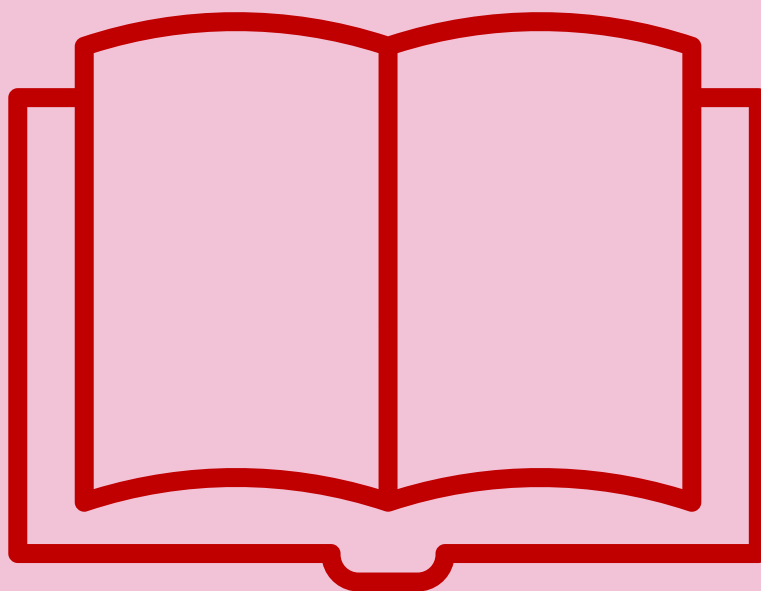


ORDLØSE BILLEDFORTÆLLINGER I UDSKOLINGEN



Bachelorprojekt – UCN Læreruddannelsen, Aalborg

Navne: Cecilie Middelhede Dalsgaard
Rikke Elkjær Hansen

Vejleder: Bodil Christensen

Anslag: 88.379 (Heraf 13.448 illustrationer, bokse, figurer m.m.)

Dato: 1. maj 2023

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Problemformulering.....	2
Projektets metodiske og empiriske grundlag	2
<i>Læsevejledning</i>	2
<i>Et sociokulturelt læringsperspektiv</i>	3
<i>Videnskabsteoretisk tilgang</i>	3
<i>Empiri</i>	4
<i>Det semistrukturerede interview</i>	4
Elevinterviews	5
Interview med Ayoe Quist Henkel.....	6
<i>Elevprodukter</i>	6
<i>Kritik af metode</i>	7
<i>Begrebsafklaring af den ordløse billedfortælling</i>	7
Tema I - Elevernes vej ind i den ordløse billedfortælling.....	8
<i>Læsning</i>	8
<i>At læse ordløse billedfortællinger</i>	9
<i>7.X' vej ind i den ordløse billedfortælling A</i>	10
<i>Eleverne i 7.X' egne læsninger af et opslag</i>	12
Gruppe I.....	14
Gruppe II.....	14
<i>Sammenfatning</i>	15
Tema II – Forestillingskraft og inferensdannelse i ordløse billedfortællinger.....	15
<i>Inferensdannelse</i>	16
<i>Forestillingskraftens betydning for meningskabelse</i>	17
<i>7.X infererer og aktiverer forestillingskraften</i>	18
<i>Et undervisningseksperiment</i>	21
Tema III – Potentialer og udfordringer.....	22
<i>Den ordløse billedfortællings potentiale i danskundervisningen</i>	22
<i>Silent Books-projektet</i>	24
<i>Lærerens overvejelser i forhold til brugen af den ordløse billedfortælling</i>	25
"Ham der den sure A-mand".....	25
"Så misser man måske noget".....	26
Læreren skal turde at være i det.....	26
Analyseværktøjet "Et hus"	27

<i>Analyseværktøjets fire trin</i>	28
<i>En opslagstavle</i>	28
<i>Til læreren</i>	29
Trin 1: Facade	30
Trin 2: Træd ind i huset	31
Trin 3: Gå på opdagelse i huset.....	31
Trin 4: Træd ud af huset.....	32
Konklusion	34
Litteraturliste	36
Bilag 1: Interviewguide til interview med elever	38
Bilag 2: Interviewguide til interview med Ayoe Quist Henkel.....	39
Bilag 3: Transskription af elevinterviews	40
<i>Transskription af interview: Elev A</i>	40
<i>Transskription af interview: Elev B</i>	41
<i>Transskription af interview: Elev C</i>	44
<i>Transskription af interview: Elev D</i>	46
<i>Transskription af interview: Elev E</i>	48
Bilag 4: Transskription af interview med Ayoe Quist Henkel.....	51

Indledning

”Ja, jeg vidste ikke, hvordan jeg skulle læse en bog uden ord”, sådan udtaler en udskolingselev sig i forhold til spørgsmålet om, hvad der kan være udfordrende ved at læse en ordløs billedfortælling. Denne undren er eleven ikke ene om, da vi både i vores praktikklasse og blandt medstuderende, familie og venner har mødt forskellige holdninger til, hvad det vil sige at læse en ordløs billedfortælling, hvorvidt det overhovedet kan kaldes læsning, da der er et fravær af ord, og hvorledes denne genre kan arbejdes med i en udskolingsklasse. Netop dette er blevet en grundlæggende drivkraft for at skrive et bachelorprojekt om brugen af ordløse billedfortællinger i danskundervisningen i udskolingen.

Billedteksterne har eksisteret siden hulemalerierne, og i dag omringer billeder os i alle henseender af hverdagen. Dog er det ordene, som blikket retter sig automatisk efter, når der læses, og det visuelle kommer i anden række. Ifølge Marianne Eskebæk Larsen udgør tekstens visuelle udtryk dog en stor og meget vigtig del af læseoplevelsen og analysen (Lund, 2017, s. 30).

Gennem vores tid på læreruddannelsen har vi udviklet en interesse for billedlitteratur, fordi vi i arbejdet med denne type af litteratur har set, hvor mange døre og veje den åbner for eleverne og for os selv som lærere. Herunder er vi blevet særligt nysgerrige på den ordløse billedfortælling, som er en ny genre inden for billedlitteraturen, fordi: ”Böckerna saknar text, men de är extra rika i sitt bildspråk, ett språk som alla har tillgång till, och ett språk som gör det möjligt för oss att drömma och fantisera” (Lindfors, 2016, s. 3). Tine Kirkegaard Jensen påpeger hertil, at genren åbner op for nye og uudforskede potentialer i danskundervisningen (T.K. Jensen, 2022, s. 24). Vi er motiverede for at undersøge og belyse disse potentialer, da vi i praksis har erfaret, hvordan den kan skabe rum for mange forskelligartede fortolkninger af mangfoldige elever, den kan bidrage til elevers forestillingskraft, deres evne til at danne inferens og dens potentiale til at skabe øgede deltagelsesmuligheder for flere elever. Det er vores forhåbning, at vi kan gøre os selv klogere på den ordløse billedfortælling, at inspirere andre dansklærere til at begive sig ud i denne genre, og at de vil spejle ud over tekstlandskabets nye genrer og selv udforske de forskellige potentialer.

Projektet tager afsæt i et elevperspektiv, da vi er interesseret i at belyse elevernes møde med en ordløs billedfortælling. Grunden til at vi har valgt at tage dette fokus er, at vi mener, at det er vigtigt at belyse elevernes læring og deres møde med denne genre. Dog vil der samtidig rettes et blik mod læreren, da læreren er et vigtigt led i elevernes møde med den ordløse billedfortælling. Dette leder os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan oplever elever i udskolingen mødet med ordløse billedfortællinger?

Projektets metodiske og empiriske grundlag

Læsevejledning

Til at anskueliggøre problemformuleringen vil vi indledningsvis præsentere projektets metodiske og empiriske grundlag. Vi vil herunder redegøre for projektets læringssyn, videnskabsteoretiske tilgang, empiriske grundlag og undersøgelsesmetode med henblik på at kunne beskrive, hvordan vi har indsamlet empiri samt viden og forståelse, som benyttes i besvarelsen af vores problemformulering. Dernæst inddeler vi projektet i tre overordnede temaer. Dette har vi valgt, fordi vi ønsker at koble teorien med praksis løbende gennem vores projekt med henblik på at kunne give et nuanceret indblik i vores undersøgelsesfelt (Pjengaard, 2019, s. 67 - 68).

I projektets tema I: *Elevernes vej ind i den ordløse billedfortælling* undersøger vi, hvordan eleverne læser en ordløs billedfortælling. Til at belyse dette anvender vi indledningsvist Ayoe Quist Henkel samt Marianne Eskebæk Larsen til at definere, hvad vi forstår ved læsning, hvordan tekstlandskabet har ændret sig, og hvilken plads billedlitteraturen har fået i tekstlandskabet. Ydermere anvender vi undersøgelser om, hvad læsere koncentrerer sig om, når de læser ordløse billedfortællinger. Hertil tager vi afsæt i Evelyn Arizpes artikel, som belyser konkrete undersøgelser, og disse vil vi inddrage til at understøtte vores empiri fra praksis. Hertil inddrager vi eleverne fra 7.X' egne oplevelser samt elevprodukter til at analysere samt belyse, hvordan eleverne finder vej ind i en ordløs billedfortælling. Vi inddrager ydermere et interview med Ayoe Quist Henkel til at belyse kompleksiteten ved at læse en ordløs billedfortælling.

I projektets tema II: *Forestillingskraft og inferensdannelse i ordløse billedfortællinger* rettes der fokus mod, hvordan elever infererer, skaber betydning og aktiverer deres forestillingskraft i mødet med den ordløse billedfortælling. Derfor redegøres der for definitionen af inferens samt begrebet forestillingskraft, hvortil vi anvender blandt andet Thomas Illum Hansen samt Frank Juul Agerholm til at belyse dette. Dernæst vil vi ved hjælp af udvalgte elevprodukter analysere, hvordan eleverne i 7.X infererer og aktiverer deres forestillingskraft. Til at understøtte dette præsenteres der et undervisningseksperiment, som er foretaget af fire undervisere fra VIA, læreruddannelsen i Århus.

I projektets tema III: *Potentialer og udfordringer ved undervisning i ordløse billedfortællinger* er vi særligt optagede af at undersøge potentialer og udfordringer, samt hvordan denne

genre er med til at skabe øgede deltagelsesmuligheder. Dette diskuteres vi ved brug af perspektiver fra Tine Kirkegaard Jensen, IBBY's Silent Books-projekt og undersøgelser om lærerens forventninger og overvejelser i forhold til brugen af ordløse billedfortællinger.

Disse tre temaer leder op til, at vi afslutningsvist vil udforme vores bud på et analyseværktøj, som kan benyttes i undervisningen, og som kan understøtte elevernes møde med ordløse billedfortællinger. Analyseværktøjet er udformet i fire trin og med et dertilhørende forslag til, hvordan elevernes arbejdsproces kan visualiseres og fastholdes gennem forløbet. Ligeledes har vi givet konkrete eksempler på opgaver, som kan inspirere og klæde læreren på til arbejdet med en ordløs billedfortælling.

Et sociokulturelt læringsperspektiv

Dette bachelorprojekt tager afsæt i et sociokulturelt læringsperspektiv, hvor læring i skolen ses som værende et socialt samt et kulturelt fænomen. Dette betyder, at læring handler om et kulturelt indlejret indhold, samt at det foregår i et socialt samspil med andre (Tanggaard, 2014, s. 137).

Med andre ord er der fokus på den sociale deltagelse i dette læringsperspektiv, hvor eleven er en aktiv del af det sociale praksisfællesskab (Wenger-Tayner, 2019, s. 227). Jean Lave og Etienne Wenger hævder hertil, at eleverne er hinandens egne læringsressourcer i skolen, og at det ikke blot er læreren, der uddeler viden til eleverne. Når eleverne udveksler viden og erfaringer til hinanden, så sker læringen, og dermed udvikler den sig (Tanggaard, 2014, s. 144).

Dette læringsperspektiv har grundlæggende betydning for, hvordan vi forstår elevers måde at lære på i skolen og vores egen professionelle anskuelse af undervisning. Derfor har perspektivet også sat dybe spor i den måde, hvorpå vi har udarbejdet undervisningsforløbet, undersøgt problemstillingen samt udviklet vores analyseværktøj, da der er fokus på eleverne, samt hvordan de sammen skaber meningen i en ordløs billedfortælling.

I forlængelse af vores læringssyn vil vi i nedenstående kort præsentere vores videnskabsteoretiske tilgang, hvorefter vi vil præsentere vores valg af empiri samt undersøgelsesmetode i henhold til vores videnskabsteoretiske overvejelser.

Videnskabsteoretisk tilgang

Med afsæt i vores læringssyn har vi valgt en fænomenologisk tilgang til vores vidensindsamling. Denne videnskabsteoretiske position benyttes, da vi ønsker at undersøge udskolingselevers oplevelser af deres møde med ordløse billedfortællinger i danskundervisningen. Det er

altså eleverne, som er i centrum for undersøgelsen. Gennem den fænomenologiske tilgang beskrives verden, som den opleves af subjekter. Det interessante ligger, ifølge fænomenologien, i menneskets opfattelse af virkeligheden. Dermed peges der på vigtigheden af at forstå fænomener og beskrivelser af verden ud fra subjektets perspektiver og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Med udgangspunkt i den fænomenologiske tilgang har vi derfor valgt det kvalitative semi-strukturerede interview som metode for dette projekt. Denne metode benyttes, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), til at indsamle viden om interviewpersonernes oplevelser og forstå fænomener ud fra subjektets egne perspektiver med henblik på at fortolke betydningen af disse (s. 48). Da vi er interesserede i elevernes perspektiv, kan denne videnskabsteoretiske position og metode derfor være med til at give os indsigt i og forståelse for elever i udskolingens oplevelse af og mødet med den ordløse billedfortælling i danskundervisningen.

I det nedenstående vil vi yderligere uddybe og redegøre for vores empiriske grundlag samt undersøgelsesmetoden, hvor vi vil udfolde aspekter og overvejelser inden for det semistrukturerede interview.

Empiri

Projektet tager udgangspunkt i et gennemført undervisningsforløb i dansk fra vores praktik i en 7.klasse på en folkeskole. Undervisningsforløbet omdrejningspunkt var den ordløse billedfortælling *A*, som er illustreret af den tjekkiske tegner Pavel Cech (Cech, 2021). Der var særligt fokus på elevernes læsning, analyse og fortolkning af billedfortællingen. Eleverne havde ikke før arbejdet med en ordløs billedfortælling.

Med afsæt i vores videnskabsteoretiske tilgang består empirien af fem interviews med elever fra vores praktikskole, fordi vi finder det særligt vigtigt at forstå og få indsigt i elevernes egne oplevelser. Derudover har vi valgt at interviewe Ayoe Quist Henkel, som er lektor i dansk med særligt fokus på børnelitteratur og litteraturredidaktik. Yderligere består projektets empiri af elevprodukter, som blev produceret og indsamlet undervejs i praktikken. Interviewet med eleverne og Ayoe Quist Henkel samt de indsamlede elevprodukter vil yderligere blive beskrevet senere i dette afsnit.

Det semistrukturerede interview

Interview kan defineres som en samtale mellem to mennesker. Dog er interviewet opbygget efter en vis struktur, og den har et formål, som er: ” [...] at frembringe viden om noget, som

det forstås af interviewpersonen” (Glasdam, 2016, s. 121). Der eksisterer forskellige interviewformer, og dette projekt centrerer sig om det semistrukturerede interview af enkeltpersoner.

Ved det semistrukturerede interview benyttes en tilgang, som ved udførelsen af interviewet betyder, at det hverken bliver en for åben samtale eller et lukket spørgeskema, og dette kan udføres ved hjælp af en interviewguide (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Hertil har vi udført to forskellige interviewguides; én til interview af eleverne og én til interview af Ayoe Quist Henkel (Se bilag 1 og 2).

