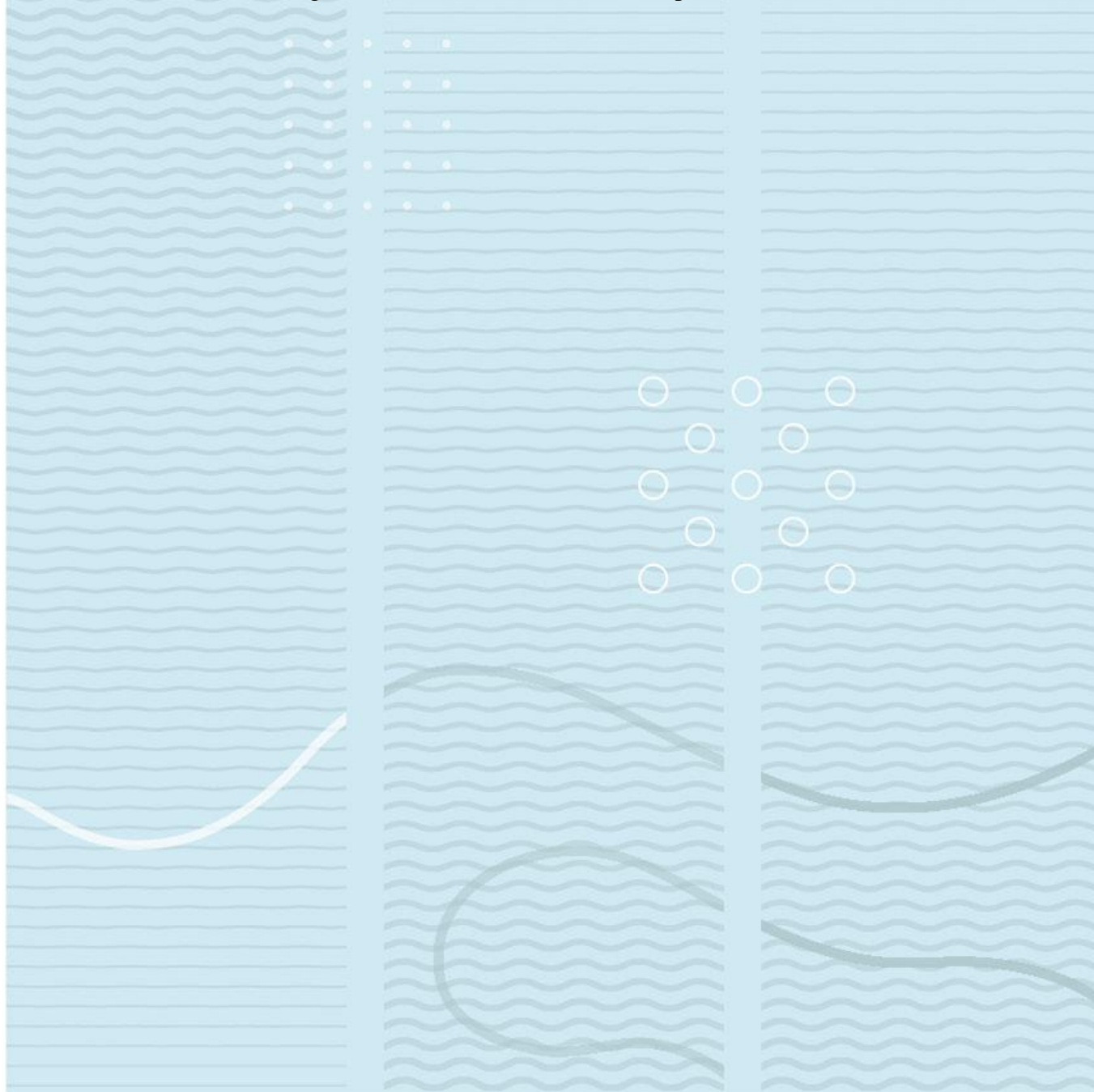


Cecilie Bryhn Hansen

Å sette ord på følelser

En studie av didaktiske muligheter i samtidslitteratur for elever på småtrinnet



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Cecilie Bryhn Hansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Gjennom en kvalitativ tekstanalyse av to bildebøker, undersøker jeg hvilke muligheter som finnes i skolens arbeid med hjelpe elevene til å sette ord på følelser, og utvikling av elevers følelseskompetanse. Formålet med studien er å undersøke bøkens didaktiske potensial på småskoletrinnet. Med utgangspunkt i utvalgte oppslag, vil jeg reflektere rundt didaktiske tilnærminger i møte med bøkene som kan benyttes i småskolen, der følelseskompetanse og livsmestring er sentrale mål. Studien er forankret i teori knyttet til språk- og begrepsutvikling, følelseskompetanse og danning. Jeg har valgt å analysere *Garmanns gate* (2008) skrevet av Stian Hole, og *Sommerfugler i magen* (2019) skrevet av Svetlana Dudaitiene. Dette er bøker som byr på handlinger som innebærer noen av livets utfordringer og problemstillinger mange kan kjenne seg igjen i. Elementer som usikkerhet, etiske dilemmaer, frykt, tilhørighet, samt opplevelsen av ulike følelser på godt og vondt kommer tydelig frem. *Sommerfugler i magen* inneholder følelsesbegreper, og er godt egnet til begrepsutvikling og forståelse for hvordan følelser virker. *Garmanns gate* har et stort tolkningsrom hvor tekstkompetanse og livserfaring spiller en større rolle i møte med teksten. Bøkene innehar flere kvaliteter, og sammen har de et stort potensial i implementering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. I denne studien har jeg gjennom to skjønnlitterære analyser sett i lys av relevant teori, kommet frem til at lesing og litterære samtaler sammen med tilpasset støtte fra en aktivt deltagende lærer, kan bidra til begrepsutvikling, samt forståelse av egne og andres følelser og erfaringer.

Nøkkelord: Livsmestring, følelseskompetanse, sårbarhet, begrepsutvikling og danning.

Abstract

Through a qualitative text analysis of two picture books, I examine the possibilities available in the school's work to help students articulate their emotions and develop emotional competence. The purpose of the study is to examine the books didactic potential in the lower primary school level. Based on selected pages, I will reflect on didactic approaches in meeting the book that can be used in primary schools, where emotional competence and lifeskills are central goals. The study is grounded in theories related to language and conceptual development, emotional competence and education. I have chosen to analyze *Garmanns gate* (2008) written by Stian Hole, and *Sommerfugler i magen* (2019) written by Svetlana Dudaitiene. These are books that also offer actions that involve some of the life's challenges and issues that many children can identify with. Elements such as uncertainty, ethical dilemmas, fear, belonging, as well as the experience of different emotions, good and bad, come through clearly. *Sommerfugler i magen* contains emotional concepts and is well suited to conceptual development and understanding of how emotions work. *Garmanns gate* allows for multiple interpretation room where text competence and life experience play a greater role in meeting the text. The books have several qualities, and together they have great potential in implementing the interdisciplinary topic of public health and coping with life in school. In this study, through two literary analyses informed by relevant theory, I have concluded that reading and literary discussions, supported by an actively engaged teacher, can contribute to conceptual development and understanding of one's own and others' emotions and experiences.

Keywords: Life skills, emotional competence, vulnerability, conceptual development, and bildung.

Forord

Etter fem år på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitetet i Sørøst-Norge, markerer jeg nå slutten på en lærerik, interessant og til tider krevende periode med denne masteroppgaven. Jeg gleder meg til å kunne ta med meg all lærdom jeg har tilegnet meg, ut i jobben som lærer. Jeg ser frem til å dyrke egne erfaringer i læreryrket, og være en som kan bidra til å utgjøre en forskjell.

Jeg vil takke mine gode studievenner for reflekterte og fruktbare samtaler, og min veileder Eirik Hasvik som har vært tilgjengelig for støtte og hjelp gjennom skrivingen, og som har vært en viktig del i arbeidet med å skrive denne masteroppgaven.

Sist, men ikke minst takk til min kjære, tålmodige Jostein for at du alltid har tro på meg, og for den sterke motivatoren du er når jeg trenger det.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Problemstilling	10
2.0 Livsmestring, følelseskompetanse og sårbarhet	11
2.1 Livsmestring	11
2.2 Følelseskompetanse	12
2.3 Sårbarhet	13
3.0 Teoretisk rammeverk	14
3.1 Vygotskys perspektiver på språk og utvikling	14
3.1.1 Den proksimale utviklingssone	15
3.1.2 Språklig tenkning	15
3.1.3 Begreper som kognitive redskaper	16
3.2 Klafkis begrep om kategorial danning	18
3.2.1 Material danning	18
3.2.2 Formal danning	19
3.2.3 Den kategoriale dannelsen	19
3.2.4 Den «dobbeltsidige åpning»	20
3.3 Nussbaums perspektiv på følelseskompetanse	21
4.0 Metode	23
4.1 Kvalitativ metode	23
4.1.1 Kvalitativ tekstanalyse	23
4.2 Analytisk tilnærming	24
4.3 Relabilitet og validitet	24

4.4 Å være bevisst over egne tanker	25
5.0 Analyse.....	27
5.1 Sommerfugler i magen	28
5.1.1 Grunnfølelser.....	28
5.1.2 Symbolsk språk og metaforer.....	29
5.1.3 Åpner for samtale	31
5.1.4 Begreper	31
5.1.5 Bilder	32
5.1.6 Livet, så skjør som sommerfuglen?.....	33
5.1.7 En storm av følelser.....	33
5.2 Garmanns gate.....	35
5.2.1 Usikkerhet	35
5.2.2 Undring og frykt.....	36
5.2.3 opplevelse av avmakt	39
5.2.4 Synsvinkel	40
5.2.5 Veien mot frihet trygghet	41
6.0 Drøfting.....	44
6.1 Bøkene som bidrag til danning.....	44
6.2 Potensielle samtaleemner i didaktisk sammenheng	45
6.2.1 Sårbarhet.....	46
6.2.2 Karakterfremstillinger	49
6.3 Empatiutvikling og danning.....	51
6.4 Bøkens innhold.....	54
6.5 Begreper og et språk for følelser	56
6.6 Språk for følelser	60
6.7 Oppsummering	62
7.0 Avslutning.....	65
8.0 Litteratur	67

1.0 Innledning

«Hadde jeg fått vite det, at sånn skal ikke barn ha det, så hadde jeg kanskje tørt å si fra eller begynt å tenke at jeg burde ha fortalt»

Anonymt barn (Thorkildsen, 2015, sitert i Dudaitiene, 2019, s. 15)

Overnevnte sitat sier noe om den viktige betydningen av åpenhet og evnen til å sette ord på følelser. I skolealder begynner mange barn i større grad å uttrykke seg med egne ord, men flere har allikevel begrensede forutsetninger for å kunne beskrive hvordan de har det eller å sette ord på følelsene. Barn som har vansker med å sette ord på følelser kan utvikle en rekke utfordringer i skolesammenheng. Det kan føre til vansker med kommunikasjon både med medelever, lærere eller andre voksne, som igjen fører til misforståelser, frustrasjon eller isolasjon. Barn som ikke kan sette ord på følelser kan ha problemer med å forstå og tolke andres følelser og reaksjoner, og videre kan dette gjøre det vanskelig for dem å utvikle sosiale ferdigheter og bygge relasjoner med andre barn. Noen barn kan også utvikle atferdsproblemer som resultat av å ha vanskeligheter med å sette ord på følelser. Dette kan innebære aggresjon av ulike former, eller tilbaketrekning fra sosiale situasjoner (Fallmyr, 2017, s. 124-126). Et av de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, skal blant annet bidra til å fremme psykisk helse, og undervisningen i skolen skal gi elevene verktøy til å lære å mestre livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette sier noe om viktigheten av at skolen må være oppmerksom på, og støtte barn i deres utvikling av følelseskompetanse.

I overordnet del av læreplan står det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner som sentrale elementer under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Livsmestring er en ferdighet som handler om å forstå, samt å kunne påvirke ulike faktorer som kan ha betydning for mestring av livet. Noen vil hevde at emosjonell kompetanse burde være definert som en grunnleggende ferdighet, nemlig fordi det er et viktig redskap for læring og utvikling, og at det at elevene har evne til å forstå, regulere

og uttrykke følelser bør ses på som en grunnleggende ferdighet i likhet med lesing, skriving og regning (Myhr, 2021, s. 34).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min tid som lærerstudent i praksis, og i arbeidet som vikar på barneskole har jeg vært vitne til elever med kommunikasjonsvansker, sosiale vansker og atferdsproblemer. Dette har gjort meg nysgjerrig, undrende og genuint opptatt av å forstå hva som egentlig ligger bak ulike typer atferd. Årsakene til disse type vansker handler selvsagt ikke alltid om mangel på følelseskompetanse, men jeg har i løpet av mine fem år på lærerstudiet lært at følelser og følelseskompetanse har en enorm betydning i livsmestringen. Følelsene påvirker vår atferd, våre tanker og beslutninger. De kan hjelpe oss med å opprettholde sosiale relasjoner og tilknytning til andre mennesker, men de kan også være en kilde til lidelse og konflikt (Fallmyr, 2017, s. 16-18). Derfor er det å regulere følelser og utvikle emosjonell kompetanse helt sentralt. I denne sammenheng vil jeg trekke frem den norske filosofen Arne Næss og hans begrep *livskunstner*. Dette er et begrep han bruker om mennesker som gjennom å mestre sitt følelsesliv takler livets mange utfordringer (Bjørndal & Bergan, 2020 til s. 45). Næss var særlig opptatt av å få frem bevisstheten rundt den viktige betydningen og rollen som følelser har for våres tanker og handlinger, fordi han mente at følelser ofte blir undervurdert i liv og samfunn. Læreres kjennskap til og bevissthet om begreper og begrepers betydning for elevenes språklige utvikling spiller en viktig rolle (Qzerk, 1996, s. 97).

Med bakgrunn i mine tanker over, så jeg på masteroppgaven som en gylden mulighet til å dykke dypere ned i teori om følelseskompetanse og barns språk- og begrepsutvikling knyttet til følelser. Samtidig brenner jeg for norskfagets litteraturundervisning, og ønsker å undersøke fagets muligheter for implementering av følelseskompetanse og livsmestring. Med erfaring fra bildebokforskning knyttet til livsmestring og følelseskompetanse vil jeg som lærer kunne være en viktig ressurs når det kommer til formidling av viktig kunnskap, både til elever og kollegaer. Man kan lese mye teori om tekstanalyser, men det er faktisk ikke mulig å lese seg til å bli en god tekstanalytiker. Dette er en ferdighet som må tilegnes over tid, og krever at en har praktisk erfaring med tekstanalyse (Skovholt & Veum, 2014, s. 137).

1.2 Problemstilling

Som jeg har vært inne på i sammendrag og innledning er de overordnede temaene livsmestring og følelseskompetanse, og hvordan litteratur som bildebøker kan spille en viktig rolle i utvikling av dette. Jeg har kommet frem til følgende problemstilling for min masteroppgave: «På hvilke måter kan bruk av bildebøker som *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* bidra til elevers utvikling av følelseskompetanse og livsmestring på småtrinnet?»

Fokus i denne oppgaven vil ikke være på hvordan læreren aktivt kan bruke det i en klasseromssituasjon, og jeg har av den grunn ikke laget noe litteraturredaktisk opplegg. Det jeg ønsker å få frem, er refleksjoner omkring hvordan vi kan bruke disse bildebøkene didaktisk som en ressurs.

2.0 Livsmestring, følelseskompetanse og sårbarhet

For å kunne svare på problemstillingen trenger vi å dykke ned i begreper som er sentrale for oppgaven. Derfor vil jeg gjøre rede for begrepene *livsmestring*, *følelseskompetanse* og *sårbarhet*.

2.1 Livsmestring

Folkehelse og livsmestring er et av de tre tverrfaglige temaene som er inkludert i læreplanverket (LK20). Dette er et felles anliggende for skolen, og er temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer. WHO (World health organization) har utarbeidet livsferdigheter de mener at alle trenger for å mestre livet, og det er følgende *kommunikasjon og relasjonskompetanse, kritisk tenkning og handlingskompetanse, mestringskompetanse og selvmedfølelse* (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Med denne forståelse av begrepet livsmestring ser vi at det er et sammensatt og komplekst fenomen, og i bunn og grunn handler livsmestring om å håndtere livet. Som Bjørndal og Bergan (2020) videre peker på, er at livet kan være både godt og vondt, og det er åpent og uforutsigbart. Menneskers stand til å mestre livet er avhengig av enhvers forutsetninger og evner i de ferdighetene som trengs for livsmestring (s. 50).

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal ifølge læreplanen «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter og ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2020). De tverrfaglige temaene har ulike sider, og skal ivaretas på forskjellige måter i de ulike fagene. Læreren bør møte hver enkelt elev der de er, og elevene skal oppnå forståelse, og kunne se sammenhenger både i enkeltfag, og på tvers av fagene (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 57).

Lesing av skjønnlitteratur kan være relevant i alle fag, men det står eksplisitt noe om dette i den overordnede delen av læreplanen under folkehelse og livsmestring i norskfaget. Der trekkes lesing av skjønnlitteratur frem som et bidrag i identitetsutvikling og livsmestring, og som noe som kan danne grunnlag for å uttrykke egne følelser, erfaringer og tanker. Videre

knyttet dette videre til håndtering av relasjoner og deltakelse i et sosialt fellesskap. (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

2.2 Følelseskompetanse

Våre følelser er avgjørende for å navigere gjennom livet og kommunisere med andre. De fungerer som et signalsystem som informerer oss om våre behov og ønsker, og er avgjørende for å ta beslutninger, sette mål og løse problemer. Følelser kan sees på som et språk som må tolkes og forstås. Positive følelser som glede, interesse, iver og stolthet er spesielt viktige for å lære og mestre nye ferdigheter. Ved å observere andres følelser kan vi også få verdifull tilbakemelding om hvordan de har det og hva som skjer i våre mellommenneskelige relasjoner. Følelser har helt spesifikke funksjoner som hjelper oss med å overlevings- og reproduksjonsevne, og spiller en avgjørende rolle i vår fysiske og sosiale tilværelse helt fra vi blir født. Følelser er noe av det som igangsetter og driver atferd. Endringer i følelser kan føre til endringer i atferd, noe som betyr at forståelse og håndtering er et viktig element i livsmestring (Fallmyr, 2017, s. 16-18).

Følelseskompetanse handler om evnen til å forstå, uttrykke og regulere følelser på en konstruktiv og måte. Det er en ferdighet som har stor betydning for både sosial og faglig mestring i livet, og skolehverdagen spesielt. Det er fundamentet som legger grunnlaget for et godt liv (Bølstad et al., u.å.). Det handler om å være bevisst på egne og andres følelser, og å kunne bruke denne kunnskapen til å håndtere utfordringer og samhandle effektivt med andre. I tillegg innebærer følelseskompetanse også å kunne gjenkjenne og navngi følelser, å forstå hva som utløser dem, og å kunne håndtere dem på en hensiktsmessig måte. Det innebærer også evnen til å sette grenser og kommunisere klart og tydelig om egne behov og ønsker. Følelseskompetanse er en ferdighet som kan læres og utvikles gjennom øvelse og bevissthet rundt egne følelser og andres følelser, og det er en viktig ferdighet for å bygge sunne og positive relasjoner med andre og for å oppleve trivsel og lykke i livet (Fallmyr, 2017, s. 52-53).

