

MASTEROPPGAVE

«Av og til begynner dagen uten noe å glede seg til» – En bildebokanalyse av tematikken i *Dagen* (2021) og *Det røde treet* (2010)

Amanda Halstensen

15.05.23

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Fakultetet for lærerutdanninger og språk



Førord

«Av og til begynner dagen uten noe å glede seg til» skriver Shaun Tan i *Det røde treet* (2010). For noen er det av og til, for andre er det ofte. I løpet av denne skriveprosessen har mange av mine dager startet slik, og det hele virket ganske håpløst. Likevel sitter jeg her i dag og har skrevet og levert en masteroppgave. Det har vært en krevende, lang og lærerik prosess. Jeg håper og ønsker at arbeidet jeg har gjort kan få flere til å engasjere seg i bildebøker, slik som jeg gjør. Interessen startet med første emne på Høgskolen i Østfold. Vi hadde et arbeidskrav hvor vi skulle analysere *Blekkspruten* (2016) av Gro Dahle og Svein Nyhus, og jeg ble bitt av basillen. Det var da jeg forsto hvor viktige, lærerike og innholdsrike bildebøker kan være.

Jeg vil gjerne takke veilederne mine, Ragnhild Louise Næsje og Camilla Häbler, for tilbakemeldinger på arbeidet gjennom skriveprosessen. Jeg vil også takke medstudenter som har bidratt i diskusjoner og refleksjoner på mastersamlingene. Det har vært veldig fint å ha støtte underveis i prosessen som forstår det jeg står i og som ønsker å bidra til det bedre.

Jeg vil også takke familien og samboer som har kommet med oppmuntring og støttende ord gjennom denne prosessen. Tusen takk for at dere har hatt troen på meg og for at dere har heiet meg fram gjennom fem år på Høgskolen i Østfold.

Nå ser jeg fram til arbeidslivet som grunnskolelærer og gleder meg til utfordringene som venter. Jeg tar med meg nyttig kunnskap og erfaringer fra utdanningen på Høgskolen i Østfold.

Amanda Halstensen, 15.05.2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en studie av bildebøkene *Dagen* (2021), skrevet av Gro Dahle og illustrert av Kaia Dahle Nyhus, og *Det røde treet* (2010) skrevet og illustrert av Shaun Tan. I denne studien har jeg følgende problemstilling: Hvordan framstilles tematikken i *Dagen* (2021) og *Det røde treet* (2010)? På hvilke måter kan bildebøkene brukes med utgangspunkt for arbeid med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring? Problemstillingen er todelt hvorav den første delen består av bildebokanalyser, og den andre delen drøfter analysene opp mot det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring fra Kunnskapsløftet (LK20). Innføringen av folkehelse og livsmestring på timeplan har skapt diskusjoner. Elevene skal lære å håndtere livet, men hvordan skal det gjøres? Og hvem vet hvordan en skal håndtere livet? I bildebøkene *Dagen* og *Det røde treet* møter vi to barn som blant annet har utfordringer med å håndtere livet.

Gjennom bildebokanalyse blir tematikk som depresjon, håpløshet, fortvilelse, ensomhet og håp framhevet gjennom paratekster, visuelle og språklige virkemidler, ikonotekst og perspektiv. Dette er tematikk som kan være vanskelig, og det stilles spørsmål til hvordan og hvorfor dette er tematikk for barn. Alle elever er ulike, og vil reagere ulikt i ulike situasjoner. Gjennom bruk av bildebøker i klasserommet kan elevene blant annet utvikle empati (jf. Nussbaum 2016, Nikolajeva 2012,2013,2014). I tillegg kan de få en estetisk opplevelse, hvor underliggjøring og brudd med normalspråket kan føre utvikling og forståelse av egne og andres følelser (jf. Rosenblatt 2002, Sjklovskij 1991). Studien viser at bildebøker kan være godt egnet for arbeid med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, hvor blant annet tematikk som depresjon, håpløshet, fortvilelse, ensomhet og håp i bildebøkene kan kobles opp mot dette tema.

Abstract

This master's thesis is a study of the picture books *Dagen* (2021), written by Gro Dahle and illustrated by Kaia Dahle Nyhus, and *Det røde treet* (2010) written and illustrated by Shaun Tan. In this study, I have the following problem: How are the themes presented in *Dagen* (2021) and *Det røde treet* (2010)? In what ways can the picture books be used as a starting point for work with the interdisciplinary topic of public health and life skills? The problem is divided into two parts, of which the first part consists of picture book analyses, and the second part discusses the analyses in relation to the interdisciplinary theme of public health and life skills from Kunnskapsløftet (LK20). The introduction of public health and life skills in the timetable has created discussions. The students must learn to deal with life, but how should it be done? And who knows how to handle life? In the picture books *Dagen* and *Det røde treet* we meet two children who, among other things, have challenges in dealing with life.

Through picture book analysis, themes such as depression, hopelessness, despair, loneliness and hope are highlighted through paratexts, visual and linguistic means, iconotext and perspective. Such themes can be difficult, and questions are asked to how and why these are themes for children. All students are different, and will react differently in different situations. Through the use of picture books in the classroom, students can, among other things, develop empathy (cf. Nussbaum 2016, Nikolajeva 2012, 2013, 2014). In addition, they can have an aesthetic experience, where subjugation and breaking with normal language can lead to development and understanding of one's own and others' feelings (cf. Rosenblatt 2002, Sjøkløvskj 1991). The study shows that picture books can be well suited for work with the interdisciplinary topic of public health and life skills, where themes such as depression, hopelessness, despair, loneliness and hope in the picture books can be connected to this theme.

1 Innholdsfortegnelse

2	Innledning.....	6
2.1	<i>Valg av problemstilling og oppgavens relevans.....</i>	6
2.2	<i>Folkehelse og livsmestring på læreplanen.....</i>	7
2.2.1	<i>Empowerment.....</i>	9
2.2.2	<i>Empati og følelser.....</i>	11
2.3	<i>Dagen (2021).....</i>	12
2.4	<i>Det røde treet (2001, 2010).....</i>	13
2.5	<i>Oppgavens organisering.....</i>	14
3	Hoveddel.....	15
3.1	<i>Teoretisk rammeverk.....</i>	15
3.1.1	<i>Barnelitteratur eller allalderlitteratur?.....</i>	16
3.1.2	<i>Barneperspektivet.....</i>	19
3.1.3	<i>Bildebokteori.....</i>	21
3.1.4	<i>Didaktisk bruk av bildebøker.....</i>	26
3.2	<i>Metode.....</i>	31
3.2.1	<i>Lesing av skjønnlitteratur som estetisk opplevelse.....</i>	33
3.3	<i>Analyse Dagen (2021).....</i>	34
3.3.1	<i>Paratekster.....</i>	34
3.3.2	<i>Layout, teknikk og dramaturgi.....</i>	37
3.3.3	<i>Visuelle og språklige virkemidler.....</i>	40
3.3.4	<i>Samspill i ord og bilder.....</i>	43
3.3.5	<i>Barneperspektivet.....</i>	44
3.3.6	<i>Empowerment og livsmestring.....</i>	45
3.4	<i>Analyse Det røde treet (2010).....</i>	46
3.4.1	<i>Paratekster.....</i>	46
3.4.2	<i>Layout, teknikk og dramaturgi.....</i>	49
3.4.3	<i>Visuelle og språklige virkemidler.....</i>	52
3.4.4	<i>Samspill i ord og bilder.....</i>	54
3.4.5	<i>Barneperspektivet.....</i>	56
3.4.6	<i>Empowerment og livsmestring.....</i>	57
3.5	<i>Diskusjon og drøfting av analyser og problemstilling.....</i>	58
3.5.1	<i>Depresjon, håpløshet, ensomhet og et hint av håp.....</i>	59
3.5.2	<i>Folkehelse, livsmestring og empowerment.....</i>	62
4	Avslutning.....	65
4.1	<i>Sluttbetraktninger.....</i>	65
4.2	<i>Oppsummering og konklusjon.....</i>	66
5	Litteratur.....	68

2 Innledning

2.1 Valg av problemstilling og oppgavens relevans

Gjennom studieførløpet har jeg fått øynene opp for bildebøker og hvordan disse kan brukes i skolen. Jeg ser store muligheter med bildebøker, men har selv opplevd at dette ikke blir særlig mye brukt i skolen. Som masterstudent i norsk ønsker jeg å bidra til at flere bruker bildebøker i skolen, og det var derfor aldri noen tvil om at mitt prosjekt skulle dreie seg om nettopp bildebøker. Det finnes utallige bildebøker, og det kan forklares ved at bildebøker kan leses og utforskes av lesere i ulike aldre og også i tverrfaglige sammenhenger. Ved å utforske bildebøker vil dette kunne overføres til hvordan man kan lese og undersøke bildebøker i skolen.

I løpet av studietiden har jeg lest og analysert flere bildebøker, og det er disse oppgavene som har fanget interessen min. Det er derfor jeg også ønsker at masteroppgaven skal inneholde bildebokanalyse. Bildebøker tar ofte for seg tabubelagte temaer, og det kommer stadig flere som omfatter slike temaer. Gro Dahle har, sammen med både mannen Svein Nyhus og datteren Kaia Dahle Nyhus, blant annet skrevet bildebøker om både overgrep og vold. Bildebøkene jeg har valgt tar også for seg tabubelagte temaer. Det er noe i bildebøkene som tar for seg slike vanskelige temaer som gjør at vi velger å lese dem. Enten det er noe i teksten, bildene eller begge deler. Det er noe en kan finne ut av ved å analysere dem.

I Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) under norskfaget står det at lesing av skjønnlitteratur skal bidra til identitetsutvikling og livsmestring. Dette er store ord, og det er interessant å se på hvordan dette kan tolkes og forstås i skolesammenheng. Videre står det også at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. Bildebøker benytter seg av både bilde og tekst, og de kommuniserer derfor med oss på flere måter. De kan skape refleksjoner gjennom hvordan bilde og tekst fungerer hver for seg og sammen. LK20 sier også at elevene skal utforske ulike former for tekst og sammensatte tekster og det er nettopp dette en bildebok er. Hvis en da som lærer har forskningsbasert innsikt i hvordan man kan lese og undersøke ulike typer bildebøker, vil dette også gi gode rammer for didaktiske tilnærminger.

Folkehelse og livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema i LK20, og dette tema skal sørge for at elevene skal få kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (se 2.2). Det skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. På

bakgrunn av dette har jeg valgt bildebøkene *Dagen* (2021) og *Det røde treet* (2010) som handler om to barn som opplever tunge dager. Dette kan relateres til hverdagen til mange elever. Det er derfor interessant å se på analysen av tema i bøkene opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Oppgaven vil være todelt fordi jeg skal både analysere bildebøkene, og se dette opp mot det didaktiske. Jeg har derfor kommet fram til følgende problemstilling på masteroppgaven: Hvordan framstilles tematikken i *Dagen* (2021) og *Det røde treet* (2010)? På hvilke måter kan bildebøkene brukes med utgangspunkt for arbeid med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?

2.2 Folkehelse og livsmestring på læreplanen

Det kommer fram i Stortingsmelding 28 (2016) at utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Regjeringen ønsket derfor å videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet, og Fagfornyelsen ble innført i 2020 (St.meld. 28 , 2016). Dette førte med seg nye temaer inn i læreplanen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring i skolen handler blant annet om at elevene skal lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve livet som meningsfylt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Livsmestring er også forankret i formålsparagrafen for opplæringen, som gir uttrykk for skolens verdigrunnlag. Her står det at «...elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden (Tjomsland, Viig, & Resaland, 2021, s. 21). Som vi ser var tankene om livsmestring allerede fastsatt i 1998, og dette er noe av grunnlaget for innføringen i LK20. Andre grunnlag for innføringen av folkehelse og livsmestring som tema henger også sammen med at Folkehelseinstituttet har «oppdaget» skolen som en arena for forebygging og helsefremming (jf. Holte, 2012). Psykisk helse er et sentralt begrep innenfor temaet folkehelse og livsmestring, og det er en økning i psykiske helseplager hos barn og ungdom som ser ut til å henge sammen med prestasjonspress, problemer med stress og manglende mestring i skolen (Potrebny, 2020).

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor

betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere anres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i overordnet del i LK20 ser vi at dette tema omfatter mye, og det er et komplekst tema som tar for seg psykisk og fysisk helse på individnivå og samfunnsnivå. Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag som er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Folkehelse dreier seg om samfunnets helse, og hvordan vi sammen skal legge inn en innsats som bidrar til å opprettholde og fremme innbyggernes helse (Tjomsland, Viig, & Resaland, 2021, s. 23). Samfunnet skal gjennom systematisk innsats og kunnskapsbaserte valg, forebygge sykdom og skade, forlenge liv og fremme helse. Livsmestring er beslektet med det engelske begrepet «empowerment», som blir definert som en prosess som setter mennesker i stand til å få bedre kontroll over faktorer som påvirker deres helse (WHO, 1986 sitert i Tjomsland, Viig & Resaland, 2021, s.23). I tillegg til empowerment-begrepet kan livsmestring også sidestilles med begrepet «life skills». WHO definerer «life skills som «(...) the abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO, 2003, s. 3). Folkehelse og livsmesting kan derfor sees i et samfunnsperspektiv og et individperspektiv; elevene skal lære å takle utfordringer som oppstår i livet på en effektiv måte samtidig som at deres livsvalg skal bidra til positivitet for samfunnet. Som et tverrfaglig tema kan folkehelse og livsmestring bidra til en positiv sosial og psykisk helse ved å styrke elevenes emosjonelle intelligens og fremme deres kritiske tenkning og problemløsnings- og beslutningsevner (Prajapati, Sharma, & Sharma, 2017 sitert i Tjomsland, Viig, & Resaland, 2021, s.24). Prajapati, Sharma og Sharma (2017) legger fram en liste fra UNICEF, UNESCO og WHO med de ti «life skillsene» som regnes som de viktigste: 1. self-awareness, 2. critical thinking, 3. creative thinking, 4. descision making, 5. problem solving, 6. effective communication, 7. interpersonal relationship, 8. empathy, 9. coping with stress and 10. coping with emotion (s. 2). «Life skills» har blitt klassifisert til tre brede kategorier hvor disse ti viktigste inngår: thinking skills, social skills og emotional skills (Prajapati, Sharma, & Sharma, 2017, s. 3). Dette er også elementer vi kan se igjen i LK20.

Folkehelse og livsmestring kan bli en del av undervisningen ved blant annet diskusjoner, brainstorming, rollespill, gruppearbeid, spill, case-arbeid, debatter og historiefortelling (Prajapati, Sharma, & Sharma, 2017, s. 4).

Innenfor norskfaget står det under folkehelse og livsmestring at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. Gjennom å lese lærer vi å forstå egne og andres emosjoner som igjen kan bidra til utvikling av empati og identitet. Fortellinger kan bidra til at vi er i stand til å forestille oss hvordan andre mennesker tenker og føler. Uten fortellingene ville dette kanskje vært vanskeligere å få til. Fortellinger kan dermed gi oss tolkningskompetanse og innlevingskompetanse på menneskelige handlinger som er viktig for å kunne ta del i samfunnet (Traavik, 2012, s. 12). Dette bekrefter også blant annet Nodelman (1988), Nikolajeva (2014, 2012), Kallestad & Røskeland (2020), Drangeid, 2014, Skardhamar (2005, 2011) og Fredwall, Moseid, & Slettan (2022). Bildebøker kan derfor være en fin inngang til å arbeide med folkehelse og livsmestring, fordi leser blir invitert til å sette seg inn i både bilder og verbaltekst.

2.2.1 Empowerment

Danielsen (2021) hevder i sin bok *Læreren arbeid med livsmestring* har mye til felles med begrepet empowerment (s. 117). Empowerment kan oversettes til det norske ordet myndiggjøring, men det er mer som ligger bak empowermentbegrepet. På bakgrunn av dette vil jeg, som Danielsen (2021), bruke begrepet empowerment. Empowerment handler om å bidra til å frigjøre enkeltindividenes ressurser gjennom «hjelp til selvhjelp» (Payne, Adams & Dominelli, 2002, i Danielsen, 2017 s.117). Empowerment går altså ut på å styrke både enkeltindivider, og dermed også sårbare grupper i samfunnet. Ifølge Laverack (2006) kan praksiser basert på empowerment-tenkning bidra til å øke enkeltindividers mestring, kompetanse og selvspekt, noe som vil øke følelsen av personlig kontroll, og dette har igjen direkte effekt på forbedret helse. Ved økt mestring, kompetanse og selvspekt blant enkeltindivider vil dette også kunne bidra til et sterkere samfunn. For å koble empowerment opp mot livsmestringsbegrepet så innebærer i skolen at læreren prøver å identifisere elevenes behov, forutsetninger, interesser og ressurser og setter seg inn i livssituasjonen til den enkelte eleven. På bakgrunn av dette legger da læreren opp til aktiv deltakelse og elevmedvirkning for å styrke elevenes stemme, helse, trivsel og læring, i tillegg til at elevene får styrket innflytelse over eget liv (Danielsen, 2021, s. 118). Elevenes mulighet til medvirkning og påvirkning i skolehverdagen kan ha stor påvirkning for elevenes livsmestring. Som Danielsen (2021)

poengterer: både det å kunne forstå og det å kunne påvirke er helt sentralt i livsmestringsbegrepet. Elevene må forstå hvilke valg som vil bidra til mestring for seg selv, og de må også kunne være med på å påvirke valg i livet sitt. Overordnet del trekker dette tydelig fram: «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Nikolajeva har også vært tydelig på hvilken rolle barn får i litteraturen. Hun trekker fram empowermentbegrepet i blant annet *Power, voice and subjectivity in literature for young readers* (2010) hvor hun skriver om voksnes makt i samfunnet som også speiles i litteraturen. Hun trekker fram viktigheten av at barn også opplever mestring og utvikling på samme måte som voksne gjør, og at det er viktig at barn får sin stemme i litteraturen slik som voksne har. Voksne har ubegrenset med makt og bestemmelse i vårt samfunn sammenlignet med barn, som mangler både økonomiske ressurser og stemmer i politiske og sosiale valg. I tillegg er også barn utsatt for en rekke lover og regler som voksne forventer at de adlyder uten spørsmål (Nikolajeva, 2010, s. 9). Nikolajeva hevder dette ikke bare er en norm i livet, men også har blitt en norm i litteraturen. Likevel er det i litteraturen, skrevet av voksne for barn, at barna blir selvstendige, sterke, rike og mektige på visse vilkår og for en begrenset tid (Nikolajeva, 2010, s. 10). Den viktigste tilstanden her er fysisk forvirring og fjerningen av de voksnes «beskyttelse» som gjør at barnet har mulighet til å utforske verden alene og teste sin selvstendighet. Barnet kan bli plassert i nye verdener, møte på nye vesener og havne i ekstraordinære situasjoner som de må håndtere helt på egenhånd. Alt dette er med på å styrke eller «empower» barnet, selv om det barnet ofte blir brakt trygt hjem igjen til sine foreldre (Nikolajeva, 2010, s. 10).

