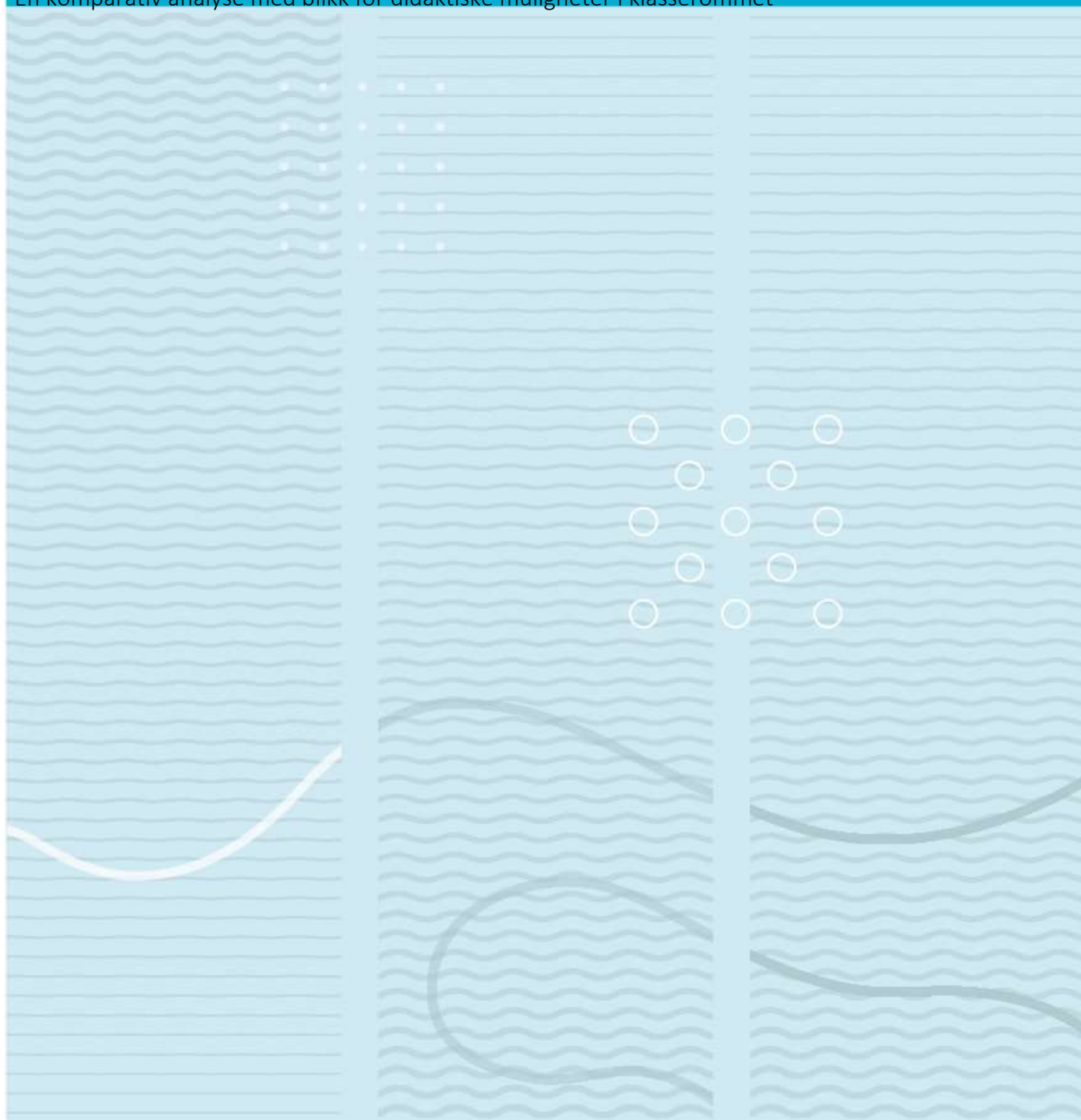


Susanne Lein Vatnemo

Sårbarhet og livsmestring i bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* av Gro Dahle og Svein Nyhus

En komparativ analyse med blikk for didaktiske muligheter i klasserommet



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Susanne Lein Vatnemo

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

De overordnede temaene i denne masteroppgaven er sårbarhet, livsmestring og redsel i hjemmet. Temaene studeres og analyseres i bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Studien tar for seg følgende problemstilling: *Hvordan kan man tolke bildebøkene Akvarium og Dragen av Gro Dahle og Svein Nyhus i lys av begrepet «livsmestring» i Kunnskapsløftet 2020?* I tillegg undersøkes forskningsspørsmålene: *Hvordan legges det sårbare temaet, «redsel i hjemme», frem i de to multimodale tekstene? På hvilken måte kan de to bildebøkene invitere til arbeid med emosjonell literacy og livsmestring i klasserommet?*

Studien legger vekt på bildebøkernes tabubelagte temaer, som omhandler psykisk syke mødre og barn med omsorgssvikt. Temaene er interessante og viktige, og skrives frem som en inngang til det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring i Kunnskapsløftet 2020. Forskningsmetoden er kvalitativ, der jeg gjør en komparativ bildebokanalyse av bildebøkene *Akvarium* og *Dragen*. I en mindre del belyser jeg også potensielle didaktiske muligheter med bøkene i klasserommet med elever i begynneropplæringen. Bildebok-, sårbarhets-, multimodal-, og fantastiske teori er brukt sammen med analysekategoriene for å besvare forskningsspørsmålene.

Analysen viser usikre, redde jentekarakterer, som med iboende livsmot søker hjelp og støtte i moderlige omsorgspersoner. Det har jeg kommet frem til ved hjelp av de tre tematiske inngangene: *Den dyriske moren, barns primære behov og livsmot og den moderlige hjelperen*. De tematiske inngangene gjør det lettere å se hvordan bøkene kan presenteres, leses og arbeides med i klasserommet sammen med de yngste elevene. Sett i lys av Kunnskapsløftet 2020 og teorien, er bildebøkene og det skjønnlitterære uttrykket en inngang, som kan bidra til elevenes identitetsutvikling, livsvalg og psykisk helse.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Innledning og bakgrunn for studien	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.2.1 Begrepsavklaring	8
1.3 Introduksjon av bildebøkene Akvarium (2014) og Dragen (2018).....	8
1.4 Tidligere forskning.....	9
1.5 Studiens avgrensning	11
1.6 Oppgavens struktur	11
2 Teoretiske perspektiver	13
2.1 Livsmestring i norskfagets begynneropplæring.....	13
2.2 Barnet i litteraturen – følelser og sårbarhet hos barnet og <i>emosjonell literacy</i>	14
2.2.1 Emotional literacy.....	16
2.3 Hva er en bildebok?.....	17
2.3.1 Multimodalitet – verbalspråk, bilder, farger, komposisjon og personschildring.....	18
2.3.2 Paratekst, ikonotekst og multimodalt samspill	21
2.3.3 Fremheving av sårbarhetstematikken ved bruk av fantastiske elementer.....	23
2.3.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver for bildebokanalyse.....	24
2.4 Hvordan arbeide med bildebøker i klasserommet? Potensielle didaktiske innganger – et multimodalt trekløver	24
2.4.1 Høytlesning.....	25
2.4.2 Litterær samtale	27
2.4.3 Tegning som verktøy i bearbeidelse av bildebokas innhold	28
2.4.4 Det multimodale trekløvet.....	29
2.5 Risiko ved vanskelig tematikker sett i didaktisk sammenheng	30
3 Metode	32
3.1 Kvalitativ metodisk tilnærming.....	32
3.2 Hermeneutikk: tolkning og forståelse	34
3.3 Bildebokanalyse som metode	35

3.4	Komparativ metode – en sammenligning mellom <i>Akvarium</i> (2014) og <i>Dragen</i> (2018) ..	36
3.5	Etiske hensyn og kritisk blikk på egen forskerrolle	37
3.6	Begrunnelse for valg av bøker og fremgangsmåte for analysen	39
4	Analyse	42
4.1	Tema og motiv i bildebøkene <i>Akvarium</i> (2014) og <i>Dragen</i> (2018).....	42
4.2	Den dyriske moren	43
4.3	Barns primære behov og livsmot	51
4.4	Den moderlige hjelperen.....	57
4.5	Didaktiske refleksjoner – bildebokas potensial i arbeid med <i>livsmestring</i> i skolen.	62
4.5.1	Høytlesning.....	62
4.5.2	Litterær samtale	64
4.5.3	Tegning.....	66
5	Drøfting og konklusjon	69
5.1	Livsmestring i bildebøkene	69
5.2	Dyriske mødre og redsel i hjemmet	71
5.3	Didaktiske muligheter i klasserommet, kan bøkene være en ressurs for arbeid med livsmestring og sårbare barn?	73
6	Avsluttende refleksjoner og videre forskning	75
	Referanser/litteraturliste	78

Forord

Jeg er nå ved studietidens og masteroppgavens ende. En stor takk til lærer Kirsten Linnea, som engasjerende førte meg inn i bildebøkens verden. Uten hennes forelesninger og genuine syn på bildebøkene, hadde ikke mitt blikk vært der det er i dag. Tilfeldigheter gjorde at hun også ble min veileder. En stor takk til hennes tålmodighet, hjelpsomhet og oppmuntrende ord på veien gjennom oppgaven.

Pappa (06. 01. 2022), var faktisk helt vesentlig for oppgaven, selv før jeg visste han ville være borte før oppgaven ble skrevet. Vi hadde mange tøffe tak sammen, og gjennom disse erfaringene håper jeg å kunne hjelpe andre på sin vei. Tusen takk til en stødig mamma, som gladelig hører på studiemaset mitt, som hjertelig og behjelpelig leser gjennom tekstene mine, og stiller kritiske spørsmål og korrigerer. Her fortjener også min storesøster Jeanette en stor takk for hennes korrekturlesing. Ikke minst, takk til min kjære Henning, min gode mann, samboer, pappa, venn og støtte gjennom hele lærerstudiet, ikke minst motivator for studiets påbegynnelse.

Helt til slutt, takk til den nydelige studentgruppen min, Anne, Antonette, Kristina og Linnea, som har gjort lærerstudiets harde sider, tunge dager og dets gleder og utfordringer til en lek og dans på roser. Sammen har vi ledd, grått og stått sammen i tunge og lystige dager.

Med denne masterstudien avslutter jeg nå min lærerutdanning, og trer inn i yrket som lærer. Studien vil jeg ta med meg inn i hverdagen, men også dele den med andre. Jeg kan ærlig si at jeg «grugleder» meg til en ny, spennende og studiefri hverdag.

Egersund, mai 2023

Susanne Lein Vatnemo

1 Innledning

1.1 Innledning og bakgrunn for studien

Barnelitteratur med tyngre og mer emosjonelle tema har det kommet mer av nå i nyere tid. I denne masteroppgaven vil jeg ta for meg to slike bildebøker; *Dragen* og *Akvarium*, illustrert og forfattet av Svein Nyhus og Gro Dahle. Begge bøkene har kraftige budskap, hvor den litterære teksten og de visuelle bildene snakker sammen i en leken og fantasifull form. I studien vil jeg se på barnekarakterene knyttet til tematikken sårbarhet og redsel i hjemmet. Dette innholdet vil jeg veie mot begrepet *livsmestring* i den nye læreplanen som kom høsten 2020, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Sammen med LK20 kom også tre tverrfaglige tema, et av dem Folkehelse og livsmestring. I Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015- 2016), foreslås innføring av det tverrfaglige temaet, slik at skolen kan legge til rette for samarbeid, utvikling og dybdekunnskap hos hver enkelt elev (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 24). I overordnet del i læreplanen LK20 står det: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I denne studien vil jeg studere de to bildebøkene nøye, med tanke på bøkens estetiske dimensjon og ressurs for lærere og elever i skolen. Bildebøkens estetikk har en verdi i seg selv, hvor barn og voksne får leve seg inn, være i nuet og relatere seg til fremstillingen av karakterene i bøkene. I læreplanen for norsk (LK20) står det: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I kjerneelementene i norsk står det beskrevet: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I den forbindelse er det spennende å se på bildebøkens bidrag til elevenes identitetsutvikling og livsmestring. Ifølge læreplanen (LK20) skal elevene kunne utvikle evnen til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, som er viktige kunnskaper for å håndtere relasjoner og det sosiale liv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Min 5årige lærerutdanning er med denne masteroppgaven gjennomført. Den har åpnet opp for skjønnlitteratur og bildebøker, med særlig interesse for den dystre og sårbare kategorien av den. Samfunnet endres, og bøkene med, derfor har jeg tro på at de er der for å brukes, både for lærere,

og for min del også som mor til to. Jeg er selv vokst opp i et hjem med strenge kår og alkoholmisbruk, derfor treffer nettopp tematikken i de valgte bøkene meg. I tillegg finner jeg det interessant at begge bøkene har samme forfatterskap, format og fremstilling av feminine karakterer.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I en undersøkelse av bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), håper jeg å kunne bidra til å gi lærere et verktøy, gjennom mulighet for samtale om bøkens innhold, knyttet til temaene redsel i hjemmet, sårbarhet, livsmestring og multimodalitet. Læreplanen ble fornyet i Kunnskapsløftet 2020, hvor det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring kom nytt til, i tillegg til at kompetansemål i norsk legger opp til lytting, samtaler, uttrykk og bearbeidelse av skjønnlitterære tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). På den bakgrunn, stiller jeg meg derfor problemstillingen:

Hvordan kan man tolke bildebøkene Akvarium og Dragen av Gro Dahle og Svein Nyhus i lys av begrepet «livsmestring» i Kunnskapsløftet 2020?

Jeg ønsker å gjøre en tolkning og nærlesing av bøkene, for å komme nærmere svaret på problemstillingen og forskningsspørsmålene under. Tolkningen kan gi meg svar på hvordan bøkene gir grunnlag for en god klasseromssamtale om redsel og sårbarhet i hjemmet, og på hvilken måte bildebøkens sammensatte tekster eventuelt kan være en ressurs for lærere, i arbeid med livsmestring i skolen. Forskningsspørsmålene lyder derfor følgende:

1. Hvordan legges det sårbare temaet «redsel i hjemmet» frem i de to multimodale tekstene?

2. På hvilken måte kan de to bildebøkene invitere til arbeid med emosjonell literacy og livsmestring i klasserommet?

Barn som opplever frykt i eget hjem trenger å sette ord på sine følelser, men ofte vet de ikke hvordan de skal snakke om frykten og hvorfor de er redde. Bildebøkene kan hjelpe barn med å sette ord på egne tanker, erfaringer og vanskelige følelser (Ommundsen, 2022, s. 168). Felles for begge bøkene er en jentekarakter som bor alene med sin mor, hvor begge barna har utfordringer hjemme. Utfordringene er av ulik grad, og sårbarhet, usikkerhet og redsel binder bøkene sammen. I analysen vil jeg studere hvordan dette kommer frem i de to bildebøkene *Akvarium* (2014) og

Dragen (2018). For å nærme meg et svar på forskningsspørsmålene har jeg valgt ulike teorier. Jeg har brukt sårbarhets-, og bildebokteori av blant andre Dancus et al. (2021) og Nussbaum (2016), og multimodalteori fra Maagerø og Tønnessen (2014) og Birkeland et al. (2018) for å nevne noen. Teori om livsmestring er hentet fra flere, hvor Ringereide & Thorkildsen (2020) er en av dem. *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* av Stokke og Tønnessen (2022), en flittig brukt bok om fantastisk litteratur, skjønnlitterær teori og mulige didaktiske innganger til klasserommet.

1.2.1 Begrepsavklaring

I kommende avsnitt vil jeg avklare noen begrepet fra forskningsspørsmålene. *Bildebøker* defineres med minimum et bilde på hvert oppslag, som spiller sammen med teksten for å skape en helhet (Warberg, 2018, s. 212). *Livsmestring* handler ifølge Ringereide & Thorkildsen (2020) om å håndtere livet, men også til å behandle det uforutsette (s. 11). *Sårbarhet gjennom litteratur* kan brukes til å forstå andre menneskers liv og bidra til egen utvikling av empati (Nussbaum, 2016, s. 29). *Multimodalitet* er en sammensatt tekstform som skaper mening ved bruk av ulike modaliteter, som tekst og bilde (Birkeland et al., 2018, s. 98). *Emosjonell literacy* er hvordan bildebøkene brukes til å utforske og utvikle barns empati og mentalisering (Nikolajeva, 2013, s. 249). Begrepene utdypes ytterligere i teoridelen.

1.3 Introduksjon av bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018)

Gro Dahle har forfattet bøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) og Svein Nyhus har illustrert. Dahle og Nyhus er ektepar, og har skrevet og illustrert mange bøker sammen. Gro Dahle (2019) bruker bildebøkene som et medium til å utforske, og til å gå inn i tabuer og temaer som er vanskelig å prate om. Gjennom bildebokas rammer bruker hun et språk som både barn, unge og voksne kan forstå. I Svein Nyhus (2016) eget blogginnlegg beskriver han hvordan tegningene og de digitale kollasjene er sammensatte uttrykk som har flere kvaliteter og gir et rikere uttrykk. Bildebøkene tar opp viktige og tabubelagte temaer, med handling som belyser omsorgssvikt gjennom et mor-datterforhold. Dahle (2018) beskriver bøkene som en døråpner for barn, og viser at de ikke er alene i verden. Bøkene være både en trøst og trygghet for barnet, det hjelper at noen vet, at bøkene vet (Dahle, 2018).

Bildeboka *Akvarium* (2014) ble til etter møtet med en full mann, som en formiddag stod foran Dahles dør. Han hadde ønske om en bok til sin sønn på fire år, som han ikke husket navnet på (Nyhus, 2015). Boka kan kategoriseres som allalderlitteratur, en bok som kan leses av alle, både voksne og barn (Dahle, 2019). *Akvarium* vant kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok 2014. I boken møter vi vesle Moa som bor alene sammen med moren sin. Moa bor i 3. etasje, med et helt eget rom og god utsikt. Moren til Moa bor i et akvarium i stua, og er en gullfisk. Ikke alle mødre er gullfisker, men Moa er stolt over sin fine mor, «Hun syntes hun er finere enn alle fisker i verden» (Dahle & Nyhus, 2014). Moa tar seg av alle dagligdagse gjøremål i hjemmet og forteller elevene og læreren på skolen om moren sin som er en gullfisk.

Dragen (2018) kom som et oppdrag fra familievernkontoret i Søndre Vestfold, med ønske om en bok om farlige, sinna og eksplosive damer (Cappelen Damm, 2018). Gro Dahle og Svein Nyhus hadde allerede laget en bok om sinte menn, i boken *Sinna mann* (2003). Denne gang var bestillingen en bok som belyste damer med sårende utsagn, som slengte trusler og stygge kommentarer (Cappelen Damm, 2018). I *Dragen* møter vi Lilli og hennes venninne Eline. Eline tror ikke på drager, men Lilli vet det fins drager, i tillegg bor det en i huset hennes. I bildeboka får vi innblikk i Lillis liv, hjemme sammen med Dragen, som hun etter hvert trenger hjelp til å håndtere. «Lilli trenger et hus uten dragepust, et hus uten drageskygger og klør, uten svovel og sot, aske og glør, et hus hvor hun kan føle seg trygg» (Dahle & Nyhus, 2018).

1.4 Tidligere forskning

Tidligere er det gjort en rekke bildebokanalyser av utfordrende og emosjonelle bildebøker. Flere har analysert bildeboken *Akvarium* (Miljeteig, 2021; Eidslott, 2016), men ingen har valgt å sammenligne *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) i samme studie. Dermed skiller min studie seg fra andres, med nettopp dette som utgangspunkt. Teori og tidligere forskning vil ha noe overlapp i denne studien, og belyses derfor i flere kapitler.

Masteroppgaven til Anita Miljeteig (2021) handler om sorg og savn i en analyse av bøkene *Første mamma på mars* og *Akvarium* (2014), mens masteroppgaven til Ine Fiske Eidslott (2016) belyser barneperspektivet som fortellerstrategi og fantastikkens funksjon i bøkene *Sinna mann* (2003), *Håret til mamma* (2007) og *Akvarium* (2014). Masteroppgaven til Mie Sofie Swang (2019) tar for seg ikonotekstoppslag og fantastikk i *Dragen* (2018), hvor hun studerer multimodale elementer knyttet

til omsorgssvikt. I konklusjonen peker hun på viktigheten av multimodal tekstkompetanse og samtaler om tabubelagte temaer. Jacqueline Krogerrecklenfort (2022) belyser, i sin masteroppgave «Vi er jo ikke psykologer ...», det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring gjennom intervju av fire norsk lærere. Hun sammenfatter med at temaet trengs å ufarliggjøres, ved å legge temaet til litteraturundervisningen.

Det er mye forskning på feltet knyttet til bildebøker og multimodalitet som jeg skal vende tilbake til i teorikapitlet (f.eks. Maagerø & Tønnessen, 2014; Nikolajeva, 2000;2006;2013; Solstad, 2008; Stokke & Tønnessen, 2022). Solstad (2008) beskriver bildeboka som et særegent multimodalt univers. Et medium barn bør bli kjent med, for å opparbeide seg kunnskap om annen litteratur, tekstkompetanse og moralkunnskap (s. 91-92). Bildebokstudien «Fy katte!» av Siri Hovde Ottesen og Aasfrid Tysvær (2021) studerer emosjonell literacy knyttet til en klasseromsstudie. Der studerer de lærers veiledning og elevers tolkning av boka gjennom en litterær samtale. Maria Nikolajeva (2013) belyser gjennom teoretisk utforskning og, - barns empati, kapasitet til å forstå gjennom tolkning av basis- og sosiale- følelser, i artikkelen «Picturebooks and Emotional Literacy». A. M. Bjørkøy (2017) ser på bildebokas kultiveringsevne og bruken av allegori i studien av boken *Akvarium* (2014). Artikkelen til Bjørkøy (2017) argumenterer for skjønnlitteraturens og bildebokmediets unike kilde til å forstå andre og det ukjente, noe hun skriver ethvert menneske og demokratisk samfunn trenger (Bjørkøy, 2017, s. 43). Artikkelen av Bakke og Kverndokken «Det står jo ikke det som jeg ser ...» utforskes litterære samtaler mellom barn. Forfatterne peker på hvordan barn opplever meningspotensial gjennom bilder i samspill med verbaltekst. Det kan bidra til et metaspråk som dannes gjennom samtaler om bildebøker (Bakke & Kverndokken, 2018, s. 106).

Sist, men ikke minst vil jeg vise til antologien *Litteratur og sårbarhet* (2021), av redaktørene Adriana Margareta Dancus, Silje Hernæs Linhart og Annika Bøstein Myhr. I boken belyses sårbarhet som fenomen, og hvordan barnelitteraturen har vokst frem som egen kategori, med sårbare barn og det utsatte barnets plass i litteraturen (Dancus et al., 2021, s. 16). I antologien viser Dancus et al. (2021) til flere konkrete eksempler på forskning knyttet til litteratur og sårbarhet. Denne antologien vil jeg komme nærmere inn på i teorikapitlet.

Studiene ovenfor er relevante for min studie med tanke på forfatterbakgrunn, bildebøkernes kompleksitet, temaene sårbarhet og livsmestring og den potensielle didaktiske inngangen. Jeg har

valgt en kombinasjon av litterære nærlesninger og analyser, med lignende tematiske innganger som min oppgave. I tillegg har jeg valgt studier med didaktisk vinkling. Det er dette landskapet jeg skriver meg inn i, – men min studie skiller seg ut med temaet «redsel i hjemmet», og sammensetningen av bøkene *Akvarium* og *Dragen*.

1.5 Studiens avgrensning

På bakgrunn av masteroppgavens omfang, har jeg valgt å forholde meg til to bøker, fremfor flere, da jeg heller ville bruke oppgavens omfang på en dyptgående nærlesing av disse. Samtidig gir valget av to bøker fremfor bare en, mer muligheter, utfordringer og spenning, selv om begge bøkene inneholder en forholdsvis snever tematikk, basert på en ung jentekarakter som bor alene sammen i et hjem med mors utfordringer. Nettopp disse kvinnelige skikkelsene er det som gjør det interessant. Det didaktiske perspektivet i studien avgrenser jeg til *potensielle* muligheter for arbeid med multimodale bildebøker i klasserommet. Hovedsakelig analyseres og drøftes bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), samtidig som søkelyset rettes mot en mulig didaktisk inngang i klasserommet. Da med tematiske innganger knyttet til livsmestring og sårbarhet.

Denne studien skiller seg fra de andre studiene ved at bøkene kun inneholder feminine karakterer, fremstilt gjennom sårbare unge jenter, dyriske mødre og moderlige hjelpere. Studien kan være en inngangsport til lærere når de skal planlegge undervisningen om livsmestring knyttet til begynneropplæringens norskfag. Fordelen med å se til andre studier er hvordan de analyserer sårbarhet og barn i andre bøker, og hvordan deres forskning kan inspirere meg i arbeid med egen studie.

1.6 Oppgavens struktur

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunn og formål med studien, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg gir en kort introduksjon av bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), og viser til forfatterskap, tidligere forskning og avgrensning. I neste kapittel belyser jeg studiens teorigrunnlag, knyttet til temaene sårbarhet og livsmestring, og bildebokteori relevant for studien og mulige didaktiske innganger til arbeid med bildebøker i klasserommet. I påfølgende kapittel 3, gjør jeg rede for metodevalget knyttet til denne oppgaven. Jeg vil gjøre rede for bildebokanalysen som metode, samt komparativ bildebokanalyse, begge er forskningsmetoder jeg har benyttet meg av for å belyse

studiens spørsmål. Her viser jeg også til studiens overordnede paraply, *en hermeneutisk tilnærming*, i tillegg til å belyse eget ståsted og forskningsetiske vurderinger jeg gjør meg underveis. I kapittel 4 analyserer og drøfter jeg bildebøkens sammensatte uttrykk, i lys av en sårbarhetstematikk, men også en potensiell didaktisk inngang til bruk i klasserommet. Analysen utfører jeg i dialog med det teoretiske grunnlaget lagt for denne masteroppgaven. I 5. kapittel drøfter jeg funn og teori opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 6 avslutter jeg med en sammenfattende og oppsummerende konklusjon for denne masteroppgaven.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet presenteres de teoretiske innfallsvinklene studien er forankret i. Flere av disse er valgt ut i henhold til norskfagets begynneropplæring. Jeg plasserer bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) innenfor det barnelitterære feltet, med særlig vekt på bildebøker, knyttet til temaene sårbarhet og livsmestring, - og potensiell didaktisk bruk i klasserommet. I arbeid med perspektiver som omhandler sårbarhet, litteratur og bildebokteori, støtter jeg meg blant annet til Birkeland et al. (2018), Dancus et al. (2021), Maagerø og Tønnessen (2014), og Stokke og Tønnessen (2022).

