsholt, 2023). Loe er altså en erfaren og prisbelønt forfatter.

I to år hadde Flesvig og Loe jevnlig samtaler om livet til Flesvig. Det har resultert i den biografiske sakprosaen *HERMAN: historier fra en udiagnostisert oppvekst*, videre referert til som *HERMAN* (Andersen & Drangsholt, 2023; Mogstad & Sagen, 2022). Boka ble godt mottatt og var raskt blant de mest solgte bøkene i Norge. Den har fått både positive og negative anmeldelser. Bokanmelder Guri Fjeldberg skrev i Aftenposten at måten Flesvig omtaler medisinerings av ADHD på kan skape problemer for andre barn i samme situasjon som også opplever medisinerings som ubehagelig. Fjeldberg sier på grunnlag av dette at boka blir «problematisk å lese for barn med lignende utfordringer» (Fjeldberg, 2022). Tvillingsøstrene Gina Kornelia Bruun Torvik og Anna Benedicte Bruun Torvik mener på sin side at Fjeldberg sin anmeldelse både er «usympatisk og gammeldags», og at det er lite rom for de som er annerledes (Torvik & Torvik, 2022). De er selv oppvokst med diagnosen og trekker frem boka som et viktig bidrag for å øke både innblikk, kunnskap og fokus rundt diagnosen (Torvik & Torvik, 2022). Etersom boka tar for seg kontroversielle temaer for barn, har den fått varierende tilbakemeldinger.

Boka skildrer flere episoder og hendelser fra Flesvig sin barndom og skolegang og gjennom boka får vi et innblikk i hvordan livet til en med skolevansker kan være. Vi blir kjent med en sårbar Herman som opplever både oppturer og nedturer på hjemmefronten, på skolen og blant medelever og venner. Kaoset i hodet og tvangstankene hans har stort fokus, i tillegg til at vi får innblikk i

hvordan han føler seg annerledes enn barn på samme alder. Herman selv er hovedperson og fortellerstemme i boka.

## 1.2 Tema og problemstilling

Som presisert i fagfornyelsen, videre referert til som LK 20, kan arbeid og lesing av litteratur bidra til livsmestring og bedre psykisk helse for barn og unge. Dette masterprosjektet vil se på hvordan boka *HERMAN* tematiserer vanskelige temaer på en måte som kan bidra til å arbeide med det tverrfaglige temaet. Et mål med undersøkelsen er å få en utvidet forståelse av boka *HERMAN* og hvordan lærere potensielt kan arbeide med bildebøker og hvordan de formidles til barn. Dette prosjektet vil ha relevans for andre litterære analyser med fokus på konkrete elementer i bøkene. Videre vil det være et bidrag til barnelitteraturens forskningsfelt. Det vil også vise viktigheten av å analysere og sette seg inn i litteraturen som lærer for å kunne undervise om dem på best mulig måte.

I min undersøkelse vil jeg gjøre en litterær analyse hvor jeg ser etter spesifikke måter boka belyser kontroversielle temaer gjennom samspill mellom bilde og verbaltekst og litterære virkemidler. De nevnte fokusområdene fra LK 20 under *folkehelse og livsmestring* har vært styrende for valg av problemstilling og fokusområde ved boka. Jeg vil derfor se på hvordan *HERMAN* tar i bruk ulike litterære elementer og virkemidler for å formidle innhold. I tillegg vil jeg se på hvordan vanskelige temaer blir formidlet. Basert på dette har jeg formulert denne problemstillingen:

*Hvordan belyses vanskelige temaer og det å være annerledes i den biografiske bildeboka HERMAN, og hvilke didaktiske muligheter og utfordringer skaper dette?*

For å kunne besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i tre ulike forskningsspørsmål. Disse er:

- i. Hvordan uttrykker samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon mening?*
- ii. Hvem henvender boka seg til?*
- iii. Hvordan brukes humor?*

## 1.3 Masteroppgaven videre

Opgaven består av 6 kapitler. I kapittel 2 presenteres teori og tidligere forskning som er relevant for oppgavens videre innhold og for å forstå boka *HERMAN* og dens kjennetegn. Kapittel 3 tar for seg metode, og hvordan analysen og forskningsmetoden er gjennomført. Kapittel 4 er selve analysen av boka. I denne delen blir de tre forskningsspørsmålene som er introdusert benyttet som en måte å strukturere analysen på. Det er også disse spørsmålene som har vært styrende for hva jeg har sett etter i boka for å kunne besvare problemstillingen. Kapittel 5 er drøftingskapittel hvor funn

fra analysen blir diskutert opp mot teori fra kapittel 2 og innledningen. I dette kapittelet vil de didaktiske mulighetene og utfordringene begrunnes på bakgrunn av funnene. Kapittel 6, er et oppsummeringskapittel hvor oppgavens viktigste innhold blir trukket frem, og som en måte å oppsummere oppgavens problemstilling. I tillegg vil jeg presentere ulike muligheter knyttet til videre forskning rundt temaet og boka.

En viktig presisering som vil være gjennomgående for hele oppgaven er hvordan jeg referer til forskjellige «Hermaner», og på hvilken måte jeg skiller mellom de forskjellige. «*HERMAN*» i store bokstaver referer til boka, som nevnt tidligere. «Herman» skrevet som egnavn referer til karakteren i boka, mens «Flesvig» referer til Herman Flesvig som forfatter av boka.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere teori som er relevant og nødvendig for å forstå boka *HERMAN* og hva slags type bok det er. Teorien som blir presentert handler i stor grad om barnelitteratur og hvilke begreper man trenger for å forstå og definerer denne type litteratur. Jeg vil også avgrense og foreta definisjonsvalg knyttet til ulike begreper. Kapittelet vil starte med det overordnede, barnelitteratur, for så å avgrense og gå mer konkret inn på sakprosa og biografi. Videre tar jeg for meg humor, hvordan man kan forstå humor og videre knytte dette til barnelitteratur.

### 2.1 Barnelitteraturens egenart

Boka *HERMAN* selges i kategorien «barnelitteratur». Dette er et omdiskutert begrep, og jeg skal forsøke å definere og konkretisere begrepet slik jeg forstår det, og slik oppgaven videre vil referere til barnelitteratur. En av de mest brukte og allmenne definisjonene av barnelitteratur er gjort av den danske læreren Torben Weinreich. Han definerer det slik: «Barnelitteratur er litteratur, som er utgivet for barn» (Weinreich, 2004, s.33). Dette er en relativt enkel og vid forklaring på begrepet, men det er ikke nødvendigvis så enkelt å definere barnelitteratur. Uenigheten rundt hvordan barnelitteratur skal defineres, dreier seg mye om hvordan, og i hvor stor grad det skapes skille mellom barnelitteraturen og voksenlitteraturen (Weinreich, 2004). Blant barnelitteraturforskere er det derfor uenighet rundt dette. Hvordan ulike barnelitteraturforskere skiller mellom disse, og i hvor stor grad de gjør det, påvirker også hvordan vi ser, og forstår barnelitteraturen. Uenigheten rundt dette kan forstås som en skala, hvor man på den ene siden ser en tydelig sammenheng mellom voksenlitteraturen og barnelitteraturen, og at de har en tilknytning til hverandre. På den andre siden ses barnelitteraturen som fullstendig uavhengig og annerledes fra voksenlitteraturen. Hvor ulike forskere posisjonerer seg på denne definisjons-skalaen varierer dermed i stor grad, ut i fra hvordan dem forstår barnelitteratur.

Den svenske barnebokforskeren Maria Nikolajeva befinner seg i et slags sentrum av denne skalaen. Hun mener at man ikke kan definere barnelitteraturen som en selvstendig og statisk sjanger, ettersom det er vanskelig å peke på konkrete elementer som karakteriserer hva barnelitteraturen spesifikt er (Nikolajeva, 2019, s. 13). Nikolajeva (2019) trekker videre frem at problemet ved å forsøke å definere barnelitteratur som noe konkret, oppstår ettersom ordet «barnelitteratur» består av flere komponenter som også er vanskelig å definere som noe konstant og ikke bevegelig. Selv om barnelitteratur som begrep er vanskelig å definere, trekker Nikolajeva frem sjangerinndeling innenfor barnelitteratur som en måte å forstå hva denne typen litteratur inneholder: «Om barnlitteratur inte är en enhetlig genre är det naturligt att anta at det finns olika genre inom

barnlitteraturen.» (Nikolajeva, 2019, s. 34). Sjangrene en finner innad i barnelitteraturen vil på mange måter kunne deles inn på lik linje med annen litteratur, men disse sjangrene vil kunne inneholde annen type litteratur når man snakker om barnelitteraturen enn for eksempel voksenlitteratur (Nikolajeva, 2019). Nikolajeva mener at altså at det er vanskelig å definere barnelitteratur som noe spesifikt og eksakt, men at den kan deles inn i ulike sjangre på lik linje som for eksempel voksenlitteraturen.

Boel Westin (1997) befinner seg på den ene siden av skalaen og mener at barnelitteratur og voksenlitteratur har mange likheter. Han mener at man ikke kan se på voksen- og barnelitteraturen som selvstendige og autonome fra hverandre, ettersom barnelitteratur både er skrevet og blir forsket på av voksne (Westin, 1997). På denne måten vil barnelitteraturen uansett alltid ha en eller annen form for tilknytning til voksenlitteraturen (Westin, 1997). «Vi försöker därmed läsa texten både som vuxna och som barn.» (Westin, 1997, s. 260). En voksen som leser barnelitteratur vil alltid forsøke å lese og tolke innholdet både som voksen, og som den tiltenkte leseren, barnet. For en voksenleser kan innholdet dermed oppleves som enkelt og mangelfullt (Westin, 1997). Barne- og voksenlitteraturen kan dermed ikke bli sett på som autonome sjangre, ettersom det er mer bak teksten enn det man konkret leser. Westin (1997) trekker videre frem at dersom man skal skille mellom barne- og voksenlitteratur kreves det at barnelitteraturen settes inn i en større litterær og kulturell sammenheng. Dersom barnelitteraturen ikke blir sammenlignet med annen type litteratur først, vil det heller ikke fremkomme hva som skiller dem fra hverandre. (Westin, 1997). Westin trekker altså tydelige paralleller til voksenlitteraturen. Med det mener han at barnelitteraturen ikke kan ses på som en selvstendig sjanger, men heller som en del av en større kontekst.

Weinreich (2004), i motsetning til Westin (1997), betrakter barnelitteratur som en egen sjanger. Med dette mener han «... en forestilling om en gruppe af tekster som kan karakteriseres ved egenkomme træk» (Weinreich, 2004, s.34). Hans måte å definere barnelitteraturen på som en sjanger handler ikke kun om likheter i det tekstinterne, men også om forventinger og erfaringer leseren har til det man skal lese. De tekststørrelserne elementene og forventningene vil altså variere om man leser voksenlitteratur eller barnelitteratur. På denne måten trekker han frem og fokuserer på egenarten ved barnelitteraturen og ser den som noe eget, bort fra voksenlitteraturen (Weinreich, 2004: Ommundsen, 2006 s. 51). Weinreich (2004) hevder videre at «genre indgår i et genre-hierarki» som en mer utdypende begrunnelse for sjangerinndeling (s. 34). Dette sjangre-hierarkiet deler han opp med sjangrene «poesi, prosa og drama» som overordnede, som igjen kan ha undersjangre. På bakgrunn av dette er han uenig i Nikolajeva sin oppfattelse av at barnelitteraturen, på samme måte som voksenlitteraturen, kan deles inn i sjangre. Han mener dette skaper problemer,

ettersom man ikke nødvendigvis deler inn barne- og voksenlitteraturen på samme måte, eller at de samme undersjangrene vil kunne ha ulike kriterier ut i fra om det er barne- eller voksenlitteratur man snakker om (Weinreich, 2004 s. 34-35). Dette er noe Nikolajeva tydelig trekker frem, men hun ser ikke på dette som et like stort problem som det Weinreich gjør. Han mener at barne- og voksenlitteraturen ikke nødvendigvis vil følge det samme «sjanger-hierarkiet», noe som derfor kan skape utfordringer i samtale om litteratur (Weinreich, 2004). Weinreich trekker frem teksteksterne elementer og ulike forventninger til barnelitteraturen som en viktig skilnad fra voksenlitteraturen, og en måte å se sjangeren på som noe eget.

Den norske professoren Åse Marie Ommundsen drøfter både Weinreich (2004) og Westin (1997) sine forståelser av barne- og voksenlitteratur. Hun betegner begge som problematiske i nyere forståelse av barnelitteratur, spesielt om man ser på og forstår barnelitteratur som all-alder-litteratur. Begrepet all-alder-litteratur ble introdusert av Jon Fosse i 1997 og er en videre forståelse og utvikling av Barbra Walls begrep «dobbel adressat» (Ommundsen, 2006, s.50-51). Dobbel adressat vil si at man henvender seg til både en voksen- og en barneleser samtidig (Ommundsen, 2006, s. 51). Dette er en måte å forstå og forklare barnelitteraturen på som noe mer enn litteratur som bare er skrevet for barn. Ommundsen (2006) påpeker at det å definere all-alder-litteratur som «litteratur skrevet både til barn og voksne» blir for upresist. Hun mener heller at dersom man skal karakterisere noe som all-alder-litteratur må man henvende seg til både barne- og voksenleseren samtidig. Slik som litteratur med dobbel adressat gjør. Imidlertid er det viktig at det ene ikke går på bekostning av andre (Ommundsen, 2006). En ny og videreutviklet forståelse av barnelitteratur som all-alder-litteratur vil altså påvirke hvordan man forstår begrepet, og hvordan barnelitteraturen er i dag.

Et sentralt perspektiv ved å forstå barnelitteraturen på, er å være åpen for at den kan være mer enn bare litteratur skrevet for barn. Denne type litteratur er i utgangspunktet skrevet for en barneleser, men den kan samtidig ha elementer og skape en utvidet forståelse for en voksenleser. Begrepet all-alder-litteratur blir derfor en måte å se barnelitteraturen på som noe mer enn bare litteratur for barn. Nikolajeva (2011) trekker dermed frem at grensen mellom voksen- og barnelitteraturen forsvinner ettersom norsk barnelitteratur blir mer kompleks. «... den norska barnlitteraturen blir mer komplex, och därmed blir grännsen mellan barn- och vuxenlitteratur utsuddad» (Nikolajeva, 2011, s. 1). Samtidig vil det være hensiktsmessig å dele barnelitteratur inn i sjangre slik det gjøres i voksenlitteraturen, ettersom barnelitteraturen også kommer i mange forskjellige former med ulike funksjoner. Dette vil være med på å gi barnelitteraturen en høyere og viktigere status. Litteratur for

barn er minst like viktig og mangfoldig som litteratur for voksne, noe som ikke kommer like tydelig frem under den enkle og lite spesifikke kategorien «barnelitteratur».

### 2.1.1 Barneperspektiv

Hvordan litteratur for, og med barn fremstilles blir i stor grad påvirket av hvordan synet på barn er (Rhedin, 2005). Dette synet er noe som er i stadig utvikling i takt med samfunnsutviklingen, og har det siste århundret endret seg stort (Rhedin, 2005). Ikke bare kommer dette til uttrykk i tekster skrevet av voksne for barn, men også når voksne skal velge tekster på vegne av barn (Birkeland et al., 2018b). Barn har gått fra å bli sett på som små uferdige voksne, til å være mer fri og utforskende, og dette er noe som kommer til uttrykk i dagens bildebøker (Rhedin, 2005). Hva slags barnesyn samfunnet har på den tiden en barnebok blir skrevet, gjenspeiles dermed ofte gjennom, og i boka som blir skrevet (Westin, 1997). På denne måten er en avhengig av å se på hvordan barnesynet i samfunnet og tiden den spesifikke boka er skrevet i, for å kunne forstå barnesynet i boka. Ulike samfunn er noe som også vil kunne påvirke barnesynet, selv om man befinner seg i samme tid. Nordisk barnelitteratur kjennetegnes ved at barnet blir sett på som «ambassadører» for et selvstendig, sterkt og utfordrende barn (Rhedin, 2005, s. 28-29). Barnet er ofte den utforskende, på leting etter svar (Rhedin, 2005). I produksjonen av barnelitteratur er det derfor forfatteren sitt ansvar å formidle dette perspektivet på en så riktig måte som mulig. «Når voksne forsøker å forstå korleis barn i ulike aldrar tenkjer og handlar, skjer det eit samspel mellom kunnskap om barn, erfaringar med barn og gjennom å hente fram minne frå eigen barndom» (Birkeland, et.al., 2018b, s. 28). Forfattere vil dermed hente inn og bruke den kunnskapen de har om barnet, i tillegg bruke den kunnskapen de har fra de selv var barn, for å formidle barneperspektivet på best mulig måte.