Nikolajeva (2010) mener at bildebøker har stort potensiale for å utfordre den voksne makten og de eksisterende normene i samfunnet. De to narrative nivåene i bildeboka, det verbale og det visuelle, tillater kontrapunkt og motsetning mellom maktstrukturene presentert av ord og bilder (Nikolajeva, 2010, s. 169). Ikke alle bildebøker bruker bevisst den dynamiske ord og bilde interaksjonen, men selv i de bøkene som er tilsynelatende duplisert, utvider bildene og forsterker ideologiske utsagn av ord (Nikolajeva, 2010, s. 169). Bildebøker har den muligheten at når ordene ikke strekker til, så tar bildene over. Bildene kan for eksempel uttrykke følelser som den unge hovedpersonen i boka ikke har ord til å uttrykke selv. Dette er med på å styrke barnets stemme i boka ved å bruke både det visuelle og det verbale.

2.2.2 Empati og følelser

Som nevnt i 2.2 om folkehelse, livsmestring og læreplanen er også evnen til å vise empati og å kunne uttrykke følelser en del av skolens mange oppdrag sammen med utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Martha Nussbaum er blant de som mener at litteraturen påvirker følelsene våre, og dermed også vår evne til å føle empati. I *Litteraturen etikk: følelser og forestillingsevne* forklarer Nussbaum empati som evnen til å se for seg og føle hvordan andre har det (Nussbaum, 2016, s. 91). Gjennom litteraturen mener Nussbaum at en lærer å sette seg inn i andres liv og at man kan slippe følelsene løs sammen med personene i fortellingen. Hun kaller dette for den narrative forestillingsevne. Nussbaum skriver: «at skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse – med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se» (Nussbaum, 2016, s. 29).

Nikolajeva har også skrevet om hvordan følelser og empati kan utvikles og arbeides med, og hun vektlegger spesielt bildebøker. I *Reading Other People's Minds Through Word and Image* (2012) trekker hun fram hvordan bildeboka kan benyttes for å forstå seg på andres tanker og følelser, som igjen er med på å utvikle empati. Disse tankene videreutvikler hun også i *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature* (2014).

Empati handler om evnen til å forstå andres følelser, og er den viktigste kapasiteten som mennesker har som skiller oss fra andre levende organismer (Nikolajeva, 2013, s. 249). Empati er også en av de viktigste sosiale ferdighetene, og i LK20 står det at elevene skal blant annet utvikle empati gjennom skjønnlitteratur. Empati oppstår ikke automatisk, men dukker vanligvis opp rundt fireårsalderen og utvikler seg gradvis mot ungdomsårene (Nikolajeva, 2013, s. 49). Likevel kan empati alltid forbedres og trenes. En mulig måte å fremme empati hos barn på er gjennom bildebøker. Som annen skjønnlitteratur, representerer bildebøker fiktive karakterers følelser i tillegg til tolkning av hverandres følelser (Nikolajeva, 2013, s. 249). Men i motsetning til for eksempel noveller vekker bildebøkene følelsene våre gjennom både bilder og verbaltekst, og også samspillet mellom disse. I bildebøker med veldig få eller ingen ord så er det bildene som bærer hovedoppgaven med å få fram det følelsesmessige engasjementet (Nikolajeva, 2013, s. 254).

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevens evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. 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 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det å sette seg inn i hva andre mennesker tenker, føler og erfarer er grunnlaget for empati (jf. Nussbaum 2016). Gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring så skal elevene blant annet lære å gi uttrykk for sine egne følelser. Ved å lese skjønnlitteratur, og da spesielt bildebøker, vil elevene også få mulighet til å sette seg inn i andres livssituasjoner og dermed utvikle empati. I tillegg kan også bildebøkene uttrykke følelser gjennom både bilder og tekst, noe som kan gjøre det lettere å åpne opp for egne følelser en ikke alltid finner ord til å uttrykke. I bildebøker framstilles ofte personer og miljø slik at empatien hos leser vekkes. Farger er blant annet hyppig brukt for å forsterke gode eller vonde følelser. I tillegg kan merkelige illustrasjoner og ulike perspektiver være med på å påvirke leserens følelser (Nikolajeva, 2000).

2.3 *Dagen* (2021)

Dagen er en bildebok skrevet av Gro Dahle og illustrert av datteren Kaia Dahle Nyhus som ble gitt ut i 2021. Gro Dahle debuterte i 1987, og har siden den gang gitt ut over 50 bøker. I tillegg til å gi ut dikt, noveller og romaner, regnes hun som en av våre aller beste barnebokforfattere. Hun fikk blant annet Brages Hederspris i 2022 (Røsæg, 2022). Dahle debuterte som barnebokforfatter for 30 år siden, og har vært og er, en modig og banebrytende stemme som ikke er redd for tabuer og det uenevnelige. Dahle sier selv om bildebøker at hun innså at de ikke trenger å være en innsovningsbok på senga, men at det kan være en oppvåkningsbok som gjør at du får lyst til å snakke om temaene (Røsæg, 2022). I tillegg til Brages Hederspris i 2022 har hun også vunnet Achehougprisen (1998), Cappelenprisen (2000), Brageprisen (2002) og Kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok (2015) (Røsæg, 2022). Kaia Dahle Nyhus debuterte i 2014, og har siden den gang mottatt en rekke priser for sine bildebøker og diktsamlinger. Sammen med Dahle har Dahle Nyhus bidratt som illustratør til en rekke prisbelønte bildebøker der krevende og vond tematikk utforskes, som blant annet *Krigen* (2013), *Grevlingdager* (2019) og *Ollianna* (2020) som tar for seg tematikk som skilsmisse, skolevegring og kjønnsidentitet.

Dagen består av 20 oppslag med både bilde og verbaltekst. *Dagen* handler om lille Po som opplever tunge dager hvor alt er mørkt, grått og trist. Po er et kjønnsnøytralt barn, noe som bidra til å ikke stigmatisere hvem som har slike dager. Po har en dag som følger seg som bare tynger. Mammaen, pappaen og mormor sier at Po må bli venn med dagen sin. Men det er ikke alltid lett, i hvert fall ikke på de tyngste dagene. Gjennom bildeboka så følger vi Po og den

tunge dagen. Illustrasjonene og teksten samarbeider om å fortelle historien til Po. Dette er en mørk bildebok, men det er kanskje håp i det likevel.

Det er gjort mange analyser av Dahles tidligere verk, men i og med at *Dagen* kom i 2021 så finnes det foreløpig ingen analyser om denne bildeboka. Dahles verk er populære å skrive om og analysere fordi de tar for seg temaer som både er viktige og vanskelige å snakke om. Det finnes noen få anmeldelser om bildeboka *Dagen*. Det går igjen i anmeldelsene at boka er viktig for å kunne sette seg inn i andres dager, og at den kan være en fin samtalestarter. I tillegg sies det også at Dahle og Nyhus bruker tekst og bilder på en måte som gjør at et vanskelig tema ikke blir bagatellisert (Kjølstadmyr, 2022).

Dahle har gjort et intervju med Fontene forskning om *Dagen*. I intervjuet forteller hun om at det blant annet er hennes egne erfaringer med dårlige dager som førte til bildeboka (Skotheim, 2021). Dahle forteller at hun hadde trengt en slik bok når hun var liten, slik at hun kunne lest den sammen med foreldrene sine slik at de skjønnte at hun ikke var giddeløs, negativ og sur (Skotheim, 2021). «Vi tenker ofte at barn skal være fulle av energi og glede. Jeg opplever at vi i stor grad krever at et barn skal være lykkelig, men barn er like ulike som oss voksne. Også de kan ha dårlige dager og være nedstemte» (Dahle sitert i Skotheim, 2021). Dahle forteller at hun er spesielt glad i å jobbe med bildebøker, fordi de kan være for alle, i alle aldre. Hun bruker blant annet metaforer for å konkretisere vanskelige ting for barn (Skotheim, 2021). Gjennom bildeboka *Dagen* håper Dahle at hun kan gi leser en følelse om at det er helt i orden å ha en dårlig dag, og at bildeboka kan bidra til noen løsninger (Skotheim, 2021). Dahle har også tidligere uttalt at i stedet for at bildebøker blir brukt som innsovningsmiddel på sengekanten, så ønsker hun at de skal være en oppvåkning. Dette gjentar hun også når hun forteller om *Dagen* (Skotheim, 2021).

2.4 *Det røde treet* (2001, 2010)

Det røde treet er skrevet og illustrert av Shaun Tan og ble først utgitt i 2001 med originaltittelen *The red tree*, men ble oversatt og gitt ut i norsk utgave i 2010. Tan er kunstner, forfatter og filmskaper, og han er verdenskjent for flere av sine bildebøker som blant annet *The Rabbits* (1998), *The red tree* (2010), *The rules of summer* (2013) og den kritikerroste ordløse romanen *The Arrival* (2006). I og med at originalen er skrevet på engelsk så har jeg også lest den, og sjekket om det har blitt gjort noen endringer i oversettelsesprosessen. Det eneste merkbare er at siste side i den originale utgaven har en annen farge på skriften enn

resten av bildeboka, mens den norske har den samme fargen på alle sider. Ellers så er de engelske ordene i illustrasjonene beholdt med originalspråket.

I *Det røde treet* møter vi en navnløs jente som ser veldig trist ut inne på soverommet sitt. Vi blir med denne jenta gjennom hennes dag, og det kan virke som at denne dagen ikke er så lett. Tan bruker veldig få ord i denne bildeboka, og bildene er komplekse og mørke med et hint av lys. På nettsiden sin «shauntan.net» beskriver han selv historien som en serie med distinkte imaginære verdener, selvstendige bilder som inviterer leserne til å tegne sin egen mening i fravær av noen forklarende fortelling. Den navnløse jenta går hjelpeløst gjennom mange mørke øyeblikk, men finner til slutt noe håpefullt på slutten av reisen (Tan, 2002).

Den norske oversettelsen av boka er det ikke skrevet særlig mye om annet enn bokanmeldelser. Det går igjen flere steder at boka er en av favorittene, og at det er en suveren bildebok for hele familien. Den engelske originalutgaven *The red tree* har mer bakgrunn ved at den er brukt i flere forskningsprosjekter som blant annet omhandler hvordan barn reagerer på bildeboka ved lesing og samtale og hvordan kunsten kommer til uttrykk sammen med teksten i bildeboka. Det finnes også flere anmeldelser på engelsk, og de sier mye av det samme som de få norske. Bildeboka blir beskrevet som et kunstnerisk mesterverk som alle burde lese. Dette er blant noen av grunnene til at jeg endte opp med denne boka i min masteroppgave. Det er lite skrevet om den på norsk, og jeg ønsker å kunne bidra med noe her.

2.5 Oppgavens organisering

Oppgaven er organisert med en teoridel hvor jeg gjennomgår det teoretiske rammeverket for oppgaven som gir grunnlag for analysedelen. Her vil jeg blant annet gå dypere inn på begrepene barnelitteratur og allalderlitteratur, hvor tabu i bildebøker blir trukket fram og hvem disse bøkene er ment for. Videre vil det være en del om bildebokteori hvor relevante begreper fra bildebokverdenen blir forklart. I tillegg vil det også være en del om bildebøkernes muligheter i skolen og teori som kan kobles til dette. Det vil også være en metodedel etter teoridelen hvor jeg forteller hvorfor jeg valgte tekstanalyse som metode, hvordan jeg utførte analysene og hva jeg har lagt mest vekt på. Metodedelen tar for seg både elementer fra hermeneutikken, nærlesing og estetisk lesing. I analysedelen vil jeg analysere *Dagen* og *Det røde treet* hver for seg, fordi jeg ønsket at bildebøkene skulle ta like mye plass. Jeg skal også sammenligne bøkene senere i oppgaven. I begge analysene vil jeg ha den samme vinklingen og de vil bli lagt like mye vekt på, og det vil blant annet være paratekster, ikonotekst og virkemidler. Etter analysene vil det komme en drøfting av problemstillingen. Til slutt vil det

bli en oppsummering og konklusjon. I og med at bildebokanalyse er valgt som metode så vil det teoretiske rammeverket være viktig for å kunne utføre en god analyse. Teoridelen vil derfor være en stor del av denne masteroppgaven i tillegg til analysedelen. Mine viktigste grunnlag for å kunne svare på problemstillingen er min egen analyse og relevant teori som bekrefter mine funn.

3 Hoveddel

Hoveddelen vil bestå av teoretisk rammeverk (3.1), hvor det blir presentert begreper som barnelitteratur, allalderlitteratur og barneperspektiv. I tillegg vil det være en del som omhandler bildebokteori og didaktisk bruk av bildebøker. Videre kommer metoddelen (3.2) hvor bildebokanalyse som metode blir presentert. Her vil det også komme begreper som hermeneutikk, semiotikk, resepsjonsetikk og estetisk lesing. Analysen av *Dagen* (3.3) vil komme først etter metoddelen og deretter kommer analysen av *Det røde treet* (3.4). I analysene vil det bli delt inn i underoverskrifter for å gi en god oversikt over innholdet. Analysene tar for seg paratekster, visuelle og språklige virkemidler, ikonotekst, barneperspektivet og empowerment og livsmestring. Etter analysene vil det komme en diskusjon og drøfting av analyser og problemstilling (3.5). Begreper og teorien fra det teoretiske rammeverket vil bli brukt i analysene og koblet opp mot analysefunn, som senere blir diskutert.

3.1 Teoretisk rammeverk

Enhver analyse bør forankres med teori for at den skal være reliabel og valid. I denne delen vil jeg derfor trekke fram teori fra bildebokfeltet, og annen teori som vil bli brukt i analysedelen. Det vil legges fram relevant teori om barnelitteratur, allalderlitteratur og bildebøker. Deretter vil det komme et kapittel om bildebøkers muligheter i klasserommet.

Innenfor bildebokforskningen har svenske Ulla Rhedin inntatt en stor rolle. Rhedin ønsket å utvikle en teori om bildebøker, da det på den tiden var forsket veldig lite om denne typen medium. Avhandlingen hennes *Bilderboken. På väg mot teori* (2001) brakte nytt lys og et større engasjement for bildebøker. Videre utviklet hun *Bilderbokens hemmeligheter* (2004) og *En fanfar för bilderboken!* (2013) som en forlengelse av avhandlingen. Rhedin har vært fruktbar for videre utvikling av tanker og teorier om bildebøker.

Maria Nikolajevas er også et kjent navn innenfor bildebokforskningen. Hennes forskning er også svært relevant for min oppgave. Jeg har blant annet benyttet meg av Nikolajevas

Bilderbokens pusselbitar (2000), *Barnbokens byggklossar* (2017) og *How picturebooks work* med Carole Scott (2006). Nikolajeva har skrevet mye om hvordan bildeboka fungerer, hvordan den kan leses og hvordan den kan forstås. Hun støtter seg blant annet på Kristin Hallbergs ikonotekstbegrep for å forklare hvordan og på hvilke måter bilde og tekst i en bildebok kan opptre sammen.

Hallberg introduserte ikonotekstbegrepet i 1982, og dette begrepet har blitt brukt siden den gang i analyser av bildebøker. Både Nikolajeva og Rhedin refererer også tilbake til Hallberg. Ikonotekstbegrepet handler om samspillet mellom ord og bilde. Hallberg har også i 2022 skrevet om utviklingen av ikonotekstbegrepet siden det ble brukt første gang. Mye har skjedd innenfor forskningen på bildebokfeltet, og Hallberg, Rhedin og Nikolajeva er blant de fremste forskerne. Det er tydelig at deres arbeid har lagt føringen for hvordan forskningen har utviklet seg videre. Norske Agnes-Margrete Bjorvand (2012, 2014), Ingeborg Mjør (2010), Hilde Tørnby (2020), Ingjerd Traavik (2012) og Åse Marie Ommundsen (2010, 2017, 2022) blir brukt som støtte i tillegg til Rhedin, Nikolajeva og Hallberg. Bjorvand, Mjør, Ommundsen, Tørnby og Traavik har forsket en del på bildebøker de siste årene, og har gitt ut både fagbøker og fagartikler innenfor dette området som også forankres i Rhedin, Nikolajeva og Hallbergs teorier.