I førstkommande delkapittel vil jeg avklare begrepet *livsmestring*. Etterfølgende kommer et kapittel om barnet i litteraturen, knyttet til *følelser, sårbarhet og emotional literacy*. Deretter redegjør jeg for bildebokas definisjon, formidlingsform og multimodalitet. Påfølgende belyses sentrale bildebokbegreper relevante for studiens analyse, som paratekst, ikonotekst og multimodalt samspill. Jeg løfter også frem sårbarhetens plass i fantastikken. De ulike analysebegrepene vil være med på å besvare problemstillingen: *Hvordan kan man tolke bildebøkene Akvarium og Dragen av Gro Dahle og Svein Nyhus i lys av begrepet «livsmestring» i Kunnskapsløftet 2020?*

Selv om den litterære analysen veier tyngst i denne studien, vil jeg også belyse mulige didaktiske innganger i klasserommet, og teoretiske perspektiver. De er viktige og relevante for både analysen og drøftingen. Dette er potensielle didaktiske innganger, til hvordan de to utvalgte bildebøkene kan anvendes på ulike måter sammen med elevene. Høytlesning, muntlige samtaler og tegning er mulige arbeidsmetoder i klasserommet som jeg vil løfte frem, og som jeg finner relevante for å besvare forskningsspørsmålene: *Hvordan legges det sårbare temaet «redsel i hjemmet» frem i de to multimodale tekstene? På hvilken måte kan de to bildebøkene invitere til arbeid med emosjonell literacy og livsmestring i klasserommet?*

2.1 Livsmestring i norskfagets begynneropplæring

I begynneropplæringens norskfag sier læreplanen at elevene etter 1. og 2. trinn skal oppøve kompetanse i språk, gjennom lek og samhandling i bearbeidelse av tekstopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Elevene skal få sette ord på hva de selv mestrer og vil øve mer på (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Bjerke og Johansen (2017) trekker frem hvordan

lærers konflikthåndtering kan hjelpe elevene til å sette ord på ting, som omhandler begrepsinnlæring og språkbruk. Begrepene kan for eksempel komme frem ved elevers tegning, og lærer får da mulighet til å drøfte innholdet med eleven (s. 61). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er implementert i norskfaget. Det skal hjelpe elevene til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig, og vil gi elevene grunnlag til å delta i sosiale fellesskap, ved å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Læreplanen løfter frem lesing av skjønnlitteratur og sakprosa som viktige bidrag til elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Bildebøker knyttet til følelser passer bra til de yngste, der eleven kan trene på abstrakte ord og begreper, som for eksempel sinne, sorg, glede og frustrasjon (Bjerke & Johansen, 2017, s. 61).

I overordnet del (LK20) ligger det tverrfaglige temaet: Folkehelse og livsmestring, som ble innført ved ny læreplan. Retningslinjene skal hjelpe elevene å sette grenser for seg selv, håndtere medgang og motgang, og lære strategier for å kunne takle personlige følelser og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Livsmestring handler om å forstå eget liv og kunne påvirke faktorer til å mestre livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ferdighetene assosieres med evnene vi trenger for å mestre livet og menneskets mulighet å ta kontroll og beherske vanskeligheter i livet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 49-50). I hovedsak handler livsmestring om å kunne håndtere livet her og nå, men også kunne beherske det uforutsette, på en best mulig måte. Det er ikke en lett oppgave, men desto viktigere at vi utrunder elevene til å møte den (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 11).

2.2 Barnet i litteraturen – følelser og sårbarhet hos barnet og *emosjonell literacy*.

Ovenfor beskrev jeg hvordan livsmestring er kommet inn i Kunnskapsløftet2020, og hva vi legger i begrepet *livsmestring*. I kommende del belyser jeg barnets fremstilling i litteraturen, *sårbarhet* og *emosjonell literacy*. Som nevnt innledningsvis, benytter jeg meg av antologien til Dancus et al. (2021), relevant for min studie, med innganger til LK20 og det tverrfaglige temaet: *folkehelse og livsmestring*.

Litteratur og sårbarhet kan være en inngang til å forstå andre menneskers liv og deres erfaringer (Nussbaum, 2016, s. 25). Gjennom litteraturen kan vi betrakte andres liv med empati og

engasjement, forventninger, håp og frykt, som en hjelp på veien mot å bli selvstendige samfunnsborgere (Nussbaum, 2016, s. 29). Som Nussbaum (2016), beskriver også Mullin (2014) sårbarhet og litteratur som viktige oppøving i empati og relasjon til andre mennesker (s. 272). Læreplanen i norsk beskriver litteraturens funksjon følgende:

Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap [...], Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4)

Dancus et al. (2021) knytter begrepet *sårbarhet* til personlighetstrekk hos enkeltindivider, og brukes ofte om en «sårbar» person eller gruppe. Sårbarhet er ikke noe nytt, men noe vi bruker for å forstå livene våre og miljøet rundt oss (s. 10). I antologien til Dancus et al., (2021), beskrives litteraturen som et teoretisk rammeverk, ressurs og en inngang til en litterær samtale om sårbarhet (s. 11). Litteraturen kan brukes som en inngang til å snakkes om egne og andres følelser og sårbarhet, men gir også mulighet til å respondere på sårbarhet (Dancus et al., 2021, s. 11). Filosofen Martha C. Nussbaum (2016) bruker ordet *emotions* når hun beskriver hva følelser er. Hun knytter følelsene til blant annet kjærlighet, glede, sorg, frykt og sinn, håp, skyld og skam, og skiller dem fra kroppslige ytringer som sult og tørst (s. 13). Myhr (2021) og Stokke (2022) viser til P.T Andersen (2011) når de peker på at empati kan oppøves gjennom litteratur og skjønnlitterær lesing. Andersen (2011) mener den litterære teksten kan bidra til å bli et empatisk individ og et bedre samfunnsmenneske (Andersen, 2011, s. 19-20; Myhr, 2021, s. 33; Stokke, 2022, s. 264). En må kunne sette seg inn i andres følelser for å kunne ha evnen til å regulere egne følelser, noe som vil bidra til forutsetninger til å delta i samfunnet (Myhr, 2021, s. 34). Skjønnlitteraturen stimulerer til empati, medfølelse og medmenneskelighet, som bidrar til deltakelse i lokalt og globalt fellesskap (Stokke, 2022, s. 264).

I barnekonvensjonens artikkel 18 står det at barn i Norge har rett til en trygg og god oppvekst med omsorg og beskyttelse. Foreldrene skal sette barnets beste i første rekke, og gi barnet oppdragelse og utvikling (Barnekonvensjonen, 1989, art.18). Ved at omsorgspersonene i hjemmet har jobb og fungerer i hverdagslivet, kan det være vanskelig å oppdage barnets sårbare posisjon de i samfunnet

rundt dem (Myhr, 2021, s. 32). Nikolajeva (2010) beskriver barns posisjon i forhold til den voksne som en form for makt. Der de myndige voksne alltid har normen, mens barnet er umyndiggjort og undertrykt. På den måten er barnet sårbart (s. 203). Selv om foreldre ikke har empati til å ivareta barns behov, kan barnas iboende lojalitet, skam eller andre årsaker gjøre at de dekker over for foreldrenes mangler (Myhr, 2021, s. 32). Skaalvik og Skaalvik (2018) sammenligner skolen med et lite samfunn. På skolen lærer elevene å ta hensyn til hverandre, fungere sammen, og løse konflikter og sosiale og faglige problemer i et fellesskap. Derfor er skolegang så viktig for barn, hvor nettopp sosial læring skjer, uten at det blir påpekt i undervisningen (s. 28).

2.2.1 Emotional literacy

I kommende avsnitt vil jeg avklare begrepet, *emotional literacy*, for på best mulig måte å kunne svare på forskningsspørsmålet: *På hvilken måte kan de to bildebøkene invitere til arbeid med emosjonell literacy og livsmestring i klasserommet?* Maagerø og Tønnesen (2014) oversetter det engelske *literacy*-begrepet med begrepet *tekstkompetanse*, på bakgrunn av helhetsforståelsen og den semantiske enheten ulike tekster har (s. 16). Nikolajeva (2013) bruker også begrepet emosjonell intelligens, som handler om bildebøkens muligheter i barns utvikling av mentalisering og empati (s. 249).

Gjennom skjønnlitteratur kan vi opparbeide oss egenskaper til å forstå andre, ved å sette oss inn i andre menneskers følelser. Uten at man nødvendigvis kjenner på *empati*, kan man likevel føle med andres situasjoner (Stokke, 2022, s. 263). De fleste bøker kan tolkes som sårbarhetstekster, alt etter hvilket perspektiv vil leser dem ut fra, hvilke arbeidsmåter vi velger og hva teksten fremkaller av følelser og sårbarhet i oss som lesere (Dancus et al., 2021, s. 10). Maria Nikolajeva (2013) knytter *emotional literacy* og bildebøker til kognitiv litteraturkritikk. I artikkelen «Picturebooks and Emotional Literacy» konkluderer hun med «as cognitive criticism claims, we read fiction because we want to learn more about ourselves and other people, picturebooks are an excellent first step toward emotional intelligence» (Nikolajeva, 2013, s. 254; Ottesen & Tysvær, 2021). Bildebøkens unike mulighet involverer leserens følelser gjennom multimodale samspill, noe rent skriftlige tekster ikke kan konkurrere med (Nikolajeva, 2013, s. 252). Videre beskriver Nikolajeva (2013) hvordan «Theory of mind» fra kognitiv psykologi, handler om kapasiteten til å forstå hvordan andre individer tenker, mens «Empathy» referer til vår kapasitet til å forstå andre menneskers følelser (s. 250). Unge elever kan assosiere den fiktive karakterens uttrykk med «Basic Emotions», ved å

gjenkjenne kjente uttrykk på karakterens *mun*n, *øyne* og *nese*, noe som bildebøkene kommunikasjon universell (Nikolajeva, 2013, s. 252). Nikolajeva (2013) skriver om hvordan følelser kan signaliseres ved visuell fremstilling av vidåpne øyne, signal for overraskelse eller frykt, og at høye øyenbryn kan relateres til sinne. Barn har lett for å kjenne igjen kroppsspråk, kroppsbevegelser og posisjoner fra virkeligheten. Derfor skriver Nikolajeva (2013) om bildebøkene karakterfremstilling, kan bidra til å forstå menneskers følelser i det virkelige liv (s. 251). Sosiale følelser som kjærlighet, skyld og skam er derimot ikke medfødt og krever en høyere kognitiv kunnskap og er kulturelt avhengig (Nikolajeva, 2013, s. 252). Eksempler som «love can only lead to happiness if it is reciprocal. Unrequited love, on the contrary, leads to distress». Det er nettopp i bildebøker med to eller flere karakterer at det oppstår emosjonelle følelser (Nikolajeva, 2013, s. 253).

2.3 Hva er en bildebok?

Ovenfor beskrev jeg hvordan skjønnlitteratur blant annet kan utvikle empati. I kommende kapittel vil jeg nå beskrive hva en bildebok er. Bildebøker er sammensatte tekster bestående av tekst og bilder, hvor den som leser eller lytter må forholde seg til både tekst og bilde samtidig (Solstad, 2008, s. 19). Definisjonen av en bildebok er mangfoldig, men har noen felles kriterier (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Kriteriene for en bildebok krever ett eller flere bilder på hvert oppslag (to motstående sider), hvor ord og bilder er avhengig av hverandre, har et komplekst og subtilt forhold til hverandre, utgjør en helhet sammen (Ommundsen, 2022, s. 151; Warberg, 2018, s. 212). Nikolajeva & Scott (2006) belyser skjønnlitteraturens bildebøker som en unik litterær kunstform, hvor historien blir til i møte mellom de ulike kommunikasjonsnivåene, det verbale og det visuelle (s. 1). Det samme viser Birkeland et al. (2018) til, når de definerer bildebokens enkeltsider som en estetisk helhet (s. 98).

I bildebokas tolkning, må vi ta hensyn til den *narrative* teorien, en viktig del av litteraturredidaktikken (Larsen, 2018, s. 48). I det narrative forløpet beskriver Larsen (2018) de ulike rollene til aktørene (s. 48). Den *implisitte forfatteren* setter tekstens normer, verdier og holdninger og den *implisitte leseren* er leserrollen den faktiske leseren kan tre inn i, hvor meningsforholdene dannes mellom det teksten tilbyr og leserens egne interesser og disposisjoner til teksten (Larsen, 2018, s. 49). En tekst, i vårt tilfelle en bildebok, har ofte en forteller og tilhører, hvor fortelleren er den forfatteren bruker til å presentere teksten for og som tilhøreren kan henvende seg til i sin lesing av teksten. En

forteller i en tekst kan ses på som et retorisk verktøy (Larsen, 2018, s. 49). Når vi nå er inne på det narrative forløpet i en tekst, vil jeg vende blikket mot *allalderlitteratur*. Allalderperspektivet er når bildebøkene henvender seg til både barn og voksne, med temaer som er relevante for barn og voksne (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 21). Et grunnleggende prinsipp for en bildebok, er at den ses som én helhet, selv med innhold av flere modaliteter, noe jeg beskriver ytterligere i kommende kapittel (Birkeland et al., 2018, s. 98).

2.3.1 Multimodalitet – verbalspråk, bilder, farger, komposisjon og personskildring

Bildebøker og *multimodalitet* henger nært sammen (Birkeland et al., 2018, s. 98; Kress & Van Leeuwen, 2021, s. 2; Ommundsen, 2022, s. 151). I multimodale eller sammensatte tekster, - skapes meningen mellom to eller flere modaliteter, som tekst, lyd, bilder, kroppsspråk og stemme (Birkeland et al., 2018, s. 98; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24; Warberg, 2018, s. 209). Ordet *modalitet* har opphav i ordet «måte» (Birkeland et al., 2018, s. 98). Modalitet handler om å skape mening gjennom *semiotiske ressurser*, et tegnsystem vi bruker til å kommunisere gjennom, ved for eksempel verbalspråk, noter og tegnspråk, en ressurs for forståelsen av kulturelle koder (Birkeland et al., 2018, s. 98; Warberg, 2018, s. 211).

Bildeboken som et multimodalt medium, forutsetter en leser med en viss visuell tekstkompetanse, som innebærer kunnskap og evne til å tolke bilder, og evnen til å lese og forstå (Ommundsen, 2022, s. 151). Ifølge læreplanen i norsk (NOR01-06), skal elevene opparbeide seg grunnleggende leseferdigheter. Elevene skal lese sammensatte tekster, med innhold av skrift, bilder, tegninger og andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I en multimodaltekst har de forskjellige modalitetene ulike fortrinn og begrensninger, samtidig som de spiller sammen når de opptrer på en og samme bokside (Birkeland et al., 2018, s.19; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18).

Verbalspråk

Maagerø og Tønnesen (2014) beskriver verbalspråket som en av de meningsskapende modalitetene i en multimodal tekst. Et symbolsystem som gjør det mulig for oss å kommunisere, beskrive, argumentere, og kritisk reflektere over noe, ved bruk av enkelt ord, men også ved lange tekster (s. 26). Verbalspråkets kjennetegnes ved at det er sekvensielt og lineært og utvikler seg over tid, ved at ord og setninger følger etter hverandre på linjer og leses i en bestemt retning (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 26). Grammatikken er et fleksibelt system, som gjør at vi kan uttrykke oss om

fortid, nåtid og fremtid (Tønnessen, 2022, s. 179). Tønnessen (2022) peker på dette som faktorer til å beskrive ulike handlingsforløp. Man kan bevege seg bak i tid ved hjelp av ord, vise til ulike frempek i teksten og senere hendelser. På den måten bygges spenningen opp over tid (s. 179). Maagerø og Tønnesen (2014) viser til det muntlige språket, hvor det brukes tonefall, stemmebruk og hørsel, mens det er synssansen som oppfatter skriftspråket og de grafiske tegnene. Disse enkeltbitene skaper mening, i tillegg til at det muntlige språket er flyktig, når noe er sagt er det borte. Når vi skriver kan vi derimot bruke lang tid på syntaktiske valg, tegnsetting og skriftutforming. I skriftspråket kan vi aldri få med alle detaljer, derfor flytter jeg blikket mot bildet og dets funksjon som modalitet i en sammensatt tekst (s. 27).

Bildet

Bildets universelle kommunikasjon gjør at det kan leses helt uavhengig av alder, språklige egenskaper og kulturell bakgrunn (Ommundsen, 2022, s. 152). Til forskjell fra verbalspråket ligger bildets tolkning i det romlige (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 28). Bildet oppfattes umiddelbart, hvor meningsskapingen skjer i elementenes plassering i forhold til hverandre, og i forhold til farge, form og størrelse (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 28). Bilder kan uttrykkes på ulike måter, noen gjengir et naturtro og realistisk bilde av virkeligheten, mens andre har brukt moderne teknologi for å skape en annen representasjon av virkeligheten (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 30). Detaljer være redusert eller overdrevet, hvor bakgrunnen nesten er visket bort, mens andre deler fremheves eller plasseres i bakgrunnen av bildet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 31). I noen bilder er fargevalget snevert med perspektiv uten dybde, mens skyggene og lyset skaper en annen hensikt enn en tro fremstilling av virkeligheten (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 31).

Farger

I bilder og multimodale tekster spiller fargen en viktig rolle og er nøye utvalgt, og på ingen måte tilfeldig (Maagerø og Tønnesen, 2014, s. 33). Farger opptre i samspill med andre modaliteter, og kan være med på å skape stemning ved bruk av kontraster mellom lys og mørke, kalde eller varme farger og samtidig være symbol for mening (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 33; Ommundsen, 2022, s. 160). Om bildet er malt, fotografert eller tegnet har teknikken som brukes har mye å si for bildets estetiske opplevelse (Ommundsen, 2022, s. 160). Meningsskaping gjennom farger er ulikt fra kultur til kultur. I vår kultur forbinder vi hvit med uskyld, rosa med jenter og blått med gutter (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 34). Grønt forbindes med håp, ro, spiring og vekst, men også til grønne drager

og gift (Løvstad & Strømme, 2006, s. 46). Farger kan brukes som signal og kan være effektive måter å kommunisere på, som i trafikklys eller trafikkskilt, hvor rødt betyr fare og gul betyr vent (Løvstad & Strømme, 2006, s. 47). Gul kan også brukes om fare, misunnelse, sjalusi, klokskap og aggressivitet, og ifølge den tyske dikteren Goethe kan gulfargens varme, glede og munterhet gå over i det dystre og ubehagelige (Goethe, sitert i Løvstad & Strømme, 2006, s. 46- 47). Blå assosieres med uendelig, fjern, sval og kjølig, og knyttes ofte til noe åndelig og ettertanke, men kan også bety lykke og likevekt (Løvstad & Strømme, 2006, s. 45).

Rom, sted, perspektiv og plassering

Her vil jeg beskrive bildebokas komposisjon og den romlige organiseringen (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 43). Bildets utsnitt vil være basert på hva som tjener fortellingen best, hvor et nærbilde kommer tett på karakterens mimikk, kroppsspråk og følelser, mens et oversiktsbilde plasserer miljøet hvor hendelsene og karakterene befinner seg (Birkeland et al., 2018, s. 116). Utsnittet er underbyggende for intimiteten eller distansen for motivet (Birkeland et al., 2018, s. 116). Gunther Kress og Theo Van Leeuwen (2021) kaller det for sentrert struktur når det viktigste er plassert i midten (s. 201). Birkeland et al., (2018) skiller mellom *normalvinkling*, perspektiv rett frem, *fugleperspektivet* som skaper overblikk og kan kommunisere makt og autoritet, og *froskeperspektivet* som skaper undervinkling og brukes om forholdet mellom liten og stor, mektig og underlegen. I froskeperspektiv plasseres sympatien hos personen i froskens posisjon. I et verdiperspektiv oppheves vanlige regler for proporsjoner, hvor for eksempel et barn kan tegnes veldig lite i forhold til en mor, eller for å forsterke maktforholdet mellom dem (s. 116). Blikket til karakteren forteller også noe om budskapet. Kress og Leeuwen (2021) viser til forskjellen på bilder hvor blikket er henvendt direkte til leseren, og hvor blikket er vendt i andre retninger (s. 116). Når blikket er vendt mot oss, skapes en tilknytning til karakteren, og vi lever oss direkte inn i handlingen, «Contact is established, even if it is only on an imaginary level» (Kress & Leeuwen, 2021, s. 116). I disse tilfeller mener Kress og Leeuwen (2021) at bildet krever noe fra leseren, som å komme nærmere, holde avstand eller utføre handling (s. 116).

Personskildring

Ifølge Larsen (2018) byr barnelitteratur ofte på hovedpersoner og bipersoner med ulike forhold til hverandre. Han viser blant annet til trekk fra eventyrsjangeren, der hovedkarakteren ofte legger ut på en reise. Der støtes det på og løses problemer, hvor helten kommer seirende ut av det ved

eventyrets ende. Karakterer som hjelpere, fiender og en godhjertet er gjennomgående i eventyr (s. 58-59). Bildene kan vise karakterens følelser, sosiale status eller stemningen og miljøet de befinner seg i (Nikolajeva, 2000, s. 154). Ord fungerer best til å beskrive den psykologisk personschildringen og menneskelige egenskaper, som tapperhet, mot og visdom, mens bildene viser ansiktsuttrykk og menneskelige egenskaper som redsel eller lykke (Nikolajeva, 2000, s. 140). Skei (2006) viser til karakterer fremstilt i fiksjon, hvor fiksjonsfigurene gjøre uventete handlinger og overraske oss på ulike måter, for å vise det ustabile og flyktige hos personene. En personfremstilling kan være kompleks fremstilt med forskjellige egenskaper. Vi kan se personen utenifra, innenifra, gjennom egne tanker, og hvordan humøret er og hvor handlingen foregår (s. 64). Gjennom fortellinger viser Wicklund (2018) at barn kan finne helter å identifisere seg med. Helter som møter motgang, hindringer og skuffelser, men ved hjelp av mot og utholdenhet kjemper seg forbi og overvinner til slutt. Ved at barnet identifiserer seg med helten, kan det bygge opp en indre tillit, til at en selv kan mestre og lykkes i livet (s. 24). I neste kapittel vil jeg gå fra meningsskapende *semiotiske ressurser* for å kunne se på *Akvarium* og *Dragens* paratekst, ikonotekst og det multimodale samspillet (Birkeland et al., 2018, s. 112; Ommundsen, 2022, s. 158).

2.3.2 Paratekst, ikonotekst og multimodalt samspill

Paratekst betegnes som tekstene utenfor selve handlingen, bokens ytter- og innsidepermer, for og bakside og tittelsidene (Ommundsen, 2022, s. 158). Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006) beskriver forsiden som en integrert del av fortellingen: «The narrative can indeed start on the cover, and it can go beyond the last page onto the back cover» og viser til verbaltekstens begrensing i bildebøker, og peker derfor på betydningen av tittelens budskap (s. 241). Når vi studerer parateksten ser vi på fargebruken, tittelens utforming, format, omslag og hvilke indikasjoner den gir oss til det kommende innholdet (Ommundsen, 2022, s. 158). Sammenhengen mellom omslagets forside og bakside, viser Nikolajeva og Scott (2006) til ikke er tilfeldig, men en del av bildebokas estetiske helhet (s. 241).

Ikonotekst er omtalt av flere, og brukes om samspillet og interaksjonen mellom de verbalspråklige og visuelle modalitetene på hvert enkeltoppdrag, og ved å studere helheten av boka. Modalitetene leses ved at vi skaper mening og forstår innholdet på en helt ny måte (Birkeland et al., 2018, s. 98; Bjørlo & Goga, 2021, s. 66; Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 41-42; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 6; Ommundsen, 2022, s. 156; Warberg, 2018, s. 212). Det var den svenske litteraturforskeren Kristin

Hallberg (1982) som kom opp med begrepet *ikonotekst*, som opprinnelig stammer fra det greske ordet *ikon*, og betyr bilde (Birkeland et al., 2018, s. 98; Ommundsen, 2022, s. 156). Vi starter ofte med å se på bildet, og mens vi leser verbalteksten leter vi videre på bildet etter detaljene i teksten (Birkeland, et al., 2018, s. 112). Det kan ha med at verbalspråket er sekvensielt og lineært og utvikles over tid, mens bildet er romlig organisert og kan oppfattes umiddelbart av leseren (Birkeland et al., 2018, s. 113; Kress, 2010, s. 82; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). Birkeland et al. (2018) viser til bildets identifikasjon av det psykologisk konfliktstoff som ligger mellom linjene i verbalteksten, fargenes uttrykk, ved bildeutsnittet eller ved overaskende perspektiv. Bildene kan få frem humor, ironi, undring eller samfunnskritikk, ved å legge til nye meningsdimensjoner i en personskildring (s. 121).