Et annet sentralt perspektiv ved barnebøker er at de ofte har en pedagogisk side. Som lærer for barn i tidlig skolealder er det å finne gode bøker som fenger, skaper leseglede og leselyst for eleven viktig. For at læreren skal få til dette, er lærerens litterære kompetanse viktig (Tønnessen, 2012). I tillegg krever det at man har god kjennskap til den enkelte elev og hva som fenger, eller er av interesse for dem (Bjørvand, 2012b). Forfattere og illustratører av bildebøker må også ta barnet i betraktning når de skriver og illustrerer for dem. Barn er ikke like oppmerksomme og har samme forståelse som det voksne har, og vil derfor forstå elementer som gjentakelse på andre måter enn voksne (Bjørvand, 2012b). For at de skal oppfatte og gjenkjenne slike elementer i litteratur, krever det bevisstgjøring og trening i å se og kjenne det igjen (Bjørvand, 2012b). Det er her den voksne personen som leser og opplever barneboken sammen med barnet kan veilede og hjelpe det til å kjenne igjen og bli bevisst på slike elementer ved boka. På denne måten vil informasjonen bli tilgjengelig også for barneleseren. En måte en lærer kan veilede og hjelpe barn med å lære seg å se

denne informasjonen, er gjennom samtale. Det å ha samtaler om boka kan være en god måte for lærere å lede elever inn i teksten på, samtidig som det vil hjelpe elevene med å forstå disse elementene (Tønnessen, 2012). Alle barn vil ha ulike forutsetninger og litterær kunnskap når de møter tekster. Det er derfor viktig at læreren gir rom til elevenes innspill, slik at de sammen kan forstå tekstens kompleksitet (Tønnessen, 2012). Lærerens litterære kompetanse og hvordan de leder og veileder elever inn i teksten på er derfor avgjørende for elevenes forståelse av litteraturen de leser, og hva de kan hente ut fra den.

## 2.2 Bildebokens egenart og begrepsavklaringer

Det finnes ulike typer barnebøker, og bildeboka er en av de vanligste og mest brukte bøkene for barn (Bjorvand, 2012a). Det finnes flere definisjoner på hva en bildebok er, og den første definisjonen ble gjort av den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg i 1982. Hun definerer bildeboka slik: «... bilderböcker *har* text, *är* litteratur, används och recenseras i första hand som litteratur, inte som bildkonst.» (Hallberg, 1982, s. 163). Hallberg trekker i denne definisjonen frem bildeboka som et komplekst verk bestående av flere elementer som påvirker både forståelsen og måten man tolker den på. For at en bok skal betegnes som en bildebok, må den inneholde minst ett eller flere bilder på hvert oppslag (Bjorvand, 2012a). Dette er en felles oppfattelse for alle definisjoner på hva en bildebok er. I en bildebok blir en dobbeltside betegnet som ett oppslag.

Etter Hallberg sin definisjon på hva en bildebok er, er det i nyere tid blitt forsøkt definert på flere måter. Den norske barnebokforskeren Agnes-Margrethe Bjorvand (2012a) definerer bildeboka på denne måten: «Ei bildebok er ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag, som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2012a, s. 70). En modalitet kan bli sett på som ulike elementer. De vanligste og mest brukte modalitetene i en bildebok er verbaltekst og bilde. Multimodalitet betyr da at man benytter seg av flere modaliteter samtidig, noe som er et viktig kjennetegn for bildebøker. «Multimodalitet är kärnan i bilderboksteorin» (Nikolajeva, 2011, s.1). Dette gjør at den har muligheten til å henvende seg til barn på flere forskjellige måter, samtidig som den appellerer til flere sanser på samme tid (Nikolajeva & Scott, 2006; Bjorvand, 2012a). Dette trekker Bjorvand (2012a) frem som et element som gjør bildeboka spesiell: «Bildeboka står på mange måter i en særstilling innenfor barnelitteraturen» (s. 69). Bjorvand sin definisjon på hva en bildebok er, er en vid definisjon. Samtidig omfatter denne definisjonen flere typer bøker, som peke- og sakprosa-bøker. På bakgrunn av at den inkluderer sakprosa, er det denne definisjonen jeg vil forholde meg til videre i oppgaven.



Et videre sentralt perspektiv ved bildeboka er hvordan modalitetene skaper mening. Når en snakker om hvordan samspillet mellom verbaltekst og bilde skaper mening i en bildebok, snakker man om bokas ikonotekst (Hallberg, 1982; Bjorvand, 2012a). Ikonotekst er et begrep som ble introdusert av Hallberg i 1982, og begrepet blir brukt til å forklare hva som «er bildebokas egentlige tekst» (Bjorvand, 2012, s. 71a). Når de to nevnte semiotiske systemene; verbaltekst og bilde møtes, skaper de mening. På denne måten utvider man forståelsen sin av bildeboka og tolkningene man gjør når man leser. Når barnet enten leser selv, eller blir lest for, blir det dermed en del av ikonoteksten. Leseren av boka utvider de ulike modalitetene ut i fra hvordan leseren selv forstår det som blir lest. Ikonotekstbegrepet har blitt en måte å forstå hvordan all slagst tekst og bilde utvider og forklarer hverandre (Hallberg, 2022). Ikonotekstbegrepet er sentralt i hvordan en bildebok skaper mening, og er dermed en viktig faktor for hvordan leseren forstår boka og innholdet.

Når barnet leser bildebøker, enten alene eller med en voksen, vil barnet hele tiden utvikle og utvide forståelsen av boka i en hermeneutisk sirkel (Gadamer, 2010). Dette ettersom barnet bruker verbalteksten til å forstå bildene og motsatt. «Läsarenn penndlar mellan det verbale och det visuella, medan förståelsenn blir bredare och djupare.» (Nikolajeva, 2000, s. 13). Informasjonen man henter ut fra den ene modaliteten vil alltid påvirke det man henter ut fra den andre modaliteten (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva & Scott, 2006). I tillegg vil egne erfaringer og annen kunnskap også påvirke hvordan man forstår de ulike modalitetene, og hvilken informasjon man henter ut fra dem (Bjorvand, 2012, s. 72a). Dersom man leser en bildebok flere ganger, vil de tidligere erfaringene påvirke hvordan man forstår det man leser på nytt. På denne måten leser man hermeneutisk (Nikolajeva, 2000; Nikolajeva & Scott, 2006; Gadamer, 2010). Om man leser en bildebok flere ganger vil altså forståelsen av boka man leser fortsette å utvikle seg, og leseren vil aldri tolke «ferdig» en bildebok.

### **2.2.1 Hvordan barn leser bildebøker**

Bildeboka er oftest det første litterære verket barn møter i livet. Dette skjer i tidlig alder, lenge før de selv klarer å lese og forstå teksten på egenhånd. Før barnet selv er i stand til å lese og forstå verbalteksten, blir de ofte lest høyt for, enten hjemme eller i barnehagen (Bjorvand, 2012a). Bildet som modalitet har dermed en sentral rolle i bildeboka for barn som ikke selv kan lese, og bidrar til at de kan følge med på hendelsesforløpet (Bjorvand, 2012a). På denne måten kan barnet følge med på historien som blir lest for dem gjennom bildene og det de ser. Når et barn leser en bildebok, er det bildene som er avgjørende for at de skal tolke og forstå innholdet de enten leser selv eller hører (Ommundsen, 2004). Selv om det er skrevet og produsert flest bøker for barn i barnehagealder og barneskole, er det økning i antall bildebøker som blir produsert for eldre barn også (Bjorvand,

2012a). Bjorvand (2012a) trekker frem at bildebøker som skrevet for eldre barn øker kravet til innhold, ettersom et eldre barn har høyere lesekompetanse og forståelse enn yngre barn. Bildet som modalitet har altså en avgjørende funksjon for hvordan barn leser og forstår bildebøker.

Enda et viktig aspekt ved bildebokens kommunikasjonsform og hvordan barn leser bildebøker, er «hull» i teksten (Nikolajeva, 2000). Disse «hullene» i teksten legger opp til leserens egen tolkning og forståelse, og er noe alle forfattere av bildebøker legger opp til (Nikolajeva, 2000, s.13; Bjorvand, 2012a, s. 72). Dette er en del av bokas ikonotekst. Ved at man fyller disse «hullene» med egen kunnskap og erfaring, vil dette påvirke hvordan man forstår bokas verbaltekst og bilde i ikonoteksten. Disse åpningene i teksten er med på å gi boka uendelige forståelser (Bjorvand, 2012a). «Hull» i teksten er altså et viktig kjennetegn ved bildebøker, og en måte leseren kan fylle inn egen kunnskap til historien på.

Bildebøker er laget for å være gode å lese høyt. Dette stiller dermed krav til verbalteksten (Bjorvand, 2012a) «Når vi forstår at ikonoteksten er bildebokas egentlige tekst, forstår vi også viktigheten av å legge til rette for genuine lesninger av bildebøker i for eksempel barnehage og skole» (Bjorvand, 2012a, s. 72). Hvordan en voksenleser boka for barn har mye å si for hvordan barn forstår og tar til seg det som blir lest for dem. I tillegg til at det stilles krav til verbalteksten i boka, stilles det også krav til den som leser høyt for barnet som kommenterer eller «leser» bildene for barnet.

Innholdsmessig er handlingen og det som skjer i bildebøker ofte nært barnet. På denne måten ligger innholdet nærme barnets egne erfaringshorisont og hva som er kjent for dem (Bjorvand, 2012a). Hovedpersonene og de som teksten handler om er ofte barn, og voksne har sjelden en stor rolle i teksten (Bjorvand, 2012a). Barnet er på den måten i hovedfokus. Ved at innholdet og handlingen er tilpasset barnet på denne måten, blir teksten tilgjengeliggjort for en barneleser, og dem vil lettere kunne forstå hva boka handler om.

## **2.3 Sakprosa for barn**

Sakprosa blir ofte forklart som en motsetning til skjønnlitteraturen (Skyggebjerg, 2011). Dette gjelder også sakprosa for barn, men her er synet på sakprosa noe mer problematisk enn det er for voksenlitteratur. «Begrepet børnelitteratur er de seneste årtier blevet oppfattet synonymt med skjønnlitteratur for børn» (Skyggebjerg, 2011, s. 101). Når man snakker om barnelitteratur har man en antakelse om at man snakker om skjønnlitteratur og ikke sakprosa (Weinreich, 2004). Dette er problematisk fordi sakprosa er like mye barnelitteratur som skjønnlitteratur, og barn møter sakprosaetekster fra de er små. Anna Karlskov Skyggebjerg (2011) introduserer tanken om at et for

tydelig og konkret skille mellom faglitteratur og skjønnlitteratur kan være med på å danne en for stereotyp oppfattelse av de to ulike kategoriene. Med denne stereotype oppfattelsen følger det med en forhåndsbestemt tanke og forventning om innhold, format og måten teksten er formulert på. Disse forventningene stemmer ikke nødvendigvis overens med den boka det er snakk om (Goga, 2009; Skyggebjerg, 2011). Denne tanken skaper også et skille som ikke skal være der, ettersom sakprosa ofte kan inneholde elementer av skjønnlitteratur for å formidle fakta på en innbydende og spennende måte som appellerer mer til barn (Skyggebjerg, 2011). Skal en forstå hvordan dette skillet skapes, må man ha en forståelse av hva begrepet sakprosa er, og hvorfor en tydelig definisjon på begrepet kan være problematisk i barnelitteraturen.

Den norske litteraturviteren Nina Goga definerer sakprosa for barn «som bøker som formidler kunnskap og ideer om verden på måter som tar høyde for barns kognitive utvikling og deres måter å tilegne seg kunnskap på» (Goga, 2019, s. 5). Litteraturen skal på denne måten bidra til at barna utvikler og tilegner seg kunnskap på en måte som er tilpasset deres nivå. Det vil si at sakprosa for barn skal være enklere enn sakprosa for voksne, samtidig som de skal kunne tilegne seg ny kunnskap om et valgt tema.

På bakgrunn av lite fokus og forskning på sakprosa for barn, kan det tenkes at dette må være et relativt nytt fenomen, men det er det ikke. Sakprosa for barn har eksistert i lang tid, og det er vanlig å regne med at den første sakprosaboka for barn ble utgitt i 1658 av Johan Amos Comenius (Goga, 2019). Goga (2019) mener at en marginalisering og utestenging av sakprosa for barn som en del av barnelitteraturen har ført til mangel på forskning og fokus på området. Dette er også noe som er med på å påvirke hvordan man betrakter og vurderer sakprosa for barn. Goga (2009) trekker frem et annet sentralt perspektiv når det gjelder hvordan man vurderer sakprosa for barn, sammenlignet med sakprosa for voksne: «Sakprosa for barn og unge vurderes og studeres ofte med tanke på hvor lærerikt og pedagogisk den er.» (Goga, 2009, s. 48). Videre trekker Goga frem dette som en faktor som påvirker hvordan man forstår sakprosa for barn. Dersom man kun har fokus på det pedagogiske aspektet ved sakprosa for barn, vil man miste mye annen læring som skjer når barn og unge møter sakprosa (Goga, 2009). Derfor mener hun at man også burde se på forholdet mellom forståelse og formidling som viktig faktor for vurderingen av sakprosa for barn, og som en inngang for læring (Goga, 2009, s. 48). «Dagens sakprosa for barn og unge er minst like litterært faglig utfordrende som annen sakprosa» (Goga, 2009, s. 48). Om man hadde hatt like stort fokus på å få frem gode og mer variert sakprosa for barn, slik som man har med skjønnlitteratur, ville man kunne hatt mer fokus på hvordan bøkene formidler innholdet. Til tross for at innkjøpsordningen for faglitteratur for barn har tredd i kraft, har man ikke sett en så stor og variert økning av faglitteratur for barn som

man hadde ønsket (Goga, 2009). Lite forskning på sakprosa skyldes altså en marginalisering av sjangeren sakprosa som en like viktig del av barnelitteraturen som det skjønnlitteratur for barn er.

Blikstad-Balas et.al. (2019) trekker frem et annet viktig argument når det kommer til hvordan man forstår sakprosa for barn, og hvorfor det burde få mer fokus. De hevder at sakprosa som sjanger vil kunne oppnå de samme «funksjonene» som det skjønnlitteratur for barn gjør. Med funksjoner trekker de blant annet frem empatisk del, og hevder at sakprosaen på samme måte kan legge opp til at barnelesere skal føle empati og identifikasjon, slik som skjønnlitteratur ofte gjør (Blikstad-Balas, et.al., 2019). Ut i fra deres oppfattelse kan vi derfor spørre oss hvorfor ikke sakprosa automatisk inkluderes som begrep i barnelitteraturen.

Et bevisst forhold mellom sakprosa og skjønnlitteraturens funksjon er noe barn ikke er i stand til å forstå før de selv knekker lesekode. Da får de et annet forhold til fagteksten og innholdet i den (Løvland, 2012). Før de selv knekker lesekode, vil deres oppfattelse av hva som er fakta og fiksjon dermed skli i hverandre, og de vil i flere situasjoner kunne oppfatte fiksjon som fakta (Løvland, 2012). I skolesammenheng møter barn flere ulike typer sakprosa og fagtekster, noe som gjør at de er eksponert for sjangeren over lang tid, og i ulike settinger og fag. Disse fagbøkene har ofte ulike formål ut i fra hvilket fag de er skrevet for (Løvland, 2012). Bildene i sakprosa tekster elevene møter i skolen er ofte der for å forsøke å gi et bilde på hvordan det som blir beskrevet i verbalteksten kan være (Løvland, 2012). For at en ung barneleser skal kunne se og forstå litteraturen de leser sin funksjon kreves det altså at barnet har knekt lesekode.

### **2.3.1 Biografi**

Historisk sett har biografisjangeren endret seg gjennom tiden, og den har gått fra å ha en oppdragende jobb til i dag å være en mer levende sjanger som ikke må følge tradisjonelle former for innhold (Birkeland, Risa & Vold, 2018b; Vie, 2020). Samtidig er det flere faste kjennetegn som bestemmer sjangeren. En biografi kjennetegnes ved å være en sakprosa tekst, og omhandler en person som har levd i en bestemt tid (Egeland, 2000). Andre personer, hendelser og steder er ofte viktig for å fremstille denne historien og blir formidlet gjennom tekst og bilde (Egeland, 2020). Biografier har, tradisjonelt sett, omhandlet store og kjente menn, og et fåtall av kvinner, som har hatt betydning i samfunnet eller politikken (Birkeland, et.al. 2018b). Dette er noe som har endret seg, og dagens biografier består av tekster om begge kjønn, og det er mer fokus på samtidshelter. Det vil si at en av hovedforutsetningene for at noe skal være en biografi, er at den skal omhandle en person som lever eller har levd, og ikke en fiktiv person. Hvordan livet og historien til personen fremstilles er dermed mer fritt. Birkeland et.al (2018b) trekker frem denne mer frie formen som et

kjennetegn for dagens biografier. Disse kjennetegnene er gjeldende for biografier innenfor både voksenlitteratur og barnelitteratur.

## 2.4 Kontroversielle temaer i bildebøker

Det er mye man kan kalle bøker som tar opp og bryter med det man ser på som uskyldig og ufarlig, spesielt for barn. Disse type bøker blir definert både som vanskelige, kontroversielle og utfordrende temaer. Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av Ommundsen (2015) sitt begrep, «kontroversiell», for å beskrive dette (s.71-74). Kontroversiell er ikke bare bøker som er omstridte, og noe man tenker vil stå i sterk kontrast til det uskyldige barnet, men også temaer som kan bli sett på som vanskelige å ta opp for og med barn.