2.3 Sårbarhet

Begrepet sårbarhet blir i dag brukt hyppig i ulike sammenhenger. Dancus et al. (2021) beskriver sårbarhet som et fenomen som «alle mennesker har til felles» (s. 11). Med en slik ontologisk tilnærming til sårbarheten, som er både universell, eksistensiell og relasjonell, er alle mennesker sårbare. Alle har behov for nærhet, kjærlighet, omsorg og tilfredshet. Fordi dette er faktorer som er nødvendige og angår oss alle, har en rekke forskere aksept for en forståelse av sårbarheten som noe som også kan ha positive uttrykksformer, blant annet ved at den muliggjør gode verdier som fellesskap, kjærlighet og gode relasjoner. Men dersom man inntar en posisjon hvor vi ser på sårbarhet som noe som kan utslettes, kan det føre til at menneskene får en redusert mulighet til å oppnå kjærlighet og omsorg, og dermed gjør det mer krevende å håndtere motgang og utfordringer. Derfor beskriver Thomassen (2020) sårbarhet som en «mulighetsbetingelse for medfølelse, innlevelse og ansvar» (s. 23). Mange vil forklare begrepet *sårbarhet* som et personlighetstrekk, noe som er et godt stykke unna hva man i fagfeltet sårbarhetsstudier legger i begrepet. Dancus et al. (2021) skriver følgende: «Riktig nok knyttes sårbarhet i faglitteraturen til menneskelige erfaringer, men da i mye større grad som et strukturelt og relasjonelt fenomen, enn som et rent personlig anliggende» (s. 10).

Sårbarhetsperspektivet er spesielt viktig for dette studiet, fordi jeg fokuserer på bøker som setter ord på hvordan barn i vanskelige situasjoner har det. Dancus et al. (2021) trekker frem i sin bok *Litteratur og sårbarhet* begrepet *sårbarhetstekster*. De definerer begrepet som tekster som «viser en rekke situasjoner, vilkår og opplevelser som bidrar til sårbarhet i barn og unges tilstedeværelse» (s. 19). Det kan ligge muligheter for å bruke sårbarhetsperspektivet som en analytisk tilnærming i undervisningen, som videre gir gode utgangspunkt for fruktbare samtaler og diskusjon om sårbarhet i etterkant eller underveis i lesingen (Dancus et al., 2021, s. 11). Sårbarhetsperspektiver på litteratur er spesielt relevant i skolekontekst og sterkt knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som er en sentral del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg legger Dancus et al. (2021) vekt på viktigheten av litteraturen og dens betydning for utvikling av et språk for å snakke om både vår egen og andres sårbarhet. Dette kan øke barns evne til å respondere på sårbarhet fremfor å la være (s. 11).

3.0 Teoretisk rammeverk

For å kunne svare på problemstillingen min har jeg valgt å trekke frem tre ulike teoretikere. Jeg trenger én teoretiker som sier noe om det å sette ord på følelser, altså begrepsutvikling. Derfor vil jeg starte med å dykke ned i Vygotskys perspektiver på sosiokulturelle læringsprosesser. På grunn av skolens danningsoppdrag, trenger jeg også noen som sier noe om skolens danningsaspekt, og jeg vil derfor gå inn på Klafkis begrep om kategorial dannning. Til sist trenger jeg noen som sier noe om emosjoner og utvikling av følelsesregisteret, og jeg har derfor valgt å trekke frem Nussbaums teori om følelseskompetanse.

3.1 Vygotskys perspektiver på språk og utvikling

Vygotsky så på språket som et redskap. Han var opptatt av at språket ikke bare er et middel for kommunikasjon, men han mente at språket er et redskap for å orientere oss, og for å organisere og strukturere tanker og konsepter. Han så språket som en viktig faktor for utviklingen av sosial og intellektuell kapasitet hos mennesker, og hevdet at dette skjer gjennom sosial interaksjon og samspill med andre mennesker. Språket fungerer som et verktøy for å formidle tanker, idéer og erfaringer, og for å løse praktiske oppgaver sammen med andre. Det som er viktig her, er at barns språk utvikler seg parallelt med deres sosiale erfaringer, og at språket er et viktig verktøy for selvregulering. Han så at gjennom interaksjon med andre, spesielt voksne, kan barn få tilgang til nye sosiale og kulturelle normer og verdier, og at disse blir integrert i deres eget språk og tenkning. Gjennom samtale og interaksjon med andre blir mer bevisst på sine egne tanker og handlinger, og dermed får en økt evne til selvregulering. På denne måten blir språket en naturlig del av barnets kognitive prosesser (Bråten, 1996, s. 84-85).

Vygotsky så også språket som et verktøy for å sette ord på og reflektere over følelser, tanker og opplevelser. Gjennom å uttrykke følelser og tanker verbalt, kan vi bedre forstå og håndtere dem, og få hjelp og støtte fra andre. Språket gir oss muligheten til å utveksle erfaringer og forstå andres perspektiver, noe som kan bidra til å øke sosial kompetanse og emosjonell intelligens (Øzerk, 1996, s. 99-100).

3.1.1 Den proksimale utviklingssone

Den proksimale utviklingssone er en del av Vygotskys teori om læring og utvikling. Den proksimale utviklingssonen beskriver det området mellom det en person allerede kan på egenhånd, og det de kan gjøre med hjelp og støtte fra en mer kompetent person eller gruppe (Bråten, 1996, s. 32). Dette området er i følge Vygotsky den mest effektive området for læring og utvikling. Vygotsky argumenterte blant annet for at individer kan lære mer effektivt når de får støtte av andre fordi støtten hjelper dem til å overvinne deres begrensninger og utvide deres kunnskaper og ferdigheter. Dersom elevene blir støttet innenfor den proksimale utviklingssonen, vil det øke deres evne til å utføre oppgaver uten støtte, og dermed utvide sin proksimale utviklingssone. For lærere er denne tankegangen viktig å ha, fordi det støtter elevenes læring og utvikling. Den proksimale utviklingssonen illustrerer hvordan språk kan fungere som et redskap for å støtte læring og utvikling hos en person, ved å sette rammer for sosial interaksjon og samspill, samt formidle tanker og erfaringer (Bråten, 1996, s. 33). Ved å utfordre elever med oppgaver som ligger innenfor deres proksimale utviklingssone, kan skolen støtte deres utvikling og hjelpe dem med å mestre utfordringer. Samtidig kan språket fungere som et verktøy for å formidle tanker og erfaringer om livsmestring, ved å sette ord på følelser og utfordringer (Qzerk, 1996, s. 99-100).

3.1.2 Språklig tenkning

«Thus, with the help of speech children, unlike apes, acquire the capacity to be both the subject and objects of their own behavior» (Vygotsky, 1978, s. 26).

Sitatet over sier oss at språket gjør selvrefleksjon og selvbevissthet mulig (Dale, 1996, s. 45). I følge Vygotsky gjennomgår barnets begreper en kontinuerlig dannelsesprosess. I barnets utvikling av begreper opererer barnet aller først med primitive representasjoner. Vygotsky beskrev primitive representasjoner som enkle, ubevisste former for tenkning som utvikles først hos små barn. Han mente at denne formen for representasjon er basert på subjektive, varierende, og ureflekterte antakelser om hvordan ting henger sammen. Den andre formen for

representasjon kaller Vygotsky for «komplekser». Denne representasjonsformen er mer avanserte, bevisste former for tenkning som utvikles senere. Han argumenterte for at sosial interaksjon spiller en avgjørende rolle i utviklingen av komplekse representasjoner, da de gir barna muligheter til å utforske og forstå verden på en mer avansert måte (Bråten, 1996, s. 29). «Evnen til å abstrahere elementer utenfor de konkrete og faktiske forbindelser i sosialt rom og tid forutsetter evnen til å tenke i begreper» (Dale, 1996, s. 51). Å tenke i begreper betyr at man er i stand til å analysere, etablere sammenhenger, isolere elementer og forbindelser, og til å danne synteser. Vygotsky mente at å tenke i komplekser var en overgangsfase i menneskelig tenkning, og at det gir grunnlaget for videre språklig utvikling. Vygotsky mente at i utvikling fra å tenke i komplekser til å tenke i begreper ligger det en sosiokulturell forutsetning. Dette mente han fordi generaliseringer oppstår gjennom ordbetydninger, og krever tankehandlinger fra barnet selv. Videre utvikles tenkningen ved å omforme ordbetydninger gjennom sosiale prosesser, noe som krever en kreativ bearbeidelse av det sosiale (Dale, 1996, s. 51).

Overgangen fra umiddelbare intellektuelle prosesser til tenkning som skjer gjennom tegn og symboler, og med hjelp av ordbetydninger, er avgjørende. Utviklingen av tenkning, som er knyttet til dannelsen av begreper, krever at barnet lærer å kontrollere sine egne mentale prosesser, noe som skjer gjennom språket, og begrepsbruk er en funksjonell faktor i det sosiale livet (Dale, 1996, s. 51). Med andre ord kan vi si at den funksjonelle bruken av ord eller tegn er en uomgjengelig del av begrepsdannelsen, det å uttrykke og kommunisere tanker og ideer er helt nødvendig for prosessen med å danne begreper og forståelse.

3.1.3 Begreper som kognitive redskaper

Begreper representerer de viktigste måtene å uttrykke mening på i vårt språklige utvalg. De refererer til de felles egenskapene hos objekter, fenomener, og hendelser. Begreper er det som ligger til grunn for hvordan vi grupperer og sammenkobler tingene rundt oss, og hvilke egenskaper de har til felles. Å lære et begrep krever en forståelse av det underliggende prinsippet og teorien. Begrepene gjør det mulig å videreutvikle vår kunnskap, og de binder sammen ulike erfaringer. De hjelper oss å bringe orden i det sosiale og materielle kaoset rundt oss, samt å utvikle vår persepsjon og langtidsminne (Øzerk, 1996, s. 101). Vygotsky mente at det finnes to typer begreper som spiller ulike roller i menneskers utvikling, nemlig spontane

begreper og akademiske begreper.

Spontane begreper er de begrepene vi har utviklet gjennom våre daglige livserfaringer, og de er ofte assosiert med subjektive opplevelser og følelser. Dette er begreper som er basert på deres naturlige nysgjerrighet og utforskning av verden rundt dem (Bråten, 1996, s. 29-30). Spontane begreper er viktige for å utvikle empati og sosiale ferdigheter, som for eksempel evnen til å forstå andres perspektiver og følelser. De kan også bidra til utviklingen av moralske ferdigheter, ved at de gir en subjektiv opplevelse av rett og galt (Qzerk, 1996, s. 102-104).

Akademiske begreper er de begrepene vi lærer i skolen og andre formelle læringsmiljøer. Disse begrepene er mer formelle og konsistente enn spontane begreper, og de gir en mer systematisk forståelse av verden. Vygotsky mente at det å utvikle akademiske begreper er en viktig del av læring og utvikling. Gjennom formell læring, kan vi bygge videre på våre spontane begreper og utvide vår forståelse av verden. Derfor anser Vygotsky akademiske begreper som en nøkkel til menneskers utvikling og læring. Ifølge Vygotsky er også utviklingen av akademiske svært relevant knyttet til dannelsen i skolen. Disse begrepene gir en formell og systematisk forståelse av verden, og de gir en grunnleggende ramme for å lære og forstå nye konsepter og ideer. I skolen vil elever støte på en rekke nye begreper og konsepter, og ved å utvikle akademiske begreper kan de bedre forstå og håndtere disse nye ideene. Dannelsen i skolen omfatter også utviklingen av sosiale, moralske og intellektuelle ferdigheter, og akademiske begreper spiller en viktig rolle i denne prosessen ved å gi elever en ramme for å tenke kritisk og analysere informasjon (Bråten, 1996, s. 29-30). Akademiske begreper er viktige for å utvikle formell forståelse og analyse-evne, men de alene er ikke nok for en fullstendig dannelsen. Derfor er begge typer begreper nødvendige for en fullstendig dannelsen og læring i skolen (Qzerk, 1996, s. 102-104). Gjennom språket kan vi med både spontane og akademiske begreper dele, formidle, bearbeide og gi uttrykk for vurderinger og følelser. Språket er også et verktøy for persepsjon og problemløsning. Kort sagt er ikke språket kun et kommunikasjonsmiddel, det er også et tankemessig og følelsesmessig verktøy. (Øzerk, 1996, s. 99).

3.2 Klafkis begrep om kategorial dannning

Dannelsesperspektivet er en sentral faktor i elevenes læring og utvikling både faglig og sosialt. En kjent pedagog som hadde et interessant perspektiv på dannelse, er Wolfgang Klafki. Han så på dannelse som en livslang prosess som involverer personlig utvikling og sosial utvikling. Han mente at dannelsen skal bidra til å utvikle kritisk tenkning, sosial kompetanse, moralske verdier og kulturell forståelse. Klafki la også vekt på at dannelsen skal fremme demokrati, rettferdighet og solidaritet (Straum, 2018, s. 50). Klafki ser det slik at det er tre former for dannelse. Material, formal og kategorial dannelse.

3.2.1 Material danning

Klafki beskriver Material danning som dannelse som springer ut av møtet med kultur- og samfunnsliv, og refererer til den praktiske og utøvende dimensjonen av dannelse. Eksempler på dette kan være møte med skolefag, kunst og litteratur (Klafki 1959/2001, s. 172). Innenfor den materiale danningen finner Klafki to undergrupper: den danningsteoretiske objektivisme, og den klassiske danning.

Den danningsteoretiske objektivismen blir definert som en prosess hvor individet mottar deler av samfunnets kulturgoder, det vil si samfunnets kunnskap, etiske verdier, estetiske idealer osv. Ifølge denne retningen skjer det ingen endring i betydning når kulturinnholdet blir en del av eleven, men innholdet bevarer sin objektive beskaffenhet. Målet med objektivismens danning er derfor å åpne seg opp og bli en beholdning for "kulturgodene". En grunnleggende antagelse innenfor denne retningen er at kulturinnholdet har en påvirkningskraft på individet (Straum, 2018, s. 33). Den klassiske danningstradisjonen legger vekt på at ikke alle kulturinnhold virker dannende. Den innebærer at kun det kulturinnholdet som representerer det klassiske, altså det innholdet som «innhold som makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse» (Klafki, 1959/2001, s. 175). Når de unge tilegner seg «det klassiske innholdet» gjennom for eksempel klassiske verker, historiske personer, og etiske idealer eller holdninger dannes man.

3.2.2 Formal danning

I den formale dannelsen er kunnskapsinnholdet mindre viktig. Iboende evner og utvikling av disse står sentralt under denne kategorien, som for eksempel dømmekraft, viljestyrke og tankeevne (Klafki, 1959/2001, s. 178-179). Klafki deler også den formale danningstradisjonen inn i to underkategorier: Teorier om funksjonell danning, og teorier om metodisk danning.

I teori om funksjonell danning mener Klafki at det viktigste i en dannelsesprosess ikke er å tilegne seg kunnskap, men heller å utvikle og erfare individets egenskaper og evner. Det innebærer fysiske og mentale evner som ligger latent i mennesket. Kreativitet, etisk dømmekraft, viljestyrke og fysisk styrke er eksempler på dette. Når disse latente egenskaper og evner utvikles kan de overføres til andre kontekster og situasjoner, og på den måten rustes til å møte livets utfordringer (Straum, 2018, s. 34). Med teori om den metodiske danning hevder han at den uendelige mengden av kulturinnhold gjør det umulig å basere dannelsen på innhold. Samtidig avvises hypotese om at mennesket har latente iboende evner og krefter. I stedet argumenteres det for at dannelsen skjer ved at eleven får eller utvikler visse metoder, for eksempel tenkemåter, metodikker og verdier, som kan brukes på fremtidige innhold om utdanning (Klafki, 1959/2001, s. 183).

3.2.3 Den kategoriale dannelsen

Klafkis begrep om kategorial dannelsen definerer han på følgende måte: «Dannelsen kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker» (Klafki, 1959/2001, s. 192). Materialdannelsen konsentrerer seg om lærerens rolle som formidler av kunnskap og kultur til eleven. Formaldannelsen fokuserer på elevens personlige vekst, selvrealisering, kritisk tenkning og samarbeidsevne. Klafki så på kategorial dannelsen som en sentral komponent i læring, da det gir mennesker muligheten til å organisere og forstå informasjon og å utvikle meningsfulle sammenhenger mellom ting. For Klafki, var det også viktig at lærere støttet og fremmet kategorial dannelsen hos elever, ved å hjelpe dem med å danne meningsfulle kategorier og ved å utfordre deres forståelse av verden. Våre kategorier påvirker vår oppfatning av virkeligheten, da de danner grunnlaget for hvordan vi tolker, organiserer og forstår de fenomener vi støter på (Straum, 2018, s. 38-39).

3.2.4 Den «dobbeltsidige åpning»

Kategorial dannelse innebærer en dobbeltsidig prosess der både det materiale og det formale er involvert, og det beskriver samspillet mellom lærestoffet og individets subjektive tilnærming til dette. Ifølge Klafki er danning altså en sammenvevd prosess. Dette er kjernen i Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. Han mener at danningprosessen er en «tosidig dialektisk prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (innholdet). Dette omtaler Klafki som «den dobbeltsidige åpning» (Straum, 2018, s. 36). Innholdet «åpner» seg, og mennesket blir åpnet i møtet med innholdet. Dermed blir danningen en sammenvevd prosess hvor kunnskap og erfaringer blir et resultat av dette. Klafkis kategoriale danning kan beskrives som noe som skapes i de undervisningssituasjonene som legger til rette for den «dobbeltsidige åpning» (Straum, 2018, s. 47).

I lys av Wolfgang Klafkis syn på danning vil det være av stor betydning å merke seg hvilket innhold som kan skape en dobbeltsidig åpning i undervisningssammenheng, eller det Klafki kaller for kategorial eksemplarisk. «Hovedtanken i det eksemplariske prinsipp er at en ved det konkrete belyser noe generelt, overordnet og abstrakt» (Straum, 2018, s. 36). Klafki mente at ved å fokusere på konkrete, eksemplariske eksempler kan elevene oppnå en bedre forståelse av overordnede og abstrakte begreper. Dette skjer ved at elevene forbinder deres opplevelser og forståelse av de konkrete eksempler med de abstrakte begreper som ligger bak (Straum, 2018, s. 36-37). Straum (2018) refererer til en av Wolfgang Klafkis tekster, hvor han blant annet beskriver eksemplariske tilnærminger på følgende måte (oversatt av Straum): «De fleste oppfatninger av eksemplariske tilnærminger legger til grunn at læring, både i og utenfor skolen, skal hjelpe den lærende til selvstendighet, til kritisk erkjennelses-, dømme- og handlingsevne og dermed også evne til videre læring ut fra eget initiativ» (s. 49). Klafki setter opp tre grunnleggende kriterier for innhold: elementært, historisk-elementært, og fundamentalt. Av spesiell betydning for denne masteroppgaven er det elementære og fundamentale aspektet.