De elever, som man vælger at interviewe, kan have en stor betydning for, hvilken viden der bliver belyst (Kampmann et al., 2017, s. 9). Dette var vi særligt opmærksomme på i vores udvælgelse af, hvem der skulle interviewes fra vores praktikklasse. Vi valgte at interviewe fem elever, som var blandede i forhold til både deres læseniveau, køn, læringsstile, baggrund mm., da vi ønskede at få et bredt indblik i og viden om vores problemstilling ud fra elevernes forskellige perspektiver.

Elevinterviews

Inden for forskningsinterview er det blevet mere centralt at anvende børn som informanter, fordi der kan skabes en indsigt og forståelse fra barnets eget perspektiv (Kampmann et al., 2017, 7). Vi har af samme årsag valgt at inddrage elever som en central del af vores empiriske grundlag.

Det er dog vigtigt at have for øje, at elever adskiller sig både i forhold til køn, alder, social og økonomisk baggrund mm., hvilket kan give mange forskelligartede opfattelser og perspektiver på det, der interviewes om (Glasdam, 2016, s. 131). Derfor er det vigtigt, at der skabes en indre sammenhæng mellem det, som interviewet skal omhandle, og hvad der giver mening for barnet at ytre sig om (Kampmann et al., 2017, s. 12). Vi interviewede eleverne om deres møde med den ordløse billedfortælling *A*, som de havde fået indgående kendskab til i løbet af undervisningsforløbet i praktikken. Derfor kendte de på forhånd til emnet, som vi skulle snakke om. Vi havde ligeledes forberedt eleverne ved at fortælle dem, hvad interviewet gik ud på, da de blev spurgt, om de ville deltage.

I interviewet udfoldede vi interviewspørgsmålene, hvor vi blandt andet spurgte dem om: *Hvordan oplevede du at læse en ordløs fortælling, hvad gjorde du for at forstå handlingen, og hvordan oplevede du kun at skulle læse billeder.* Undervejs stillede vi uddybende spørgsmål til eleverne, da det var planlagt som et semistruktureret interview. Interviewene blev optaget, transskriberet, og derefter blev lydoptagelsen slettet (bilag 3). Eleverne og deres forældre havde på forhånd givet samtykke til dette.

Til at understøtte et semistruktureret interview med elever kan man inddrage forskellige elementer såsom billeder, dukkespil m.m., som kan give eleverne et indblik i, hvad interviewet omhandler (Glasdam, 2016, s. 131-132). Vi valgte derfor at medbringe den ordløse billedfortælling *A* samt udvalgte elevprodukter til at støtte eleverne i interviewet. Vi var usikre på, hvor meget eleverne kunne huske fra fortællingen, da forløbet blev afsluttet i december 2022, og interviewene foregik tre måneder senere i starten af marts 2023. Derfor var det en fordel undervejs, at eleverne igen kunne se, røre og læse i den fysiske bog samt se deres elevproduktioner for at få genopfrisket fortællingen, og hvad de arbejdede med i forløbet. Ligeledes kunne de bladrede rundt i bogen for at uddybe deres svar, finde eksempler på f.eks. hvem den sure Amand er, og de kunne pege i bogen for at vise, hvordan de læser en ordløs billedfortælling.

Interview med Ayoe Quist Henkel

Vi har ligeledes interviewet lektor Ayoe Quist Henkel i forbindelse med indsamlingen af empiri til projektet. Vi valgte at interviewe netop Henkel grundet hendes særlige kendskab til børnelitteratur og hertil hendes viden om brugen af forskellige modaliteter såsom lyd og billeder. I fællesskab aftalte vi at afholde et møde over Teams således, at vi kunne samtale om spørgsmålene. Hertil havde vi forberedt fem spørgsmål til hende, som kunne danne en ramme om samtalen, og Henkel havde på forhånd fået tilsendt spørgsmålene på mail, således hun vidste, hvad interviewet handlede om. Inden interviewet spurgte vi om, hvorvidt vi måtte optage samtalen og derefter transskribere den, hvilket vi fik lov til. I interviewet stillede vi hende spørgsmål såsom, *hvordan hun vil definere læsning, den ordløse billedfortællings kompleksitet samt potentialer og udfordringer ved at anvende ordløse billedfortællinger*, hvor Henkel præsenterede hendes perspektiver, forståelse samt meninger i forhold til spørgsmålene (bilag 4). Endvidere åbnede interviewet os også op for andre perspektiver samt litteratur, som Henkel henviste til, hvilket vi kunne anvende til at belyse vores problemformulering i dette bachelorprojekt.

Elevprodukter

Endvidere har vi valgt at inkorporere udvalgte elevprodukter i projektet, som vi har indsamlet i forbindelse med undervisningsforløbet. Elevprodukterne er to lydoptagelser, som er transskriberet, én Wanted-plakat samt én auditiv efterlysning, som er genstand for analyse i tema I og II. Vi har valgt at medtage elevprodukter i projektet, fordi vi er interesserede i at belyse elevernes møde. Derfor finder vi det vigtigt at inddrage elevernes egen læsning og analyse af fortællingen gennem deres produkter. Disse vil blive præsenteret visuelt i vores projekt, og hertil vil

der ligeledes optræde QR-koder, som skal scannes ind for at kunne lytte til elevernes oplæsning. Disse lydoptagelser i QR-koderne er der hentet samtykke til at anvende.

Kritik af metode

Som beskrevet bygger dette projekt på ét gennemført undervisningsforløb i én kontekst i en 7.klasse på en folkeskole samt den dertilhørende empiri, som er præsenteret i ovenstående. Derfor kan der ikke drages én samlet konklusion på, hvordan elever i udskoling generelt oplever mødet med den ordløse billedfortælling i danskundervisningen. Dette er heller ikke projektets formål, idet vi gennem en fænomenologisk tilgang i stedet søger oplevelser, erfaringer og perspektiver fra de elever, som vi har undervist og interviewet. Dog er det vores forhåbning, at bachelorprojektet sætter fokus på, hvad den ordløse fortælling kan bidrage med i undervisningen samt at inspirere andre lærere til at kaste sig ud i denne genre.

Endvidere er vi bevidste om, at der i projektet kun er anvendt én metode, som er interview af enkeltpersoner. En anden interviewmetode, som vi med fordel kunne have benyttet, er et fokusgruppeinterview. Et fokusgruppeinterview kan defineres som en forskningsmetode, hvorpå der er fokus på en interaktion mellem en gruppe mennesker om et bestemt emne. I fokusgruppeinterviewet benyttes der en åben interviewstil: ” [...] hvor målet er at stimulere og fremme variationen af meninger i forhold til problemfeltet, som gruppen skal fokusere på” (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 153). Det er dermed centralt at få denne fokusgruppe til at ytre deres egne erfaringer, perspektiver samt meninger, og at de sammen diskuterer sig frem til forskellige forståelser om det givne fokus (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 154). Vi kunne med fordel have anvendt denne interviewmetode til at belyse vores problemformulering, da vi på denne måde kunne have repræsenteret flere forskellige møder og oplevelser med den ordløse billedfortælling. *A*. Med tanke på vores læringsperspektiv kunne denne metode være fordelagtig i forhold til at skabe mening sammen og inspirere hinanden.

Begrebsafklaring af den ordløse billedfortælling

Den ordløse billedfortælling er kendetegnet ved, at den ikke indeholder nogle ord, men der er kun billeder: ” In wordless picture-books, ”apart from the title, the name(s) of the author(s) and the credits, no other words appear in the pages of the book” (Bosch, 2018, s. 191). Der kan dermed åbnes op for et større fortolkningsrum, da ordene ikke styrer læseren, dog skal læseren i stedet binde billederne sammen og skabe meningen selv (Jacobsen et al., 2021, s. 60).

Tema I - Elevernes vej ind i den ordløse billedfortælling

I tema I er vi interesseret i at belyse elevernes vej ind i den ordløse billedfortælling. Der vil være særligt fokus på, hvordan eleverne læser den ordløse billedfortælling, og hvilke læsestier de har, når der ikke er ord, som leder vejen.

Til at undersøge dette vil vi indledningsvist redegøre for, hvordan vi har valgt at definere læsning i dette bachelorprojekt, samt hvordan tekstlandskabet har ændret sig gennem årene, hvor billedet er blevet mere fremtrædende i børnelitteraturen. Endvidere vil vi præsentere centrale undersøgelser, om hvad læsere koncentrerer sig om, når de læser ordløse billedfortællinger. Dette vil vi anvende til at understøtte vores empiri fra praksis. Ydermere benytter vi vores interview med Ayoe Quist Henkel til at belyse, hvorfor det kan være komplekst at læse en ordløs billedfortælling.

Ud fra vores interview med fem elever i 7.X vil vi efterfølgende fremhæve deres oplevelse af vejen ind i den ordløse billedfortælling A. Hertil vil vi benytte deres elevprodukter fra praktikken til at belyse samt analysere, hvordan eleverne læser og finder vej ind i en ordløs fortælling.

Læsning

I dette projekt beskæftiger vi os med det udvidede tekstbegreb i kraft af vores valg af den ordløse billedfortælling A, som er udgangspunktet for vores undervisningsforløb samt dette bachelorprojekt. Derfor har vi samtidig valgt at lægge os op ad en bred og inkluderende forståelse af læsning, som findes hos Henkel et al. (2022):

”Begrebet læsning er traditionelt knyttet til synsoplevelsen, hvor tegn afkodes via synet. Etymologisk har ”at læse” flere sproglige rødder og betyder på oldnordisk ”pille, plukke, samle, gribe” [...] synssansen i kombination med andre sanser gør det muligt at ’plukke og samle’ ord, oplevelser, fortællinger og viden gennem blandt andet lyd og billeder” (s. 5).

I vores interview med Henkel belyses det ligeledes, at definitionen netop handler om formålet med læsningen, hvortil hun siger, at: ”På den ene side, så er det med at træne læsemusklen ved at holde kompetencerne til afkodning og læseforståelse ved lige og blive en god og aktiv læser, og det erkender børn også, ifølge vores undersøgelse. Men samtidig er der en mere bred og inkluderende litteraturforståelse, der ser litteratur som bestående af både skrift, billede og lyd, og hvor det blandt andet handler om at få æstetiske erfaringer, oplevelser og viden om verden”.

I forlængelse af ovenstående påpeger Marianne Eskebæk Larsen (2022): ”At læse billedlitteratur er noget, som skal læres. Det er ikke noget, man bare kan eller ikke kan” (s. 8). Samtidig mener hun, at tilgangen til billedlitteratur bør revurderes og: ”I takt med at den nyere børnelitteratur er blevet stadigt mere visuel, er det blevet tydeligt, at vores forståelse og begrebsapparat har siddet fast i en klassisk, skriftsproglig litteraturopfattelse” (Larsen, 2022, s. 8). Således bør billedlitteratur ses, som værker med værdi i sig selv og ikke blot som en tilføjelse til den såkaldte rigtige litteratur (Larsen, 2022, s. 8).

Denne revurdering af tilgangen til billedlitteraturen kan ses som en reaktion på udviklingen i tekstlandskabet indenfor børnelitteratur. Den såkaldte *visuelle vending* i 2000’erne betød, ifølge Larsen, at mængden af illustrationer i bøgerne blev langt større. Ligeledes begyndte der at udkomme et væld af både grafiske romaner, gennemillustrerede udgivelser og billedbøger, som eksperimenterede på tværs af formater og genrer, så det billedlitterære tekstlandskab ser markant anderledes ud i dag end for ti til tyve år siden (Larsen, 2022, s. 17-18).

Med denne udvikling er billedbogen derfor heller ikke længere kun forbeholdt førskolebørn. Det er ligeledes blevet en del af de ældste klasser, hvor de æstetiske tekster bruges i undervisningssammenhæng sammen med anden litteratur (Larsen, 2022, s. 11).

Med ovenstående in mente vil vi i nedenstående tage udgangspunkt i undersøgelser, som har belyst, hvad læsere forventer, og hvad der sker, når de læser en ordløs billedfortælling. Vi vil løbende anvende disse til at understøtte, hvad vi erfarede i praktikken, hvor 7.X skulle læse A.

At læse ordløse billedfortællinger

I Evelyn Arizpes artikel *Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say* belyses forskellige undersøgelser om, hvad læseren forventer. Undersøgelserne viser, at det kan være komplekst at læse en bog uden ord. Nogle børn undrer sig hertil over, hvordan de skal læse en bog uden ord: ”[...] ’how are we going to read that if it doesn’t have letters?’” (Arizpe, 2013, s. 170). Dette var ligeledes et spørgsmål, som vi stødte på i praktikken, da vi præsenterede eleverne for den ordløse billedfortælling A.

En af undersøgelserne viser, at læsere koncentrerer sig om forskellige aspekter, når de læser en ordløs billedfortælling. Undersøgelsen tog udgangspunkt i læsere af forskellige aldersgrupper, og den viste, at en treårig fokuserede på karakterens handlinger, en niårig fulgte karakterens eventyr og de forskellige kulturelle referencer i bogen, en 20-årig lavede en grundig læsning, hvor en 66-årig, som ikke var trænet i at læse billedbøger, ikke fulgte historien, men han

så på kulturelle og historiske referencer. Ud fra observationerne kunne det ses, at læserne trak tråde fra deres tidligere læseoplevelser og deres viden om verden: ”The readings were therefore rooted in previous visual reading experience and on their intertextual and world knowledge” (Arizpe, 2013, s. 169).

I vores interview med Henkel var vi ligeledes interesseret i at spørge hende om, hvorfor ordløse billedfortællinger kan være komplekse at læse. Hun svarede hertil, at det er en anden måde at læse på:

”At nogle bladrer den hurtigt i gennem, andre dvæler. Så der er noget med læsetempoet. Forskellige måder at gå til teksterne på, som billedbøger kan i det hele taget. Især de ordløse billedbøger. Hvor læsestier eller læseveje er interessante at undersøge. Så det er en anden måde end den lineære læsning, som vi har vænnet os til i den vestlige kultur. Jeg kommer fra billedbogsforskningen, og der er man optaget af at næranalysere opslag. Men det er også vigtigt, at man kan læse og arbejde på tværs, at der for eksempel er nogle symboler, farver eller ledemotiver, gentagelser, der bidrager til fortællingen. Det er rigtigt spændende”.

Endvidere påpegede hun i interviewet, at:

”Læsning er ikke kun at bygge narrative klodser sammen, men det kan også være en stemning, en følelse eller en rytme. Det handler ikke blot om at sammensætte en hel fortælling fra begyndelse og til slut. Det er også at læse, når man læser for stemninger, tone og atmosfære”.

Dette vil vi udfolde i det nedenstående afsnit, hvor der er fokus på eleverne i 7.X’ vej ind i den ordløse billedfortælling A. Hertil vil vi belyse, hvordan de læser, og hvad de fokuserer på, når de læser billedfortællingen.

7.X’ vej ind i den ordløse billedfortælling A

I praktikken observerede vi, at eleverne i 7.X ligeledes læste den ordløse billedfortælling A på mange forskellige måder, og at deres vej ind fortællingen dermed ikke var ens. Til at undersøge samt belyse elevernes læsning af A har vi fortaget et semistruktureret interview, hvor vi blandt andet spørger eleverne ind til, hvordan de læser, og hvad de får øje på, når de læser en ordløs billedfortælling.

Som nævnt i det ovenstående, så har vi valgt at interviewe elever med forskellige læseforudsætninger for at skabe et bredere perspektiv på, hvordan A læses. Under interviewet valgte

vi at slå op på opslag 38-39 i midten af bogen, som de kunne snakke ud fra, når de skulle fortælle om, hvordan de læser billedfortællingen. Dette er et valg, som vi foretog bevidst, da vi havde til hensigt at danne os et indtryk af, hvordan elevernes læsestier er. I nedenstående vil vi præsentere svarene fra eleverne, og dette er visualiseret i fem bokse.

Elev A

Elev A svarede, at hun følger hovedpersonen, når hun læser A: "Altså det var lidt det hele, men nok mest hovedpersonen. Hvad det var han lavede, og hvad der var omkring ham og sådan".