Etter unionsoppløsningen med Sverige og Danmark har barnelitteraturen utviklet seg, og siden den gang har den hatt som «tradisjon» å utfordre og ta opp kontroversielle temaer i nordisk barnelitteratur (Ommundsen, 2015). «Bildebøker som byr på sterke emosjonelle lesereaksjoner, går ofte under betegnelsen «utfordrende» eller «kontroversiell» (Johannesen, 2019, s.2). Dette er ofte bøker som skaper reaksjoner hos den voksne leseren, og som tar opp temaer som kan være vanskelig å snakke med barn om (Ommundsen, 2015). Temaer som skilsmisse, vold i nære relasjoner, seksualitet og psykisk helse er eksempler som gjør nettopp dette. De kan skape reaksjoner og diskusjoner i etterkant av lesingen, men det betyr ikke at det ikke skal lages, eller leses. Denne type bøker vil derimot ha større krav om etterarbeid og rom for å snakke med barnet om det de leser (Ommundsen, 2015). Dersom barn leser denne type litteratur, vil det kunne hjelpe dem å takle lignende situasjoner i eget liv. I tillegg vil de kunne oppleve at det de gjennomgår ikke er uvanlig, og på den måten tilegne seg verktøy de kan bruke dersom de selv havner i en lignende situasjon (Johansen, 2019). Bøker om kontroversielle temaer kan altså skape reaksjoner hos barneleseren, det er derfor viktig med etterarbeid slik at barna kan bearbeide det dem leser.

Som trukket frem tidligere, er barnesynet styrende for barnelitteratur, og dette er også gjeldende og tydelig når det kommer til kontroversielle temaer i barnebøker (Maagerø & Øines, 2019). Barn på 70-tallet tålte informasjon om temaer som kan bli sett på som kontroversielle i dag, som seksualitet, uten store omskrivninger på lik linje med barn i dag (Maagerø & Øines, 2019). Samtidig er dagens bildebøker om for eksempel seksualitet og hvordan barn lages, mer politisk bevisst og moderne når det kommer til mangfold og inkludering (Maagerø & Øines, 2019). Dette gjelder ikke alle bildebøker fra nyere tid, og noen slike bøker skaper en oppfattelse om en virkelighet som ikke nødvendigvis stemmer med hvordan samfunnet og virkeligheten er i dag (Maagerø & Øines, 2019). Denne type litteratur som oppleves som kontroversiell for barn blir ofte holdt litt igjen på grunn av

tematikken den formidler. Selv om det er et felles ønske om å formidle dagens barnesyn og kontroversielle temaer på en reell måte, er det ikke alltid slik det kommer frem i virkeligheten (Maagerø & Øines, 2019). Samtidig forekommer stadig flere eksempler på litteratur som er ærlig i fremstillingen av kontroversielle temaer, som viser at barnelitteraturen er på rett vei (Maagerø & Øines, 2019). Måten handlingen og barnet fremstilles på påvirkes derfor i stor grad av det som ligger utenfor selve teksten. Barnebøker om kontroversielle temaer har endret seg i takt med samfunnet, og hvordan barn blir forstått og sett på. Med denne endringen kommer også et større ønske og et forsøk på å produsere kontroversielle bøker som formidler et mer reelt bilde.

Et annet viktig aspekt ved kontroversielle sakprosabøker for barn, er at handlingen ofte er fortalt gjennom historiefortelling og følger derfor en fortellingsstruktur (Maagerø & Øines, 2019). Dersom en barnebok ikke har en klar hovedperson eller barnekarakter, vil boka ikke kunne skape de samme mulighetene for identifikasjon for barneleseren. Bøker som ikke får til dette, mangler ofte en tydelig barneleder gjennom historien, noe som dermed påvirker formidlingen av fortellingen (Maagerø & Øines, 2019). Dette bekrefter det Bjorvand (2012b) trekker frem som et viktig innholdsmessig element ved bøker for barn. Barnet som forteller og identifikasjonsperson er spesielt viktig i bøker om kontroversielle temaer (Maagerø & Øines, 2019). Bøker som tar hensyn til barnemottakeren, har ofte illustrasjoner som er ment for å treffe barnet og appellerer til dem på en god måte. De er fargerike og morsomme, og verbalspråket er oftest tilpasset, slik at det er enkelt for barnet å forstå (Maagerø & Øines, 2019). Hvordan bøkens ikonotekst kommer til uttrykk er varierende, og hvilket fokus og tyngde de ulike modalitetene, bilde og verbaltekst har i bøkene varierer (Maagerø & Øines, 2019). Bøker om kontroversielle temaer har derfor i stor grad krav om et innhold som er nært barnet og deres erfaringshorisont for at barneleseren skal kunne oppleve identifikasjon med boka.

## **2.5 Humor**

Bruk av humor i barnelitteratur er et velkjent fenomen. Uavhengig om du er barn eller voksen, er humor et virkemiddel for å lette på hverdagen og situasjoner (Mallan, 1993). Ulike typer av humor appellerer i ulike aldersgrupper for barn. Små barn vil synes at konkrete hverdagslige hendelser som bryter med deres egne vil være morsomt, men ettersom barnet blir eldre kan humoren som benyttes bli mer komplisert (Mallan, 1993; Cross, 2011). Cross (2011) trekker frem «High forms of humor» som for eksempel parodi, ironi og satire (s. 15). Disse formene for humor stiller høyere kognitive krav til barnet enn for eksempel «slapstick-humor» som Cross (2011) kaller «Low forms of humor» (s. 16). Hvordan barnebøker bruker humor, vil dermed variere i stor grad. Den er også påvirket av

hvem mottakeren er, og dermed hvilken funksjon humoren er tiltenkt å ha (Slettan, 2020). Svein Slettan trekker frem elementene overraskelse og overdrivelse som måter å skape humor på i barnelitteratur (Slettan, 2020). Slike situasjoner bryter altså med de forventningene og de forhåndsbestemte antagelsene man har om et fenomen, eller en situasjon, og kan på den måten skape humor. For barn kan dette være at boka bryter med de normer og regler de har lært fra tidlig av, noe som ofte gjøres på en overdreven og overaskende måte (Slettan, 2020). Slettan (2020) trekker i sitt eksempel frem at humor kan forekomme både gjennom verbalteksten og illustrasjonene. Måten dette gjøres på vil i stor grad variere fra bok til bok ut i fra hva slags humor boka legger opp til (Slettan, 2020). Videre peker Slettan (2020) også på at humor har en stor pedagogisk faktor ved seg. «I grunnen er dei humoristiske bøkene for barn ofte pedagogiske formidlarar av kunnskap om litteratur, i og med at dei er så tydelege i sine litterære grep, både gjennom gjentakningar og gjennom kombinasjonen av tekst og bilete.» (Slettan, 2022, s.62). Det er denne gjentakelsen og den tydelige bruken av modaliteter som formidler bokas humoristiske trekk. For å forstå humoren i barnebøker vil det være hensiktsmessig å se på hva humor er, og hvordan man forstår den i en større kontekst.

Humor er et begrep som er vanskelig å definere, ettersom det blir sett på som et «åpent begrep». «Åpne begreper er begreper om menneskeskapte fenomener, og disse lar seg vanskelig å fange av definisjoner» (Johannsen, 2020, s. 45-46). Samtidig er det flere elementer som kjennetegner, eller betraktes som humoristiske. «Jeg pleier å si at humor er det som fremkaller latter» (Johansen, 2020, s. 45). Latter er det komiker Markus Gaupås Johansen trekker frem som det elementet som tydeligst «viser» humor. I tillegg er det flere hendelser som skaper latter, men som ikke nødvendigvis er humor, som det å bli kilet.

Det er vanlig å dele humor inn i tre hovedteorier: *overlegenhetsteorien*, *forløsningsteorien* og *inkongruensteorien* (Cross, 2012, s. 5; Johansen, 2020, s.47). *Overlegenhetsteorien* sier «at vi ler fordi man føler seg overlegne de man ler av» (Johansen, 2020, s. 47). Denne teorien trekker frem at vi føler en form for glede av å se andre mennesker bli ydmyket. På denne måten føler man seg overlegen den det går utover. *Forløsningsteorien* på sin side fokuserer mer på hvilke responser man gir på humor og hva som faktisk skjer når man ler (Cross, 2012; Johansen, 2020). «Det var viktig for meg å finne kilden til lystfølelsen som humor skaper, og jeg mener jeg har vist at det humoristiske lystutbyttet kommer av spart følelsesinnsats» (Freud, 1905/1927/1994, s. 209). Psykologen Sigmund Freud trekker her frem et behov for utløp for følelser som hovedgrunnen til at man ler. Den siste hovedteorien, *inkongruensteorien*, trekker frem form og innhold som nøkkel til å skape humor (Johansen, 2020; Røskeland, 2021). «Humor oppstår når man finner uventet likhet

mellom ulike fenomener» (Johansen, 2020, s. 54). Det er forventningene til noe, og om det som skjer, eller blir sagt samsvarer eller bryter med disse som skaper humor. Humor er altså et begrep som er vanskelig å definere, samtidig er det flere forhåndsdefinerte situasjoner som inviterer til humor.

## 2.6 Tidligere forskning

Forskning på barnelitteratur, og særlig barnebøker er et felt som er i økning både nasjonalt og internasjonalt (Goga, 2019; Vie, 2020). Selv om forskningen på barnelitteratur er i økning, har det tidligere vært lite forskning på feltet, og spesielt lite forskning på biografier for barn og unge (Vie, 2020). I dette delkapittelet trekkes det frem to ulike forskere som har forsket på ulike felt innenfor sakprosa for barn og som vil være relevante for denne oppgaven.

Nina Goga skrev i 2019 en forskningsartikkel hvor hun presenterer ulike analyseverktøy hun mener er viktige å ta for seg når man skal analysere sakprosa for barn. I denne forskningsartikkelen, «Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge?» (2019), introduserer hun tre konkrete spørsmål man kan stille seg når man skal analysere denne typen litteratur. Disse tre spørsmålene går på hvordan, og på hvilke måter det visuelle og verbale i en valgt tekst dominerer når det kommer til å organisere kunnskap, presentere kunnskap og forstå leseren på (Goga, 2019, s.15). Goga bruker videre disse tre spørsmålene i en analyse av tre ulike sakprosatekster for barn. Hun fant at disse tre bøkene bruker forskjellige måter å både organisere og presentere kunnskap på, samtidig som bøkene la til rette for at leseren selv har mulighet til å bruke egen kunnskap i møte med bøkene (Goga, 2019, s.24). I min analyse vil særlig dette med hvordan *HERMAN* henvender seg til leseren og hvordan historien blir formidlet være viktig.

Inger-Kristin Larsen Vie (2020) sin doktorgradsavhandling ser på «nyere, norske biografier for barn og unge». I den første delstudien tar hun for seg en sjangerhistorisk fremstilling og ser på hvordan biografier for unge har utviklet seg fra 1700-tallet. Her fant hun at nyere biografier følger forhånds etablerte sjangermønstre, samtidig som sjangeren har utviklet seg. I neste hoveddel foretar hun en nærlesing av et utvalg nyere biografier, i tillegg til at hun foretar en kasusstudie av barn og unges lesinger av nyere, norske biografier på 5. 9. og vg3. Her fant hun at elevene benytter seg av forskjellige lese måter når de leser biografiske tekster og at portrettene av personen boka handler om skaper engasjement. Fra Vie (2020) sin avhandling er det særlig den sjangerhistoriske fremstillingen av biografier og hvordan elever på 5. trinn leser biografier som er viktig for min oppgave. Ettersom hvordan biografisjangeren har utviklet seg på, påvirker måten *HERMAN* som biografi er skrevet og blir forstått på.



## 2.7 Oppsummering

Det er stor uenighet om hvordan barnelitteratur skal defineres. Denne uenigheten baserer seg i stor grad på hvorvidt man skal dele inn barnelitteraturen på lik linje med voksenlitteraturen, eller ikke. Ommundsen (2006) tar for seg både Westin (1997) og Weinreich (2004) sine forståelser av hvordan dette kan gjøres, og betrakter begge oppfatningene som problematiske i nyere tid. Dette, fordi en har utvidet forståelsen av hva barnelitteratur er og hva dens funksjon skal være, i tillegg til at forskningsfeltet stadig øker (Goga, 2019; Vie, 2020). Både Rhedin (2005) og Westin (1997) trekker fram at barnelitteraturen i stor er grad preget av hva slags barnesyn samfunnet man befinner seg i har på den tiden boka ble skrevet.

Bjorvand (2012a) sin definisjon av en bildebok gir en vid forståelse av begrepet, og inkluderer sakprosa. Hun trekker videre frem bildebokas multimodalitet som en viktig faktor for formidlingen av informasjon til en barneleser. Innenfor bildebokteori er ikonotekstbegrepet til Hallberg (1982) svært styrende for hvordan man ser og forstår hvordan verbaltekst og illustrasjon skaper mening. Bokas ikonotekst blir derfor bokas faktiske tekst. Forståelsen av sakprosa for barn som en motsetning til skjønnlitteratur skaper problemer både tekstinternt og teksteksternt (Skyggebjerg, 2011; Goga, 2019). Boka *HERMAN* er en biografisk bildebok, noe som vil si at den inneholder klare trekk fra både sakprosasjangeren og det som kjennetegner bildebøker.

En betegnelse på bøker for barn som tar opp temaer som kan utfordre, blir i denne oppgaven definert som bøker om kontroversielle temaer. Det er under denne definisjonen *HERMAN* plasseres. Det å ta opp vanskelige temaer i bøker trekker Ommundsen (2015) frem som en fin åpning for å kunne snakke med barn om slike temaer. Humor i barnebøker er noe som ofte blir brukt for å lette på hverdagen og vanskelige situasjoner (Mallan, 1993). Begrepet humor er vanskelig å definere, ettersom det er et menneskeskapt begrep, og vil på den måten være utfordrende å definere som noe bestemt (Johansen, 2020). Bøker om kontroversielle temaer for barn er altså i økning.

### 3 Metode

Oppgaven plasserer seg innenfor et leserorientert litteraturteoretisk ståsted. Innenfor dette ståstedet har man fokus på at en tekst ikke kan tolkes og forstås på en bestemt måte (Claudi, 2013). Videre er det et fokus på hvordan mening i tekst skapes (Claudi, 2013). Innenfor leserorientert litteraturvitenskap deles det inn i to ulike retninger basert på hvordan man mener og forstår mening skapes: tysksentrert resepsjonestetikken og angloamerikanske leserresponsteori (Claudi, 2013). Den førstnevnte, resepsjonestetikken, forsøker å lage modeller som forklarer hvordan mening i tekst skapes. Her trekkes blant annet fordommer frem som en styrende faktor for hvordan en leser forstår og fortolker en tekst. I møte med noe nytt vil man alltid bruke kunnskap om det kjente til å forsøke å forstå det nye (Claudi, 2013). Den andre, leserresponsteorien, fokuserer ikke like mye på hvordan mening skapes, men mer på hvilke rammer leseren har og hvordan disse rammene påvirker når man møter og tolker en tekst (Claudi, 2013). Begge sidene av leserorientert ståsted er relevante for min oppgave, ut i fra hva det fokuseres på, og hvordan barnelitteratur blir forstått. I tillegg kan disse to måtene å forstå mening på brukes som en forklaring på hvordan barn møter litteratur.

Metoden for denne masteroppgaven er nærlesing. Det er den metoden jeg har brukt for å analysere *HERMAN*. Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg introduserte innledningsvis vil dermed være styrende for hvordan jeg analyserer og leser boka som er valgt (Kallestad & Røskeland, 2020). Nærlesing er grunnlaget for all litterær analyse. For at jeg skal kunne gjennomføre en god analyse må jeg «plukke boka fra hverandre». Dette må jeg gjøre for å kunne forstå de ulike virkemidlene som er benyttet, både i verbaltekst og bilde. Jeg må så se og forsøke å forstå hvordan disse modalitetene arbeider på egenhånd, for så å dermed kunne forså hvordan de skaper mening i fellesskap (Kallestad & Røskeland, 2020). Det er altså gjennom nærlesing jeg vil kunne forstå bokas modaliteter og formålene de har i boka.

Nærlesingen av boka er basert på en hermeneutisk sirkel, eller lesing av boka. En hermeneutisk lesing vil si at forståelsen av boka konstant utvikler seg ettersom den leses flere ganger. Gadamer (1990/2010) trekker frem det å engasjere seg i stoffet som et premiss for å forstå og finne mening i. For å forstå boka og hvordan den er må jeg altså aktivt engasjere meg i boka (Gadamer, 1990/2010). Ved å lese boka flere ganger utvides forståelsen av boka, samtidig som forhåndskunnskapen jeg bringer inn påvirke det jeg undersøker. Det er denne prosessen som utgjør en hermeneutisk lesning. Dette gjør jeg for å stadig utvikle, og for å forstå innholdet og elementene på en utvidende måte. Ved å nærlese boka på denne måten vil det kunne gi en mer utfyllende analyse av boka, samtidig som jeg vil ha større grunnlag for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Den hermeneutiske sirkelen vil samtidig gjøre at min forståelse og tolkning

av elementene boka inneholder kan utvikle seg. Dette gjør at jeg kan bedre begrunne tolkningene mine i funnene. En hermeneutisk lesing av en bok er noe barn også vil gjøre i møte med samme bok flere ganger. De vil være i stand til å forstå flere sider ved boka desto flere ganger de møter den, basert på hvilken kunnskap de tar med inn i lesingen av boka (Nikolajeva & Scott, 2006). Deres forståelse og tolkning påvirkes av ny kunnskap, og vil på den måten kunne forstå verbaltekst, bilde og bokas ikonotekst på en ny måte. Det samme vil jeg gjøre i min nærlesing.