I Wolfgang Klafkis tankegang ligger det at det eksemplariske innholdet må gi elevene muligheten til å lære overordnede kategorier, altså abstrakte begreper, metoder, strukturer og verdier innen et fagområde. De valgte eksemplene må derfor være mer enn bare selvstendige

og skal belyse noe grunnleggende og overordne og peke på noe allment (Straum, 2018, s. 37-38). Det fundamentale innholdet omfatter en dypere forståelse av emnets grunnleggende konsepter og prinsipper. Dette inkluderer en analyse av emnets interne sammenhenger og bruk i praktisk problemløsning. Ifølge Wolfgang Klafki, representerer den ånd eller etos som definerer og utgjør en bestemt grunnholdning innen kulturen, det fundamentale ved et dannelsingsområde. Det er dette fundamentale etoset han mener all undervisning må gi eleven mulighet til å forstå og ta tak i (Straum, 2018, s. 42-43). Undervisningsinnholdet skal gi mulighet for at et gitt etos blir en tankegang og holdning hos eleven. Hvis man klarer å formidle dette etoset gjennom det relevante eksempelet i undervisningen slik at det skapes en tilsvarende tankegang og holdning hos eleven, har eleven nådd nivået av det fundamentale. Mens den elementære dimensjonen av innholdet gir eleven forståelse for sentrale kategorier, begreper eller prinsipper innen et fag, vil den fundamentale dimensjonen føre til at elever får formidlet det aktuelle kulturområdets etos som en grunnholdning. Dersom innholdet virker fundamentalt, gir det to virkninger i eleven. tenkemåte på det kognitive planet, og holdning på det emosjonelle nivået, i form av interesse og begeistring (Straum, 2018, s. 44).

3.3 Nussbaums perspektiv på følelseskompetanse

Filosofen Martha Nussbaum har fokusert på hvordan utvikling av empati og følelseskompetanse er viktige målsettinger for barns utdanning. I denne sammenhengen ses utviklingen av evnen til å sette ord på følelser som avgjørende for å bygge opp en solid følelseskompetanse. Når det gjelder utdanning, mente Nussbaum at skolen og lærere kan bidra til utviklingen av denne evnen ved å skape muligheter for elever til å snakke om sine følelser og opplevelser i en støttende og aksepterende atmosfære (Larsen, 2018, s. 56). I tillegg argumenterte hun for at studiet av litteratur og kunst også kan hjelpe elever med å utvikle en rikere følelsesordbok og en mer nyansert forståelse av andres følelser.

Martha Nussbaum hevdet at man kan arbeide med å utvikle evnen til å snakke om følelser ved å fremme åpen og støttende samtaler om følelser. Dette kan omfatte diskusjoner om egne og andres følelser, og hvordan de kan påvirke våre handlinger og relasjoner til andre (Nussbaum, 2016, s. 167). Nussbaum argumenterte for at dette kan bidra til å bygge følelseskompetanse og evnen til å sette ord på følelser. Hun var også opptatt av hvordan litteratur kunne bidra til

samfunnsborgerens oppdragelse (Bale, 2017, s. 40). Nussbaum mener at skolen har en særlig viktig rolle i å forme barns begreper og språk, og at et bredt og mangfoldig utdanningsprogram, inkludert kunst, litteratur og filosofi, er nødvendig for å utvikle et kultivert språk og en kapasitet til kritisk tenkning hos elever. Hun har hevdet at en god utdanning bør omfatte trening i å bruke et kultivert språk, da dette hjelper mennesker med å uttrykke seg klart og kraftfullt og med å forstå og verdsette det som blir sagt til dem. Nussbaum mener også at språk spiller en sentral rolle i å forme våre tanker og ideer, og at et kultivert språk kan hjelpe med å innta andres perspektiv, utvikle våre evner til kritisk tenkning, refleksjon og argumentasjon (Fjørtoft, 2022, s. 184-185). Nussbaums utsagn støtter opp under det at emosjonell kompetanse kan trenes, og hun hevder videre at vi fremfor alt lærer våre emosjoner gjennom fortellinger. Mange fortellinger beskriver hvordan følelser oppstår og virker, og på den måten kan møter med litteratur være et slags prøverom for emosjonell forståelse. Martha Nussbaum sier blant annet følgende om emosjoner:

Emotions are not feelings that well up in some natural and untutored way from our natural selves, that they are, in fact, not personal or natural at all, that they are, instead, contrivances, social constructs. We learn how to feel, and we learn our emotional repertoire. We learn emotions in the same way that we learn our beliefs – from our society (Nussbaum, 1990, s. 287).

Martha Nussbaum mente at litteratur, spesielt skjønnlitteratur kan være en effektiv måte å utvikle elevenes følelsesordbok og forståelse av andres følelser. Gjennom å lese om karakterenes følelser og erfaringer, kan elever utvide sitt eget følelsesregister og utvikle forståelse av hvordan følelser kan påvirke handlinger og relasjoner. Nussbaum argumenterte også for at litteratur kan bidra til å utvikle empati og en forståelse av at andres følelser er likeverdige med ens egne (Myhr, 2021, s. 34). Ved å utforske og diskutere karakterenes følelser og erfaringer i litteratur, kan elever øve seg i å sette ord på sine egne følelser og å forstå andres følelser på en mer nyansert måte. Slik Nussbaum ser det, lærer fortellinger oss hva følelser *er* (Bale, 2016, s. 41).

4.0 Metode

I Denne masteroppgaven har jeg valgt å utføre en kvalitativ tekstanalyse for å besvare problemstillingen. Jeg vil derfor starte med å gjøre rede for valgt metode, før jeg legger frem den analytiske tilnærmingen jeg har valgt å ha i analysen. Til slutt vil jeg trekke frem faktorer som må tas hensyn, og som det er viktig å være bevisst over ved valgte metode i denne studien.

4.1 Kvalitativ metode

I denne studien gjennomfører jeg en kvalitativ tekstanalyse. Sigmund Grønmo (2016) definerer kvalitativ analyse på følgende måte: «Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien» (s. 175).

Mitt materiale består av to skjønnlitterære tekster, nærmere bestemt to bildebøker tilpasset barn på småtrinnet. Formålet med tekstanalysene er å undersøke hvilke elementer som kan bidra til utvikling av begreper og følelseskompetanse hos elever på småtrinnet, og hvilke didaktisk potensial som finnes i bøkene. Når skriftlig materiale utgjør utgangspunktet for forskningen, kan vi snakke om tekstanalyse eller *dokumentanalyse* (Johannessen et. al, 2016, s. 99).

4.1.1 Kvalitativ tekstanalyse

I analysen studerer jeg meningsinnholdet i teksten, og hvordan det uttrykkes i verbaltekst og bilde. Ved slike formål utfører man en *kvalitativ tekstanalyse* (Thagaard, 2018, s. 117). For å finne ut av dette blir jeg nødt til å utføre en tekstanalyse slik som Østbye et al. (2002) beskriver det: «å plukke en tekst fra hverandre gjennom å stille spørsmål til den, men også å sette den sammen igjen på en ny måte som gir både analytiker og analysens lesere økt forståelse for teksten på et annet vis» (s. 69).

I en tekstanalyse kreves datautvalg, og ikke datainnsamling. Derfor anses denne metoden som mindre tidkrevende, og derav regnes som en effektiv metode. Dog krever en tekstanalyse både tid og kreativitet. En forutsetning for å utføre en god tekstanalyse er å sette av mye tid til

både analyse og skriveprosessen, samt lage en strukturert progresjonsplan for analysearbeid. Erfaring med og kunnskap om analyser, samt kunnskap innenfor sosialsemiotikk og pragmatikk er også avgjørende elementer i tekstanalyser. Med disse elementene på plass vil de teoretiske og de praktiske ferdighetene utvikle seg i samspill (Johannessen et al., 2021, s. 242).

4.2 Analytisk tilnærming

I en skjønnlitterær tekstanalyse kan vi skille grovt mellom to ulike tilnærminger. *Tekstintern* og *tekstestern* tilnærming. Med en tekstestern tilnærming studerer man forholdet mellom litteraturen og kontekst, som for eksempel studium av forfatterskap eller sammenheng mellom tekst og samfunn, men i denne analysen har jeg valgt å ha en *tekstintern* tilnærming. Det betyr at jeg primært undersøker den skjønnlitterære teksten, hvor jeg vil se nærmere på elementer som plott, karakterbeskrivelser, motiv og tema (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Jeg vil også se på hvordan litterære virkemidler som metaforer og symboler kan bidra til å forklare og visualisere innholdet i følelsesbegreper.

4.3 Relabilitet og validitet

I boken *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, beskriver Tjora (2021) tre kvalitetskriterier som må tas hensyn til for å belyse problemstillingen i forskning, nemlig *relabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (s. 259). Dette er faktorer som må tas hensyn til og drøftes.

Relabilitet, eller pålitelighet som det også kan kalles, kan styrkes ved å trekke relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori (Tjora, 2021, s. 263). Dog er denne koblingen i seg selv ikke nok, det må i tillegg redegjøres godt for. Nyeng (2012) definerer relabilitet som «holdbarhet i data» (s. 105), samt i hvilken grad dataene er tillitsvekkende og til å stole på og beskriver dette som en nødvendighet i forskning. For å sikre relabilitet er en viktig faktor at man som forsker reflekterer over sin påvirkning på resultatene og på forskningsprosessen, og gjør forskningsprosessen synlig eller transparent. Derfor er det helt nødvendig å vise hvordan man går frem for å nå studiets konklusjon. Dette vil jeg gjøre ved å klargjøre og reflektere over faktorer som kan påvirke resultatene (Tjora, 2021, s. 264).

Validitet handler om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på det spørsmålet vi ønsker å stille (Tjora, 2021, s. 260). For å styrke studiens validitet er det viktig å tydeliggjøre hvordan man praktiserer forskningen, samt etablerer og utforsker kunnskap om temaet og relevant forskning. For at leseren skal kunne ta stilling til forskningens relevans gjennom et kritisk perspektiv er det nødvendig å gjøre rede for valg av metode og teoretisk rammeverk. Hvordan dataene er generert og hvilke spørsmål man stiller er helt essensielt (Tjora, 2021, s. 262). Hvis man skal stille seg spørsmålet om hvilken kunnskap eller slutninger jeg kan trekke fra denne studien, og i hvilken grad mine funn er overførbare til andre kontekster, er det i hovedsak et spørsmål om ytre validitet. Det handler for eksempel om de beskrivelsene jeg gjør er gyldige utover det materiale jeg har studert (Tjora, 2021, s. 267). Problemstillingen som undersøkes vil selvsagt være knyttet til den enkeltsituasjonen den er undersøkt i, men vi kan likevel stille oss spørsmålet om hva vi kan lære av forskningsresultatet som kan tas med i en annen situasjon. «hvilke personer er det resultatene er gyldige for?», og «i hvilke situasjoner er resultatene gyldige i?» (Tjora, 2021, s. 267-268).

4.4 Å være bevisst over egne tanker

I en forskningsprosess vil valg av metode tvinge frem tanker omkring konsekvenser i valgene som tas (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). I en tekstanalyse er det spesielt ett hensyn som må tas, og det handler om å være selvrefleksiv. Tekstanalyse er noe som sammen med de fleste andre metoder krever tolkninger. Derfor er det helt nødvendig å være kritisk og selvrefleksiv når det kommer til hva det egentlig er noe vi kan si noe om. Ved å være refleksiv ser jeg meg selv i forhold til datamaterialet ved å utforske og skape et bevisst forhold til min rolle, samt sine egne perspektiver (Johannessen et al., 2021, s. 156).

Forventningsskjevhet, også kjent som *bias* er en faktor som kan påvirke forskningsresultatet. Dette handler om hvordan mine holdninger, verdier og førforståelse kan påvirke resultatene. Konsekvensen av bias kan være at forskningens resultater ikke reflekterer virkeligheten (Staff, 2015). Språkforskeren Michael Halliday er en av grunnleggerne til sosiosemiotikken, og er opptatt av tegn i praktisk bruk. Tegnene kaller han for semiotiske ressurser, og dens betydning kalles meningspotensial. Halliday hevder at vi som lesere velger uttrykkets og tegnenes mening med bakgrunn i vår sosiale kontekst (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 3).

Derfor vil det alltid være ulike tolkninger av en tekst. Den fremste representanten for den moderne hermeneutikken Hans-Georg Gadamer brakte frem et sentralt begrep når det kommer til tolkningslære, nemlig *forståelseshorisont*. Vår forståelseshorisont handler om individers individuelle bakgrunn, og er summen av våre forventinger og fordommer (Henriksen, 1994, s. 218). Med bakgrunn i dette hevder han at alle tolkninger vi gjør blir gjort med utgangspunkt i det vi vet på forhånd. Som sagt innebærer ikke en analyse kun beskrivelser, men også tolkning fordi formålet med analysen er å *forstå* teksten bedre. Derfor er det også helt nødvendig å begrunne det man beskriver. Jeg kommer til å plukke ut noen oppslag med sitater og bilder, og kommentere disse underveis i analysen. Som Kallestad og Røskeland (2020) påpeker, er dette viktig for «å sikre at påstander *om* den litterære teksten har belegg *i* den» (s. 48). Det analytiske arbeidet pendler altså mellom å forklare og å forstå, mellom det som faktisk kan konstateres, og det som må tolkes frem. Og nettopp derfor kan en analyse forstås som en «begrunnet tolkning» (s. 48).

Fenomenologi er et sentralt begrep knyttet til spørsmålet om hvordan vi egentlig kan få kunnskap om verden, og er et vitenskapelig innsteg og en analysemetode til å forstå menneskelig aktivitet gjennom menneskelig erfaring. Fenomenologien har sitt utspring i filosofien med den tyske filosofen Edmund Husserl, som tillegges å være opphavsmann. Fenomenologien tar for seg den menneskelige bevisstheten (Johannessen et al., 2021, s. 167). Husserl stiller seg kritisk til de som tar for seg den naive forestillingen om at vi har direkte tilgang til kunnskap gjennom sansene våre. For eksempel mente vitenskapsfilosofen Alan Chalmers at vitenskap baserer seg på fakta, og at fakta kan direkte samles inn ved systematisk observasjon gjennom sansene (Toft, u.å., 9:14). Dette trekker Husserl frem som problematisk, for hvordan kan vi egentlig vite at våre forestillinger og våre sanser stemmer? I boken *forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*, refererer Postholm og Jacobsen (2018) også til den tyske Edmund Husserl, og hans begrep *noema*. Med *noema* menes at alle inntrykk vi har, og alle våre erfaringer slik de fremstår for oss er sammensatt. På et vis kan vi si at det vi ser og oppfatter smelter sammen med vårt inntrykk (Toft, u.å., 9:54). Samlet sett kan vi si som Postholm og Jacobsen (2018) hevder, at forskeren har en sentral rolle i analysen, og at forskeren derfor aldri vil være absolutt nøytral, og som konsekvens av dette vil analysen bli mer eller mindre subjektiv (s. 52). Med andre ord vil man tillegge sine egne erfaringer, følelser, antakelse i analysearbeidet.

5.0 Analyse

I analysedelen vil jeg presentere et utvalg oppslag fra bildebøkene *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* som jeg mener belyser de ulike deler av tematikken. Dette vil jeg gjøre ved å peke på elementer og virkemidler som er relevant i et følelses- og sårbarhetsperspektiv, og som har evne til å røre ved oss emosjonelt og følelsesmessig som lesere. Jeg har valgt to bildebøker jeg mener har et potensial for elever på småtrinnet. Bøkene har et tydelig barneperspektiv, og relaterer til situasjoner og følelser mange elever kan kjenne seg igjen. De aller fleste barn har kjent på følelsen av hjelpeløshet, redsel og uro, og det å oppdage verden og finne sin plass utenfor de trygge rammene. Karakterenes liv kan være vanskelig, og det kan være vanskelig å håndtere følelser i ulike situasjoner. Vi blir kjent med karakterene og deres utfordringer med både indre og ytre konflikter, som kan være kjent for noen, men ukjent for andre. Stokke og Tønnessen (2018) skriver at når vi leser, registrerer hjernen vår det som beskrives. Videre forklarer de at selv om vi kanskje ikke har opplevd akkurat det samme som karakteren vi leser om, er det godt mulig at vi har opplevd en lignende situasjon. Vi lager dermed mentale bilder i hodet når vi leser, og vi kan gjenoppleve tidligere situasjoner eller opplevelser og tre inn i en annen verden (s. 241). I realistiske fortellinger for barn, ser vi ofte verden gjennom barns øyne, og dette er en god kilde til identifikasjon (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 262).

Selv om jeg peker på mye av det samme i de to bøkene, er det to ganske forskjellige bøker. *Sommerfugler i magen* er en bok som eksplisitt handler om å uttrykke følelser og begreper på dette. *Garmanns gate* derimot er en bok med et større tolkningsrom, hvor følelsene ikke blir fortalt og uttrykt på samme måte. I analysen vil jeg trekke frem, forklare og gjøre rede for bøkens tematikker og belyse hvordan de kommer til uttrykk gjennom både bilder og verbaltekst. I tillegg til å analysere de verbalspråklige elementene lener jeg meg i stor grad på tolking av karakterenes kroppslige signaler som blick, kroppsspråk og mimikk for å tolke karakterenes følelsesliv og sinnstilstand. Jeg starter med *Sommerfugler i magen*, deretter kommer jeg inn på *Garmanns gate*.

5.1 Sommerfugler i magen

Sommerfugler i magen er skrevet av Svetlana Dudaitiene som er psykolog med fordypning i psykoanalytisk psykoterapi. Boken handler om en bamse ved navn Alex. Han opplever manglende bekreftelse og ros, og kjenner på følelser han ikke kan sette ord på. Når dette skjer, vil han ingen ting, og stenger seg inne. En dag bli Alex oppdaget av en trygg voksen, en giraff som legger merke til at Alex ikke har det godt, og dette bestemmer giraff seg for å gjøre noe med. Han hjelper Alex å identifisere følelsene sine og løsne opp i noen «knuter» i magen. Giraffs forståelse og anerkjennelse bidrar til at Alex blir glad igjen, og knutene i magen blir skiftet ut med sommerfugler i magen.



Figur 1. (Dudaitiene & Blå Kors, 2019)

I tillegg til at denne boken inneholder en spennende historie, er det også en kunnskapsfremmende bok, i form av at følelsesbegreper blir definert og forklart. Den er også rettet mot den viktige relasjonen mellom et barn og en voksen, og hvordan man kan samtale om de ulike følelsene som finnes inne i oss, og man inviteres til å samtale om ting mange barn kan være opptatt av.