3.1.1 Barnelitteratur eller allalderlitteratur?

Barnelitteratur er et omfattende begrep som er definert på mange måter, og som rommer mange ulike sjangre. Nikolajeva trekker fram i *Barnbokens byggklossar* (2017) at allmenn litteraturvitenskap behandler ofte barnelitteratur som andre rangslitteratur slik som populærlitteratur, kvinnelitteratur, arbeiderlitteratur, innvandrerlitteratur og så videre (s. 13). Mange internasjonale barnebokseksperter vurderer barnelitteratur som en enhetlig og statisk sjanger, og ignorerer dermed både barnelitteraturens mangfold og dets dynamiske, uttrykksfulle utvikling gjennom de siste tiårene. Barnelitteratur er ingen egen sjanger, om vi med sjanger mener tydelige og definerbare tilbakevendene trekk (Nikolajeva, 2017, s. 13). En hører ofte generaliseringer som blant annet: «Dette er en bra barnebok», men vi snakker ikke om «voksenlitteratur» på denne måten. «Dette er en bra voksenbok» kan jeg aldri huske å ha hørt eller sagt selv. Barnelitteratur er, på lik måte som voksenlitteratur, ikke alders-, kjønns- eller kulturellt nøytralt (Nikolajeva, 2017, s. 13). Barn leser også annet enn barnelitteratur, som ikke engang alltid er skrevet for dem, slik som aviser, tegneserier, dataspill, tekster på sosiale medier, reklamer og lignende. Vi kan derfor ikke definere barnelitteratur gjennom litteraturens lesere. Å definere barnelitteratur som bøker om barn blir også feil i følge

Nikolajeva (2017). Det å definere barnelitteratur er vanskelig, og det rommer så mye, spesielt i dagens samfunn. Hva regnes som litteratur i dette digitale samfunnet? Hva er et barn? Hvem er barn? Hvor gamle er de? Kjønn? Det finnes både digital litteratur så vel som trykte bøker, som kan regnes som litteratur. Barn er også forskjellige, og det er derfor vanskelig å si hvor gamle de barna som barnelitteraturen henvender seg til er. Nikolajeva trekker fram Marah Gudars tanke om å ikke-definere barnelitteratur på bakgrunn av hennes teori om litterært slektskap, hvor hun ser all litteratur som ett stort slektstre med barnelitteratur som en gren (Nikolajeva, 2017, s. 24).

Allalderlitteratur er et begrep som har eksistert i lang tid, og det har vært en viktig del av norsk barnelitteratur siden Jostein Gaarder publiserte *Sofies verden* i 1991 (Ommundsen, 2017, s. 119). I 1997 ble begrepet først publisert i en artikkel av Jon Fosse i Dagbladet.

For skal barnelitteraturen bli seriøs litteratur, må den så å seie oppheve seg selv som barnelitteratur og bli til litteratur, det vil blant annet seie at den ikke må være skriven med vekt på tilpassingar til barn, men med vekt på den estetiske autonomien, og i så fall endrar barnelitteraturen karakter frå å vere skriven utelukkande for barn til å vere skriven også for barn og dermed blir den til det ein i seinare tid har snakka om som all-alder-litteratur (Fosse, 1997).

Fosse sier her at barnelitteratur ikke er seriøs litteratur, og dette utsagnet skapte reaksjoner. Flere meldte seg på debatten om begrepet all-alder-litteratur, og om dette førte til nye diskusjoner om hva all-alder-litteratur egentlig er.

Bildebøker som byr på sterke emosjonelle lesereaksjoner, går ofte under betegnelsen «utfordrende» eller «kontroversielle». Disse bøkene tematiserer barndommens mørke sider i følge Rhedin (2004). De utfordrende bildebøkene skiller seg også fra andre mer typiske bildebøker gjennom både innhold og form, men også ved at de kommuniserer med leser på et spesielt vis. Bildebøkene retter seg mer mot følelser og emosjoner enn mot tanken og intellektet (Rhedin, 2004, s. 161). Bildebøker kan være enkle og de kan være komplekse. Nikolajeva peker på to fordommer som er vanlig om bildebøker, og det er at de er for svært små barn, og at de er enkle (Nikolajeva, 2000, s.263 sitert i Ommundsen, 2010, s.34) Ommundsen hevder i sin avhandling *Litterære grenseoverskridelser: Når grensen mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* (2010) at bildebøker kan være for store og små barn, og at de kan være for voksne. I følge Nikolajeva har bildebøker en dobbel tiltale: de henvender seg til en barneleser og en voksenleser samtidig. Grunnen til dette er at ofte så innebærer

lesingen av bildeboka av en lesesituasjon som er preget av nærhet mellom barn og voksen (Ommundsen, 2010, s. 34).

Ommundsen (2017) definerer allalderlitteratur som litteratur som henvender seg både til en implisitt barneleser og en implisitt voksenleser samtidig, og at den ene ikke går på bekostning av den andre (s. 119). Vi kan se koblinger til de engelske begrepene crossover literature, ambiguity og dual-audience-texts (Haugen, 2021). Barbara Wall (1991) bruker begrepet dual-adress, og hevder at det nettopp er forholdet mellom forteller og tilhører i boken som avgjør om en bok er for barn eller ikke. Fortellerhenvendelsen kan gå direkte til en barneleser, eller til både en barne- og voksenleser samtidig. Men hvis fortelleren primært henvender seg til en voksen medleser over hodet til barneleseren, kan man diskutere om det egentlig er voksenlitteratur forkledd som barnelitteratur (Ommundsen, 2017, s. 119). Denne diskusjonen skal ikke tas videre, da jeg her vil forholde meg til definisjonen om at allalderlitteratur, etter Ommundsens definisjon, henvender seg til en implisitt barneleser og en implisitt voksenleser samtidig, uten at den ene går på bekostning av den andre. Implisitt leser betyr den som reagerer på det fortalte, altså den som er i stand til å lese, avkode og tolke teksten til forfatteren (Mose, 2012, s. 213).

Ommundsen (2010) trekker fram ulike typer all-alder-litteratur. Hun deler de inn i naivistisk all-alder-litteratur, eksistensiell all-alder-litteratur og kompleks all-alder-litteratur (Ommundsen, 2010, s. 67). Naivistisk all-alder-litteratur kjennetegnes ved et barnlig blikk på tilværelsen, samtidig som det er innskrevet leserposisjoner både til barn og voksne i tekstene. Eksistensiell all-alder-litteratur kjennetegnes ved temaer som dreier seg om allmennmenneskelige, eksistensielle problemstillinger. De har et undrende blikk på tilværelsen (Ommundsen, 2010, s. 70). Dette er spørsmål som både voksne og barn kan undre seg over. Ikonoteksten, samspillet mellom tekst og bilde, er særlig egnet til å skape filosofisk dialog mellom barne- og voksenleseren (Ommundsen, 2010, s. 71). Den siste typen Ommundsen trekker fram er kompleks all-alder-litteratur som kjennetegnes av avanserte strukturer som skiller seg sterkt fra den enkle formen i naivistisk all-alder-litteratur. Eksperimentering, nyskaping, sjangerblanding og brudd, kompleksitet og avanserte strukturer er kjennetegn for denne typen all-alder-litteratur. *Dagen* og *Det røde treet* kan stille seg under typen for kompleks all-alder-litteratur, noe som også kommer fram under analysen. Tekster, inkludert bildebøker, blir sett på som utfordrende enten på grunn av tema eller representasjon – eller en kombinasjon av begge. (Sundmark & Jers, 2023, s. 231). Både *Dagen* og *Det røde treet* tematiserer det mørke ved barndommen, og plasserer barnet i hovedrollen og

iscenesetter de triste, depressive, ensomme og sårbare barna. Dette er utfordrende temaer som kan treffe både voksne og barn, og de kan derfor inngå i all-alder-litteraturen.

Sandra Beckett har forsket mye innenfor all-alder-litteratur, eller crossover litterature, og har skrevet en artikkel som tar for seg crossover picturebooks (Beckett, 2018, s. 209). Hun trekker fram bildebøker som all-alder-litteratur, som krysser grenser mellom barneleseren og voksenleseren. Bildebøker har et unikt samspill mellom tekst og bilde som gjør at det er en av de mest spennende og innovative moderne litteratursjangrene (Beckett, 2018, s. 209).

Kreative bilder og komplisert dialog i ikonoteksten skaper flere meningsnivåer som inviterer til lesing av forskjellige nivåer (Beckett, 2018, s. 209). Søker en opp *Dagen* eller *Det røde treet* på ulike nettsider hvor en bestiller bøker, så er aldersgruppen for bildebøkene fra 9 til 99 år (se ark.no, norli.no, cappelendamm.no o.l.). Både paratekstene, karakterene, formatet, sjangre, intertekstualitet og kontroversielle temaer er noe som Becket nevner når det er snakk om å definere noe som all-alder-bildebok (Beckett, 2018). Beckett trekker fram at all-alder-bildebøker ofte tar for seg temaer som ansees som «voksne», og her blir blant annet *Det røde treet* nevnt fordi det tar for seg temaer som blant annet depresjon og fortvilelse (Beckett, 2018, s. 215). Også Gro Dahle blir nevnt med hennes mange bildebøker som tar for seg «voksne» temaer. Barn, som voksne, må få leseropplevelser som tillater dem å oppleve mørke, urovekkende og smertefulle temaer fordi slike temaer kan berøre dem personlig og utgjøre en del av deres livserfaring (Beckett, 2018, s. 215).

3.1.2 Barneperspektivet

Birkeland og Mjør (2018, s. 28) trekker fram barneperspektivet fra barnelitteraturforskningen som «den vaksnes måte å alliere seg med barnet som lesar på». Barneperspektivet dreier seg om hvordan barneleseren kommer til uttrykk, og ikke om hvordan barn vil lese teksten. Den voksne forfatteren må aktivisere egen innsikt i det å være barn, og denne innsikten må komme til uttrykk gjennom teksten (Birkeland & Mjør, 2018, s. 28). I delen over har jeg skrevet om all-alder-litteratur, og det er blant annet gjennom et barneperspektiv at en ser om litteraturen er tilegnet barn eller ikke. Noen mener at ikke alle temaer egner seg for barn, men det er måten barneperspektivet kommer fram på som avgjør dette (Birkeland & Mjør, 2018, s. 29). Birkeland og Mjør (2018) trekker fram fire ulike måter forfatteren kan alliere seg med barnet på: å tydeliggjøre vokseninstansen, å alliere seg med barnet via en tredjepersonsforteller, å alliere seg med barnet via en førstepersonsforteller og å etablere et barne-vi (s. 36-40). Gjennom å tydeliggjøre vokseninstansen så er det en voksen forteller som vender seg til et «leser-du», og det er ofte sett i fagbøker (Birkeland & Mjør, 2018, s. 36). Å alliere seg med

barnet via en tredjepersonsforteller gjør at en får innblikk i det som skjer gjennom barnet sine øyne. En får tilgang til følelser, hendelser og resonnement gjennom barnet som utgangsposisjon (Birkeland & Mjør, 2018, s. 38). Å alliere seg med barnet via en førstepersonsforteller gjør at jeg-fortelleren kan imitere barnets måte å være i verden på (Birkeland & Mjør, 2018, s. 39). Den siste måten er å etablere et barne-vi. Gjennom denne måten så blir de voksne skrevet vekk fra fortellingen, og det er barna som løser problemer på egenhånd uten innblanding fra voksne (Birkeland & Mjør, 2018, s. 40).

Rhedin (2013) benytter seg av begrepet konsekvent barneperspektiv for å beskrive en fortellermåte hvor forfatteren forsøker å fortelle med barnets stemme og barnets blikk. Hun har et syn på barndommen hvor også den mørke siden har plass, fordi den også finnes. Rhedin definerer det konsekvente barneperspektivet som «et skönlitterärt, kreativt och konstnärligt sätt at gestalta kampen mellan ordning och kaos, ljus och mörker, vitt och svart» (Rhedin, 2013, s. 51). Rhedin hevder at det som hun kaller for «mörka barndommen» alltid har vært der, og at det må anerkjennes at barn opplever alle slags følelser, også de mørke (Rhedin, 2013, s. 38). Men hun understreker også at det konsekvente barneperspektivet som tar for seg både det lyse og det mørke, ordning og kaos, ikke trenger å utfolde seg i dystre og mørke bøker, de vises like ofte i humor og komedie (Rhedin, 2013, s. 51).

Rhedin foreslår tre utgangspunkt for det konsekvente barneperspektivet: barnets utgangspunkt, utviklingspsykologisk teori og det empatiske perspektivet. I tillegg har hun et fjerde utgangspunkt som kalles for det sympatiske perspektivet som står i kontrast til det empatiske perspektivet. Barnets utgangspunkt dreier seg om et uskyldspunkt, hvor forfatteren kan lete etter barneperspektivet i sin egen barndom og gjenscape disse følelsene, tankene og handlingene (Rhedin, 2013, s. 44). Det andre utgangspunktet, utviklingspsykologisk teori, dreier seg om at voksne forfattere forestiller seg hvordan barnet er utviklet og at de har masse hull som ikke er fylt, men Jean Piagets tanker om at barn forstår alltid, bare på sin egen måte ligger til grunn for dette utgangspunktet (Rhedin, 2013, s. 46). Det empatiske perspektivet dreier seg om at den voksne forfatterens tolkning og forståelse av barnet er basert på barnets emosjonelle og kognitive vilkår og uten kommentarer eller refleksjoner fra voksne (Rhedin, 2013, s. 58). Den voksne forfatteren klarer da å se verden gjennom barnet følelser, opplevelser og vurderinger innenfra, som om fortelleren selv var barnet (Rhedin, 2013, s. 59). En motsetning til dette er det sympatiske eller voksenkontaminerende barneperspektivet, som dreier seg om at selve poenget ligger i fortellingen at det er inkonsekvent: fortellingen veksler mellom barnets stemme og blikk, og den voksnes.

Rhedin hevder at det konsekvente barneperspektivet kan beskrives som en kombinasjon av empatisk metode og en estetisk strategi hos en bildebokforfatter for å ta seg til en fortellerposisjon (Rhedin, 2013, s. 63). På denne måten, så godt det lar seg gjøre, lar forfatteren seg fortelle fra et barns perspektiv, med et barns stemme og blick og på et barns uttrykksnivå. Med dette menes det at bildebokfortelleren i verbaltekst og bilde jobber mot å ligge så nærme ett barns mulige eller nærmest mulige, potensielle uttrykk (Rhedin, 2013, s. 63).

3.1.3 Bildebokteori

The more we are capable of understanding and finding words to describe our responses to works of art, the more we are able to enjoy them. Too many children and adults have too few words to say about picture books – only relatively crude generalizations that cause them to miss much of pleasure and value. That is unfortunate. My main purpose, therefore, is to offer a number of words that can interestingly and usefully be said about picture books.

(Nodelman, 1988, *Words about pictures*, x-xi)

Bildeboka har historie helt fra 1800-tallet, men har siden 1970-tallet vært det mediet som har vokst mest innenfor barnelitteraturen (Birkeland, Risa, & Vold, 2018, s. 316). Bildebøkene på 1800-tallet var preget av gjenfortellende og realistiske illustrasjoner, mens fra 1970-tallet og utover går illustratøren oftere i dialog med teksten, og bildene utgjør en stadig viktigere del i meningsinnholdet. Bildene har også fått en tolkende funksjon, og det har gjort at samspillet mellom ord og bilde er mer komplekst i dag (Birkeland, Risa, & Vold, 2018, s. 317).

Det finnes flere definisjoner på hva en bildebok er, og bildebok er en fornorsking av det tyske «bilderbuch», som på 1600- og 1700-tallet ble brukt som betegnelsen på bøker med bilder i (Birkeland & Storaas, 1993, s. 14). Dette er en enkel definisjon, fordi bildebøker inneholder så mye mer enn kun ord og bilde. Kristin Hallberg introduserte i 1982 bildeboka som «en barnbok med en eller flere bilder på varje uppslag, vanligvis i kombination med text», og sammen med begrepet ikonotekst har dette fått en sentral betydning for bildebokforskningen (Hallberg, 2022). Rhedin refererer Barbara Baders definisjon, som er mer utfyllende og hun har lagt til ytterligere dimensjoner til definisjonen av bildebok (Rhedin, 2001, s. 19):

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms its possibilities are limitless (Bader, 1976).

Som vi ser ved Baders definisjon, består bildeboka av flere ulike elementer som sammen skaper en helhet med uendelige muligheter. Gunther Kress (2003) lanserte begrepet multimodalitet, og med det mente han at flere elementer bærer mening. Disse elementene kalte han da for modaliteter. Musikk, bilder, farger og bevegelser er eksempler på modaliteter som også skaper mening i tillegg til tekst. Når en tekst består av flere enn en modalitet er den da å regnes som multimodal, og ofte uten å tenke så «leser» vi de ulike modalitetene for å forstå helheten (Tørnby, 2020). Nikolajeva hevder blant annet at bildeboka har to modaliteter; det verbale og det visuelle (Nikolajeva, 2000, s. 11). De ulike modalitetene i bildeboka uttrykker et innhold. Hvis en dekker for den ene modaliteten vil en som regel føle at det er noe som mangler i konteksten. Modalitetene er avhengig av hverandre, og begge behøves for å få fram helheten i historien (Ommundsen, 2022, s. 155). Tekst og bilde har hver sine muligheter og begrensninger, og Kress (2010) kaller dette for «modal affordance». Modal affordans refererer til modalitetenes svakheter og styrker som ligger i de ulike måtene man uttrykker seg på. Nikolajeva og Scott (2006) understreker blant annet hvor forskjellige affordanser bilder og ord har. De legger fram at bildene er komplekse ikoniske tegn, mens ordene er komplekse konvensjonelle tegn. Bildenes funksjon er å beskrive eller representere, mens tekstens funksjon i hovedsak er å fortelle (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). De konvensjonelle tegnene er ofte lineære, mens de ikoniske tegnene er ikke-lineære, og gir leser dermed ikke noen direkte instruksjon på hvordan en skal lese dem. Det er spenningen mellom de to funksjonene, det konvensjonelle og det ikoniske, som lager ubegrenset med muligheter for interaksjon mellom ord og bilde i en bildebok (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2).