En analyse er i stor grad påvirket av tolkning som begrunnelse av funn (Kallestad & Røskeland, 2020). Det er denne tolkningen som er avgjørende for hvordan og i hvilken grad jeg besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble introdusert innledningsvis (Kallestad & Røskeland, 2020). For å forstå hvordan bokas ikonotekst er, må jeg nærlese verbalteksten og bildene hver for seg (Bjørlo & Goga, 2020). Jeg må forstå hvordan disse modalitetene kommuniserer hver for seg, for å så se på hvordan samspillet mellom dem er. På den måten vil jeg kunne forstå hvordan og på hvilken måte de er avhengig av hverandre for å skape mening. Ved at jeg konstant utvikler min egen forståelse av de semiotiske systemene i denne prosessen, vil den helhetlige forståelsen av boka konstant utvikle og utvide seg ettersom jeg leser boka flere ganger.

Videre, skal jeg undersøke hvordan humor brukes i boka. For å kunne svare på hvordan humor brukes, må jeg begrunne funnene og tolkningene jeg gjør i teorien som er presentert. Som nevnt i teoridelen er humor et åpent begrep, noe som kan gjøre det utfordrende å peke på konkrete elementer som vil oppfattes som humor for alle. Jeg vil derfor fokusere på elementer og hendelser i boka som oppfattes å invitere til humor, og en humoristisk måte å forstå det på.

For å kunne besvare hvordan boka inviterer til å føle leseridentifikasjon og samtale for barn på mellomtrinnet må jeg bruke kunnskap om barn og barneperspektiv. Ved å undersøke hva som appellerer til barn og på hvilken måte det gjøres, kan jeg anta hva som kan bli et samtaleemne for barn og hva som kan fange deres interesse. Barn kan legge merke til mye som ikke voksne legger merke til, og deres forståelse vil kunne være annerledes enn antatt. Samtidig vil det ikke være noe jeg prøver ut i praksis, derfor er det teorier om barn som vil være styrende og begrunnende.

Etter analysen vil jeg vurdere hvilke didaktiske muligheter og utfordringer det er ved å bruke boka i skolen. Jeg vil vurdere hvilke muligheter man har ved å jobbe med denne boka i klasserommet, og hvordan man kan gjøre det på best mulig måte. For at den skal kunne brukes på best mulig måte i klasserommet er det å tilpasse begreper og innfallsvinkler til aldersgruppa viktig (Bjørlo & Goga, 2020). Dette er, i likhet med avsnittet over noe jeg ikke tester ut i denne oppgaven, men som snart ferdig utdannet lærer har jeg opparbeidet meg erfaringer og kunnskap om hva som ville kunne fungert i et tenkt klasserom, og ikke.

## 4 Analyse

Dette kapittelet er en analyse av boka, hvor jeg presenterer funn som er relevante for senere å kunne besvare problemstillingen. I neste kapittel vil disse funnene diskuteres opp mot teori. Innledningsvis vil jeg introdusere formelle trekk ved boka, og beskrive hvordan boka ser ut og generelle kvaliteter ved den. Videre er dette kapittelet delt inn i delkapitler som er strukturert etter forskningsspørsmålene. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg oppsummere de viktigste funnene.

### 4.1 Bokas formelle trekk

*HERMAN* er en kvadratisk bok bestående av 107 paginerte sider. Illustrasjonene er fargerike og har et enkelt og håndtegnet preg over seg. Noen av oppslagene har elementer som er digitaliserte og bryter med det som ser håndtegnet ut. Det er 49 oppslag som har heldekkende illustrasjoner og to som ikke har det (s. 18-21). I det første av disse to oppslagene er det ikke tydelig at det er skille mellom sidene, ettersom fargene og motivene er like og kan oppfattes som at de går i hverandre (s.18-19). I det andre av disse to oppslagene er illustrasjonen tydelig delt i to, og det kommer tydelig frem at det er ulike illustrasjoner som ikke glir i hverandre. På flere av oppslagene kan illustrasjonene se uferdige ut på den måten at flere av barna i bakgrunnen kun er skissert og ikke fargelagt som de andre i oppslaget, dette ser vi for eksempel på side 58-59. På dette oppslaget ser man klassen fra lærerens perspektiv, som ser mot elevene. Herman sitter på fremste rad, og det er andre elever rundt han. Elevene som sitter på samme rad eller raden rett bak er fargelagt og fullstendige på samme måte som Herman. De som sitter på tredje rad, er derimot kun omrisset og fylt med blåfarge. De er dermed ikke fullstendige slik som elevene foran, og som Herman er. Dette er gjentakende trekk på flere oppslag hvor det er mange barn på en gang. På disse oppslagene er det dermed tydelig at det er Herman som er i fokus og at det er han som er den viktigste.

Herman er tydelig å se i alle oppslagene han er med i, med sitt lyseblonde hår, røde genser, grønne bukser og røde sko. Etterhvert som Herman blir eldre, er det en kort periode hvor klærne hans er annerledes, men det er fremdeles tydelig at det er han. Dette fordi den lyse luggen og hans mange gjenkjennbare ansiktsuttrykk fremdeles er i fokus i alle situasjoner. I oppslagene hvor han har andre klær, er det i tillegg få, eller ingen andre personer til stede, noe som også gjør det tydelig at det fremdeles er han. Hendelsesforløpet i boka baserer seg på små episodiske hendelser og historier som har skjedd i livet til Herman. Disse er av varierende lengde og kan strekke seg over flere oppslag. Jeg vil bruke betegnelsen «historie» eller «hendelse» dersom hendelsen som blir fortalt strekker seg over flere oppslag, og dermed utgjør en lenger fortelling. Videre vil jeg bruke

«episode» om oppslagene som ikke har noe direkte tilknytning til oppslagene før eller etter. Dette oppleves da kun som en kort episode som leseren tar del i.

Gjennom disse historiene og episodene er leseren med på oppveksten til Herman på skolen, fritiden og hjemme. Flere av episodene har få, eller ingen direkte koblinger til andre historier i boka.

Likevel bidrar både episodene og historiene til å fortelle om livet til Herman og hvem han er. I tillegg får vi kjennskap til Flesvig som den ekte personen biografien handler om. Gjennom boka får man et innblikk og forståelse for hvordan disse hendelsene og episodene har påvirket, og fremdeles påvirker Flesvig selv i stor grad. De er med på å danne et bilde av hvor mye livet hans svinger og at den minste ting kan påvirke han enten negativt, eller positivt. Som en biografisk bildebok er formålet med boka å fortelle om livet til Flesvig og hva som har påvirket og formet han til den han er i dag.

Herman er hovedperson og forteller gjennom hele boka. Verbalteksten har et fortellende preg over seg, med korte setninger og muntlig språk, noe som vi kommer frem gjennom eksemplene senere i analysen. Språket er enkelt og tilpasset barneleseren og kan derfor oppleves som barnslig og til tider veslevoksent. Ettersom Herman kommer med kjappe kommentarer og ytringer hvor han selv mener han vet bedre enn andre. Videre er det få andre personer som går igjen i boka. Moren og faren nevnes flere ganger, men de er kun å se i illustrasjonene én gang hver, og det på forskjellige oppslag. Den voksenrollen som, i motsetning til foreldrene, går igjen flere ganger i boka er bibliotekaren. Hun er med i to oppslag. Selv er Herman å se på de fleste oppslagene, men på seks av oppslagene er han fraværende (s.12-13, 22-23, 50-51, 62-63, 88-89 og 90-91). Det er også flere oppslag hvor vi ser flere utgaver av han.

Videre er det usikkert hvor gammel Herman er når historien begynner, men ut i fra illustrasjonene er det nærliggende å anta at han er i tidlig barneskolealder i starten av boka. Dette av den grunn av at han lærer seg å lese og skrive i de første oppslagene, i tillegg til at han har tydelig barnslige trekk og mimikk i ansiktet. I disse oppslagene hvor Herman er illustrasjonene av han blant annet mer runde i ansiktet og mindre definert. Videre er det tydelig at han vokser og blir eldre, av den grunn at illustrasjonene av han endrer seg og han blir mindre og mindre barnslige. Etterhvert som han blir eldre, blir han også mer definert i ansiktet og rundheten forsvinner. Kroppen hans blir i tillegg lenger, noe man ser ved at størrelsesforholdet mellom han og ulike gjenstander øker. Den første konkrete situasjonen i boka hvor vi får vite eksakt hvor gammel han er skjer på side 74. Her får vi vite at han er 12 år da han endelig, med en «ENORM anstrengelse» klarer å slutte med koseklut (s.74). Selv om vi ikke får vite alderen hans flere ganger, får vi fremdeles inntrykk av at Herman vokser og blir eldre. Dette til tross for at episodene og historiene ikke alltid virker å være i

fullstendig kronologisk rekkefølge. Vi får heller ingen tegn på hvor mange år eller måneder det går mellom historiene eller episodene.

Verbalteksten er plassert på tomme plasser i illustrasjonen, og har ingen fast plassering, ettersom de tomme plassene endrer seg mellom ulike oppslag. Lengden på verbalteksten og hvor mange setninger den består av er også noe som i stor grad varierer. Det kan være flere tekstblokker på samme oppslag, ofte da på hver sin side, eller med litt mellomrom. Verbalteksten er sort når den står over lyse farger, og hvit når den står over mørke farger. Dette kan også variere innad i det samme oppslaget (s.18-19).

#### 4.1.1 Bokas paratekst

Paratekster er begrepet man bruker om tekstene som er utenfor selve teksten, og som på denne måten rammer inn boka (Birkeland et al., 2018a). Disse tekstene omfatter blant annet omslaget av boka, både foran og bak i tillegg til innsidepermer. Allerede på forsiden av boka får man en forståelse av at det skjer mye inni hodet til Herman, og dette er et frampek på det leseren skal få ta en del i videre i boka. Forsiden er fargerik, og vi ser hodet hans fra øynene og opp i et nært perspektiv. Ut av hodet hans stikker det noe som ser ut som en storby, med mange hus og biler, og kan oppfattes som et kaos. Bakgrunnen er lysblå og skaper en behagelig og rolig atmosfære opp mot det kaotiske i hodet til Herman. I bokas undertittel får man også et frampek på lese- og skrivevansker ettersom ett ord er stavet feil. Dette ordet er «udiagnostisert» som mangler en «s» midt i ordet. Denne «s»en er skrevet med rød penn under og peker opp mot der hvor den skal stå. Dette skaper assosiasjoner til hvordan noen lærere markerer og retter elevtekster.

Sammenlignet med bokas forside fremstår baksiden av boka som enkel. Bakgrunnsfargen er hvit, og vi ser Herman sittende på en stol. Dette er samme illustrasjon som er på s. 95 i boka, hvor Herman sitter på et venterom i påvente av å bli utredet for spesifikke vansker. Herman er sentrert langs bunnen av siden og verbalteksten er plassert over han. Den første bolken med verbaltekst er det samme som på første oppslag i boka.

«Inne i hodet mitt ligger verdens største by,  
trafikken kjører hele døgnet,  
gatene mangler navn,  
jeg spiller hundre instrumenter samtidig» (baksiden av boka)

Etter dette følger teksten: «Velkommen til Hermans hode. Et hode som ikke er helt som alle andres.» Denne teksten skiller seg tydelig fra annen verbaltekst i boka når det kommer til hvem

fortellerstemmen er. Her er det ikke lenger Herman som er forteller, men en 3.personsforteller. Ved bruk av 3.personsforteller i denne situasjonen skapes det en form for distanse, eller skritt ut av boka og vekk fra den videre teksten.

På innsiden av omslaget, foran og bak, er det tre gjenstander som er illustrert og som går igjen på rad og rekke. De tre tingene er: et ark som ser ut som en liste, et triangel og et par med briller. I tillegg til disse tre tingene som går igjen, er det en ekstra ting man bare ser én gang på innsidepermen foran og bak. Dette er en truse. På innsidepermen er den plassert på nest nederste linje på venstre side av oppslaget, og har tatt plassen til brillene, mens på baksidepermen er den diagonalt motsatt.



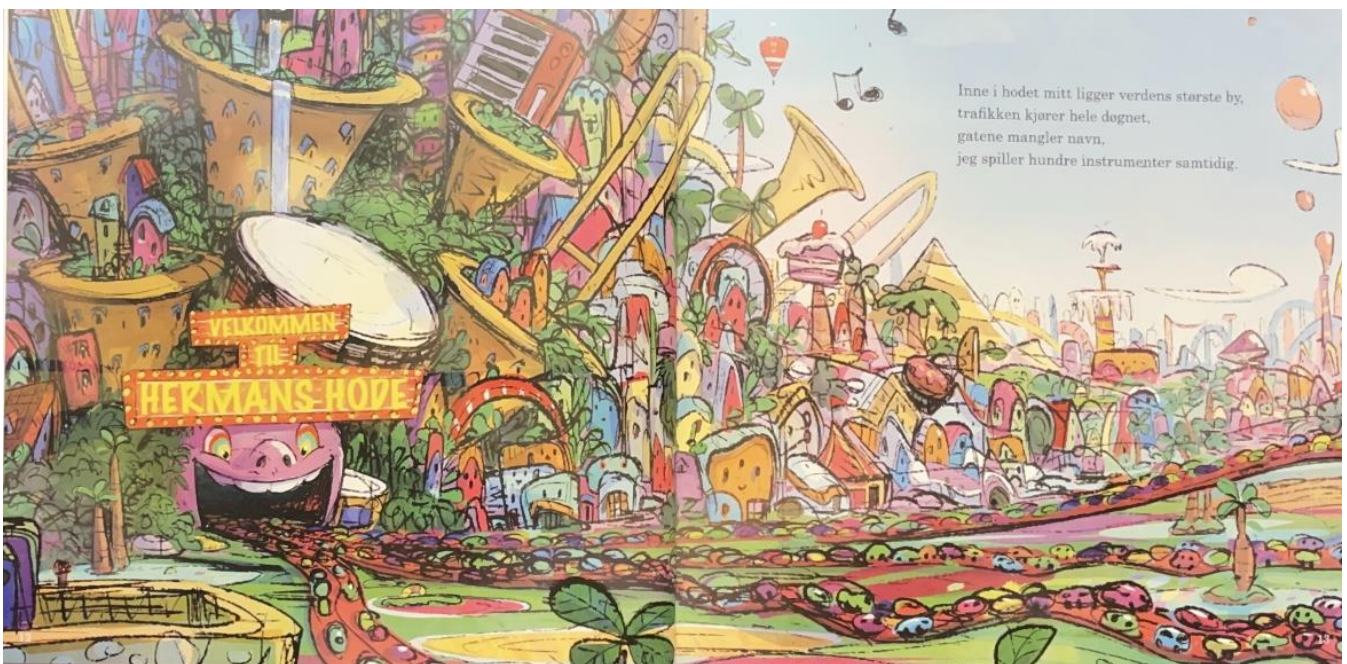
Denne detaljen er vanskelig å legge merke til ved første øyekast. Bakgrunnsfargen er lilla, og disse tre tingene ser tegnet ut oppå lillafargen. Dette er frampek til gjenstander vi kommer til å møte senere i boka. Triangelet, brillene, listene og trusa skaper en visuell sammenheng mellom det vi kommer til å møte i boka. Til tross for at vi ikke møter disse fire gjenstandene samtidig i fortellingen kan man forstå at de fremdeles henger sammen på et vis. Disse gjenstandene er med på både å prege, og være en del av livet til Herman på ulike måter, og ved ulike perioder i livet. I selve bok er det også flere elementer som blir introdusert visuelt før de senere blir trukket frem i verbalteksten, slik som kosekluten hans (s. 34-35: 74-75). Disse, og lignende elementer, fungerer som visuelle frampek, på lik linje som disse gjenstandene i bokas paratekst.

## 4.2 Samspill mellom illustrasjon og verbaltekst

Illustrasjonene er for det meste utvidende for verbalteksten. I hvilken grad den utvider og hva den utvider, er varierende. I flere av oppslagene bidrar illustrasjonene til å gi ny innsikt og en utvidet forståelse til det verbalteksten forteller. Andre ganger er den mer bekreftende for verbalteksten og skaper dermed redundans. Verbalteksten er også utvidende for illustrasjonene og forteller for det meste mer enn det illustrasjonen er i stand til. Den kan fortelle om mer enn det illustrasjonen gjør,

ettersom illustrasjonen kun visualiserer deler av det verbalteksten forteller. For å se på hvordan samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon er, vil jeg videre undersøke hvordan de to ulike modalitetene fungerer alene og sammen i utvalgte oppslag.

Boka starter med at vi ser to versjoner av Herman på hver side av samme oppslag. Den ene versjonen av han står stille og ser på leseren, som er avbildet på forsiden av denne masteroppgaven. Den andre er i bevegelse og kan se ut som løper mot neste oppslag, og tar oss dermed med inn i handlingen. Videre blir vi som leser ønsket velkommen inn i hodet til Herman i et oppslag fullt av farger, biler, hus og andre gjenstander. Her får man nok et inntrykk av at det er mye som skjer inni hodet hans, og at det sjelden står stille. Dette oppslaget skiller seg ut fra de fleste andre på den måten at det inneholder mange elementer og er illustrert annerledes enn de fleste andre oppslagene. I tillegg er perspektivet langt unna, og vi ser mye, mens andre oppslag har et mer nært perspektiv og inneholder færre elementer.