Elev B

Elev B påpegede ligeledes, at han kigger på hovedpersonen, når han læser. Han brugte sin pegefinger til at pege på hovedpersonen på opslaget, hvor han svarede: "Jeg starter med at kigge efter ham personen, fordi han er hovedpersonen. Og derefter kigger jeg i baggrunden for at se, om der er hints til, hvad der sker senere hen".

Vi spurgte efterfølgende, om hvor eleven starter med at læse fra på oplaget. Her til svarede Elev B: "Jeg tror nok, at jeg starter, hvor jeg kan se en boble eller nogle ansigter og kigger efter ham".

Endvidere pegede han på opslaget og sagde: "Altså når jeg kigger her, så fanger mine øjne ret hurtigt hovedpersonen".

Elev C

Elev C fortalte, at han ikke bruger noget specifikt såsom hovedpersonens udtryk for at forstå bogens handling. Han spejder derimod ud over teksten for at danne sig et indtryk af, hvad der sker, og han bruger billederne til dette.

Elev C fortæller: "Jeg tror bare, at jeg kigger sådan på, hvad der sker, og så lidt regner det ud".

Elev D

At læse fra venstre til højre er en læsevej, som Elev D benytter sig af for at finde vej ind i bogen og skabe mening: "Jeg prøver at kigge på alle billederne og så sætte dem sammen og se, hvad der sker".

Endvidere svarede hun, hvad hun kigger på, når hun læser A: "Det er nok sådan detaljerne f.eks. en mikrofon. Der er også nogle gange, hvor der var sådan nogle kamera-ting rundt omkring".

Elev E

Elev E forklarede ligeledes, at han starter oppe i venstre hjørne og læser ned ad siden, hvortil han brugte sin pegefinger til at vise os læseretningen: "Lidt ligesom en tegneserie sådan at jeg starter her. Og så går jeg ned her, og så starter jeg heroppe, og så går jeg sådan der ned".

Sammenkobler vi vores interview med ovenstående undersøgelse af, hvad læseren koncentrerer sig om, når de læser en ordløs billedfortælling, så kan vi antyde, at vores elever også betragter forskellige aspekter, når de læser en ordløs billedfortælling. Nogle elever havde fokus på hovedpersonen og læste fortællingen ud fra hans handlinger, mens andre elever lagde vægt på baggrunden, farverne og små detaljer i deres læsning af fortællingen.

Ud fra vores interview kan vi samtidig antyde, at enkelte elever har nogle af de samme læsestier, da der er flere, der for eksempel kigger på hovedpersonen. Hertil kan det tyde på, at de bruger hovedpersonen til at vise vejen og fortælle dem, hvor de skal se hen, hvad de skal føle, og hvordan de skal opleve billedfortællingen. Vi antyder hermed, at hovedpersonen er et udtryk for ord, og at hovedpersonen udfylder "stilheden" i fraværet af ordet.

Som Henkel påpeger, så er der forskellige læsestier, når en elev læser. Det kan tyde på, at Elev D og Elev E trækker på den lineære læsning, idet de læser fra venstre til højre på siden. Derudover er der ligeledes forskel på, om eleverne dvæler ved teksten, eller om de spejder ud over teksten. Elev D kigger for eksempel på de forskellige detaljer og dvæler ved disse for at forstå handlingen, mens Elev C fortæller, at han forsøger at spejle ud over teksten for på denne måde at danne sig et indtryk. Derfor følger han ikke en bestemt sti, men laver sin egen læsesti.

Henkel påpeger endvidere, at læsningen af ordløse billedfortællinger ligeledes handler om en stemning eller en følelse. I det nedenstående vil vi derfor udfolde eleverne i 7.X' egne fortællinger ved brug af elevprodukter, hvor de skal forsøge at sætte ord på, hvad de ser i billederne og dermed danne deres egen fortælling med ord. På denne måde vil vi forsøge at understøtte og analysere os frem til, hvilken læsesti eleverne følger, og hvilke aspekter eleverne kigger på, når de læser en ordløs billedfortælling.

Eleverne i 7.X' egne læsninger af et opslag

I vores undervisningsforløb i praktikken eksperimenterede vi med, at eleverne skulle sprogliggøre deres læsninger af udvalgte opslag fra A. Dette skulle de lave som en lydoptagelse, som blev læst op for hinanden i makkerpar. I det nedenstående har vi transskriberet elevernes fortællinger, hvor vi ligeledes har indsat et billede af opslag 6, som de har læst ud fra. Der er

ligeledes indsat en QR-kode med et link til udvalgte lydoptagelser fra to grupper, som kan tilgås via smartphone.

Gruppe 1

Fabriksarbejderen nr. 21868 skulle på arbejde, men han kom til at sove lidt for længe, indtil han hørte alarmen. Ud af alarmen lød det: AAAAA, så han skyndte sig op af sengen og ud på toilettet. Børstede tænder, redte hår og gik på toilet og vaskede hænder. Da han havde været på toilet, gik han ud i hans lille stue, hvor hans cykel stod og på væggen hang der en plakat med et 'A'. Derefter tog han sin hat ned fra væggen. På hatten stod hans fabriksnummer. Han var stadig meget træt og overvejede, om han skulle tage på arbejde, men det skulle han jo. Ellers kunne han regne med, at der var nogen, der kom efter ham. Men han tog sin cykel under armen og gik ned af trapperne. Derefter cyklede han på arbejde.

Gruppe 1



Gruppe 2



Billede 1: Opslag 6



Fra A, af Pavel Cech, 2021, Vild Maskine. ©Pavel Cech.

Gruppe 2

Nnrrgghh (*Snorkelyd*) .. pyyyhh.

Nrgh (*Snorkelyd*) ... pyhh.

'AAAA'

Org satan da.

Åh, jeg giver op.

Jeg gider ikke det her mere.

....

Ej, jeg giver op.

Jeg gider ikke det her mere! Jeg giver sådan virkelig op. Og nu skal jeg på arbejde.

Jamen, det kan jo ikke blive værre.

Gruppe I

Analyseres gruppe I's læsning, så kan det først og fremmest tyde på, at eleverne har en lineær læseretning, hvilket kan ses idet, at de starter med at læse fra venstre hjørne og mod højre: Hovedpersonen sover → alarmen ringer → vaskede hænder → går ud i stuen → tager hatten på → tager sin cykel og går ned af trapperne. Eleverne læser dermed hovedpersonens forskellige handlinger trin for trin på hvert eneste billede, og de tilføjer deres egne ord til disse billeder ved at fylde flere handlinger på, som ikke er tegnet eller optræder i teksten. Dette kan for eksempel være, "han kom til at sove lidt for længe", "redte sit hår", "børstede tænder", "vaskede hænder" og "Ellers kunne han regne med, at der var nogen, der kom efter ham". Det tyder dermed på, at eleverne læser fremad og forestiller sig, hvad hovedpersonen gør, og hvad der sker med hovedpersonen ud fra billederne.

Endvidere tyder det ligeledes på, at de læser de forskellige rum og detaljer, som hovedpersonen befinder sig i til at beskrive hans handlinger. Dette er alt fra, at han opholder sig i (soveværelset) "sengen", (toilettet) "vaske hænder", (stuen) "en plakat med A", (udgang) "trapperne". Det kan dermed tyde på, at eleverne benytter de detaljer, der optræder på billederne til at skabe en fortælling, der kunne være genkendelig for dem fra en hverdagssituation.

Ud over at læse hovedpersonens handlinger på hvert billede, så tyder det ligeledes på, at de læser sig ind i hovedpersonens følelser og tanker ved at sige: "Han var stadig meget træt og overvejede, om han skulle tage på arbejde, men det skulle han jo". Hertil afkoder eleverne hovedpersonens udtryk, og de medskaber deres egen fortælling om, at hovedpersonen skal på arbejde, hvilket ikke er illustreret i billederne.

På denne måde binder de alle de forskellige elementer sammen, og de udfylder tekstens tomme pladser. Inferens samt forestillingskraften vil blive benævnt og uddybet yderligere i tema II.

Gruppe II

Det tyder på, at gruppe II ligeledes starter med at læse fra venstre og til højre. Dette kan antydes, idet de starter deres oplæsning ved at sige lyden "Nnrrgghh", som er en snorkelyd. Dette stemmer overens med hovedpersonens handling, idet han har lukkede øjne og ligger i en seng i det øverste billede til venstre. Dernæst siger de lyden "AAAA", og dette bogstav optræder ligeledes på det øverste billede til højre. På denne måde bruger denne gruppe lyde til at beskrive hovedpersonens handlinger.

Dog bliver denne lineære læsesti brudt op, og det tyder på, at de spejder ud over resten af teksten. Dette er replikkerne med til at indikere: "Org satan da. Åh, jeg giver op. Jeg gider ikke

det her mere”. Disse replikker hører ikke til en bestemt handling, som hovedpersonen laver på billederne, dog kan det tyde på, at eleverne vælger at læse sig ind i hovedpersonens udtryk og de følelser, som findes i billederne. De bruger dermed hovedpersonens udtryk til at skabe en fortælling, hvor hovedpersonen er ved at give op: ” Ej, jeg giver op. Jeg gider ikke det her mere! Jeg giver sådan virkelig op. Og nu skal jeg på arbejde”.

Sammenfatning

Vi kan sammenfatte, at gruppe I og gruppe II har forskellige måder at læse et opslag på, hvor der kun er billeder. Gruppe I kiggede ned på mindste detalje alt fra, hvor hovedpersonen befinder sig, hvad han føler, og hvad han skal til at foretage sig. Mens gruppe II hovedsageligt havde fokus på hovedpersonens udtryk og følelser. Det som grupperne blandt andet har til fælles er den lineære læsning, at de begge hæfter sig ved bogstavet A, og at de ligeledes benytter hovedpersonens udtryk til at skabe fortællingen. Dermed kan vi sammenfatte, at deres forestillingsuniverser er forskellige i forhold til, hvordan de skaber betydning og udfylder de tomme pladser.

Vi vil i tema II uddybe elevernes måde at inferere, udfylde tomme pladser og at benytte deres forestillingskraft til at skabe mening i en ordløs billedfortælling.

Tema II – Forestillingskraft og inferensdannelse i ordløse billedfortællinger

I tema II er vi interesserede i at undersøge, hvordan elever infererer, skaber betydning og aktiverer deres forestillingskraft i mødet med ordløse billedfortællinger, da dette er en helt central del af både læsningen, analysen og fortolkningen. Til at undersøge dette vil vi indledningsvist redegøre for definitionen af inferens samt hvilken udfordring, der ligger i at skabe en fortælling og et forestillingsunivers i tekster uden ord. Hertil vil vi belyse, hvordan 7.X oplever det at skabe en fortælling og et forestillingsunivers i A.

Dernæst redegøres der for begrebet forestillingskraft, samt hvad der kendetegner denne. Herefter vil vi præsentere og analysere, hvordan 7.X har infereret og aktiveret deres forestillingskraft i mødet med den ordløse billedfortælling. Dette gøres på baggrund af udvalgte elevprodukter fra praktikken.

Afslutningsvis vil vi præsentere et undervisningseksperiment fra VIA, Læreruddannelsen i Aarhus, som kan understøtte vores erfaringer med elevers forestillingskraft og inferensdannelse i ordløse billedfortællinger.

Inferensdannelse

Vi tager, som beskrevet i ovenstående, udgangspunkt i det udvidede tekstbegreb samt en inkluderende forståelse af læsning. Derfor fastslår vi definitionen af inferens, som gældende i læsningen af både verbal- og billedtekst. Dette gøres i nedenstående med henblik på at kunne benytte definitionen i forhold til inferensdannelse i ordløse billedfortællinger.

Inferensdannelse er: ”et begreb for at uddrage betydninger, der ligger ud over de bogstavelige betydninger [...]. Inferens er betydninger, der ikke står på linjerne, men som dannes i koblingen mellem, hvad der står i teksten, og hvad man ved om verden og andre tekster” (Hansen et al., 2017, s. 9). I forlængelse af denne definition af inferens belyser Thomas Illum Hansen et al. (2017) ligeledes, at når der læses en tekst, så skaber eleverne samtidig fortællingen, fordi elevernes inferens er med til at binde teksten sammen og dermed skabe et forestillingsunivers i teksten (s. 9).

I vores semistrukturerede interview med eleverne fra 7.X spørger vi Elev A, om hendes oplevelse med at læse A, hvortil hun svarer, at: ”Det var sjovt det her med, at der var ikke sådan én historie. Sådan at man lidt selv kunne bestemme ud fra billederne”. Det samme fortæller Elev D til spørgsmålet om, hvordan det var at læse en bog kun med billeder og uden ord: ”Det var faktisk dejligt nok, fordi så kunne man sådan lidt selv finde på sine egne ord, og hvad der skete”. Hertil nævner hun senere, at: ”[...] når der er ord, så er det lidt mere bestemt, hvad der sker, end når der bare er billeder”. Det tyder dermed på, at eleverne oplever, at når der ikke er ord til at lede vejen for fortællingen, men der kun er billeder at forholde sig til, så skal de selv skabe deres egen fortælling.

Det, at skabe sin egen fortælling, bliver ligeledes belyst hos Hilde Tørnby (2020), som påpeger, at læseren bliver en form for medskriver af den ordløse fortælling ved at forme ordene i sit hoved og dermed forfatte teksten selv ud fra billederne. Fortællingen bliver altså skabt og formet indeni læseren, og dermed kan fortolkningen ske på mange forskellige måder alt efter læserens respons til billederne. Nogle læsere vil skabe ord, mens andre vil skabe nye billeder i hovedet i mødet med den ordløse billedfortælling (s. 49).

Tørnby (2020) understreger desuden, at ordløsheden bærer en større mening, da det ofte er et aspekt af selve fortællingen og betydningen, at der er et fravær af ord. Der opstår i ordløse billedbøger en stilhed i fraværet af ord, som giver anledning til andre oplevelser og erfaringer hos læseren. Ved at ekskludere ordet fra billedbogen bliver læseren udfordret til at læse billedernes detaljer endnu dybere (s. 48).

Ved læsning af ordløse billedbøger kan elever samtidig udvikle læsestrategier, fordi eleverne overalt skal udfylde de tomme pladser i billedteksten (Tørnby, 2020, s. 50). Hertil påpeger Tine Kirkegaard Jensen, at det: ”At forstå teksten kræver kompetence til at læse billedets grammatik og kræver, at læseren i særlig grad infererer, udfylder tomme pladser og er en aktiv medskaber af tekstens verden og fortællingens forløb” (T.K. Jensen, 2022, s. 25). Hun fremhæver, at det er særligt vigtigt, at eleverne i mødet med den ordløse billedbog bruger sin fantasi og forestillingsevne til at skabe mening i læseprocessen (T.K. Jensen, 2022, s.25). Dette vil være udgangspunktet for nedenstående afsnit, hvor vi vil redegøre for, hvad der kendetegner forestillingskraften, og hvilken betydning denne har for meningsskabelsen i ordløse billedfortællinger.

Forestillingskraftens betydning for meningsskabelse

Fantasi, forestillingsevne, imagination er nogle ord, som hører under samt forbindes med forestillingskraften. Forestillingskraften defineres som: ” [...] menneskets evne til at træde ud af sin umiddelbare situation ved at forestille sig noget andet og derved kunne overskride det eksisterende” (Ahm & Hansen, 2021, s. 4). Hertil påpeger Frank Juul Agerholm, at der er tre centrale træk ved forestillingskraften, hvilke er visualiseret i det nedenstående:

Evnen til at danne billeder i vores indre

Evnen til at overskride tid og sted

Historiens, mulighedens og farbarhedens kritiske kraft

(Agerholm, 2021, s. 7)

Det første træk, evnen til at danne billeder i vores indre, referer til det at skabe sine egne billeder. Det trækker blandt andet tråde fra det tyske ord ”Einbildung”, som betyder en indre billedliggørelse, hvilket betyder, at denne proces foregår ved at danne billeder i hovedet (Agerholm, 2021, s. 8).