5.1.1 Grunnfølelser

I boken trekkes det frem hvordan Alex opplever flere av menneskets grunnfølelser. *Grunnfølelser* er de mest grunnleggende følelsene vi har som mennesker. Disse følelsene er universelle og oppstår uavhengig av kultur, alder eller kjønn. De er ofte de første følelsene vi utvikler, og de gir grunnlaget for våre mer komplekse følelser og atferd. De er en viktig del av vår menneskelige erfaring, og de hjelper oss å tolke og reagere på omgivelsene våre og å utvikle sosiale ferdigheter (Fallmyr, 2017, s. 76- 78). Grunnfølelsene *tristhet*, *sinne*, *skyld*, *skam* og *frykt* har en sentral rolle i boken, men Alex opplever ikke bare de negative grunnfølelsene. Også de positive grunnfølelsene *glede* og *interesse* er noe Alex er godt kjent

med, og er de som gjør at Alex har lyst til å leke med vennene sine igjen.

5.1.2 Symbolsk språk og metaforer

I det daglige språket er det ikke uvanlig å bruke et symbolsk språk ved å bruke ulike metaforer og metaforiske uttrykk som «klump i magen», «knyter seg gi magen», «tomt i magen», «kiler i magen», «sommerfugler i magen». Dette er eksempler på ord og uttrykk som brukes i overført betydning. Dette er et gjentakende element i boken, og kommer tydelig frem allerede på bokens forside og tittel, som Figur 1 viser. Gjennom boken blir ulike metaforer brukt i et forsøk på å forklare komplekse indre mekanismer. Metaforer er noe som ofte blir brukt i lærebøker med pedagogiske formål på grunn av metaforenes potensial i å utvikle elevenes språklige bevissthet (Palm, 2013, s. 212).

Bokens handling starter med at Alex har gjemt seg høyt oppe i et tre i håp om å ikke bli sett, han ønsker å være i fred, men i det løvtynne treet er han er veldig synlig for de andre. Flere av vennene til Alex forsøker å få han til å komme ned fra treet, men han vil ikke. Illustrasjonene får frem Alex's uttrykk som viser tydelige tegn på tristhet. Etter hvert kommer det en voksen giraff, som Alex opplever som trygg og forståelsesfull. Giraff skaper tillitt og trygghet, og fremstår som anerkjennende ved å vise interesse for Alexs sine følelser og erfaringer. Da åpner Alex seg for Giraff. Alex forteller: «Jeg har en stygg klump i magen. Jeg kan ikke leke når jeg har den inni meg. Den gjør vondt» (s. 7). Med Giraffs trygghet og støtte våger Alex seg ned fra treet. Det å bli forstått skaper ofte en responser som hengivenhet og tilknytning (Fallmyr, 2017, s. 35). Giraffen undersøker klumpen i magen med magiske briller, et symbolsk forstørrelsesglass. Med disse magiske brillene kan Giraff se inn i magen og følelsene hans. Videre forklarer Giraff til Alex at klumpen Alex kjenner i magen, er «en svær knute av garn i forskjellige farger» (s. 9). Alex har gartråder med syv forskjellige farger inne i magen, og hver tråd har en farge. Videre står det i verbalteksten:

«Og det som beveger seg inne i magen din, er små larver som spinner disse trådene. De har jobbet en stund, vil jeg tro. Det hender at når flere larver spinner tråder samtidig i en liten mage som din, så knytter trådene seg sammen, og de kjennes som en klump. Den gjør vondt. Og da blir det ikke lett å leke eller sitte i ro i timene. Jeg har sett mange sånne mager tidligere» (s. 9).



Figur 2 (Dudaitiene & Blå Kors, 2019)

Her blir altså *tråder* brukt som metafor for Alex sine følelser, og *larver* blir brukt for å forklare hvordan følelsene klumper seg og gjør vondt. Slik jeg tolker det er larvene et symbol for *behov*. Hvis man ikke tilfredsstillter grunnleggende behov, kan det skapes vonde følelser. Kun hvis larvene (behovene) føler seg trygge nok og blir ivaretatt kan de sovne og la trådene være, og som Fallmyr (2017) sier: «Hvis følelsene kommer til uttrykk og blir fanget opp og forstått, fremmes elevenes tilpasningsevne og harmoni, fordi de viktige psykologiske behovene blir ivaretatt [...] motsatt vil følelser som ikke blir tolerert, sett og forstått gi tilpasningsvansker og selvreguleringsvansker (s. 56). Giraff hjelper Alex med å løsne opp i trådene. Imens de prater, og Alex forteller om sine følelser, strikker giraff et skjerf i alle regnbuens farger til Alex.

Når Alex er ferdig med å fortelle om sine opplevelser som kan ha vært årsaken til «knutene» i magen, føles magen tom, og «larvene har sovnet» (s. 22). Giraff opptrer med en følelsesfokusert tilnærming til Alex. Som vil si at han bruker en empatibasert metode hvor han føler verden fra Alex sitt perspektiv (Fallmyr, 2017, s. 21). Takket være Giraff sitt observante blikk på Alex sine følelsessignaler og følelsesfokuserte tilnærming føler Alex seg nå lettet og glad. Han har «sommerfugler i magen» (s. 23), og vil leke med vennene sine igjen.

5.1.3 Åpner for samtale

Underveis i boken er det i flere av oppslagene spørsmålsbobler underveis. Det er spørsmål med direkte henvendelser til leseren, som for eksempel: «Alex har en klump i magen. Har du noen ganger vondt? Hvor har du vondt da?». Slike direkte leserhenvendelser med å bruke pronomenet «du» gir teksten et «noe mer personlig og dagligdags preg» (Alver & Selj, 2008, s. 110). Dette er et eksempel på spørsmål som åpner for samtale underveis. Det kan brukes som utgangspunkt til å utvikle evne til å legge merke til egne følelser, tolerere egne følelser og uttrykke og sette ord på dem (Fallmyr, 2017, s. 293).

5.1.4 Begreper

Boka presenterer sentrale begreper som er viktig for å forstå følelsene og betydningen av disse. Blant annet blir *empati* forklart. Det blir forklart som en magisk evne som gjør deg i stand til å «ta ut en tråd» og løsne opp i knuter. Alex undrer på hvordan man får tak i den empatien. Giraff svarer Alex:

Den fikk jeg fra foreldrene mine, dråpe etter dråpe, i form av en magisk saft. Hver morgen og kveld, og innimellom når jeg trenger litt ekstra. Denne saften hjalp også for å løsne opp trådene inni magen, og roe larvene ned slik at de ikke ble så ivrige. Da jeg ble voksen, hadde jeg fått nok saft til å kunne føle og forstå at jeg har den magiske evnen (s. 11).

Begrepet *behov* og *følelser* kommer også frem og blir forklart på en måte som barn kan relatere til deres virkelighet. Følelsene blir forklart som tråder, og hver tråd har forskjellige farger. Alex forklarer at mamma og pappa kranglet, da kom det en ny tråd. Han forklarer at han ble redd, og da kom tråden som heter frykt kom frem. *Frykt* er en av de følelsene som fører til knyting i magen forklarer Giraff.

5.1.5 Bilder

Samspeillet mellom verbaltekst og bilde er redundant, som vil si at bilder og verbaltekst forteller det samme (Stokke & Tønnesen, 2018, s. 157). Bildene kan her fungere som en støtte til verbalteksten, og de kroppsliggjør følelser og viser med tydelige symboler hvor viktig og godt det kan være å prate med en voksen man stoler på. Figur 3 viser et oppslag hvor det blir illustrert hvordan Alex føler seg. Ansiktsuttrykket hans uttrykker bekymringer med rynkede øyenbryn og røde, varme kinn. Tråden han er omgitt av illustrerer hvordan en av følelsene hans krøller seg, selv om de ikke vises inne i magen hans.



Figur 3 (Dudaitiene & Blå Kors, 2019)

Bildet til venstre i figur 4 viser et oppslag hvor Alex uttrykker lettelse og glede etter at knutene i magen endelig har løsnet. Nå sitter han ikke lenger med de vonde følelsene stengt inne i seg. Han opplever en spenning med sommerfugler i magen, og er endelig klar for å leke igjen.



Figur 4 (Dudaitiene & Blå Kors, 2019)

Bildet til høyre i figur 4 illustrerer også hvordan mammaen strikker, og arbeider for å opprettholde trådene krøllfrie. Bildet illustrerer trygghet sammen med to voksne personer. Det viser verdien av å dele vonde følelser med voksne de stoler på, og hvordan det fungerer som et nyttig verktøy i å løsne opp i vonde følelser. Kanskje kan det motivere barn til å snakke med en voksen de stoler på om vonde følelser. Tilknytning er et biologisk grunnleggende behov hos alle mennesker, og er sterkt knyttet til behovet for å inngå i sosiale relasjoner. livsmestring og tilknytning henger tett sammen. Drugli (2012) forklarer at «det er godt

dokumentert at sosiale relasjoner har stor betydning for menneskets helse ved at de influerer på emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering» (s. 21). Det er også slik at de som opplever trygghet og tilhørighet vil ha bedre forutsetning for læring og utvikling enn de som ikke opplever dette (Drugli, 2012, s. 21). *Sommerfugler i magen* illustrerer i starten av boken hvordan Alex`s innestengte vonde følelser hemmer hans sosiale interaksjoner, og hvilken betydning og nødvendighet den signifikante andre har for Alex`s fungering i hverdagen. Han har behov for veiledning og støtte i sin håndtering av følelser, og trenger hjelp til å sette ord på hva han føler, med både fysisk og emosjonell omsorg. Alex oppfordres til å fortelle om de forskjellige trådene i magen, og med dette løsner knuten til slutt og Alex får energi til utvikling og utforsking.

5.1.6 Livet, så skjør som sommerfuglen?

Sommerfugler er et gjentakende element i boken, og kan tolkes på mange måter.

Sommerfugler er som kjent skjøre, eller kan vi si sårbare? Tar vi på sommerfuglens vinger, kan deres flygeeve bli ødelagt. Kan vi sammenligne sommerfuglen med menneskets liv eller følelser? Sommerfugl kan være et symbol på forvandling, frihet og livsreise. Den kan være et symbol på at endring og utvikling kan føre til vakre resultater, og at det alltid er muligheter for ny begynnelse og vekst. Sommerfuglen kan i boken også symbolisere det å knytte bånd til andre mennesker. For eksempel kan det representere at relasjoner kan utvikle seg og bli vakrere over tid. Relasjoner og tilknytning skaper gode følelser, samhørighet og fellesskap. I det trådene er løsnet opp, føler Alex frihet.

5.1.7 En storm av følelser

Følelsenes sammenligninger med været er et sentralt element i boka, og jeg vil nå trekke frem to eksempler på dette. På lik måte som at regnet har en funksjon, har tårer også en funksjon. Alex begynner å gråte når han forteller Giraff om hvorfor han ble lei seg. Da sier Giraff følgende om *tristhet*:

Tristhet er en tråd som ikke er lett å ha inni seg. Se Alex, skyene er veldig tunge og mørke, jeg tror at det snart kommer til å begynne å regne. Skyene kommer til å gråte, akkurat som deg. Slik blir de lettere. Det hjelper å gråte av og til (s. 22).

Uten regnet hadde vi ikke hatt hverken balanse eller liv på jorden, og på samme måte har vi tårer som synliggjør et behov. Et behov for trøst, og et behov for å bearbeide en tapsopplevelse, enten det er på grunn av udekkede behov, uoppnådde mål, eller tap av forventninger. Normalt er tristhet noe som vekker støtte hos andre (Fallmyr, 2017, s. 88-89). Etter at Alex har grått, fått trøst og etablert en tilknytningsrelasjon gjenopprettes balansen. Tårene hjelper Alex å få dekt sine behov, i likhet med at livet på jorden får dekt sine behov av regnet.

Følelsen *sinne* blir sammenlignet med vind. Alex fortalte at han hadde blitt sint da mammaen hans hadde sagt at han måtte på skolen selv om han ikke hadde hatt lyst. Han hadde blitt så sint at han hadde sparket til en ball og truffet et glass slik at det knuste. Giraff sier da følgende:

Sinne kan ofte dukke opp når vi er i fare for å miste glede. Larver som lager disse trådene, er gode venner. Den ene kan roe den andre. Den andre – sinnelarven, som du sier – kan sette grenser og beskytte den som gir glede. For eksempel, når det blåser veldig sterk vind, er det ikke hyggelig å være ute. Men vinden kan også blåse bort skyene, og solen kommer fram. Noen ganger kan det også blåse alt for sterkt og ødelegge noe. Sinne kan ødelegge forholdet til noen du er glad i. Da knyter det seg i magen. (s. 17).

Larvene blir brukt som et symbol for følelshåndtering. Larvene skal hjelpe til å reagere hensiktsmessig på følelser, og kunne bruke følelsene slik at det oppstår sunne reaksjoner som videre fremmer tilpasning av situasjonen (Fallmyr, 2017, s. 49), larvene er der for å prosessere følelsene, og på den måten sørge for å dekke nødvendige behov. Etter en handlingstendens med utløp i sinne (vind), kommer solen frem. Når Giraff forklarer at det noen ganger kan blåse for sterkt og ødelegge noe, symboliserer dette usunt primært sinne. Det kan resultere i destruktive overreaksjoner (Fallmyr, 2014, s. 229), som det gjorde da Alex sparket ballen og et glass knuste. Dette var en av følelsene (trådene) som knøt seg i magen.

5.2 Garmanns gate

Garmanns gate (2008) er en bildebok skrevet og illustrert av Stian Hole. Boken handler om en syv år gammel gutt som akkurat har begynt på skolen, og om hva som skjer i gata der han bor. En dag skjer det noe forferdelig i Garmanns gate, og han blir del av noe han helst skulle vært foruten. Den skumle 4. klassingen Roy får yngre barn til å gjøre ting han selv ikke tørr. Garmann lar seg skremme av Roy, og dette får han til å tenne på det tørre gresset i villhagen til Garmanns nabo, frimerkemannen som han kalles. Hagen tar fyr, og Roy stikker av. Garmann blir stående igjen stiv av skrekk. I etterkant utvikler det seg gradvis et vennskap mellom Garmann og frimerkemannen.

Analysen av *Garmanns gate* vil rettes mye mot bokens tematikk. Tematikk beskrives som «en tolkning av hva boken dreier seg om, på et abstrakt plan» (Ommundsen, 2022, s. 162). Slik jeg tolker det står usikkerhet, utvikling, frykt og avmakt som sentrale tematikker i *Garmanns gate*. Alt dette foregår i en overgang til en ny fase i livet, og de utfordringene og valgene som kan følge med. Stian Hole har ikke produsert en tekstlig idyll som mye annen barnelitteratur, og den er langt ifra enkel og harmonisk, som ville vært en tekstlig fremstilling mange kanskje ønsker å fremstille for barn.

5.2.1 Usikkerhet



Figur 5 (Hole, 2008)

Tematikken kommer tydelig frem allerede i bokens peritekst, som er et uttrykk for elementer innenfor de fysiske rammene av boka (Bjørlo & Gogo, 2020, s. 67). På fremsidens ytterperm (figur 5), får vi blikkontakt med Garmann der han står med det ene øyet gjemt bak en avblomstra løvetann. Garmanns blick gir kanskje ikke noe spesielt inntrykk i seg selv, men med hans rynkende øyenbryn kan man forstå at det ligger noe usikkerhet i han. Når vi da leser verbalteksten på baksidepermen, får vi blant annet informasjon om at «livet er aldri helt trygt». Vi får da

bekreftet fornemmelsen av usikkerhet i Garmanns blikk på forsiden. Garmanns usikre blikk kommer igjen flere steder i boken. Blikkontakt med karakteren skaper en slags kontakt mellom leser og fiksjonfiguren (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67).

5.2.2 Undring og frykt

Hagegjerdet som grenser til frimerkemannens hage kan sees som grensen til det trygge og utrygge. Det er skummelt å gå gjennom porten, men Garmann har et herbarie som han er veldig opptatt av, og innenfor porten finnes flere av blomstene han gjerne skulle hatt til samlingen sin. Skal Garmann våge seg inn porten til villhagen? Det er ikke en enkel avgjørelse. En interessant detalj i illustrasjonene (figur 6) er postkassen



Figur 6 (Hole, 2008)

med tallet «13» på. En observant leser vil kunne kjenne igjen tallet tretten som et kjent ulykkestall, og er forbundet med ulykker og lidelse. Innenfor porten til det utrygge, utfordrer de sosiale relasjonene hans integritet. Til dette oppslaget står det følgende i verbalteksten:

Frimerkemannen er en gammel postmann som bor innerst i Garmanns gate. Han har kjelleren full av brev og hodet fult av tanker som ikke er sortert. Det er skummelt å gå inn i villhagen til frimerkemannen. «livet er aldri helt trygt,» har pappa sagt. Å gå inn i hagen til frimerkemannen er nesten som å gå inn i en mørk skog, eller gå alene ned i kjelleren, tenker Garmann. Men inne i villhagen har han sett både revebjeller og hundetunge som han mangler til herbariet sitt.

(Hole, 2008, oppslag 5).

På dette tidspunktet har ikke Garmann og frimerkemannen enda blitt kjent. Garmanns tanker om naboen vitner om usikkerhet. Han synes det er skummelt å gå inn i villhagen. Dette beskrives ordrett, men også gjennom tidligere assosiasjoner. Han sammenligner det å gå inn i villhagen med å «gå inn i en mørk skog» eller «ned i kjelleren alene». Denne sammenlikning tydeliggjør Garmanns frykt for å gå inn i villhagen. Disse assosiasjonene vil gjøre det enklere for leseren å kunne relatere seg til Garmann og kjenne på hans indre, og lar oss få kjenne på

Garmans sanser. De aller fleste barn kan føle på kroppen hvordan det ville vært og gått inn i en mørk skog alene eller ned i kjelleren. Et annet relaterbart element i oppslaget verbaltekst er at det beskrives hvor skummelt det er å gå inn til villhagen, samtidig som at det er noe inne i den hagen som han har så inderlig lyst på, nemlig flere blomster til herbariet sitt. Og hvem har vell ikke kjent på den følelsen av å ha så lyst til å gjøre noe, men så er det en liten frykt som bremser deg? Garmann opplever følelsen frykt, samtidig som han opplever interesse og nysgjerrighet. Frykten stopper han i å gå gjennom porten. Han opplever den andre siden som truende, og uforutsigbar, og velger derfor å stå på den trygge siden. Samtidig opplever han en entusiasme for å fylle opp herbariet sitt med blomstene han mangler. Han rives imellom frykt og nysgjerrighet, men Garmanns overvinnes frykten takket være hans sterke interesse for de blomstene som finnes der inne. Når Garmann er inne i villhagen, hører han en lav stemme bak ryggen sin. Det er Roy i fjerde. Videre står følgende:

«Du tørr ikke!» hvisker Roy til Garmann.
«Din lille feiging.» Roy putter en fyrstikkeske i hånda hans. Garmann skjelver og er redd. Han lukker øynene og ønsker at han var på ferie i Kina, eller at han ble borte som spurvene i hekken» (Hole, 2008, oppslag 7).