Oppslaget er komplekst og inneholder mange ulike elementer. Mange av elementene og effektene i oppslaget oppleves som både detaljerte og udetaljerte på samme tid. Det er både pyramider og hus, luftballonger, fontener og kakestykker på toppen av trær. Det er store trompethorn som det er bygget hus både på og stikkende ut fra. Flere av husene har smilefjes. På venstre side av oppslaget er det en form for lilla figur som har munnen helt åpen. Over figuren henger det et skilt hvor det står «VELKOMMEN TIL HERMANS HODE» med store bokstaver. Rundt skiltet er det noe som ser ut som mange små lyspærer som kan lyse opp skiltet. Dette skiltet skaper assosiasjoner til teaterspill og sirkus. Figuren fungerer som en inngang inn i det som ser ut som en kaotisk by. Inn mot denne



inngangen går det flere veier som er fulle av biler, enten på vei inn eller ut og fungerer på den måten som et knutepunkt mellom byen og utsiden av den. Inngangen i seg selv skaper også assosiasjoner til tivoli eller sirkus, og som leser blir man nysgjerrig på hva som ligger på innsiden. Leseren ser inn mot byen, og man kan se at denne byen ikke ligner på en hvilken som helst by. Verbalteksten er plassert på himmelen på høyre side av oppslaget.

Inni hodet mitt ligger verdens største by,  
trafikken kjører hele døgnet,  
gatene mangler navn,  
jeg spiller hundre instrumenter samtidig. (s.13)

Bildet utvider teksten. Leseren får et innblikk i hvordan byen som ligger «inni» hodet til Herman ser ut. Som leser er det mye som fanger blikket ved første øyekast, ettersom det er mye som skjer på en gang, og en vet ikke helt hva en skal starte å se på. Dette kan skape litt den samme følelsen for leseren som det som skjer inni hodet til Herman konstant. Inngangen er det som skiller seg mest ut og tar mest fokus. Visuelt sett fungerer den som et bindeledd for hele illustrasjonen. Veiene går inn mot den, og byen vokser ut bak den. Som leser er man, i likhet med flere av bilene, på vei inn i byen, for å se hvordan den ser ut og hva som skjer der. I dette tilfelle er det hodet til Herman vi er på vei til å få innblikk i. I flere oppslag gjennom boka får vi se «inni» hodet til Herman, og hvor store variasjoner det kan være der ut i fra hvilke historier eller hendelser vi får ta del i. Etter dette oppslaget begynner disse korte historiene og episodene fra barndommen til Herman. Det første vi får vite er at Herman er oppkalt etter hunden som faren til Herman hadde før. Videre begynner historien in medias res i et forsøk på å bli bedre kjent med hvordan, og hvem Herman er.

Som nevnt bærer samtalepreg av et muntlig språk, noe som påvirker forståelsen av når en samtale forekommer. Oppsettet for samtale er ikke alltid tydelig, og det kan være vanskelig for en barneleser å forstå hva som er en del av samtalen, og hva som ikke er det. Samtidig er det stor variasjon på hvordan samtalepreg blir lagt frem, og om de har «samtalemarkører», eller ikke. Et eksempel på dette er på side 20-21.

Seksten minutter på to rekker jeg opp hånda.  
Ja, Herman? Spør læreren. Jeg må på do, sier jeg.

Nå var det jo nettopp friminutt, sier læreren.  
Men da måtte jeg ikke på do. Da må du nesten vente til timen er over. Nei, det går ikke. Hvorfor ikke?  
Fordi når klokka er kvart på to, skal jeg på do.

Se, det står her på lappen.

Læreren ser på lappen.

Ja, ja, sier han til slutt.

Hvis det står på lappen så. (s.55)

I dette oppslaget er Herman styrt av listene sine og alt han skal gjøre må stå på en liste. Han sitter på pulten sin foran i klasserommet og holder et ark opp i lufta i hånden. På dette arket står det «do». Med den andre hånda peker han tydelig på arket. Læreren ser man ikke ansiktet til, og man ser bare læreren fra halsen og ned. Læreren står vendt mot elevene med hendene i kryss foran klassen. Det er da samtalen mellom Herman og læreren som er i fokus både i verbalteksten og illustrasjonen. I starten av verbalteksten er det tydelig når samtalen starter, ved at Herman stiller spørsmål og læreren svarer, ettersom det som blir sagt blir etterfulgt av «sier ...». Annet enn dette er det få eller ingen samtalemærker som bekrefter eller tydeliggjør at dette er en samtale. Dette mønsteret går igjen ved de fleste andre samtaler, noe som fører til at man som leser må forstå når Herman gjenforteller samtaler, og når det er en dialog som forekommer. Dette stiller krav til at leseren er i stand til å skille mellom det som er samtale og det som ikke er det.

Gjennom hele boka er det sterke og tydelige farger som underbygger stemningen verbalteksten i stor grad gir. I oppslag hvor Herman er glad, utforskende og leken, er fargene sterke og klare, og bekrefter på den måten hvordan han har det. På denne måten er det ikke følelsene og stemningen som er fokus, men heller hendelsen eller situasjonen Herman opplever. Dette gjør at det er tydelig for leseren hva man skal legge vekt på når man leser. Som man kan se på side 72-73, er det historien som er i fokus, og ikke følelsene.



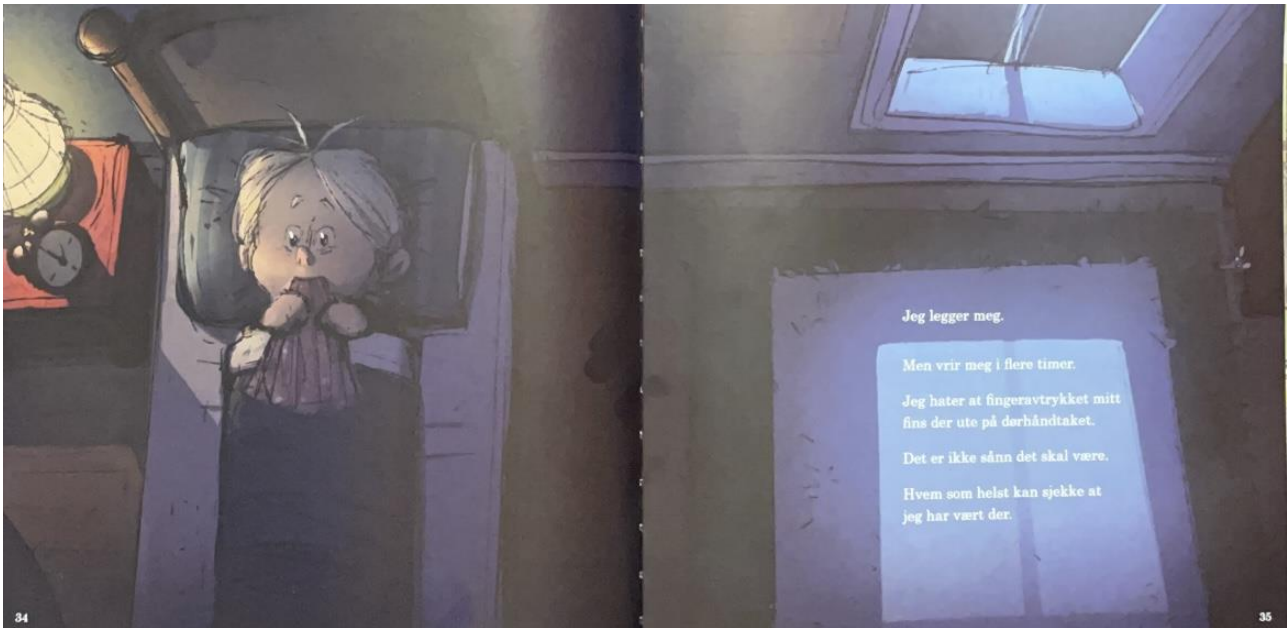
I dette oppslaget er det vinter, og Herman er på vei i full fart nedover en akebakke. Herman og en annen ukjent jente er plassert på høyre side av oppslaget. Vi ser kun ryggen til både Herman og jenta. Jenta drar på et akebrett, noe som indikerer at hun er på vei opp bakken som Herman er på vei ned. Verbalteksten er også plassert på høyre side, over Herman. De eneste mørke fargene er to trestammer som dekker deler av oppslaget på venstre side. Utover disse er det kun lyse farger, og leseren forstår at dette oppslaget ikke er preget av dystre eller triste følelser, men heller en nøytral eller lystig stemning. Verbalteksten forteller om Herman som bruker cherroxene sine til å ake stående på beina nedover akebakken.

Med strykejernet smelter jeg bort sporene  
på cherroxene mine.  
Så står jeg ned snøbakken i syk fart.  
Jeg overlever.  
Så vidt.  
Som vanlig.

Familiens cherrox-budsjett er sprengt. (s.73)

Illustrasjonen blir på denne måten bekreftende ovenfor verbalteksten, ettersom vi ser Herman som sklir på skoene, slik verbalteksten forteller. Samtidig får vi mer informasjon i verbalteksten, siden vi får vite hvordan Herman har fått cherroxene sine så glatte. I tillegg forteller han at han så vidt overlever, som vanlig. Som leser kan man dermed anta at det virker som Herman har en tendens til å gjøre ting som kan være litt farlige. Verbalteksten legger derfor til ny informasjon som gjør at man forstår illustrasjonen på en bedre måte. På denne måten er illustrasjonen avhengig av verbalteksten for å forstå sammenhengen, og få tilgang til mer informasjon.

Disse lyse oppslagene står i kontrast til andre oppslag hvor Herman har det vanskelig eller tungt. Da er sidene preget av mørke farger hvor det til tider kan være vanskelig å se alt som er på oppslaget. Det blir tydelig at det i disse oppslagene er følelsene til Herman som er i fokus. Et eksempel på dette er i oppslagene om tvangstankene Herman har. Det er totalt fire oppslag om Herman sine tvangstanker som omhandler det å legge fra seg fingeravtrykk. Side 34-35 er det tredje av disse fire oppslagene. Moren til Herman har i tidligere oppslag tvunget han til å ta på et dørhåndtak uten å tørke vekk fingeravtrykket sitt før han skal legge seg, og her ligger Herman i senga for å prøve å sove.



I dette oppslaget ligger Herman i senga og sutter på en koseklut. Leseren ser Herman fra et ovenfra perspektiv og ser rett ned på han. Han og senga er plassert på venstre side av oppslaget, og på høyre side ser man mer av rommet hans, som er enkelt og ryddig. Det er uvisst hvor gammel han er, men ut i fra de barnslige tegningene av han kan man tenke seg at han fremdeles er i tidlig barneskolealder. Det er mørke farger, som både er med på å indikere at det er natt, men som samtidig skaper en dystert og ubehagelig følelse. Dette bekreftes også av ansiktsuttrykket til Herman, hvor en tydelig kan se at han er stresset, og at det er noe som plager han. Herman er blank i øynene og ser påvirket ut. Verbalteksten er hvit og er plassert på høyre side av oppslaget over teppet som ligger i rommet. Teksten uttrykker tydelig at Herman er misfornøyd og hater sterkt at han ikke fikk tørket av dørhåndtaket. Dette kan virke som en liten ting for andre, men for Herman er det en stor ting, noe man også forstår ut fra måten det har blitt bygget opp på gjennom flere oppslag. Det er tydelig at å legge igjen fingeravtrykk er noe som påvirker han i stor grad og konsekvensen av at han ikke fikk tørket det vekk, er at han ikke får sove. Uten verbalteksten kan leseren forstå at det er noe som plager han, men han kan virke mer redd enn stresset eller irritert om en kun ser på illustrasjonene. På denne måten er illustrasjonen avhengig av verbalteksten for at den skal gi mening. Etter det fjerde oppslaget om tvangstankene hans, går handlingen videre til å fortelle om en ny episode som ikke har noen direkte kobling til det vi akkurat har lest. Dette er en gjennomgående trend gjennom hele boka.

Illustrasjonene er avhengig av verbalteksten for å skape mening. Fortellingen er, som nevnt innledningsvis i analysen, preget av episodiske hendelser som i de fleste tilfeller ikke har en sammenheng. Ut i fra illustrasjonene blir det dermed vanskelig å forstå hva handlingen er, dersom

man ikke har verbalteksten å lene seg på for videre fremdrift og utvidende forklaring. Derfor er man avhengig av verbalteksten for hendelsesforløpet sin del, og for forståelsen av hva boka og illustrasjonene handler om.

### 4.3 Intertekstualitet og leserhenvendelse

#### 4.3.1 Intertekstuelle og intervisuelle referanser

Boka referer til andre kjente elementer og gjenstander gjennom både verbalteksten og illustrasjonene. Slike referanser er veldig typisk i bildebøker for barn (Birkeland et al., 2018a). Det kan være i form av visuelle referanser til både ting og gjenstander som skaper assosiasjoner til andre kjente elementer. Gjennom verbalteksten kan det bli referert til andre kjente verk og hendelser, eller til kjente personer og figurer. Visuelt sett kan for eksempel kjente tegn eller logoer være inkludert i illustrasjonen. På denne måten vil den nye teksten som leses skape sammenheng og relasjon til det illustrasjonen refererer til. Denne type referanse, enten visuelt eller verbalt, vil gjøre at leseren kan forstå teksten på en utvidende måte som vil påvirke bokas ikonotekst. *HERMAN* inneholder flere slike intertekstuelle og intervisuelle referanser. Det er flere tydelig tidsmarkører til den tiden Herman vokste opp, 90-tallet/tidlig 2000. Dette er gjennomgående i hele boka, og i mange situasjoner er dette representert gjennom det visuelle. Eksempler på dette er gamle tykke stasjonære pc-er som avviker fra dagens flatskjermer og laptop, fravær av mobiltelefoner og andre digitale verktøy.

Et eksempel der det skapes visuell referanse til et annet kjent verk er på side 72-73 hvor Herman er på aketur, som forklart tidligere. Måten dette oppslaget er illustrert på skaper visuelle referanser til tegneserien *Tommy og Tigeren*. Dette gjøres ved måten hele oppslaget er tegnet på, fargene og omgivelsene. Hele oppslaget kunne dermed vært en rute i tegneserien. Herman kan minne om Tommy på vei ned bakken, og jenta som står med ryggen til, kan oppfattes å være karakteren Marianne, som er venninna til Tommy. I tillegg ble tegneserien utgitt på midten av 90-tallet, på det tidspunktet Herman var barn. Dette er en referanse de som er kjent med *Tommy og Tigeren* vil forstå. Oppslaget stiller ikke krav til at man må ha lest mye av den, men man må kjenne til illustrasjonsmønsteret ved tegneserien, noe det er nærliggende å anta at de fleste voksne gjør.

En tydelig og direkte referanse til et annet kjent verk er referansen til *Ringenes Herre*. På s. 61 blir det eksplisitt forklart gjennom verbalteksten at Herman begynner å lese *Ringenes Herre* på engelsk, i et forsøk på å fremstå smart. På det neste oppslaget i boka, s. 62-63 får vi mer informasjon og en enda tydeligere referanse til *Ringenes Herre*. Verbalteksten på dette oppslaget gir leseren mer

innsikt i Herman sin opplevelse av å lese boka, og vi får vite at han gir opp før han kommer i mål fordi den er for krevende. I tillegg har ikke Herman helt forstått det han har lest.

Jeg får med meg at det er noe med en ring og en vulkan. Og ganske mange hester og skapninger med rare navn.

Til slutt går jeg lei og driter i om de klarer å kaste den dumme ringen oppi vulkanen. (s. 62)

Visuelt er det flere tydelige referanser til *Ringenes Herre*. Oppslaget er mørkt, og det kan se ut som vi titter ned i en søppelkasse med søppel rundt, som bananskall og epleskrotter og annet søppel. Blant dette søplet ligger boka *Ringenes Herre* med forsiden og baksiden opp. På forsiden av boka ser man selve Ringen, og på baksiden av boka kan man se to gjenkjennelige skikkelser og elementer fra bok- og filmtrilogien, Frodo Baggins og Gandalf. Verbalteksten er plassert på venstre side på et ark hvor hjørnene er dekket av søpla rundt. Rundt i søppelkassa kan man i tillegg se øyer og noe som kan se ut som andre fantasifigurer som stikker frem blant alt søplet. Hele oppslaget skaper assosiasjoner til triologien. Dette er en bok som ble utgitt på originalspråket i 1954 og filmatisert i 2001. Barn i dag vil ikke ha samme kjennskap til denne triologien som barn som vokste opp rundt 2000-tallet har, da denne boka var på sitt mest populære.

En annen tydelig verbal og visuell referanse til en annen fanatsyserie som kom rundt samme tid, er referansene til *Harry Potter*. Den første intertekstuelle referansen til Harry Potter kommer på side 77. Herman er hos optiker og må ha briller, og velger runde briller. Brillene mener han selv kommer til å gjøre at alle andre skjønner at han er smart. Dette fører til at vi i de neste oppslagene ser Herman med runde, enkle briller hvor han er tydelig fornøyd med seg selv og valget av briller. Dette skaper assosiasjon til karakteren Harry Potter, og de runde brillene som er en velkjent identifikasjonsmarkør for hovedrollen selv. På det tredje oppslaget etter at Herman er hos optiker, får vi en tydeligere og mer konkret referanse til *Harry Potter* (s.82-83). Dette oppslaget er preget av sort bakgrunnsfarge, og vi er tett på halve ansiktet til Herman på høyre side. Det er enden av siden som deler ansiktet hans i to. På venstre side av oppslaget er det en tryllestav som stikker opp fra bunnen av siden, og fra denne tryllestaven går det en gul gnist fra tuppen av tryllestaven og bort til håret til Herman. Verbalteksten er plassert over tryllestaven, og første setningen nevner *Harry Potter* eksplisitt. Den forteller at Herman har sett *Harry Potter*-filmer og bytter ut kosekluten med

tryllestav. De runde brillene, tryllestaven og den gule gnisten skaper tydelige visuelle referanser til magikeren Harry Potter, noe verbalteksten bekrefter at den skal gjøre.