Det er i møtet mellom tekst og bilde at bildebokas estetikk blir skapt (Birkeland & Storaas, 1993, s. 15). Samspillet mellom ord og bilde kaller vi for ikonotekst (jf. Hallberg, 1982) Hallberg mente at bildebokas ikonotekst er mer en summen av verbaltekst og bilde. Dette begrepet er i dag i bruk av bildebokforskere over hele verden, og bildebokteorien har blitt videreutviklet ved å dele inn samspillet mellom ord og bilde i ulike undergrupper (Ommundsen, 2022, s. 156). Hallberg skriver i sin artikkel Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia (2022) at ikonotekstbegrepet egentlig var ment som et tekstbegrep for tekst med bilder, og at selve bildeboksbegrepet ikke var av hovedtanken (Hallberg, 2022, s. 1). Hun uttalte seg derimot i slutten på artikkelen fra 1989 Litteraturvitenskapen och bilderboksforskningen om bildeboka som «en barnbok med en eller flera bulder på varje uppslag» (s. 164). Grunnen til at hun i 2022 skriver en ny artikkel om begrepet er at det har skjedd mye i bildebokforskningen, og i utviklingen av flere medium (s. 2). I 1982 dedikerer

Hallberg ikonotekst til bildebokas «egentlige tekst». Den oppstår når interaksjonen mellom bildebokas semiotiske system, det vil si verbaltekst og bilde, og blir realisert gjennom lesing og som igjen etablerer nye meninger og forståelser av verbaltekst og bilde. Hallberg fastslår derfor at ikonotekst er et «hermeneutisk tekstbegrep» (Hallberg, 1982 sitert i Hallberg, 2022 s. 2). Hallberg (2022, s. 3) trekker fram at Roland Barthes «Bildens reotrik» fra 1964 ga en inspirasjon til videre arbeid med et begrep knyttet til interaksjonen mellom tekst og bilde. Barthes diskuterer interaksjonen mellom bildenes, teksten og språkets system, og han ser teksten som en integrert del av bildenes mening (Barthes, 1994 [1964]). Barthes analyserte funksjonen i reklamer, men dette er også relevant innenfor interaksjonen mellom tekst og bilde i skjønnlitteratur. Barthes begrep «forankring» og «avløsning» er sentralt innenfor bildebokforskningen når det er snakk om hvordan tekst og bilde kommuniserer. Hallbergs tanker om samspillet mellom tekst og bilde ble blant annet inspirert av Barthes analyse av hvordan bildetekst og forankring fanger samspillet, tekstflyten, leseren og bildetolkningen (Hallberg, 2022, s. 3).

I senere tid har ikonotekstbegrepet utviklet seg videre til å få et intermedialt perspektiv som kan anvendes på alle typer av sammenheng der bilde og tekst samarbeider (Hallberg, 2022, s. 7). Interaksjonen mellom begge mediene tekst og bilde utgjør verkets fortelling i samme grad som tekst er fundamentet i verk uten bilder. Også tekst som ikonotekst realiseres ved lesning (Hallberg, 2022, s. 9). Ikonotekst omfatter flere elementer, strukturer i begge medier, tekst og bildet, som innebærer at vi kan betegne ikonotekst som et medialt begrep (Hallberg, 2022, s. 9). Hallberg avslutter sin diskusjon om utviklingen av ikonotekstbegrepet med å konstantere at ikonotekstbegrepet har vært fruktbart innenfor bildebokforskningen, men at det også er relevant i resepsjonsanalyser som med ulike typer lyrikkanalyser. Men på bakgrunn av koblingen til bildebøker, så er det sjeldent brukt ved analyse av illustrerte bøker eller i andre sammenhenger der tekst og bilde samhandler (Hallberg, 2022). Hun viser i sin artikkel at det også er mulig å se på ikonotekst i andre typer tekster enn kun bildebøker, og på grunn av utviklingen i litteraturen er dette også relevant å se videre på. Likvele er det koblingen til bildebøker som er sentral i mitt arbeid, og det er i denne sammenhengen det også vil bli brukt her. Kanskje det senere vil komme flere analyser som bruker ikonotekstbegrepet i andre analyser enn kun bildebøker. En skal ikke se bort i fra det på bakgrunn av utviklingen av sammensatte tekster innenfor litteraturen i dagens samfunn.

Rhedin la også fram en typologi for hvordan bildebøkene kan deles inn i kategorier etter hvordan samspillet mellom ord og bilde fungerer. Hun delte de inn i den episke eller

illustrerende bildeboka, den ekspanderende bildeboka og den genuine bildeboka. Den episke bildeboka er bildebøker som inneholder tekst som står på egne ben, og illustrasjoner som passer til det teksten sier (Rhedin, 2001, s. 81). Den ekspanderende bildeboka består av bilde og tekst som utfyller hverandre. Teksten er først fullstendig ved hjelp av bildene (Rhedin, 2001, s. 88). Den genuine bildeboka forklarer Rhedin som mer komplisert, fordi samspillet mellom ord og bilde også har hulrom som leser må fylle ut selv. Det er dialogen mellom tekst og bilde som skaper disse rommene (Rhedin, 2001, s. 104). Nikolajeva og Scott har blant annet bygget på inndelingen som Rhedin har kommet fram til (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 7)

Nikolajeva og Scott (2006) deler dette samspillet inn i fem ulike typer. De går fra å være redundante, til at ord og bilder forteller det samme, til å spille selvstendige og uavhengige roller. Ommundsen (2022) har laget en norsk oversikt over de ulike typene av samspill mellom verbaltekst og bilde i bildebøker, som er inspirert av Nikolajeva og Scott (2006, s. 12). Det første typen kalles for den symmetriske bildeboka. I dette samspillet forteller ord og bilde det samme, og det oppstår redundans. Den andre typen kalles for den utdypende bildeboka, og her utfyller ord og bilder hverandres åpninger. Den tredje typen er den utvidende bildeboka. Ord og bilde utvider hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre. Den kontrapunktiske bildeboka er type fire, og her utfordrer eller motsier ord og bilde hverandre. Den siste typen er den sylleptiske bildeboka. I denne typen bildebok forteller ord og bilde helt ulike historier og de er uavhengig av hverandre (Ommundsen, 2022, s. 158). Ved å plassere bildeboka i denne type typologi vil en som lærer kunne få en nøkkel til å forstå hvordan ikonoteksten fungerer, og dermed bidra til å hjelpe elevene i sin lesing, forståelse og tolkning av bildeboka (Ommundsen, 2022, s. 157). Likevel forekommer det store variasjoner innenfor hver kategori, men det er et utgangspunkt for videre arbeid med bildebøker (Nikolajeva, 2000, s. 21).

I kontrapunktiske bildebøker står ord og bilder i kontrapunktisk forhold til hverandre, de stiller spørsmål til hverandre på et spennende og kreativt sett; verken ord eller bilder er forståelig uten hverandre (Nikolajeva, 2000, s. 22). Når bilder og tekst gir alternativ informasjon eller motsier hverandre på en eller annen måte, får vi en rekke lesninger og tolkninger (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17). Ofte er det de bildebøkene som er skrevet og illustrert av samme forfatter, slik som Shaun Tan, eller de som har et suksessfullt samarbeid, slik som Gro Dahle og Kaja Dahle Nyhus, som får til de mest spennende kontrapunktene mellom tekst og bilde. Grunnen til det er at de velger hvilken del av ikonoteksten som skal dra hoveddelen av fortellingen, mens den andre delen utfyller eller utfordrer (Nikolajeva & Scott,

2006). Nikolajeva (2000, s. 36) trekker fram hvordan dette kan skje på ulike nivåer i bildeboka: kontrapunkt i tiltale, kontrapunkt i personskildringen, kontrapunkt i perspektiv, kontrapunkt i tid og rom, kontrapunkt i genre eller modalitet, kontrapunkt i stil og kontrapunkt av metafiktiv karakter. I tiltale handler det om hvordan luker eller rom i bilder og tekst henvender seg til barnet og/eller voksne. I personskildringen handler det om at ord og bilder kan beskrive personer på ulike vis, og i motsetning til hverandre (Nikolajeva, 2000, s. 36). I perspektiv handler det om hvem som snakker og hvem som ser i bildeboka. Når det gjelder kontrapunkt i tid og rom så dreier dette seg om at ord og bilder ikke kan formidle samme sak. Bildene viser, mens teksten forteller. Kontrapunkt i genre eller modalitet handler om at ordene kan beskrive eller gjengi virkeligheten, mens bildene illustrerer fantasi eller drømmer. Kontrapunkt i stil handler om at ordene i bildebøkene kan være ironiske mens bildene er ikke-ironiske (Nikolajeva, 2000, s. 37). Det kan også være andre kombinasjoner som seriøse-humoristiske, romantiske-realistiske, realistiske-naivistiske og lignende. Det siste nivået av kontrapunkt som gjelder metafiktiv karakter dreier seg om at ord kan brukes for begreper som ikke går an å avbilde. Metaforer blir ofte brukt her (Nikolajeva, 2000, s. 38). I tillegg til tekst og bilde som kan stå i kontrapunktisk forhold til hverandre, så er det også flere aspekter ved bildebøker som kan leke med leseren. Det kan blant annet skje gjennom paratekster, som kan stå i kontrapunktisk forhold til hele boka eller som manipulerer leseren til å tolke bildeboka på en viss måte (Nikolajeva, 2000, s. 38).

Parateksbegrepet ble introdusert av Gerard Genette i 1997. Dette er fellesbetegnelsen for tekstene som rammer inn boka og som vi møter før selve fortellingen, slik som forside, bakside, innsidepermer og tittelside. Paratekstbegrepet har blitt en stor del av bildebokforskningen. Flere bildebokforskere bruker dette begrepet, og det har blitt forsket en del på hvordan paratekstene er med på å skape en helhet i bildeboka. Paratekstene er viktigere i bildebøker enn for eksempel i noveller fordi de er en meningsbærende del. Innledningsvis i *Paratexts: thresholds of interpretation* (1997) forklarer Genette hvorfor paratekster kalles for «threshold», nemlig fordi ordet betyr et sted eller et punkt for entre eller begynnelse. Det kan også forklares som inngangen til et hus eller en bygning, altså noe som er mellom utsiden og innsiden, som en terskel (s. 2). Genette hevder at paratekst består av to typer tekster: peritekst og epitekst (Genette, 1997, s. 5). Peritekst er de tekstene som rammer inn boka slik som omslaget, tittelside og deres vedlegg, i tillegg til format, papirtype og skrifttype (Genette, 1997, s. 16). Epitekstene er alle tekstene som finnes hvor som helst utenfor boka. Det kan for eksempel være aviser og magasiner, radio eller TV, forelesninger og samtaler, intervjuer og

anmeldelser (Genette, 1997, s. 345). Altså alle tekster som sier noe om boka. I tillegg til at paratekstene, da spesielt peritextene, også har i oppgave å få leser interessert, så er den viktigste oppgaven til paratekstene å sikre at tekstens mening står i samsvar med forfatterens formål og å koble leseren til teksten (Genette, 1997, s. 407). “The paratext provides an airlock that helps the reader pass without too much respiratory difficulty from the one world to the other, a sometimes delicate operation, especially when the second world is a fictional one” (Genette, 1997, s. 408). Genette konkluderer med at parateksten kun er et tilbehør eller en assistent til teksten som helhet. Diskursen om parateksten må derfor aldri glemme at den bærer på en diskurs som igjen bærer på en diskurs, og meningen med dens objekt avhenger av objektet for denne betydningen, som er enda en mening. Det finnes en terskel, «threshold», for at den skal krysses (Genette, 1997, s. 410).

Både format, tittel, forside og bakside kan ha betydning for fortellingen, og være meningsbærende på lik måte som det som kommer fram på oppslagene. Som Genette uttaler selv om målet til paratekstene: «to surround it and extend it» (1997, s. 1). Rhedin skrev om størrelse, format, permdesign og innsideperm i sin avhandling *Bilderboken på väg mot en teori* (2001), men brukte ikke paratekster som begrep. Rhedin refererer til Nodelman (1988) når hun skriver om hvordan disse elementene er en del av bildeboka. Nikolajeva og Scott refererer til paratekstbegrepet fra Genette. De hevder, på lik linje som Genette, at paratekstene i bildebøker ofte vil være en integrert del av innholdet, og at bildeboka derfor starter på framsiden og slutter på baksiden. Mjør (2010) er også enig i Genette, Nikolajeva og Scott. På bakgrunn av dette så er dette er viktig element å undersøke i analyse av bildebøker. I tillegg til paratekstene er virkemidler som layout, teknikk, farger, komposisjon, bildeutsnitt, perspektiv og skildringer relevante elementer i som kan påvirke leserens tolkninger og forståelse av en bildebok. På bakgrunn av bildebokas uendelige muligheter for utforming og innhold vil det derfor være relevant å se på flere elementer og undersøke disse nærmere for å få en bedre forståelse av helheten.

3.1.4 Didaktisk bruk av bildebøker

Bildeboka er et medium som både barn, ungdommer og voksne kan oppleve sammen, og de er særlig egnet for litterære samtaler (Ommundsen, 2022, s. 167). Litterære samtaler kan gjøres på mange måter, men noe av det viktigste er at elevene får tid til å dele sine erfaringer og opplevelser av teksten med andre. Sammen vil da elevene få mulighet til å utforske, og de blir aktive bidragsytere og produsenter av tolkning og forståelse (Fredwall, Moseid, & Slettan, 2022, s. 20).

Traavik (2012) trekker fram at «Bildeboka kan, når perspektivene utvides, bli en inngangsportale til både estetisk vurdering av tekst og bilde og til kritisk tenkning og kommunikasjon. Tematikk og estetikk kommuniserer på andre måter enn før. Temaer som ikke ble berørt tidligere, blir nå løftet fram» (s. 183). Barn må øves opp i og få redskap og mot til å snakke om upopulære og tabubelagte emner, og dette kan blant annet øves på gjennom bildebøker.

Aase (2005) hevder at «en av norskfagets hovedoppgaver er å kunne tilby elevene tenke- og skrivemåter som de ikke uten videre møter andre steder, på en slik måte at det betyr noe for dem» (s. 71). Aase knytter dette opp mot dannelsingsbegrepet, som i det moderne samfunnet handler om å være i stand til å møte og samhandle konstruktivt med andre mennesker (Bjerke & Skjelbred, 2021). Norskfaget har hovedoppgaven i å lære elevene å lese, skrive og å uttrykke seg muntlig for å kunne delta i samfunnet (Bjerke & Skjelbred, 2021, s. 35). Dette er en del av danningen som også er sentral innenfor læreplanen. I tillegg kan norskfaget sees på som et estetisk fag. Underliggjøring er ofte et begrep som blir framhevet når det er snakk om kunst, og det bidrar til at vi blir presentert for noe som skiller seg fra det dagligdagse, og da aktiviseres både tanker og følelser som vi ikke ville fått aktivisert gjennom hverdagspråket (jf. Sjklovskij, 1991). Bildebøker byr på både estetiske opplevelser og som et bidrag til dannelsingsprosessen ved at elevene møter litteratur som kommuniserer gjennom både bilde og tekst, og sammen i ikonoteksten. I tillegg så får de innsikt i andres tanker og følelser gjennom begge uttrykksformer. Aase (2005) trekker fram klasserommet som en arena for sosial praksis som mange elever ikke har mulighet til å delta i utenom skolen. I klassens diskusjoner og refleksjoner foregår det reelle språkhandlinger i en offentlighet som representerer en mulighet til å være deltaker i seriøse samhandlingssituasjoner. Her ligger det et unikt dannelsingspotensial (Aase, 2005, s. 75).

En annen viktig del av utdanningen er å hjelpe elevene med å mestre deres sterke følelser, og det å kunne sette seg inn i andres følelser (Tørnby, 2020, s. 131). Bildene kan få fram følelser som en ikke klarer å sette ord på, men forstår eller føler ved å se på. Ord er ikke alltid nok for å beskrive hvordan man føler seg, og det er heller ikke alltid like lett å beskrive med ord.

Bildebøker kan også karakteriseres som kunst ved at den er underliggjørende og avautomatiserende, at forfatteren mestrer kunsten å tie, at boka appellerer både til voksne og til barn, at det er en poetisk kraft i språket, og at det er et tydelig barneperspektiv i boka (Bjorvand, 2012, s. 166). Underliggjøring og avautomatisering kobles til forskeren Viktor Sjklovskij (1991). Bøker som får oss til å se ting med nye øyne ved å kanskje stille de

spørsmålene vi har glemt å stille, kan bidra til utvikling av nye tenkemåter (Bjorvand, 2012, s. 167). Når en skal arbeide utforskende med litterære tekster er det viktig at læreren bruker en metodikk som gir elevene mulighet til å tenke selv og samtale med hverandre om teksten (Fredwall, Moseid, & Slettan, 2022, s. 21). Lillesvangstu, Tønnesen og Dahll-Lørssen legger fram en såkalt grunnmodell for hvordan en kan strukturere dette på i *Inn i teksten – ut i livet* (2007): lese-/lyttetid, tenketid, samtale tid, skrivetid og responstid (Lillevangstu, Tønnesen, & Dahll-Lørssen, 2007, s. 17). Grunnpilaren ligger i det å gi elevene tid til de ulike prosessene, og læreren kan hjelpe de i gang med å dele opplevelsen av teksten ved å lage maler og startsetninger (Lillevangstu, Tønnesen, & Dahll-Lørssen, 2007, s. 20). En slik form for samtale starter først med tid alene med opplevelsene sine, før en går videre til å dele med en mindre gruppe og til slutt en større gruppe. Grunnmodellen kan bidra til at elevene opplever trygghet for at opplevelser og meninger har verdi og kan hevdes i en større gruppe (Fredwall, Moseid, & Slettan, 2022, s. 21).

Shared reading er en annen lesemetode som er utviklet av Jane Davis og The Reading Organisation i Liverpool (Leselederne, u.d.). Metoden går ut på å lese en tekst høyt i en gruppe, for så å ha en samtale om teksten både underveis og etterpå. Skjønnlitterære tekster tolkes sammen i gruppe på sparket, og dreier seg om gleden ved å lese og dele opplevelser av tekst i fellesskap (Leselederne, u.d.). The Reading Organisation omtaler shared reading som «...a unique experience that helps thousands of people to connect, feel good and live well» (The Reading Organisation, u.d.). For å få til denne metoden må det være en leseleder, som er trent i metoden, som veileder og bygger videre på opplevelser og tanker fra deltakerne. Denne metoden er ikke fullt utviklet i Norge enda, men det er forskning som pågår på området (Leselederne, u.d.). Jeg tenker at bildebøker kan brukes med lesemetoden shared reading fordi det er en ypperlig mulighet til å utforske, undre seg og oppleve både verbaltekst og bilde sammen.