Figur 7 (Hole, 2008)

Sammen med verbalteksten forteller Garmanns blick og kroppsspråk oss at han ikke ønsker å gjøre som Roy sier, her rives han kanskje mellom fornuft og følelser. Han vakler frem og tilbake mellom ulike alternativer, og ulike følelser kjemper i han samtidig. Med stor sannsynlighet kan vi si at Garmann opplever et valgdilemma. Han vet at det vil være galt av han å gjøre det Roy vil han skal gjøre, men frykter for hva som vil skjer dersom han ikke gjør som Roy vil. Når Garmann står med den tente fyrstikken i hånden, står han med hode ned, og oppmerksomheten trekkes mot Roys slue blick. Vi ser at han hvisker inn i øret til Garmann, mens han holder han hardt i armen. Vi får et tydelig inntrykk av at Garmann kanskje ikke har

noe annet valg enn å slippe den tente fyrstikken i bakken. Han opplever Roy som skremmende, og tenker nok det er tryggest å gjøre som han sier. Muligens opplever han en følelse av hjelpeløshet, avmakt og mangel på kontroll som utløser fryktfølelse. Garmann klarer ikke stå imot Roy, og han stryker fyrstikken mot ripeflaten. Videre står det i verbalteksten: «Det tar minst sju år før flammen når helt ned til fingertuppene» (oppslag 7). Fyrstikken treffer bakken, og det tørre gresset tar fyr. Ilden sprer seg lynraskt. «det var du som gjorde det» kommer det fra Roy, før han kaster seg på sykkel og forsvinner. Det er ikke vanskelig å sympatisere og identifisere seg med Garmann der han står med et redsel- og panikkfylte blikk. Her ligger et godt potensial for at leseren skal kunne kjenne den angsten som Garmann blir tillagt. Dette kommer tydelig til syne i både bilde og verbaltekst hvor det står: «han løper over veien uten å se seg for. det kjennes som om han har bly i skoene. Det verker i hele kroppen og det er noe som klorer i magen» (oppslag 10). Vi får innsyn i konflikten mellom Garmann og Roy, som gir oss anledning til å reflektere over eventuelle årsaker og konsekvenser. Dette er en fremstilling som minner om virkelige relasjoner, som videre kan bidra til å vekke empati (Drangeid, 2014, s. 35).

Hole benytter seg av metaforer som gjør

Fremstillingen av Garmanns opplevelse anskuelig og sanselig. «Det tar minst sju år før flammen når helt ned til fingertuppene» (oppslag, 7) og «han løper over veien uten å se seg for. Det kjennes som om han har bly i skoene. Det verker i hele kroppen og det er noe som klorer i magen» (oppslag 10), er eksempler på metaforer skaper en dobbelt mening som favner hele teksten. Både verbalspråk og bilde utnyttes godt til å uttrykke Garmanns sansemessige erfaringer. Et tydelig eksempel på det i verbalteksten er i et oppslag der Garmann slipper fyrstikken og det begynner å brenne. I verbalteksten får vi vite hva

Garmann opplever i øyeblikket. Verbalteksten beskriver følgende: «Garmann slutter å puste», «kråkene tier stille» og «det lukter søtt og skarpt av gresset som brenner» (oppslag 8). Med



Figur 8 (Hole, 2008)

disse setningene får vi altså vite hva Garmann både hører og lukter, noe som ville vært umulig å fortelle med bilde. Bilders særlige styrke er å vise hvordan personer og miljø ser ut, og er særlig egnet til å skildre følelser og sinnstilstand gjennom visuelle sanseinntrykk. Sammen med nevnte verbaltekst kan vi på bildet se Garmanns hjelpeløse blikk, fylt med redsel. Illustrasjonene utvider forståelsen og gir oss tilleggsinformasjon som bidrar til å gi leseren en helhet (Warberg, 2018, s. 213). Slike beskrivelser kan gi leseren en følelse av å være en del av miljøet, og få oss til å føle og erkjenne det fysiske miljøet på en rik måte (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 138). I tillegg kan det å gi leseren tilgang til karakterens tanker og følelser er også et effektivt grep for vekke leserens empati med karakteren (Drangeid, 2014, s. 34). Det onde opp mot det gode kommer også tydelig frem, som er en annen velbrukt teknikk for å vekke empati hos leseren.

5.2.3 opplevelse av avmakt

Roy er en gutt med mye sosial makt i miljøet. For Garmann er han som en parasitt som skaper uro og vanskeligheter for Garmann, og han er helt klart ikke en person man tør å stå i mot. «Alle hører på Roy selv om han juger» (oppsalg 4). Videre oppfatter Garmann Roy på denne måten:

Roy er konge, general, Stortinget, Gud, toppscorer på fotballaget og fus i alt. Roy er Alt, og sykkelen hans har 26 gir.

Tvillingjentene blir røde i kinnene og faller ned fra gjerdet hver gang Roy sykler forbi uten å holde hendene på styret.

(Hole, 2008, oppslag 4).



Figur 9 (Hole, 2008)

I beskrivelsen av Roy benytter hole seg av sammenligninger. Roy blir sammenlignet med personer med mye makt, som bidrar til å understreke budskapet. Ikke bare har han all denne makten, men har også 26 gir, og det er det ikke alle som har! og på toppen av det hele blir

tvillingjentene røde i kinnene av Roys tøffhet. Ikke bare skjønner vi at Garmann frykter denne gutten, men vi aner også et snev av misunnelse.

I illustrasjonene er Roys hode i enkelte oppslag overdimensjonert, og med et ovenfra og nedblikk. Dette gir leseren en følelse av å nærmest bli overfalt av Roy. Dette er et virkemiddel som blir benyttet for å visualisere Roys makt over Garmann. Holes undervinkling understreker maktforholdet, og leseren blir plassert i et subjektivt perspektiv for å skildre hvor skremmende Roy er for en gutt som er mindre. Hvilke forutsetninger Garmann har for å stå opp imot de følelsene og holdningene han blir utsatt for vet vi som lesere lite om. Man kan tenke at han er en sårbar liten gutt som ikke tørr å si sin mening og stå imot Roy, men vi vet alle hva skremmende større mennesker kan gjøre med vår dømmekraft. Gjennom innsikten i hvordan Garmann opplever situasjonen, både gjennom verbaltekst og bilder, har det en sterk emosjonell kraft, og styrer leserens etiske vurderinger (Drangeid, 2014, s. 123).

5.2.4 Synsvinkel

Bokas narrative innfallsvinkel handler om å undersøke hvilke fortellerposisjoner boka tilbyr. Hvem er det som ser og sanser og hvordan uttrykkes det i ord og bilder. Fortellerposisjon i *Garmanns gate* er en aural forteller. En forteller som ikke er med i handlingen, men som står på utsiden (Michelsen, 2022, s. 69-70). Nærmere bestemt en personorientert tredjepersonsforteller, hvor synsvinkelen er lagt til Garmann. Fortelleren gir oss et innblikk i hans tanker, følelser, holdninger og vurderinger, og forteller gjennom Garmanns sanseapparat. Med en personorientert tredjepersonsforteller vil vi ikke ha tilgang til alle karakterenes tanker, men følge én eller få personer (Larsen, 2018, s. 52). De andre karakterene i boka, for eksempel Roy og Frimerkemannen filtreres gjennom Garmanns sinn, og den kunnskapen vi får om karakterene vil derfor være selektiv. Den vil også være mer subjektiv og mindre nøytral enn en allviten forteller. Ved å ha en personorientert tredjepersonsforteller gjør at vi får se Garmann både utenfra og innenfra. Vi får se den nysgjerrige og undrende gutten med en viss distanse utenfra, men vi får også tilgang til hans indre drama hvor han sliter med ulike konflikter fylt med usikkerhet og redsel. Fortellermåten åpner for et mer litterært språk. (Drangeid, 2014, s. 124)

5.2.5 Veien mot frihet trygghet

Vennskapet mellom Garmann og frimerkemannen oppstår nokså tilfeldig. I dagene etter brannen i hagen går Garmann sakte forbi huset til frimerkemannen. Garmann kan se frimerkemannen inn gjennom vinduet, og av og til sitter han ute på trappen. En dag når han har med seg herbariet sitt våger han seg inn porten igjen. Frimerkemannen stiller seg nysgjerrig og undrende til herbariet hans. Etter dette søker både Garmann og frimerkemannen seg mot en fruktbar relasjon, og de to blir etter hvert gode venner. Endelig får herbariet til Garmann de blomstene som manglet, og Garmann blir presentert for frimerkesamlingen til frimerkemannen. Det er verdt å legge merke til herbariet og dens betydning for Garmann og hans liv. I dette stadiet fremstår Garmann som en sårbar gutt. Begge gangene han våger seg innenfor porten, er det herbariet som er drivkraften for å våge og stå imot frykten og usikkerheten. Det er som en motivasjon, men kanskje også en trygghet. Som sagt er herbariet et gjentakende element i boken, kanskje for å understreke viktigheten av elementet. Frimerkemannen har en rekke brev liggende. Garmann uttrykker en genuin interesse for både frimerker og brev. Jeg ønsker å trekke frem et av oppslagene som omhandler brevene.

«Hvem er alle brevene til?» spør Garmann en ettermiddag. Han er ikke lenger redd for å gå inn porten og over den svidde plenen. Frimerkemannen smiler og løfter katten opp på fanget. Den maler når han klør den bak øret. «vi er samlere begge to vi, Garmann» humrer han og sier ikke mer om brevene. Bare: «de har ligget der i årevis. Det er ikke alle brev som kommer fram dit de skal». «hvis du lever til du blir hundre år, så får du brev fra kongen,» svarer Garmann.

(Hole, 2008, oppslag 15).

Her får vi aller først bekreftet at Garmann ikke lenger er redd for å gå inn i hagen til frimerkemannen. Men noe konkret svar på spørsmålet sitt får ikke Garmann, ikke noe videre enn et kanskje uforståelig svar for et barn. Teksten byr ikke på noen videre forklaring, noe som inviterer leseren til å fylle den tomme plassen med sine tolkninger basert på kunnskaper og livserfaringer.

I et annet eksempel av de mer filosofiske oppslagene, sitter Garmann og frimerkemannen og

deler matematiske undringer og tanker sier Garmann: "Det er 440 skritt til skolen, 231 dager til sommerferien, 366 dager i et skuddår og jeg blir alltid til overs når klassen velger fotballag i friminuttene». Frimerkemannen svarer «det er alltid noen regnestykker som ikke går opp» (oppslag 19). Det at Garmann forteller han alltid bli til overs når klassen velger fotballag kan sies å være tegn på utenforskap. For noen kan dette være en kilde til identifikasjon, dessverre er det flere som har opplevd å være den som står igjen til sist enten om det til inndeling av lag, eller om det er å ikke bli invitert med hjem eller i bursdag. På den andre siden legges det merkelig nok ikke noe mer vekt på at han forteller at han alltid blir valgt til sist. Det uttrykkes ikke tristhet gjennom bilder, heller ikke verbalteksten. det blir kun nevnt i en bisetning, og frimerkemannen gir et svar om at ikke alle regnestykker går opp, at av og til er det noen som må stå igjen til slutt. Mye av samspeillet deres blir ikke direkte forklart, dette fører til at leseren må danne seg hypoteser om karakterenes tanker og følelser, og trekke slutninger ut fra det som beskrives. Dette utfordrer leserens evne til å metallisere (Stokke, 2022, s. 262). Det blir tydelig at både frimerkemannen og Garmann har endret seg etter den dramatiske situasjonen. Den mystiske, sinte og frustrerte gamle mannen har blitt, til en vennlig og rolig mann med en interessant brev-og frimerkesamling. Garmann har funnet trygghet hos en voksenperson som han kan prate med, dele interesser og samtale med. Frimerkemannen forstår at Garmann ikke ønsket å tenne på hagen, men at han følte på et press han ikke kunne stå imot. Det å føle seg forstått et element som forhåpentligvis vil skape gjenkjennelse for de aller fleste barn som har enten en bestefar, onkel eller en nabo med en tilsvarende relasjon til. Garmann har funnet sin plass og blitt til en tryggere gutt som har energi og ro til å sammen med frimerkemannen undre seg over de merkeligste ting, som for eksempel:

«Noen forskere har funnet ut at du kommer til å møte omtrent 200 000 mennesker i løpet av de 30 000 dagene du kan håpe på å leve,» forteller Frimerkemannen en dag de sitter ved kjøkkenbordet. (Hole, 2008, oppslag 20)



Figur 10 (Hole, 2008)

Verbalteksten forteller også at det begynner å regne ute «det siler ned, og fortauene er fulle av vått løv og hvite meitemarker» (oppslag 20). Sammen med teksten er det illustrert mennesker som «regner» ned sammen med regndråper. Det kan være en illustrasjon på at Garmanns livssyklus går i ett med naturen. Gjennom regn og ruskevær i møtet med livet han har foran seg. Han har måtte stå i mye motgang, men nå rusler han gjennom både silregn, vått løv og hvite meitemark. Kanskje går det endelig Garmanns «vei»? Dette oppslaget kan være utfordrende å fortolke, og krever nok mye tid av de fleste uerfarne lesere, ikke bare for å lese bilde og verbaltekst som en sammensatt tekst og i overført betydning, men også innslaget av den filosofiske samtalen kan nok gi lite mening for mange, men kanskje er det godt for leseren å trekke seg tilbake og med litt avstand få litt distanse etter all dramatikken tidligere i boka. Garmann går gjennom en utvikling fra start til slutt. I bokens siste oppslag står det følgende:

Ute er det ingenting som vokser lenger. Roy i fjerde huker seg ned og sykler forbi huset til frimerkemannen. Roy har begynt å holde i styret igjen, og tvillingjentene faller ikke lenger ned fra gjerdet når han passerer. Garmann kan se alt fra vinduet sitt. (Hole, 2008, oppslag 22).

Bildet til verbalteksten viser et enslig blad liggende på bakken. På en måte kan dette tolkes som at Garmann fremdeles er «alene». Ingen utvikling, og han står igjen der som et ensomt blad. På en annen side kan det tolkes som at Garmann har høstet verdifulle erfaringer, og går nå fra den mørke høst til lysere tider. Verbalteksten tyder også på at det ikke bare er Garmann som har utviklet seg. Roy sykler ikke lenger uten å ha hendene på styret. Han huker seg ned i det han fyker forbi huset til Garmann. Hvem har vell ikke gjort noe dumt, angret etterpå, og har lyst til å krysse ned i jorden for ikke å bli sett? Det kan også virke som at Roy har mistet status da vi får vite at tvillingjentene ikke lenger dåner og faller ned fra gjerde når han passerer. Roy er ikke lenger generalen av gata. Og til slutt, Garmann ser alt fra vinduet sitt. Kanskje han nå tørr å løfte blikket, tørr å være den han ønsker og dermed ha mot til å oppdage verden rundt seg. Porten var lukket, nå er den åpen.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen i lys av teori, og peke på styrker disse bøkene kan ha i undervisningssammenheng, og elementer som er relevante i arbeid med å utvikle elevers følelseskompetanse. Noen av punktene vil være mest relevant for kun én av bøkene, og noe vil være like relevant for begge. Dette vil jeg spesifisere underveis.

6.1 Bøkene som bidrag til danning

Både *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* tilbyr leseren kunnskap og innsikt om emosjonelle opplevelser og reaksjoner. Bøkene skildrer flere ulike følelser både gjennom verbaltekst og bilder. Dog vil jeg hevde at *Sommerfugler i magen* er en mer kunnskapsfremmende bok når det gjelder kunnskap om begreper knyttet til ulike følelser. Der forklares eksplisitt begreper som blant annet *sinne, glede, tristhet og skam*. Hva er egentlig tristhet, og hva betyr det egentlig å føle skam? Dette beskrives på en enkel måte jeg mener kan være forståelig for de fleste elever på småtrinnet, og dermed kan gi kunnskap om viktige begreper knyttet til følelser. I *Garmanns gate* derimot må man i større grad bruke sin tidligere kunnskap og forståelse, og det som blir fortalt gjennom verbaltekst og bilder må tolkes. Noen av følelsene hans blir beskrevet, som for eksempel da han står med fyrstikken i hånden står det skrevet at «Garmann skjelver og er redd», men stort sett er det i *Garmanns gate* større grad av tolkningsrom. Hvorfor regner det mennesker ned sammen med regndråper fra himmelen? Hvilke følelser ligger egentlig bak Garmanns beskrivelser av Roy som konge, general, Gud og toppscorer på fotballaget? Å lese denne boken vil derfor ikke være kunnskapsfremmende om følelsesbegreper i seg selv.

Å kunne uttrykke følelser og tanker på en klar og presis måte er en viktig ferdighet som kan utvikles gjennom å lese og diskutere bøker som omhandler følelser. For å utvikle denne formen for dannelse knyttet til bøkene, kreves bearbeidelse og samhandling. Elevene kan gis mulighet til å utforske ulike perspektiver og synspunkter på en og samme hendelse eller karakterfremstilling fra bøkene. Dette kan bidra til å styrke den formale danningen ved å gi elevene en mer helhetlig og nyansert forståelse. For eksempel gjennom litterær samtale etter eller underveis i lesingen bøkene, og læreren vil ha en sentral rolle. Dette kan være lettere sagt

enn gjort. Flere lærere kan være usikre på å bruke bøker med vanskelige temaer, ofte på grunn av manglende kompetanse på området (Myhr, 2021, s. 21). Lesing etterfulgt av bearbeidelse er avgjørende for danning. Litteraturens danning kan deles inn i to deler, den ene, selve *lesingen*, den andre *undervisningen* (Keen, 2007, s. 166). Det er først og fremst samvirket mellom lesingen og undervisning som utgjør det store potensial for utvikling og endring. Drangeid (2014) refererer til Nussbaum (1997) som uttrykker at «ingen litterære utvalg kan erstatte ei kritisk og spørrende undervisning som vekker sinnene» (s. 36). Hun fremhever altså her lærerens viktige rolle. Verdien i litteraturen kommer ikke ut av seg selv, men hva læreren gjør og hvordan hen gjør det er avgjørende. Dersom vi ser på samvirket mellom lesing og undervisning i litteratur og danning, i sammenheng med Wolfgang Klafkis teori som jeg gjorde rede for i teoridelen, kan man se på det å lese bøkene i seg selv som en form for material danning. Både *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* gir elevene verbale og visuelle fremstilling av følelser og situasjoner som kan hjelpe dem med å forstå og uttrykke sine egne følelser, og *Sommerfugler i magen* gir i tillegg beskrivelse av hva følelsene er og kan bety.

Når det gjelder den formale dannelsen handler det om å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk og reflektere over elevenes opplevelse av bøkene. Ved å diskutere følelser og handlinger i bøkene, kan elevene få hjelp til å reflektere over sine egne følelser og adferd. Dette kan bidra til funksjonell danning, da elevene får mulighet til å erfare egne evner og egenskaper, og videre kan utvikle en mer kritisk og bevisst forståelse av sine egne følelser, relasjoner og handlinger. I bøkene er det mange samtaleemner man kan plukke ut å bruke som utgangspunkt for samtale, og bøker med vanskelige temaer kan ha stor overføringsverdi til andre situasjoner og åpne et rom for samtaler (Steffensen, 2010).