### 4.3.2 Leserhenvendelse

Flere av de intertekstuelle og intervisuelle referansene er referanser som de som vokste opp på 90-tallet eller tidlig 2000-tallet vil forstå. Disse referansene er i flere tilfeller en stor del av både verbaltekst og illustrasjon. Dette gjør at barneleseren vil kunne slite med å forstå sammenhengen og meningen på egenhånd i de oppslagene det gjelder. Eksempler på dette er oppslagene om *Ringenes Herre* og *Harry Potter*. Som nevnt tidligere vil det være individuelt for dagens barn om de forstår disse referansene eller ikke. På bakgrunn av dette er det flere oppslag som henvender seg mer til den voksne leseren enn barneleseren.

Gjentatte ganger i boka gir Herman leseren inntrykk av at han føler seg annerledes og at han ikke passer inn. Dette er en stor del av bokas handling og røde tråd. Denne følelsen blir uttrykt eksplisitt gjennom verbalteksten, i tillegg til at illustrasjonene bekrefter dette. Det å føle seg annerledes og, å være usikker på hvem man er, er noe både voksne og barn kan kjenne seg igjen i. Samtidig er det usikkert hvem Herman henvender seg til når han gjentatte ganger tar opp dette. Siden dette er en såpass stor del av bokas handling, er det relevant å se på hvem bokas røde tråd henvender seg til. Henvender han seg kun til barn som føler de er annerledes, eller til alle barn generelt, uansett om de vokste opp på 90-tallet eller om de vokser opp i dag.

Når hodet går for fort, blir jeg en zen-mester.  
Han er rolig og har full kontroll.  
Jeg vil at andre skal syntes jeg er mystisk  
og klok. (s.39)

Jeg vil ikke være han som alltid leser bøker  
med bare fjorten sider og store bokstaver.

Jeg vil mye heller være han som har  
tykkere bøker enn alle andre. (s.61)

Jeg velger runde briller. Alle kommer  
til å skjønne at jeg er supersmart.  
Snart kommer ingen til å le av de  
magiske evnene mine. (s.77)

Herman fremstår usikker på seg selv og hvem han er, og har derfor et stort behov for at andre barn skal se på han som smart. Som vi kan se i eksemplene over, blir dette eksplisitt fortalt gjennom verbalteksten ved flere situasjoner. Hva andre voksne tenker er ikke like viktig. For Herman er det viktigste hva andre jevnaldrende tenker om han. Herman gjør derfor alt han kan for at andre barn skal se på han som noe annet enn den han selv oppfatter seg som. I flere tilfeller oppleves forsøkene hans på å oppnå dette som forsøk på å overkompensere for det han føler han mangler. Usikkerheten til Herman og hans ønske om å fremstå som en annen, er som nevnt noe som går igjen gjennom hele boka og i flere av fortellingene og episodene. Det å sammenligne seg med andre og prøve å ikke skille seg ut er noe de aller fleste vil kunne kjenne seg igjen i. Å finne sin egen identitet er noe som preger barndommen, og barn sammenligner seg selv med andre for å få bekreftelse på at det de gjør er riktig. I slike situasjoner henvender Herman seg derfor til alle barn som vokser opp i dag, samtidig som han henvender seg til alle voksne som selv har vært barn, og som er, eller har vært usikker på hvem de er.

I tillegg til å være usikker og føle at han ikke er lik andre, kommer det tydelig frem at Herman ikke alltid mestrer det å kontrollere handlingene sine. Han handler ofte på impuls, uten å tenke. Samtidig forstår han selv at det han gjør kan være «feil» og ønsker å rette opp i det. Dette kommer tydelig frem på blant annet s. 48-49 og s. 92-93. På side 48-49 er Herman på høyre side av oppslaget. Han sitter i en stor brun stol med en telefon i hånda. Bakgrunnen er hvit og dekker hele oppslaget. Bortsett fra Herman som sitter i stolen, er det kun en halv plante å se på resten av oppslaget. Bak planta stikker hodet til en mus ut. Herman trykker på telefonen, og gjennom verbalteksten får vi vite at han sender en melding til læreren sin. Her erkjenner han selv at han har vært en dårlig elev og uttrykker et tydelig ønske om å kunne endre atferden sin gjennom meldingen han sender til læreren.

«Det kommer en ny gutt på skolen i morgen. Han gleder seg» (s. 48)

Samtidig får vi også vite i verbalteksten at dette ikke er første gang han sender denne meldingen til læreren. Dette er en melding han sender flere ganger i uken. Videre får vi vite at han aldri klarer å oppfylle ønsket han selv sender til læreren, noe som bekrefter at han ofte handler på impuls og ikke klarer å kontrollere handlingene sine. Dette kan være typisk om man har en ADHD-diagnose. Barn med ulike atferdsdiagnoser vil kunne kjenne seg igjen i det å ikke kunne kontrollere handlingene de gjør. I disse hendelsene og episodene henvender Herman seg derfor spesielt til barn som sliter med dette, eller har andre tilsvarende utfordringer. I tillegg til at boka henvender seg til barn med ulike utfordringer, henvender den seg også til voksenleseren som har slitt, eller sliter med lignende



problemer. En voksenleser vil også kunne se sårheten og ønsket Herman har om å oppføre seg på en annen måte. En barneleser vil ikke nødvendigvis automatisk se og forstå dette på samme måte.

#### 4.4 Humor

Humor er et virkemiddel som er mye brukt i boka. Selv om det ikke alltid er like tydelig og eksplisitt, er det noe som ligger bak hele fortellingen. Hva slags humor som brukes er varierende, i likhet med hvem humoren henvender seg til og hva som er formålet med den. Dette kommer jeg tilbake til. Måten verbalteksten er skrevet på, med korte og direkte setninger, underbygges i flere situasjoner forsøket på å skape humor. På denne måten blir verbalteksten derfor en bidragsyter og forsterker i humoristiske situasjoner.

Ironi og overdrivelse er mye brukt. Til tider vil dette kunne være vanskelig å oppfatte for en fersk barneleser, samtidig som mye av ironien er gjort enkel og tilgjengelig for en ung lesere. Ironien blir ofte brukt som et virkemiddel for å fortelle og få frem historien, og er ikke en direkte del av historiene og episodene Herman forteller om. Denne humoren kommer derfor gjennom verbalteksten, og da ofte i form av overdrivelse. Hvordan dette gjøres, varierer. I oppslag 31 er det lagt opp til humor på flere måter. En tydelig måte er gjennom overdrivelse i verbalteksten. Som nevnt tidligere er illustrasjonen i dette oppslaget avhengig av verbalteksten for at man skal kunne forstå helheten i bildet. Dette gjelder også i situasjoner hvor det legges opp til humor.

Med strykejernet smelter jeg bort sporene  
på cherroxene mine.  
Så står jeg ned snøbakken i syk fart.  
Jeg overlever.  
Så vidt.  
Som vanlig.

Familiens cherrox-budsjett er sprengt. (s.73)

Det er tydelig bekreftet i illustrasjonen at Herman suser ned bakken i en voldsom fart. Overdrivelse ved at han «overlever så vidt» inviterer til humor, ettersom det er nærliggende å anta at han faktisk er et godt stykke unna å ikke overleve. Denne formen for overdrivelse er mye brukt i lignende situasjoner gjennom hele boka. Samtidig illustrer setningen «Som vanlig.» at Hermans manglende impulskontrollen ikke bare handler om at han ikke klarer å kontrollere det han sier, men også det han gjør. Dette vil da kunne føre til humoristiske situasjoner og hendelser, slik som denne. Selv om

ikke barneleseren vil forstå hele konteksten og bakgrunnen, er denne formen for humor fremdeles enkel og tilgjengelig for barn, ettersom det er en tydelig overdrivelse.

En annen måte dette oppslaget legger opp til humor på, er gjennom den intertekstuelle referansen til cherrox, og måten Herman bruker disse på. I perioden Herman vokste opp var det stor idrett i det å slite cherroxene så mye som mulig på grus og stein for å kunne skli bedre på is og snø. Herman har tydelig funnet en bedre og mer effektiv løsning på å slite dem mest mulig, uten den vanlige metoden ved å fysisk stå på grus og skrape vekk sporet under skoa. Herman har lurt hele systemet og tatt i bruk et strykejern. Ved at Herman har funnet en bedre løsning på hvordan man skulle få vekk sporene i skoene, vil den voksne leseren kunne ønske han, eller hun var barn igjen og benyttet seg av Herman sin metode for å få glattere cherrox. På denne måten inviterer dette til humor for den voksne leseren, og ordet «cherrox-budsjettet» bekrefter denne humoristiske henvendelsen til voksne.

Ironi blir i flere situasjoner brukt av Herman for å forsøke å sette han i et annet og bedre lys, eller som en måte å kamuflere at han ikke har gjort det han skulle.

Jeg har glemt framføringen i  
samfunnsfag.

Dumt.

Det var akkurat i dag jeg hadde  
tenkt til å briljere. (s.80)

Gjennom hele boka har leseren fått et tydelig inntrykk av at Herman er en person som sliter med å prestere i klasserommet. Dette har kommet frem gjennom ulike prøver han eksplisitt har fortalt om hvor han har fått alt feil (s.58-59). I disse situasjonene tar Herman seg det han kaller et «t-skjorte-friminutt» ved at han putter hodet inni t-skjorta, og melder seg på den måten ut av det som foregår i klasserommet (s. 42-47). Dette er noe Herman gjør når det kommer mange beskjeder på en gang. På denne måten vet leseren at når det kommer for mye informasjon eller for mange beskjeder samtidig blir det for mye for Herman å håndtere. I dette oppslaget bruker Herman ironi når han forteller, eller som en måte å dekke over at han ikke har gjort det han skulle. Det at han glemte at framføringen var den dagen, blir unnskyldningen hans for at han ikke kommer til å briljere, og ikke hans mangel på mestring og prestering i faglige situasjoner. Måten dette blir sagt på, legger derfor opp til å skape humor i form av ironi.

Det er flere situasjoner hvor boka benytter seg av en mer «direkte» form for humor. I disse situasjonene oppstår humoren ofte gjennom handlingene og historiene Herman forteller om eller gjør. Denne humoren blir da en del av fortellingene, og ikke bare et virkemiddel for å fortelle, slik som eksemplene før har illustrert.



Herman er på høyre side av dette oppslaget og tar store deler av siden. Han har to blyanter stikkende ut hva hvert sitt nesebor. Munnen og resten av ansiktsuttrykket hans demonstrerer tydelig at han driver med tøys. Dette får man også forsterket av de to klassekameratene hans som sitter på venstre side av oppslaget og ser på Herman samtidig som de ler. Læreren står bak disse to elevene igjen og ser mer oppgitt og nøytral ut på Herman. Bakgrunnsfargen er rosa og skaper en nøytral og lystig stemning. Illustrasjonen med blyanter i nesa er noe som legger opp til humor for barneleseren. Enten de har prøvd det selv, eller sett andre gjøre det samme, er det noe som ser morsomt og tøysete ut. I tillegg ser man at de andre ler av han, som tilsier at det han gjør er morsomt, og vi kan le av det. Verbalteksten bekrefter også at Herman bevisst går rundt i klasserommet og oppsøker andre elever for å få dem til å le, noe vi ser i illustrasjonene at han får til. Det kommer tydelig frem ved flere anledninger at Herman legger opp til å være klassens klovn. Hendelsene og tingene han gjør for å få andre til å le er bevisste handlinger og ikke preget av manglende impuls kontroll, men fremstår som nøye kalkulerte handlinger fra Herman sin side for at andre skal le både av og med han. Andre eksempler på dette, er i oppslag hvor Herman viser rumpa til klassen, eller hvor han henger en triangel på tissen foran korpset. Denne humoren er enkel og appellerer i stor grad til barn på en direkte og konkret måte. I disse situasjonene kommer humoren ofte frem både i verbalteksten og i illustrasjonene.

## 4.5 Oppsummering

De to ulike modalitetene: verbaltekst og illustrasjon, fungerer utvidende for hverandre.

Verbalteksten er i de fleste situasjoner mer forklarende og utvidende enn det illustrasjonen er.

Illustrasjonen på egenhånd ville ikke kunne fortalt historien på samme måte verbalteksten vil være i stand til. I episodene og historiene er illustrasjonene avhengig av verbalteksten for å skape sammenheng og mening. Illustrasjonene er på sin måte mer bekreftende for verbalteksten, og utvider den i noen grad. Verbalteksten er direkte, rett på sak, men samtidig enkel. For å kunne forstå de ulike måtene den veksler på å kommunisere med leseren på, stiller den derimot høyere krav til leseren.

Boka henvender seg til forskjellige lesere i forskjellige situasjoner. De intertekstuelle og intervisuelle referansene i boka er referanser en voksenleser vil ha lettere for å forstå, og kjenne igjen enn en barneleser. Samtidig vil det være individuelle forskjeller når det kommer til dette. Gjennom hele boka er Herman tydelig preget av å føle seg annerledes, og han har vansker med å kontrollere flere av handlingene sine. I situasjoner hvor han handler på impuls og blir tydelig preget av handlingene, henvender han seg til en gruppe lesere som har de samme, eller lignende vansker. Samtidig vil det å være barn by på ulike utfordringer og problemer en hvilken som helst leser vil kjenne seg igjen i, enten man er barn, eller har vært barn.

Humoren i boka er tydelig både gjennom verbalteksten og illustrasjonene. I verbalteksten blir den benyttet mer som et virkemiddel til å fortelle, samtidig som flere av hendelsene Herman forteller om er preget av humor. Illustrasjonene skaper humor rundt hendelsene som blir beskrevet i verbalteksten og utvider, eller bekrefter den humoren verbalteksten legger opp til. I tillegg legger illustrasjonene, i noen situasjoner, opp til humor gjennom handlinger som Herman gjør.

## 5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte tre hovedfunn fra analysen som er relevante for å besvare problemstillingen. Jeg vil diskutere funnene i lys av teori som er presentert, og reflektere rundt dette. Når det kommer til bokas didaktiske muligheter og utfordringer, er det noe som vil være relevant og hensiktsmessig å diskutere under alle delkapitlene. Derfor vil hvert delkapittel trekke frem hvilke didaktiske implikasjoner som følger funnet. I tillegg vil jeg avslutningsvis i kapittelet trekke frem noen flere sider ved å bruke boka i klasserommet som jeg mener ikke har blitt belyst nok under delkapitlene, eller som jeg mener er spesielt viktig.

### 5.1 Annerledeshet innpakket i humor

Som analysen viser, tematiserer *HERMAN* utfordringer knyttet til Herman Flesvig sin oppvekst som et «annerledes» barn. Dette er noe som kommer til uttrykk på ulike måter gjennom forskjellige virkemidler. Gjennom hele boka uttrykker Herman eksplisitt gjennom verbalteksten et ønske om å ikke være, eller føle seg annerledes enn andre barn. Han føler selv på at han oppfører seg og gjør ting andre ikke gjør. Dette gjør at han selv forstår at han tydelig skiller seg ut. Gjennom flere forsøk på å utjevne disse forskjellene Herman føler på, får man som leser innsikt i et barn som tydelig sliter med å føle at han passer inn, og at han ikke er lik de andre. Herman sine vanskeområder er også noe som kommer tydelig fram i flere oppslag. Dette kommer spesielt tydelig fram i oppslagene som omhandler tvangstankene Herman sliter med. Allerede på forsiden av boka får vi, som vist i analysen, inntrykk av det er mye som skjer inni hodet til Herman. I tillegg får vi det første konkrete tegnet på lese- og skrivevanskene han har i undertittelen på boka. Dette er den første informasjonen leseren får som sier noe om de konkrete vanskene hans. Boka er dermed et eksempel på det Ommundsen (2015) omtaler som bildebøker for barn som tar for seg kontroversielle temaer. Den formidler en historie om en gutt som tydelig har slitt med følelsen av å skille seg ut i store deler av barndommen og ungdomstiden.

Illustrasjonen uttrykker, i likhet med verbalteksten, at Herman har det vanskelig, men ikke alltid på en like eksplisitt måte som verbalteksten. Forsiden er som nevnt visuelt sett preget av mange forskjellige elementer, tegnestiler og farger. Instinktivt kan dette skape kaos for leseren, samtidig som det fungerer som et visuelt frampek på at det er mye kaos i hodet og livet til Herman. Videre er illustrasjonene om tvangstankene til Herman tydelig preget av en litt mer alvorlig og bekymret Herman enn det vi tidligere har sett. Fargene går fra å være lyse og positive til å være preget av et mørkt filter over hele oppslaget. Dette er, som nevnt i analysen, noe som også kommer tydelig frem

på flere av oppslagene. For leseren blir dette et klart tegn i illustrasjonen for når det er virkelig mørkt for Herman og når han er spesielt sårbar.