Flere teoretikere har videreutviklet teorien om ikonotekst. Nikolajeva og Scotts (2006) teori viser hvordan ord og bilder spiller sammen på fem ulike måter. De skiller mellom den *symmetriske* bildeboken, den *utdypende* bildeboken, den *utvidende* bildeboken, den *kontrapunktiske* bildeboken og den *syллеptiske* bildeboken. De to sistnevnte er som følger; den kontrapunktiske ser på hvordan ord og bilder utfordrer eller motsier hverandre, og den sylleptiske studerer hvordan ord og bilder forteller helt ulike historier, helt uavhengig av hverandre (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12; Ommundsen, 2022, s. 157; Warberg, 2018, s. 213-216). Disse vil jeg ikke gå nærmere inn på, siden de ikke har relevans for bildebøkene jeg analyserer. Maria Nikolajeva (2000) beskriver den *symmetriske* bildebokens handling ofte dreier seg rundt et enkelt problem, med lite tekst og store bilder. Miljøene er sparsommelig tegnet, og det er få detaljer i bildet som ikke beskrives i verbalteksten (s. 22). Dermed er det få luker leseren må tette selv, i tillegg til at handlingen er sentrert rundt et kort tidsrom (Nikolajeva, 2000, s. 23). Selv om bøkene sies å være symmetriske, påpeker likevel Nikolajeva (2000) at bilder og verbaltekst aldri kan bli helt symmetriske (s. 23). I den *utdypende* bildeboken fyller bildene og verbalteksten ut hverandre i et utvidende samspill, ved at en av modalitetene legger til flere detaljer og utfyllende informasjon (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 16; Ommundsen, 2022, s. 157; Warberg, 2018, s. 213). I den *utvidende* bildeboken er bildene og verbalteksten gjensidig avhengig av hverandre, hvor bildene er mer utfyllende enn verbalteksten. Noen ganger kan bildeboka også ha parallelle historier, hvor leserne må fylle ut tomrommene selv (Nikolajeva & Scott, 2006, s.17; Ommundsen, 2022, s. 157; Warberg, 2018, s. 213). Avslutningsvis kan en si at et multimodalt samspill handler om kombinasjonen av flere modaliteter som virker sammen for å skape mening (Warberg, 2018, s. 211).

2.3.3 Fremheving av sårbarhetstematikken ved bruk av fantastiske elementer

Jeg vil nå belyse bruken av *fantastikk* med tanke på illustrasjoner av dyr fremstilt som mennesker, for på best mulig måte kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Som overskriften tilsier, kan man gjennom fantastikken fremheve sårbarhetstematikken, noe Larsen (2018) skriver frem på en god måte:

Fantasyfortellinger er etiske og moralske, de tematiserer å tørre å ta riktige valg, å våge å ta sjanser, å tenke på andre enn bare seg selv og å ikke la onde krefter få spillerom. Slik gjør den fantastiske litteraturen det mulig å sette søkelyset på eksistensielle og emosjonelle problemer. (Larsen, 2018, s. 141-142)

Fortellinger for barn kategoriseres ofte som realistiske eller fantastiske. I mange tilfeller finner vi innslag av magi og fantastikk i realistiske tekster (Birkeland et al., 2018, s. 81), som når noe forunderlige og fremmed opptrer i den vanlige hverdagen i en ellers realistisk fortelling (Birkeland, et al., 2018, s. 93). Lykke Guanio-Uluru (2022) beskriver det *fantastiske* som begrep og sjangertrekk. En lang og mangfoldig fortellertradisjon, hvor vi kan forestille oss en annerledes verden enn den i virkeligheten er. En sjangertype som appellerer både til barn og voksne. Gjennom det fantastiske litterære begrepet, kan en fremstille viktige og komplekse tema for barn, som tillater både identifikasjon og samtidig distanse (s. 107). Når tema blir vanskelig å beskrive med et realistisk formspråk, brukes fantastiske elementer til å forstørre og tydeliggjøre emosjonelle konflikter, ved subtile overganger mellom virkelighet og fantasiverden (Birkeland et al., 2018, s. 94; Nikolajeva, 2000, s. 53). Uten at fortellingen blir mindre troverdig, dette betegnes ofte i fantastisk litteratur som den *psykologiske* funksjonen (Birkeland et al., 2018, s. 94; Nikolajeva, 2000, s. 53). Birkeland et al. (2018) viser til hvordan funksjonskategorien *samfunnskritisk* blir brukt for å fremheve verdier, konflikter, rett og galt, skam, rettferdighet og skyld blant annet. Kategorien *estetisk* funksjon ligger til fantasilitteraturens underliggende begrep, som å fremheve personer, konflikter, kontraster, og språklige bilder i skildring av miljø, og karakterer (s. 95-96). Mange realistiske fortellinger kan ha noen fantastiske elementer, for å fremheve poeng eller fremstille en virkelighet som er ønskelig, mulig eller virkelig (Birkeland et al., 2018, s. 111). En personsikkelse kan for eksempel være fremstilt ved en annen væremåte eller som noe annet enn menneske, et fortellergrep hvor barneleseren får større rom til innlevelse og muligheter til å distansere seg fra teksten (Guanio-Uluru, 2022, s. 112). Når menneskers egenskaper blir overført til andre ting eller dyr, kalles dette på fagspråket for *besjeling* (Michelsen, 2022, s. 48), eller *antropomorvisering*

(Nikolajeva, 2013, s. 251). Ved at vi overfører menneskelige egenskaper til dyr, eller tilskriver dem menneskelig bevissthet, er *antropomorfiseringen* en måte vi gjør for å forstå verden (Nikolajeva, 2013, s. 251). På den måten kommer følelsene frem på en annen måte enn med menneskelige karakterer (Nikolajeva, 2013, s. 253). Bildebokens fordel ligger i spenningen mellom ord og bilde (Nikolajeva, 2000, s. 53).

2.3.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver for bildebokanalyse

De teoretiske perspektivene ovenfor er valgt ut med henhold til bildebokanalysen. Som jeg har belyst, er skjønnlitteratur en viktig inngang til både begrepsinnlæring og utvikling av empati hos de yngste elevene. De fantastiske elementene i *Akvarium* og *Dragen* er, som teorien viser, veier som bidrar til innlevelse, følelsesutvikling og distanse fra tekstene. Multimodalitet gjør at bøkene kan leses av ulike alder, både barn og voksne. Det gjør også at helheten skapes på en ny måte, alt etter leserens tidligere bakgrunns erfaringer.

2.4 Hvordan arbeide med bildebøker i klasserommet? Potensielle didaktiske innganger – et multimodalt trekløver

I kommende avsnitt vil jeg gå fra teori relatert til bildebokanalyse, til teori omhandlende didaktikk og bildebøkernes muligheter i klasserommet. Dette i samsvar med problemstillingen og forskningsspørsmålene hvor jeg etterspør livsmestring i LK20 og arbeid med bildebøkene knyttet til emosjonell literacy og livsmestring i klasserommet. Sårbarhetstematikken knyttet til bildebokas potensial i klasserommet gjennom de fire første skoleårene belyses i dette kapitlet. Barns første møte med bilde- og skrivekunsten er ofte gjennom bildebøker, en viktig inngang for den begynnende litteratur- og leseinteressen (Birkeland et al., 2018, s. 98). Her dannes barns første tekstkunnskap, hvor de lærer å skille mellom fiksjon og fakta, og hvordan ord og bilde spiller sammen, og påvirker dem og andre (Birkeland et al., 2018, s. 98; Dancus et al., 2021, s. 19). Bøkene kan være en hjelp og inngang til vanskelige tematikker, ved at barnelitteraturen er laget for barn, omhandler barn og tar opp temaer barn interesserer seg for (Dancus et al., 2021, s. 19; Stokke & Tønnesen, 2022, s. 19). Ifølge norsk kompetansemål etter 2. trinn (LK20) skal eleven uttrykke tekst ved tegning og samtaler om skjønnlitterære tekster, og kunne begrunne egne meninger i samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Etter 4. trinn skal eleven kunne samtale om teksten, kombinere ulike uttrykksformer i sammensatte tekster, reflektere over hvordan vi bruker språket, og hvordan språkbruk påvirker andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Sårbare bildebøker kan være en inngang til andres tenkemåter, som kan skape rom, bidra til utvikling og gi nye muligheter til å danne relasjoner på (Dancus et al., 2021, s. 13). Å tilnærme seg tematikken sårbarhet gjennom litteratur, omtaler Dancus et al. (2021) ved Jean-Michel Ganteau (2015) to måter. For det første ved litteraturens potensial i en samfunnsmessig kontekst, og for det andre hvordan litteraturen løfter sårbarheten frem i lyset, fremfor å skjule den (Ganteau, 2015, s. 26). Hvilken litteratur og hvilke tematikker som leses i klasserommet kommer an på lærers egne holdninger (Johannesen & Solstad, 2021, s. 116). En lærer skal kunne legge til rette for en intellektuell prosess og estetiske erfaring i lesing av skjønnlitteratur, ved at elevene får studere tekstene inngående og møte litteratur på egne premisser (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 29). I arbeid med tekstene er sansene viktig, og elevene må få sette ord på tankene sine på ulike måter (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 29). Bøkene kan være en potensiell ressurs i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i begynnerklasserommet, som kan bidra til elevs ansvarlige livsvalg og grensesetting for seg og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Ulland, 2022, s. 276). Høytlesningsstunder gir elevene mulighet til å utvikle empati, og de litterære samtaler gir grunn for demokratisk danning av barn og unge (Johannesen & Solstad, 2021; Nussbaum, 2016; Rosenblatt, 2005). I kommende del ser jeg på høytlesning, muntlige samtaler og tegning som mulige arbeidsformer i klasserommet, som er særlig egnet for de yngste leserne, og som på ulike måter kan danne grunnlag for arbeid med tematikken livsmestring (Ulland, 2022, s. 276). De tre arbeidsmetodene *høytlesning*, *muntlige samtaler* og *tegning* har jeg valgt å kalle et *multimodalt trekløver*. Av den grunn at de kan arbeides med dynamisk, både i ulik rekkefølge, men også sammen med hverandre som metoder.

2.4.1 Høytlesning

Ifølge Ulland (2022) regnes høytlesning som den viktigste inngangen til begynnerleserens litteraturerfaring. Der får elevene får tilgang til bøker de ikke kan lese på egenhånd. I en høytlesningsstund spiller det ingen rolle om leseren er en god eller dårlig avkoder (s. 274). En god høytlesningsøkt kan stimulere barnets fantasi og forestillingsevne. Fantastiske, uvanlige innslag kan bidra til at eleven kan kjenne seg igjen i handlingen og identifisere seg med karakterene (Ulland, 2022, s. 270). Bildebøker egner seg godt i høytlesing og leseopplæring ifølge Ommundsen (2022), og gir inngang til et fellesskap, uavhengig av elevens leseferdighet og språklige kompetanse (s. 151). Multimodale tekster kan brukes til å sette seg inn i andres liv, følelser og tanker, og er et kompetansemål i norsk etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Et lesefellesskap som

blant annet skapes under høytlesning, kan bidra til leseglede hos den enkelte, hvor eleven får oppleve andre kulturer, konflikter og utfordringer, som de ellers ikke møter i hverdagen (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 23). I høytlesningsstunder kan lærer skape stemning gjennom dialogene ved variert stemmebruk, og dermed utdype karaktertrekkene i boka (Ulland, 2022, s. 275). Ulland fremskriver lærers trykk på stemmen eller bruk av *spenningsstopp* for å skape stemning (s. 275). Høytlesningsstunden i klasserommet bør verdsettes, og bruk av konkreter til høytlesning kan skape ytterligere spenning, men kanskje i mindre grad siden bildene selv bidrar til konkretisering (Birkeland et al., 2018, s. 22).

En høytlesningsøkt kan deles inn i ulike faser, og ifølge didaktikeren Judith A. Langer (1995) kan selve leseprosessen deles i fire ulike posisjoner. De fire fasene er relevante for min didaktiske del, da spesielt til høytlesning, men også til muntlige ferdigheter og tegning. Det handler hele tiden om å bevege seg inn og ut av teksten:

1. *Å være utenfor på vei inn*
2. *Å være i og bevege seg gjennom*
3. *Å stige ut og tenke over det en vet*
4. *Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen*

I den første leseposisjonen ser elevene etter tegn i bokas paratekster. Det kan gi indikasjon på fortellingens innhold, og være en starthjelp til elevenes innlevelse i boka. I den andre posisjonen kan elevene danne seg hypoteser og årsakssammenhenger, ved å studere og reflektere rundt fortellingens innhold, motiv og karakterers følelser. Den tredje posisjonen setter bokens innhold opp mot elevens livserfaring og kunnskap. Her kan elevene danne seg et større perspektiv. I den siste og fjerde posisjonen, kan eleven trekke seg ut av teksten, og sammenligne den med tidligere tekster. På den måten skaper elevene sin egen forståelse av teksten. Langers fire leseposisjoner har en tilnærming til den *hermeneutiske sirkel* (beskrives nærmere i metodekapittelet). Barnet starter med å se etter detaljer i bildet, for så å se på helheten, og deretter tilbake på enkeltdelene på jakt etter nye detaljer (Langer, 1995 sitert i Stokke, 2022, s. 249-251).

Trine Solstad (2008) peker på litteraturens terapeutiske virkning, ved at mennesket har et grunnleggende behov for å sette seg inn i andres liv. Gjennom høytlesing kan elevene oppnå dette

ved å bearbeide opplevelser og erfaringer fra eget liv. Ved en høytlesningsstund kan elevene la seg rive med, ved å identifisere seg med de litterære figurene og utfordre tankemåtene sine. På den måten utvider litteraturen elevenes kunnskaper om verden og om mennesker generelt (s. 41). Barn som blir lest for, eksponeres i tillegg for rytmen i skriftspråket, de møter et rikere utvalg av grammatiske strukturer gjennom fortellinger og tekster, og møter et større ordforråd enn i dagligtalen og i tekster som de klarer å lese selv (Solstad, 2008, s. 110).

2.4.2 Litterær samtale

Litterære samtaler ligger til skolens norskundervisning, knyttet til leseglede, leseopplæring og forståelse for litteratur (Michaelsen & Strand, 2017, s. 141). I følge LK20 skal eleven kunne samtale om skjønnlitteratur og påfølgende kompetansemål etter 2. trinn «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). En litterær samtale kan bidra til elevens utvidelse av vokabular, språkutvikling og lese- og kulturell kompetanse (Solstad, 2008, s. 39). Gjennom skolens mentaliseringsarbeid er det viktig at elevene får uttrykke, og sette ord på tanker og møte andre elevers forestillinger (Stokke, 2022, s. 256). For de yngste elevene er bildebøker passende, hvor elevene kan trene på å ytre seg og gi hverandre innspill (Bjerke & Johansen, 2017, s. 61; Ulland, 2022, s. 277). Bildebøker tar ofte opp abstrakte ord og følelser som, -sorg og sinne, og bidrar derfor til elevenes utvikling av ordforråd og forståelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 61). Ser en til Langers (1995) første fase, starter lesing av bildebøkene og samtalen alt ved omslagsillustrasjonen, som krever aktiv deltakelse når leseren skal tolke og forstå bildene (Ommundsen, 2022, s. 109; Solstad, 2008, s. 109). Når vi skal arbeide med å forstå et bilde, er det bildets grunnmening vi umiddelbart ser, som sammen med lesers oppfatning og assosiasjon til bilde, skaper mening (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 28). I skolen er ofte litterære samtaler lagt mellom lærer og elev, og mellom elev og elev (Solstad, 2008, s. 110). Lærere kan støtte elevene i tolkning av et bilde, ved å gå i dialog med eleven, stille åpne spørsmål og la elevene bygge videre på hverandres spørsmål og svar (Bakke & Kverndokken, 2018, s. 113). Litterære samtaler må oppøves i skolen, hvor elevene lærer av kompetansen og kunnskapen læreren har (Bakke & Kverndokken, 2018, s. 112-113).

I en litterær samtale er lærerens spørsmål avgjørende, og bør være *autentiske* i en samtale om bildebøker med de yngste elevene (Solstad, 2008, s. 111). *Autentiske* spørsmål beskriver Solstad (2008) som åpne, flertydige og uten et gitt svar på forhånd. Slike spørsmål egner seg godt for barns

egne refleksjoner (s. 111). Noen barn trenger lengre tid til teksttolkning, og ved å variere mellom åpne og lukkede spørsmål, får elevene mulighet til å ta i bruk tidligere kunnskap når det svarer (Birkeland et al., 2018, s. 23; Solstad, 2008, s. 111). Barn bruker gjerne kroppen til å uttrykke seg, som ved å legge hendene over hjertet for smerte, eller å dra munnvikene nedover for å vise at noen er lei seg (Stokke, 2022, s. 258). Små elever kan være i stand til å reflektere over følelser og ansiktsuttrykk, uten å ha et stort ordforråd (Stokke, 2022, s. 257). Lærer som holder den litterære samtalen bør være særlig oppmerksom på, anerkjenne og legge merke til slike kroppslige uttrykk. En litterær samtale er med på å danne et fellesskap, ved å tolke og drøfte ulike problemstillinger teksten byr på, uten at det trengs å komme frem til et fasitsvar (Ommundsen, 2022, s. 170).

2.4.3 Tegning som verktøy i bearbeidelse av bildebokas innhold

Belyst ovenfor brukes høytlesning og muntlige samtaler i arbeid med tekstopplevelser. Gjennom tegning kan elever skape mening og formidle et budskap ved å utnytte tegningens potensial og muligheter (Hopperstad, 2005, s. 64-65). Marit Holm Hopperstad (2005) løfter frem tegning som et redskap i hennes artikkel, *Nå skal dere få tegne*, og viser hvordan lærere aktivt kan jobbe med tegning som uttrykksform i klasserommet (s. 64). I norsk kompetansemål etter 2. trinn, ligger også tegning som en arbeidsform til uttrykk av tekstopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Tegning gir «elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Barn tyr ofte til tegning når de skal uttrykke seg (Hopperstad, 2005, s. 65). Ved å la elevene uttrykke seg gjennom kroppen, brukes sansene i bearbeidelsen av tekst (Stokke, 2022, s. 258). Vår kultur er preget av multimodalitet, derfor omtaler Hopperstad (2005) bildets kommunikasjonsform som basiskompetanse, som barn og voksne kan lese uavhengig av språk og lesekompetanse. Hun peker på tegning, *en billedlig uttrykksform*, som et verdifullt utgangspunkt i barns lese- og skriveopplæring. Der kan barn opparbeide seg kompetanse til multimodale og billedlige tekster (s. 66-67).

Sylvia Pantaleo (2005) diskuterer barns visuelle tekstkompetanse fra studien til Arizpe og Styles (2003) i sin artikkel «"Reading" Young Children's Visual Texts». Her vises barns tegninger som en forlengelse av leseopplevelsen, ved fremstilling av skikkelser og estetiske uttrykk i komposisjonen, som bruk av farger, toner, form, linjer (Arizpe & Styles, 2003, s. 108 sitert i Pantaleo, 2005, s. 3). Gjennom tegning gjenforteller barn historien parallelt med leseopplevelsen, mens noen bruker tegningene til å utvide forståelsen (Pantaleo, 2005, s. 5). Barn skaper gjerne mening gjennom

tegningen, ved å fremstille sin tolkning og forståelse av leseopplevelsen (Hopperstad, 2005, s. 68). Barns bruk av for eksempel ansiktsuttrykk og øyne/blikk i tegningen sin, viser Kress og Leeuwen (2021) kan være et tegn på hvordan leseren av tegningen kan tolke følelser samt relasjonen og nærhet til personer fremstilt i tegningen (s. 119). Hopperstad (2005) hevder derfor at «Kommunikasjon oppstår med andre ord når dem vi henvender oss til kjenner uttrykksformen og kan tolke budskapet eller den meningen vi søker å uttrykke» og handler om å forstå, gjøre seg forstått og dele perspektivet sitt med andre også gjennom visuelle uttrykksformer (s. 68).

Lærere er betydningsfulle rollemodeller i skolen. Opplæringen kan bevisstgjøre bildets kommunikasjonsform og bildeskapers valg av plassering, blikk og størrelser, som kan gi elever kunnskap om forståelsen av verden (Hopperstad, 2005, s. 79). Dette kan bidra til «forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Ved at lærere setter seg ned med elevene, og ifølge Hopperstad (2005) viser genuin interesse og går i dialog med barnet om tegningens budskap, kommer meningsdimensjonen i fokus. Elevene vil dermed få verdifull og viktig støtte, på veien mot en multimodal meningsskapning (s. 78). «Lærere som inviterer til mangfoldige former for meningsskapning, som gir råd og er nysgjerrige og utforskende *sammen med barna*, vil være utmerkete støttespillere for dem i denne prosessen» (Hopperstad, 2005, s. 79). Lærere bør utvide og gi tilgang til barns tegnekompetanse, siden den billedlige uttrykksformen er en så sentral del av dagens tekster (Hopperstad, 2005, s. 67). Det er at lærere leser barns visuelle bilder, et medium barn bruker for å uttrykke seg, siden små barns muntlige og skriftlige språkferdigheter er variable (Pantaleo, 2005, s. 9-10). Tegning brukes til å snakke om det visuelle språket, en måte jeg mener kan brukes til å forstå bildebøkene, gjennom lærers og elevers samtale om tegningenes innhold.

2.4.4 Det multimodale trekløveret

Høytlesning, muntlige samtaler og tegning er alle mulige arbeidsmåter med bildebøker. Som nevnt, beskriver jeg metodene som et multimodalt trekløver, ved at høytlesning (verbalspråk, stemme og lyd), muntlig samtale (verbalspråk og stemme) og tegning (bilde) utgjør ulike modaliteter og innganger som snakker sammen og kan komplementere hverandre. Maagerø & Tønnessen (2014) viser til de estetiske sidene ved multimodale tekster, som bidrar til et levende innhold som appellerer til flere sanser, og kan virke inn på motivasjonen og verdivurderingen i læringsprosessen

(s. 105). Som tidligere beskrevet, gjør bildebøkene det mulig å skape gode høytlesningsstunder og leseopplevelser i klasserommet. I mangfoldig arbeid med skjønnlitteratur gjennom flere uttrykksmåter, vil elevene møte sårbarhetens kompleksitet, i møte med tekstenes fremstilling av urettferdighet, uforutsigbarhet og det vanskelige liv (Dancus et al., 2021, s. 21). Bøkene belyser at man ikke er sårbare alene (Dancus et al., 2021, s. 21).

Ovenfor har jeg belyst ulike didaktiske innganger til potensielt arbeid med sårbarhet i litteraturundervisning, og mulige innganger for lærere i arbeid med sårbarhetstekster i klasserommet (Dancus et al., 2021, s. 21). I neste kapittel belyser jeg utfordringer og risiko knyttet til arbeid med emosjonelle og sårbare tekster.

2.5 Risiko ved vanskelig tematikker sett i didaktisk sammenheng

Innledningsvis pekte jeg på boka *Litteratur og sårbarhet* av Dancus et al. (2021). I deres beskrivelser om didaktisk arbeid knyttet til vanskelige og sårbare tema, reflekteres det rundt flere feller å gå i. De peker blant annet på hvordan kvinner blir sett på som det svake kjønn, og ses dermed på som sårbare vesener som trenger beskyttelse (s. 14). Flere sårbarhetstekster viser blant annet mangel på empati og ulike grupper innenfor sårbarhet (Hansen, 2021, s. 283-284). Hansen (2021) skriver frem disse perspektivene som leserens innblikk i etiske dilemmaer som bidrar til leserens fantasi (s.284). Dancus et al. (2021) viser til betydningen av kvaliteten av sårbare tekster i undervisningen. Slike tekster er følsomme og tar opp vanskelige temaer, og må behandles med forsiktighet. Leserens tolkning av sårbare tekster kan bidra til misforståelse og utlevering av private følelser og tanker (s. 17). Dancus et al. (2021) belyser det kritiske ved LK20 sin innføring av temaet *folkehelse og livsmestring*, «kompetanse fremmer god og psykisk og fysisk helse og gir muligheter til å ta ansvarlige valg og håndtere negative tanker og følelser bedre» (Utdanningsdirketoratet, u.å.). Det kritiske blikket har bakgrunn i at elever kan oppleve økt mestringspress knyttet til egen selvregulering (s. 18). De skriver også at elevene kan miste noe av den faglige forankringen til kritisk lesing i norskfaget, ved at det legges for stor vekt på følelser og personlige opplevelser av teksten (Dancus et al., 2021, s. 20-21).

Atle Skaftun (2009) skriver også om risikoen en lærer kan møte ved undervisning av sårbare tekster i klasserommet. Han fremhever skillet mellom involvering og innlevelse, engasjement og leselyst, hvor involvering handler om å aktivere tidligere erfaringer og koble til situasjonene vi møter. Dette

mener han er avgjørende for at vi senere skal kunne ta ansvar for egne valg (s. 74). Skaftun (2009) viser også til klasserommets muligheter til å stimulere denne risikoen. Den skjer i diskusjon mellom lærer- elev, og elev-elev, hvor en investerer noe av seg selv, samtidig som en står i fare for å miste noe. Læreren bør gripe øyeblikkets åpenhet, hvor noe står på spill i samtalen, men som bidrar til å bygge en klassekultur der innsatsen er verd risikoen (s. 75). Ruth Seierstad Stokke (2022) knytter utfordringer ved litteraturvalg til det mentale og følelsesmessige tolkningsarbeidet i skjønnlitteraturens og bildebøkenes verden. Det kan kreve mye å sette seg inn i karakterers følelser og tanker. Dette er aspekter som lærere må tenke over når de velger litteratur (s. 261). Det er viktig at lærer på forhånd har vurdert valg av litteratur, og hvorfor en nettopp vil utfordre dette temaet (Stokke, 2022, s. 262). Noen bøker kan være tunge og fordøye. De vil kreve en klok lærer med gjennomtenkt formidlingsform og god tid til arbeidet med bøkene, både høytlesningsøkten og samtalene rundt (Stokke, 2022, s. 263).

3 Metode

Metode stammer fra det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2021, s. 21). Det innebærer å komme frem til ny kunnskap, med en metodisk fremgangsmåte, som et middel og et hjelpende redskap på veien (Dalland, 2012, s. 112). Hensikten med dette metodekapitlet vil være å belyse studiens metodiske tilnærming og forskningsdesign, for å kunne belyse problemstillingen: *Hvordan kan man tolke bildebøkene Akvarium og Dragen av Gro Dahle og Svein Nyhus i lys av begrepet «livsmestring» i Kunnskapsløftet 2020?* Metodevalget er gjort med hensikt for å belyse spørsmålene på en god, faglig interessant og troverdig måte (Dalland, 2012, s. 111). «Et godt forskningsdesign viser veloverveide metodiske valg, der det er godt samsvar mellom problemstillinger og datamateriale» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21).

I forrige kapittel - teorikapitlet, tok jeg for meg teori knyttet til sårbarhet og livsmestring, multimodalitet, ikonotekst og fantastisk. Disse er relevante innganger og analysekategorier for denne studien. Deretter belyser jeg teori knyttet til virkemidler som komposisjon, fargevalg og personschildring. Til slutt viser jeg teori knyttet til potensielle didaktiske muligheter i klasserommet. Hensikten med oppgaven er å studere bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), for å se på hvilken måte de kan være en inngang til å bygge kompetansen *livsmestring* i Kunnskapsløftet 2020.