6.2 Potensielle samtaleemner i didaktisk sammenheng

Over har jeg gjort rede for hvordan bøkene kan forstås som material og formal danning, og jeg kom frem til viktigheten av samhandling og bearbeidelse i etterkant av lesingen av bøkene for at de kan bidra til formal danning. I undervisningssammenheng vil det derfor være aktuelt å lese boken først, for så å bruke god tid på litterære samtaler i etterkant. Dette vil være nødvendig for å ha mulighet til å oppnå den kategoriale dannelsen. For å oppnå kategoriale

danning ved bruk av *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* vil det kreves både lesing av bøkene (material danning) og bearbeidelse underveis og/eller i etterkant (formal danning), fordi det må skapes et samspill mellom det materiale og det formale. Ved å diskutere følelser og handlinger i bøkene, kan elevene lære å sortere og systematisere informasjon om følelser og relasjoner (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Dette kan bidra til at elevene utvikler en dypere forståelse av følelser og hvordan de påvirker relasjonene mellom mennesker. Kategorial danning vil kunne gi elevene innsikter ut over det enkelte tilfellet, tilføre overføringsverdier slik at elevene kan bruke det for å forstå seg selv og omverdenen (Hansen, 2011, s. 31). Samtaleemner jeg mener er relevante å bruke som for å fremme elevenes følelseskompetanse etter lesing av disse bøkene er sårbarhet, relasjoner og karakterfremstillinger. Dette kommer jeg nærmere inn på i de neste tre avsnittene.

6.2.1 Sårbarhet

Jeg mener *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* kan kategoriseres som *sårbarhetstekster*. Gjennom skildringer av Garmanns opplevelser i fortellingen belyses samfunnsmessige kontekster fra hverdagslivet. Boken får frem ulike følelser og sårbarhet på godt og vondt. Ikke bare til Garmann, men også Roy og frimerkemannen. Sårbarhet i møtet med det utrygge og uforutsigbare, gode og vonde opplevelser i møte med nye faser i livet, og jeg vil si at tematikken omfavner vell så mye utvikling og veien til trygghet, som frykt og usikkerhet. Alex` s tanker, sanser og følelser beskrives også godt gjennom både verbaltekst og illustrasjoner. I likhet med Garmann kommer også Alex` s sårbarhet tydelig frem. Bøkene inviterer også til refleksjoner rundt vekst og utvikling, avgjørelser og omstilling på veien mot søken og forståelsen for seg selv og egne følelser. Derfor kan arbeid med disse bøkene gi elevene et rom for samtale, et språk for å sette ord på følelser, og gi andre innsikt i hvordan man har det (Myhr, 2021, s. 49). På den måten kan det også skapes en nødvendig forståelse for andres situasjon, og det kan vise hvordan andre rundt oss påvirker vår sårbarhet. Dette kan være relevant for den danningsteoretiske objektivismen da denne innsikten gir elevene mulighet til å motta etiske og moralske verdier, og muligens ha en påvirkningskraft på elevene (Straum, 2018, s. 33). Med et sårbarhetsperspektiv på boken mener jeg frykt og usikkerhet står sentralt. Både verbaltekst og bilder i boken skaper en stemning som får oss til å føle med Garmann og hans dramatik og vanskeligheter, samt sårbarhet fra karakterenes og

naturens side. *Sommerfugler i magen* viser oss hvor sårbare vi mennesker er i møte med ulike situasjoner, ofte uten at vi selv er klar over hvordan det påvirker oss. Alex gir oss et innblikk i at det ikke alltid skal så mye til før man kan kjenne en klump i magen. Alex går rundt og har det vondt. Han vil ikke lenger leke, vil ikke være sammen med vennene sine, men han vet ikke selv hvorfor. Ikke før han får hjelp av Giraff til å nøste opp i problemene. Gjennom samtaler med Giraff forstår Alex etter hvert selv hvorfor det har blitt som det har blitt, hvorfor han reagerte som han gjorde, og han vet hva som må til for å nøste opp i problemene og de vonde følelsene. Giraff forteller også hvordan man kan forsøke å møte følelsene på en hensiktsmessig måte.

Kanskje kan *Sommerfugler i magen* skape en forståelse av at man lett kan falle av pinnen eller miste kontrollen, men på en annen side skal det ikke alltid så mye til for å løse opp i problemene heller. Og ligger det muligheter for at *Garmanns gate* kan lære oss at det å kjenne på vonde og skumle følelser kan gjøre deg sterkere og søke trygghet i mellommenneskelige relasjoner? Det kan altså ligge muligheter for å bruke sårbarhetsperspektivet som en analytisk tilnærming i undervisningen, som videre gir gode utgangspunkt for fruktbare samtaler og diskusjon om sårbarhet i etterkant eller underveis i lesingen (Dancus et al., 2021, s. 11). Bøkene tar opp viktige moralske og psykologiske temaer, og viser konsekvensene av Garmanns og Alex's handlinger, og at man ikke trenger å føle skam for følelser og utfordringer man møter på i livet og i sin utvikling, samt viktigheten av relasjoner og mening i livet. Selv om Garmann først ser på frimerkemannen og villhagen som skummelt, er det akkurat der han finner trygghet til slutt. Og Alex knytter bånd og får hjelp til å takle utfordringene sine takket være Giraff. En måte å håndtere sårbarhet på kan i enkelte tilfeller være at sårbare mennesker slår seg sammen, og på den måten oppstår den kraften som trengs for å mobilisere handlekraft (Myhr, 2021, s. 45), med det synet på sårbarhet, nemlig som en motivasjon til handlekraft, kan sårbarhet også sees på som en potensiell ressurs. Både Garmann og frimerkemannen fremstår som tilsynelatende sårbare mennesker som finner sammen. Anu Koivunen et al. (2018, s. 9) beskriver sårbarhet som «et tveegget sverd». På den ene siden er sårbarhet knyttet til svakhet og avmakt, mens det på den andre siden kan fungere som en motivasjon til å mobilisere handlekraft. Fordi det for barn ofte er vanskelig å organisere seg mot problemer, er de avhengig av å kunne alliere seg med en voksen, en som

snakker deres språk, og en som forstår (Koivunen et al., 2018, s. 9). Garmann finner styrke i fellesskap med frimerkemannen. Han fant styrke til å gå inn i villhagen, og han ser ikke lenger på Roy som en trussel. Alex fant en støttende og lyttende voksen som gjorde at han byttet ut klump i magen med sommerfugler i magen.

Allikevel vil teoretiske og metodiske tilnærminger, samt arbeidsmåter vil være helt avgjørende for om vi tolker en tekst som noe med sårbarhet som tema, eller om den utløser følelser og sårbarhet i leserne. Dette peker på lærerens sentrale rolle, og hens muligheter for å legge til rette for metodisk danning som det å utvikle elevenes tenkemåter, metodikker og verdier (Klafki, 1959/2001, s. 183). I tillegg vil elevenes iboende evner og utvikling av disse være sentralt, det er snakk om evner som for eksempel tankeevne, dømmekraft og viljestyrke. Med andre ord vil leserens perspektiv og tidligere lese- og livserfaring også være avgjørende (Dancus et al., 2021, s. 10).

Det er også viktig å være bevisst på at selv om sårbarhetsperspektivet åpner for nye didaktiske muligheter, kan vi også si som Dancus et al. (2021) «det å ta opp sårbarheten i en undervisningssammenheng er uten tvil en risikosport» (s. 15). Ved å involvere seg i tekster, kobler man seg på situasjonen og aktiverer sine personlige assosiasjoner og erfaringer. Men som Skaftun (2009) skriver i boken *Litteraturens nytteverdi*, at det er nødvendig at vi utsetter oss for risiko for å utvikle et økende ferdighetsnivå i lesing og tekstforståelse (s. 75), og jeg tenker derfor at det å skape en balanse, og det å reflektere over mulige konsekvenser og eventuelle begrensinger i møte med temaer som kan være vanskelig for enkelte elever, og de reaksjoner som kan oppstå er helt nødvendig. Det er også viktig å gi elevene et inntrykk av at det ikke er deres ansvar alene å mestre utfordrende opplevelser (Dancus et al., 2021, s. 22), og akkurat dette føler jeg kommer frem i både *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen*. Som jeg var inne på tidligere forteller Garmanns og Alexs historie oss om viktigheten av tilknytning og menneskelig relasjoner. Det å inngå i sosiale relasjoner er et grunnleggende behov for mennesker, og tilknytning er et biologisk behov som handler om overlevelse (Drugli, 2012, s. 17). Videre gjør Drugli (2012) rede for barn som opplever trygghet og tilhørighet, vil ha bedre forutsetninger for en sunn utvikling (s. 21). Garmann som føler seg redd og usikker finner trygghet og tilhørighet sammen med frimerkemannen, som bidrar til at

han utvikler seg og utforsker nye landskap. Med en trygg tilknytningsperson, frigjøres energi til å ta sjanser og tar han den risikoen som er nødvendig. Frimerkemannen blir som den trygge basen alle som er i utviklingsfase har behov for (Bergin & Bergin, 2009, s. 142).

6.2.2 Karakterfremstillinger

Som jeg gjorde rede for i analysedelen er synsvinkelen i *Garmanns gate* tillagt Garmann. Hans tanker og følelser kommer frem enten i form av uttrykk i bilder eller i verbalteksten, og han er en karakter man lett kan føle empati med. Dersom vi ser nærmere på Roy, er han en karakter som man i motsetning til Garmann ikke opplever som en elskverdig eller sympatisk, men han fremstår som en type karakter jeg tror mange lesere vil oppleve direkte avskyelig sett utenfra. Dette kan føre til at leseren blir satt følelsesmessig ut av balanse, og enten bli opprørt eller føle avsky eller motvilje mot både person og handling (Sanford & Emmott, 2012, s. 213). Roy er en karakter som minner om en det Fallmyr (2017) kategoriserer som «de følelsesskadde barna» (s. 147). Dette omhandler barn som har «usynlige sår» som gjør at voldsomme følelser kan herje i kroppen. Som følge av dette kan mennesker som har opplevd vonde hendelser eller situasjoner være vanskelig å forstå, og de strever ofte med å regulere følelsene sine. Ofte strever de med negativt selvbilde, og har en forventning om avvisning og forakt. I tillegg strever de ofte med selvdestruktivitet (Fallmyr, 2017, s. 147).

Fordi boken fortelles med Garmanns synsvinkel, får vi ingen opplysninger om Roys tanker eller følelser. Vi får ikke historien fra hans perspektiv, og hvordan han opplever dramaet blir kun sett utenfra. Vi får kun informasjon om det Roy sier, og hvordan han opptrer. Dette skaper distanse og gir et mer usentimentalt uttrykk (Larsen, 2018, s. 55). I følge Stokke og Tønnessen (2018) gir dette leseren gode muligheter til å danne seg hypoteser om disse karakterenes indre (s. 256-257). Hva er Roys motiver og indre strid? hva er det egentlig Roy tanker og føler? Dette er gode didaktiske spørsmål å stille til karakterer hvor vi ikke får tilgang til deres indre (Larsen, 2018, s. 55).

Roy får ikke fortalt sin versjon, og for leserne kan han lett oppfattes som en karakter som opptrer på en provoserende og uforståelig måte. Dette er en type karakter som man også finner i den virkelige verden, og som kanskje ikke får fortalt sin historie. Selv om handlingene

hans ikke kan rettferdiggjøres, ligger det alltid noe bak menneskets atferd. For å forstå dette kreves det fra leseren en evne til å holde en kritisk distanse (Myhr, 2021, s. 49). På bakgrunn av Roys handlinger, samt makten han har i miljøet, kan hans opptreden minne om en person som sliter emosjonelt og kan ha utfordringer proaktiv aggresjon. Det er en atferdsvanske som gjør at man reagerer han med utadrettet aggresjon for å oppnå sosiale gevinster (Læringsmiljøsenderet, 2020). Det kan også sees på som en aggressiv maktdominans som gir Roy en stimulans, og får dermed tilfredsstilt et maktbehov. Det er kun én dramatisk hendelse vi får se i *Garmanns gate* som Roy er årsaken til, men på grunn av Garmanns tanker og følelser vi får innblikk i helt fra starten, tyder det på at denne problematikken har pågått over tid. Dermed er det mye som tyder på at kanskje heller ikke Roy egentlig har det så bra, og kanskje mangler han selv evnen til å sette ord på sine følelser. Mon tro hvilke interessante opplysninger vi kunne fått med et innblikk i hans tanker og følelser. Med andre ord kan man tolke en sterk sårbarhet hos Roy også, selv om dette ikke vil være det første man tenker som en barneleser. Det krever også innsikt i motparten, samt kunnskap om atferdsproblematikk. Det er ikke så enkelt å forstå at barn som agerer med ulike former for aggresjon kan være et resultat at følelser som sorg, frykt, engstelse eller ensomhet. Det å forsøke å ta Roy sitt perspektiv kan skape en forståelse av at en menneskets sårbarheter kan komme til uttrykk på ikke-empatiske måter, eller at sårbarheten ofte kan skjules bak overdreven autonomi (Myhr, 2021, s. 50). Derfor tenker jeg som å ta utgangspunkt i refleksjonsspørsmål som «hvem er egentlig Roy, og hva tenker han egentlig» vil være et godt didaktisk spørsmål som man kan spille videre på i en litterær samtale. Dog er viktig å være bevisst på at underliggende psykologiske motiver for handling kan være et utfordrende element i litterære tekster. Vil elever på småtrinnet forstå at *Garmanns gate* handler om mer enn en dag i Garmanns gate med en dramatisk hendelse og jakten på blomster til herbariet? Vil de kunne forstå at denne boken handler om noe langt mer, som Garmanns indre konflikter, betydning av relasjoner, modning og følelser? Det er en grunnleggende forskjell på den litterære fortellingen og Garmanns indre følelsesliv og opplevelser av hendelsene. For eksempel vil man ikke uten å kunne lese mellom linjene, eller lese teksten med fordobling kunne forstå den litterære fremstillingen som uttrykk for noe mer. Man kan risikere at elevene da vil kunne se på Garmanns opplevelser og hendelser som meningsløs, fremfor å se det som en viktig del av hans utvikling og identitetsutvikling. På en annen side er det viktig å ikke undervurdere barns

forståelse. Som Hennig (2010) sier: «noe av det minst produktive vi kan gjøre, er å undervurdere unge leseres intelligens og kapasitet til å forstå kompliserte tekster» (s 131). Han viser til en samtale med noen lærere som ble så overrasket over en av sine elever i andre klasse som klarte å lese mellom linjene. Hennig derimot ble ikke overrasket. Han mener det er en selvfølge at unge lesere også har evne til dette. Han hevder at dette er noe alle lesere gjør, også i de tidligste årene. Dog sier han at det finnes de mer subtile tråder som kan være utfordrende. Det kan dreie seg om personenes karakter eller historie. Men til tross for at det kan være utfordrende, er det ingen tryllekunst, selv ikke for de minste. Dette bringer meg videre inn på Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone og hans argumenter for at individer kan lære mer effektivt når de får støtte av andre. Her kan læreren ha en avgjørende rolle i å støtte elevene til å overvinne deres begrensinger og utvide deres kunnskaper og ferdigheter. Hjelp og støtte elevene til å forstå underliggende motiver, å lese mellom linjene, og lese med fordobling. Med dette trenger det ikke nødvendigvis å ligge noen utfordrende elementer i bøkene.

6.3 Empatiutvikling og danning

En viktig del av utvikling av følelseskompetanse og empati er som Nussbaum hevder, diskusjoner om egne og andres følelser, og hvordan det kan påvirke våre handlinger og relasjoner til andre (Nussbaum, 2016, s. 167). Som Vygotsky også var opptatt av, tenker vi ved hjelp av språket, og derfor er det slik at jo mer avansert språk vi har, jo mer avanserte tanker har vi muligheten til å tenke. Videre hevder Hennig (2010) at litteraturen er en av de mest effektive veiene til språklig rikdom (s. 40). Dersom vi ser på Garmann og Alex med disse perspektivene vil elevene få erfaringer med en rekke følelser, slik som usikkerhet, redsel og frustrasjon, og dette får de kjenne og føle på uten å risikere noe. Det er dramatisk, men trygt- dermed en øvelsesarena for følelser. Et slikt voksende følelsesregister er viktig spesielt i utvikling av evnen til å identifisere seg eller sympatisere med andres erfaringer (Hennig, 2010, s. 42), en verdifull menneskelig egenskap som er et viktig element i livsmestring. Muligheter for utviklingen av denne egenskapen er en litteraturens store fordeler, nettopp fordi denne egenskapen gjør en i stand til å kunne se verden fra andre menneskers perspektiv, da særlig på et indre, emosjonelt og psykologisk plan. Vi kan bli fortalt hvordan andre mennesker har det, men gjennom *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* kan vi faktisk få

mulighet til å oppleve det gjennom karakterene i fortellingene.

Garmanns gate er av en sjanger som polariserer godt og vondt, fordi kontrastene mellom Garmann og Roy er så sterke. Garmann er mild og uskyldig, mens Roy fremstår som en mer røff karakter som utløser frykt og gjør gata utrygg. Dette er en type sjanger som ofte åpner for å utvikle forståelse og empati med litterære karakterer (Sanford & Emmott, 2012, s. 208-211). Men det er ikke alltid bare så enkelt som å velge tekster som polariserer godt og vondt, eller som fremstiller sårbarhet, og dermed virker litteraturen empativekkende og fremmer forståelse for andres følelser. Relevansen av etikk og etikkens innvirkning på utvikling av empati er også en viktig faktor. En etisk holdning som verdsetter menneskelig verdighet og respekt for individets rettigheter, kan også føre til at en person er mer villig til å sette seg i andres sted og forstå deres perspektiv og følelser. Empati uten etikk kan føre til galt sted, og at det derfor er viktig å forholde seg kritisk målet om å fremme empati i skolen (Myhr, 2021, s. 50). Dette er et perspektiv på empatiutvikling som også støttes av Sanford og Emmott (2012) som hevder at selv om litteraturen åpner for forståelse og empati med litterære karakterer, så er dette fenomenet svært komplekst (s. 208-211). De mener at både forfatterens styring og leserens bakgrunn og holdning spiller en stor rolle. Derfor vil det være relevant som lærer å innta rollen som styrer og ha forberedt gode spørsmål til stille underveis i lesingen. Man kan stille spørsmål som «Var det riktig av Roy å stikke av da villhagen tok fyr?» eller «Hva tror dere Garmann tenker og føler når Roy står bak Garmann og kaller han for en feiging og sier han ikke tørr å tenne på fyrstikken?», eller «Hva mener egentlig Garmann da han lukker øynene og ønsker at han var på ferie i Kina, eller at han ble borte som spurvene i hekken?» Vil elevene tolke det som at Garmann har han lyst på en ferie til Kina, eller leke gjemsel i hekken? Det å undersøke hva som egentlig ligger bak denne setningen kunne vært en interessant tilnærming i undervisningen.

Å utvikle empati er en viktig del av dannelsen. Andersen (2011) hevder at «hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske» (s. 19). I *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* får vi innblikk i hva og hvordan andre mennesker kan tenke og føle, som vi ellers ikke har tilgang til. Vi får også et innblikk i hvordan følelser kan påvirke handlinger og relasjoner.