Nancy Burk (2000) har skrevet om hvordan historiefortelling kan være et pedagogisk verktøy som fremmer empowerment. Ved å dele eller snakke om fortellinger sammen så kan elever forstå sin relevans, validitet og mestringstro ved deres bakgrunn og de lærer også ferdigheter uavhengig av bakgrunn og kultur (Burk, 2000). Elevens empowerment er karakterisert som kontroll over ens eget liv og det å tillatte at andre gjør det samme. Erfaringsbaserte pedagogiske verktøy slik som historiefortelling kan hjelpe elevene med å tro på seg selv og andre gjennom samspill i klasserommet. Historiefortelling for empowerment er deltakende, kritisk, verdiorientert, flerkulturelt, elevorientert, utforskende, forskningsinnstilt og tverrfaglig

(Burk, 2000, s. 418). Dette er flere ord som også går igjen i overordnet del i LK20, under de tverrfaglige temaene og under norskfaget. Ved å blant annet samtale om bildebøker i klasserommet kan det gi elever en innsikt og en dypere forståelse av verden rundt, i tillegg til at det blir et middel for refleksjon over hva bilde og tekst forteller oss.

Gjennom litteraturen lærer barn blant annet å tenke og underliggjøre seg (jf. Sjklovskij, 1991). Men spørsmålet er hvordan kan litteraturen gjøre dette. Når vi møter en tekst så må en konsentrere seg, for å holde fast på noen tråder som teksten legger ut (Hennig, 2010). Som for eksempel det røde bladet i *Det røde treet* og Dagen i *Dagen*. En må være våken og aktiv for å kunne forstå den dypere meningen med teksten, og det er ikke alltid at elever er på det samme nivået her. Men gjennom lesing av litteratur så kan elevene utvikle denne ferdigheten. Gjennom bildeboka får elevene muligheten til å aktiviseres både gjennom bildene og verbalteksten. Dette gjør at de kan koble på kunnskaper de allerede har på både det de ser og det de hører. Dette bidrar igjen til barns kognitive utvikling, som også vil være relatert til deres emosjonelle utvikling (jf. Nussbaum, 2016). Gjennom litteraturen kan barn oppleve forhold som de vanligvis ikke har erfaring med, og de får trent seg på å føle og snakke om ulike følelser som de kanskje ikke har vært borti før (Hennig, 2010, s. 36). Rosenblatt trekker blant annet fram at gjennom litteraturen kan en oppleve hvordan andre har det, og ikke bare bli fortalt det (Rosenblatt, 2002).

Litteraturen kan også gjøre at vi har noen å identifisere oss med hvis en føler at det er noe som mangler eller noe som er feil i vår hverdag. I tillegg kan det også ha en terapeutisk funksjon ved at problemstillinger en selv står i blir tematisert, og en kan overlate disse følelsene og problemene over i en annen verden (Hennig, 2010, s. 38). Det kan hjelpe oss til å takle det vanskelige, og da spesielt hvis man føler seg alene i dette slik som blant annet Po i *Dagen* og jenta i *Det røde treet*.

Høytlesning er en måte å bruke bildeboka på, og det er også en vanlig og effektiv måte å få elever inn i den litterære verdenen (Hennig, 2010, s. 45). Ingeborg Mjør har i sin doktoravhandling *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst* (2009) forsket på hvilken rolle høytlesning har for å forstå og skape mening i tekst. Barn etterligner ofte voksnes reaksjoner på det som blir lest, men barna legger ofte merke til detaljer i bildene som voksne kanskje overser (Mjør, 2009). Bildebøker inneholder blant annet mye tomrom som leser må fylle ut, slik at det skapes en større forståelse og mening i innholdet. Voksne høytlesere kan blant annet da være veiledere for barna gjennom å snakke om vanskelige ord eller veilede hvordan en leser visuell informasjon i bildene. Mjør observerte også hvordan

voksne også var opptatt av at de skulle få teksten til å bety noe for barna, og for at dette skal være mulig så må barna få oppleve tekster som samsvarer med egne erfaringer og interesser (2009, s. 132). De voksnes oppgave var å veilede barna i å finne det virkelige i fiksjonsuniverset som de kunne relatere til egen hverdag (Mjør, 2009). Dette kan bidra til å skape mening for barnet. En annen fordel ved høytlesning er at det kan skape en følelse av fellesskap noe som også gjør det lettere å snakke om tekstene (Hennig, 2010, s. 159).

Å snakke om litteraturen er en viktig del av litteraturundervisningen, og før, under og etter høytlesning av en bildebok vil dette være svært relevant for å skape en forståelse og mening sammen om teksten. Gjennom en litterær samtale er det viktig at elevene får mulighet til å undersøke, reflektere og utforske sammen i fellesskap (Hennig, 2010, s. 163). Ved slike samtaler kan elevene få muligheten til å oppklare det uklare og utvide responsen. Gjennom litterære samtaler kan elevene også undre sammen, og reflektere over leseropplevelser, noe som igjen kan bidra til kognitiv og emosjonell utvikling (jf. Nussbaum, 2016, Nikolajeva, 2013, Mjør, 2009). Den litterære samtalen tilbyr unike muligheter når det gjelder sentrale mål i LK20 (jf. 2.2). Elevene får muligheten til å lære både om seg selv, om andre og om det litterære verket (Hennig, 2010, s. 173).

I skjønnlitteraturen møter en stadig på metaforer og symboler, og de utgjør en nødvendig og avgjørende del av språket. Likevel er det ikke alltid like lett å forstå metaforer og symboler. Som vi skal se i analysedelen er metaforer og symboler blant annet brukt i både *Dagen* og *Det røde treet*. Anne-Kari Skardhamer forklarer metaforer som «navnet på den sjelelige overføringsprosessen en foretar når en opplever en forbindelse mellom to fenomenere» (Skardhamar, 2005, s. 126). Betegnelsen brukes også om det språklige uttrykket der to ledd sammenstilles uten sammenlikningsord (Skardhamar, 2005, s. 127). Metaforer brukes blant annet til å koble sammen ord på nye måter, og det kjente bindes sammen med det ukjente. Altså at en bruker noe konkret til å beskrive noe mer abstrakt (Drangeid, 2014, s. 79). Metaforer kan både komme til uttrykk gjennom begreper og gjennom språklige bilder (Drangeid, 2014, s. 81). Bildemetaforene er blant annet med på å gjøre lesinga «kroppslig» ved at en må «sansse» farger, lyder, teksturer og former, dette kan igjen bidra til underliggjøring (jf. Sjklovskij, 1991). Metaforene får oss blant annet til å se det vi kjenner på nye måter.

3.2 Metode

Semiotikk handler om hvordan tegn fungerer, og hvordan vi kan kommunisere gjennom ulike tegn. En skiller mellom ikoniske og konvensjonelle tegn (Nikolajeva, 2000, s. 12). Bildebøker kommuniserer med to ulike former for tegn, nemlig ikoniske og konvensjonelle. Ikoniske tegn (av ikon, gresk eikon, avbildning) er en direkte avbildning av det som det skal representere.

Det en har tenkt til å tegne og det som er tegnet er gjenkjennelig, og det er likt.

Konvensjonelle tegn har ingen direkte forhold til det som er tegnet. Konvensjonelle tegn bygger på en konvensjon, altså en avtale eller regel, mellom bærere av ett visst språk (Nikolajeva, 2000, s. 12). Bildene i en bildebok er sammensatte ikoniske tegn, mens teksten oftest er sammensatte konvensjonelle tegn. Bildenes funksjon er å beskrive og ordenes funksjon er i første omgang å fortelle. De konvensjonelle tegnene er ofte lineære, og gir en henvisning for hvordan de skal leses. Bildene derimot gir ingen forklaring på hvordan de skal leses, og er derfor ikke-lineære. Det er spenningen mellom disse tegnene som skaper uendelige med tolkningsmuligheter og uendelige typer av samspill mellom tekst og bilde (Nikolajeva, 2000, s. 12).

Hermeneutikk er læren om hvordan vi tolker ulike typer av kommunikative samspill (Nikolajeva, 2000, s. 12). Den hermeneutiske modellen, som beskriver hvordan vi tolker ulike fenomen rundt oss, forutsetter at vi begynner med helheten, deler dette opp i mindre deler og ser på detaljer, for så å gå tilbake til helheten med en bedre forståelse. Dette kan foregå i det uendelige, i en evig sirkel, og det er derfor det kalles for den hermeneutiske sirkelen (Nikolajeva, 2000, s. 13). Når en leser en bildebok så kan dette sammenlignes med en hermeneutisk sirkel. Enten om en starter med bilde eller tekst så skaper det forventinger om hva som skjer i det andre delen, som igjen skaper nye forventinger. Leseren veksler mellom å lese bilder og tekst, og forståelsen blir på denne måten dypere og bredere. For hver lesning av ord og bilde skaper bedre forutsetninger for å tolke og forstå helheten (Nikolajeva, 2000, s. 13). Likevel kan det da diskuteres om en vil komme til en endelig forståelse, da det dukker opp noe nytt for hver lesning. Det er blant annet dette som er så spennende med bildebøker. Barn i dag er mye mer trent på å lese ikoniske tegn på grunn av det digitale samfunnet de lever i. Dette gjør at de er vant til å lese både bilde og tekst, og de finner stadig nye forståelser av det de leser. Det er derfor mange barn ber voksne om å lese den samme bildeboka om igjen og om igjen. De opplever ofte at det ikke er samme bok, fordi de havner dypere og dypere inn i den, og får med seg flere og flere detaljer. Voksne derimot, leser ofte ikke bildebøker på denne måten, og de konsentrerer seg bare om bildene som dekorasjoner uten mening. De

misser helheten, og ser derfor heller ikke delene. Det er blant annet derfor bildebøker ikke er så utbredt i skolen – enda (Nikolajeva, 2000, s. 13).

Det er også sentralt å trekke inn begrepet luker, eller tomrom, fra resepsjonestetikken (Nikolajeva, 2000, s. 13). Både bilder og ord i en bildebok etterlater seg tomrom som leseren må fylle ut selv med egne kunnskaper og erfaringer. Ord og bilder har egne tomrom, men de kan fylles ut av hverandre enten delvis eller helt. De kan også etterlate respektive tomrom for leseren som gjør at leseren må fylle ut dette selv, og tomrommene kan tiltalte leseren på ulikt vis og uavhengig av hverandre. På bakgrunn av disse tomrommene så gjør dette at de kommunikative tegnene kommuniserer med leseren på forskjellig vis på grunn av at leserne også er forskjellige. Vi har forskjellige erfaringer og forskjellige kunnskaper, som igjen fører til ulike tolkninger. For å kunne tolke må også leseren ha litterær kompetanse for hvilke virkemidler som brukes i en bildebok. Naturligvis kan en også forstå enkle ting i bildebøkene uten spesielle kunnskaper, men for å tolke mer kompliserte bildebøker er dette nødvendig for å forstå delene og helheten. Bildebøker består av blant annet paratekster, ulike former, leseretning, sidevendere, visuelle koder og så videre. Hvis en ikke kjenner til bildebokas regler og konvensjoner, så mister en verkets dyptgående betydning, selv om noe av det primære innholdet kan forstås uten slike kunnskaper (Nikolajeva, 2000, s. 14).

På bakgrunn av problemstillingen og egen interesse har jeg valgt bildebokanalyse som metode. Å analysere dreier seg om å plukke fra hverandre en helhet, for så å studere enkeltdelene (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Dette gjøres for å forstå den helhetlige teksten bedre. Litterær analyse innebærer ikke bare beskrivelser og forklaringer, men også tolkning. Målet er å forstå den litterære teksten bedre, og dermed må det litterære verket også tolkes og det må reflekteres over innhold (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). For å plukke fra hverandre helheten for så å sette dem sammen igjen for en bedre forståelse, må en lese teksten flere ganger. Nærlesing er noe jeg har benyttet med av i mitt analysearbeid. Det handler om å lese nøye, både verbaltekst og bilder, og gjerne flere ganger. Det som er interessant ved nærlesing er at en for hver gang opplever å finne nye deler som kan være med på å skape mening i teksten og gi en bedre forståelse.

Bildebokanalyse skiller seg litt fra andre skjønnlitterære analyser ved at en må analysere både tekst og bilde, og hvordan disse kommuniserer. En bildebokanalyse kan gjøre på mange måter, og det finnes mange mulige innfallsvinkler. I dette prosjektet vil jeg ha en tematisk innfallsvinkel. I mine analyser vil jeg blant annet konsentrere meg om paratekster, ikonotekst, virkemidler og perspektiv. Det er også interessant å se på reisen til hovedpersonen gjennom

bildeboka og hvordan dette kan kobles opp mot tema. Primært går metoden ut på å nærlese bildebøkene, analysere bildebøkene, drøfte funn og til slutt komme med en konklusjon.

I Rhedins *En farfar för bilderboken!* Refererer hun til Tans påstand når det gjelder den estetiske opplevelsen av lesingen. Tan mener at det er to spørsmål enhver leser skal stille seg: «hvordan får den meg til å føle meg?» og «hva får den meg til å tenke på?». Han mener dette er to grunnaspekter i en estetisk opplevelse, nemlig både tanken og følelsen (Tan, 2012 i Rhedin, 2013 s. 154). Disse spørsmålene tar jeg også med meg inn i analysearbeidet.

3.2.1 Lesing av skjønnlitteratur som estetisk opplevelse

Når barn leser skjønnlitteratur, møter de en estetisk tekst. En estetisk tekst er en tekst som vanligvis er preget av kunstneriske grep i språket, og en viss åpenhet som inviterer leseren til en særlig form for lesing – nemlig estetisk lesing (Fredwall, Moseid, & Slettan, 2022, s. 14). Skjønnlitteraturen aktiverer innlevelse og følelser hos leseren, i tillegg til at en får innsikt i situasjoner og forhold som er annerledes enn oss selv (Kallestad & Røskeland, 2020, s.13). Viktor Sjklovskijs artikkel «Kunsten som grep» fra 1916 sier noe om kunstneriske teksters egenart og han er opptatt av begrepet underliggjøring (1991, s. 16). Sjklovskij mener med underliggjøring at skjønnlitteraturens språk bryter opp fra hverdagspråket gjennom forskjellige former for avautomatiserende grep. Det kunstneriske språket gir vekker oppmerksomhet i seg selv gjennom overraskende vendinger, kontraster, språklige bilder, rytme og klang (Fredwall, Moseid, & Slettan, 2022, s.14). Disse underliggjørende virkemidlene er med på å appellere til leserens sanse- og følelsesevne. Sjklovskij sier i sin artikkel at «i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg selv, og må derfor forlenges» (Sjklovskij, 1991, s. 16). På grunn av den estetiske tekstens underliggjorte form og innhold, inviteres leseren til å skape en personlig forståelse og tolkning av teksten (Fredwall, Moseid, & Slettan, 2022, s. 14).

Lousise Rosenblatt hevder at formålet med lesingen også har betydning for leserens opplevelse av en tekst. Rosenblatt skiller mellom «efferent» og «estetisk» lesing (Rosenblatt, 2002, s. 32). Når en leter etter noe bestemt når man leser så kaller Rosenblatt dette for efferent lesing (Rosenblatt, 2002, s. 32). Estetisk lesing handler om lesing med følelser, emosjoner og opplevelsen som leseren sitter igjen med etterpå (Rosenblatt, 2002, s. 33). Fredheim, Moseid og Slettan (2022) trekker fram i *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* at barn bygger forestillingsverdener når de leser skjønnlitteratur (s. 14). Barna skaper indre bilder basert på egne erfaringer, og de knytter seg til handlingene, personene og settingen i teksten. Både en gjenkjennelse og en utfordring må være til stede for å skape engasjement for

litterære forestillingsverdener. Men som Sjklovskij sier, blir bare gjentakelse for enkelt og lite utfordrende. Virkelig gode litterære tekster for barn har et effektivt samarbeid av det kjente og det ukjente (Fredwall, Moseid, & Slettan, 2022, s.15). Magne Drangeid (2014) kaller dette for fremmederfaring, og han er opptatt av at litteraturen ikke kun skal dreie seg om det kjente, men at elevene skal få nye perspektiver på menneskene og verden gjennom skjønnlitteratur (s. 30). En underliggjøring av språket bidrar dermed til fremmederfaringen ved at det avviker fra hverdagsspråket.

I bildeboka er det en kombinasjon av to kunstarter – litteratur og bildekunst (Skardhamar, 2005, s. 146). Litteraturdidaktisk er det spennende å undersøke potensialet for estetiske opplevelser og erfaringer, knyttet til form og innhold i bildebøker (Rimmereide, 2020). Bildebøkene skiller seg fra annen skjønnlitteratur ved at både paratekster, bilde og tekst er meningsbærende, og dette kan potensielt vekke følelser og underliggjøring hos leser.

Det er viktig å legge til rette for at barna får oppleve bildeboka som en estetisk helhet. Barnet må ha muligheten til å se bildene og hvordan bildeboka er utformet i tillegg til å høre verbalteksten. Det er først når barnet har tilgang til verbalspråk og bilder, kan følge med på sidene og få et visuelt inntrykk av boka generelt, at vi kan snakke om en genuin lesing av bildeboka. En slik lesing inviterer barnet inn i helheten, og til å være en meddikter basert på egne følelser og erfaringer (Bjørvand, 2012, s. 80).