I denne delen vil jeg beskrive og begrunne valg av metoden, -komparativ bildebokanalyse, dens relevans for min masteroppgave. Her vil jeg tydeliggjøre og avklare studiens todeling. I første del en litterær analyse, og i andre del et didaktisk perspektiv. Videre vil jeg ta for meg hermeneutikk, som en overordnet paraply og vitenskapsteoretisk forankring for studien min. Deretter belyser jeg min rolle og posisjon som forsker. Helt til slutt avklarer og avgrensner jeg mine valg av bøker og utforming av analysen.

3.1 Kvalitativ metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for den kvalitative metodiske tilnærmingen, som er grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

Problemstillingen ser på innholdet i de valgte bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), opp mot begrepet *livsmestring* i Kunnskapsløftet 2020. Bildebøkene vil jeg studere med blikk på redsel i hjemmet hos barnekarakterene, og hvordan emosjonell literacy er fremtredende i bøkene. Jeg har i denne oppgaven valgt å gjøre analytiske nærlesninger av to bildebøker, herav følger at jeg bruker

tekstanalyse som metode. Mer spesifikt bruker jeg bildebokanalyse slik den blant annet er fremstilt i metodekapitlet til Bjørlo og Goga (2020) i boken *Master i norsk: Metodeboka 1*. I samme bok bruker jeg også metodekapittelet av Kallestad og Røskeland (2020) «Skjønnlitterær analyse» som et analytiske rammeverk, hvor både episke tekster og komparativ analyse belyses.

Bildebokanalyse er en kvalitativ metode, som blant annet brukes til å beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). Som nevnt ovenfor, er denne masteroppgaven todelt. Det må påpekes, at i den didaktiske delen av masteroppgaven, tar jeg for meg didaktiske *muligheter* og *potensiale* som ligger i de to bildebøkene, og hvilke muligheter bøkene kan ha ved bruk i klasserommet. Jeg gjør ikke en studie av en konkret sosial hendelse i klasserommet, men trekker frem eventuelle *muligheter* og *potensiale* som ligger i bøkene, til bruk og som et hjelpemiddel i veien mot temaet *livsmestring*. Bildeboken ses på som et sosialt fenomen ved at den potensielt kan skape fellesskap og gjensidig forståelse. En litterær opplesning er en sosial hendelse, og kan binde sammen et klassefellesskap med gode høytlesningsstunder, uansett hvilken erfaring med bøker barnet har fra tidligere (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 11). Kvalitativ metode kan ikke tallfestes eller måles, men kan fange opp meninger, opplevelser, følsomhet og forståelse (Dalland, 2012, s. 113). Metoden kan også være særlig hensiktsmessig i forståelsen av menneskers handlinger og tenkning (Johannessen et al., 2021, s. 23). Gjennom klasseromsarbeid med *Akvarium* og *Dragen* vil elevene kunne kjenne på følelser og innlevelse i barnekarakterens liv (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 23). Kvalitativ metode ses på som en metode med mangfold, og preges av struktur, systematikk, innlevelse og kreativitet (Tjora, 2021, s. 27). På den måten fungerer metoden bra for min studie, hvor jeg følger en vitenskapelig og systematisk norm for bildebokanalyse og hvor kreativitet også er en viktig egenskap i en litterær analyse. Der vi studerer enkelt delene, og plukker teksten fra hverandre for å få en bedre helhetlig forståelse (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Gjennom forståelsen og utforskning av teksten, ser forskeren på litterære virkemidler som motiv og tema, noe jeg vil innlede analysekapittelet med i denne studien (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). En litterær analyse kan ses på som en nærlesing, hvor også person-, komposisjon-, fargepalett og miljøskildringer studeres, for å bedre å kunne tolke innholdet opp mot eget fokussted (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 50-51). Kvalitativ metode ses på som et samspill mellom teori og empiri, i mitt tilfelle er empirien bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), og er avgrenset til et perspektiv (Tjora, 2021, s. 27). Avgrensingen i denne studien ligger til problemstillingen og forskningsspørsmålene, som tar utgangspunkt i de to valgte bildebøkene og perspektivene *livsmestring*, *redsel i hjemmet* og *emosjonell literacy*. Kvalitativ metodisk tilnærming brukes til å gå i

dybden, noe jeg utretter i studien ved å nøye studere og analysere innholdet i *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) (Dalland, 2012, s. 112). I analyse vil jeg se på bøkene som en helhet, i tillegg til å studere delene i lys av helheten og omvendt, derfor passer det nå å presentere *hermeneutikk*.

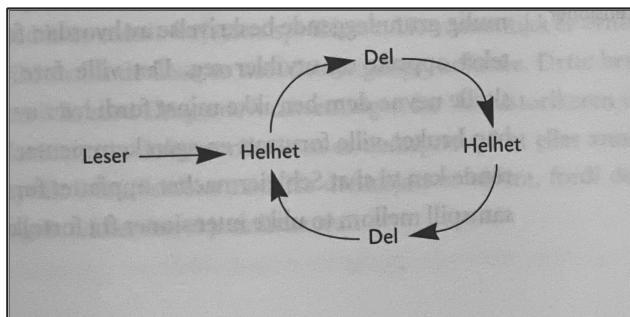
3.2 Hermeneutikk: tolkning og forståelse

Hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å «tolke» eller å «utlegge», og oversettes ofte som fortolkningslære innenfor fagtradisjonen (Harstad, 2020, s. 32). Vi mennesker bruker ofte forståelsen for å fortolke verden rundt oss, og bruker den når vi kommuniserer med andre, leser tekster eller ser på bilder (Anker, 2021, s. 50). Hermeneutikkens fortolkningslære ble tidligere brukt som tekstfortolkning, ofte knyttet til bibelske tekster, mens det nå brukes om muntlige og visuelle kilder, samt kulturelle uttrykk (Anker, 2021, s. 50; Høgheim, 2020, s. 169). Ifølge Nyeng (2012) oppstod hermeneutikken som en uenighet med positivismens vitenskapsbilde. Positivistiske vitenskapsteoretikere så på vitenskapelig arbeid som noe objektivt, nøytralt og rene erfaringer, som kunne sikre kunnskap. Vitenskapens hermeneutikk, bygger derimot på meningsfenomener som må fortolkes (s. 45). Når vi prater om hermeneutikken, bør Hans Georg Gadamer nevnes, en tysk filosof og en svært sentral skikkelse innenfor hermeneutikken (Høgheim, 2020, s. 169). Gadamer beskrev hermeneutikk som et filosofisk ståsted for menneskenes forståelse av verden, fremfor en metode eller tilnærming til forskning (Gadamer, sitert i Høgheim, 2020, s. 169). Mennesker forstår ikke umiddelbart, men ved hermeneutikkens tolkningsarbeid, gjennom analyser av tekst, kan vi danne oss kunnskap og skape dypere mening (Anker, 2021, s. 50; Høgheim, 2020, s. 169). Nyeng (2012) beskriver en hermeneutiker slik:

En hermeneutiker vil derfor insistere på at både følelser og handlinger er der de er i kraft av en større sosial sammenheng, og at vi ikke kan forstå dem uten at de tolkes inn i sin meningsgivende kontekst. Delene er forståelige først i lys av helheten.
(Nyeng, 2012, s. 48)

Jordheim (2008) skriver at mennesket skaper mening gjennom kommunikasjon, som ses på menneskets formidling av informasjon gjennom symbol og tegn, språklige og ikke-språklige (s. 199). Dette henger godt sammen med mitt multimodale fokus i denne oppgaven, som jeg belyste i teorikapitlet ovenfor. «Det finnes ingen kommunikasjon uten fortolkning» (Anker, 2020, s. 50). En mottaker kan fortolke annerledes enn det avsender hadde tenkt seg, alt etter kontekst og forholdet mellom partene (Jordheim, 2008, s. 200). Ved å pendle mellom del og helhet og videre tilbake til

del, skapes gradvis en sammenheng og dypere mening (Anker, 2021, s. 51). Hermeneutikken fortolkningsprosess er en overordnet paraply for denne studien. Videre vil jeg beskrive fortolkningsprosessen ved hjelp av *den hermeneutiske sirkel*.



Figur 1. «Den hermeneutiske sirkelen». Hentet fra hermeneutikk: Om å forstå og fortolke av (Krogh, 2014, s 25).

Ved den hermeneutiske sirkel leses og tolkes delene ut ifra helheten, og helheten ses i lys av enkeltdelene (Krogh, 2009, s. 24). Thomas Krogh (2014) beskriver den hermeneutiske sirkel som et hjelpemiddel, når man skal tre inn i en ukjent tekst (s. 25). Den hermeneutiske sirkelen trer frem i ulike deler av masteroppgaven min, og har derfor en viktig plass i det kvalitative forskningsdesignet mitt. Hermeneutikken har et dobbelt perspektiv i min studie, som fungerer på to ulike nivå. Først og fremst i det forskningsmetodiske nivået hvor jeg anvender en hermeneutisk inngang i den litterære analysen, og på det didaktiske nivået hvor elevene potensielt kan ha en hermeneutisk inngang i sitt arbeid med å forstå og tolke bildebøkene. Jeg avslutter dette kapitlet med et åpent sinn, hvor jeg er opptatt av å forstå verden gjennom et humanvitenskapelig blikk og har interesse for ulike former for fortolkning (Anker, 2020, s. 47).

3.3 Bildebokanalyse som metode

Metoden *bildebokanalyse* krever nøye sammenheng og godt planlagte perspektiver mellom de ulike komponentene i oppgaven min, nettopp som den hermeneutiske sirkel tilsier i fortolkningslæren (Bjørlo & Goga, 2020, s. 76). Kallestad og Røskeland (2020) plasserer bildebokanalyse under kategorien litterær analyse. Kategorien handler om å studere tekst nøye for å kunne forstå, analysere og forklare den. Analyse stammer fra det greske ordet *analysis*, som betyr oppløsning. Å analysere handler om å plukke delene fra helheten, for lettere å kunne studere enkeltdelene. Det skal hjelpe oss til å forstå teksten og det store helhetsbildet, som kan relateres til den hermeneutiske sirkelen vist ovenfor (s. 47). Metodisk hjelper den litterære analysen oss til å forklare og tolke den teksten bedre.

Bildebokforskningen har utviklet seg fra en interesse for bøkens historiske utvikling, til bildebokas estetiske særtrekk. I teorien viste jeg til Maria Nikolajeva, som står for viktige bidrag i hvordan bilder og ord snakker sammen. Andre og senere forskere har sett både på bokens ytre, fysiske utforming og forholdet mellom boka og dens lesere (Bjørlo & Goga, 2020, s. 65). Jeg avgrensar min studie til å omhandle tematikken sårbarhet og livsmestring, og hvordan denne fremstilles i samspill mellom ord og bilder. I tillegg kommer jeg inn på mulige måter å arbeide med de valgte bildebøkene og den nevnte tematikken i klasserommet. Leserens rolle og leserperspektivet spiller derfor en viss rolle i min oppgave.

Bildebokas definisjoner er flere og varierte, som nevnt tidligere i teorien. Metodisk sett, kan bildebokanalyse være en undersøkelse av bildebokas samspill mellom ord og bilder, bokas utforming, format og papirkvalitet. I denne studien vektlegger jeg samspillet mellom det visuelle og verbale, for å kunne tilnærme meg et svar på problemstilling og forskningsspørsmål (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). I tillegg velger jeg å gjøre analysen *komparativ*, ved at jeg sammenligner og studerer bøkens likheter og ulikheter, sett i lys av hverandre.

3.4 Komparativ metode – en sammenligning mellom *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018)

I denne studien ligger det teoretiske rammeverket til grunn for analysen. Det analytiske rammeverket er allerede plassert. I en slik studie som denne er teori og metode nært sammenflettet. Derfor er det nå på tide å presentere den *komparative* formen som studien og analysen har. Jeg belyser og studerer to bildebøker, *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) for å svare på forskningsspørsmål og problemstilling, og gjør dette gjennom en *komparativ* metode. Ved bruk av metoden, kan jeg se bildebøkene mot hverandre, ved å sammenligne perspektivene og utnytte parallellene mellom bøkene (Samoilow, 2018, s. 72). Gaasland (1999) peker på personkarakterer, komposisjon og fortellerteknikker som noen av sammenligningsperspektivene (s. 133). Det skilles mellom to fremgangsmåter i den komparative metoden, horisontal- eller vertikal forbindelse, som avgjøres av tekstutvalget og utgangshypotesen for studien (Gaasland, 1999, s. 133). I mitt tilfelle er forbindelsen horisontal. Tekstene ligner hverandre, og jeg sammenligner observasjoner av blant annet spesielle karaktertyper, tema og komposisjonsuttrykk (Gaasland, 1999, s. 137). I analysekapittelet gjør jeg en komparativ analyse, samtidig som jeg drøfter likheter og forskjeller. Hele tiden med tanke på sårbarhet og livsmestring som overordnet tema for studien. En komparativ

analyse innebærer ofte *intertekstualitet*. Samoilow (2018) viser til *Intertekstualitetens* opphav fra latin, som betyr å veve sammen. I analysen vil jeg derfor se etter mulige forbindelser til andre tekster, enten i vid forståelse hvor forbindelsen ikke er direkte sporbar, eller i direkte forbindelser til andre tekster (s. 73). Gérard Genette (1982) beskrev intertekstualitet som «den faktiske tilstedeværelsen av en tekst i en annen», og ifølge Mikhail Bakhtins (1981) teorier, står enhver tekst i forhold til andre tekster (Bakhtin, 1981 & Genette, 1982 sitert i Samoilow, 2018, s. 73). Solstad (2008) beskriver blant annet eventyr som intertekstualitet til andre litteraturer. Hun trekker frem oppbygning av historien, det mystiske og fantastiske typegalleriet og det symbolske uttrykket som typiske trekk ved eventyret. Barn med eventyrkompetanse vil kunne kjenne igjen eventyrtrekk i andre tekster, og på den måten kunne utvide teksten og få en rikere leseopplevelse (s. 90-91).

3.5 Etske hensyn og kritisk blikk på egen forskerrolle

I kommende avsnitt vil jeg nå gå videre fra hermeneutikk og metodiske innganger til bildebokanalyse, mot etisk refleksjon og blikk på egen forskerrolle knyttet til denne studien. Ettersom jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign, mer presist en komparativ bildebokanalyse, vil jeg nå, reflektere over forskningsetikk og forskerrollen. Anker (2020) viser forskningsetikkens og forskerrollens avgjørende rolle i arbeidet med en studie. Forskningsetikk handler blant annet om å følge regler, og verne om personer og informanter og beskytte deres identitet. I det arbeide må en søke og forholde seg til formelle rammeverk (s. 105). I min forskning er bøkene min eneste empiri, og derfor vil ikke denne delen av forskningsetikken være vesentlig i mitt arbeid. Derimot dreier jeg forskningsetikken mot å utøve et godt forskningshåndverk og min rolle som forsker. Forskningsetikken skal hjelpe med å sikre god vitenskapelig praksis gjennom blant annet disse normene:

Sannhetsnormen er ufravikelig i all vitenskapelig virksomhet. Sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet. Forskning har også overordnede metodologiske normer, som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvnbarhet. Disse normene skal sikre at vitenskapelige metoder følges på en faglig forsvarlig måte. (NESH, 2021, s. 5)

I denne studien følges formelle regelverk, hvor en lett kan få innsyn i måten dataen har blitt samlet inn på, og teorien som er brukt (Anker, 2021, s. 105). I min studie har jeg potensielle didaktiske vinklinger, som høytlesning, litterære samtaler og tegning i arbeid med tekst. Jeg har valgt å belyse

didaktiske *mulige* innganger i arbeid med bøkene i klasserommet. Om jeg derimot hadde gjort en didaktisk undersøkelse i klasserommet, er det flere etiske hensyn jeg burde tatt stilling til i møte med elevene. Som for eksempel arbeid med utfordrende tematikker om sårbarhet. Da ville det vært viktig å reflektert over egne verdier og holdninger som kunne påvirket elevenes respondens og svar. Barn har rettigheter som skal ivaretas, og må selv kunne velge hva de vil dele i en klasseromssituasjon (Svenkerud, 2021, s. 101).

Et godt forskningshåndverk handler om å fremstille materialet på en gjennomført og tydelig systematisk måte, helt fra teori, metode, analyse til funnene (Anker, 2020, s. 108). Det gjør jeg i denne studien ved å vise til relevant teori knyttet til analysen min og ved å vise til utfordringer jeg har støtt på underveis (Anker, 2020, s. 109). Gjennom analysen er jeg tydelig og strukturert på hvorfor jeg vil knytte bøkene opp mot begrepet livsmestring. Med dette kan jeg skrive frem studiens mulige overføringsverdi til klasserommet. Studien min har i seg selv ikke direkte overføringsverdi, men den kan likevel være med på å skape interesse for andre. Funnene fra min studie, kan sammen med andre relevante studier, være til inspirasjon for lærere, med tanke på innholdet om livsmestring og sårbarhet som belyses (Anker, 2020, s. 110).

Nå, over til min rolle som forsker. Det er viktig at min rolle som forsker kommer tydelig frem. Både i hvordan arbeidet er utført, men også i form av min rolle og posisjon (Anker, 2020, s. 105). Gjennom mitt kvalitative forskningsprosjekt, - har jeg som forsker på forhånd gjort meg opp noen tanker rundt Kunnskapsløftet 2020 og temaene til de utvalgte bøkene. Dette på bakgrunn av egen livserfaring. Av den grunn er det viktig for meg å dele min erfaring og bakgrunn for studiens valg. Bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* handler om strenge, usikre forhold i hjemmet, men også om psykisk ubalanse. Selv er jeg vokst opp i relativt strenge kår, med en far som var alkoholiker. Hjemmet vårt var preget av pertentlige rutiner og strenge regler, og redsel for å få kjeft for overtredelser av disse. Derfor er en del av min forforståelse en viktig opplysning. Dette viser også min motivasjon for å gå inn i akkurat dette feltet (Anker, 2020, s. 111). Sett i lys av en hermeneutisk forskningsprosess, kan vi se til Gadamer's *forståelseshorisont*, som handler om hvordan vår erfaring påvirker måten vi leser og fortolker teksten på (Gadamer, 2010). Sammensmeltingen og balansegangen mellom analytisk distanse og personlig erfaring er jeg bevisst i min studie. Det påvirker mitt valg for studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Anker, 2020, s. 112). Bakgrunns erfaringen på feltet har en viss dobbelthet, den kan virke begge veier. Både fordelaktig,

og, eller som en ulempe for meg. Ved at studien er analytisk formet og transparent gjennom hele prosessen, og knyttet til relevant teori og tidligere forskning, mener jeg likevel resultatet er troverdig (Tjora, 2021, s. 284). Helt til slutt, slik Anker (2020) skriver, er det ikke er mulig, å være helt nøytral i en kvalitativ studie (s. 112).

3.6 Begrunnelse for valg av bøker og fremgangsmåte for analysen

Det empiriske datamaterialet i oppgaven er to bildebøker for barn, utgitt av Gro Dahle og Svein Nyhus, - *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018). I innledningen nevnte jeg grunnlaget for valg av en masteroppgave om bildebøker. Avgrensingen og begrunnelsen for valget av akkurat disse to bøkene ligger i den felles tematikken om, - redsel og usikkerhet i hjemmet. I tillegg handler begge om barn som er alene med en forelder og har mye voksenansvar. At begge bøkene har innhold med mødre og døtre er tilfeldig. Hver bildebokverden er mangfoldig og innholdsrik, så det kunne like gjerne vært gutter og fedre som var karakterer i bøkene. Det var selve tematikken som utgjorde utvalget, fremfor kjønnene i bøkene. Derfor kan en innvende at utvalget er noe snevert, da den kun favner om to emosjonelle bøker fra et stort litteraturutvalg, og begge med innhold av kvinnelige karakterer. Ved å ta et dypdykk i to bøker med ganske lik tematikk, gjør at jeg kan studere dem inngående for å finne likheter og forskjeller, i form av en systematisk komparativ analyse. Jeg finner det interessant at begge bøkene har samme forfatter og illustratør. Jeg kan studere flere nyanser av tematikken *sårbarhet* og *livsmestring*, samtidig gir det meg et spennende sammenligningsgrunnlag. Studien vil vise om bøkene tilsammen kan gi meg, lærere og potensielle elever et rikere svar på problemstillingen og interessante didaktiske muligheter, enn en av bøkene alene kunne gjort.

Den komparative bildebokanalysen starter jeg med en kort innledning om bildebøkernes tematikk og motiv. Jeg har valgt ut tre bildeoppslag fra hver bok, i tillegg til bøkernes paratekster, nærmere bestemt ytterpermene. Dette for å kunne gå i dybden, se etter paralleller og forskjeller i bøkene. Samtidig gir det grunnlag for å svare på forskningsspørsmålene mine. Bildeoppslagene fra bøkene *Akvarium* og *Dragen* har jeg fått tillatelse å gjengi fra Cappelen Damm. Bildeoppslagene er ikke tilfeldig valgt ut, men valgt ut fra de tematiske inngangene: *Den dyriske moren*, *Barns livsmot* og *primære behov* og *Den moderlige hjelperen*. De tre tematiske kategoriene er valgt for å kunne analysere sårbarhet, redsel i hjemmet og livsmestring på en best mulig måte. Jeg velger å gjøre nærlesinger og sammenligninger av de utvalgte bildeoppslagene vist i modellen under:

Akvarium (Dahle & Nyhus, 2014)	Dragen, Dahle & Nyhus, (2018)
<p>Bokens forside og bakside (Paratekst)</p> <p><i>Den dyriske moren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bokens ytterpermer viser vesle Moa og den dyriske moren, fremstilt som en gullfisk. 	<p>Bokens forside og bakside (Paratekst)</p> <p><i>Den dyriske moren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bokens ytterpermer viser Lilli sammen med sin dyriske mor, Dragen.
<p>Bildeoppslag: 5</p> <p><i>Barns iboende livsmot og primære behov</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Illustrasjonen viser læreren bøyd vennlig over Moa, mens hun pakker sekken i klasserommet. 	<p>Bildeoppslag: 1</p> <p><i>Barns iboende livsmot og primære behov</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Illustrasjonen viser Lilli og Eline klatrende i et tre på vei hjem fra skolen, hvor de skuer utover mot dragerøyken.
<p>Bildeoppslag: 9</p> <p><i>Barns livsmot og primære behov</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppslaget viser Moa sittende i en stor lenestol, hun spiser sammen med sin mor i akvariumet. 	<p>Bildeoppslag: 8</p> <p><i>Barns livsmot og primære behov</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppslaget viser Lilli sittende ved kjøkkenbordet sammen med den røykende Dragen.
<p>Bildeoppslag: 18</p> <p><i>Den moderlige hjelperen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildet viser Moa hjemme med moren sin, med læreren stående i døråpningen, med ønske om å komme på besøk. 	<p>Bildeoppslag: 18</p> <p><i>Den moderlige hjelperen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildet viser Lilli pekende mot den sammenkrøkte dragen. Dragetemmeren står støttende bak Lilli.

Figur 2, «Skjema over utvalgte bildeoppslag for analysen»

I de tre tematiske inngangene vil jeg komme inn på analysekategoriene presentert i skjemaet under, figur 3, i ulik grad, alt etter hvor det passer inn i den tematiske analysen. For eksempel vil fantastiske trekk belyses i større grad i *den dyriske moren*, mens analysekategorien «sted, rom og miljø» vil være mest fremtredende i avsnittene om *barns livsmot og primære behov* og *den moderlige hjelperen*. Derfor er rekkefølgen for analysekategoriene dynamisk, i tillegg til at de opptrer i ulik grad i de tre tematiske analysene. Jeg vil studere to og to oppslag sammen, komparativt, ved bruk av analysekategoriene presentert i modellen nedenfor (bla. Bjørlo & Goga, 2020; Hopperstad, 2005; Ommundsen 2022; Skovholt & Veum, 2014; Stokke & Tønnesen 2022). Etterfulgt av bildebokanalysen, vil jeg gjøre didaktiske refleksjoner, knyttet til potensielle arbeidsmetoder i klasserommet, da gjennom høytlesning, muntlige samtaler og tegning som potensielle metoder. Underveis i analysen vil jeg også gjøre drøftinger, før jeg i siste kapittel, avslutter med oppsummerende drøftinger knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål.

Motiv - Tema	
Tematiske innganger	Litterære og multimodale analysekategorier
<ul style="list-style-type: none"> - Den dyriske moren - Barns livsmot og primære behov - Den moderlige hjelperen 	Sårbarhet
	Multimodalitet, ikonotekst og samspill
	Fantastikk
	<ul style="list-style-type: none"> - Personskildring (Knyttet til verbaltekst, komposisjon og farger) - Sted, rom og miljø (Knyttet til verbaltekst, komposisjon og farger)
Didaktisk del	
Potensielle arbeidsmetoder i klasserommet: Høytlesning, muntlige samtaler og tegning	

Figur 3, «Analytisk rammeverk»

Skjemaene ovenfor viser hvordan jeg vil gå frem i den komparative bildebokanalysen, og hvordan den didaktiske delen vil utspille seg. Det å bryte ned bøkens enkeltdeler og studere barnekarakterenes redsel i bildebøkene, og studere mulig didaktisk bruk i klasserommet, vil hjelpe meg til å finne svar på studiens forskningsspørsmål og problemstilling. I den didaktiske delen, vil se på hvordan man kan tematisere *livsmestring* gjennom de to bildebøkene i klasserommet, som en mulig inngang for lærere.

4 Analyse

I kommende avsnitt vil jeg gjøre en komparativ bildebokanalyse, ved å studere *Akvariums* (2014) og *Dragens* (2018) paralleller, likheter og ulikheter. Jeg kommer til å analysere bildeoppslag fra hver av bøkene, presentert i *figur 3* i metodekapittelet, ut fra valgte tematiske innganger: *Den dyriske moren*, *Barns primære behov og livsmot* og *Den moderlige hjelperen*. Analysen skal bidra til å svare på problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan man tolke bildebøkene Akvarium og Dragen av Gro Dahle og Svein Nyhus i lys av begrepet «livsmestring» i Kunnskapsløftet 2020?