Det andet træk ved forestillingskraften er evnen til at overskride tid og sted. Her menes det, at forestillingskraften ikke blot forestiller sig billeder, som har noget med nutiden at gøre. Dog er det forestillinger, som centrerer sig om fortiden og ligeledes fremtiden. Agerholm påpeger hertil, at: ” I den henseende formår forestillingskraften at fare både hid og did, frem og tilbage og rundt omkring i tid og sted” (Agerholm, 2021, s. 8-9).

Det tredje og sidste træk, historiens, mulighedens og farbarhedens kritiske kraft, betegner det, at vi som menneskelighed kan tænke, skabe og være kritiske overfor historien og samtidig

kan begribe, gribe og foregribe det, som Agerholm benævner farbarheden. Vi får derved mulighed for at skabe forandringer gennem vores kraft til at forestille os en anden tilværelse (Agerholm, 2021, s. 9-10).

I skolen kan arbejdet med at udvikle og dyrke forestillingskraften være med til at understøtte elevernes faglige, sociale, etiske samt kreative dømmekraft (Ahm & Hansen, 2021, s. 4). I det nedenstående vil vi præsentere og analysere, hvordan 7.X benytter deres forestillingskraft samt danner inferens i mødet med den ordløse billedfortælling A. Dette vil vi analysere ved brug af udvalgte elevprodukter, som er indsamlet i praktikken. Vi vil løbende benytte den ovenstående teori til at understøtte, hvordan eleverne infererer og aktiverer forestillingskraften.

7.X infererer og aktiverer forestillingskraften

Hovedpersonen 21.868 er flygtet, og A-politiet skal fange ham. Eleverne i 7.X fik derfor til opgave at udforme en Wanted-plakat, hvor de skulle forestille sig, at de er A-politiet, der efterlyser hovedpersonen. Formålet med denne opgave var at skabe en alternativ personkarakteristik, hvor de kom helt tæt på hovedpersonens ydre samt indre. Samtidig var ideen med opgaven, at eleverne skulle træne deres forestillingskraft og forestille sig, hvordan politiet ville efterlyse en person i A-verden. Wanted-plakaten skulle laves i makkerpar, og de måtte selv bestemme udtrykket af plakaten. Dog skulle der indgå en dusør, et billede af hovedpersonen,



hvordan han har det, og hvor han sidst er set. Opgaven er inspireret af det litteraturredidaktisk greb 'Wanted' fra *Grib litteraturen* (Henkel et al., 2020, s. 94 - 95).

Øverst til højre ses et elevprodukt, en Wanted-plakat, som er udformet af et makkerpar fra 7.X. I den udvalgte Wanted-plakat ses det, at eleverne har beskrevet hovedpersonen med ” [...] en stor spids næse, han har meget kort hår og rimelig store øre. Han hænger lidt med hovedet”. Eleverne har ligeledes indsat et billede, som stemmer overens med deres beskrivelse af hovedpersonen. I denne kobling mellem elevernes afkodning af billedet og deres verbale beskrivelse opstår netop kompleksiteten i at læse ordløse billedfortællinger. Der er ikke ord til at beskrive hovedpersonen, hvorfor eleverne selv må sætte ord på, hvordan de opfatter ham i fortællingen. Dette sætter krav til elevernes læsning af billederne. De bliver, som Tørnby benævner det, en form for medskriver af teksten ved selv at skulle skabe og forme ordene til fortællingen, som

det tyder på, at eleverne gør i opgaven med Wanted-plakaten. Endvidere øges kompleksiteten, fordi fortolkningen derved sker på mange forskellige måder alt efter elevernes egen respons til billederne, og de bliver udfordret til at til at læse billedernes detaljer endnu dybere for at kunne skabe en mening.

Ydermere belyser T.K. Jensen (2022), at eleverne skal have kompetencer i at afkode billedets grammatik og i særlig grad inferere, udfylde tomme pladser og være en aktiv medskabere af tekstens verden (s. 25), hvilket øger kompleksiteten i læsningen af den ordløse billedfortælling. Dette ses i Wanted-plakaten, hvor makkerparret har karakteriseret hovedpersonen som trist og ensom, fordi ”han talte ikke med særlig mange og han tog hurtigt hjem [...] fordi han ikke have nogle venner og han havde heller ikke en kone”. I denne karakteristik tyder det på, at eleverne har måttet inferere med teksten for at udlede denne forståelse af, hvordan hovedpersonen har det og dermed være aktive medskabere af teksten. Ifølge Hansen et al. (2017) er inferens ikke det, som står på linjerne, men den betydning, som læseren sammenkobler på baggrund af sin viden om verden og andre tekster. Dermed bindes teksten sammen af læseren, som skaber et forestillingsunivers (s.9). Det tyder altså på, at eleverne, med deres viden om verden, har infereret med billedteksten og dermed skabt det forestillingsunivers, som danner et billede af hovedpersonen som ensom og trist.

Eleverne har i deres Wanted-plakat slutteligt udlovet en dusør på 10.000A til dem, som finder hovedpersonen. Her tyder det på, at eleverne har benyttet deres forestillingskraft til at finde på en dusør, som ville være passende, hvis man var borger i A-staten. I det nedenstående vil vi yderligere belyse, hvordan eleverne har aktiveret deres forestillingskraft i skabelsen af en auditiv efterlysning.

Auditiv efterlysning af hovedpersonen

I forlængelse af klassens arbejde med Wanted-plakaterne ønskede samme makkerpar at skabe en lydoptagelse, hvor de forestillede sig, at de efterlyste hovedpersonen over højttaleren i A-verden. Makkerparrets produkt kan høres ved at scanne QR-koden.



De valgte, at opslag 36 – 37, hvor vi ser ind i overvågningsrummet i A-verden, skulle være udgangspunkt for deres auditive efterlysning. Vi havde forud for denne lektion arbejdet med det valgte opslag i undervisningen, hvor eleverne beskrev elementerne i illustrationen således: I rummet ses A-politiet, som holder øje med borgerne ved hjælp af både videokamera, snørklede telefonforbindelser, personkartoteker osv. Der ses to politibetjente og seks mænd, som overvåger A. Manden til venstre i billedet sidder med en telefonforbindelse i hånden og nævner hovedpersonens identitetstal til de to betjente. Denne mand er illustreret med dybe, furede rynker, sorte rander under øjnene, fedtet hår og en mund med slidte og manglende tænder. Han skuler rundt i lokalet med rynkede bryn. Makkerparret valgte, at de ville forestille sig, at det var denne mand, som lavede efterlysningen, hvorefter de gik i gang med at optage på deres mobiltelefoner.

Det tyder på, at eleverne har forestillet sig, hvordan mandens stemme lyder, samt hvordan de snørklede telefonforbindelser virker, da det høres i lydoptagelsen, at eleverne har valgt at skabe en langsom og mumlende fortællerstemme, og en lyd, som er stille, hakkende og svag at høre. Dette stemmer overens med, hvordan den gamle overvågningsmand og telefonforbindelserne er illustreret, hvorfor dette er velvalgt som en del af forestillingsuniverset til lydoptagelsen. Derudover tyder det ligeledes på, at de har forestillet sig, hvordan det er at være i overvågningsrummet og hvilke lyde, der optræder i rummet. Der forekommer støj og uro i baggrunden, hvilket stemmer overens med, at der er mange mennesker inde i overvågningsrummet på opslaget.

For at eleverne har kunnet skabe denne lydoptagelse tyder det på, at elevernes forestillingskraft er blevet aktiveret. Som Ahm & Hansen (2021) benævner, så er forestillingskraften evnen til at kunne træde ud af sin umiddelbare situation, forestille sig noget og dermed overskride det eksisterende (s. 4). Eleverne har i lydoptagelsen dermed trådt ud af deres egen situation, som elever i 7.X og trådt ind i overvågningsrummet i A-verden for at kunne skabe en fortælling, som passer med det univers og den stemning, som opleves der.

Ligeledes tyder det på, at de tre træk ved forestillingskraften, som Agerholm benævner, er blevet sat i spil, idet eleverne, for at kunne udarbejde lydoptagelsen, først og fremmest må have *dannet sig indre billeder* af, hvordan A-verden opleves for personerne i fortællingen. Hertil har

Billede 2: Opslag 36 - 37



Fra A, af Pavel Cech, 2021, Vild Maskine. ©Pavel Cech.

de ligeledes *overskredet tid og rum*, fordi de skulle forestille sig en verden, som ikke kun har med deres egen nutid at gøre, men som trækker spor til både fortid og fremtid. Dette trækker ligeledes spor til det sidste træk ved forestillingskraften; *historiens, mulighedens og farbarhedens kraft*, hvor det tyder på, at eleverne har tænkt, skabt og været kritiske overfor historien, samt hvordan den griber ind i hele vores tilværelse, som det er illustreret i A.

I ovenstående analyse af elevernes produkter antydes kompleksiteten altså i, hvordan eleverne infererer, skaber betydning samt aktiverer deres forestillingskraft i mødet med fortællingen. Dette kræver særlige kompetencer i at afkode billedets grammatik, at være medskriver af fortællingen, at sammenkoble betydningselementer samt at kunne forestille sig og træde ind i en anden verden.

Til at understøtte vores erfaring med elevernes inferensdannelse og forestillingskraft, vil vi i det nedenstående udfolde et undervisningseksperiment, som ligeledes har fokus på at dyrke forestillingskraften i ordløse billedfortællinger. Dermed søger vi nye perspektiver på arbejdet med ordløse billedfortællinger, som vi vil sammenkoble med vores erfaringer.

Et undervisningseksperiment

Et undervisningseksperiment om at dyrke forestillingskraften blev foretaget af fire undervisere på VIA, Læreruddannelsen i Aarhus. Her skulle de studerende arbejde med den ordløse billedroman *The Arrival*, som er illustreret af Shaun Tan. Underviserne var interesseret i at undersøge, hvordan de kan udvide de studerendes forestillingsevne ved at læse en ordløs billedroman, og hvordan eleverne sprogliggør deres forestillinger og æstetiske oplevelser. Dette eksperiment blev foretaget i forskellige sprogfag herunder dansk, tysk og engelsk (Jacobsen et al., 2021, s. 59).

I forhold til den ordløse billedfortælling, påpeger Shaun, at ord er som en magnetisk tiltrækningskraft. Dette betyder, at den forsøger at lede læserens opmærksomhed og deres forestilling ved, at ordene fortæller. Denne styring af læserens læsning forsøger Shaun at drive væk ved at lave et værk, som er ordløs. Ordløsheden gør, at læseren selv kan bestemme, hvordan teksten skal fortolkes: ”Uden ord findes der et større fortolkningsrum i og omkring bogen, som kræver nøje(re) opmærksomhed. Man må forlade sig udelukkende på billedets tegn i meningsskabelsen. Ens forestillingsevne er altså på intensivt arbejde og får en afgørende betydning for at binde billederne sammen og danne mening med det visuelle” (Jacobsen et al., 2021, s. 60).

Endvidere trækker *The Arrival* både tråde fra forskellige tider og steder samt ingen tid samt sted, hvilket gjorde, at læserne kunne: ”[...] flyve afsted i forestillingskraftens fartøj og afprøve vanvittige hypoteser, dybdeborende synspunkter og eksperimentere med eller opfinde

nye ord for alt det fremmede” (Jacobsen et al., 2021, s. 63). Da vores elever skabte deres auditive efterlysning, var det ligeledes nødvendigt for dem at ’flyve afsted i forestillingskraftens fartøj’, så de kunne forestille sig stemningen, omgivelserne, materialerne og universet i overvågningsrummet, hvorfra betjenten efterlyser hovedpersonen.

De fire undervisere erfarede i deres eksperiment, at en fælles og dialogisk læsning af billederne var med til at skabe mening for eleverne. De påpegede, at læsning ikke blot er noget med ord at gøre, og det samtidigt heller ikke altid skal være en individuel proces. De samlede dermed en gruppe, som skulle læse den sammen. Dette gjorde, at eleverne ikke blot var passive modtagere, men de var med i fortolkningen (Jacobsen et al., 2021, s. 62 - 63).

De fire undervisere kunne ud fra undervisningseksperimentet konkludere: ” [...] at bogen er et værk, der qua sit fravær af ord kalder på ord fra de studerende” (Jacobsen et al., 2021, s. 66). Endvidere var det ligeledes centralt, at de i deres æstetiske fællesskab fik dyrket deres forestillingskraft, og de fik skabt en fortælling ved at sætte ord på. Underviserne oplevede, at interaktionen med bogen gjorde, at de studerende lavede nye forestillinger, og de kunne dermed sammenfatte, at en ordløs billedfortælling er en legeplads for læseren (Jacobsen et al., 2021, s. 66). Med dette afsæt vil vi nu bevæge os videre til det sidste tema, som er tema III.

Tema III – Potentialer og udfordringer

I dette tema vil vi diskutere den ordløse billedfortællings potentialer og udfordringer i danskundervisningen i udskolingen. Dette vil blive understøttet med forskning inden for området og ydermere suppleret med, hvad eleverne har oplevet og fortalt i interviewene. Derudover vil vi berøre, hvordan ordløse billedfortællinger kan være med til at skabe øgede deltagelsesmuligheder for eleverne.

Den ordløse billedfortællings potentiale i danskundervisningen

Adjunkt ved VIA, Læreruddannelsen i Aarhus, Tine Kirkegaard Jensen har i samarbejde med lærerstuderende undersøgt, hvilke potentialer den ordløse billedbog tilbyder sig med i danskundervisningen. De har arbejdet med den ordløse billedbog Ø af illustratør Anna Jacobina Jacobsen i to 7.klasser og én 8.klasse. Vi vil benytte deres erfaringer til at belyse, hvilket potentiale ordløse billedbøger har i danskundervisningen i udskolingen.

T.K. Jensen (2022) mener, at den ordløse billedbog didaktisk set har et stort potentiale. Denne genre følger med et opdateret tekstlandskab og en gentænkt litteraturredidaktik, som fremhæver sansebaseret læsning, oplevelse samt det at blive klogere på sig selv, hinanden og verden gennem fantasi og indlevelse (s. 24). Netop dette kan den ordløse billedbog bidrage til, fordi

der er så brede muligheder for forskellige visuelle, sansebaserede arbejdsformer, rum for forestillingskraft samt indlevelse i karaktererne i fortællingen, hvilket vi ligeledes eksperimenterede med som en del af vores undervisningsforløb. Om end det kan være en både: ” [...] analytisk og didaktisk udfordring for dansklæreren” (T.K. Jensen, 2022, s. 25).

En af de store didaktiske udfordringer ved at arbejde med den ordløse billedbog er, ifølge undersøgelsen, at sikre tid og ro til, at eleverne kan fordybe sig i læsningen af bogen. T.K. Jensen påpeger, at: ”Når vi læser en ordløs billedbog, kan vi have en tendens til at lave en overfladisk gennemlæsning, hvor der bladres hastigt igennem billedsekvenserne (T.K. Jensen, 2022, s. 24). Når der ikke findes ord til at skabe den narrative og fremadskridende handling, så kræver det af læseren, at man må gå på opdagelse i billederne for at finde denne. Man må plukke og samle ord, fortællinger og viden gennem billederne og på denne måde lære at dvæle ved litteraturen. De lærerstuderende i undersøgelsen løste denne udfordring med en fastsat tidsramme for læsningen. Eleverne skulle kun koncentrere sig om at læse, bladre frem og tilbage og udforske, hvad fortællingen gav dem (T.K. Jensen, 2022, s. 24).

Selvom det kan være en didaktisk udfordring at undervise i ordløse billedfortællinger, så påpeger T.K. Jensen, at styrken er, at billedbogen åbner sig for mange forskellige fortolkninger på grund af dens ordløshed, hvor eleverne selv skal fylde meningen ud. Én af eleverne fortæller, at: ”Jeg så slet ikke det samme anden gang, jeg læste den. Det kan jeg godt lide” (T.K. Jensen, 2022, s. 25). Heri ligger dermed et stort potentiale i de uendelige muligheder for læseren til at skabe sin egen historie, som vi ligeledes har benævnt i tema I og II.