Måten boka formidler et kontroversielt tema på, er i stor grad «pakket inn» i humor. På denne måten kamuflerer humoren det vanskelige. Måten dette er gjort på varierer, og det er benyttet flere forskjellige former for humor. Johansen (2020) påpeker at det er vanskelig å definere humor, ettersom det er et «åpent begrep» og varierer i stor grad ut i fra hvem man spør. Mye av humoren som skjer i boka er kompleks og derfor vanskelig å konkret definere eller kategorisere. Samtidig viser analysen at vi kan skille på humoren som forekommer i boka. I situasjoner hvor Herman har det vanskelig, er det tydelig at humoren er brukt som en kamuflasje for å pakke inn det vanskelige. Denne type humor skiller seg tydelig ut fra den humoren som fungerer som ren og planlagt humor, for humoren sin skyld. På denne måten kan man dele humoren i boka i to. Den første måten å forstå det på, ser på Herman som den som skaper humor og selv legger opp til humoren i for eksempel klasserommet, *humor i handlingen*. Den andre måten humor skapes er den humoren som oppstår til tross for at Herman selv ikke ønsker at andre skal le av han, *humor som virkemiddel*. På denne måten blir det tydelig hva Herman ønsker å få oppmerksomhet rundt og hva han ikke ønsker å få oppmerksomhet rundt.

Humor som virkemiddel er den humoren som i størst grad dekker over det vanskelige, og får på den måten et kamuflerende formål. Samtidig er det denne humoren som er vanskeligst å få tak på og definere. Denne humoren oppstår selv om Herman selv ikke ønsker, eller legger opp til det. Dette er situasjoner hvor han selv forsøker å være og fremstå som en annen enn den han egentlig er. I disse situasjonene ønsker han ikke å skille seg ut, og ender ofte opp med å overkompensere for å virke bedre og smartere enn det han er. Her legger han dermed ikke opp til humor ved handlingene sine. Eksempel på dette er da Herman går rundt med tykke bøker i håp om at andre skal forstå at han er smart, selv om han selv vet at han ikke er det. I slike situasjoner kan dermed den humoren som blir benyttet forstås på en måte som forsøker å dekke over hvor vanskelig Herman har det, eller hvor usikker han er. Denne formen for humor samsvarer med Johansen (2020) sin overlegenhetsteori som en måte å skape humor på. Måten verbalteksten er skrevet på i disse situasjonene skaper en form for ydmykelse av Herman. Som leser skaper denne ydmykelsen humor på Herman sin bekostning, fordi man selv føler seg overlegen han. Vi forstår at Herman gjør disse, og lignende handlinger i et forsøk og håp om at andre skal tro han er smart, og ikke fordi han genuint selv ønsker «å bli» smart. Det er her humoren oppstår. Måten denne humoren dekker over Herman sin usikkerhet kan på derfor bli forstått og tolket som bokas forsvarsmekanisme for å beskytte Herman.

Den andre formen for humor, humor i handlingen, foregår på en annen måte. Her legger Herman selv opp til humor, og det er han som skaper humoren på egenhånd. Dette gjør at humoren og situasjonene kan oppfattes annerledes enn den første formen for humor. I disse situasjonene er det tydelig at han selv ønsker reaksjoner og oppmerksomhet fra medelevene sine, og handler deretter. Denne oppmerksomheten kan man tydelig se at han får gjennom illustrasjonene. Her ser vi at de andre elevene ler av Herman og det han gjør. Eksempler på slike hendelser er der han putter blyanter i nesa, henger triangel på tissen, eller viser rompa til klassen. Her skjer humoren på Herman sine premisser. Det blir derfor tydelig å se at han har knekt humor-koden ved at de andre ler når han ønsker det. Denne formen for humor stemmer overens med det Cross (2011) kaller «low form of humor». Når Herman gjør disse handlingene, stilles det lave kognitive krav til leseren for å forstå og ha tilgang til humoren som brukes. Selv om denne humoren er enkel og tilgjengelig for barneleseren, vil en voksenleser også forstå denne humoren. I tillegg vil en voksenleser kunne se på disse handlingene Herman gjør som en forsvarsmekanisme for seg selv. Disse handlingene skjer nemlig ofte når han syntes oppgavene blir for vanskelige eller ting blir kjedelige, og Herman tyr dermed til humor som en løsning for å slippe unna, eller kamuflere at det er noe han syntes er vanskelig.

Begge formene for humor som skjer i boka blir i flere situasjoner en måte å dekke over kontroversielle temaer på. Slike bøker om kontroversielle temaer krever etterarbeid og tydelig oppfølging fra lærer. Ommundsen (2015) trekker frem bøker med slike temaer som noe som kan være vanskelig og utfordrende å snakke med barn om. Når det kommer til *HERMAN*, er ikke dette nødvendigvis temaer som er spesielt vanskelig å snakke om. Utordringen med denne boka handler mer om hvordan man skal ta det opp temaene, og hva det skal legges vekt på. Herman er et barn som i stor grad vil føle på og slite med flere «allmenne» problemer mange barn kan kjenne seg igjen i, samtidig som har flere spesifikke vansker. Derfor kan *HERMAN* være en fin inngang til å snakke om, og normalisere mye av det som Herman syntes er vanskelig. Som det kommer frem i læreplanen for norsk, er det den effekten og det formålet man ønsker litteratur i klasserommet skal ha. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Litteratur skal altså fungere som en inngang til å være om andre mennesker. I tillegg til at det tydelig jobbes med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, hvor det legges opp til at elevene kan tilegne seg verktøy som kan kunne hjelpe dem med å håndtere lignende situasjoner i eget liv.

Barn vil også trenge veiledning for å se og forstå hvordan humoren i boka er benyttet. Spesielt vil de trenge veiledning til å kunne forstå den humoren som brukes til å kamuflere utfordringene Herman har, og kjenner på. Denne humoren er det Cross (2011) kaller «high form of humor» og

krever høyere kognitive krav til leseren enn det den direkte og enkle humoren gjør. Måten denne humoren i boka blir benyttet på skaper dermed «hull» i teksten som leseren selv må fylle for å forstå den. Disse «hullene» i teksten kan være utfordrende for en barneleser å forstå uten veiledning fra en voksen.

## 5.2 Boka spriker i leserhenvendelsen

Som analysen viser, henvender boka seg noen steder kun til voksenleseren, og andre steder kun til barneleseren. De fleste intertekstuelle og intervisuelle referansene er referanser en voksenleser vil forstå, og da aller helst de voksne som var barn på samme tid som det Flesvig selv var. Barn i dag vil derfor kunne streve med å forstå disse uten hjelp. I noen situasjoner er det ikke avgjørende å kjenne til, eller forstå referansene for å kunne forstå historien eller sammenhengen, men i andre situasjoner er det mer avgjørende. I oppslagene hvor det for eksempel i større grad refereres til *Ringenes Herre* og *Harry Potter*, kan det påvirke forståelsen. Dette fører dermed til at det blir begrensninger for hva en barneleser er i stand til å hente ut av informasjon fra boka på egenhånd. Andre steder er det tydelig at boka henvender seg hovedsakelig til barneleseren, som for eksempel i situasjoner hvor Herman selv inntar rollen som klassens klovn. Av den grunn blir det et tydelig skille på hvor boka henvender seg til de forskjellige leserne. Når det kommer til hvordan boka veksler mellom hvem den henvender seg til, trekker Ommundsen (2006) frem et viktig aspekt ved begrepet all-alder-litteratur og litteratur med dobbel adressat, og hva som er viktig for denne type litteratur skal fungere. Det er viktig at henvendelsene til voksen- og barneleseren skjer samtidig. I tillegg er det i slike situasjonene viktig at henvendelsene ikke går på bekostning av hverandre, noe det er nærliggende å tenke at *HERMAN* gjør i situasjoner hvor det er konkrete referanser bare en voksen forstår. Som følge av det blir innholdet og hvem boka henvender seg til påvirket.

Videre, vil en voksenleser av boka kunne oppleve enkelte av henvendelsene til barneleseren og innholdet som enkelt. Dette bekrefter det Westin (1997) trekker frem som en form for konsekvens ved at voksenleseren tolker innholdet i en barnebok både som voksenleser og barneleser samtidig. På denne måten vil voksenleseren hele tiden forsøke å tolke innholdet med barneøyne, noe som ikke vil være mulig, ettersom man har flere livserfaringer og tolkningsmuligheter enn barnet, på grunn av at man rett og slett har levd lenger og opplevd mer. Dette er også påvirket av at henvendelsene til voksenleseren går på bekostning av henvendelsen til barneleseren, og motsatt. Selv om for eksempel disse enkle humoristiske hendelsene kan skape humor også for voksenleseren, vil det reelle innholdet være for enkelt og dermed også mangelfullt, dersom man kun ser på den konkrete teksten i boka. Det som derimot bidrar til å legge mer tyngde i teksten for en



voksenleser, er alle «hullene» i teksten hvor leseren selv kan fylle inn med egne erfaringer. Dette er noe den voksne leseren vil kunne være i stand til å gjøre, men som vil være utfordrende for barneleseren uten veiledning og hjelp.

I tillegg til å henvende seg til både voksne og barn, er det tydelig at boka i flere situasjoner henvender seg ekstra til en spesifikk gruppe. Videre kommer det frem gjennom analysen at Herman har spesifikke vansker som i stor grad påvirker han både på skolen og hjemme. I disse situasjonene er det nærliggende å tenke at boka henvender seg litt ekstra til andre som har vansker som enten er lignende eller ikke, men som resultat av vansken vil slite med de samme følelsene og tankene. Samtidig vil en hvilken som helst leser kunne forstå disse handlingene på samme måte som man forstår resten av boka, og vil dermed ikke legge noe ekstra i disse situasjonene. For den gruppen som har lignende vansker, vil innholdet kunne oppleves på en annen måte, og dermed påvirke i hvor stor grad man er i stand til å identifisere seg med det som skjer.

Herman er selv den utforskende, og det er han som selv forsøker å finne ut av sitt eget liv i boka. Denne måten å skrive om barn på er typisk i dagens nordiske barnelitteratur. Rhedin (2005) trekker frem barnet som «ambassadør» for eget liv som et kjennetegn på hvordan barnesyn man har i Norden i dag. Dette er noe man tydelig ser i Herman, og det blir derfor tydelig hvilket barnesyn boka formidler. Dette barnesynet stemmer også overens med det barnesynet man har i dag. Dagens barn er i stor grad den utforskende og er selv på jakt etter svar og forsøker å finne ut hvem de er, i likhet med Herman. Dette barnesynet er det forfatteren sitt ansvar å formidle, noe Loe i stor grad mestrer, ettersom det er Flesvig boka handler om, og dermed en tro formidling av hvordan han selv opplevde barndommen. Boka er dermed en bekreftelse på det Birkeland et.al. (2018b) trekker frem som et avgjørende element for å formidle et riktig barneperspektiv.

I likhet med annen sakprosa for barn tar *HERMAN* i bruk historiefortelling som en struktur for å formidle historien på. Dette trekker Maagerø & Øines (2019) frem som et vanlig trekk for å skape mer interesse og spenning for barneleseren. Dette er et virkemiddel og noe *HERMAN* også benytter seg av. Samtidig bidrar dette til at boka får en større effekt og appellerer mer direkte til barneleseren. Det blir på denne måten noe usikkert hvem boka faktisk er tiltenkt.

Noe en også kan stille spørsmål ved, er hvor mye Herman faktisk ble tatt på alvor i barndommen sin. Det kommer tydelig frem at han trengte både veiledning og hjelp, noe som ikke er like åpenbart kommer frem om han fikk eller ikke. Dette kan være vanskelig å forstå ettersom man kun ser Herman sin side av saken, samtidig som det er en selvfølge at ikke alt fra barndommen er inkludert i denne 107 sider lange biografiske bildeboka. Det er dermed nærliggende å tenke at dette er

situasjoner som er ekskludert fra fortellingen, og det heller er fokus på andre ting ved barndommen og livet hans.

De fleste barnebøker er skrevet for at barna skal lære noe av det dem leser, og har dermed ofte en pedagogisk faktor ved seg. Når det kommer til *HERMAN*, mener jeg boka kan forstås på to måter, den pedagogiske og den rent fortellende, eller underholdende. Den pedagogiske siden ved boka fokuserer på mange måter på det barnet kan lære om seg selv og andre ved å lese den. I tillegg til at boka kan bukes for å tilegne seg kunnskap og verktøy om hvordan en selv skal kunne løse lignende situasjoner i eget liv. *HERMAN* er en bok som i stor grad legger opp til at barnet skal kunne føle leseridentifikasjon på ett eller annet tidspunkt i løpet av fortellingen. Herman er selv et barn som går gjennom store deler av følelsesregisteret på kort tid, i tillegg til at han opplever og kjenner på både det å føle seg annerledes og ha et stort ønske om å passe inn og ikke skille seg ut. For en barneleser er dette noe som absolutt treffer de fleste, uavhengig av kjønn og om man har spesifikke vansker eller ikke. På denne måten blir boka i stor grad pedagogisk og en fin inngang for både læring og utvikling. Ser man på den rent fortellende og underholdende siden ved boka, er dette i stor grad en fortelling om en gutt som, gjennom mye prøving og feiling, har funnet ut av hvem han er og hva som er viktig for han i livet. Måten denne fortellingen formidles på, gjøres ved bruk av flere virkemidler, og spesielt mye humor i forskjellige former. Denne siden av boka er også noe man burde legge mer vekt på, slik at man ikke konstant leter etter elementer ved boka som må tolkes.

### **5.3 Barnelitteratur og bokas multimodalitet**

Som diskutert i teoridelen er det stor uenighet om hvordan man skal definere, og om man eventuelt skal skape skiller innad i barnelitteraturen på lik måte som i voksenlitteraturen (Westin, 1997; Weinreich, 2004). Dette kan by på problemer i oppdelingen av barnelitteratur, og spesielt hvor man skal plassere *HERMAN*. Boka forteller en historie om en gutt med mye fantasi, et tydelig ønske om å passe inn, med både allmenne og spesifikke vansker. Uten navnet Herman Flesvig knyttet til denne boka, kunne den vært en skjønnlitterær barnebok om en hvilken som helst gutt. Historiene og hendelsesforløpet kunne derfor vært oppdiktet. Etersom det kommer tydelig frem at det ikke er en tilfeldig gutt, og at hendelsene og episodene i boka er basert på Flesvig sitt liv, blir boka plassert i kategorien biografi. Dette er den tydeligste og mest konkrete begrunnelsen for at boka havner under kategorien sakprosa. En problematisk side ved barnelitteraturen er at sakprosa ofte blir forklart som en motsetning til skjønnlitteratur. Skyggebjerg (2011) trekker frem dette som mer problematisk innenfor barnelitteraturen enn voksenlitteraturen, ettersom sakprosa for barn er mer kompleks enn

sakprosa for voksne. Dette er noe en tydelig kan se i *HERMAN*, basert på hva den formidler, og hvordan en leser kan oppfatte og forstå innholdet.

Boka formidler det å være annerledes på forskjellige måter. Dette gjøres gjennom de ulike modalitetene ved boka. Først og fremst er valg av medium, bildebok for barn, med på å gjøre innholdet og historien mer tilgjengelig for barn, noe som også påvirker måten de kontroversielle temaene til boka blir formidlet og fortalt på. Denne formen for biografi har blitt mer og mer vanlig innenfor barnelitteraturen. Dette gjør at barn, på lik linje med voksne, har tilgang på god og variert sakprosa, slik Goga (2009) trekker frem som en viktig oppgave ved sakprosa for barn. Samtidig er dette også, slik jeg har diskutert tidligere, med på å påvirke hvordan boka henvender seg til forskjellige lesere.

Boka tar i bruk flere elementer fra skjønnlitteraturen for å være mer appellerende og tilgjengelig for barneleseren. Dette er noe Skyggebjerg (2011) påpeker er et vanlig trekk i sakprosa for barn. Hadde ikke Loe brukt elementer som for eksempel fantasi, gjentakelser og kontraster på den måten han gjør, ville innholdet vært mindre tilgjengelig for barn enn det er. Gjentakelse blir fremhevet som et svært viktig element når det kommer til barnelitteratur. Barn er ikke like observante som det voksne er, og vil dermed ha et stort behov for å få viktig informasjon gjentatt for å få det med seg (Bjorvand, 2012b). Dette er noe *HERMAN* i stor grad også gjør. Gjennom det meste av boka får vi gjentakende eksempler på hvordan Herman føler seg annerledes enn de andre. På denne måten blir bokas hovedtema tydelig presentert flere ganger, noe som gjør at barn vil ha lettere for å forstå og få det med seg. Samtidig er det flere elementer i boka som kan bidra til at disse gjentakelsene ikke er like tydelig knyttet til hverandre og dermed vanskelig å forstå som en gjentakelse ettersom de gjøres på forskjellige måter.

Handlingene i boka er bygget opp med en episodisk fortellingsstruktur som flere steder påvirker både flyten og tilgjengeligheten for leseren, da spesielt barneleseren. Det vil si at flere av oppslagene har ingen direkte tilknytning til andre oppslag. For en barneleser kan dette gjør at det til tider er vanskelig å forstå hvorfor noen av de ulike episodene og hendelsene er inkludert i historien, med et annen formål enn kun å være underholdende. Flere av disse oppslagene, som ikke har noe med hverandre å gjøre, kan derfor enkelt ses på som individuelle historier, dersom man ser på bokas konkrete tekst. Dersom man kun ser på illustrasjonene i boka, vil man ikke forstå handlingen og temaet på samme måte som man kunne gjort dersom man bare hadde sett på verbalteksten. Dette gjør at barneleseren vil kunne ha problemer med å forstå bokas kontroversielle tema. Verbalteksten skaper mer mening og sammenheng på egenhånd, enn det illustrasjonene gjør. Illustrasjonen er dermed mer avhengig av verbalteksten og formidler i seg selv ikke en tydelig og klar fortelling på

samme måte. Grunnen til dette er bokas episodiske fortellingsstruktur som visuelt sett ikke gir samme forståelse og sammenheng på egenhånd. Dette gjør at illustrasjonene i stor grad er avhengig av verbalteksten for å skape mening.