3.3 Analyse *Dagen* (2021)

I denne delen vil jeg gjøre en bildebokanalyse for å finne ut av hva slags tematikk som dukker opp i *Dagen* (2021). Det blir blant annet presentert i beskrivelsen av bildeboka at den tar for seg depresjon som tematikk. Jeg vil se på hvordan denne tematikken kommer fram, i tillegg til om det er annen tematikk som dukker opp. I analysen vil jeg blant annet se på hvordan tematikken kommer til uttrykk gjennom paratekster, layout, farger og teknikk, og språklige virkemidler. Videre vil jeg også se på hvordan disse temaene kan kobles opp mot empowerment-begrepet og livsmestring.

3.3.1 Paratekster

Paratekstene er oftere viktigere elementer i bildebøker enn i for eksempel noveller. Ofte er paratekstene en integrert del av historien i bildeboka, og ikke bare et element for å fange interessen til eventuelle lesere (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Forsidebildet er ofte ikke en gjengitt illustrasjon som kommer senere i bildeboka, men et selvstendig bilde. Det er derfor Nikolajeva og Scott (2006) hevder at bildebøkene starter på forsiden og slutter på

baksiden. Det er mange meningsbærende elementer i bildeboka, og det er derfor viktig å starte med å se på paratekstene.

Formatet til en bildebok spiller en viktig rolle i helheten, og det finnes ulike varianter (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). *Dagen* har et rektangulært, men nesten kvadratisk og relativt stort format. Det er vanlig å assosiere både små og store bøker med de yngste leserne. Antakeligvis er dette fordi at veldig små bildebøker kan holdes av veldig små hender, mens veldig store bildebøker kan tolkes av uerfarne lesere (Nodelman, 1988, s. 39). I følge Rhedin er det vanlig at bildebøker er rektangulært format det mest vanlige, og den kvadratiske er mindre vanlig (Rhedin, 2001, s. 147). Den kvadratiske formen ekspanderer ikke på samme måte som rektangelet gjør, og den beholder sin energi i en sirkulær bevegelse, mens den rektangulære enten drar seg horisontalt eller vertikalt, noe som gjør at den kan oppleves mindre enn den er (Rhedin, 2001, s. 158). Den rektangulære bildeboka har mer bevegelsesenergi enn den kvadratiske, og den kvadratiske kan beskrives som mer passiv. Ut ifra dette kan formatet til *Dagen* beskrives som rektangulært, fordi den drar seg mot den horisontale linjen.

Framsiden til *Dagen* er hvit og ulike nyanser av blå, noe som også går igjen i illustrasjonene videre i boka. Leser blir møtt av et barn, som sitter foran et bord med den ene armen liggende på bordkanten og den andre støtter mot hodet. Barnet ser trist ut selv om vi ikke ser øyne, kun håret og munnen. Holdningen gjør at det ser ut som barnet er lei seg. Hodet og håret til barnet er blått, og kroppen og hendene er hvite. Det kan kanskje indikere på at det er noe tungt i hodet til barnet. Holdningen støtter også opp mot dette. Bak barnet er det en blå og stor skikkelse med svarte store øyne. Denne skikkelsen ser skummel ut, og den henger over barnet. Omrisset av skikkelsen er en forlengelse av bordet som barnet sitter ved, og det kan tolkes slik at denne skikkelsen omkranser barnet og at den er der hele tiden.



Figur 1 Framside (Dahle & Nyhus, 2021)

Nikolajeva og Scott (2006) trekker fram boktitler som en viktig del av helheten (s. 242). De mest tradisjonelle titlene for barnelitteratur er som regel såkalt nominale, noe som betyr at de omfatter navnet på hovedkarakteren (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242). På framsiden til *Dagen* blir vi også møtt av tittelen på bildeboka. Denne tittelen er nominell, men leser vet ikke om det er en som heter Dagen eller om det er snakk om en spesiell dag. Dette kan skape mystikk og interesse hos leser fordi den på en måte er litt villedende (Nikolajeva & Scott,

2006, s. 244). Dagen er definert som den lyse delen av døgnet og til kontrast til natten (NAOB, u.d.). Likevel er tittelen til *Dagen* er skrevet i en mørkere blå farge og står skrevet over barnet. Det kan gi en følelse av at Dagen er litt mørkere, og henger over barnet hele tiden. Skikkelsen er også bak tittelen, og kanskje det kan indikere på at skikkelsen er Dagen til barnet. Tittelsiden inneholder vanligvis tittelen, navn på forfatter og illustratør og utgiver (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 250). Blar en videre til tittelsiden i *Dagen* så er denne mørk og gråblå. Dagen er skrevet med hvitt omriss, og samme gråblå fargen i midten som resten av tittelsiden. Forfatterens og illustratørens navn er også skrevet i hvitt. Det hvite omrisset var også det samme som var rundt skikkelsen på forsiden. Under tittelen er det også en sort prikk eller noe som kan minne om et sort hull. Tittelside, slik som framside, kan bidra til en viss tolkning basert på illustrasjonen. Den store skikkelsen med de sorte øynene og barnet på framsiden, i tillegg til den sorte prikken på tittelsiden kan bidra til å legge grunnlaget for en tolkning av bildeboka (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 250). Både tittel og tittelside får lesere til å undre hva eller hvem denne Dagen er for noe. Det ser ikke ut som en lys dag, og en vet heller ikke hvem sin dag det er snakk om.

Innsidepermer er ikke bare for dekorasjon i bildebøker, de kan også være en viktig del med tilleggende informasjon (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 248). Innsideperm på forsiden er i hovedsak mørk, og de gråblå fargene som vi møter på framsiden og tittelsiden er også å se her. Det er sorte tykke bølgeformede linjer som omkranser litt lysere bølgeformede linjer. Det ser ut til at det mørke har overtaket på det lyse. Baksidepermen er derimot motsatt.

Bakgrunnen er lysere gråblå, og her er det de lyse bølgeformede linjene som har overtaket på de mørke. Dette kan kanskje indikere på at bildeboka starter på et mørkt sted, men ender på et lysere sted, selv om det mørke fortsatt er til stede.

Baksiden på bildebøker er ofte en forlengelse av framsiden og hvis man bretter ut boka vil en få se hele bildet (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 253). Dette er ikke tilfellet i *Dagen*. Baksiden er i samme blåfarge som skikkelsen på forsiden, men bretter en ut bildeboka så ser en ingen sammenheng i selve bildet. Baksiden har også en liten innramming av en sort firkant med kontraster av noe lysere blått. Det er ikke lett å se hva denne innrammingen skal forestille, men det er noe mørkt og dystert ved den. Baksiden er også brukt til å gi et lite sammendrag eller hint av hva boka handler om. Det er skrevet en liten tekst på åtte setninger:

Noen dager er fulle av fart.

Andre dager er tunge,

slik som Dagen til Po.

Po har ikke lyst til å leke,
for det fins ingen lek.
Po har ikke lyst til noe som helst,
for Dagen er feil.

Du må bli venner med Dagen din, sier Mormor.
Du får den Dagen du fortjener, sier Mamma.
Smil til Dagen, og Dagen smiler til deg, sier Pappa.

Men Po orker nesten ikke å puste.
(Dahle & Nyhus, 2021)

Setningene er korte og enkle, og leser blir introdusert for Po. Dette kan være navnet til barnet leser møter på framsiden av bildeboka. Teksten viser til Po som har en tung dag, og at Po opplever dagen så tung at han eller hun ikke får puste. Noe som også legges merke til er at når det er snakk om dagen til Po så er den skrevet med stor forbokstav, slik en vanligvis gjør ved egennavn. På de to første linjene er det snakk om dager, altså i flertall, men når det er snakk om en spesifikk dag eller dagen til noen så kan dette assosieres med et navn. Det får leser til å undre på hvem og hva denne Dagen er, og hvorfor Po sin er så tung.

3.3.2 Layout, teknikk og dramaturgi

En bildebok har ikke sidetall, og de sidene kalles derfor for oppslag. Layout handler om hvordan oppslagene ser ut (Ommundsen, 2022, s. 160). Gjennomgående i *Dagen* er oppslagene med illustrasjoner som fyller hele siden. Teksten er plassert i korte linjer på venstre side av oppslaget, noe som gjør at de største delene av illustrasjonene tar plass på høyre side. Dette kan blant annet være en form for sidevender, ved at illustrasjonene gjør at en får lyst til å bla om på neste side. I bildeboka er det å bla om til nytt oppslag en framdrift i tid (Nikolajeva, 2000, s. 81). Dette er noe som skiller bildeboka fra andre medium.

Sidevendingen kan derfor også utnyttes som en driver i bildebokas dramaturgi (Rhedin, 2001, s. 167). I *Dagen* starter handlingen på første oppslag ved at leser møter Po som sitter i senga på rommet sitt. Rommet er grått, og vinduene er svarte. Po sitter hengende med hodet i senga. Det er veldig lite møbler, og ingen leker på rommet, noe som kanskje ville vært vanlig på et barnerom. Teksten står i korte linjer på venstre side:

«Dagen er klar.

-Kom igjen, sier Dagen

og maser med lyset,
bråker i rommet, buldrer fra hjørnet.»

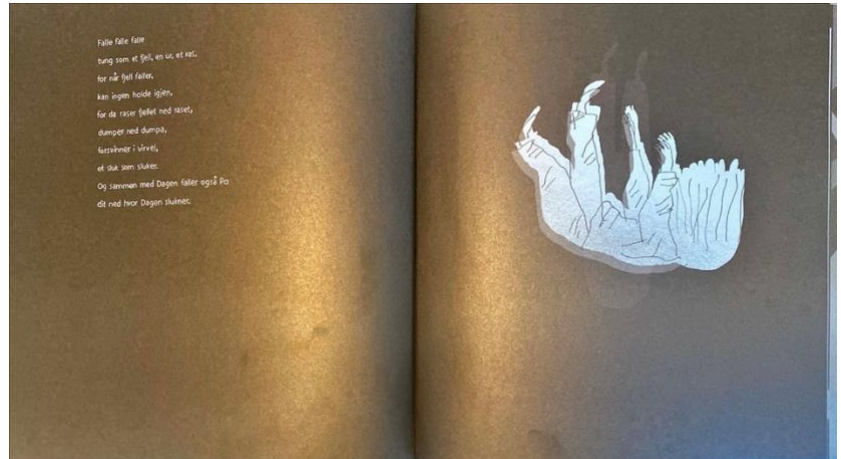
...

«Gå din vei, sier Po.
Men dagen forsvinner ikke,
for når Dagen først er der,
så har Dagen kommet for å bli,
helt til det blir natt igjen.»
(Dahle & Nyhus, 2021, s. 1)

Teksten gir uttrykk for at vi skal være med på dagen til Po, helt til det blir natt igjen. I illustrasjonene ser ikke leser hvem denne Dagen er, siden Po snakker med Dagen, så kan dette tolkes som at det kanskje er noen eller noe. Po sitter vendt mot høyre, og i tillegg så er teksten med på å vende leser over på neste side i og med at en ikke vet hvem denne Dagen er. På neste oppslag møter vi pappaen til Po som sier at Po har sovet på feil arm og våkna på vranga. Po sitter fortsatt i senga, men har nå satt seg opp på kanten. På tredje oppslag er pappaen borte, og Po er ute av rommet sitt. Po går med hengende hode. Vinduer og dører er svarte. Over Po henger det en stor gjennomsiktig skikkelse, med hvitt omriss. Dette er kanskje den samme skikkelsen som vi så på forsiden av bildeboka. På dette oppslaget er Po på vei opp en trapp som vender mot høyre side, og dette drar leser over på neste oppslag. De første oppslagene er en del av eksposisjonen i fortellingens dramaturgi (Nikolajeva, 2017, s. 70).

Midtdelen, eller komplikasjonen, starter på fjerde oppslag hvor Po sitter med hodet og armene på bordet. En kan anta at det er ved kjøkkenbordet fordi foran Po så står det en tallerken med brødsriver. Det er ingenting annet som tyder hvor Po er. Teksten forteller at Po snakker med mamma, og at mamma tror at Po bare er sur. Her er det et slags tomrom i ikonoteksten som får leser til å undre. Mor er ikke til stede i illustrasjonene, og leser vet heller ikke hvor Po er. «For mamma vet ikke at Dagen til Po skramler og smeller, tramper i rommet, bråker i gangen» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 4). Det bygger seg opp en forventning om at denne dagen ikke er bra, og spenningen trappes opp. På neste oppslag får vi møte moren til Po, som også har en dårlig dag. Teksten på oppslaget avsluttes med: «Men Po orker ikke denne dumme dagen» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 5). Dette får leser til å undre enda mer på hva som kommer til å skje med Po. Opptrapping av spenning er også en del av komplikasjonen i fortellingens dramaturgi (Nikolajeva, 2017, s. 70).

Fortellingen er sammenhengende, og videre, etter at bestemor har kommet for å passe Po, så starter opptrappingen for fullt ved det tiende oppslaget. Fram til dette har det vært lite framdrift i tid, bestemor har snakket med Po og prøvd å gjøre Po glad igjen, men ingenting har fungert. På tiende oppslag er det et hvitt ark og Po sin hånd på høyre side. Po tegner en sort prikk, og den blir mørkere og mørkere. Prikken vokser seg større og større, og blir mørkere og mørkere. Po tegner så hardt at spissen brekker. På



Figur 2 Oppslag 12 (Dahle & Nyhus, 2021)

ellefte oppslag hvor den sorte prikken har tatt over hele oppslaget, og det mørke dominerer. Po forsvinner ned i hullet sammen med Dagen på tolvte oppslag: «Og sammen med Dagen faller også Po dit ned hvor Dagen slukner» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 12). Fortellingens klimaks bygges opp til fjortende oppslag hvor Po er helt alene ned i hullet. Det får lesere til å undre hva som skjer videre med Po, og Po ligger på en litt lysere grå linje som er i kontrast til det sorte oppslaget. Videre reiser Po seg opp, og skjønner at det fortsatt er litt håp. Vendepunktet kommer på sekstende oppslag hvor Po roper om hjelp. Po får hjelp av Dagen til å komme seg videre. Denne sekvensen varer over flere oppslag før lesere møter fortellingens resolusjon på nittende oppslag. Mammaen og pappaen til Po sitter i trappen med åpne armer, og Dagen dytter Po opp trappa. Trappa er vendt mot høyre, slik som de andre trappene i fortellingen også har vært. Det gir uttrykk for at det blir bedre på neste oppslag enn hva det har vært på de andre oppslagene. Fortellingen slutter på tjuende oppslag hvor vi blir møtt av Po, Dagen og pappaen med lysere farger og Po har et lite smil om munnen: «Det blir bedre. Det blir lettere. Det blir andre Dager, nye Dager.» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 20).

I barnelitteratur er det vanlig med en hjemme-borte-hjemme-struktur, hvor det er en eller annen konflikt som får hovedpersonen til å flykte hjemmefra (Nikolajeva, 2017, s. 72). Det å være hjemmefra byr på spenning, utfordringer og erfaringer. En lykkelig slutt hvor hovedpersonen også kommer hjem er karakteristisk for barnelitteraturen (Nikolajeva, 2017, s. 77). En form for slik struktur møter en også i *Dagen*. Ofte kan også reisen være et uttrykk for en indre utvikling. I *Dagen* er det Po som gjennomgår en tung dag, og den er så tung at Po forsvinner inn i et sort hull. Dette gjør at Po til slutt tør å spørre om hjelp, og det viser seg at

ting kan bli bedre igjen. Po endrer seg fra å kun se på det mørke og la det ta over dagen, til å tenke at ting kan bli bedre og at noen dager kan være lysere selv om ting er tungt.

Illustrasjonene i bildeboka er preget av enkle linjer fra paratekstene og dette følger gjennom hele bildeboka. Linjene varierer mellom å være horisontale, loddrette og diagonale. Traavik (2012, s. 176) påpeker at horisontale linjer kan gi et rolig inntrykk, mens loddrette linjer ofte gir tyngde. De diagonale linjene skaper bevegelse og dramatikk. Det er lite detaljer i illustrasjonene gjennom bildeboka, og det er linjene som kommer tydelig fram. Linjene i illustrasjonene er ikke rette, og på grunn av dette så skaper dette en form for bevegelse. Po sitt hår er illustrert med loddrette linjer, og de er med på å tyngte uttrykket til hen. Hadde linjene i håret vært horisontale hadde dette kunnet gi et annet uttrykk. Ved at håret tynger nedover kan oppfattes av leser som at det er noe som tynger over eller i hodet på Po. De enkle linjene i illustrasjonene bidrar også til mer tolkning for leser da disse ikke gir noen tydelige uttrykk på samme måte som harde og rette linjer.

3.3.3 Visuelle og språklige virkemidler

Fargebruk i bildebøker har en symbolfunksjon og en komposisjonell funksjon (Traavik, 2012, s. 176). Som nevnt tidligere er det blått i ulike nyanser, hvitt og sort som preger store deler av oppslagene i *Dagen*. Farger har blitt tillagt ulike tolkninger, og Traavik (2012) trekker fram en liste med tolkninger av farger i vår kultur. Tolkningen av fargenes meningsinnhold kan nemlig også være kulturbetinget. Blått kan tolkes som melankoli, som er en dyp form for depresjon som er kjennetegnet ved tap av interesse eller glede ved de fleste aktiviteter (Malt, 2021). I tillegg er blått også tolket som en aristokratisk farge, opphøyethet og maskulinitet. Blått i den tolkning som melankoli kan komplementere følelsen en får når en ser Po i bildeboka. Hen henger mye med hodet. I tillegg ser det ikke ut til at noe interesserer Po lenger. Bestemor prøver alt for å få Po til å ville gjøre aktiviteter som å lese, leke og tegne. Men Po er ikke interessert. Blåfargen i *Dagen* bidrar til å gi bildeboka et depressivt inntrykk. Svart er en farge som kan tolkes som sorg, tragedie og også depresjon slik som blått. Svart er gjennomgående i oppslagene hvor Po faller ned i det dypeste mørket. I motsetning til det mørke er det også lyse farger som er brukt i bildeboka. Po er for eksempel hvit, og hvit kan tolkes som blant annet, uskyld, renhet og håp. Det kan tyde på at selv om det er mørkt rundt Po, så er det fortsatt boende et lite håp i hen. Mammaen, pappaen og bestemor er illustrert gule, noe som kan tolkes som håp, sommer, letthet og optimisme. Dette kan igjen tyde på at det er håp for Po, fordi hen har noen rundt seg som bringer fram optimisme og håp. På aller siste oppslag er også fargene preget av det gule og også grønt som også tolkes som håp og

optimisme, i tillegg til vekst. En kan derfor se at fargebruken i illustrasjonene følger komposisjonen ved at det mørke blir mørkere og mørkere blått helt til det er svart, men likevel er det håp i det hvite. Og til slutt blir dagen bedre med det gule og det grønne.