Hvordan legges det sårbare temaet «redsel i hjemmet» frem i de to multimodale tekstene?

På hvilken måte kan de to bildebøkene invitere til arbeid med emosjonell literacy og livsmestring i klasserommet?

Nevnt i metodekapittelet gjøres analysen i horisontal forbindelse ved å se etter likheter og ulikheter i de tematiske inngangene (Gaasland, 1999, s. 133). Analysekapittelet er strukturert etter modellen jeg viste til i metodekapittelet, se *figur 3*, ved at de tematiske inngangene hele tiden knyttes mot sårbarhet og livsmestring. De resterende kategoriene er tverrgående for tematikkene mine. På slutten av kapittelet, vil jeg analysere bøkens didaktiske potensial i arbeidet med temaet livsmestring i klasserommet. Bildeoppslagene jeg har valgt meg ut, vil jeg omtale som *figur* og nummer i kommende tekst. Ved å avgrense til utvalgte oppslag gir det meg mulighet til å gå i dybden, og slik jeg ser det, vil det være tilstrekkelig for å kunne svare på forskningsspørsmålene mine. Samtidig som jeg analyserer, vil jeg også trekke inn drøftinger, teori og synspunkter, for å bedre kunne redegjøre for spørsmålene ovenfor. I denne studien går analyse og drøfting hånd i hånd.

4.1 Tema og motiv i bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018)

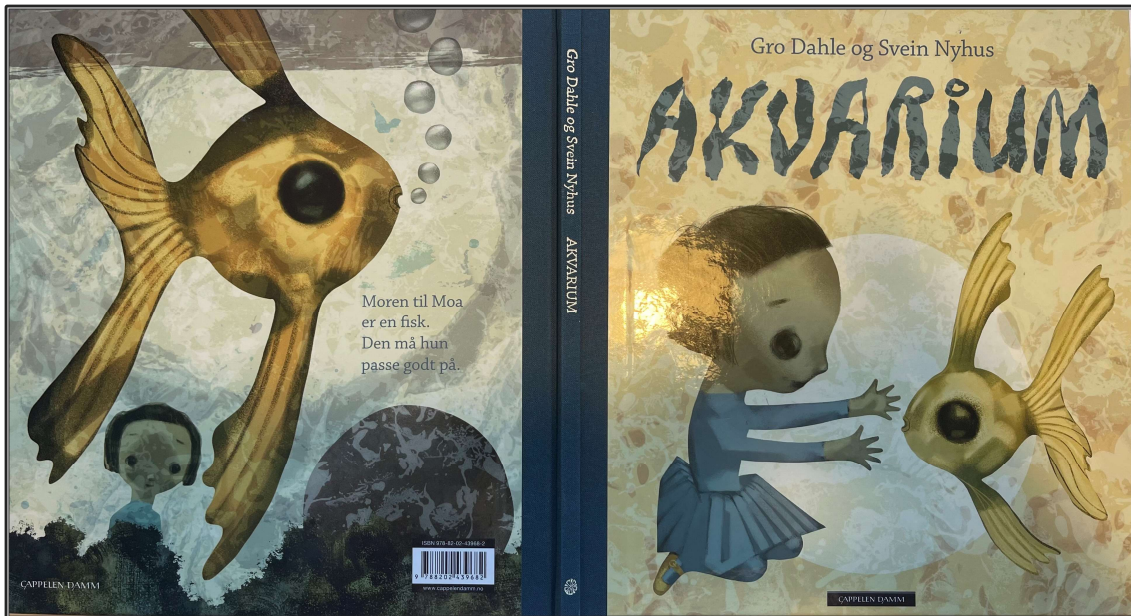
Motivet i *Akvarium* og den fortellingen vi kan følge på narrativets overflater er som følger: Moa bor i ei blokk sammen med sin mor. Moren er en gullfisk som lever i et akvarium i stua, som Moa gir mat, vasker og holder liv i. På skolen snakker Moa med mange elever og læreren, mens hun hjemme lager mat, gjør lekser og passer på moren sin. I løpet av boken kommer læreren på besøk, siden Mo har vært lenge borte fra skolen, og for å lage litt mat til henne. I *Dragen* ligger motivet til Lilli som bor sammen med sin mor, Dragen. Hjemme hos Lilli finnes den ildsprutende dragen, som kjefter, river og rister i Lilli, låser henne inne på kott og slenger mat på Lilli. Etter hvert rømmer Lilli

fra hjemmet, for å søke hjelp hos en Dragetemmer. Den kommer henne til unnsetning og hjelper Lilli med å temme Dragen.

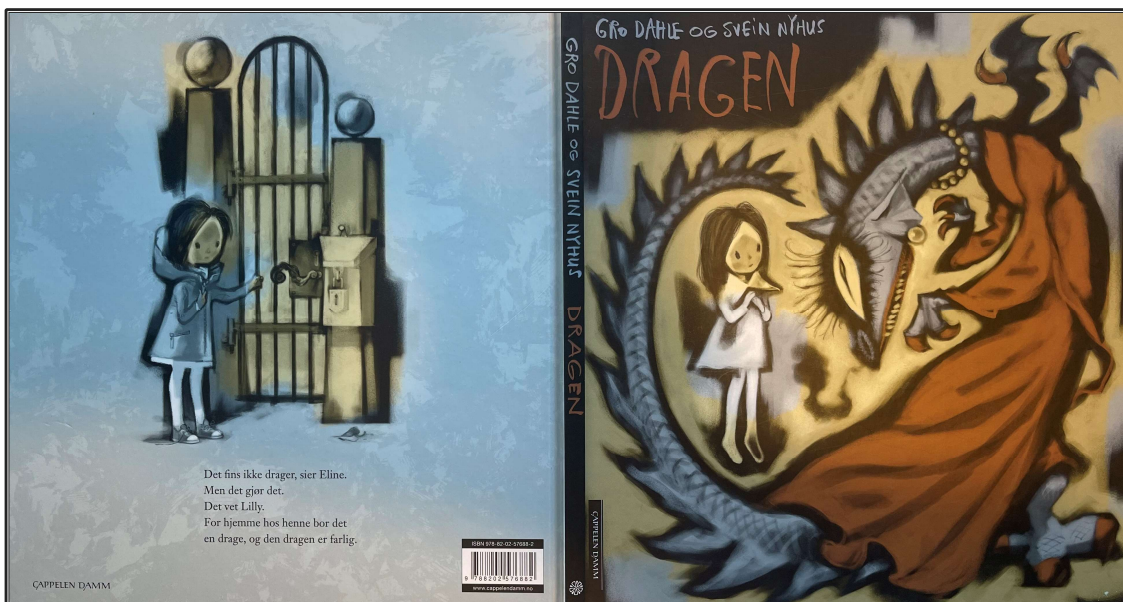
Temaene i Akvarium og Dragen er komplekse, med fellesskap i psykisk syke mødre og omsorgssvikt. Dermed er også temaet «redsel i hjemmet» å finne i bøkene. I Akvarium er Moa redd for at noe skal skje med moren, mens i Dragen er Lilli redd for hva Dragen kan komme til å gjøre med henne. Samtidig handler også temaet om sårbarhet i begge bildebøkene, både i jentenes favør, men også til de sårbare mødrene, som vi i løpet av bøkene ser at trenger hjelp. Bøkene ses på som allalderlitteratur med tema som kan oppfattes ulikt av barn og voksne. Ut ifra bildebøkens motiv og tema, har jeg derfor valgt tre passende tematiske analyseinnganger: *Den dyriske moren*, *Barns primære behov og livsmot* og *Den moderlige hjelperen*.

4.2 Den dyriske moren

I kommende del vil jeg analysere og drøfte de dyriske mødrene i bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018). Det gjør jeg ved å studere paratekstene, bøkens ytterpermer, ved å se på dyrenes fremstilling i form og farge. Jeg vil også analysere de dyriske mødrene med et søkelys på sårbarheten, forholdet og relasjonen som utspiller seg mellom mor og datter. Samtidig vil jeg se på de dyriske mødrene, *gullfisken* og *dragen*, i ytterpermenes multimodale samspill, og hvordan den visuelle komposisjonen og verbalteksten spiller inn på mødrenes fremstilling. Sett i lys av Gunther Kress sin (2010) teori, kan de ulike modalitetene danne en meningsskapende helhet, noe som fremstilles i *Akvarium* og *Dragen* gjennom redsel, frykt og omsorgssvikt, uttrykt gjennom sårbare jentekarakterer i både bilde og tekst (s. 15).



Ytterpermer, gjengitt med tillatelse av forlaget © Akvarium (2014).



Ytterpermer, gjengitt med tillatelse av forlaget © Dragen (2018).

Den første parallellen i *Akvarium* og *Dragen* finner vi i jentekarakterenes mødre, som begge er fremstilt gjennom dyreskikkelser. Ved at Lilly og Moa ser sine mødre gjennom dyriske fremstillinger tilegnet menneskelige egenskaper, *besjeling* eller *antropomorfisering*, fremheves relasjonen mellom mor og datter, et relevant poeng i bøkene (Guanio-Uluru, 2022, s. 112; Michelsen, 2022, s. 48).

I *Akvarium* er moren til Moa fremstilt som en gullfisk. Tolker vi gullfisken i paratekstens illustrasjoner, kan vi se for oss en slørhalevariant. En variant som ifølge Store Norske leksikon har

klumpete kroppsform og spesielle lange, slørete finner, en fisk som ifølge Store Norske leksikon vanligvis holdes innendørs i akvarier (Vøllestad, 2022). Det at det er nettopp en slørhalet gullfisk, tolker jeg som en indikasjon på at fisken må holdes innendørs. Om jeg tar utgangspunkt i fiskens sanselige ytre og symbolske tolkninger, kan sløret på fisken assosieres med fjernhet og antyde at moren er sløv, omtåket og svevende. En fisk assosierer nok ikke med intelligens, men heller en glatt, sleip, sprellende og skjellete skapning, som er vanskelig å gripe tak i med bare hendene. Når en først har fanget fisken, er den i tillegg vanskelig å holde fast, på grunn av dens glatte overflate og bevegelige kropp.

I *Dragen* (2018) er moren til Lilli fremstilt som en drage. I motsetning til den ømfintlige gullfisken som er vanskelig å fange, assosieres drager ofte med noe som både kan *fange* og *skremme* oss. Ifølge Store Norske Leksikon forekommer drager stadig i sagn, folketro og eventyr, og har ofte skjelldekket slangeform, utstyrt med vinger for å kunne fly og ildsprutende krefter (Kværne & Lutro, 2023). I paratekstene er dragen illustrert med en slangelignende hale, med skjellag og pigger på. På hender og føtter er kvasse klør, noe som assosieres med skarphet og fare. Dragens vinger kan være symbol på dragens allsidighet, og understreker dermed maktforhold mellom mor og barn. Måten dragen er illustrerte på bokas forside, forbindes med makt, ondskap og fangenskap. Å fremstille mødrene som dyriske skikkelser, kan samsvare med Skei (2006) sin teori, om å bruke fantasi-figurer for å understreke ustabilitet og flyktighet hos karakterene (s. 64)

På den måten er fortellingen i bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* bygget opp som realistiske fortellinger. Men med fantastiske innslag i dyriske mødre i den ellers realistiske fortellingen, slik Birkeland et al. (2018) skriver om fantastisk teori. Valget av dyrekarakterene i bildebøkene er med på å understreke hjemmets forhold, og rollene til jentekarakterene og mødrene. Ifølge Guanio-Ulurus's (2022) teori om fantastisk i barnebøker, kan de dyriske mødrene gjøre det lettere for barnelesere å leve seg inn i teksten, samtidig som de kan distansere seg fra den. Ved å bruke en dyrisk karakter som drage, kan barn lettere identifisere seg med hovedpersonen og føle samme redsel og frykt som Lilli i boken (s.112). I *Akvarium* får elevene kjenne på Moas følelser, og redselen for å ikke klare å fange gullfisken, men også ansvaret med å ta vare på et kjæledyr og kjedsomheten og stillhet i tilværelsen. For en fisk kan ikke lekes og snakkes med på samme måte som andre kjæledyr, som for eksempel hund og katt.

I lys av Birkeland et al., (2018) og Nikolajeva (2000) sin teori om litteraturens psykologiske funksjon, formidler de to bildebøkene viktige tema for barn. Ved å trekke inn fantastiske trekk, gjøres historiene tilgjengelig for barn, uten at de blir mindre troverdig (s. 94; s. 53). Gjennom de dyriske mødrene skapes spenningen mellom ord og bilde, slik Nikolajeva (2000) skriver frem om bildebøkers fordeler (s. 53). Ved de subtile overgangene mellom virkelighet og fantasiverden, bidrar de dyriske mødrene med å formidle sorgen, redsel og smerten hos Lilli og Moa (Birkeland et al., 2018, s. 94; Nikolajeva, 2000, s. 53). Ved paratekstens estetiske uttrykk, og fantasilitteraturens underliggende begrep, fremheves miljøet, kontrastene og karakterene på en spennende måte, og gir uttrykk for karakterenes følelser og spenningsforholdet mellom mor og datter (Birkeland, et al., 2018, s.95-96). Bruken av de dyriske, fantastiske mødrene i bøkene, gjør dem lett leselig for alle aldere. Om karakterene var menneskelige, kunne forståelsen for de som kjenner seg igjen i tematikken blitt forsterket, men samtidig kunne møtet med teksten blitt tyngre og vanskeligere for noen barn (Guanio-Uluru, 2022, s. 107).

Fargesymbolikk, komposisjon og perspektivet i den visuelle skildringen av mor og barn

I kommende avsnitt vil jeg belyse hvordan de dyriske mødrene og barnekarakterene fremstilles i farger, og studere oppslagene komposisjon og perspektiv i formidling av stemningen.

Fargepaletten i *Akvarium* (2014) holdes i ulike nyanser av gultoner, men også i ulike fargetoner av blå. Blant annet er Moa fremstilt i blå. Slik Løvstad og Strømme (2006) skriver, gir den gule fargepaletten oss en følelse av varme, harmoni og uskyld, samtidig som de påpeker fareaspektet ved den (s. 46-47). Jeg tolker gulfargen som et svik mellom mor og datter, sammen med et faresignal i lys av den bølgende, kalde, kjølige og blå tittelutforming. Skvulpende vann gir oss følelser av uro, og følelser som kommer og går i bølgedaler, slik som Miljeteig (2021) skriver frem i sin masteroppgave (s. 53). Ifølge fargeteorien til Løvstad og Strømme (2006), kan blåfargen ymte om noe fjernt, uendelig og uklart. I lys av Bjørkøys (2017) artikkel, kan forholdet mellom gul- og blåtonene gjenspeile Moas situasjon, som en potensiell lang, lysende og god fremtid i møte. De mørke tonene peker derimot på det dystre i Moas fremtid, siden hun lever med en dysfunksjonell mor (s. 45). Den dyriske moren er visuelt fremstilt i gul- oransjetoner, svevende og med mørke skygger over seg. På baksiden ser vi at hun svømmer i vann, i og med at det kommer bobler ut av munnen. *Dragen* (2018) har derimot en dystre forside enn *Akvarium* (2018). Med mørkere farger, som rød og svart og en gusten gullig fargetone, farger som Løvstad og Strømme (2006) forbinder med fare, ondskap og dysterhet (s. 46). Mens dragen er dominerende i grått, rødt,

mørkeskyggetoner med store klør, er jentekarakteren fremstilt i lysere nyanser, mot gul og hvit. Nyanser Løvstad og Strømme (2006) peker på kan indikere uskyld (s. 46). Den lyse fargen på jentekarakteren gjør at hun nesten ser gjennomsiktig ut mot bakgrunnen, og stilles i skyggen av morens mørke og dominerende jeg, ifølge fargeskildringer som Swang (2019) presenterer i sin masteroppgave knyttet til boka Dragen (s. 39).

Jeg vil nå vende blikket fra farger, mot komposisjonens og perspektivet i den visuelle skildringen av mor og barn. Paratekstene inneholder paralleller i form av perspektiv, som endres i begge bøker fra forsideperm til baksideperm. Med denne endringen forsterkes relasjonen, maktforholdet og sårbarheten mellom mor og barn. De to bildebøkene har motiv med sentrert struktur, ved at hovedkarakterene er plassert i midten på forsiden, som er med på å underbygge intimiteten i motivene, slik som Birkeland et al. (2018) og Kress og Leeuwens (2021) skriver i sine komposisjonsteorier. I *Akvarium* (2014) fremstår forsiden i normalvinkling, slik Birkeland et al. (2018) lyser på som et vanlig perspektiv sett rett forfra, hvor vi kommer nært på karakterens mimikk og kroppsspråk (s. 116). Moa strekker armene ut mot gullfisken svømmende i hennes retning, hvor blikkene er vendt mot hverandre, samtidig som gullfiskens blikk delvis er vendt mot oss lesere. Blikket til Moa er vendt direkte mot gullfisken, og hodet er vendt nedover. Kroppsholdningen og blikket til Moa understreker omsorgen hun føler for gullfisken. Moa og gullfisken er plassert halvveis inn i en lysegul sirkel, som Bjørkøy (2017) peker på som en indikasjon på en lysende fremtid, og et håp i sikte (s. 45). Perspektivet endres til froskeperspektiv når vi vender boken om fra forsideperm til baksideperm. Det gjør at forholdet mellom mor og datter endres. På baksiden ser vi Moa som en liten personsikkelse i nederste venstre hjørnet. Hun ser undrende opp, på en mektig, stor svømmende gullfisk (mor), som nå svømmer vekk fra Moa. Dette gir oss et inntrykk om avstanden mellom mor og datter og håpløsheten Moa kjenner på. Samtidig sier fiskens størrelse noe om det store ansvaret Moa kjenner på (Birkeland et al., 2019, s. 116).

Dragens forside presenteres i fugleperspektiv. Den langstrakte dragen opptar nesten hele forsiden, ved at den former seg rundt hele bokas kanter, og omkranser Lilli. Dragen ser vi ovenfra, med Lilli stående i skyggene fra den, tittende forsiktig opp på Dragens mektige skapning. Dragen er illustrert med tykke streker, og fremstår som bred og kraftig, mens Lilli fremstår som spe og mager. Fugleperspektivet er med på å kommunisere maktforholdet mellom karakterene, og slik Birkeland et al., (2019) skriver, understreker vinkelen dragens autoritet (s. 116). På baksiden endres også

perspektivet her, som i *Akvarium* (2014), fra fugleperspektiv til froskeperspektiv. Den vesle jenta er nå midtstilt på siden, sammen med en stor og mørk smijernsport. Den valgte synsvinkelen kaster nå skygger på henne. I tillegg bidrar froskeperspektivet til å understreke sympatien vi føler med Lilli. Den fremhever også Lillis underlegenhet, slik som Birkeland et al., (2019) skriver om i sin teori om maktforhold motivers verdiperspektiv (s. 116).

I bøkens paratekster er perspektivene og plasseringene ulike. Det bidrar til at komposisjonen i *Akvarium* (2014) visualisere barnekarakterens avstand og søken om nærhet og kjærlighet. I *Dragen* (2019) bidrar derimot perspektivet til å skape nærhet og fangenskap, i form av Lillis redsel og frykt. Nikolajeva (2010) viser til hvordan nettopp størrelsesforholdet er med på å understreke sårbarheten, barnets posisjon og maktforholdet mellom barn og voksne. Hun peker på voksnes myndighet og norm. Det gjør barnet undertrykt den voksne, som gjør barnet sårbart (s. 203). Måten de to karakterene står i forhold til hverandre er også ulikt i bøkene. Mens størrelsesforholdet er ganske likt på forsiden mellom gullfisken og jentekarakteren i *Akvarium*, er drageskikkelsen mye større enn jenta i *Dragen*. Størrelsesforholdet mellom jentekarakterene og dyreskikkelsene kan tolkes som maktforholdet mellom barn og voksen (Butler, 2010, s. 15; Johannessen & Solstad, 2022, s. 120; Nikolajeva, 2010, s. 203). I boka *Dragen* kan vi ane en overlegen mor, som eier makten over sitt barn om vi ser på størrelsesforholdet. På *Akvariums* forside er derimot forholdet likeverdig mellom mor og datter, eller motsatt, som om det er jenta som tar vare på gullfisken. *Akvariums* bakside viser i motsetning til forsiden fiskens overordnede posisjon. Fisken demonstrer makt og dominans, og et asymmetrisk forhold i mors favør, grunnet hierarkisystemet mellom barn og forelder, slik Bjørkøy (2017) belyser mor-datter forholdet i sin artikkel (s. 45-46).

Bøkene bærer preg av et fellesskap ved gjennomgående formelementer i begge bøkene, og i bildebøkens paratekster. Både på forsiden og baksiden i *Akvarium* (2014) finner vi runde elementer, i form av karakterenes øyne, boblene ut av gullfiskens munn, den lysegule sirkelen på forsiden og i den mørke sirkelen på bokas bakside. Mens jeg tidligere beskrev den lysegule sirkelen som et symbol på håp, kan den mørke sirkelen indikere en urolig og usikker fremtid. Sirklene kan ses som en indikasjon på tomrommet mellom mor og datter, hvor Moa jobber for å holde moren i live, samtidig som hun søker håp, og en fremtid endring. I tillegg kan sirklene være et symbol på morens forkommenhet og fravær fra tilværelsen. I lys av Krogh (2009) sine teorier om hermeneutikk, pendler vi her mellom detaljene som sirklenes formelementer, sett i lys av helheten

for å skape en dypere mening. Det dannes en evig sirkel, hvor vi som lesere søker etter forståelse og helhet, men også sirkelforholdet mellom mor og datter (s. 25).

Ser vi på *Dragens* bakside, er den i en lys blå farge, med duse urolige elementer på overflaten. Illustrasjonen på midten av siden viser en jente omslynget av mørke skygger, på vei inn i en smijernsport med lås på. Der er også en stor lås på postkassen ved siden av porten. På bakken ved postkassen ligger det en epleskrott, som ligner et hjerte. Man kan nesten tolke det som et «knust hjerte» på bakken. Jentas øyne er hule, og den ene hånden holdes om brystet. I teksten står det: «Det fins ikke drager, sier Eline. Men det gjør det. Det vet Lilly. For hjemme hos henne bor det en drage, og den dragen er farlig» (Dahle & Nyhus, 2018). Hånden om brystet kan derfor tolkes som en beskyttelse. Ser vi teksten sammen med illustrasjonen svarer det til bildet på forsiden. Innenfor den låste smijernsporten, finnes det en ildsprutende drage med lang hale og store klør. Helt mot midten av baksiden ser vi en beigelys farge, noen som tyder på at det er inn her handlingen vil foregå. Fargen kan sammenliknes med den beige fargen på forsiden, hvor dragen omslynger jenta i et «hjertegrep», ofte omtalt som jerngrep. Her er det formet som et hjerte som kan indikere kjærlighet. Dermed har vi funnet hjerteformete figurer med ulike betydninger både på forside og bakside. Som Kallestad & Røskeland (2020) peker på, kan man lettere tolke helhetsbildet ved å bryte ned enkeltdelene, som dette hjerteelementet kan være et tegn på, et abstrakt bildespråk (s. 47).

De dyriske mødrenes blick er med på å visualisere forholdet mellom mor og datter. Moas mor, fisken, har et tomt, hult og glassaktig blick, som understreker hennes fraværende fortapthet. Dragens blick er i motsetning stort, åpent og dominerende, som understreker hennes makt over Lilli. Dragens øye ser vi i tillegg bare ett av, og i lengde er det større enn hele ansiktet til jenta. Jentenes blick preges av usikkerhet, redsel, søken og håp. Moas blick viser omsorg, håpløshet og kjærlighet, mens Lillis bedende blick visualiserer redsel og behov for beskyttelse. Blickene kan være en indikasjon på barnas fangenskap i hjemmet. Barnet er avhengig av mor helt fra fødselen av, og er avhengige av et sted å høre til og kjærlighet, som jeg tolker i lys av teorien til Butler (2020) og Johannessen og Solstad (2022).

Titlenes rolle sett i relasjon til den dyriske fremstillingen av mødrene

Tittelutformingen i begge bøkene er horisontalt utformet, bestående av et enkelt ord, som knytter seg til dyremetaforikken og beskriver handlingen i boken. *Dragen* er eksplisitt knyttet til den dyriske moren, mens i *Akvarium* ligger den dyriske moren mer implisitt. Tittelen opptar store deler av forsiden i *Akvarium*. Den er visuelt bølgeformet, kantet, kjølig og blå, mens den er strammere, mindre, ensfarget og plassert i øverste venstre hjørnet i *Dragen*. Mens tittelen indikerer uro i *Akvarium*, kan rødfargen i tittelen på *Dragen* indikere fare. I lys av Nikolajevas og Scotts (2006) teori om tittelutforming, kan vi si at den narrative handlingen starter allerede her i begge bøker (s. 241). På bøkens baksider er det en kort tekst som gir leseren en innføring i karakterene og deres forhold til hverandre. På *Akvariums* bakside står det: «Moren til Moa er en fisk. Den må hun passe godt på» (Dahle & Nyhus, 2014). På *Dragens* bakside sier teksten «Det fins ikke drager, sier Eline. Men det gjør det. Det vet Lilly. For hjemme hos henne bor det en drage, og den dragen er farlig» (Dahle & Nyhus, 2018). Ved å lese teksten kan leserne få en ide om forholdene mellom karakterene. Slik som Bjørkøy (2017) skriver, må Moa passe på moren i *Akvarium* (2014), og ikke omvendt, slik det vanligvis forekommer i et «mor-datter»-forhold (s. 45). I Lillis tilfelle må hun «passe seg» for dragen, noe som forteller oss om livets utfordringer og redselen Lilli kjenner på i boka *Dragen* (2018). I lys av Birkeland et al. (2018) sin teori om parateksters multimodale samspill, gjør grepene Dahle og Nyhus (2014; 2018) foretar seg gjennom visuelle elementer og verbaltekst at det oppstår spenning. Det fører til et psykologisk konfliktstoff mellom linjene i bøkens paratekster (s. 121). Førsteintrykket skapes og starter en helhetlig opplevelse for leseren (Birkeland et al., 2018, s. 113; Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 28).