Dette tiltaler, ifølge undersøgelsen, mangfoldige læsere, hvilket kom til udtryk i elevernes forskellige forståelser af bogens handlingsforløb og univers. Men samtidig kræver dette meget af læseren, der må bruge sin fantasi til at skabe historien. Forestillingskraften kommer på overarbejde, hvilket en elev i 8.klasse mente var en udfordring: ”Man får lidt mere svarene i en bog, der er fyldt med tekst. Her skal man bruge sin fantasi. Det er jeg ikke så interesseret i” (T.K. Jensen, 2022, s. 25). Vi erfarede ligeledes i praksis, at den ordløse billedfortælling henvendte sig til mange forskellige læsere. Eleverne blev ikke hæmmet af at skulle afkode ord, men de kunne gå på opdagelse i det visuelle, hvilket gav rum for, at flere elever på forskellige læseniveauer kunne blomstre. Dette var både elever, som var dygtige læseteknisk, samt elever som havde læsevanskeligheder eller dysleksi og eleverne derimellem. De gik til den ordløse billedfortælling på forskellige måder, hvor nogle så små detaljer, mens andre så helheden i fortællingen uanset læseafkodningsniveau. Dette anser vi, som et stort potentiale i undervisningen, så vi, gennem den udvalgte litteratur, kan skabe øgede deltagelsesmuligheder for eleverne i undervisningen.

I det nedenstående afsnit vil vi præsentere et nyt perspektiv på, hvordan ordløse billedfortællinger ligeledes er med til at skabe deltagelsesmuligheder for børn uanset modersmål og kulturelle baggrunde.

Silent Books-projektet

IBBY's Silent Books-projekt er et projekt, som begyndte, da flere flygtningestrømme fra Afrika og Mellemøsten kom til øen Lampedusa. Tanken bag Silent Books-projektet var, at børn har brug for at få dækket flere behov end blot medicin, mad og tæpper. Børnene havde ligeledes brug for billedlitteratur, hvori de kunne finde: ” [...] tryk og tröst, en möjlighet att få försvinna in i en berättelse utan att behöva tänka på den svåra vardagen” (Lindfors, 2016, s. 3). Senere blev projektet videreført i Sverige i et samarbejde mellem folkebiblioteker og asylcentre (E.M. Jensen, 2022, s. 36). Tanken om, at børnene har brug for mere end blot det basale er i overensstemmelse med IBBYs grundlægger, Jella Lepmans vision om, at: ” [...] børnebøger kan give børn forståelse for mennesker i andre lande, bygge bro mellem kulturer og være med til at fremme dialog og fred” (E.M. Jensen, 2022, s. 35).

På øen Lampedusa valgte man at præsentere eleverne for ordløse billedfortællinger, da disse bøger har et sprog, som alle børn havde adgang til ligegyldigt, hvor de kom fra, og hvilket sprog de snakkede: ” [...] bildernas inneboende berättarkraft kan överbygga kulturella och språkliga barriärer. Alla skulle kunna ta del av samma berättelser oavsett härkomst och språk” (Lindfors, 2016, s. 2). Endvidere udgør de ordløse billedfortællinger også et sprog, hvor børnene kan få lov til at drømme og bruge deres fantasi. Man erfarede i projektet, at der forekom forskellige læsestunder, hvor det blev til: ” [...] oförglömliga möten mellan människor, böcker och berättelser” (Lindfors, 2016, s. 3). Ligeledes erfarede man i det svenske projekt, at de ordløse billedbøger ikke kun henvendte sig til flygtningebørn, men kunne bruges i mange andre grupper af børn og elever. Hertil blev sprogtræning og stimulering af kommunikation en positiv effekt af læsning af de ordløse billedbøger (E.M. Jensen, 2022, s. 36).

Grunden til at vi har valgt at inddrage dette perspektiv i vores bachelorprojekt er, at dette også er et stort potentiale ved den ordløse billedfortælling i danskundervisningen. Ti år senere ser vi stadig, at der er krig i verden, hvilket resulterer i, at mennesker flygter herunder børn. Som lærer møder man derfor i stigende grad elever med forskellige sproglige og kulturelle baggrunde. Hertil kan den ordløse billedfortælling være et bindeled, et materiale som kan skabe et fælles ståsted, hvor eleverne sammen kan skabe deres fortælling med eller uden brug af ord.

Dette leder os videre til, at vi i det nedenstående vil præsentere, hvilke overvejelser lærere gør sig i brugen af den ordløse billedfortælling.

Lærerens overvejelser i forhold til brugen af den ordløse billedfortælling

I Evelyn Arizpes artikel *Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say* belyses forskellige undersøgelser om, hvad læreren forventer af ordløse billedfortællinger. Vi har valgt at inddrage disse undersøgelser, da de er relevante for vores bachelorprojekt, idet vi mener, at lærerens tilgang til ordløse billedfortællinger kan have en indflydelse på elevernes møde. Vi har visualiseret og oversat nogle centrale svar fra undersøgelsen i de nedenstående bokse, hvortil vi efterfølgende vil diskutere disse i forhold til, hvad vi erfarede i praksis.

Nogle lærere har ikke kendskab til genren.

Ydermere ved de ikke, hvordan de skal udvælge en ordløs billedfortælling.

De er for svære at undervise i, og de er ikke ligeså berigende at læse i som en billedbog med skrevne ord.

Lærerne undgår dem dermed, da de ikke ved, hvad de skal gøre ved fraværet af ordet.

De tror ikke, at en ordløs billedfortælling kan anvendes i forhold til at lære at læse:

"[...] they are not challenging for older children" (Arizpe, 2013, s. 171).

En lærer påpegede, at ordløse billedfortællinger åbner op for, at eleverne kunne skabe mening: "[...] without fear of getting it wrong" (Arizpe, 2013, s. 171)

(Arizpe, 2013, s. 171)

"Ham der den sure A-mand"

Lærernes svar fra undersøgelsen viser, at der er forskellige erfaringer, holdninger samt forventninger til ordløse billedfortællinger. Undersøgelsen viser blandt andet, at en lærer påpeger, at en ordløs billedfortælling åbner op for, at eleverne kan skabe deres mening uden, at de skal være bange for, at det er forkert. Dette er et stort potentiale ved den ordløse billedfortælling, og vi oplevede ligeledes i praksis, at der var forskellige fortolkninger og meninger. Et eksempel herpå er, at de fleste elever, som læste sig frem til, at der var en "sur A-mand", som styrede hele A-verden, hvortil Elev D siger i interviewet, at det er A-manden, som hun kan huske: "Ja, det er der. F.eks. ham der den sure A-mand". Denne læsning er én læsning af billedfortællingen, hvor der var andre elever, som læste, at "A-manden" kunne symbolisere nogle af nutidens og fortidens diktatorer. Elev E siger ligeledes i vores interview med ham, at han har oplevet, at der er mange forskellige læsninger og tolkninger af billederne i klassen: "Ja, det var lidt svært, fordi man godt kunne blive uenige om, hvad der skete, men det var også rimelig let og hurtigt at komme igennem, fordi man bare skulle fortælle, hvad man så, og så var det forskellige ting, som man så. Men man skulle bare fortælle, hvad man selv så".

Dog erfarede vi, at det ligeledes kan være udfordrende for læreren rent didaktisk, da der er så mange fortolkninger, og dette skal danskundervisningen kunne rumme. Derfor erfarede vi, at det for dansklæreren handler om at slippe ens forventninger til, hvad elevernes læsning skal være af den ordløse billedfortælling. I stedet, skal der gives plads til elevernes eget møde og dermed ikke lærerens møde. Det handler derfor om, at læreren ikke peger eleverne i en retning, men at eleverne selv får lov til at møde billedfortællingen, og de ligeledes kan blive inspireret af deres klassekammeraters tolkninger.

”Så misser man måske noget”

Nogle lærere påpeger i undersøgelsen, at de tænker, at ordløse billedfortællinger ikke er udfordringerne nok for ældre elever. Vi erfarede i praksis, at det er udfordrende for eleverne på hver deres måde at læse billederne, idet de skal være opmærksomme på mange aspekter, og samtidig skal de skal læse og udfylde fortællingen selv med deres egne ord. Elev E siger hertil i interviewet: ”Man bliver nødt til sådan ligesom at kigge ordentligt på billederne og kigge grundigt på, hvad man kan se, fordi nogle ting kan man overse, og så misser man måske noget af det, som er en vigtig del af bogen”.

Endvidere erfarede vi, at det ligeledes handler om, hvorvidt eleverne er trænet i at læse ordløse billedfortællinger. Med dette menes der, at det er forskelligt, hvad eleverne havde af forudsætninger i forhold til læsning af billeder. Den ovenstående undersøgelse viste, at jo flere gange lærerne anvendte en ordløs billedfortælling, så indså de potentialerne ved genren (Arizpe, 2013, s. 171). En lærer sagde hertil i et interview, at:” [...] the books had opened ‘new paths’ for the readers and the children had gained ‘a lot’ in terms of language and thinking skills but that they had also enjoyed the ‘aesthetic value’ of the books” (Arizpe, 2013, s. 172). Netop dette med at anvende en ordløs billedfortælling flere gange i undervisningen og se potentialerne ved genren kræver, at læreren tør at være i denne form for læring.

Læreren skal turde at være i det

Det kan ud fra den ovenstående undersøgelse antydes, at nogle lærere undgår genren, da de ikke ved, hvad de skal gøre med fraværet af ordet, og at de påpeger, at ordløse billedfortællinger ikke er lige så berigende som en billedfortælling med skrevne ord. At arbejde med den ordløse billedfortælling kræver ikke blot noget fra elevens side. Det handler ligeledes om, at læreren tør at være i læringen, hvor der er mange veje ind. Med dette menes der, at læreren skal turde at være i processen, hvor arbejdet kan føres i mange retninger. Arbejdet med en ordløs billedfortælling kræver en særlig indstilling fra læreren, da det er en anden måde at tænke læring på.

Denne uforudsigelighed er blandt andet noget, som peges på indenfor procesdidaktikken, hvor læreren også skal planlægge ud fra ud fra en mangefacetteret og kompleks praksis (Madsen, 2014, s. 66). Endvidere er det vigtigt, at eleverne får en rolle i planlægningen af processen og arbejdet med den ordløse billedfortælling. Læreren skal invitere eleverne ind som meddejsignere af deres læreproces: ”Det betyder, at der er bevægelsesfrihed inden for den didaktiske ramme, og herved gives der større indflydelse til eleverne, hvor de får mulighed for at forandre og påvirke læreprocesserne” (Madsen, 2014, s. 65). Udfordringen i dette er, at læreren skal sørge for, at der arbejdes fællesskabende, og hvor alle elever kan bidrage til processen (Madsen, 2014, s. 65 – 66).

I det sidste afsnit i vores bachelorprojekt vil vi præsentere et analyseværktøj, som lærerne kan anvende i deres undervisning af ordløse billedfortællinger, hvilket kan understøtte elevernes møde og læsning samt fortolkning af *A* - men ligeledes andre ordløse billedfortællinger. Der er fokus på, at læringen ikke kun sker for eleverne men sammen med eleverne.

Analyseværktøjet ”Et hus”

I dette afsnit vil vi udfolde et analyseværktøj, som vi selv har udformet med afsæt i, hvad vi har erfaret i praksis, og hvordan vi mener, at læreren samt eleverne kan klædes bedst muligt på til at arbejde med en ordløs billedfortælling.

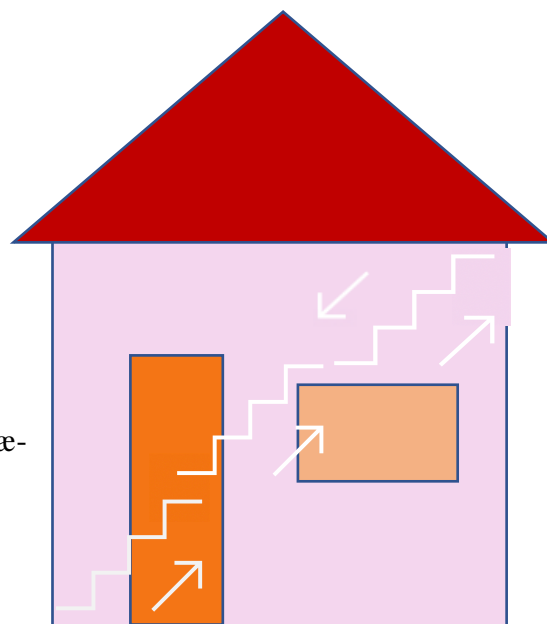
Vi har visualiseret analyseværktøjet som et hus. Denne metafor kan læreren benytte, da der i arbejdet med en ordløs billedfortælling sker der det samme, som når man træder ind i et hus, man aldrig har været i før. I huset er der ingen ord, og man skal selv danne sig et indtryk af indholdet i mødet med huset. Metaforen ser vi som værende genkendelig for både læreren og eleverne. Huset bærer endvidere ofte tegn af, hvem der lever der, hvad end det er et menneske, dyr eller ting. Derudover kan det samtidig fortælle en hel historie uden at bruge ord men ved brug af indholdet, detaljerne og farverne.

Læreren kan sprogliggøre overfor eleverne, at dette værktøj skal anvendes til ordløse billedfortællinger, og at det derfor er vigtigt, at de både har øjne, øre og kroppen i brug, når de møder fortællingen. Vi har valgt at inddele vores analyseværktøj i fire trin.

Analyseværktøjets fire trin

1. Kig på facaden
2. Bank på og træd ind i huset
3. Gå på opdagelse i husets forskellige niveauer
4. Gå ud af huset

Disse fire trin vil blive udfoldet senere, dog vil vi først præsentere en måde, hvorpå læreren sammen med eleverne kan visualisere deres møde med en ordløs billedfortælling.

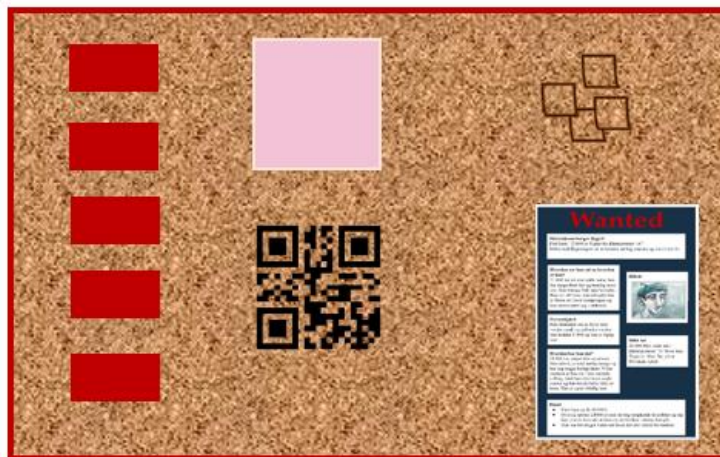


En opslagstavle

Undervejs i arbejdet med de forskellige trin kan læreren anvende en opslagstavle. Grundtanken med denne opslagstavle er, at den skal støtte og navigere eleverne visuelt i processen, da vores erfaring fra praksis er, at det kan være udfordrende at sætte de forskellige elementer sammen i en ordløs billedfortælling. Ideen er, at opslagstavlen skal fastholde elevernes læsning og analyse, fordi de kan hænge deres oplevelse og erfaringer samt elevprodukter op på tavlen. Dermed fremstår elevernes forståelser visuelt på tavlen til skue for hele klassen. Den skal anses som værende dynamisk, idet eleverne selv kan vælge, om deres første oplevelser og møde med teksten skal forblive på tavlen, hvorvidt det skal ændres efter, at de har fået nye erfaringer med fortællingen, eller om det skal pilles ned.

Derudover er det tiltænkt, at der ikke er et bestemt sted, hvor eleverne skal begynde deres analyse på opslagstavlen. De kan selv vælge, hvorledes de skal starte oppe fra, nede fra, fra midten, fra venstre eller fra højre. Dermed fungerer det lidt ligesom læsningen af en ordløs billedfortælling, da det ligeledes er ens eget valg, hvor man starter fra.