Illustrasjonene i *Dagen* er preget av helsidesbilder. I tidligere bildebøker var det vanlig å ha rammer rundt bildene i bildeboka. Dette kan skape en distanse mellom leser og bildene (Nikolajeva, 2000, s. 79). Desto tydeligere og større ramme det er rundt bildene, desto mer avstand skapes. I mange moderne bildebøker, slik som *Dagen*, er uten slike rammer.

Nikolajeva (2000) kaller dette for blødning og det vil si at bildene blør, sprer seg, utenfor rammen. Ofte kan et bilde blø på flere sider, at det er flere sider som tar for seg samme hendelse. Bildebøker uten rammer gjør at leser blir bedt med inn i bildene, og en kommer nærmere både handlingen og personene. En kan si at en får følelse av at bildet «går ut av» fiksjonen, det fortsetter ut av boka og inn i leserens virkelighet (Traavik, 2012, s. 175). En slik bruk av bildene er også med på å dra leser videre i fortellingen som også nevntes tidligere.

Teksten i *Dagen* skiller seg fra normalspråket og den har derfor en poetisk språkfunksjon (jf. Sjklovskij, 1991). Grunnen til at dette trekkes fram er fordi Dahle bruker metaforer, personifikasjon, gjentakelse og sammenlikning i *Dagen*. Teksten kan også se ut som dikt ved at det kun er få ord på hver linje. En setning strekker seg nemlig over flere linjer istedenfor å følge boka helt ut slik som det for eksempel gjør i en roman. Dette er også for å gi mer plass til bildene. Likevel gir teksten i *Dagen* en egen klang og rytme. Teksten skildrer svartsinnet til Po og veien ut av det, uten å sykeliggjøre eller bagatellisere.

Gjentakelse er et virkemiddel som er mye brukt i *Dagen*. Ofte brukes gjentakelse for å forsterke noe. For eksempel så er det gjentakelse allerede på første oppslag hvor Po sitter i senga: «...men Po orker ikke hoppe, orker ikke lys fra vinduet, orker ikke lyder, ikke stemmer, orker ikke enda en dag slik som Dagen i går og som Dagen før der» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 1). Dette forsterker at Po virkelig ikke har lyst til å starte dagen, og at dette ikke er første gang dagen starter slik. På trettende oppslag hvor Po er nede i dypet brukes også gjentakelse til å konstatere hvor dypt dette dypet er: «...dypere enn noen kan se og ane, dypere enn det dypeste dypet er dypt» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 13). I *Dagen* så er det enkeltord eller flere ord som blir gjentatt i samme setning. For leser så kan dette oppfattes som viktige ord, og ved å bruke de flere ganger at leser får forståelse for det Po føler på.

Sammenligninger og metaforer er også en del av den poetiske språkfunksjonen. Dahle bruker sammenligning til å beskrive Dagen «...tung som et fjell, en ur, et ras» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 12), «...som en sekk med grus, som stein på en strand» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 14). Sammenligninger gjør at leser får en dypere forståelse av hvor tung Dagen faktisk er, og det skaper assosiasjoner til ting en kjenner fra før. Metaforer er sammenligninger uten sammenligningsord, og det er også brukt i *Dagen*. Metaforer kan bidra til å underliggjøre teksten, og ofte får de leser til å stoppe opp og tenke (Birkeland & Mjør, 2018, s. 134). «Da blir Dagen til Po så tung at rommet begynner å synke, så tung at til og med Pappa må holde seg fast» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 3). Dette kan få en leser til å undre. Kan rommet synke? Går det an at dagen blir så tung? «Tom for batteri, tom for strøm, slått av, skrudd ned» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 6). Po sammenlignes her med noe som kan tenkes å være elektronikk, siden hen trenger strøm og er slått av. De fleste vet at når noe mangler strøm så går det ikke an å bruke det. Denne metaforen er noe som man kan assosieres med, og en kan da tenkes hvor tom og ubrukelig Po føler seg.

I tillegg til gjentakelse, sammenligning og metafor bruker Dahle også personifikasjon som virkemiddel. Personifikasjon er en form for metafor som overfører menneskelige egenskaper til noe som er ikke-menneskelig (Birkeland & Mjør, 2018, s. 135). Gjentakende gjennom *Dagen* så beskrives Dagen som noe som maser, tramper, bråker, dytter og roper. En dag er tiden fra soloppgang til solnedgang, og det er noe som er ikke-menneskelig. Men i *Dagen* så er Dagen gitt menneskelige egenskaper i teksten, og det kan skape undring. Det kan virke som at denne Dagen er en person eller en skikkelse som Po kjemper mot. Nesten som en uvenn. På de to første oppslagene forteller Dahle om Dagen som at det er en vanlig dag, som er ekstra tung. På tredje oppslag er det en skikkelse som henger over Po: «Pappa vet ikke at Dagen til Po er altfor stor og altfor mye.» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 3). Her forteller ikonoteksten at Dagen er en gjennomsliktig, undefinerbar og lydløs men samtidig veldig plagsom, skikkelse som følger Po. Ved å gi Dagen menneskelige egenskaper så kan en relatere til hvordan denne Dagen oppfører seg og hvordan denne Dagen er. Det kan gi kjennskap til følelsene som Po føler, fordi en vet hvordan det er når noen maser, tramper, bråker, dytter og roper. Det er som regel veldig slitsomt. Dagen kan være en beskrivelse for depresjon, og viser selve depresjonen. Dagen er brukt for å beskrive depresjon, fordi det ofte kan være veldig vanskelig å sette ord på.

3.3.4 Samspill i ord og bilder

Dagen kan havne i flere kategorier når det gjelder samspill mellom ord og bilde. I følge Nikolajevas (2000, s. 22) inndeling kan *Dagen* både være en ekspanderende/forsterkende bildebok, og også en kontrapunktisk bildebok. Kontrapunktet i bildebøker dreier seg om hvordan bilder og tekst står i kontrapunktisk forhold til hverandre, de skaper undring sammen på et spennende og kreativt vis (Nikolajeva, 2000, s. 22). I *Dagen* kan vi blant annet se at kontrapunktet finnes av metafiktiv karakter, ved at ord brukes til å beskrive tunge dager samtidig som en karakter blir brukt til å beskrive hvordan depresjon blant annet kan føles uten å bruke begrepet depresjon. Karakteren Dagen brukes for å illustrere begrepet depresjon som ellers er vanskelig eller kanskje umulig å illustrere uten hjelp av en karakter. «Da blir dagen til Po så tung at rommet begynner å synke, så tung at til og med Pappa må holde seg fast.»



Figur 3 Oppslag 3 (Dahle & Nyhus, 2021)

(Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 3). På samme oppslag ser vi bilde av Po som er på vei opp trappen med Dagen hengende over seg. Teksten forteller at rommet begynner å synke, men illustrasjonene viser ikke dette. Det blir en kontrast i tekst og illustrasjoner, noe som gjør at de forteller ulike ting samtidig som de utfyller hverandre. En kan si at det både er en forankring og en avløsning i ikonoteksten (Barthes, 1994 [1964]). Illustrasjonen forankrer teksten, mens teksten avløser illustrasjonene ved å legge til enda mer informasjon. Selv om både illustrasjonene og ordene er enkle, skilles de fra hverandre ved at teksten er utfyllende og poetisk, som vil si at den skilles fra hverdagspråket (jf. Sjklovskij, 1991). Både den poetiske teksten og de enkle mørke bildene, er med på å skape undring og egne bilder hos leser.

Ved å lese teksten estetisk (jf. Rosenblatt, 2002) vil *Dagen* treffe leser med både følelser og emosjoner som kommer fram gjennom bilde og tekst alene, men også bilde og tekst sammen. Ikonoteksten forteller at *Dagen* som Po gjennomgår virkelig er tung. Den estetiske leseropplevelsen er også avhengig av leserens egne erfaringer. Bildene utfyller blant annet det teksten sier ved å vise, i tillegg til å tilføre flere detaljer som gjør at leser må være våken. Det samme kan en også si at teksten gjør. Gjennom ikonoteksten kommer det mørke og dype i fortellingen fram, og det kan treffe leser på mange måter.

Det som blant annet er med på å styrke ikonoteksten og den estetiske opplevelsen er perspektivet i *Dagen*. Perspektivet er med på å skille mellom den visuelle og verbale kommunikasjonen mellom «å vise» og «å fortelle», mellom ikoniske og konvensjonelle tegn (Nikolajeva, 2000, s. 177). *Dagen* har et allvitende perspektiv, men med fokaliseringpunkt hos Po. Det er en tredjepersonsforteller i teksten som vet hva alle tenker og føler, men det blir sett gjennom Po sine øyne. Dette er med på å styrke barneperspektivet i boka, som igjen styrkes av det poetiske språket og den metafiktive karakteren Dagen. Det er over Po som Dagen henger, og teksten forteller om hvordan Po føler seg. Dette er også med på å styrke følelsen en sitter igjen med etter lesing, fordi det treffer ekstra ved at det er et barn som gjennomgår dette. Perspektiv kan også kobles til illustratørens valg av utforming av bildene i bildeboka. Det finnes ulike former for perspektiv, og det handler om synsvinkelen. Vi har både normalvinkling, fugleperspektiv, froskeperspektiv og verdiperspektiv. Verdiperspektiv er et sentralt perspektiv i *Dagen*, og det handler om at illustratøren opphører vanlige regler for proporsjoner (Birkeland & Mjør, 2018, s. 116). Personer og gjenstander blir da framstilt som mindre eller større enn de er i realistiske forhold. Dette kan bidra til å forsterke forhold mellom for eksempel personene i handlinga. I *Dagen* er Po veldig liten i forhold til Dagen som henger over seg. Det kan tolkes som at Dagen har mye makt over Po, og at den er med på å tyngre. Dette ser vi både på tredje, niende, sekstende og syttende oppslag. Når boka nærmer seg slutten på nittende oppslag er ikke lenger Dagen så mye større enn Po enn at det virker som et normalt størrelsesforhold. Det kan tyde på at Dagen ikke lenger har like stor makt ovenfor Po.

3.3.5 Barneperspektivet

I *Dagen* er det Po som følges, og leser et innblikk i det som skjer gjennom hens øyne. En får tilgang til Pos følelser, opplevelser og tanker. Det er en allianse med barnet gjennom en tredjepersonsforteller (Birkeland & Mjør, 2018, s. 38). Dahle bruker en fortellermåte som gjør at hun klarer å fortelle med barnets stemme og barnets blikk, altså et konsekvent barneperspektiv (jf. Rhedin, 2013). Dette gjør hun ved det Rhedin kaller for barnets utgangspunkt (Rhedin, 2013, s. 44). Dahle gjenskaper de følelsene hun selv hadde da hun var liten og ikke ble forstått (Skotheim, 2021). Disse følelsene føres over til Po, og det beskrives gjennom metaforer og et poetisk språk som også treffer leser og kjennes ekte ut. I tillegg beskriver Dahle også følelsene til Po gjennom sammenligninger som barn kan relatere til: «som en sekk med grus, som stein på en sand» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 14). Dahle har også det Rhedin (2013) kaller for et empatisk perspektiv, fordi hennes tolkning og forståelse

av Po er basert på Pos emosjonelle og kognitive vilkår. Det er derimot litt innblanding fra de voksne med enkelte kommentarer: «Pappa sier at Po har sovet på feil arm, våkna på vragna. - Det hjelper å smile, sier Pappa» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 2). Men vi får bare vite akkurat hva pappaen sier til Po, og kun hans tanker om at Po bare er slapp og lat. Po svarer i sine tanker på det pappaen sier: «Pappa vet ikke at Dagen til Po er altfor stor og altfor mye» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 3). Gjennom hele bildeboka er det preget av Po sin synsvinkel, og vi ser og opplever gjennom Po sine øyne på en troverdig måte. Dahle klarer å se verden gjennom Po sine følelser, opplevelser og vurderinger innenfra, som om hun selv var Po. Dahle bruker barneperspektivet på en troverdig måte, og derfor er det mulig å ta for seg tabubelagt tematikk. Det blir gjort fra barnets perspektiv, med barnets stemme og på barnets uttrykksnivå.

3.3.6 Empowerment og livsmestring

Po virker fra start, slik som ikonoteksten forteller, veldig tung til sinns. Hen vil ikke starte dagen, og hen har ikke lyst til å våkne mer. Likevel klarer Po å mestre sin fiende, nemlig Dagen. Dette gjør hen helt på egenhånd, uten hjelp fra de voksne, men med litt hjelp fra Dagen selv. Selv om de voksne er til stede i fortellingen, så er det ikke de som hjelper Po eller som påvirker hens valg. Po står i det helt på egenhånd, og klarer til slutt å oppleve mestring. Foreldrene har gjennom historien ikke lyttet til Po, og ikke sett hen for den hen er. På nest siste oppslag står foreldrene med åpne armer, noe som kan tyde på at de er til stede, men ikke når ting er på det vanskeligste. Da må Po klare seg selv. De voksne blir fjernet slik at «beskyttelsen» er borte, og Po må utforske og teste seg selv helt på egenhånd. Barn, som Po, vil møte på tunge dager. Det er viktig å stå i disse, fordi det blir bedre, slik som det ble for Po. Selv om Po måtte be om hjelp til slutt, så vil ikke dette si at hen ikke mestrer livet. Hen måtte havne i et hull for å kunne komme seg ut, og trengte også en liten dytt for å komme seg opp. Det er slik det vil være i livet også; en vil ikke klare seg helt på egenhånd, man er avhengig av støtte og hjelp fra andre også. En trenger rett og slett hjelp til selvhjelp (Laverack, 2006). Likevel er det slike hendelser og dager som en vokser på og som en kan ta lærdom av.

I *Dagen* er det et maktforhold mellom mor og far og Po, og Dagen og Po. Dette skaper konflikt i historien. Mor og far viser sitt maktforhold ovenfor Po gjennom teksten ved at de blant annet sier: «Smil til Dagen, og Dagen smiler til deg.» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 2), «Ikke vær så negativ, sier mamma.» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 4) og «Du får den Dagen du fortjener, sier mamma.» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 4). Moren og farens makt over Po, som ber hen om å ta seg sammen, er mest vist i verbal teksten. Po misforstår av

foreldrene sine ved at de tror det er slapphet og latskap, eller at Po er vanskelig. Far sier at Po har stått opp med feil bein og sovet på vranga. Det er noe som mange kan kjenne seg igjen i. Foreldrene er ikke med på så mange av bildene, men bildene illustrerer mor og far som gule og grønne. Dette er farger som uttrykker håp og optimisme. Ut ifra bildene kan det da tolkes som at mor og far heier på Po, selv om teksten uttrykker noe annet. I illustrasjonene er det Po og Dagen som dominerer. Makten Dagen har over Po vises gjennom både illustrasjonene og teksten. Dagen er med på nesten alle oppslagene, og henger over Po. Dagen er også mye større en Po, noe som gjør at en kan tenke at den har større makt over Po enn det hen selv har. Gjennom bildeboka blir Dagen større og større, og mer og mer slitsom for Po. Po faller med Dagen ned i det mørkeste mørket, og herfra blir det lysere. Po tar makten og kontroll over Dagen. På siste oppslag kan leser skimte Dagen lysegul og gjennomsiktig i det fjerne. Po har mestret Dagen.



Figur 4 Oppslag 20 (Dahle & Nyhus, 2021)

3.4 Analyse *Det røde treet* (2010)

I denne delen vil jeg gjøre en bildebokanalyse for å finne ut hva slags tematikk *Det røde treet* tar for seg. Bildeboka har blitt brukt psykoterapeutisk til å behandle barn og voksne med depresjon, fordi bildeboka med få ord likevel klarer å sette ord på hvordan en depresjon kan føles (se Rhedin 2013, Tørnby 2020, Druker 2018 og Beckett, 2018). Det er derfor å tro at depresjon er en del av tematikken. Likevel kan det være annen tematikk som også kommer fram. I analysen vil jeg trekke fram hvordan disse temaene kommer fram gjennom å se på paratekster, layout, teknikk, farger og språklige virkemidler. Videre vil jeg også trekke inn hvordan *Det røde treet* kan sees i sammenheng med empowerment-begrepet og livsmestring.

3.4.1 Paratekster

Det røde treet består av veldig få setninger. Paratekstene er derfor en viktig del av helheten, og kan inneholde viktig informasjon. Formatet til det *Det røde treet* er større enn normalen som er A4. Det kan tolkes som at det skal være lettere å holde i for små hender, og at det er god plass til illustrasjonene siden det er lite tekst. Formatet er rektangulært og stående, og selv

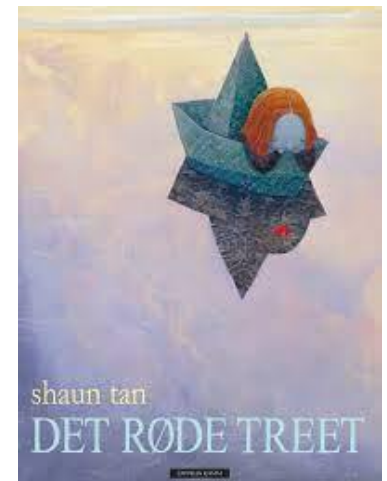
om det er større enn A4 versjonen, så er dette en av de vanligste formene for bildebøker (Rhedin, 2001, s. 147). Det stående formatet beveger seg også oppover, og ikke bortover slik som det liggende formatet. Et stående format kan være en fordel hvis det er flere mindre illustrasjoner på hvert oppslag (Nikolajeva, 2000, s. 65). På grunn av bildebokas format kan det tolkes som at bildeboka inneholder flere illustrasjoner på hvert oppslag. I tillegg kan det kanskje tolkes som at noen som strekker seg oppover etter noe.