Et mangfoldig blikk på den dyriske moren – en konklusjon

Basert på teoriene til Birkeland et al. (2018) og Maagerø og Tønnesen (2014) kan vi slå fast at de estetiske formelementene er viktige sårbarhets-elementer. I kombinasjon mellom verbaltekst, fargepalett, størrelsesforhold og komposisjon legger de sammen et grunnlag for historien. Slik Nikolajeva og Scott (2006) skriver, er det nettopp denne estetiske helheten som gir indikasjoner på hva vi kan forvente av boken (s. 241). Gjennom de dyriske mødrene i bildebøkene *Akvarium* og *Dragen*, møter vi nyanserte former for maktforhold og sårbarhet. Slik jeg tolker Dancus et al. (2021) sin sårbarhetsteori, kan sårbarhet knyttes til personlighetstrekkene som fremkommer i bøkene, knyttet til de ulike individene. Mødrene er sårbare gjennom mulige psykiske lidelser, som jentene er fanget av og lever innunder (s. 10). Lilli lever i et asymmetrisk forhold fanget av sin dyriske mor,

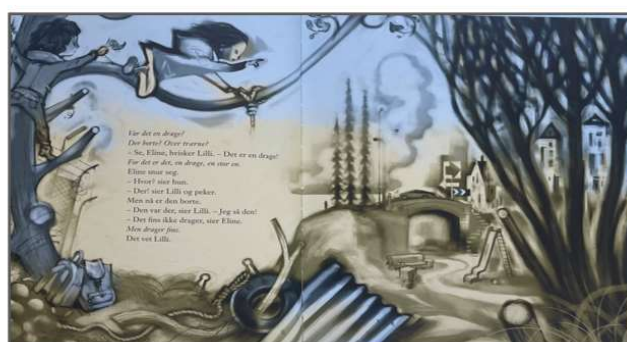
Dragen, mens Moa streber etter morens oppmerksomhet og omsorg. Likevel finner vi likheter i form av usikre, sårbare unge jenter. Begge med håp, redsel og sorg i øynene. Ved å belyse de dyriske mødrene gjennom bøkens paratekster, settes fantasien og tolkningene våre i gang, og som Nikolajeva og Scott (2006) skriver, blir bokens ytre en del av fortellingen (s. 241).

4.3 Barns primære behov og livsmot

I kommende avsnitt flytter jeg blikket til tematikken om barnas iboende livsmot, primære behov, og hvor viktig skolegang og rutiner er i barns hverdagsliv.



Figur 4. Oppslag 5 fra *Akvarium*, gjengitt med tillatelse av forlag, © Gro Dahle og Svein Nyhus (2014).



Figur 5. Oppslag 1 fra *Dragen*, gjengitt med tillatelse av forlag, © Gro Dahle og Svein Nyhus (2018).

Bildeoppslagene ovenfor er hentet fra bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018). Begge er fra bøkens innledningsfase. De er nøye utvalgt med tanke på å vise Moas og Lillis tilhørighet til samfunnet og skolen. Det første oppslaget er hentet fra *Akvarium*, figur 4, et bildeoppslag i duse pasteller. Lærer bøyer seg omsorgsfullt over Moa, mens hun pakker sekken i klasserommet de befinner seg i. Ved første øyekast virker fargene lyse, lette, idylliske og romantiserte, med læreren fremstilt i moderlige rosatoner, som Maagerø og Tønnesen (2014) beskriver for typiske jentefarger i vår kultur (s. 34). Læreren står bøyd over Moa, som en synlig, trygg voksenperson. Med kroppsholdningen omslutter hun Moa med sin kjærlighet, slik også Bjørkøy (2017) belyser Moas lærer i sin artikkel (s. 53). I barnelitteraturen finnes det flere lignende karakterer slik som Moas lærer. Et eksempel er fra boka *Matilda* (2015) av Roald Dahl. Der møter vi Matildas omsorgsfulle «lærer Honey», en lærer som tar vare på Matilda, som lider av omsorgssvikt i eget hjem. I lys av Samoilows (2018) teori, finnes intertekstualitet i de fleste tekster (s. 73). Studerer man oppslaget ytterligere, ser vi at Moa har en kjøligere farge over ansikt og klær enn det læreren har. Dette kan tolkes som sårbarheten og redselen hun bærer på knyttet til hennes mor. Den blå, kjølige fargen

viser veien ut til gangen og jakken hennes, gjennom en liten dør, noe som kan indikere kulden som venter henne hjemme. Sårbarheten til Moa er til å ta og føle på i verbalteksten, hvor det står «Kanskje moren vil bli flau over at hun er en fisk. Kanskje moren vil bli lei seg» (Dahle & Nyhus, 2014). På den måten gir boka en inngang for elevene til å kjenne på Moas sårbarhet (Nussbaum, 2016, s. 25). Ved at følelsene «lei» og «flau» beskrives gjennom tankene til Moa (Nussbaum, 2001, s. 16). Moa er redd for hva læreren vil synes om moren som en gullfisk. Det tyder på jentas klarhet over morens problem. Moa forstår at alt ikke er som det skal hjemme hos henne selv, derfor avslår hun lærerens spørsmål om å få være med henne hjem å hilse på moren. I tillegg er Moa redd for morens følelser, som kan tyde på at hun er bevisst morens svakhet og sårbarhet. Ser vi i lys av Nikolajevas (2000) teori, viser fremstillingen moren og datterens sosiale status, og gir oss innblikk i stemningen og ensomheten i bildeoppslaget (s. 154).

Figur 5 er hentet fra *Dragen*, et oppslag som er holdt i få farger. Henholdsvis i lys blå, lys gul og svart og gråtoner, som kan assosieres med kulde og dysterhet og være et signal på redselen Lilli kjenner på, ifølge Løvstad og Strømme (2006, s. 45-47). Vi ser Lilly og et annet barn klatre i et tre. Skolesekkene ligger ved bunnen av treet, mens de ser etter dragen borte ved husene. Tar vi for oss området og miljøet de befinner seg i, ser det «lurvete» ut. Med en sofa stående nede ved rutsjebanen, høye nettinggjerder, eksos, blikkplater og dekk som ligger og slenger. Likevel er det ikke her faren ligger, og heller ikke i det høye treet barna klatrer i. Det ligger i ansiktsuttrykket til Lilly og faren i det fjerne. Lilly sitt ansiktsuttrykk er anspent, konsentrert og peker direkte på dragen som befinner seg der borte, over trærne. For Lilli er sikker på at hun ser dragen, og vil gjerne vise den til Eline. Som verbalteksten understreker: «Den var der, sier Lilli. – Jeg så den! Det fins ikke drager, sier Eline. *Men drager fins*. Det vet Lilli» (Dahle & Nyhus, 2018). Kursiven i verbalteksten kan vi tolke som Lillis tanker. I lys av Nikolajevas (2006) teori om bildet og tekstens samspill, benytter oppslaget utvidende funksjon. Teksten om dragens tilstedeværelse utvider bildenes dystre innhold (s. 16).

Den iboende trangten til å fortelle andre om hva som foregår hjemme er en likhet vi finner i bøkene. I *figur 4* forteller Moa både på skolen og til læreren om moren som er en gullfisk hjemme, levende i et akvarium. Lilly forteller også sin venn Eline om Dragen som bor i huset hennes på vei hjem fra skolen, *figur 5*. Dette er et tegn på barns trygghet i skolehverdagen, som gjør at de får mulighet til å koble av fra det som foregår hjemme, samtidig som de får uttrykt seg. Dermed blir de kanskje sett

og hørt av noen. Nettopp dette samspillet mellom de dyriske fremstillingene, skifte mellom hjem og borte, og barnekarakterens søken om hjelp og noen å snakke med, knytter bøkene til *emotional literacy*. Barn kan tolke ansiktsuttrykk og kroppsholdninger, og dermed omsette følelsene de ser i bøkene til det virkelige liv, ifølge Nikolajeva (2013, s. 251-252).

Siden oppslagene er hentet fra bøkens tidlige fase, er det avgjørende at jeg tolker begge oppslagene avventende. Det visuelle miljøet i *Dragen* er stille før stormen. En kan tyde storm i det fjerne, fylt med røyk, mørke, redsel og sinne. I *Akvarium* er det fargerike klasserommet trygt. Ingen vet hva som venter Moa bakenfor den trange, kjølige klasseromsdøren som rommet illustrerer. Bildene kan ses på som et frempek om at noe snart vil skje. Vil vi møte en drage som Lilli hevder finnes: «*Men drager fins. Det vet Lilli*» (Dahle & Nyhus, 2018)? Hva møter vi hjemme hos Moa, med tanke på at ingen får bli med hjem og innblikk i Moas tanker. «Kanskje moren blir flau over at hun er en fisk [...], Derfor rister Moa på hodet når læreren spør. – Det passer ikke i dag, sier Moa» (Dahle & Nyhus, 2014). De to valgte oppslagene ser tilsynelatende hverdagslige og normale ut, men går glidende over til en magisk verden med fantastiske trekk. Slike trekke skriver Birkeland et al. (2018) frem som et grep for å fremstille et poeng eller for å fremheve virkeligheten på en ønskelig måte (s. 111). I begge bildebøkene er overgang mellom fantasi og virkelighet gåtefull. Det er vanskelig å skille mellom om jentenes mødre virkelig er en drage og en gullfisk, eller om det bare er Moa og Lillis fremstillinger av dem.

Før jeg trekker frem de neste bildeoppslagene vil jeg løfte frem jentenes livsmot. Som bildene henviser, går begge jentene på skolen. De våger begge å snakke om det som befinner seg bak hjemmets fire vegger. Selv om Moa er bekymret for moren sin, som jeg tolker befinner seg hjemme i akvariumet, går hun likevel på skolen. I tillegg er hun så reflektert, at hun vurderer morens følelser, før hun svarer læreren at hun ikke kan bli med hjem i dag: «Kanskje moren vil bli lei seg. Selv om læreren er veldig snill» (Dahle & Nyhus, 2014). Selv om redselen i *figur 5*, er mørkere og tydeligere, både i det visuelle og verbale, vet vi ut fra bokas handling, at Lilli trosser frykten, og går hjem i huset etter skolen. Der vet hun at dragen befinner seg. I oppslag 2 fra *Dragen* sier verbalteksten «Hun kjenner seg tung bare ved tanken. For hun vet ikke hva som venter når hun åpner døra hjemme» (Dahle & Nyhus, 2018). Bare dette sier mye om Lillis mot, og ikke minst om hennes livsmot i en hverdag fylt med usikkerhet. Jeg tolker ut fra handlingen at Lilli trør ut og inn av hjemmets dører, for å gå på skolen. Der kan hun få være bare Lilli, uten å være redd for dragen.



Figur 6. Oppslag 9, fra *Akvarium*, gjengitt med tillatelse av forlag, © Gro Dahle og Svein Nyhus



Figur 7. Oppslag 8, fra *Dragen*, gjengitt med tillatelse av forlag, © Gro Dahle og Svein Nyhus (2018).

De kommende oppslagene er bevisst valgt ut med tanke på barns primære behov. Med særlig fokus på at mat fremstilles som en mangel i begge bøkene. Til slutt vil jeg kort komme inn på behovet for søvn, slik det er fremstilt i *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018). De valgte bildeoppslagene finnes parallelt, begge i bøkens midtdel. Her peker jeg på flere fellesnevner som kan trekkes mellom bøkens utforming, tematikk og handling gjennom en komparativ analyse (Samoilow, 2018, s. 72).

I *Akvarium* (2014) sitter Moa i en stor lenestol og spiser sammen med moren. Moa spiser skiver med syltetøy uten tallerken under, mens moren spiser fiskeflak, hvor noen er strødd utover gulvet. Illustrasjonen tyder på at mor og datter spiser sammen, men av ulik type mat. Verbalteksten foregår gjennom Moas tanker, med utdrag som:

«Tenk om moren ropte fra kjøkkenet at nå var det morgen, at nå måtte Moa stå opp, for nå var det frokost».

«Hun liker å spise ved siden av akvariet og se moren spise et røddlig flak fiskemat»

«Hvis moren ikke hadde vært en fisk, kunne moren lagd risengrøt. Det er veldig vanskelig å lage, for det brenner seg så lett. Det vet Moa alt om». (Dahle & Nyhus, 2014)

Tankene til Moa understreker kaoset vi ser i rommet og i illustrasjonens komposisjon. Melk, syltetøykrukke og fiskemat på gulvet, en knust kopp, skøyteledninger og lim på gulvet. Limen kan assosieres med reparasjon, og skøyteledningene tolkes med at det jobbes for å holde liv i akvariet, hvor moren befinner seg. Vekkerklokken på stuegulvet sier sammen med verbalteksten: «Moa har en vekkerklokke som hun stiller» (Dahle & Nyhus, 2014), at Moa har hele ansvaret på seg selv.

Dette tyder på en fraværende foreldreomsorg, som over tid vil gi mangel på barnets utvikling og oppdragelse, slik det skrives frem i Barnekonvensjonen (1989, art. 18). Foreldrefraværet vises også i kjøkkenet vi skimter på høyre oppslag. Her ser vi en rennende vask, vinglass, brødsmler, oppvask og en kniv liggende på gulvet. Det visuelle kaoset blir understreket av verbalteksten. Den fremsier at Moa av og til ønsker seg en vanlig mamma, som har både sokker, sko og hestehale, og som til og med kjefter en gang imellom. Verbalspråket understreker Moas sårbarhet og posisjonen til moren, slik Nikolajeva og Scott (2006) viser til i sin teori om utvidende samspill mellom bilde og tekst (s. 16).

I *figur 7* ser vi Lilli og moren sittende rundt et måltid ved kjøkkenbordet. Stemningen fremstår dyster gjennom dampende røyk fra Dragen sammen med osen fra stekepannen. En stor kontrast til Moa som av og til kunne tenke seg en mor som kjefter innimellom. «Dragepusten fyller kjøkkenet» (Dahle & Nyhus, 2018) er beskrevet i verbalteksten, som understreker den dårlige atmosfæren i rommet. Maten i stekepannen er svart, som assosieres med svidd mat. Dragen forsyner seg selv først, før barnet, dermed er Dragens tallerken full, mens Lillis tallerken er tom. Sammen med den visuelle fremstillingen utfyller også verbalteksten med: «Lilli er så tørr i halsen. Og det er ikke noe å drikke. Hun våger ikke gå å hente vann selv.» (Dahle & Nyhus, 2018). Her spiller det visuelle og verbale godt sammen, og gir oss en helhetlig forståelse av situasjonen, slik Maagerø og Tønnesen (2014) beskriver i sin teori om multimodalt samspill (s. 42).

Igen kveiler dragen seg rundt Lilli, ved at halen strekker seg bak ryggen hennes. Det kan tyde på Lillis fastlåste situasjonen. Lillis kjole, sammen med den ene foten er hvit, en kontrast til det mørke og dunkle i rommet ellers, som kan tyde på Lillis uskyld og sårbarhet. Hun holder hånden over kneet, og sammen med verbalteksten understrekes redselen: «Lilli er stiv i beina. Den ene foten sover. *Er det over nå?*» (Dahle & Nyhus, 2018). Ut ifra den visuelle og verbale fremstillingen, tolker jeg stemningen som trykket, og undres på hva som blir det neste. Fra tidligere oppslag vet vi at Lilli har blitt tatt hardt i armen, for så å bli slengt inn i et kott, med låst dør. Det er tydelig at Lilli er utsatt for omsorgssvikt, som beskrevet i Barnekonvensjonen (1989) og mangler helt primære behov barn er avhengige av (art. 18).

Barnekarakterenes mangel på viktige primærbehov kommer også frem gjennom søvn i bøkene. I *figur 6*, finner vi Moa sovende på sofaen i stuen. En stue som er mørklagt i slørete, urolige blåfargede vegger. Her ser vi Moa vaktende over sin mor, som svømmer i akvariet. Klokken på

gulvet viser 23:06, som vanligvis er langt over leggetid for små barn. Verbalteksten understreker maktforholdet mellom mor og datter: «Nå får vi legge oss, sier Moa til moren og skrur av lyset i taket» (Dahle & Nyhus, 2014). Her er grenser visket ut, hvor jeg tolker Moas blikk vendt direkte mot leseren som en søken om hjelp. I *Dragen er søvn* forbeholdt Lillis mor: «Bare hun ikke hørte det, bare hun ikke våkner» (Dahle & Nyhus, 2018). Tankene til Lilli gjentas tre ganger i løpet av oppslag 2, som er med på å understreke redselen Lilli føler for dragen.

I og med at Moa dekker over for morens problemer ved å ta på seg alle hverdagslige oppgaver, og Dragen opptrer med sinne, trusler og vold ovenfor Lilli bare i hjemmet, vil det være vanskelig å oppdage jentenes sårbare posisjon for de i samfunnet rundt dem. Belyses i Myhr (2021) sin sårbarhetsteori (s.32). På ulike måter dekkes det over for foreldrenes mangler, og dermed får ikke barna omsorgen de trenger hjemme. De får heller ikke dekket helt primære behov, men søker den underveis hos andre.

Det narrative grepet, hvor fortellingen foregår gjennom barnas blikk, tanker og historier, er felles for begge bøkene. Måten språket tar form i en lyrisk fremtoning, kan ses på som et grep den implisitte forfatteren bruker når den henvender seg til barn som implisitte lesere. Dette for å fremheve jentenes sårbarhet, og deres livsmot i hverdagen (Larsen, 2018, s. 49). Følelsene kommer til uttrykk i teksten, gjennom tanker og følelser til jentene, som sammen med det visuelle uttrykket og den resterende teksten skaper en helhet og mening i bildebøkene, slik som beskrevet av (Birkeland et al., 2018, s. 98; Bjørlo & Goga, 2021, s. 66; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 6; Ommundsen, 2022, s. 156; Warberg, 2018, s. 212). I *figur 6*, er verbalteksten plassert langs venstre side. Den er oppdelt i små sekvenser, og fremstår sekvensielt og lineær. Utviklingen skjer i samsvar med fortellingen og den visuelle fremstillingen. Innholdet i tankene til Moa er skrevet i 3. person, fortid. Her får vi innblikk i Moas ønsketenkninger: «Moren kunne fått lov til å kjeft og mase, det ville vært helt ok, i hvert fall en gang iblant» (Dahle & Nyhus, 2014), noe som jeg tolker som et ønske om en bedre hverdag, og en frisk mor. I *figur 7*, er verbalteksten plassert langs en loddrett linje på venstre side, plassert under den dampende sorte røyken. Teksten foregår i nåtid, med innblikk i hvordan Lilli har det: «Lyset stikker i øynene», og innblikk i Lillis tanker «Er det over nå?» (Dahle & Nyhus, 2018). Til forskjell fra Moa foregår tankene til Lilli i nåtid, skrevet i 1. person, fremhevet med kursivskrift. Teksten inneholder også korte og kvasse utsagn fra Dragen: «Spis!» og «Utakknemlig unge!» (Dahle & Nyhus, 2018). Utsagnene er med på å understreke forholdet mellom barn og mor, ifølge

Nikolajevas (2010) teori om at de voksne alltid har normen på bakgrunn av deres myndighet (s. 203).

En oppsummering av Moa og Lillis livsmot og deres primære behov

I lys av Nikolajeva (2010) sin teori om barns sårbarhet, støtter jeg meg til innholdet om barns umyndiggjorte og undertrykte posisjon i forhold til den voksne (s. 203). Det er tydelig at Moa dekker over for morens mangler, ved å selv stille klokken, lage mat og sørge for egen søvn. Lilli derimot, lar være å invitere venner med hjem etter skolen, og på den måten dekker hun også over morens situasjon. Dermed kan jeg støtte meg til Myhr (2021) sin teori, hvor barns iboende lojalitet til foreldrene gjør at de dekker over for deres mangler, og ikke får den hjelpen de trenger (s. 32). Men selv om begge jentene dekker over for mødrenes mangler, ser vi helt i fra starten at deres livsmot er der. Ved at de begge jentene går på skolen, og treffer andre barn og voksne, benytter de muligheten til å fortelle om deres situasjoner i hjemmet, fortalt gjennom deres barnlige blikk.

4.4 Den moderlige hjelperen



Figur 8. Oppslag 18, fra *Akvarium*, gjengitt med tillatelse av forlag, © Gro Dahle og Svein Nyhus (2014).



Figur 9. Oppslag 18, fra *Dragen*, gjengitt med tillatelse av forlag, © Gro Dahle og Svein Nyhus (2018).

I kommende avsnitt vil jeg belyse bøkens moderlige og omsorgsfulle karakterskikkelse, som hjelper Lilli og Moa på ulike vis i deres vanskeligheter i hjemmet. Den første parallellen vi legger merke til, er at bildene ovenfor er hentet fra samme bildeoppslag, s. 18. At nettopp disse oppslagene havner her, handler om barnebokens handlingsstruktur, som kan ses i lys av intertekstualitet til eventyrsjangeren (Larsen, 2018, s. 58-59). Hovedpersonene Moa og Lilli legger ut på en form for reise for å søke hjelp. Jeg tolker læreren og dragetemmeren som fortellingens gode hjelper, som er med på å beseire fienden før handlingens slutt (Larsen, 2018, s. 58-59).

Figur 8 vekker noe i oss. Vi blir møtt av en lysende og åpen dør på høyre side, med den moderlige læreren i rosa klær og sko, med et vennlig smil om munnen. Læreren står med hodet bøyd, avventende på dørmatta, med spørrende blikk vendt mot Moa. Vi kan tenke oss at dette er åpningen og hjelpen Moa har ventet på og trenger. Ifølge Larsen (2018) kan det være en god person som som kommer til unnsetning og hjelper (s. 58-59). Verbalteksten starter på venstre oppslag, øverst til høyre med: «Det er læreren som står der og smiler» (Dahle & Nyhus, 2014).

«Tenkte jeg skulle stikke innom.»

«Tenkte du kanskje var syk.»

«Tenkte du kanskje hadde lyst på druer.»

«Og så tenkte jeg at jeg kanskje kunne hilse på moren din, sier læreren og setter en pose fra seg på gulvet, tar av seg skoene og kommer inn i bare sokkene.» (Dahle & Nyhus, 2014)

Det ligger noe i de velvalgte ordene til Gro Dahle (2014). Læreren til Moa bruker gjentatte ganger ordet «tenkte», som kan være en måte å nærme seg Moa med å vise at hun har tenkt på henne. Men kan også være en rolig og forsiktig måte for å komme innenfor Moas vegger på. Den lyse døren med læreren kan tolkes som en døråpner for Moa og moren, metaforisk sett. Tilsvarende situasjon finner vi i *figur 9*, også her en endring. Dragetemmeren står sammen med Lilli og Dragen, hjemme i gangen hos Lilli. Dragetemmeren kan vi også se er kvinnelig. Med høyhælte sko, blonder i kragen, samtidig som hun er høy, rank og strener over både Lilli og Dragen, som om rollene nå er snudd. Dette understrekes av den krumme og sammenkrøllede Dragen. Størrelsesforholdet jevnes ut, hvor illustrasjonen sammen med verbalteksten forteller:

«Dette er ikke Lillis skyld.»

«Det er du og bare du som er drage her i huset!»

«Og bare dragen selv kan stanse drageilden.»

«Dette er din jobb! sier Dragetemmeren.» (Dahle & Nyhus, 2018)

Verbalteksten er med på å understreke maktforholdet. Dragetemmeren sier nå at det ikke er Lillis feil, men bare dragen. Det hjelper Lilli med å flytte skyldfølelsen fra seg selv til Dragen, ved at hun får hjelp og veiledning fra Dragetemmeren. Dette kan vi knytte til læreres og foreldres rolle i barns

liv. Barn trenger veiledning, støtte og omsorg for å senere kunne klare seg selv i livet, ferdigheter Bjørndal og Bergan (2020) peker på som viktige til å mestre livet (s. 49). Slik jentekarakterene er fremstilt, er også de moderlige skikkelsene fremstilt i menneskelig kropp, som gjør at vi trer ut fra fantasiverdenen i hjemmet til en vanlig realistisk verden (Birkeland et al., 2018, s. 93). Dette kan tolkes i lys av Skei (2006) sin teori, at de moderlige hjelperne ikke er flyktige og ustabile, men heller stødige og trygge (s. 64).

En annen likhet mellom bøkene jeg vil fremheve, er de kvinnelige skikkelsene som hjelper jentene ut av uønskete situasjoner. Linjer kan trekkes til paratekstene, og tidligere oppslag, hvor jeg beskrev det «knuste hjertet» liggende på bakken. Nå ser vi Lilli bærende på et stort hjerteformet speil, noe som kan tyde på at hjertet ikke lenger er knust. Vi ser et helt hjerte. Men også veldig stort i forhold til hjerteformene vist tidligere i boken. Det store speilformete hjerte tolker jeg som veldig skjørt. Siden sagnet om speil sier: «knust speil gir sju års ulykke». De må trø varsomt og forsiktig frem. Som i *Dragen* finner vi også linjer til parateksten i *Akvarium*. *Figur 8* viser disse runde formelementene som vi så på ytterpermene. De finnes på dør, knagger, lyspærer, øyne, stift, bordben og gullfiskens boble. Elementene skaper usikkerhet ved at de er gjentakende, svevende og porøse, slik en sirkel kan tolkes. I lys av Krogh (2009) sin teori om den hermeneutisk sirkel, hvor delene og helheten ses i en evig sirkel, er disse formelementene deler som kan kaste lys over helheten (s. 25).