Analysen bekrefter dermed Hallberg (1982) sin forklaring om at bokas ikonotekst er en avgjørende faktor for hvordan en bok formidler handlingen og historien. I *HERMAN* er verbalteksten og illustrasjonene for det meste utvidende og bekræftende for hverandre. Samtidig er det forskjell på hvilke begrensinger den enkelte modaliteten er i stand til å formidle på egenhånd. På denne måten er det dermed tydelig at den ene modaliteten har et større ansvar enn den andre når det kommer til selve formidlingen og fremdriften i historien. Denne avgjørende tyngden faller, som nevnt, på verbalteksten, og det er den som i aller størst grad bidrar til bokas fremdrift. Videre tydeliggjøres denne begrensningen også ettersom handlingen er episodisk og dermed mer oppstykket. Hallberg (2022) trekker videre frem barnets lesekompetanse som en avgjørende faktor for å bli en del av bokas ikonotekst. Dette er noe vi tydelig kan se i *HERMAN*. Dersom barneleseren er i stand til å forstå og se sammenhengen mellom de ulike episodene vil leseren forstå større deler av boka, og dermed i større grad bli en del av ikonoteksten. Dette vil derfor skape store variasjoner for hva forskjellige barn er i stand til å forstå av boka. Barn som ikke har knekt lesekode enda vil potensielt bare ha illustrasjonene å lene seg på for å forstå fortellingen. Dette vil føre til en annen fortelling og oppfattelse av hva den handler om, enn det som blir formidlet gjennom verbalteksten. I hvilken grad man er i stand til å forstå sammenhengen mellom de forskjellige oppslagene vil være usikkert ettersom det vanskelig å forstå en direkte sammenheng mellom dem.

Sammen bidrar modalitetene til å fortelle om Herman og hvordan han har det gjennom oppveksten. Gjennom verbalteksten kommer det tydelig frem at Herman er en gutt som føler på utenforskap og at han ikke passer inn. Han gjør, som nevnt tidligere, flere forskjellige forsøk på å fremstå som en annen enn den han er. Om det er å bære på tykke vanskelige bøker han aldri fullfører, eller om det er å begynne med runde briller, spiller ingen rolle, så lenge andre barn ser og tenker på Herman som smart. Illustrasjonene bekrefter tanken Herman har om hvordan han ønsker andre barn skal oppfatte han i disse situasjonene. Verken gjennom verbalteksten eller illustrasjonene får vi vite hva de andre faktisk tenker om han, men heller hva Herman selv ønsker at de andre skal tenke om han. For Herman blir det han ønsker og tror andre barn tenker om han styrende for det han gjør og hvordan han ønsker å være. Det er dermed gjennom verbalteksten vi får de konkrete og direkte eksemplene på at han har det vanskelig. Samtidig bidrar illustrasjonene i stor grad til å gi et bilde på disse hendelsene og situasjonene. På denne måten får leseren et direkte innblikk i hvordan Herman selv opplevde situasjonene han forteller om, og leserens tolkning av verbalteksten blir til en viss grad

styrt. Det illustrasjonene ikke er i stand til å fortelle, legges det opp til at leseren selv skal tolke og forstå. Det er gjennom disse tolkningene man kan forstå bokas egentlige tekst, altså bokas ikonotekst, og hva den forsøker å formidle.

## 5.4 Didaktiske implikasjoner

Som presentert i innledningen, kom det med fagfornyelsen et større fokus på *folkehelse og livsmestring* i skolen. I dette ligger det at skolen skal være en arena hvor elever tilegner seg kunnskap og verktøy de kan ta i bruk i møte med livet og de utfordringene det bringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ommundsen (2015) trekker frem bøker om kontroversielle temaer som en måte å gjøre dette på. Dette kan være bøker som omhandler mer alvorlige temaer som vold i hjemmet og omsorgssvikt, samtidig som det kan være bøker med litt mindre alvorlighetsgrad. Ommundsen (2015) påpeker videre at begrepet kontroversielle ikke nødvendigvis må inneholde omstridte og alvorlige temaer, men at det også inkluderer temaer det er viktig å snakke med barn om, slik som *HERMAN*. Ved bruk av denne boka i en didaktisk situasjon åpner den for fokus på flere viktige temaer for barn og unge, og det er i stor grad mulighet for at elever kan kjenne seg igjen i de følelsene Herman kjenner på. Vie (2020) sin forskning viser at barn er mer engasjerte i møte med biografier, noe som kan være en positiv bidragsyter, dersom man bruker *HERMAN* i skolen og med didaktiske formål. Ved bruk av *HERMAN* på denne måten medfølger også kravene til en voksenleser som veileder.

Gjennom både analysen og diskusjonen så langt, er det mye som tyder på at *HERMAN* er en bok som krever veiledning fra voksne for at barneleseren skal få tilgang på hele innholdet. Dersom en skal bruke boka i en pedagogisk sammenheng, vil det kreve at læreren har god kunnskap om boka og kan innta denne veiledende rollen. Dette bekrefter det Tønnessen (2012) trekker frem om lærerens litterære kompetanse som en viktig faktor for god litterær undervisning. Behovet for en voksenleser som veileder og som utvider forståelsen ser man i *HERMAN* i flere situasjoner. Det kommer spesielt til syne i situasjonene hvor boka henvender seg direkte til den voksne leseren. I disse situasjonene vil informasjonen som formidles være vanskelig for barnet å få tak i på egenhånd, ettersom det er mye rom for tolkning. En voksenleser vil kunne utvide forståelsen av boka for barneleseren i flere situasjoner. Hvem den henvender seg til i ulike situasjoner og episoder er ikke eksplisitt forklart i verken verbaltekst eller illustrasjonene, og kan derfor være vanskelig å forstå. Det blir derfor opp til leseren å fylle og tolke det Bjorvand (2012a) definerer som «hull» i teksten. Dersom barnet møter teksten sammen med en voksen, vil barnet i større grad kunne forstå disse «hullene», og hvem boka henvender seg til i ulike situasjoner.

Selv om man kan bruke boka i skolen for læring, er det viktig å ha fokus på at boka vil kunne være minst like god å «bare» oppleve for barnet. Bjorvand (2012b) trekker frem at det ikke alltid må ligge en pedagogisk grunn til å lese en bok, annet enn at barn skal kunne møte, oppleve og lese litteratur. Hvis man alltid har fokus på at barnet skal lære noe spesifikt av å lese, vil man kunne påvirke leselysten og gleden barn har i møte med litteratur, noe som også er gjeldende for *HERMAN*. Dersom man har mye fokus på det didaktiske, vil man kunne hindre den naturlige og spontane utforskingen det individuelle barnet vil ha i møte med denne bok. Det samme gjelder i møte med denne boka.

## 6 Avslutning

Målet med denne oppgaven har vært å se på hvordan *HERMAN* belyser vanskelige temaer, og hvilke virkemidler den tar i bruk for å gjøre dette. Problemstillingen i oppgaven er: *Hvordan belyses vanskelige temaer og det å være annerledes i den biografiske bildeboka HERMAN, og hvilke didaktiske muligheter og utfordringer skaper dette?* For å kunne svare på denne problemstillingen introduserte jeg disse forskningsspørsmålene: *i. Hvordan uttrykker samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon mening? ii. Hvem henvender boka seg til? iii. Hvordan brukes humor?*

Som analysen og diskusjonen har vist, er *HERMAN* en bok som i stor grad formidler kontroversielle temaer på ulike måter. Herman er en gutt som er på konstant søken etter å gjøre og være som alle andre barn. Han bruker mye tid og energi på å fremstå «bedre» enn det han er. Selv forstår han at han ikke alltid strekker til eller mestrer det samme som andre i klassen, og søker derfor etter «grunnen» til dette. Gjennom hele boka er bekreftelse fra andre et gjennomgående tema, og Herman gjør alt han kan for å oppnå dette. Han har konkrete antakelser om andre barn, og hva han mener og tror andre barn tenker om han. For Herman er disse tankene og antakelsene en absolutt sannhet, noe som påvirker han og mange av handlingene hans i stor grad. Samtidig får vi aldri vite hva de andre barna faktisk tenker om Herman, ettersom vi kun får innsikt i Herman sine tanker og følelser. I flere situasjoner forsøker han å overkompensere for å passe inn, og går hardt inn i det han selv tenker vil skaffe annerkjennelse og bekreftelse fra andre medelever. Hva voksne tenker er ikke like viktig, og det er ikke dem Herman hovedsakelig søker etter bekreftelse eller annerkjennelse fra. Dette formidler boka gjennom ulike modaliteter. I tillegg til bruk av humor på forskjellige måter, med ulike formål.

Humor er en viktig formidler for bokas kontroversielle tema. Bokas presise og nøye gjennomtenkte bruk av humor gjør at den i stor grad kan oppleves som en morsom og humorfylt bok. Dette, til tross for at den tidvis formidler relativt vanskelige og såre hendelser og temaer for Flesvig selv. Humoren i boka kommer frem på forskjellige måter. Den er tydelig å se i illustrasjonene hvor Herman selv legger opp til og skaper humor, definert i diskusjonen som «humor i handling». «Humor som virkemiddel» kommer tydelig frem i verbalteksten som blir formidlet. Måten boka bruker humor til pakke inn og kamuflere det vanskelige blir i størst grad gjort gjennom humor som virkemiddel og derfor i verbalteksten. I hvor stor grad en barneleser er i stand til å forstå dette på egenhånd vil i hovedsak basere seg på barnets lesekompetanse. En måte dette innholdet kan bli tilgjengelig for flere barnelesere vil være sammen med en voksen som utvider og veileder barnet gjennom disse «hullene» i boka.

Boka er i basert på en episodisk fortellingsstruktur, som i stor grad påvirker fremdriften i boka. Det muntlige språket i verbalteksten kan skape utfordringer for barnet i møte med teksten. Både fortellingsstrukturen og det muntlige språket stiller høye krav til leserens leseferdigheter. Ettersom mye av det kontroversielle temaet formidles gjennom verbalteksten vil dette, i likhet med bokas humor, kreve veiledning og støtte fra en voksen for å forstå. Som lærer vil dette skape gode muligheter for å bruke boka i didaktiske situasjoner. Enten det er ved å bruke boka som en inngang til å gi elever verktøy til å takle vanskelige situasjoner i eget liv, eller det er å gi barna et begrepsapparat for bildeboka og arbeid med denne typen litteratur.

## **6.1 Forslag til videre forskning**

Denne masteroppgaven er basert på en nærlesningsmetode, og dermed mine tolkninger av boka. Tolkningene mine er avgrenset gjennom den valgte problemstillingen og forskningsspørsmålene, og fokuserer på den måten kun på kvalitetene ved boka som besvarer disse. Det å se hvordan denne boka fungerer og blir mottatt i et faktisk klasserom vil være nyttig. På denne måten vil en kunne se bokas faktiske didaktiske potensial hos den tiltenkte målgruppen, samtidig som en vil se om den gjør det den har mulighet for å gjøre. Dette kan gjøres gjennom ulik type klasseromsforskning hvor elevenes respons er hovedfokus, og ikke selve boka.

Ettersom bildebøker med kontroversielle temaer blir mer og mer vanlig, vil det å se på et utvalg bildebøker og hvordan de tar opp disse temaene på forskjellig måte være interessant. Enten man foretar en litteraturhistorisk undersøkelse eller om man ser på et utvalg nyere bøker, vil denne boka i stor grad være relevant å inkludere i et slikt forskningsprosjekt.



# Litteraturliste

- Andersen, P. T. & Drangsholt, J. S. (2023, 25. april). Erlend Loe. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/Erlend\\_Loe](https://snl.no/Erlend_Loe)
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018a). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar*. (4.utgave) Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie*. (3. utgave) Samlaget.
- Blikstad-Balas, M., Tønnesson, J. & Marti, K. T. (2019). *Den empatiske sakprosaen*. Periskop.  
<https://periskop.no/den-empatiske-sakprosaen/>
- Bjorvand, A.-M. (2012a). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s.69-80). Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A.-M. (2012b). Vurdering av barnelitteratur: Formidlerens rolle i jakten på de gode leseopplevelsene. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s. 150-173). Universitetsforlaget.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s.62-79). Universitetsforlaget.
- Cross, J. (2011). *Humor in Contemporary Junior Literature*. Routledge.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Egeland, M. (2000). *Hvem bestemmer over livet?: Biografien som historisk og litterær genre*. Universitetsforlaget.  
<https://www.nb.no/items/13a95d422352142ac3b1f4dd2a60640f?page=5>
- Fjeldberg, G. (2022). Bokanmeldelse: Kjempegøy – om bare ikke lille Herman var så skeptisk til piller. *Aftenposten, Kultur*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/O884EO/bokanmeldelse-kjempegoey-om-bare-ikke-lille-herman-var-saa-skeptisk-til-piller>
- Flesvig, H, Loe, E. & Torkildsen, B. S. (2022). *Herman: Historier fra en udiagno(s)tisert oppvekst*. Bonnier.
- Freud, S. (1994) *Vitsen og dens forhold til det ubevisste*. (G. Farner, Overs.) Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1905/1927). [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007121200103](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121200103)

- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, overs). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1990).
- Goga, N. (2009). Barnelitteraturens sakprosa. *Prosa*, 15(4), s.48-53. tnr=1572545.
- Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge?. *Sakprosa*, 11(3). s. 1-27.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4). s.163-168
- Hallberg, K. (2022). Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia. *Barnelitterært forskningsstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 13(1).  
<https://doi.org/10.18261/blft.13.1.2>
- Helsedirektoratet (2017. 11. juli). Betydning av psykisk helse i skolen. *Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging>
- Johannsen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle reserreaksjoner: Om kunst og etikk. *Edda*, 106(4). s.279-293. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Johansen, M. G. (2020). *Hva er humor*. Universitetsforlaget.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s.44-61). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Løvland, A. (2012) Når barn leser fagbøker. I A-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s. 80-102). Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2019). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.

- Nikolajeva, M. (2011). Finns det gränser för barnlitteratur?: Recension av Åse Marie Ommundsen: Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut. *Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 2(1). s. 1-4. <http://doi.org/10.3402/blft.v2i0.6359>
- Mallan, K. (1993). *Laugh lines: Exploring Humor in Children's Literature*. Primary English Teaching Association.
- Maagerø, E. & Øines, A. M. (2019) Hvordan lages barn? Bildebøker for barn om hvordan barn blir til. *Sakprosa*, 11(3). s. 1-32. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6549>
- Mogstad, A. A. & Sagen, C. B. (2022. 22. november). Herman Flesvig slet med tvangstanker: - Mamma var beinhard. *TV2, Underholdning*. <https://www.tv2.no/underholdning/god-morgen-norge/herman-flesvig-slet-med-tvangstanker-mamma-var-beinhard/15293236/>
- Ommundsen, Å. M. (2006). Uten alder?: All-alder-litteratur; litteratur for alle eller ingen?. I Ewo, J. & Sverdrup, K. W. (Red.), *Kartet og terrenget: Linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen*. (s.50-70). Imprintforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2015). Who are these picturebooks for? Controversial picturebooks and the question of audience. I J. Evans. (Red.), *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical response to visual texts*. (s. 71-93). Routledge.
- Rhedin, U. (2005). Småbarnsbilderboken och det lilla barnet. I N. Goga & I. Mjør (Red.) *Møte mellom ord og bilde: Ein antologi om bildebøker*. (s. 26-51). Cappelen Akademiske Forlag.
- Røskeland, M. (2021). Humor og engasjement i miljøorientert barnelitteratur: En himmel full av skyer. *Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 12(1). s. 1-10. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-08>
- Slettan, S. (2020). Lystig læring: Om humor og litterær danning i bøker for barn. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.) *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Skyggebjerg, A. K. (2011). Er fabgøger en del af børnlitteraturen?. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 2(1) <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.5836>
- Torvik, B. G. K. & Torvik, A. B. B. (2022. 3. november). Vi er to søstre med ADHD. Vi finner anmeldelsen av Herman Flesvigs bok problematisk. *Aftenposten, debatt*.

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/xgm9xn/vi-er-to-soestre-med-adhd-vi-finner-anmeldelsen-av-herman-flesvigs-bok-problematisk>

Tønnessen, E. S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s. 131-149). Universitetsforlaget.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Vie, I-K. L. (2020). *Nyere, norske biografier for barn og unge: En studie av biografisjangeren og barn og unges møter med tre biografier*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet.] INN Delarkiv <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2640576>

Weinreich, T. (2004). *Børnlitteratur: mellom kunst og pædagogik*. (2.utgave). Roskilde Universitetsforlag.

Westin, B. (1997). Mission Impossible – barnlitteraturforskningens dilemma. I Bache-Wiig, H. (Red.). *Nye veier til barneboka*. (s. 252-268). Cappelen Akademisk Forlag. <https://www.nb.no/items/02d71ee2b5a13cd4cfe238cb0c3606d8?page=0>