Vi har valgt, at materialet er på et papir eller karton, og at der bruges knappenåle på opslagstavlen, da vi anser, at dette er tilgængeligt og let at tilgå for læreren, og derfor ikke kræver den store forberedelse. Som visualiseret i nedenstående kan klassens egne opslagstavler også benyttes til formålet. Endvidere kan læreren stille andre redskaber frem til eleverne, som de kan anvende til at skabe mening i analysen såsom snor til en tidslinje, tøjklammer, elefantsnot m.m. Dette har vi forsøgt at visualisere i et forslag på en opslagstavle i det nedenstående.



Ydermere er det tiltænkt, at eleverne kan have deres opslagstavler til at hænge i klassen under forløbet og efter forløbet, og at de kan vende tilbage til dem, hvis der opstår nye tanker og ideer. Læreren kan vælge at flytte rundt på, hvordan opslagstavlerne skal optræde i klassen, på gangen eller andre steder på skolen, således eleverne ser deres opslagstavler på forskellige måder. Dermed kan eleverne lade sig inspirere af, hvordan de andre elever forstår og læser billedfortællingen ved at kigge på hinandens tavler. Dette har vi overvejet som en del af processen, idet vi går ud fra en sociokulturel forståelse, hvor eleverne lærer af hinanden, og de dermed også er hinandens læringsressourcer samt inspirationskilde. Ydermere kan denne visuelle opslagstavle også hjælpe læreren til følge med i elevernes læsning, analyse og forståelser samt lade sig inspirere af elevernes møde med den ordløse billedfortælling.

I det nedenstående vil vi udfolde, hvordan læreren kan gribe analyseværktøjet an, og hvordan man som lærer kan arbejde med en ordløs billedfortælling i de fire trin. Dette gør vi med henblik på at inspirere andre lærere til at springe ud i denne genre.

Til læreren

Vi har erfaret ud fra praksis, at det kan være udfordrende at arbejde med ordløse billedfortællinger, og derfor er der brug for eksempler på opgaver til "Et hus", som kan klæde læreren ordentligt på. Vi vil derfor præsentere konkrete opgaver til hvert trin, som læreren kan lade sig inspirere af. Opgaverne vil have fokus på at aktivere og øve eleverne i at anvende deres forestillingskraft og fantasi. Vi vil tage udgangspunkt i de erfaringer, som vi har taget med os, og vores grundtanke er, at disse opgaver kan anvendes til alle ordløse billedfortællinger. Tidsrammen, gruppesammensætning m.m. afgøres af, hvad læreren tænker i forhold klassen og dens forudsætninger.

Trin 1: Facade

Husets facade siger meget om, hvad der er i vente indenfor. Det kan være et gammelt hus, et nyt, træhus, murstenshus, der kan være en skorsten, en etageejendom, dannebrogsvinduer, røde mursten, der kan være blomster i krukker, flagstang, en indhegning m.m. Alt dette kan være med til at give dig et indtryk af, hvilket hus du snart skal træde ind i. Så læg mærke til alle detaljer.

Det samme gælder for en ordløs billedfortælling. Her undersøger du værkets forside, bagside, satsblad, illustrator mm. samt mærker bogens materialitet ved at bladere i den. Vi foreslår følgende fremgangsmåde for elevernes første møde med den ordløse billedfortælling:

Undersøg forsiden

Til læreren:

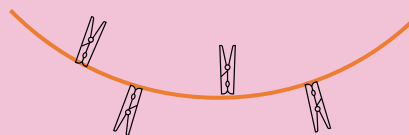
Elevernes første møde sker ved, at de ser på forsiden og bagsiden. Det er derfor vigtigt, at eleverne får lov til at arbejde med dette møde og deres forforståelse. Dette kan gøres på forskellige måder. Vi foreslår, at det foregår visuelt for eksempel ved brug af post-its og en tørresnor.

Eleverne skal være sammen to og to, og de skal derefter præsentere deres tørresnor for klassen med henblik på at inspirere hinanden og udvikle forestillinger om billedfortællingens handling.

Til eleven:

I makkerpar

- Kig grundigt på forsiden, bagsiden og satsbladet:
 - o Hvad ser I?
 - o Hvilke farver er der?
 - o Hvad står der?
 - o Hvilke symboler er der?
 - o Hvad er titlen?
- Skriv alle jeres observationer på de udleverede post-its og hæng dem på tørresnoren på opslagstavlen.
- På skift deler I jeres tanker med resten af klassen.



Trin 2: Træd ind i huset

Det er ikke nok bare at se udenpå huset facade. Du bliver nødt til at træde ind i huset for at møde husets historie, mærke atmosfæren, stemningen, lugtene, lydene, og hvem der bor inde i huset. Ved at træde ind i huset får du den fulde oplevelse af, hvad det indeholder. Derfor foreslår vi, at det gøres på følgende måde:

Læs den ordløse billedfortælling

Til læreren

Eleverne skal have tid til at fordybe sig i fortællingen ved deres første møde. De skal have lov til at læse på deres egen måde.

Sæt derfor en tidsramme for den første gennemlæsning, hvor al tiden skal udnyttes. Det giver eleverne ro til at kunne bladre frem og tilbage, dykke ned i detaljer og læse billedfortællingen i sin helhed. Derved mindskes ligeledes den overfladiske læsning, og der gives rum for fordybelsen.

Til eleven

- Læs hele billedfortællingen. Din lærer sætter en tidsramme.

Med en makker

- Udvælg fem til otte billeder, som I synes er centrale for billedfortællingen.
- Hæng dem op på opslagstavlen.

Trin 3: Gå på opdagelse i huset

Du skal nu på opdagelse i det store hus. Du skal undersøge alle husets kroge og etager, fordi der kan gemme sig mange detaljer i et stort hus, som man ikke blot ser ved det første skridt ind i huset. Du kan gå trappe op og trappe ned. Måske vælger du at blive forblive på én etage, men jo flere trappetrin man går i huset, des flere detaljer får du af, hvad der gemmer sig både i kælderen og på loftet.

I dette trin kan der arbejdes med personkarakteristik, miljøbeskrivelse, tid/tidslinje samt farver og symboler m.m. Dette er op til læreren samt eleverne alt efter, hvad der er behov for, og hvad billedfortællingen kalder på. I det nedenstående vil vi præsentere et konkret eksempel på, hvordan eleverne med deres krop og sanser kan gå på opdagelse i den ordløse billedfortællings lag, hvor eleverne sætter lyd til en stemning i billedfortællingen.

Stemningen

Til læreren

Eleverne åbner sig op for værket, og værket åbner sig op for eleverne, når de får lov til at arbejde i dybden med det visuelt og kropsligt. Det er vigtigt, at eleverne får lov til at gå på opdagelse og undersøge den ordløse fortælling i alle dets lag.

Derfor skal du opstille opgaver, som eleverne kan tilgå med kroppen og sanserne forrest. En af disse opgaver kan være som følgende, hvor eleverne får lov til at sætte lyd til deres oplevelse af og forestillinger om fortællingens univers.

Til eleven

I grupper á 3.

- Vælg et opslag, som I vil skabe et lydbillede til.
- Lydbilledet skal beskrive stemningen i opslaget.
- Anvend Garageband/Wevideo til at klippe det sammen.
- Lydbilledet skal vare cirka ét minut.
- Lav en QR-kode til jeres lydbillede, som kan hænges op på opslagstavlen, så andre kan høre den
- Afspil jeres lydbillede for de andre i klassen.

Trin 4: Træd ud af huset

Det er på tide at træde ud af huset igen. Det er ikke et farvel, men et på gensyn. Du kan tænke tilbage på alt det, du har oplevet i mødet med huset: Hvilke indtryk har du fået af huset, hvilke tanker har mødet sat i gang, og hvilket aftryk har det sat på dig? Når du træder ud, så vender du dig samtidig mod den verden, som er udenfor. Hvad sker der her? Har du fået et nyt syn på verden, efter du har været i huset? Dette overordnede indtryk kan udtrykkes på følgende måde:

Tegn en fortsættelse

Til læreren

I dette sidste trin skal eleverne bearbejde det overordnede møde, som de fik af huset. Dette trin kan ses som det sidste trin, men der er stadig mulighed for at træde ind i værket igen, hvis der bliver behov for at vende tilbage for eleverne. En opgave hertil kan være, at eleverne skal visualisere en fortsættelse til den ordløse billedfortælling. På denne måde bliver de selv medskabere af teksten, og de skal anvende deres forestillingskraft til at forestille sig, hvad der sker yderligere ved hjælp af billeder.

Til eleven

I makkerpar

- I skal være medskaber af den ordløse billedfortælling og skabe en fortsættelse.
- Illustrer et opslag af, hvad I tror, at der sker efterfølgende.
- Tegn det i hånden eller anvend Pixton på Skoletube.
- Hæng fortsættelsen op på opslagstavlen.
- Præsenter det for klassen.

Konklusion

Gennem vores tid på læreruddannelsen har vi udviklet en stor interesse for billedlitteratur. Særligt den ordløse billedfortælling har vi set et stort potentiale i, hvorfor vi har valgt at undersøge, hvordan eleverne oplever mødet med den ordløse billedfortælling i udkolingen.

Vi kan konkludere ved hjælp af elevinterviews, elevprodukter, forskning inden for området og interview af Ayoe Quist Henkel, at elevernes møde med en ordløs billedfortælling er mangfoldig. Hver elev læser på deres egen måde; om det er fra venstre side, højre side, i midten, oppe fra, nede fra, om de følger hovedpersonen, læser symboler, farver m.m. Deres vej ind i fortællingen er dermed forskellig, fordi der ikke er en pil eller en læseretning, der viser vejen for eleverne. De skal selv finde vej og navigere rundt i den visuelle legeplads. Derfor bliver mødet ikke det samme, da eleverne selv danner deres egen fortælling i læsningen.

Derudover kan vi konkludere, at mødet også indebærer, at eleverne skal kunne inferere med teksten for at forstå meningen. Dette kræver blandt, at eleverne kan sætte deres forestillingskraft og fantasi i spil. Hertil er det forskelligt fra elev til elev, hvorvidt og hvordan de aktiverer denne kraft. Dette kan være en udfordring, fordi eleverne både skal afkode billederne men samtidig være medskabere af billedfortællingen.

Vi kan ydermere konkludere, at der både er potentialer samt udfordringer ved at benytte ordløse billedfortællinger i undervisningen. Et stort potentiale er, at den følger med et opdateret tekstlandskab samt en litteraturdidaktik, som fremhæver krop og sanser. Ordløsheden bidrager ydermere til, at eleverne kan danne deres egen fortolkning, og at der dermed ikke er noget facit. Derudover er et stort potentiale, at der gives rum for flere læsere, idet eleverne ikke er hæmmet af at afkode ord eller at have et fælles sprog, da de er ligestillet i forhold til at læse billeder, og det skaber dermed øgede deltagelsesmuligheder. Udfordringerne opstår i, at lærerne skal have et kendskab til genren således, at læreren ved, hvordan man arbejder samt udvælger en ordløs billedfortælling. I forlængelse med dette kan vi konkludere, at læreren er en vigtig medspiller i forhold til elevernes møde. Læreren skal stille sig nysgerrig overfor, hvordan eleverne møder og forstår fortællingen. Dette gøres ved at opstille arbejdsopgaver, hvor eleverne både arbejder kropsligt og sanseligt. Derfor er det vigtigt, at læreren tør være i denne form for læring, hvor der er mange veje ind.

På baggrund af vores egen erfaring har vi udviklet et didaktisk analyseværktøj, som læreren kan benytte til at arbejde med den ordløse billedfortælling. Det unikke ved dette analyseværktøj er, at det kan åbne op for forskellige visuelle lag, der findes i en ordløs billedfortælling. Endvidere tror vi på, at vores analyseværktøj "Et hus" kan benyttes i undervisningen, og vi håber

på, at man som lærer finder det relevant og støttende i forberedelsen samt arbejdet med en ordløs billedfortælling i praksis. Endvidere tænker vi ikke blot, at ”Et hus” er et analyseværktøj, som kan anvendes i danskundervisningen, men den ligeledes kan overdrages til andre sprogfag, idet ordløsheden er den samme ligegyldigt sprog.

Vi håber på, at dette bachelorprojekt kan inspirere lærere til at anvende ordløse billedfortællinger i undervisningen og træne eleverne i at læse billeder. Ligeledes tænker vi, at man som lærer udfolder sit eget genrekendskab, og dermed også inspirerer og udfordrer tanken om, hvad læsning i det hele taget er.

Litteraturliste

- Agerholm, F.J. (2021). Hvad er forestillingskraft – og hvad formår den? *Liv i Skolen*, 23. (nr. 3), s. 6 – 17.
- Ahm, J.N. & Hansen, M.S. (2021). Forestillingskraft i skolen. *Liv i Skolen*, 23. (nr. 3), s. 4.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, vol. 43 (nr. 2), s. 164 – 176.
- Bosch, E. (2018). Wordless picturebooks. I B. K. Meibauer (red.), *The routledge companion to picturebooks*. (s. 191 – 200). Routledge.
- Cech, P. (2021). A. Vild Maskine.
- Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjengaard, S. (Red.), *Bachelorprojektet inden for det pædagogiske område. Indblik i videnskabelige metoder*. (1. udgave, 1. oplag, s. 119 - 151). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T.I., Elf, N. & Gissel, S.T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. Læremiddel.dk: Nationalt Videncenter for Læremidler.
- Henkel, A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U.M., Jakobsen, J.T. & Simonsen, A.C.H. (2020). *Grib litteraturen: 50 litteraturredaktiske greb. Læreren håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.
- Henkel, A. Q., Pedersen, B.S. & Poulsen, N.J. (2022). *Læsere mellem medier: Silkeborgundersøgelsen. Rapport om læse- og mediepraksis blandt børn i 6.-8.klasse*. Aarhus Universitet.
- Jacobsen, J.G.H., Mansour, N., Mortensen, L.M. & Hansen, S.I. (2021). At dyrke forestillingskraften på tværs af sprog og sprogfag med billedromanen *The Arrival*. *Liv i Skolen*, 23. (nr. 3), s. 58 – 67.
- Jensen, E. M. (2022). Silent books bygger bro – nu på 10. år. *DANSK, 2022* (nr. 3), s. 35 – 37.
- Jensen, T. K. (2022). Den ordløse billedbogs potentiale i danskundervisningen. *DANSK, 2022* (nr. 1), s. 24 – 25.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (2017). Indledning. I Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.), *Interview med børn*. (1. udgave, s. 7 - 15). Hans Reitzels Forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M. E. (2022). *Bogen om billedlitteratur: Analysegreb og didaktiske principper*. Akademisk forlag.
- Lindfors, R. (2016). *Silent books: En handbok om textlösa bilderböcker fyllda med berättarkraft*. IBBY Sverige.
- Lund, H. R. (2017). Opsætning, streg og billeder har også noget at skulle have sagt. Interview med Marianne Eskebæk Larsen. *Viden om Literacy, 2017* (nr. 21). s. 30 – 33.
- Madsen, C. (2014). Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer. *Det post-moderne lederliv, vol. 14* (nr.2). s. 62 – 71.
- Pjenggaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I Boding, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S., *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: En håndbog* (s. 61 – 80). Hans Reitzels Forlag.
- Præstegaard, J. & Nørby, S. B. (2016). Fokusgruppeinterview. I Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S. (Red.), *Bachelorprojektet inden for det pædagogiske område. Indblik i videnskabelige metoder*. (1. udgave, 1. oplag, s. 152 - 171). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers læring og udvikling: også i komplicerede læringsituationer* (1. udgave, 3. oplag., s. 137 – 148). Akademisk Forlag.
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2019). Praksisfællesskaber og læringslandskaber: Rammer for en social læringsteori. I K. Illeris (red.), *15 aktuelle læringsteorier*. (1. udgave, s. 225 – 246). Samfundslitteratur.