Ifølge Birkeland et al. (2018) kan vi tolke at komposisjonen og de ulike elementenes form og plassering er med på å fremheve situasjonen i hjemmet til Moa (s. 116). I *Figur 8* finner vi et kaotisk hjem. Teppet på gulvet er krøllet, noe de kvadratiske rutene i teppet er med på å fremheve. Bordet er snudd opp ned, krakken er veltet og en lampe ligger på gulvet. Vase, tegnestift, kleshenger og knagg, ligger også slengt utover gulvet. Lampen i taket er bare en enkel lyspære, skjermen rundt mangler. Maten til gullfisken ligger strødd, i rødlige farger, som jeg tolker ut av bokas tematiske innhold som rødvin, om jeg ser det i sammenheng med vinkartongen som skimtes ved lenestolen. Moa selv har uflidd hår og kjolen går i ett med interiøret og veggene i rommet. Den slengte barneskoen på gulvet har samme farge som døra og gangen utenfor. Skoen kan tolkes som at Moas mulighet for frihet ligger utenfor hjemmet. Stuen til Moa fremhever det sårbare og uoverkommelige Moa befinner seg i, som samspillet i ikonoteksten (Birkeland et al., 2018, s. 98; Ommundsen, 2022, s. 156) er med på å understreke: «Du har jo ikke vært på skolen på lenge» (Dahle & Nyhus, 2014). Læreren aner uråd, og kommer på hjemmebesøk med mat. Komposisjonen i

figur 9 er annerledes enn i *figur 8*. Her er de sentrale skyggene rundt personene og dyreskikkelsen og mørke som er fremhevet. Samtidig er to symboler som tidligere har vært fremtredende, nå mindre og flyttet ut av fokus. Paraplyen som tidligere har vært skjoldsymbol er nå nederst i høyre hjørnet sammen med teppet som vi kan tolke som blinkskive. Vi finner motstrebende elementer på gulvet nå, som en lasso, vernebriller og skjold av jern, sammen med en verktøykasse. Dette kan tyde på at istedenfor at Lilli skal beskytte seg, skal hun nå sammen med Dragetemmeren reparere og ta tak i husets situasjon. Det multimodale samspillet slik Maagerø og Tønnesen (2014) lyser på, er med på å vise at Lilli og Dragetemmeren nå har kontroll. Dragen nå er den usikre: «Og Lilli er glad i deg også! Sier Dragetemmeren. Tror du? Sier Dragen. Ja, sier Lilli» (Dahle & Nyhus, 2018).

Blikket er også et grep forfatteren bruker i *figur 8 og 9* (Kress & Leeuwen, 2021, s. 116). I *figur 8* er blikket og kroppsholdningen til læreren vendt mot Moa. Det viser at hun lytter, ser, viser interesse og forholder seg til det Moa forteller, slik Bjorvand (2017) belyser der i sin artikkel (s. 51). I samme oppslag er blikket til Moa vendt mot læreren, mens fiskens blikk er vendt mot dem, noe jeg tolker som den dyriske morens sårbarhet, usikkerhet og hjelpeløshet i situasjonen. I *figur 9* er blikket til Lilli og Dragetemmeren direkte vendt mot Dragen, som har øyet og hodet skyldig tittende opp mot dem, hvor kroppsholdningen indikerer skyld og skam (Nikolajeva, 2013, s. 251).

Redselen vi finner i de to bøkene er av ulik art, noe inngangen til den moderlige hjelperen understreker. Mens Moa prøver å unngå besøk i hjemmet for å beskytte morens situasjon, holder ikke Lilli ut lenger og søker etter hjelp. Både på oppslag 5 og på oppslag 18 spør læreren om å få komme til Moa. I oppslag 5, som ligger til bildebokens innledning, svarer Moa nei til besøk, nettopp for å beskytte moren som tidligere nevnt. Men da læreren dukker opp på døren hjemme hos Moa, er det tydelig at også fisken får øye på læreren, og det blir vanskelig å si nei igjen, så hun slipper henne inn. Lilli rømmer derimot fra eget hjem i redsel fra dragens sinne. I de kommende oppslagene ser vi Lilli gå rundt i gatene til langt på kveld, hvor hun henger opp lapper med både tegning, tekst og telefonnummer på. Teksten lyder følgende: «Hjelp! [...], *Drage i huset! Jeg kan ikke bo hjemme!*» (Dahle og Nyhus, 2018). Lappene kan tyde på at grensen er nådd for Lilli av hva hun kan make. Jeg tolker det som om hennes livsmot holder på å renne ut.

I *Akvariums* siste oppslag, er fortsatt den moderlige hjelperen (læreren) på besøk. I *Dragens* siste oppslag, kan vi ikke se den moderlige hjelperen (Dragetemmeren), men Lilli har nå med seg sin venninne Eline hjem. Dette kan tolkes i lys av Solstads (2008) teori om intertekstualitet til eventyr,

hvor handlingen har lignende oppbygning, innledning – hoveddel – slutt. I tillegg til den gode avslutningen hvor jentene har fått hjelp og håpet for en lysere hverdag ligger i sikte (s. 90-91). En lykkelig slutt kan selvsagt diskuteres når det kommer til *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), for har de? På siste side i *Dragen* står det: «Eline er ikke redd for Dragen, for Eline vet ikke at drager fins» (Dahle & Nyhus, 2018). Her finner vi ingenting i verbalteksten som tilsier at Lilli ikke er redd for dragen lenger, noe vi kan tro hun er, siden teksten så tydelig sier at Eline IKKE er redd for dragen. Vi har tidligere fått vite at dragetemmeren har vært innom for å hjelpe Dragen og Lilli. Dragen må øve seg på å holde flammene tilbake, og ikke knurre, frese og brøle (Dahle & Nyhus, 2018). Jeg antar at selv om boken har en forholdsvis lykkelig slutt, vil det komme flere episoder med sprutede ild, sort aske og flommende brøl. Men kanskje de vil komme i mindre grad. Vi mangler den helt lykkelige slutten som eventyrsjangeren har, og dermed skrider boken også i en litt annen retning. Det samme vil jeg si om *Akvarium* (2014) sin slutt. Den bryter også med eventyrsjangerens lykkelig slutt. På siste side møter vi Moa og læreren som spiser risengrøt som ikke er brent, i et lyst kjøkken sammen. Verbalteksten sier: «og alle lysene i alle vinduene i alle blokkene kommer på, som om det er akvarier overalt» (Dahle & Nyhus, 2014). Jeg tolker lyset som et håp, og om tilhørighet til en annen verden utenfor blokken. Den lyse fargepaletten tolker jeg ut fra ikonotekstens samspill, som illustrerer en visse blomst satt i vann, og på vei til å springe ut (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 42). Jeg kan ikke finne noe i det multimodale samspillet som tilsier morens situasjon. Det sier noe om Moa, som nå er fanget opp av læreren, som kan gi mulighet til hjelp og oppfølging.

De moderlige hjelpernes funksjon – en konklusjon

I lys av Samoilow (2018) sin teori om intertekstualitet til eventyr, vil jeg si at begge bildebøkene har snevre forbindelser, uten at de er direkte sporbare (s. 73). De moderlige hjelperne fanger opp jentene på ulikt vis, og som jeg har belyst ovenfor. Dette gjøres på ulike måter, men uten at vi helt kan slå fast en lykkelig slutt. I overordnet del (2017) fremheves skolens ansvar til å hjelpe elevene med å mestre livet, den psykiske helsen, men også til å håndtere tanker og følelser, noe jeg tolker er oppgaven til de moderlige hjelperne i de to bildebøkene (Utdanningsdirketoratet, 2017, s. 14). Jeg støtter meg også til Ringereide og Thorkildsens (2020) teori om livsmestring. Det er ikke en lett oppgave for noen å trø inn, men likevel må vi ta oppgaven, og hjelpe elevene til å være rustet til det som møter dem, og gi hjelp, varme og omsorg på veien mot en bedre hverdag og endring i hjemmet (s. 11).

4.5 Didaktiske refleksjoner – bildebokas potensial i arbeid med livsmestring i skolen.

I kommende del vil jeg drøfte potensielle didaktiske muligheter i arbeid med bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) i klasserommet. Som jeg skrev frem i metoden, er bøkene min eneste empiri, og metoden komparativ bildebokanalyse er brukt som fremgangsmåte. Likevel er det viktig å fremheve nettopp hva som ligger i bøkens muligheter i klasserommet. Det vil jeg løfte frem ved de komplementerende arbeidsmetodene høytlesning, muntlig samtale og tegning, knyttet til de tematiske inngangene *Den dyriske moren*, *Barns livsmot* og *Den moderlige hjelperen*. Høytlesning, muntlig samtale og tegning er arbeidsmetoder som ses i sammenheng og overlapper hverandre. Arbeidsmetodene er valgt ut med tanke på kompetansemål i norskfagets begynneropplæring. Etter 2. trinn (LK20), skal elevene kunne lytte til skjønnlitteratur, samtale om tekstene og begrunne egne meninger, og uttrykke tekst gjennom tegning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Ved de didaktiske aspektene, med høytlesningsstunder, tilhørende samtaler, og tolkningen og bearbeiding gjennom tegning, håper jeg å kunne bidra til å utvide barns forståelse av tekstene og av vanskelige sider ved livet.

Sett i lys av teorien til Dancus et al. (2021), er alle bøker sårbarhetstekster. Alt etter hvordan høytleseren legger til rette for perspektivet sårbarhet, og hvordan lesingen fremkaller følelsene og sårbarheten i oss (s. 10). Ifølge Stokke og Tønnessens (2022) teori, øker forståelsen ved å gå i dybden i bøkene. Forståelsen vil øke ved at elevene får bruke sansene i arbeid med tekstene, sette ord på følelsene sine i samtaler, og ved å la elevene få høre hva de andre i klassen tenker (s. 29).

4.5.1 Høytlesning

Høytlesning er den aller viktigste rutinen i begynnerleserens inngang til tekster, ifølge Ulland (2022, s. 274). Ved høytlesning av *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), får alle elevene tilgang til tematikken i bøkene, uavhengig om de er gode eller svake avkodere, hevder Ulland (2022, s. 274). På bakgrunn av bøkens sårbare tematikk kreves det ifølge Johannessen og Solstad (2021) at lærer setter seg godt inn i bildebøkene, legger plan for arbeid med tekstene nøye, før høytlesningen skjer i klasserommet (s. 116). I lys av teorien til Dancus et al., (2021) og Stokke og Tønnessen (2022) kan *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) være en inngang til å snakke om vanskelige tematikker, som redsler barn føler på i hjemmet, omsorgssvikt og sinte, fraværende foreldre, løftet frem i analysen ovenfor (s. 19).

Både i *Akvarium* og *Dragen*, er tekstene oppdelt i korte setninger, språket er lyrisk og det føres mye dialog gjennom handlingen. Det gjør at lærer kan legge opp til variert stemmebruk og leve seg inn i karakterene i boka, ifølge Ulland (2022, s. 275). Ved at høytleser legger til trykk i stemmen, til for eksempel *Dragen* når den sier: «Spis!» eller «Utakknemlige unge!» (Dahle & Nyhus, 2018), bygges stemning ytterligere og engasjement skapes. Ulland (2022) peker på «spenningsstopp» i løpet av høytlesningsøkta, en pause som kan legges til i bøkene for å skape spenning (s. 275). I *Akvarium* ville et passende spenningsstopp eksempelvis vært i oppslag 17, oppslaget før vi ser læreren stå i døra, hvor det står: «En dag banker det på døra. Forsiktig. Forsiktig.» (Dahle & Nyhus, 2014). Her kunne lærer dempet stemmen, tatt en pause og sett opp på elevene. På den måten ville spenningen vært satt i klasserommet. *Akvariums* og *Dragens* spenningsmomenter og sårbare innhold, gjør at høytlesningsstunden kan skapes sammen av elevene og læreren, sett i lys av Birkeland et al. (2018) sin høytlesingsteori. Stunden kan optimaliseres ytterligere om læreren bruker effekter eller konkreter i høytlesningen (s. 22). Effekter kunne vært et akvarium med vann, som jeg tror ville vært effektivt i en høytlesning av *Akvarium*. Da kunne lærer ha tittet inn i glasset, banket på det, men også skulpet litt i vannet der det passet inn i høytlesningsøkten. Det ville stimulert flere sanser hos elevene og gitt flere muligheter til å assosiere, - enn det tekst og bilde alene kan klare.

Bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* er også gode tematiske bøker for de eldre elevene. Elever på 5. trinn for eksempel, som Tørnby og Stokke (2022) løfter frem når de skriver om estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I en felles høytlesningsøkt kan elevene selv være med å skape bokas stemning, ved å legge trykk på ord og leke seg i dialogene (s. 376). Begge bildebøkene kan tolkes som allalderlitteratur, siden grensene i bøkene balanserer mellom dimensjoner og interesseperspektiver rettet mot både barn og voksne, ifølge Dahle (2013, s. 102), Larsen (2018, s. 126) og Stokke og Tønnessen (2022, s. 21). Som jeg skrev frem i analysen, vil dyrekarakterene appellere til barn på et annet plan enn hos voksne. For eksempel gjennom dyrenes egenskaper, sansekvaliteter og ved barns fantasi. Voksne lesere, vil på et mer abstrakt plan kunne se bruken av antropomorfering.

Langers (1995) ulike leseposisjoner kan brukes til å starte høytlesningsøkten. Lærer kan la elevene få studere størrelsesforholdet mellom drage, fisk og jentekarakter allerede i parateksten og i

førlesefasen. Ved at elevene studere ytterpermene, mens lærer leser tekstene på utsiden av bøkene. Lærer kan legge vekt på Moas og Lillis følelser, både visuelt og i tekst, og la elevene få tenke seg til egne erfaringer og følelser de har kjent på tidligere (Stokke, 2022, s. 249). Høytlesning og samtale går ofte om hverandre, men hovedvekten på muntlig samtale har jeg i neste avsnitt. Som Ganteau (2015, s. 24) påpeker, syntes jeg det er viktig å løfte frem disse bøkene, ved å se på de sårbare sidene fremfor å skjule dem. Ikke minst åpner begge bildebøkene opp for fellesskap i klassen og unike tolkningsrom, ved at det settes av god tid og planlegging rundt høytlesningsøktene (Ommundsen, 2022, s. 151).

4.5.2 Litterær samtale

Etter en høytlesningsøkt er det gunstig med en litterær samtale, slik at elevene får mulighet til å uttrykke sin forståelse av bildebøkens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5; Michaelsen & Strand, 2017, s. 141). I kommende del vil jeg trekke tråder fra høytlesning til litterær samtale, ved å fortsette med Langers (1995) ulike leseposisjoner, ved å komme inn på de tre analysekategoriene: *Den dyriske moren*, *Barns primære behov og livsmot*, og *De moderlige hjelpere*. Om klassen skal jobbe med bildebøkene *Akvarium* og *Dragen*, vil det ifølge Langer (1995) være formålstjenlig med en førlesefase, hvor elevene kan få sette ord på bøkens ulikheter og likheter, motiv og tema. Det kan elevene gjøre ved å studere bildebøkens forsider og baksider, og dermed undre seg sammen om bøkens innhold. Deretter kan lærer stille spørsmål knyttet til den dyriske moren, som for eksempel: «Hva ser dere?», «Hva synes dere om dyrene?», «Kan dyrene være mødre til jentene på bildene?». Denne spørsmålsprosessen betegner Solstad (2008) som elevenes mulighet til å uttrykke sine refleksjoner, ved at spørsmålene er såpass åpne. Siden elevene er unge, bør samtidig lærer styre samtalen i en viss grad, ved å kombinere åpne og lukkede spørsmål (s. 111). Elevene kan også få uttrykke sine forventinger i en førlesefase, og får da vist sin sjangerkunnskap, ifølge Birkeland et al. (2018).

Videre i den litterære samtalen «Å være i og bevege seg gjennom» (Langers, 1995) kan analyseoppslagene fra innledningen, *figur 4* og *figur 5*, settes fremfor elevene eller vises på storskjerm. Her kan lærer stille spørsmål om Moas klasserom, *figur 4*, hvordan det fremstår og hvordan elevene tolker fargene? Lærer kan åpne opp for elevenes egne tolkninger av bildeoppslaget, *figur 5*, som viser Lilli og Eline på vei hjem fra skolen. Skolens fremstilling i bøkene kan være et fint tema å belyse. Selv om vi ikke ser Lillis klasserom, ser vi både fargeblyanter, sekk og

skolevei. Her kan elevene få argumentere og diskutere rundt skolens rolle i bøkene, og dermed komme inn på relevante tema. Er det viktig at barn får lov å gå på skolen? Hvordan kan de andre elevene og læreren hjelpe? Hvordan har de dyriske mødre det? Er de glade? Triste? På den måten kommer man inn på sårbarhet, men også analysekategorien *barns primære behov og livsmot*. Lærer kan stille spørsmål til elevene om hvem i bøkene som er sårbare, og hvorfor? Lærer kan belyse behovet for mat og søvn og, - hva elevene synes om det? Lærer loser elevene gjennom bildebøkene ved å lese høyt teksten og handlingen som utvikler seg over tid, med påfølgende frempek som er med på å bygge opp stemning (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 26; Tønnesen, 2022, s. 179). Ved å bevege seg gjennom teksten sammen med elevene, settes sansene i sving, og gjennom klassens litterære samtale, kan meningen skapes av enkeltbitene, ifølge Maagerø og Tønnesen (2014).

Ved å stille åpne autentiske spørsmål, gir det muligheter for elevene til å fortelle hva de virkelig mener om temaet, ifølge Solstad (2008, s. 111). Lærer kan åpne opp for elevers synspunkter, med oppfølgingsspørsmål om hvem som lager mat hjemme hos dem, slik at samtalen holdes på sporet (Solstad, 2008, s. 110). Eksempel på autentiske spørsmål tilpasset barneleseren i *Akvarium* og *Dragen* kan være: Hvordan er størrelsen på læreren og Moa og Dragen og Lilli? Ligner navnet Moa litt på mor? Hvorfor er mor gullfisk, og hva kan en gullfisk gjøre? Kan dere si noe om fargene i bøkene? Gjennom bøkene kan sårbarhetstematikken drøftes i ulike nivå, men også hva vi trenger for å mestre livet vårt, og dermed er vi inne på livsmestring. Her kan elevene få mulighet til å bruke kroppsspråket til å uttrykke seg, ved hjelp av armbevegelser og mimikk ifølge Stokke (2022, s. 258). Elevene kan bes om å uttrykke for eksempel sinne og redsel med kroppsspråket i en samtale om *Dragen*. Lærer kan bruke såkalte opptak for å følge opp barnas innspill og få med alle barna i samtalen. Samtalen kan også styres og bygge videre på det barna sier. På den måten vil elevene føle seg verdsatt (Solstad, 2008, s. 118).

Bjerke og Johansen (2017) peker på den litterære samtals funksjon i elevenes utvikling av ordforråd, og trekker frem bildebøker som passende bøker for de yngste elevene, som ofte tar opp abstrakte ord gjennom følelser som sorg, sinne og glede (s. 61). Ifølge Solstad (2008) er en litterær samtale egnet til språkutvikling, utvidelse av lese- og kulturell kompetanse, i tillegg til å bidra i utvidelsen av elevens vokabular (s. 39). I en litterær samtale om innholdet i *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018), vil elevene eksponeres for ord som: «grumsete», «temperaturen» (Dahle & Nyhus,

2014) og «svovel», «flammeblikk» (Dahle & Nyhus, 2018). Dette er ikke hverdagslige begreper og bidrar derfor til å utvide vokabularet i lesing og samtale om bøkene. Ordene bidrar også til å til fantasi, til ordlek og iverksetter forestillingsevnen. Ikke minst kan ordene ses i sammenheng med tematikken sårbarhet, det i lys av ordenes kraft.

I en litterær samtale må lærer være åpen for kommentarer fra elevgruppa, men også gi de muligheter underveis til å sette ord på egne opplevelser ifølge, Birkeland et al. (2018, s. 22). Bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* legger opp til undring og gode samtaler i klasserommet. Noen elever vil trenge lengre tid til teksttolkning. Derfor vil åpne spørsmål underveis være effektivt, og vil bidra til et tolkningsfelleskap, ifølge Birkeland et al. (2018, s. 23).

Oppslagene jeg har valgt for analysen min, som utgangspunkt for en didaktisk tilrettelegging vil også egne seg godt i en klasseromssamtale. Spesielt i en sammenlignende samtale om de to bildebøkene. Bildene kan settes opp ved siden av hverandre, eller eventuelt på en storskjerm. Der kan elevene lete etter likheter og forskjeller. Dermed bidrar det elevenes tolkning, samtidig som elevene i fellesskap fyller ut bildebøkens tomme plasser. I eventuelt arbeid med bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* i klasserommet, er det flere etiske hensyn en lærer bør ta stilling til. Det er viktig å reflektere over teorier og responser elevene kan komme opp med, i tillegg til at egne verdier og holdninger ikke skal påvirke elevenes respons og svar. Barn har rettigheter som skal ivaretas, og må selv kunne velge hva de vil dele i en klasseromssituasjon (Svenkerud, 2021, s. 101).

4.5.3 Tegning

Jeg støtter meg til Hopperstad (2005), og har også valgt tegning som eksempel på arbeidsmetode i bearbeidelsen av de to bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018). Dette på bakgrunn av elevenes unge alder, 1. og 2. trinn, hvor de er i begynnerfasen i lesing og skriving. Samtidig ligger et av læreplanmålene i norsk til tegning som verktøy i bearbeidelse av tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Gjennom tegningens potensial og uttrykk, opparbeides elevenes multimodale kompetanse, ifølge Hopperstad (2018). I tillegg er det en kommunikasjonsform de fleste kan forstå og klare å uttrykke seg med, uavhengig av språk- og lesekompetanse (s. 65-76).

Jeg vil nå vise til et eksempel på en tegneoppgave i lys av Langers (1995) 3. leseposisjon «Å stige ut og tenke over det en vet». Om lærer på forhånd har valgt ut et oppslag fra hver av bøkene *Akvarium* og *Dragen*, for eksempel *figur 6* og *figur 7* vist i analysen, som viser situasjoner når Moa og Lilli spiser, kan dette brukes som et lesestopp. Eleven vil da få mulighet til å tre ut av teksten og sette seg inn i Moas og Lillis verden, gjennom situasjonen i bildeoppslagene som viser situasjoner knyttet til jentekarakterenes måltider (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). En mulig tegneoppgave kan være at elevene skal tegne egne spisesituasjoner og vaner. Sitter de i sofa eller ved spisebord når de spiser, alene eller sammen med andre i familien? Ved en slik tegneoppgave får elevene mulighet til å uttrykke egne følelser, tanker, erfaringer og situasjoner rundt egen hverdag, med inspirasjon fra bildebøkene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det er ikke bare gjennom tegning elevene får uttrykt seg, men også gjennom samtalen om bildebøkene.

Den andre og siste tegneoppgaven ses også i lys av Langers (1995) leseposisjon, den siste og 4. posisjonen «Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen». Elevene får utdelt hvert sitt A3 ark, som deles i tre like store deler, i loddrette linjer. Her skal elevene få tegne den dyriske moren i den første ruten, jentekarakterens følelser i neste rute og den moderlige hjelperen i siste rute. På den måten får elevene gi uttrykk for detaljer og *tomme plasser* i de multimodale bildeboktekstene, ifølge teoretikeren Wolfgang Iser referert hos Stokke. De to bildebøkene mener jeg egner seg godt til å sette seg inn i andres liv, noe også Nussbaum (2016) hevder litteratur er et godt redskap til. Gjennom tegneoppgaven vil elevene få mulighet til å kjenne på Lillis og Moas følelser og frykt, og på den måten ha empati med dem (Nussbaum, 2016, s. 25-29). Ifølge Hopperstad (2005) vil tegneoppgavenes resultat variere fra elev til elev, hvor barnas ulike tolkninger kommer frem gjennom spesifikke perspektiver og egne forståelser (s. 68). Elevene kan også gi uttrykk for karakterenes følelser i fremstillingen av øynene og blikket i tegningene sine (Kress & Leeuwen, 2021, s. 119). I tillegg hevder Pantaleo (2005) at elevene får gjenfortalt historiens trekk parallelt, men de får også mulighet til å utvide historien og forståelsen gjennom tegningen sine (s. 5). Til slutt vil jeg trekke frem lærerens viktige rolle ved et tegneppdrag. Lærer bør sette seg ned med elevene og vise interesse for deres tegninger. På den måten vil elevene, ifølge Hopperstad (2005), få verdifull og viktig støtte på veien mot den multimodale meningsskapingen (s. 78). Hopperstad (2005) og Pantaleo (2005) peker på lærerens betydningsfulle rolle i barns tegnekompetanse, både i den billedlige uttrykksformen, men også den viktige rollen i lesing av barns visuelle bilder. Det er nettopp her de uttrykker seg (Hopperstad, 2005, s. 67; Pantaleo, 2005, s. 9-10). Bilder egner seg

spesielt godt til å uttrykke følelser. Unge elever vil gjennom tegning få mulighet til å uttrykke følelser på en måte de ikke ville klart med ord (Hopperstad, 2005, s. 68; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Tegneoppgavene jeg har belyst i dette avsnittet er selvsagt bare forslag, men oppgaver jeg mener åpner opp både for følelser, barns sårbarheter og viktige tematikker i bøkene.

I denne didaktiske delen har jeg belyst potensielle oppgaver med arbeidsformen høytlesning, muntlige samtaler og tegning som arbeidsform. Ved å lese bildebøkene *Akvarium* og *Dragen høyt* for elevene, skapes rom for gode samtaler. Elevene bør få uttrykke seg med kroppsspråk og tegning i arbeid med bildebøkene. På den måten banes en mulig vei, mot temaene sårbarhet og livsmestring. Arbeidsformene er dynamiske og snakker sammen, ikke minst er de til rette lagt begynneropplæringen.

5 Drøfting og konklusjon

I kommende avsnitt vil jeg drøfte studiens funn. Kapittelet er strukturert etter masteroppgavens tre spørsmål. I første delkapittel tar jeg for meg studiens problemstilling, og deretter de to forskningsspørsmålene mine, avdelt i hvert sitt delkapittel. Selv om jeg drøftet underveis i analysen, konkluderer og oppsummerer jeg nå rundt hvert forskningsspørsmål.

5.1 Livsmestring i bildebøkene

Innledningsvis trakk jeg frem begrepet *livsmestring*, som kom sammen med LK20. Det ene av tre tverrfaglige tema, *folkehelse og livsmestring*. Ved hjelp av temaet skal vi lære elevene til å forstå og kunne påvirke faktorer for å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Lærerplanen i norsk sier at lesing av skjønnlitteratur skal bidra til elevenes utvikling av selvilde, identitetsutvikling og livsmestring. Elevene skal også opparbeide seg kunnskap til å håndtere det sosiale liv ved å uttrykke følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I den sammenheng stilte jeg spørsmålet:

Hvordan kan man tolke bildebøkene Akvarium og Dragen av Gro Dahle og Svein Nyhus i lys av begrepet «livsmestring» i Kunnskapsløftet 2020?