Alex uttrykker sinne som en konsekvens av tristhet, og Garmann opplever skam som følge av redsel. Skal vi lene oss til Nussbaums teori om utvikling av følelseskompetanse, vil dette være nyttig i elevenes utvikling av egen følelsesordbok og empati. Men om fiktive karakterer kan utløse de samme følelsene som virkelige mennesker kan finnes det uenigheter om. Fordi man vet at det dreier seg om oppdiktete skikkelser, vil empatiutvikling ikke skje på samme måte som om det hadde vært virkelige hendelser (Andersen, 2016, s. 146). Kverndokken (2018) er en av de som hevder at selv når vi er klar over at det dreier seg om oppdiktete skikkelser, kan vi føle blant annet både glede, sorg eller frykt når vi leser, men ikke den samme som vi vil føle på i den virkelige verden. Vi kan si det slik at litterære karakterer ikke «har» følelser, men de har *fortalte* følelser (Kverndokken, 2018, s. 63). I samspillet mellom følelser og litteraturen kan det skje mye, det kan for eksempel være en måte å utforske følelser på. Gjennom den narrative stemmen kan vi få fortalt en subjektiv følelse av erfaringer som videre trigger vår forståelse av andre. Elevene kan få fortalt Garmanns følelse av hvordan det er å bli forlatt i en eng av blomster som går opp i røyk, følelsen av å stå igjen helt alene omringet av flammer, følelsen av hvordan nysgjerrighet og undring overgår frykten, og ønsket og behovet for en tilknytning og mellommenneskelig relasjon. Fortellingen om Alex kan gi et innblikk i følelser og erfaringer av hvordan andre kan oppleve mangel på støtte, og betydningen av den signifikante andre. Det kan bidra til å gi oss en empatisk respons på karakterenes vanskelige situasjon. West (1993) hevder at dette kan føre til en endring i vår egen moral (s. 11). I boken *Fortelling og følelse – En studie i affektiv narratologi*, anvender Andersen (2016) perspektiver fra affektiv narratologi for å vise hvilke emosjonelle strukturer et utvalg forfattere benytter i sine verker. Han beskriver følelsers betydning i både kunst, musikk og litteratur og trekker frem at følelser og affekter nesten bestandig har stått sentralt når man har forsøkt å reflektere over hva blant annet fiksjonsfortellinger gjør med oss. Nemlig at de kan fremkalle ulike følelser og emosjoner (Andersen, 2016, s. 12).

I lys av Nussbaums teori og andre overnevnte perspektiver om empatiutvikling, kan bøkene ha et stort potensial til å vekke følelser hos leseren, både visuelt og verbalspråklig. Men om elevene faktisk evner å gå inn i nye roller og til å se konsekvenser er ikke gitt. Ikke alle elever på småskoletrinnet er heller modne for å kunne reflektere etisk og moralsk over andres handlinger. Det å bruke litteraturen som en del av danningen er også en lang prosess (Sanford

& Emmott, 2012, s. 248). Danning er komplekst, og skjer gradvis i samvirke med flere forhold i hver enkelt lesers liv, og de presiserer videre at det å samtale om boka i tillegg til lesingen, ser ut til å ha sterkere effekt enn lesing alene (Sanford & Emmott, 2012, s. 264).

6.4 Bøkens innhold

Sommerfugler i magen inneholder introduksjon og forklaring av begreper på følelser og opplevelser. Dette kan bidra til følelseskunnskap, noe som er nødvendig for utvikling av følelseskompetanse. Fallmyr (2017) beskriver følelseskompetanse som en evne som er satt sammen av *følelseskompetanse* og *følelshåndtering*. Kunnskap om grunnfølelsene er en sentral faktor i utvikling av følelseskunnskap, og videre følelseskompetanse (s. 48-49). Derfor vil jeg hevde at *Sommerfugler i magen* har et elementært innhold. Boken gir leserne mulighet til å lære abstrakte begreper, fordi de ulike følelsesbegrepene blir introdusert og forklart, og de peker på noe allment. Metoder og strukturer i forhold til hvordan man kan håndtere følelser og utfordringer knyttet til dette kommer også frem som eksempler gjennom Alex sin historie. Her kan vi se det ligger et eksempel på metodisk danning, da det kan gi elevene innsikt i metoder og tenkemåter i møte med håndtering av følelser. Giraff viser forståelse for Alex sine følelser og hvordan han uttrykker de på. Det å møte andre og bli møtt med forståelse og aksept er en tankegang og holdning vi ønsker å formidle og internalisere hos elevene, og dersom *Sommerfugler i magen* kan bidra til å formidle dette etoset til elevene som en grunnholdning, kan vi også si at boken har et fundamentalt innhold.

Som jeg allerede har vært inne på inneholder *Garmanns gate* og temaer som har et godt utgangspunkt for samtaler om verdier og abstrakte begreper. Garmann opplever moralske dilemmaer og utfordringer, og det introduseres komplekse begreper som krever refleksjon og tolkninger, som videre kan bidra til utviklingen av moralske ferdigheter. Etske verdier og idealer ligger sentralt i handlingen, og sett i lys av den danningsteoretiske objektivismen kan dette hos noen elever ha en påvirkningskraft. I motsetning til *Sommerfugler i magen* kan vi i *Garmanns gate* ikke lese i verbalteksten om hva slags følelser karakterene sitter inne med, eller direkte beskrivelser av disse. Derfor vil jeg si at boken i seg selv ikke innehar et elementært innhold, men elementært innhold kan skapes med dialog og samtale underveis. Hole beskriver ikke eksplisitt hva Garmann føler i de ulike situasjonene, og heller ikke

hvordan Roy egentlig har det inni seg og hvilke følelser som kan være utløsere av hans onde handlinger. Dette er noe som kommer til uttrykk gjennom illustrasjoner, handlinger og metaforer, og her kreves stor grad av tolkning. Jeg mener at *Garmanns gate* med en god litteraturdidaktikk og bearbeidelse i etterkant kan ha et fundamentalt innhold i undervisningen, som gir mulighet for at en gitt etos blir en tankegang og holdning hos eleven (Straum, 2018, s. 44). Men igjen avhenger dette av riktig bearbeidelse og elevenes tolkningskompetanse og forutsetninger i møtet med teksten er avgjørende.

I møte med *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* vil det være ulike forståelser og tolkninger av handling og karakterer. I et klasserom vil man møte elever med mange ulike individuelle faktorer som blant annet livserfaring, teksterfaring, temperament, utdanning, verdier, holdninger, sosiokulturell bakgrunn og sosial tilhørighet. Derfor tenker jeg at både *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* er bøker som kan brukes for å legge til rette for det Klafki kaller «den dobbeltsidige åpning». Elevenes subjektive tilnærming, sin egen opplevelse, tolkning og forståelse (formale) av bøkene (materiale). Dog kommer ikke dette av seg selv. Dette kreve engasjement og «åpning» fra eleven. Det er ikke gitt at disse bøkene vil falle i smak hos alle elever. I forsøk på å fange elevenes interesse, kan man som lærer lete etter tekster som elevene kan identifisere seg med, og fremheve det i teksten som man mener har relevans for elevene. Jeg mener *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* har flere gode kvaliteter, og da særlig muligheten for innlevelse. Flere forskere ser på innlevelse som en nødvendighet for å la barn leve seg inn i skjønnlitteraturen og få utbytte av den. Det handler om mulighet for å speile seg selv, livet sitt eller sin livssituasjon i litterære fremstillinger (Khateeb, 2018, s. 286). Identifikasjon kan motivere og engasjere til videre litterært arbeid med boka.

Jeg vil si at det ligger et større potensial for innleving i *Sommerfugler i magen* enn *Garmanns gate*. Alex er en veldig enkel karakter, mens Garmann er mer kompleks. Samtidig som Garmann er en karakter som kan være lett å identifisere seg med, kan han til tider fremstå som en veldig reflektert gutt, som kanskje ikke er et veldig typisk trekk hos seks år gamle gutter. Dette er noe som kan være en fordel da det fort kan bli ensidig vekt på innlevelse og fryd, og at det bidrar til å redusere litteraturens potensial som øvingsrom for livet (Skaftun, 2019, 16-

18), men en balanse mellom innlevelse og distanse er viktig. Jeg stiller meg allikevel spørsmålet om Garmann kanskje er litt for reflektert til at barn identifiserer seg med han. Boken kan inneholder flere elementer barn kan kjenne seg igjen i, men kan også oppleves fremmed for flere. Kan Garmanns verden oppleves for fremmed? Med tanke på Garmanns reflekterte og til tider filosofiske tanker og samtaler kan det tenkes av mangel på metaforforståelse og forståelse for de filosofiske aspektene kan føre til at leseren detter ut? I tillegg vil nok situasjonen som utspiller seg når Garmann står omkranset av flammer vil sannsynligvis være en fremmederfaring for de fleste lesere. På en annen side kan vi si at *Garmanns gate* inneholder en balanse mellom det kjente og ukjente. De fremmede situasjonene kan være en inngang til å åpne for ytterligere følelser, tanker og sinnstilstand hos Garmann. Når vi leser en tekst, kan vår egen fortid går inn i en interaksjon med det nye i teksten. Møtet med det vi leser, og vår tidligere erfaring kan føre til omskaping av det vi alt vet. «minnene våre får ny form i møtet med det nye» (Drangeid, 2014, s. 31). Det fremmede vil gi assosiasjoner og mulighet for reorientering. Med andre ord kan det fremmede hjelpe oss å se det kjente i et nytt lys og omvendt, noe som viktig for å skape en dobbeltsidig åpning i undervisningssammenheng (Straum, 2018, s. 36).

I tillegg til identifikasjon med en karakter som forutsetning, er det også viktig at det foreligger problemstillinger som er interessante og kan relateres til vår egen erfaring. En tekst vil ikke gjøre særlig inntrykk dersom leseren ikke opplever relevans for leserens opplevelser, tanker eller følelser (Hennig, 2010, s. 78). Til tross for at de aller fleste barn kan kjenne seg igjen i de følelsene som både Garmann og Alex har, er det ikke gitt at det vil oppleves relevant for alle. Også her spiller livserfaringer samt litterær kompetanse avgjørende roller. Knytter vi dette til Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone, vil det være viktig å huske på at man som lærer kan forsøke å hjelpe elevene å se relevans og knytte det til egne opplevelser eller liv. Det er viktigere at leseren *får* subjektiv relevans, enn at leseren *har* subjektiv relevans. Relevansen kan ligge på et dypere liggende plan, og den kan hentes frem (Larsen, 2005, s. 97).

6.5 Begreper og et språk for følelser

Vygotskys teori om språklig tenkning hjelpe oss å forstå hvordan bildebøker som *Garmanns*

gate og *Sommerfugler i magen* kan brukes som et verktøy for å utvikle barns språklige og følelsesmessige kompetanse. Både *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* gir både visuelle og verbalspråklige fremstilling av følelser og situasjoner, og kan dermed hjelpe barna med å utvikle et språk for å beskrive følelser og sette ord på egne og andres følelser. Ved å diskutere følelser og handlinger i bøkene, kan elevene også få mulighet til å øve seg på å uttrykke egne følelser og lytte til andres følelser (Nordahl et al., 2016, s. 21). Som Vygotsky hevder, er det å uttrykke og kommunisere tanker og ideer helt nødvendig for prosessen med å danne begreper og forståelse.

I *Sommerfugler i magen* vil begrepene som blant annet sinne, tristhet, skam, glede og redsel kategoriseres som spontane begreper. Dette er begreper som det vil være naturlig å tenke at elevene har utviklet naturlig gjennom erfaringer og daglig samhandling med omgivelsene med lek, utforskning og utfordringer i det daglige livet, fordi det er noe som oppstår spontant gjennom elevenes egne erfaringer, observasjoner og refleksjoner. Men til tross for at dette kan være kjente begreper for elever på småtrinnet, betyr det ikke nødvendigvis at elevene kan sette ord på følelser, og ha en bred forståelse av hva begrepet faktisk innebærer. Ved å arbeide med spontane begreper i undervisningen er at det kan hjelpe elevene med å utvide sin forståelse av begrepene og deres nyanser. Her er utvikling av komplekse representasjoner relevant. I oppslaget hvor Alex opplever sinne, kan det bidra til å utvide et barns primitive representasjoner om sinne, som kan være begrenset til gråt eller sinte ansiktsuttrykk, til mer komplekse representasjoner som årsakene til sinne og forskjellige måter å takle sinne på. Alex opplever at følelsen tristhet eller skuffelse er årsaken til at han uttrykker sinne. Hvis vi ser dette i lys av Vygotskys teori om primitive og komplekse begreper, kan det hjelpe barn med å forstå at følelser kan være sammensatte og at de kan ha ulike årsaker og konsekvenser, og videre utvide og generalisere sine primitive begreper om følelser til mer abstrakte og komplekse representasjoner. I boken forstår vi at det ligger noe mer bak følelsene, og at det gjelder å nøste opp i problemene for å løse problemene. Men som Vygotsky la vekt på, ligger det her en sosiokulturell forutsetning, og en sosial interaksjon og det å uttrykke og kommunisere tanker og ideer spiller en avgjørende rolle (Bråten, 1996, s. 29). For eksempel kan en elev ha en spontan forståelse av hva det betyr å være sint, men ved å lære mer om begrepet gjennom undervisningen kan eleven utvikle en mer kompleks og nyansert forståelse

av hva sinne er, hvordan det kan uttrykkes og hvordan man kan håndtere det på en hensiktsmessig måte. Disse begrepene vil jeg si er konkrete eksemplariske eksempler på følelser, som kan gi elevene mulighet til å forbinde deres subjektive forståelse av eksemplene med abstrakte begreper.

I *Garmanns gate* blir det også brukt spontane begreper knyttet til følelser, som for eksempel begrepet *redd*. Men begrepet blir brukt i forbindelse med hva Garmann tenker, og det er i motsetning til *Sommerfugler i magen* ingen forklaring på hva begrepet faktisk innebærer, men det blir brukt som et uttrykk for hvordan Garmann føler seg. Allikevel kan det gi en utvidet forståelse av hva begrepet kan innebære, da bildene og Garmanns uttrykk er med på å forsterke budskapet. Gjennom bildene i *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* uttrykkes karakterens følelser og sinnstilstand. Mange vil tenke at verbaltekst er det som er viktigst i en fortelling, men en barneleser vil gjerne ofte starte med bildene. Bildene kan fungere som støtte i forståelsen og hjelper leseren til å skape sammenheng og mening. For mange elever på småtrinnet er bilder kanskje den viktigste kilden til informasjon (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 43). Kroppsspråk, mimikk og blick kan tydeliggjøre og forsterke det verbale innholdet, og det kan fortelle mye om en karakter, og bidra til forståelse. Dette legger til rette for å skape en forståelse av begreper og følelser både gjennom det verbal og det visuelle i bøkene, og på den måten kan *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* bidra til å møte elevene på deres individuelle nivå tilpasset deres ferdigheter og evner. Det gir mulighet for å se det verbaltekstlige og det visuelle i lys av hverandre, og trekke slutninger ut fra sammenhengen mellom dem. Vi møter tekst med ulik erfaring, og derfor vil også noen være mer mottakelig for verbalspråk, og andre være mer mottakelig for bilder (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 16). Det legges til rette for at elever med ulike språklige forutsetninger kan bidra med noe. Bildene åpner for mange ulike tolkninger, som både store og små kan utforske enten alene eller sammen med andre.

Empati er et begrep som blir forklart i *Sommerfugler i magen*. Sett bort ifra dette begrepet blir det ikke introdusert og forklart andre akademiske begreper knyttet til følelseskompetanse. Allikevel tenker jeg at man i arbeid med både *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* kan bruke bøkene som utgangspunkt og trekke inn begreper som er viktig i utviklingen av

følelseskompetanse, som *kommunikasjon, selvregulering, perspektivtaking og identifikasjon* (av følelser). Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i de neste avsnittene.

6.5.1 Kommunikasjon, perspektivtaking og selvregulering

Som jeg tidligere i drøftingen har vært inne på er dette med relasjoner helt sentralt i begge bøkene. Garmann kommuniserer med både Roy og Frimerkemannen. Hva har kommunikasjonen å si for Garmanns relasjoner? Hvordan kommuniserer Garmann med frimerkemannen kontra Roy? Det kan også være relevant å reflektere over om Garmann også kommuniserer med naturen på en eller annen måte. Mesteparten av handlingen foregår i naturen, og herbariet er sentralt i Garmanns mot i å trosse frykten og utfordringene han møter på. I *Sommerfugler i magen* har kommunikasjonen mellom Alex og Giraff alt å si for Alex sine klumper i magen. Og det å kommunisere og uttrykke tanker på en tydelig og respektfull måte er av stor betydning. For eksempel var Giraff sin tilnærming til Alex årsaken til at han kom ned fra treet og snakket om problemene sine.

Gjennom arbeid med bøkene kan elevene se situasjoner fra andres synspunkter og med andre perspektiver. Hvordan opplever Garmann å stå med ansvaret for en brann helt alene? Hvilke følelser opplever Alex å få da mamma og pappa krangler? Alexs og Garmanns synspunkter kan elevene få gjennom å lese boken, men gjennom samhandling med medelever og lærer underveis eller i etterkant av boken kan de også få innsikt i medelevers perspektiver og forståelser av bøkene, noe som kan være så mangt. Både fordi elevene kan ha ulike tolkninger av hendelsene, med også gjennom å ha litterære samtaler og stille spørsmål som «hva tror du Garmann tenker når han står utenfor hageporten til frimerkemannen og speider utover villhagen?» eller «hvilke følelser tror du Garmann kjenner på når Roy står og puster Garmann i nakken?» I *Sommerfugler i magen* kan spørsmålsboblene som dukker opp på flere av oppslagene få frem elevenes ulike erfaringer og oppfatninger, som for eksempel i spørsmålsboblen hvor det står «Alex har en klump i magen, har du noen ganger vondt? Hvor har du vondt da?» Ved å stille slike identifikasjonsspørsmål bidrar dette til å skape et bånd og en relasjon mellom leser og litteratur (Jansson & Traavik, 2014, s.262). Samtidig vil det å stoppe opp underveis i lesingen med slike spørsmål bidra til at det vekkes følelser i leseren (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 268).

Hvordan håndterer og regulerer Garmann og Alex egne følelser og reaksjoner? Det kommer frem at Alex har kontrollert følelsene sine på ulike måter. Når Alex opplever sinne, reagerer han på en uhensiktsmessig måte, og det ender med at et glass knuses. Resultatet av at han ikke har snakket med noen om ubehagelige hendelser er at han stenger seg inne, og han får en klump i magen som han ikke vet selv hvorfor er der. Ved å møte følelsene sine og nøste opp i det som har skjedd, gjør også at Alex for den gode følelsen tilbake. Altså, det å være åpen og kommunisere er nøkkelen i Alex sin situasjon. Når det gjelder Garmann handler det mer om hvordan Garmann møter frykten i sin utvikling til et mer selvstendig menneske utenfor de trygge rammene. Når villhagen tar fyr er det vanskelig å kontrollere følelsene, men senere han oppdager at det er mulig å gjøre det godt igjen, og søker kontakt med frimerkemannen.