Bilag 1: Interviewguide til interview med elever

1. Hvordan var det at læse den ordløse billedbog "A"?
 - a. Hvad var det bedste?
 - b. Hvad var udfordrende?
2. Hvordan opleves det, at du kun skulle læse billeder og ikke ord?
 - a. Hvad er forskellen i at læse billeder frem for ord?
 - b. Hvad fangede dig mest, når du læste billederne?
3. Hvad gjorde du for at forstå bogens handling?
 - a. Hvordan fik du billederne til at hænge sammen?
 - b. Hvilke opgaver fik du for at forstå handlingen?
4. Hvis du skulle nævne tre ting fra bogen, hvad kan du så huske?
 - a. Hvilke billeder kan du huske fra bogen?
 - b. Hvad kan du huske fra det, som vi arbejdede med undervejs?
5. Kunne du tænke dig at læse en ordløs billedbog igen?
 - a. Hvorfor?
 - b. Hvorfor ikke?

Bilag 2: Interviewguide til interview med Ayoe Quist Henkel

Spørgsmålene er udformet med henblik på danskundervisningen i udskolingen.

1. Hvordan vil du definere læsning?
2. Hvordan kan billeder åbne op for større fortolkningsrum end ord?
3. Hvorfor kan ordløse billedbøger være komplekse at læse?
4. Hvordan kan elever skabe inferens og betydning i ordløse billedbøger?
5. Hvilke potentialer og udfordringer kan ordløse billedbøger have?

Bilag 3: Transskription af elevinterviews

Transskription af interview: Elev A

Interviewer: Okay, det første, vi vil spørge dig om, det er: Hvordan var det at læse denne her ordløse billedbog "A"? Du må gerne kigge i den, hvis du vil for at se, om der er noget, som du kan huske derfra. Vi havde den jo på computeren, men en gang i mellem, så kiggede vi i den.

Elev A: Det var sjovt det her med, at der var ikke sådan én historie. Sådan at man lidt selv kunne bestemme ud fra billederne.

Interviewer: Ja, lige præcis, så man selv kunne skabe den der historie i det.

Elev A: Billederne de passer også meget sådan godt sammen på en måde, så man kunne altid se, hvad han lavede.

Interviewer: Ja. Så når du læste bogen – hvad var det så, at du prøvede at følge her, når du læser? Var det hovedpersonen eller var det noget andet?

Elev A: Altså det var lidt det hele, men nok mest hovedpersonen. Hvad det var han lavede, og hvad der var omkring ham og sådan.

Interviewer: Ja! Hvad synes du, at der var det bedste ved at læse den? Hvis der er noget, som du kan huske, du tænkte: Det var fedt, det der?

Elev A: hmm.. Det ved jeg ikke rigtig.

Interviewer: Var der så noget, som var udfordrende ved, at der kun var billeder?

Elev A: ja, altså. Det var lidt svært, når der ikke var så mange ord, hvad han sådan helt lavede.

Interviewer: Det næste spørgsmål er lidt det sammen, men hvordan oplevede du, at der ikke var nogle ord, men kun billeder?

Elev A: Jeg kan godt lide bare sådan at kigge på billeder.

Interviewer: Når du læser andre bøger; Hvad kigger du så først på? Er det billederne eller ordene? Hvis du slår op i en bog. Hvad er det første du ser så?

Elev A: Billederne.

Interviewer: Ja, billederne. Hvorfor det?

Elev A: Det er sådan det, som fanger mest. Nu er der ikke så mange farver her, ligesom længere henne i bogen, så kunne man bedre se, hvad det er.

Interviewer: Hvad har du gjort for at forstå handlingen og historien?

Elev A: Jeg kigger egentlig bare på billederne og så de der opgaver, som vi har lavetsådan at kigge lidt mere på det der sker. Og de små detaljer og sådan.

Interviewer: Vi lavede de her 'Efterlysningsplakater' og tidslinjer på et tidspunkt. Vi lavede også sådan nogle lydoptagelser. Gjorde det noget, at du sådan skulle sætte ord på det?

Elev A: Ja!

Interviewer: Hvis du skulle nævne tre ting fra bogen, som du kan huske, hvad er det så, som du husker mest fra denne her bog?

Elev A: At de prøver at fange ham her A. Og at han kommer hen i den her nye verden, og så det her med at han finder b'et.

Interviewer: Skidegodt. Så du kan alligevel godt huske handlingen, selvom der ikke har været ord i den?

Elev A: ja.

Interviewer: Og hvad kan du særligt huske fra det, som vi arbejdede med undervejs?

Elev A: Det var nok denne her (efterlysningsplakat) eller tidslinjen.

Interviewer: Hjalp tidslinjen til at huske handlingsforløbet?

Elev A: Ja.

Interviewer: Det sidste spørgsmål: Kunne du tænke dig at læse en ordløs billedbog igen?

Elev A: Ja! Fordi man rigtig tit læser bøger med ord, så man prøver noget lidt anderledes her. Og så skal man selv kunne bestemme handlingen på en måde ud fra billederne.

Interviewer: Tusind tak!

Transskription af interview: Elev B

Interviewer: Hvis du skulle nævne tre ting fra bogen, som du kan huske. Hvad er det så?

Elev B: hmm, farver og mekaniker.

Interviewer: Ja, rigtig godt. Hvorfor kommer du til at tænke på en mekaniker.

Elev B: Jamen fordi han bygger hans fly-vinger-ting til at slippe ud af A.

Interviewer: Ja, lige præcis. Og en sidste ting? Kan du huske en ting mere fra bogen?

Elev B: Det der overvågningscenter.

Interviewer: Ja, lige præcis. Er der noget, som gjorde indtryk fra det, da vi snakkede om det her overvågning?

Elev B: At de havde meget sådan strikte regler.

Interviewer: Ja, nemlig. Så de levede i den her verden med helt strikte regler, ikke.

Elev B: Jo.

Interviewer: Er der noget, som du kan huske fra det, som vi arbejdede med undervejs? Altså ikke det, som der er her (i bogen), men noget af det, som vi lavede udover?

Elev B: Ja, vi lavede sådan nogle WANTED-plakater af ham. Og de hænger sådan set stadigvæk inde i klassen.

Interviewer: Ja, nemlig. lige præcis. Ja, vi har taget nogle af dem med her. Har du været med til at lave nogle af dem her. Det tror jeg ikke, at du har, vel? I lavede den der med den sjove baggrund, ikke?

Elev B: Nej, vi lavede en sort og grå.

Interviewer: Åh ja, det var jer, som lavede den sorte og grå, ja. Det passer også lidt til temaet, kan man sige. Fordi hvordan er det, at farverne er i denne her bog?

Elev B: Mørke og meget kedelige.

Interviewer: Ja, præcis. De er meget grå og dystre. Så det passer måske godt med, at de kunne have hængt inde i deres område eller deres land. Hvis man kan sige det sådan. Så det passer lige ind. Hvordan synes du så, at det var at læse denne her bog og læse de her billeder i den? Og her må du sige alt, hvad du lige har lyst til.

Elev B: Det var sjovt, fordi man fik lov til at kigge på billeder og ikke skulle læse tekst. Jeg hader at læse.

Interviewer: Ja, hvad gør det så, at man skal læse billeder ift. at læse ord? Hvad er det, at billeder gør?

Elev B: Der kan man selv få lov til at tænke over, hvad der rent faktisk sker, hvis der er en, som gør noget specielt.

Interviewer: Ja, lige præcis. Var der noget, som så var udfordrende ved det? Eller noget, som var svært ved det?

Elev B: Ja, jeg vidste ikke, hvordan jeg skulle læse en bog uden ord.

Interviewer: Ja, så man fik det ikke bare igennem ordene, men man blev selv nødt til at digte historien.

Elev B: Ja!

Interviewer: Hvordan var det så, når du kun skulle læse billeder og ikke ordene?

Elev B: Det var bedre end bare at læse ord, fordi jeg bryder mig ikke om ord.

Interviewer: Ja. Har I prøvet at læse andre billedbøger før?

Elev B: Nej, det tror jeg ikke, at vi har.

Interviewer: Så det er første gang, I har prøvet at arbejde på den måde?

Elev B: Ja.

Interviewer: Hvad er det så der fangede dig mest, når du sådan skal læse billeder? Hvad er det, at du kigger efter, når du læser? Altså hvis vi nu slår op på denne her side, hvad kigger du så efter?

Elev B: Jeg starter med at kigge efter ham personen, fordi han er hovedpersonen. Og derefter kigger jeg i baggrunden for at se, om der er hints til, hvad der sker senere hen.

Interviewer: Ja nemlig! Hvor starter du med at læse fra, når du fx kigger ned over denne her side? Er der et sted, hvor du starter eller er det bare helt tilfældigt.

Elev B: Jeg tror nok, at jeg starter, hvor jeg kan se en boble eller nogle ansigter og kigger efter ham.

Interviewer: Ja! Så du starter ikke fra fx venstre til højre. Du starter måske bare sådan. Vil du bare starte tilfældigt.

Elev B: Altså når jeg kigger her, så fanger mine øjne ret hurtigt hovedpersonen.

Interviewer: Ja. For at se hvordan han har det, eller hvad han laver i øjeblikket?

Elev B: Ja.

Interviewer: Godt. Og det næste spørgsmål er så, hvad du gjorde for at forstå denne her handling i bogen. Hvad gør man for at forstå den. Hvad bliver man nødt til at gøre, når man kun har billeder, som man kan læse ud fra.

Elev B: Man skal holde øje med, hvad han gør for at se, hvad han laver og forstå, hvorfor han f.eks. bliver jagtet af politiet.

Interviewer: Ja, spændende. Hvilke opgaver fik i sådan. Vi har snakket lidt om dem, men var der andre ting, så I forstod denne her bogs handling. Hvad arbejdede I med i klassen?

Elev B: nej,

Interviewer: Hvis jeg nu siger, at det var noget, som man kunne hænge op. Et langt forløb.

Elev B: En tidslinje.

Interviewer: Ja. Hvad gør sådan en tidslinje for, at man forstår, hvad det egentlig er der sker i denne her bog. Hvad gør det for dig?

Elev B: Man kan jo godt læse en bog og så ikke forstå den. Men når du selv laver det, så har du en bedre forståelse for, hvad der rent faktisk sker.

Interviewer: Ja, lige præcis. Så man får det i hænderne på en eller anden måde og skal arbejde med det sådan

Elev B: Ja.

Interviewer: Vi lavede også på et tidspunkt sådan nogle lydoptagelser. Kan du huske det?

Elev B: Ja.

Interviewer: Ja. Hjalp det sådan at sætte ord på, hvad der skete? Eller hvordan oplevede du det?

Elev B: Det gjorde i hvert fald sådan meget nemmere. Når vi har forskellige historier, hvordan vi oplever det. Så vi kan blande det sammen.

Interviewer: Det er spændende det, som du siger der, at I har forskellige historier. Altså i klassen. Så du har en historie og så er der en inde fra klassen, som har en anden historie. Det allersidste spørgsmål, som vi vil stille dig: Kunne du tænke dig at læse en ordløs billedbog igen?

Elev B: Ja!

Interviewer: Ja, hvorfor?

Elev B: Fordi det er sjovere at læse billeder, end det er at læse ord.

Interviewer: Ja, hvorfor synes du det?

Elev B: Fordi der er nogle af de ord, som man har svært ved at forstå, men billeder er ret nemt.

Interviewer: Det er nemmere at forstå for dig.

Elev B: Ja.

Interviewer: Det var simpelthen bare det, som vi gerne ville spørge om. Tusind tak for hjælpen.

Transskription af interview: Elev C

Interviewer: Hvis du skal nævne tre ting fra bogen, som du kan huske særligt, hvad er det så?

Elev C: Bogstavet A, trist og at det bliver godt igen.

Interviewer: JA! At det bliver godt igen til sidst. Hvordan var det, at det bliver godt igen?

Elev C: Det var, at han rejste ud af A, og fik de andre bogstaver.

Interviewer: Ja. Så de bliver spredt ud over landet. Rigtig godt. Og er der noget, som du kan huske fra det, som vi arbejdede med i forbindelse med, at vi læste bogen?

Elev C: hmm..

Interviewer: Vi har taget noget af det med herovre. Kan du huske, at vi lavede dem her?

Elev C: Altså hvordan de så ud og sådan noget?

Interviewer: Ja, men kan du huske, at vi arbejdede med det?

Elev C: Ja.

Interviewer: Kan du huske, hvorfor vi arbejdede med det?

Elev C: Nej.

Interviewer: I lavede sådan nogle WANTED plakater. Hvorfor gjorde I det. Hvad var det, at ham her rigtig gerne ville?

Elev C: Han ville gerne ud af byen.

Interviewer: Ja, nemlig. Så hvis der er nogen, som stikker af, så bliver man jo nødt til at efterlyse dem. Hjalp det at lave nogle opgaver en gang imellem i forhold til at forstå bogens handling?

Elev C: Ja. Det gjorde det.

Interviewer: Ja, det gjorde det for dig. Kan du huske, om I lavede andet end de her WAN-TED-plakater? Hvis nu jeg siger, at der var sådan et langt forløb.

Elev C: Ja, tidslinjen.

Interviewer: Ja. Hvad kan sådan en tidslinje hjælpe i forhold til sådan en bog, hvor der kun er billeder i? Hvad kan det hjælpe dig?

Elev C: Man kan sådan få tidsfornemmelse.

Interviewer: Hvordan var det så at læse denne her bog? Nu når der ikke var nogen ord.

Elev C: Det var meget anderledes, men også sjovt nok.

Interviewer: Ja. Hvorfor var det sjovt?

Elev C: Fordi man er nødt til at læse billederne for at forstå handlingen.

Interviewer: Ja, for at finde handlingen. Var der noget, som var udfordrende i det?

Elev C: Lidt svært at finde ud af, hvad der sker nogle gange.

Interviewer: Ja, hvordan det?

Elev C: Altså du kan ikke sådan helt se det, når de ikke forklarer dig, hvad der sker.

Interviewer: Nej, lige præcis. Så ordene er der ikke til at forklare det, så man skal selv lige-
som se det i billederne. Hvad gjorde du så, når du læser? Når der ikke er nogle ord. Hvis vi
f.eks. slår op på denne her side. Hvordan prøver du så at skabe en forståelse af, hvad der sker.
Er der noget, som du sådan specifikt kigger efter?

Elev C: Jeg tror bare, at jeg kigger sådan på, hvad der sker, og så lidt regner det ud.

Interviewer: Ja! Du kigger ikke på noget bestemt? Måske hovedpersonens udtryk eller noget.

Elev C: Nej.

Interviewer: Spændende. Så lige sådan spejder ud over og ser, hvad det er der sker.

Elev C: Ja.

Interviewer: Har I læst billedbøger før?

Elev C: Ja, altså i indskolingen og på mellemtrinnet.

Interviewer: Ja, der har I gjort det. Men ikke sammen med jeres lærer i udskolingen?

Elev C: Nej.

Interviewer: Hvad er der så forskel på at læse en ordløs billedbog og så en bog kun med ord?

Elev C: Altså den er jo måske lidt kortere

Interviewer: Ja ja.

Elev C: Det fylder meget mere med ord.

Interviewer: Ja, så den ordløse billedbog er kortere, men en lang handling?

Elev C: ja.

Interviewer: Tog det jer lang tid at læse den her?

Elev C: Det kan jeg ikke huske.

Interviewer: Det er helt fair. Men jeg tror du mener i forhold til det her med ord, ikke. Det tager længere tid at læse, fordi man skal kigge på alle ord, men her siger du også, at du spejder lidt ud over det hele. Så Det er hurtigere at få en handling ud af det her. Var det ikke det?

Elev C: jo.

Interviewer: Hvad gjorde du så for at forstå bogens handling her? Eller for at forstå, hvad det er for en handling.

Elev C: Så kigger jeg bare på billederne og ser, hvad der sker på billederne.

Interviewer: Præcis. Og ville du læse en ordløs billedbog igen?

Elev C: Det kan nok godt være. Det er sådan meget anderledes end at læse en normal bog.

Interviewer: ja, hvorfor er det det?

Elev C: fordi så ser du lidt mere, hvad der sker, end bare få det fortalt.

Interviewer: Rigtig fint – tusind tak for hjælpen!

Transskription af interview: Elev D

Interviewer: Det første, som vi gerne vil spørge om, det er, om der er tre ting, som du kan huske fra bogen, sådan særligt?