For å svare på problemstillingen vil jeg nå drøfte funn fra den litterære analysen og den didaktiske delen, i lys av teori og tidligere forskning. Gjennom den komparative bildebokanalysen av bildebøkene *Akvarium* (2018) og *Dragen* (2014), får vi et innblikk i andres livsverdener. Dette gjennom historiene til Lilli og Moa. I analysen trakk jeg frem bildeoppslag, som viser ulike hendelsesforløp i bildebøkene. Oppslagene var bevisst valgt ut med tanke på de tre tematiske inngangene: *Den dyriske moren*, *Barns primære behov og livsmot* og *Den moderlige hjelperen*. Disse tre tematiske inngangene vil jeg kategorisere som et av mine viktigste funn i studien. De skaper en felles linje mellom bøkene. Gjennom likheter og forskjeller bidrar de tematiske inngangene til at jeg kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Når jeg studerer de dyriske mødrene i analysen, kommer jeg inn på omsorgssvikt, maktforhold og barns underdanighet i møte med sine foreldres posisjon. Når jeg studerer oppslagene med tanke på barns primære behov og livsmot, kommer jeg innom Barnekonvensjonen (1989). Den bidrar til å dekke barns rettigheter og primære behov som mat, søvn og kjærlighet. I tillegg valgte jeg å trekke frem livsmot, spesielt rettet mot skole og hverdagslivet utenfor hjemmet. Noe barn er helt avhengige av. Ved å studere primære

behov og livsmot i bøkene, ser vi som Myhr (2021) skriver, at det blir vanskelig å oppdage for andre når barnet selv dekker over foreldrenes mangler. Den moderlige hjelperen er nettopp en omsorgsperson jentekarakteren i bøkene trenger. Gjennom analysen av de moderlige karakterene, viser det hvor viktig lærers rolle er i et barns hverdagsliv.

Ved å studere de tre tematiske inngangene, belyses betydningen av økter med vekt på livsmestring i klasserommet. Om elevene skal kunne håndtere egne tanker, relasjoner og følelser, er det viktig å åpne opp for rom og muligheter i hverdagen som gjør det lettere for dem å uttrykke seg.

Krogerrecklenfort (2022) skriver nettopp om hvordan litteraturen kan bidra til verdifulle erfaringer og overføringsverdi til livet (s. 59). Ved den mulige didaktiske inngangen tegning, får elevene uttrykt seg uten å kunne begrepene. Ikke minst skal kompetanse i livsmestring bidra til å kunne respektere andres grenser og sette grenser for seg selv. Dette viser bøkene gjennom grensene jentekarakterene setter med at de ikke ønsker besøk av noen hjemme hos seg. Dermed bidrar de tre tematiske inngangene til å sette livsmestring på dagsorden, og kan være en hjelp på veien mot å forstå egne grenser eller eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Elevene kan lære og reflektere over Moas og Lillis metoder til å løse problemer og søke hjelp. Det kan gi strategier som elevene selv kan bruke til å håndtere medgang, motgang og personlige utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Vi kan også legge merke til at tittelen på bøkene ikke er navnet til jentene, «Moa» eller «Lilli». Tittelen understreker makten, det usymmetriske forholdet mellom mor og datter, og ikke minst redselen og sårbarheten vi trer inn i sammen med bøkene. I skolen skal elevene lære å si ifra, handle og mestre eget liv. Begge bildebøkene viser hvor viktig arena skolen er, i det ellers vanskelige livet til Moa og Lilli. I en litterær samtale med elevene kan lærer poengtere dette, og vise til hvordan Moa og Lilli prater om gullfisken og dragen hjemme hos dem, og deres behov for å si ifra til noen. Slik vil elevene vite om en plass de kan søke hjelp eller snakke om ting som er vanskelig. En kan også stille seg spørsmålet ved fremstillingen av bare kvinnelige karakterer i begge bøkene. Her kan finnes mange svar, men mødre forbindes ofte med omsorg, varme og trygghet, og som Olsen (2021) påpeker, er det nettopp her det kan ligge, mangelen på omsorg, maktforholdet og barns sårbarhet (s. 163). Man får for eksempel innblikk i tankene til Lilli om vissheten om at Dragen finnes i huset. En får også innblikk i Moas tanker om hvorfor læreren ikke kan bli med henne hjem. Det er nettopp det Nussbaum (2016) fremhever som en styrke som ligger i bildebøkens muligheter, at

barn kan få mulighet til å forstå andre mennesker og knytte det til egen erfaring (s. 25). Som Dancus et al. (2021) peker på, gir dette elevene muligheter til å snakke om egne og andres sårbarhet. Det gir også læreren en mulighet til å respondere på elevens følelser og tanker rundt karakterens sårbarhet (Dancus et al., 2021, s. 11). Bøkene åpner opp for å snakke om ulike *emotions*, Nussbaum`s (2016) fellesbegrep for følelser, og hvordan disse kan reguleres og håndteres.

Bildebøkene belyst gjennom de tre tematiske inngangene, gir et innblikk i hvordan andre barn har det, og hvordan elevene selv kan skaffe seg hjelp til livsmestring gjennom moderlige hjelpere. I en litterær samtale kan lærer spørre og dvele rundt spørsmålene: Hva er en moderlig hjelper? Og hvem kan være det? På den måten gir læreren en veiledning og kunnskap om livsmestring og håndtering av eget liv. Studien vil derfor ha relevans for forskning innenfor sårbarhet i barnelitteratur, men også som en hjelp og ressurs for lærere i arbeid med temaet *livsmestring*. Læreres og skolens oppgave, strekker seg langt utover læreplaner og målbare ferdigheter, hvor de skal lære elever til å samarbeide med andre, ta selvstendige valg og reflekter over egne verdier og holdninger (Ringereide, 2020, s. 19). Med denne masteroppgaven håper jeg å bidra med fagkompetanse til andre lærere, om tematikken bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* tar opp. Kanskje den også kan inspirere et lærerkollegium, eller være til hjelp i lærerens møte med elever som har det vanskelig (Aa & Neteland, 2020; Dalland, 2012).

5.2 Dyriske mødre og redsel i hjemmet

Innledningsvis stilte jeg meg to forskningsspørsmål foruten om problemstillingen, et av dem lyder som følger:

Hvordan legges det sårbare temaet «redsel i hjemmet» frem i de to multimodale tekstene?

Gjennom analysen trakk jeg frem ulike vinklinger med tanke på den dyriske fremstillingen av mødrene. Jeg vil nå drøfte fremstillingen i lys av spørsmålene ovenfor. Som Guanio-Uluru (2022) sier, gjør disse fantastiske figurene det lettere for barn å distanseres seg og identifisere seg. Nettopp som Guanio-Uluru (2022) hentyder, får vi mulighet til å forestille oss en annen verden enn den i virkeligheten er. Det kan bidra til at barn utvikler forståelse, toleranser og respekt for andre menneskers situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). Samtidig ser vi to ulike former av «redsel i hjemmet» i bøkene. I *Akvarium* er Moa redd for morens liv. Moa mater henne, våker over

henne og beskytter henne i form av ingen besøk i huset. Mens Lilli derimot er redd for at moren skal skade henne både fysisk og mentalt. De multimodale tekstene belyser dermed redsel i hjemmet på ulike måter og med motsatte maktposisjoner, med blant annet virkemidler som fargevalg, komposisjon og, - verbaltekst med et lyrisk preg og ikke minst i to helt ulike historier. Som Nikolajeva (2000) påpeker, illustrerer bildene ansiktsuttrykkene til jentene, men også redselen vi kan føle fra dem (s. 140). Skei (2006) på sin side viser til at fiksjonskarakterene gjør uventete handlinger, som nettopp dragen gjør når hun kaster mat på Lilli i *figur 8*. I *Akvarium* forventer vi heller ikke en mor som en svømmende fisk, som ikke foretar seg noe foreldreansvar eller roller i løpet av hele boken. Dette kan også kategoriseres som en uventet handling. Når barn tenker på en mor, forbindes den nok ikke med en gullfisk svømmende rundt i et akvarium. Bare dette vil kunne skape gode diskusjoner rundt bildene og innholdet.

På ulikt vis gir bøkene innblikk i en annen verden. En verden som vi får titte innom gjennom lesing av bøkene. Begge de multimodale tekstene lar oss se hovedpersonens tanker, både innenfra og utenfra. Dette mener Skei (2006) gir oss en pekepinn på hvordan humøret er og hvordan handlingen foregår (s. 64). I lys av teorien, vil jeg si at bildebøkens ulike modaliteter, sammen skaper en mening gjennom de sårbare og redde jentekarakterene, og bidrar dermed til økt livsmestring og forståelse i elevers eget liv.

Som svar på forskningsspørsmålet *Hvordan legges det sårbare temaet «redsel i hjemmet» frem i de to multimodale tekstene* så konkluderer jeg med at det legges frem på ulike måter i det uventede. Med det uventede tenker jeg på Dragens kvasse utsagn, skremmende visuelle fremstilling og måten den behandler Lilli på. Som å kaste henne i skapet, kaste mat og låse dør. Effekter med Dragens holdning og væremåte skaper redsel hos Lilli, en redsel jeg tror elever også kan kjenne på ved bildebokas lesing. Det uventete i *Akvarium* er morens fraværende posisjon fra Moas liv. På den måten er Moa redd for alt hun må mestre alene, samtidig som hun tar vare på moren. En effekt som skaper empati og omsorg for Moa.

5.3 Didaktiske muligheter i klasserommet, kan bøkene være en ressurs for arbeid med livsmestring og sårbare barn?

Innledningsvis trakk jeg frem kompetanseløftet 2020, med det tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» inkludert. I læreplanen står det flere steder at vi skal arbeide med livsmestring, og på den bakgrunn stilte jeg meg forskningsspørsmålet:

På hvilken måte kan de to bildebøkene invitere til arbeid med emosjonell literacy og livsmestring i klasserommet?

Et valg jeg har gjort for å besvare dette, er utvalg av bøker, *Akvarium* og *Dragen*. Gjennom livsmestring skal eleven få verktøy til å forstå andre mennesker og sette seg inn i deres situasjoner, noe litteraturen kan hjelpe oss med, ifølge Nussbaum (2016). Her kan vi betrakte andres liv gjennom engasjement og empati, se håpet, frykten og forventningene, som kan bidra på veien mot å bli selvstendige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nussbaum, 2016;). Ovenfor pekte jeg på begge bildebøkene relevans for å illustrere redsel i hjemmet, og der er derfor kanskje også aktuelle i arbeidet med livsmestring? Selv må jeg kritisk spørre meg selv om barn vil forstå bøkene *Akvarium* og *Dragen* og innholdet de viser. For hvilke tidligere kunnskaper har elever om en psykisk syk mor, om de selv ikke er eksponert for det? Likevel, setter boka følelser i sving. Følelser man kan gjenkjenne (om enn i en annen grad) selv om man ikke har de samme erfaringene. Ved å støtte meg til Stokke (2022), handler begge bøkene om å forstå andres livssituasjoner, ved at vi setter oss inn i karakterens følelser, og kjenner på deres livssituasjoner. Ifølge Stokke (2022) kjenner ikke elevene nødvendigvis på empati, men begge bøkene viser likevel at andre barn har det vanskelig, som kanskje kan være en støtte i det at en ikke er alene om egne problemer. Dette kan være noen av bøkens gevinster. Jeg undres på om bøkene vil ha virkning i ulik grad. Vil de være en hjelp hos noen elever på veien mot livsmestring, og ikke andre? Eller har bøkene såpass mange gevinster at de vil røre noe i de fleste? Som jeg vil vise til nedenfor tror jeg arbeid med bøkene, sammen i klasserommet, vil sette følelser og tanker i sving. Barn kan lettere relatere seg til innholdet, se ulikhetene hos mødrene i bøkene, og forskjellene og de ulike behovene hos de unge jentekarakterene. I tillegg får elevene brukt ulike sanser med arbeid med bøkene. Bøkens ulike modaliteter vil også være en støtte for elevene til å forstå de vanskelige tingene.

I den didaktiske delen har jeg fokusert på arbeidsmetodene høytlesning, muntlige samtaler og tegning som verktøy i bearbeidelse av tekst og samtale. Sammen med bildebokanalysen har jeg

henvist til de tre tematiske inngangene: *De dyriske mødrene, barns primære behov og livsmot* og *den moderlige hjelperen* sammen med Langers (1995) fire leserposisjoner for å fremme bøkens innspill til å lære om livsmestring i klasserommet. De ulike tematiske bildeoppslagene i bøkene *Akvarium* og *Dragen* kan være med på å bidra til elevenes opparbeidelse av *emotional literacy* i klasserommet. Bildebøkens multimodale samspill gir unike muligheter til å sette følelser i sving. Ifølge Nikolajeva (2013) er «Basic Emotions» universelle språk, som gjør at de yngste elevene kan gjenkjenne uttrykk gjennom bildene, og dermed relatere uttrykkene til følelser. På den måten har lesing av bildebøkene stor overføringsverdi til livet vi lever nå, ifølge Stokke (2022, s. 64). Lærerens rolle er imidlertid viktig i arbeid med bøkene. Læreren bør også gripe øyeblikkets og samtals åpenhet, som bidrar til en klassekultur hvor det bygges et klassefelleskap og egne tolkninger (Skaftun, 2009, s. 75). Det er de som kan velge hvilket fokus bøkene skal ha, og hvilken kompetanse elevene skal trenes i. Formidling av tekstene og innholdet vil spille en stor rolle i elevenes møter med bøkene.

Likevel, slik jeg tolker det, vil elevene gjennom bøkene *Akvarium* og *Dragen* få mulighet til å sette seg inn i andres liv, både gjennom felles høytlesning, men også gjennom den didaktiske samtalen og tegningen i klasserommet. Dette vil bidra til en mulig kompetanse innenfor livsmestring, ved at elevene lærer om empati, uttrykker og snakker om følelser, og får høre andre elevers innspill, sammen med lærers veiledning i den litterære samtalen. Ved å vise til utvalgte oppslag, arbeidsmetoder og tematiske innganger, og bruk av Langers (1995) leseposisjoner, legges det opp til at de to bøkene er med på å utvikle elevenes *emotional literacy* i klasserommet. Ved tegning som kommunikasjonsform, skapes et mulighetslandskap for tolkning som elevene kanskje ikke hadde vært i stand til å uttrykke på samme måte som med ord.

6 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Etter å ha gjennomført en komparativ bildebokanalyse i denne masteroppgaven, tror jeg flere lærere i skolen kunne brukt sårbare, emosjonelle bøker som disse, knyttet til livsmestring. Temaet livsmestring er forholdsvis nytt i lærerplanen. I tillegg til at læreplanen trådte i kraft midt under koronapandemien. Derfor tror jeg konkrete innspill til temaet, som bøkene belyst i denne studien, vil være et godt verktøy å ta med seg. At bøkene nå allerede er analysert, med tanke på redsel i hjemmet, sårbarhet og livsmestring, vil være et godt grunnlag for videre arbeid med temaene. Jeg mener at lærere kan hente ut gode arbeidsmetoder knyttet til bøkene ved å se til denne studien. Dette kan igjen generere nye ideer, som jeg har vist gjennom de didaktiske mulighetene: høytlesning, muntlig samtale og tegning i bearbeidelsen av tekst. Ikke minst tror jeg bøkene er en inngang til å snakke om hva livsmestring innebærer, og hva vi i fellesskap kan forstå, tolke og hjelpe hverandre med i dette arbeidet. Som teorien og analysen viser, er de multimodale elementene, samspeillet og fortellingsstrukturen i bøkene gode veier for å nå kompetansemål i norsk (LK20). På den måten fungerer metoden bra for min studie, hvor jeg følger en vitenskapelig og systematisk norm for bildebokanalyse og hvor kreativitet også er en viktig egenskap i en litterær analyse. Der studerer vi enkeltdelene, og plukker teksten fra hverandre for å få en bedre helhetlig forståelse (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Det må påpekes at mine funn bare er en tolkning blant mange. Min studie blir som en brikke blant andre studier, som sammen kan gi et helhetlig bilde. Den didaktiske delen i denne studien er ikke en fasit, men en mulig vei å gå.

Underveis i oppgaven har jeg møtt på noen utfordringer. Det er også fordeler og ulemper med måten studien er gjort på, som jeg kommer tilbake til. Vanligvis er jeg en strukturert person, som trives med kategorisk arbeid og systematisk gjennomføring. Det har jeg funnet utfordrende i denne masteroppgaven hvor de systematiske inngangene til analysen har blitt til gjennom mange runder. Særlig når det gjelder teorifeltet, har det vært vanskelig å avgrense til nøyaktig det jeg selv er ute etter av teoretisk forankring. Til tross for det og som resultat av hardt arbeid, vil jeg påstå at masteroppgaven til slutt fremstår på en tydelig, systematisk og gjennomført måte, helt fra innledning til drøfting av funnene og oppsummering. Noe Anker (2020) peker på som et godt forskningshåndverk, beskrevet i metoddelen (s. 108).

Denne masteroppgaven studerer bildebøkene *Akvarium* (2014) og *Dragen* (2018) med tanke på temaene sårbarhet, redsel i hjemmet og hvordan de kan bidra til opparbeidelse av kompetanse

innenfor livsmestring. I tillegg har jeg lagt fokuset til *emotional literacy* knyttet til de to multimodale tekstene. Studien min belyser mulige didaktiske metoder i arbeid med litteratur, og hvordan vi gjennom bøkene kan implementere folkehelse og livsmestring i norsktimene i begynneropplæringen. I tillegg har jeg belyst kritiske hensyn i arbeid med følsomme og sårbare tekster, som er viktig å ha med seg inn i klasserommet.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine kunne også blitt besvart og forsket på med andre metoder. Det vil alltid finnes ulemper og fordeler med ulike forskningsmetoder, siden det ikke finnes perfekte forskningsdesign (Blikstad-Balas & Dalland, 2012, s. 38). Derfor kommer jeg nå med forslag til fremtidige studier knyttet til konkrete utprøvinger i klasserommet. En mulig inngangsmetode ville vært gjennom et aksjonsforskningsprosjekt som tok utgangspunkt i mine tre mulige didaktiske inngangsmetoder: høytlesning, litterære samtaler og tegning. Eventuelt kunne det vært interessant med et dypdykk i bare en av metodene, som litterær samtale. I et slikt aksjonsforskningsprosjekt kunne perspektivene fra min analyse vært inspirasjon for læreren. En annen mulig interessant studie kunne vært bruk av utfordrende sårbarhetslitteratur i klasserommet. Et semi-strukturert intervju av tre-fire lærere, knyttet opp mot temaene sårbarhet, redsel i hjemmet og livsmestring kunne vært et mulig alternativ. Et siste forslag til fremtidig forskning kunne vært å bruke lignende perspektiv og analytisk rammeverk knyttet til sårbarhet, i møte med andre bildebøker. Slik jeg ser det ville det vært interessant å sett på flere bildebøker, men av ulike forfattere, for å få frem enda større spenn og tematisk innhold.

Resultatet fra denne komparative bildebokanalysen, viser sammen med teorien hvor komplekse bildebøkene *Akvarium* og *Dragen* er, men også hvor viktige tema de belyser i forhold til kompetansen som trengs i temaet livsmestring i Kunnskapsløftet 2020. Jeg vil derfor si, at min studie sammen med andre lignende oppgaver, er med på å løfte frem sårbarheten i litteraturen og temaer som er vanskelige å snakke om. Denne studien er likevel forbeholdt de to bildebøkene. Det gjør at det vil være behov for mer forskning knyttet til like eller lignende tema jeg har tatt opp i denne oppgaven.

Til slutt våger jeg meg på en liten digresjon: jeg tror mange ganger de voksne er reddere for å trå inn i sårbare tema enn de unge elevene, som ofte er åpne, nysgjerrige og ivrige til nye tema.

«Alle vil spørre, alle vil si noe, alle snakker i munnen på hverandre.»

«- Hvorfor er hun en fisk?»

«- Har hun alltid vært en fisk?»

«- Kan hun hoppe? Kan hun gjøre kunster?».

(Dahle & Nyhus, 2014)

Referanser/litteraturliste

- Aa, L. I & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk: skulens største fag. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren*, 2(11), s. 15-22.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakke, J. O & Kverndokken, K. (2018). Det står jo ikke det som jeg ser: om barns visuelle tekstkompetanse i møte med bildeboka. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 106-131). Fagbokforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barns rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A. S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørkøy, A. M. B. (2017). Når mor er en gullfisk: Estetikk og etikk i bildeboka Akvarium. *Edda*, 117(1), s. 43-63. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2017-01-04>
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 62-76). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). Livsmestring: Hva kan det romme? I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape Rom: for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-57). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign: hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Cappelen Damm. (2018, 22.oktober). *Samtale om rasende og uforutsigbare mødre*.
<https://www.boktips.no/barneboker/barn-4-til-6-ar/samtalebok-om-uforutsigbare-modre/ktips>
- Dahle, G. (2019, 30. juli). *Bildeboka som forskningsstasjon*. Cappelen Damm.
<https://www.boktips.no/barneboker/barn-6-til-8-ar/bildeboka-som-forskningsstasjon/>
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2017). *Akvarium*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2019). *Dragen*. Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Dancus, A. M., Linhart, S. H. & Myhr, A. B. (2021). Sårbarhet i politisk filosofi, litteraturvitenskap og litteraturdidaktikk. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 9-26). Universitetsforlaget.
- Eidslott, I. F. (2016). *Med barnets blikk: En analyse av bildebøkene Sinna mann, Håret til Mamma og Akvarium av Gro Dahle og Svein Nyhus*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget i Oslo.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av L. O. Holm-Hansen. Pax
- Ganteau, J. M. (2015). *The Ethics and Aesthetics of Vulnerability in Contemporary British Fiction*. Routledge.
- Guanio-Uluru, L. (2022). Fantasy litteratur for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2. utg., s. 105-126). Universitetsforlaget.
- Hansen, T. I. (2021). Sans for sårbarhet. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 271-289). Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten: Om Witold Gombrowiczs Kosmos og dens virkning på forståelsens form. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 28-39). Universitetsforlaget.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek: Når barn skaper mening med en strek*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johannesen, E. H. & Solstad, T. (2021). Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka Mor av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristin Bak: Et møte med tre barnehagelærere. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 114-133). Universitetsforlaget.
- Jordheim, H. (2008). Fortolkning. I H. Jordheim, A. B. Rønning, E. Sandmo & M. Skoie (Red.), *Humaniora: en innføring*. (s. 198-219). Universitetsforlaget.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44-58). Universitetsforlaget.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (3. utg.). Routledge.

- Krogerrecklenfort, J. (2022). Vi er jo ikke psykologer: En studie om implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kværne, P. & Lutro, S. (2023, 10. mars). *Drage*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/drage>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- 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-grunnoppleringen/id2570003/>
- Larsen, A. S. (2018). Fortelle teori. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (47-69). Universitetsforlaget.
- Løvstad, Å. & Strømme, L. (2006). *Design og håndverk: Grunnbok*. Gyldendal Undervisning.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Michaelsen, E. & Strand, T. (2017). Litterære samtaler i klasserommet: En undersøkelse av læreres refleksjoner rundt arbeid med bildebøker på barnetrinnet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og Utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 141- 159). Novus.
- Michelsen, P. A. (2022). Lyriske tekstar for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2. utg., s. 33-55). Universitetsforlaget.
- Miljeteig, A. (2021). *Litterære barnekarakterer i møte med sorg og sakn: Analysar av bildebøkene Første mamma på mars og Akvarium*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Mullin, A. (2014). Children, Vulnerability, and Emotional Harm. I C. Mackenzie, W. Rogers & S. Dodds (Red.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (s. 266-287). Oxford University Press.
- Myhr, A. B. (2021). Empati i norskfaget, men ikke hjemme. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (31-50). Universitetsforlaget.

- NESH (2021, 3. Oktober). *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. [forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora \(forskningsetikk.no\)](https://forskningsetikk.no)
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nussbaum, C. M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyhus, S. (2015, 6.mars). En rørende historie. *Svein Nyhus*.
<https://sveinnyhus.blogspot.com/2015/03/en-rrende-historie.html>
- Nyhus, S. (2016, 25.mars). «Akvarium» og «Lars er Lars» på dansk – og noe om for pene og flinke bilder. *Svein Nyhus*. <https://sveinnyhus.blogspot.com/search/label/Akvarium>
- Olsen, L. W. (2021). Barndommen overgår alle: Sårbarhet, makt og etisk investering i Lejren av Oskar K. og Dorte Karrebæk. I A. M. Dancus, S. H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (161-183). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2. utg., s. 149-171). Universitetsforlaget.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2021). Bildeboken *Fy katte*: En utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn*, 20(4).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/bildeboken-fy-katte--en-utforskningsarena-for-emosjonell-literacy-litterare-samtaler-pa-forstetrinn/>
- Pantaleo, S. (2005). «Reading» Young Children's Visual texts. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), 1-13.
- Ringereide, K. & Thorkildsen S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making Meaning with Texts: Selected Essays*. Heinemann.
- Samoilow, T. K. (2018). Om å lese på kryss og tvers: komparativ litteraturredaktikk. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 71-84). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M. S. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Skovholt, K & Veum, A. (2014). Tekstanalyse i praksis. I A. Veum (Red.), *Tekstanalyse: ei innføring*. (s. 137-139). Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, T. (2008). Les mer: *Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 247-266). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnesen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 17-31). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Swang, M. S. (2019). *Den komplekse bildeboka: En studie av tre ikonotekstoppslag i bildeboken Dragen (2018) og en gjennomgang av Dragen som fantastisk litteratur*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. (4. utg.). Gyldendal.
- Tønnesen, S. T. (2022). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 173-197). Universitetsforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 357- 381). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (2. utg., s. 267-290). Universitetsforlaget.
- Vøllestad, L. A. (2022, 18.mai). *Gullfisk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/gullfisk>
- Warberg, S. (2018). Grafisk litteratur. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 206-231). Universitetsforlaget.
- Wicklund, B. (2018). Litterær kompetanse og litteraturredaktikk. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 21-30). Universitetsforlaget.