Som en oppgave i etterkant av lesing av boka kan man bruke *Garmanns gate* til å identifisere karakterenes følelser. Da vil elevene også arbeide med spontane begreper gjennom å gjenkjenne og navngi forskjellige følelser som glede, sinne, tristhet og så videre. Her kan man enten ha en klassesamtale, eller elevene kan arbeide i grupper. Det å skulle identifisere følelser er i mindre grad relevant å arbeide med i *Sommerfugler i magen*, der boka allerede har identifisert følelsene, men spørsmålsboblene underveis kan brukes til å identifisere hvilke elementer som vekker egne følelser. For eksempel vil refleksjoner rundt spørsmålsboblene «hvordan kjenner du at noen er glad i deg?» eller «hva liker du å gjøre på skolen eller sammen med vennene dine?» kunne identifisere elementer som fremkaller følelsen glede. Spørsmålsboblen «Alex har en vond klump i magen. Har du noen ganger hatt vondt? Hvor har du vondt da?», vil kunne identifisere hva som fremkaller vonde følelser som tristhet, sinne eller skam.

6.6 Språk for følelser

Både *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* inneholder metaforer som bærer en symbolsk mening. *Sommerfugler i magen* forklarer også på en enkel måte indre mekanismer og prosesser hos mennesker med symboler som farger, dyr og vær. Som jeg var inne på i teorikapittelet, hevder Nussbaum at fortellinger lærer oss hva følelser er (Bale, 2016, s. 41). det symbolske språket kan derfor være et element som bidrar til å utvide elevenes følelsesordbok. Ved å bruke metaforer og symbolske beskrivelser av følelser og opplevelser

som "klump i magen" eller "sommerfugler i magen" kan dette bidra til å få et mer uttrykksfullt språk for å beskrive indre opplevelser. Jeg vil også tro de fleste kan relatere til tidligere kroppslige erfaringer hvor man har kjent på å ha enten sommerfugler i magen eller en klump i magen. Slike bildemetaforer bygger på evnen til å simulere sanseopplevelser ut fra teksten, og det bidra til å se det velkjente på nye måter. (Drangeid, 2014, s. 81).

I avsnittet over trakk jeg frem fordeler med metaforer og symbolsk språk i tekster. Men samtidig er det viktig å være bevisst på at tekstens føringer, og leserens kunnskap, erfaring og litterære kompetanse være avgjørende for forståelse av metaforen. Det er viktig å være bevisst på at metaforer er et moment i litteraturen som kan innebære utfordringer for unge lesere (Hennig, 2010, s. 48). Litterær forståelse er derfor et sentralt element. Hennig (2010) definerer litterær forståelse på følgende måte: «Gjennom litteraturen lærer barn å tenke. Vi tenker og forstår ved hjelp av litteraturen. Livets underlige vidervedigheter gjør vi forståelige gjennom fortellinger vi lager i vårt eget hode, etter mønster fra litteraturen slik vi har lært den å kjenne fra vi var små» (Hennig, 2010, s. 38). Elevene som har erfaring med ulike typer fortellinger, vil ha enklere for å for å utvikle forståelige sammenhenger mellom de uforståelige aspektene som virkeligheten vår består av den kunnskapen vi allerede har, om hvordan fortellinger vanligvis er satt sammen, hjelper og å knytte trådene sammen. Med andre ord vil de barna som har blitt mye lest for, og etter hvert leser mye fortellinger av ulike former ha en «stor og rikholdig verktøykasse» (Hennig, 2010, s. 39), Som jeg har vært inne å tidligere har alle barn med seg ulike livserfaringer og forutsetninger i møtet med tekst. Med dette kan vi da konkludere med at i et klasserom vil alle elevene ha ulik grad av litterær forståelse. Ikke alle elever kjenner godt til flere litterære mønstre som vil gjøre det lettere å forstå, og det bringer oss tilbake til Hans Georg Gadamer's begrep *forståelseshorisont*, nemlig at vi møter tekster med summen av våre forventninger og fordommer (Henriksen, 1994, s. 218). *Garmanns gate* og *Sommerfugler i magen* inneholder virkemidler som metaforer og sammenligninger som kan føre til forståelse og undring, men også forvirring og misforståelser. Et godt eksempel på dette er fra et av utdragene i *Garmanns gate*: «Det tar minst sju år før flammen når helt ned til fingertuppene». Dette er en metafor som skaper dobbel mening, og som for noen vil være enkel å forstå. For noen vil det kunne forsterke budskapet av hvordan Garmann føler seg i øyeblikket, mens for andre vil det ikke gi mening

at det tar syv år før fyrstikken brenner opp, når det i virkeligheten vil ta sekunder.

Hvordan elevene vil møte de tomme plassene eller tolkningsrommene vil variere stort ut fra leserens forutsetninger. Hva slags familie man er født inn i og hvilken lesekultur og lesevaner vi har hjemme er klart avgjørende. I tillegg er de på ulike nivå når det gjelder det kognitive. Noen elever vil ha mange erfaringer og tanker knyttet til et tema, mens andre ikke. På samme måte er vi forskjellige når det kommer til interesse og det å bruke tid og krefter på å mentalisere (Stokke, 2022, s. 261). Vi må ikke se bort i fra at alle har ulike evner og egenskaper når det kommer til estetisk sans og potensial og innlevelse i fiksjonsfortellinger. For noen kan metaforer bidra til klarhet og forståelse, for andre kan det føre til forvirring og ord uten mening. Det er en klar fordel om lærer har en viss oversikt over elevenes situasjon og tilstand (Hennig, 2010, s. 42).

6.7 Oppsummering

I lys av Klakfis syn på danning vil jeg si at bøkene har et eksemplarisk innhold som kan gi muligheter for at elevene kan oppnå en bedre forståelse av overordnede og abstrakte begreper. Med begreper, visuelle uttrykk, metaforer og symboler beskrives følelser og opplevelser, som kan hjelpe til med forståelse og utvidelse av elevenes følelsesordbok. Bøkene viser og forklarer hvordan barn i vanskelige situasjoner kan ha det, og får frem følelser på godt og vondt. Handlingene kan gjennom bilder og begreper skape en forståelse for andres situasjon og følelsesliv, og hvordan andre rundt oss kan påvirke vår sårbarhet. Bøkens handlinger, bilder og begreper er også gode utgangspunkt for samtaler om verdier og moral. I lys av Klakfis teori, kan dette også være et godt utgangspunkt for å skape det fundamentale etoset, en ønsket tankegang og en holdning hos eleven (Straum, 2018, s. 44). I alle didaktiske aspekter ved bøkene vil lærerens rolle være svært sentral både i begrepsutvikling, og forståelse av bøkene. Her er Vygotskys teori om den Proksimale utviklingszone svært relevant.

Sommerfugler i magen kan kategoriseres som en kunnskapsfremmende bok som gir gode introduksjoner og forklaringer på spontane og akademiske følelsesbegreper både visuelt og verbalt. Bildene vil også kunne fungere som en støtte i forståelsen, og for å fremheve

budskapet av både tematikk og begreper. Det ligger også til rette for gode spørsmål som utgangspunkt for samtaler og begrepsutvikling gjennom spørsmålsbobler underveis i boken. Her gis det muligheter for å bruke språket som verktøy ved å sette ord på, og reflektere over følelser og tanker. Med dette kan det utvikles et rikere vokabular og en mer nyansert forståelse av følelser og deres betydning. Dog vil sosial interaksjon og lærerens metodiske og teoretiske tilnærminger vil være avgjørende for elevenes begrepsutvikling og forståelse. Som Vygotsky var opptatt av, vil man gjennom samtale og interaksjon med andre bli mer bevisst på sine egne tanker og handlinger (Bråten, 1996, s. 84-85). Med lesing av bøkene, sammen med sosial interaksjon kan det skapes kategorial dannelse dersom læreren legger til rette for et undervisningsinnhold som kan skape en «dobbeltsidig åpning» i undervisningssammenheng (Straum, 2018, s. 47).

Garmanns gate er en bok full av tolkningsmuligheter og komplekse karakterer. Det er ingen forklaring av begreper eller av følelser, men her ligger det heller større muligheter for å trekke inn egne tidligere opplevelser og erfaringer inn i tolkning. I undervisning kan man derfor legge til rette for at elevene kan få utveksle og kommunisere tanker og ideer, noe som er helt nødvendig i prosessen med begrepsutvikling og forståelse (Dale, 1996, s. 51). Til tross for at *Garmanns gate* ikke inneholder mye følelsesbegreper, ligger det allikevel et potensial i begrepsutvikling. Viktige begreper knyttet til følelseskompetanse som kommunikasjon, perspektivtaking og selvregulering er svært relevant, og det ligger gode muligheter for å samtale, og dykke ned i disse begrepene. Dette er begreper som for de aller fleste elever på småtrinnet vil være fremmed, og kanskje også ukjent, som igjen peker på lærerens viktige rolle som en støtte for forståelsen. Fordi *Garmanns gate* inneholder stor grad av ubestemtheter og tomme plasser, ligger det gyldne muligheter for samtale om bøkene, og til å la elevene diskutere karakterenes valg og handlemåte. Som Nussbaum hevder vil det å utforske og diskutere karakterenes følelser og erfaringer i litteratur, kunne være som et prøverom for emosjonell forståelse, og elever kan øve seg i å sette ord på sine egne følelser og å forstå andres på en mer nyansert måte (Bale, 2016, s. 41). De filosofiske aspektene og underliggende motiver i *Garmanns gate* kan være utfordrende for noen, og derfor må læreren ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger i møte med bøkene, og støtte dem der de er. *Garmanns gate* trenger ikke nødvendigvis å være vanskelig å forstå, dersom det er til stede en

lærer med aktiv deltakelse. En aktivt lyttende lærer som er bevisst på elevenes proksimale utviklingszone, og dermed tilpasser undervisningen slik at elevene får mulighet til å oppnå sitt fulle potensial til å videreutvikle sin begrepsforståelse og følelseskompetanse.

7.0 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvilke didaktiske muligheter som ligger i bildebøkene *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate*. Gjennom analyse av bøkernes begreper, bilder, handlingsforløp og elementer som metaforer og symboler, har jeg forsøkt å finne svar på problemsstillingen: «På hvilke måter kan bruk av bildebøker som *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* bidra til elevers utvikling av følelseskompetanse og livsmestring på småtrinnet?».

Samlet sett vil jeg si at bøkene er sårbarhetstekster som inneholder tematikk og problemstillinger som er relevant og gjenkjennbart for de fleste elever på småtrinnet. Vi møter karakterer som kommer opp i vanskelige situasjoner, og som kjenner på store og små følelser på både godt og vondt. Elevene kan gjennom bøkene få tilgang til en verden som ligner deres egen. Karakterenes handlinger, følelser, uttrykk og behov kan brukes som utgangspunkt for refleksjoner og samtaler rundt følelsesbegreper. Bøkene inneholder begreper som representerer forskjellige måter å uttrykke følelser på, og som gjør det mulig å videreutvikle kunnskap, og se sammenhenger. Dog er det viktig å understreke at det å lese bøkene i seg selv ikke nødvendigvis vil bidra til økt følelseskompetanse eller evnen til å sette ord på følelser. Det krever samhandling og støtte i tillegg til lesing av bøkene. Støtte fra en aktiv deltakende lærer, og eventuelt medelever for å utvikle sin proksimale utviklingszone. Nussbaums teori om følelseskompetanse understreker nødvendigheten av både evnen til å identifisere og forstå følelser, samt evnen til å regulere og uttrykke dem på en hensiktsmessig måte. Derfor vil det å arbeide med evnen til å diskutere og snakke om følelser gjennom åpne og støttende samtaler, bidra til å bygge følelseskompetanse og evnen til å sette ord på følelser (Nussbaum, 2016, s. 167).

Denne studien har vist at *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* er bildebøker som har et didaktisk potensial og flere kvaliteter som gjør dem relevant i arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema, med sikte på å kunne sette ord på følelser. Jeg har trukket frem litterære samtaler som en mulig tilnærming i undervisningen. Dette er en tilnærming som legger til rette for at elevene kan sette ord på egne tanker og meninger, og lytte til andres, som videre kan føre til økt forståelse og begrepsutvikling. Som jeg var inne på i metodekapittelet

innebærer tekstanalyse en viss grad av subjektivitet og tolkning. Min sentrale rolle i analysen hvor faktorer som bias, forståelseshorison og noema kan påvirke hvordan tekstene analyseres og tolkes. Gjennom analysen var det derfor viktig for meg å være bevisst på disse faktorene, og å anvende en systematisk tilnærming for styrke studiens relabilitet og validitet. Allikevel vil det være sjanser for at en annen leser vil kunne tolke bøkene på andre måter. For å undersøke flere individers tolkning ville det som videre forskning vært interessant å utvikle et undervisningsopplegg, og testet ut i praksis. Selv om *Sommerfugler i magen* og *Garmanns gate* inneholder mye av samme tematikk og budskap, er dette også to bøker med sterke kontraster som kan utfylle hverandre i et undervisningsopplegg. Ut ifra å gjennomføre et undervisningsopplegg ville det vært interessant og forsket på flere læreres perspektiver. Hvordan erfarer og tolker lærere disse bøkene til bruk i undervising, og vil de se det samme potensialet i disse bøkene som det jeg har funnet i denne studien? Gjennom litterære samtaler kunne det samtidig vært aktuelt å undersøke elevenes perspektiver, hvordan de responderer og tolker bøkene.

Jeg ønsker å trekke frem igjen det tankevekkende sitatet fra et anonymt barn som jeg presenterte innledningsvis: «Hadde jeg fått vite det, at sånn skal ikke barn ha det, så hadde jeg kanskje tørt å si fra eller begynt å tenke at jeg burde ha fortalt» (Thorkildsen, 2015, sitert i Dudaitiene, 2019, s. 15). Overnevnte sitat og begrepet *livskunstner*, sier noe som viktigheten av diskusjoner rundt følelseskompetanse og livsmestring i skolen. Arbeidet med dette kan gjøres på forskjellige måter og i ulike fag, men lærere må være bevisst på muligheter som også ligger i litteraturen. Mitt studie sier noe om akkurat dette, samt lærerens viktige rolle for å tilrettelegge og samtale om følelser. Følelseskompetanse er en kompleks ferdighet. Begrepsutvikling skjer over tid, og danning er en lang prosess. Det er en utvikling som skjer gradvis og foregår i samvirke med flere ulike forhold i hver enkeltes liv (Sanford & Emmott, 2012, s. 248). Derfor kan vi ikke trekke en slutning om at disse bøkene vil fremme livsmestring eller øke følelseskompetanse hos alle elever, men de kan være et godt bidrag på veien med gode didaktiske tilnærminger, og tilpasset støtte fra læreren.

8.0 Litteratur

- Alver, V. R. & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. I V. R. Alver & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (2. utg., s. 107-129). Cappelen Akademisk.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæreren*, 2 (11), 15-22.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortellinger og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget
- Bale, K. (2017). Litteraturlesing som dannelselse av demokratiske holdninger. *Norsk litteraturvitenskaplig tidsskrift*, 20(1), 40-49. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-288X-2017-01-04>
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). *Attachment in the Classroom*. Educational psychology review, 21(2), 141–170.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). Livsmestring- hva kan det romme? I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45- 59). Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (1996). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 74-96).
- Bølstad, E., Skoe, F. F. & Skoe, E. F. (u.å.). *Emosjonell kompetanse*. <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/relasjoner/emosjonell-kompetanse/>
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling- i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dancus, A. M., Linhart, S. H. & Myhr, A. B. (2021). Sårbarhet i politisk filosofi, litteraturvitenskap og litteraturredidaktikk. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 9-28). Universitetsforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dudaitiene, S. (2019). Den viktige samtalen med barn: Et inspirasjonshefte til voksne som jobber med eller er med barn. *Blå Kors Norge*. <https://www.blakors.no/app/uploads/2019/11/Inspirasjonsheftet.-Den-viktige-samtalen-med-barn.-Del-1-2.pdf>
- Dudaitiene, S. (2019). *Sommerfugler i magen*. Kolofon Forlag AS.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, K. (2022). Er kjærlighet en forutsetning for rettferdighet? *Norsk filosofisk tidsskrift* 57(3-4), 183-193. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/nft.57.3-4.8>
- Grønmo, Sigmund. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). London: Routledge.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktikk*. Daneklærerforeningens forlag.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Henriksen, J.-O. (1994). *Tegn, tekst og tolk: teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hole, S. (2008). *Garmanns gate*. Cappelen Damm.
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255- 278). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i barnelitteratur. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 285-301). Universitetsforlaget.

- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om danning: Klassiske tekster* (s. 167-203). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Koivunen, A., Kyrola, K. & Ryberg, I. (2018). Vulnerability as a Political Language. I A. Koivunen, K. Kyrola & I. Ryberg (Red.), *The Power of Vulnerability: Mobilising Affect in feminist, Queer and Anti-racist Media Cultures* (s. 1-26). Manchester University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kverndokken, K. (2018). *101 litteraturredidaktiske grep- om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.
- Larsen, A. S. (2018). Fortellerteori. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka*. (s. 47-70). Universitetsforlaget.
- Læringsmiljøsentret. (2020, 17. September). *Sinne og aggresjon hos barn og unge*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/sinne-og-aggresjon-hos-barn-og-unge#/>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingens og kulturens skoger. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 11-34). Universitetsforlaget.
- Michelsen, P. A. (2022). Realistiske fortellinger for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 58-81) Universitetsforlaget.
- Myhr, A. B. (2021). Empati I norskfaget, men ikke hjemme. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 31-52). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring->

gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/

- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: a Classical Defense og Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2. utg., s. 151-171). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2013). Elever på mellomtrinnet med norsk som andrespråk. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 209-227).
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. Modern Language Association of America.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Sanford, J. & Emmott, C. (2012). *Mind, Brain and Narrative*. Cambridge University Press.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 31-52). Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). Tekstanalyse i praksis. I A. Veum (Red.), *Tekstanalyse: ei innføring* (s. 137-169). Cappelen Damm Akademisk.
- Staff, A. (2015). *Bias*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Steffensen, M. D. (2010, 19. mars). Må man slukke lyset, før det er blevet tændt? *Information, Kultur*. <https://www.information.dk/kultur/2010/03/maa-slukke-lyset-foer-blevet-taendt>
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 241-262) Universitetsforlaget.

- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 19-31). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverden i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 248-266). Universitetsforlaget.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-51). Universitetsforlaget.
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2020). Sårbarhet og fellesskap. I L. Rykkje & A. Austad (Red.), *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis* (s. 22-37). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Toft, A. (u.å.). *Vitenskapsteori og metode- fenomenologi* [Video]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://mediasite.usn.no/Mediasite/Play/bf8a927b20dd4dcd860dc1a9835cc51fLd>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Warberg, S. (2018). Grafisk litteratur. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 206-232). Universitetsforlaget.
- West, R. (1993). *Narrative, Authority & Law. Law, Meaning and Violence*. University of Michigan Press.
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. & Larsen, L. O. (2002). *Metodebok for mediefag* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-122). Cappelen Damm Akademisk.