Elev D: Ja, det er der. F.eks. ham der den sure A-mand.

Interviewer: Ja, den sure A-mand, præcis.

Elev D: Som lavede alle reglerne.

Interviewer: ja.

Elev D: Og så har vi selvfølgelig hovedpersonen.

Interviewer: mmh..

Elev D: Der, ja, lavede alt muligt og lavede en cykel.

Interviewer: ja, lige præcis. Han lavede en cykel. Kan du huske hvorfor han lavede den der cykel?

Elev D: Ja, for at flyve over muren.

Interviewer: Ja, nemlig. Rigtig fint. Fordi hvad skete derovre på den anden side af muren?

Elev D: Der var farverigt.

Interviewer: Der var nemlig farverigt.

Elev D: Og alle var glade.

Interviewer: Alle var glade ja. Man måtte høre musik. Kan du huske, at vi lavede den opgave om, at de godt måtte høre musik, de måtte flyve med drage, og de måtte spise is?

Elev D: Ja.

Interviewer: Rigtig fint. Er der noget, som du kan huske fra det, vi arbejdede med i forbindelse med bogen?

Elev D: Ja, det var for eksempel den der efterlysnings-noget, og så lavede vi også..

Interviewer: Hvis jeg nu siger, at det er sådan en lang en, hvor man kan beskrive sådan et helt forløb.

Elev D: Nåå, tidslinjen.

Interviewer: JA! Hvad hjælper sådan en tidslinje til at forstå?

Elev D: Det er hele bogen. For at finde rækkefølge i det, der skete.

Interviewer: Lige præcis. Virkelig godt. Hjælp det dig at lave de der efterlysningsplakater?

Elev D: Mhh, fordi så fik man mere info om ham.

Interviewer: Ja, så fik man nemlig info om ham. Rigtig godt. Og hvordan var det så at læse sådan en ordløs billedbog her, hvor der slet ikke var nogle ord, som man kunne hægte på? Udover A-bogstavet selvfølgelig.

Elev D: Det var faktisk dejligt nok, fordi så kunne man sådan selv lidt finde på sine egne ord, og hvad der skete.

Interviewer: Rigtig godt. Det var flot sagt, det der. At man finder sine egne ord. Man kan inde på sine egne ord, nemlig. Var der noget, som var udfordrende ved det så?

Elev D: Det var nok, at man skulle lægge mærke til alle detaljerne for at finde hele historien.

Interviewer: Ja, så der er meget, som man sådan skulle overskue for ligesom at få hele historien med.

Elev D: mhh..

Interviewer: Er det anderledes end når man har ord?

Elev D: Ja, når der er ord, så er det lidt mere bestemt, hvad der sker, end når der bare er billeder.

Interviewer: Ja, så er det bestemt på forhånd. Så med billederne betyder det så, at man selv kan få lov til at bestemme, hvad historien går ud på?

Elev D: ja.

Interviewer: Ja, og har du læst billedbøger før?

Elev D: Ikke hvad jeg kan huske – andet end den der (A).

Interviewer: ikke andet end A, nej. Så det var dit første møde med at læse billeder på den måde. Okay. Hvis så vi kigger på det her opslag, hvad kigger du så efter, når du ser på det?

Elev D: Det er nok sådan detaljerne f.eks. en mikrofon. Der er også nogle gange, hvor der var sådan nogle kamera-ting rundt omkring.

Interviewer: Ja, lige præcis. Jeg prøver lige at se, om jeg kan finde det her. Kan du huske, hvorfor der var de der kameraer? Jeg tror, der er et lige der (*Peger på opslag i A*). Den der for eksempel.

Elev D: Det var for at kigge, om alle lavede det, som de skulle.

Interviewer: Ja, nemlig. Så du er meget detaljeorienteret.

Elev D: Ja..

Interviewer: Det her er jo faktisk et rigtig fint opslag, hvor de sidder der og overvåger alle.

Elev D: Ja.

Interviewer: Og hvad gør du så, når du læser for at få billederne til at hænge sammen? Så det bliver til en historie?

Elev D: Jeg prøver at kigge på alle billederne og så sætte dem sammen og se, hvad der sker.

Interviewer: Ja. Er det sådan, at du læser herovrefra: fra venstre mod højre eller er det sådan tilfældigt, hvor du læser fra?

Elev D: Det er fra venstre til højre.

Interviewer: mhh, spændende. Så det er den måde, hvor du skaber mening i det. Ved at kigge ned over det på den måde. Det er virkelig interessant, ja. Jeg synes, at vi skal tage det aller-sidste spørgsmål. Kunne du godt tænke dig at læse en ordløs billedbog igen?

Elev D: Ja, fordi det var faktisk sjovt at lave alle opgaverne og ikke bare skulle læse. Så kigge på noget andet end bare ord.

Interviewer: Ja, og så lave nogle opgaver ved siden af, som kunne hjælpe en med at forstå det.

Elev D: Ja..

Interviewer: Fedt! Tusind, tusind tak. Det hjælper os virkelig meget.

Transskription af interview: Elev E

Interviewer: Okay første spørgsmål: Hvis du skal nævne tre ting fra bogen, som du sådan særligt kan huske, hvad vil det så være?

Elev E: At de havde tal i stedet for navne, og at de boede i en diktaturstat, og han flygtede fra politiet.

Interviewer: Ja, han flygtede fra politiet. Det er de ting, der sådan lige popper op. Er der så noget, som du særligt kan huske fra det, som vi arbejdede med undervejs?

Elev E: Jeg kan huske denne her; hvad er det nu, at det hedder?

Interviewer: WANTED

Elev E: Ja.

Interviewer: De der efterlysningsplakater.

Elev E: Ja, efterlysningsplakater. Så kan jeg huske, at vi lavede tidslinjer. Og så kan jeg huske, at vi læste bogen.

Interviewer: Ja, rigtig godt. Og det glemte jeg helt at sige. Vi har jo ikke haft den sådan alle sammen i fysisk form, men inde på nettet. Det var der vi ligesom så den. Og hvordan var det så at læse denne her ordløse billedbog?

Elev E: Det var okay. Det var spændende, fordi det var lidt noget nyt i stedet for bare at læse ren tekst. Men det var også lidt underligt, fordi ... der var mange forskellige fortolkninger af billederne, og hvordan man ligesom så, ja, det fra forskellige vinkler.

Interviewer: Ja mega godt. Så det var forskelligt, om det var dig, eller om det var en af de andre inde fra klassen, som læste den.

Elev E: Ja.

Interviewer: Var der noget, som så var udfordrende i det? Når der ikke var nogle ord.

Elev E: Ja, det var lidt svært, fordi man kunne godt blive uenige om, hvad det var der skete, men det var også rimelig let og hurtigt at komme igennem, fordi man bare skulle fortælle, hvad man så, og så var det så forskellige ting, som man så. Men man skulle bare fortælle, hvad man selv så.

Interviewer: Så der var faktisk ikke rigtig noget rigtigt eller forkert ved det her?

Elev E: Nej.

Interviewer: Nej, det er nemlig det. Rigtig fint. Og hvordan er det så anderledes end at skulle læse ord? Eller nogle af de andre bøger, som I måske har læst sammen med jeres dansklærer?

Elev E: Jamen, f.eks. det der med, at du bare skal fortælle, hvad du ser. Og at det er forskelligt, hvad man kan se, og det er forskelligt, hvordan man ser på billederne.

Interviewer: Ja, nemlig. Altså nu kommer der sådan et spørgsmål, hvis vi nu ser på det her opslag: Hvor kigger du så hen først? Kigger du fra venstre til højre eller kigger du på midten? Hvad er det første, som du spotter?

Elev E: Lidt ligesom en tegneserie sådan at jeg starter her. (*peger i venstre hjørne øverst*)

Interviewer: fra venstre ja.

Elev E: Og så går jeg ned her, og så starter jeg heroppe, og så går jeg sådan der ned. (*Viser, at han tager billederne i rækkefølge fra venstre mod højre og ned på siden*)

Interviewer: Så du kunne f.eks. ikke finde på at starte lige her i midten af bogen (*peger på midten*).

Elev E: Neej.

Interviewer: Fedt, det er nemlig meget forskelligt, hvordan man gør det, ikke?

Elev E: Jeg tror, at det er fordi, at jeg er vant til at læse fra venstre. Så starter jeg bare deroppe.

Interviewer: Lige præcis. Spændende. Og hvad skal man så gøre for ligesom at forstå handlingen i sådan en bog her? Hvad bliver man nødt til at gøre for at forstå handlingen?

Elev E: Man bliver nødt til sådan ligesom at kigge ordentligt på billederne og kigge grundigt på, hvad man kan se, fordi nogle ting kan man overse, og så misser man måske noget af det, som er en vigtig del af bogen.

Interviewer: Ja, så der er sådan en masse små detaljer, som man bliver nødt til at kigge efter for at være sikker på, at man har forstået det.

Elev E: mmhh..

Interviewer: Og var der nogle af de opgaver, som vi lavede til, der kunne hjælpe dig med at forstå handlingen?

Elev E: Tidslinjen.

Interviewer: Tidslinjen, ja. Hvorfor det?

Elev E: Fordi så satte vi det ligesom op i, hvordan billederne var agtigt. Så satte vi det op i, hvornår der skete hvad, og så var det lidt nemmere, sådan der, at forstå bogen.

Interviewer: Det blev mere sådan visuelt? Så man kunne se tingene for sig. Ja. Rigtig fint. Og så tager vi det sidste spørgsmål: Kunne du tænke dig at læse en ordløs billedbog igen?

Elev E: Det kunne jeg godt, ja.

Interviewer: Ja, hvorfor det?

Elev E: Fordi det var anderledes end, hvad jeg plejede, så det også kunne være spændende at læse noget andet end bare tekst.

Interviewer: Ja, så det giver noget andet til læseoplevelsen?

Elev E: Ja.

Interviewer: Rigtig godt gået – tusind tak for hjælpen!

Bilag 4: Transskription af interview med Ayoe Quist Henkel

I nedenstående er samtalen mellem interviewer og Ayoe Quist Henkel ikke transskriberet, da vi er interesserede i at formidle Henkels perspektiver på spørgsmålene.

Interviewer: Hvordan vil du definere læsning?

Ayoe Quist Henkel: Der er mange forskellige definitioner af læsning. I forhold til læseforståelse bruger man Elbro og Brudholm. Ser man på Brudholms model om at få viden om verden, viden om tekster, viden om genrer, få forståelse. Mange af disse forståelser er også med, når det er via lyd eller billeder.

Så det handler også om, hvad formålet er med læsning. Er det at træne læsemusklen for at blive god til at gå til eksamen i 9. klasse, så skal man selvfølgelig læse ord, som eleverne siger eller sorte bogstaver. Det er en kulturteknik, som vi ikke må underkende, og det skal vi selvfølgelig træne, og det gør vi ved at læse forskellige ordbunde/ordbårene tekster. Men det er også en tid, som vi lever i, hvor vi er omgivet af skrift, billeder og lyd. Der er det måske tid til at ryste posen lidt og se, om man ikke kan arbejde med lidt bredere forståelse af, hvad læsning er. På den ene side, så er der det med at træne læsemusklen ved at holde kompetencerne til afkodning og læseforståelse ved lige og blive en god og aktiv læser, og det erkender børn også, ifølge vores undersøgelse. Men samtidig er der en mere bred og inkluderende litteraturforståelse, der ser litteratur som bestående af både skrift, billede og lyd, og hvor det blandt andet handler om at få æstetiske erfaringer, oplevelser og viden om verden.

Egentligt er det ikke fremmet for literacy forskning med den brede forståelse. Rita Felski siger, at læsning er en kropslig tilstand. Man kan have en forståelse af, at læsning er noget, som foregår inde i hovedet, men det er også noget, som foregår med alle sanser. Med sanserne forrest og med kroppen forrest. Og det er også noget, man kan udnytte i en litteraturdidaktisk sammenhæng. Læsning både er noget kognitivt, men også noget kropsligt og sensorisk.

Interviewer: Hvordan kan billeder åbne op for større fortolkningsrum end ord?

Ayoe Quist Henkel: Det er jo nok en påstand, om billeder kan det. Det er klart, at når man møder visuelle gengivelser og farver og former og sådan noget, så er det noget andet end at møde ordene og selv danne billederne. I har ligeledes et spørgsmål om inferens, og det er et godt spørgsmål, men det kan jeg ikke svare på. Det jeg tænker er, at det er nogle andre former for inferensdannelse, når det drejer sig om billeder.

Men det er helt klart, at billeder kan invitere til en dvælen og give lidt ro på i en læsning, som typisk er en narrativ og fremadskridende. Hvor man går på opdagelse i billedbøger eller i ordløse billedbøger. Det jeg også tænker, at det der i dem er, at der er forskellige deltagelsesmuligheder for hele klassen, for andre elever kan komme til orde. At man ikke bliver hæmmet af, at man skal afkode ordene. Der er et stort potentiale. Det lille projekt, som mine kollegaer arbejder med, er også et tegn på dette. Hvor de kunne sige, at andre kunne komme til orde, og at man ikke er hæmmet af den læsetekniske del.

Det er også det, som jeg selv kan se i, når studerende laver opgaver, så ser elever andre detaljer, som man slet ikke selv ser, som lærer. Et modsvar til skimmelæsningen er, at det kræver en del tid og ro at læse billeder. Det kan træne eleverne i at fokusere og få dybe læseoplevelser.

En anden ting er, hvorfor man kalder det ordløse billedbøger. Det er smukkere med Silence Books, fordi det er mere en stille læsning. Det er lidt et paradoks. Er de silent?

Interviewer: Hvorfor kan ordløse billedbøger være komplekse at læse?

Ayoe Quist Henkel: Det opstår på en anden måde, så det handler om at læse billeder, farver og former. Marianne Eskebæks bog om billedlitteratur, der har hun nogle pointer om, at man kan læse billeder på forskelligt vis. At nogle bladrer den hurtigt i gennem, andre dvæler. Så der er noget med læsetempoet. Forskellige måder at gå til teksterne på, som billedbøger kan i det hele taget. Især de ordløse billedbøger. Hvor læsestier eller læseveje er interessante at undersøge. Så det er en anden måde end den lineære læsning, som vi har vænnet os til i den vestlige kultur. Jeg kommer fra billedbøgsforskningen, og der er man optaget af at næranalysere opslag. Men det er også vigtigt, at man kan læse og arbejde på tværs, at der for eksempel er nogle symboler, farver eller ledemotiver, gentagelser, der bidrager til fortællingen. Det er rigtigt spændende.

Kompleksiteten i ordløse billedbøger er, at der kan være endnu flere tommepladser og flere fortolkningsrum, eller et andet fortolkningsrum.

Læsning er ikke kun at bygge narrative klodser sammen, men det kan også var en stemning, en følelse, en rytme. Det handler ikke blot om at sammensætte en hel fortælling fra begyndelse og til slut. Det er også at læse, når man læser for stemninger, tone og atmosfære. Børn er nødvendigvis ikke gode billedlæser, men det at hjælpe dem med at skærpe deres analytiske blik på billeder og læse følelser og stemninger. Det tror jeg, at der er et stort potentiale i.

Interviewer: Hvilke potentialer og udfordringer kan ordløse billedbøger have?

Ayoe Quist Henkel: At der er flere deltagelsesmuligheder for eleverne. Der er en mere åben forståelse af, hvad litteratur kan. Man kan også tale med eleverne om, hvad forskellen er på at læse en fortælling med billeder eller ord. Jeg synes, at et potentiale er, at de ordløse billedbøger kan være med til at skubbe til hierarkiet vi har i skolen med, at skriften er vigtigst. Det sker i disse år med den visuelle vending og den lydmæssige vending. Der er flere veje. Man kan tilbyde eleverne andre fortællinger. Det er lidt i den rapport, hvor vi arbejder med fortællinger i stedet for litteratur. Der er mange veje til at få gode fortællinger under huden. Man skal spejle sig selv, blive klogere på sig selv og andre gennem litteratur.