Framsiden til *Det røde treet* er preget av rolige pastellfarger i bakgrunnen. Fargene starter litt mørkere blå nederst og blir gradvis lysere oppover mot toppen av framsiden. Det kan virke som at dette skal illustrere vann med horisonten bak. På dette vannet er det også noe som kan se ut som en papirbåt med et kjønnsnøytralt barn oppi. Papirbåten er mørk med, og en kan tyde ord som «darkness, trouble, nothing, worse, nobody». Det er punktum noen steder, så det kan se ut som det egentlig er setninger, men det er vanskelig å tyde de andre ordene. Det er kun de negative ordene som er framtrædende.

Båten kaster også en mørk skygge over vannet. Oppi båten sitter det et barn, som lener seg over kanten. Hen er blå med oransje hår, og ser trist ut på grunn av holdningen. Hodet ligger på hendene på kanten av båten, og det ser ut som hen ser ned på et blad som ligger på vannet. Bladet er rødt, og skiller seg ut. Tittelen på boka står nederst på framsiden. Det røde bladet kan være en del av det røde treet som tittelen beskriver. Tittelen er med på å dra lesere mot det røde på framsiden, nemlig bladet. Den kan derfor sees på som en lesesti eller ledemotiv: følg det røde bladet. Likevel er tittelen med på å

mystifisere snarere enn å forklare bildet på framsiden. Lesere ser et bilde av et barn som sitter i en papirbåt og som titter ned på et rødt blad. Det er ikke noe rødt tre på framsiden. Bilde på framsiden er unikt, vi finner det ikke igjen i bildeboka, noe som er vanlig for bildebøker (Nikolajeva, 2000, s. 68).

Bretter en ut bildeboka slik at baksiden også kommer til synet, så ser en at baksiden er en forlengelse av framsiden. Pastellfargene preger den øverste delen av baksiden, men det er mørkere mot venstre enn det er på framsiden. I den mørke delen står teksten: «av og til begynner dagen uten noe å glede seg til». Teksten snakker om en dag man ikke gleder seg til, og det kan tolkes som at barnet har en slik dag. I og med at det er mørkere farger nederst på siden, og lysere farger øverst, kan det tolkes som at boka starter i det mørke og fortsetter mot det lyse. Når en bretter ut bildeboka og ser helheten med baksiden på venstre side og



Figur 5 Framside (Tan, 2010)

framsiden på høyre side, så er det lysere på høyre siden enn på venstre. Papirbåten med barnet er også på vei mot høyre. Både forsiden, baksiden og tittelen fører til undring, men det kan tyde på at dette handler om en dag man gruer seg til eller en tung dag. Verken tittel, forsidebilde eller baksidebilde gir noen veiledning til leser hva ikonoteksten vil forteller om, unntatt at det er kontraster mellom det lyse og det mørke (Nikolajeva, 2014, s. 105).

Innsidepermen finnes både foran og bak i bildeboka, og går derfor over to oppslag (Nikolajeva, 2000, s. 69). Ofte utnytter forfatterne disse sidene på grunn av omfanget på bildeboka. Den fremre innsidepermen kan nesten se ut som en grå betongvegg med litt strukturer. Den kan oppleves som tung å se på. På høyre side er også bladet en så på forsiden, men på dette oppslaget er det svart. Framsiden er grå, mørk og tung, og det er ingenting som tilsier at dette skal handle om barnet på framsiden eller et rødt tre. Den bakre innsidepermen er derimot rød. Det er også strukturer som kan minne om et blad, og det kan virke som at en ser på et rødt blad på nært hold eller at en er inni det. Rødt er blodets farge og det symboliser liv, energi og kjærlighet, mens grått kan symbolisere det ubevisste (Mørstad & Tschudi-Madsen, 2023).

Etter innsidepermen kommer det et oppslag med illustrasjon bare på høyre side. Den andre siden er i papirformat og er lysegul, den er ikke illustrert. På illustrasjonssiden ser leser det samme barnet som var på framsiden på bildeboka. Barnet kan se ut som en jente, så det vil bli omtalt som hun videre i oppgaven. Barnet står på en stol midt i en grønn eng. Hun har en ropert opp til munnen. Ut av roperten strømmer det mange bokstaver. Bokstavene lager ingen ord. Det kan tolkes som at barnet ikke har ord for det hun ønsker å si, og hun må også bruke ropert for å bli hørt. Hun er helt alene. Illustrasjonen er innrammet og det røde bladet kan skimtes i engen på venstre side av barnet. Bokstavene flyter utover mot høyre. Dette er med på å dra leser videre i fortellingen.

På neste oppslag kommer tittelsiden. Bokstavene som barnet ropte ut av roperten på forrige oppslag er med videre på tittelsiden og de flyter utover. Det er tolv bokstaver som skiller seg ut fordi de er røde i motsetning til de andre som er grå. Setter en disse bokstavene sammen så får man tittelen på boka: *Det røde treet*. Tittelsiden kan oppleves som litt rotete med alle disse bokstavene. Noen av bokstavene som tilhører tittelen er også speilvendt. På venstre side av oppslaget er det en innrammet illustrasjon av et gammelt veggur som nesten slår klokka 6. I stedet for tall på vegguret så er det blader. Bladene er grå unntatt det ene som viseren nesten stopper på, det er nemlig rødt. På vegguret er det mye forskjellig som kommer fram. Det er blant annet brikker i et puslespill som mangler, det er åpninger hvor det er skumle dyreøyne,

det er insekter og hoggtenner. Det kan se ut som at det er dette som gjemmer seg inni uret. På toppen av uret et det et rede med et egg i, og det er en tråd som følger over til oppslagets høyre side hvor det er en gul fugl. Alt dette skaper undring. Det er mange forskjellige gjenstander inne i vegguret, og vegguret står på en åker. I tillegg er det bokstaver flytende rundt. Det er forvirrende og rotete. Det eneste som gir mening er det røde bladet som dukket opp igjen.

3.4.2 Layout, teknikk og dramaturgi

Tan beskriver *Det røde treet* som: “a series of imaginary landscapes connected only by a minimal thread of text and the silent figure of a young girl at the center of each one, with whom the reader is invited to identify” (2002). Hele teksten er spredd utover femten oppslag:

av og til begynner dagen uten noe å glede seg til
og det som begynte dårlig fortsetter enda verre
mørket overvelder deg
ingen forstår deg
verden er en døv maskin
uten mening eller fornuft
noen ganger venter du og venter du og venter du og venter du og venter du og venter du og venter du og venter du men ingenting skjer.
så melder alle problemene seg på én gang.
fine ting går deg hus forbi
fryktelige skjebner er uunngåelige
noen ganger vet du rett og slett ikke hva du skal gjøre.
hvem det er meningen at du liksom skal være
eller hvor du er
og dagen slutter visst som den begynte
men plutselig står det der rett foran deg,
skinnende og fullt av liv
venter det rolig
akkurat slik du fantaserte om
(Tan, *Det røde treet*, 2010)

Teksten i *Det røde treet* er ujevn i størrelsen og den er på flere oppslag også bølgete. I tillegg er det mangel på store bokstaver og punktum. Dette overføres til tanken om at det er slik det også foregår inne i hodet til jenta. Det kan tyde på at jenta sliter med å forklare følelsene sine, og at det er vanskelig å finne ord og setninger på det hun føler inni seg. Teksten blir ikke

brukt til å være narrativ støtte for det som skjer i bildene. Det må leser tolke selv (Nikolajeva, 2014, s. 105). På bakgrunn av dette i samspill med bildene så kan vi ikke entydig identifisere følelsen til jenta i *Det røde treet* (Nikolajeva, 2014, s. 105). Det kan være en kombinasjon av mange følelser som for eksempel sorg, redsel, ensomhet, angst, fortvilelse og ren frykt. Jenta viser verken kroppsspråk eller ansiktsuttrykk gjennom bildeboka. Munnen er flat og ofte ikke synlig. Det gjør at det er vanskelig å tolke følelsene hennes. Når gleden og håpet kommer på siste oppslag, kan leser skimte et smil. Det kan tolkes som at hun nå føler seg bedre. Gjennom bildeboka må en derfor bruke bildene til å forstå følelsene og tankene hennes, bildene eksterialiserer tankebildet til jenta (Nikolajeva, 2014, s. 105).

Det er ikke en opptrapping av spenning eller et tydelig vendepunkt i fortellingen. På første oppslag møter vi det samme barnet som vi så på framsiden, men denne gangen sitter hen i senga på rommet sitt. Rommet er trist og mørkt, og det er det oransje håret til barnet og det røde bladet som trekker fram litt farger. Tan maler bildene sine i bildeboka, og bruker penselteknikker og oljemaling jevnt over alle illustrasjonene. Dette skaper myke inntrykk. Barnet ser trist ut, og rommet er uten leker, noe som en kanskje forventer på et barnerom. Det er også flere mørke blader rundt om i rommet. Teksten er den samme som var på baksiden av bildeboka: «av og til begynner dagen uten noe å glede seg til». Ikonoteksten forteller her at barnet har våknet til en ny dag, men at denne dagen ikke er så bra. Både tekst og bilde er satt på høyre side av oppslaget. På den venstre siden av oppslaget er det eggehvitt. Dette gjør at leser blir trukket mot bilde av det triste barnet i senga. I og med at teksten er uten punktum, så er dette med på å skape undring om hvem dette barnet er og hva denne dagen skal bringe. Videre på neste oppslag er barnet fortsatt på rommet sitt, men er nå på vei ut. Rommet er fylt med sorte blader, og senga er ikke lenger synlig. Det røde bladet henger fortsatt på veggen. Teksten forteller at «det som begynte dårlig fortsetter enda verre» (Tan, 2010, oppslag 2). Bildet er plassert på høyre side på dette oppslaget også, i tillegg til at det er den samme eggehvite fargen rundt og på venstre side. Både dette og at barnet er på vei ut døra er med på å dra leser videre i fortellingen. Tekst og bilde forteller sammen at dette er en veldig dårlig dag for barnet.

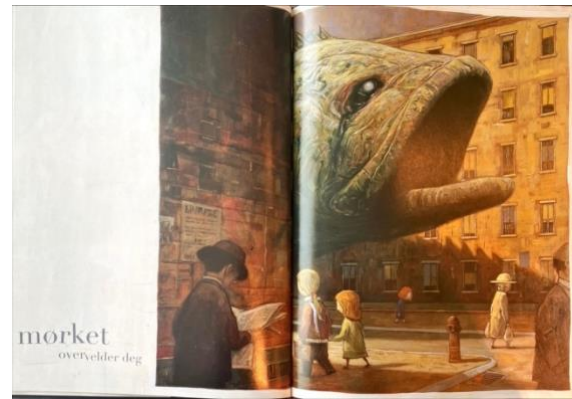
På det tredje oppslag tar bildet større plass, nesten hele oppslaget. Det er bare tre ord på oppslaget: «mørket overvelder deg» (Tan, 2010, oppslag 3). Leser kan skimte barnet på høyre side. Hun er i byen og går med hodet hengene ned. Over henne er det en gigantisk skummel fisk. Den ser ut som selve mørket som teksten snakker om. Det er også andre mennesker på bildet, men det ser ikke ut til at noen legger merke til den store fisken som henger over jenta.

Det røde bladet kan også skimtes over et kumlokk ved veikanten. Dette bladet følger jenta, og er kanskje et tegn eller symbol på noe.

Videre på neste oppslag er jenta sittende i en flaske strandet langs havet. Illustrasjonen er plassert mest på venstre side av oppslaget, og det er også her vi kan se jenta og det røde bladet.

Teksten er plassert på høyre side med den eggehvite fargen rundt. Det er undrende hvordan jenta har havnet inni denne flaska, fordi hun er egentlig for stor til å havne inni den. Hun har også på seg en gammel dykkemaske, som gjør at leser ikke kan se ansiktet hennes. Det kan også være et tegn på at heller ikke jenta kan se hva som er rundt seg. Dykkermasken henger tyngende over hodet hennes. Venstre siden av bildet er tungt og mørkt, men høyre siden er lysere. Det kan tolkes som at det finnes håp langt, langt borte, men at jenta ikke kan se det.

Oppslagene videre viser jenta i ulike imaginære settinger som leser ikke kan kjenne igjen. Bildene er selvstendige, og det eneste som går igjen er jenta og det røde bladet. Ingen av bildene i bildeboka er på samme sted unntatt de to første oppslagene og de to siste, som befinner seg på soverommet til jenta. Bildeboka følger derfor en hjemme-borte-hjemme-struktur, og jenta er ute på reise gjennom boka. Leser får ikke vite hvor hun er gjennom teksten, og bildene viser også ukjente settinger. Hun ser hjelpeløs, ensom og trist ut gjennom bildeboka. Dette gir rom for leser til å tolke selv. Tan skriver at bildeboka egentlig var ment til å være uten ord, og at den er ikke-sekvensiell og ikke-lineær (2002). Nikolajeva hevder at bildebøker som er ikke-sekvensiell og ikke-lineær er tvetydig og at det er en åpen fortelling som byr på uendelige tolkningsmuligheter (Nikolajeva, 2000, s. 21). Det er store variasjoner i hvordan bildene og teksten er plassert i forhold til hverandre gjennom bildeboka. På noen oppslag er det teksten som får mest plass, men på de fleste oppslagene er det bildene som tar den største plassen og får mest oppmerksomhet.



Figur 6 Oppslag 3 (Tan, 2010)



Figur 7 Oppslag 4 (Tan, 2010)

Oppslagene i *Det røde treet* er rammet inn, og det er en «eggehvitt» bakgrunn rundt bildene. Rammer er med på å skape en distanse mellom leseren og bildene (Nikolajeva, 2000, s. 79). Rammene er størst på de to første oppslagene, og blir mindre og mindre utover bildeboka, før de igjen blir større på de to siste oppslagene. Rammene er dermed størst på de oppslagene hvor jenta befinner seg på rommet sitt, og minst der hvor jenta er ute. Dette følger hjemme-borte-hjemme-strukturen. Leseren blir dratt med på jentas reise, og ved at rammene forsvinner mer og mer, gjør at leser får bli med inn i bildet og følge med jenta. Leser kommer nærmere på de verdenene jenta befinner seg i, og det gjør også at detaljene i bildene kommer tydeligere fram. Bildene tar også på denne måten over ordene, og tydeliggjør at ikke alt kan beskrives med ord.

3.4.3 Visuelle og språklige virkemidler

På grunn av mangel på ord i fortellingen bruker Tan bilder til å uttrykke følelser (Tan, 2002). Dette vises ofte gjennom bruk av farger (Tørnby, 2020, s. 133). Bruken av mørke farger forsterker mørke følelser, noe som gjør at det kan tolkes som trist og tungt. På tredje oppslag hvor fisken henger over jenta er fargene mørke og tunge, og fargene forsterker også undringen og mystikken rundt illustrasjonen. Tan bruker mye mørke farger gjentakende over alle oppslagene, men en kan også skimte lyse farger i det fjerne. Det røde bladet følger også gjennom bildeboka. På fjerde oppslag hvor jenta er inni flasken med den gamle dykkermaska på, så er fargene rundt kalde og mørke. Jenta er i varme farger med lilla kjole og gulaktig dykkermaske. Jenta blir en kontrast i forhold til det mørke rundt. Rød, lilla og gul er varme farger, mens blå og grønne er kalde farger (Tørnby, 2020, s. 135). De mørke fargene som blå og sort kan symbolisere tomhet, tristhet og depresjon. Mens det røde, lilla og gule kan symbolisere en form for håp og liv. Gjennom bildeboka er det fargene svart, blått, lilla og rødt som dominerer.

Miljøene som blir skildret gjennom bildene er triste, kaotiske, forvirrende og detaljrike. Den visuelle miljøbeskrivelsen har uendelige muligheter (Nikolajeva, 2000, s. 119). I *Det røde treet* blir ikke miljøet beskrevet gjennom ord, det er opp til leser selv å tolke det en ser. Miljøet blir også en del av handlingsforløpet som drar fortellingen framover. De ulike oppslagene viser ulike miljø, og dette kan tolkes som er viss framdrift i tid. I tillegg kan miljøet virke inn på tanken om hvordan jenta i fortellingen har det. På de første oppslagene så er hun hjemme på rommet sitt, noe som kan virke trygt. På de videre oppslagene er hun langt hjemmefra, og det er surrealistiske ting og kaos rundt henne. Dette kan illustrere tankene jenta også sitter med; at ting er vanskelig, at det er kaos og hun vet ikke hvor hun er. Rammene

rundt alle oppslagene gjør at det blir mindre plass til miljøskildringene gjennom bildene. Nikolajeva kaller slike hvite bakgrunner for «negativt rom» (Nikolajeva, 2000, s. 121). Det finnes ulike grunner til at illustratører tar i bruk dette og noen av grunnene kan være at barn ofte etterlater mye hvitt på arket når de tegner, og at det da blir mer barnevennlig. Andre grunner kan være at det skaper kontraster til bildene. I *Det røde treet* er det negative rommet brukt på alle bildene, men er mindre på de mer detaljrike illustrasjonene. Her kommer bildene mer fram enn det bakgrunnen gjør, og leser kommer nærmere fortellingen. Det syvende oppslaget skiller seg derfor litt mer ut enn de andre oppslagene hvor jenta er i ulike verdener. På det syvende oppslaget er det åtte innrammede bilder som zoomer mer og mer ut fra jenta, som vi til slutt ser sitter på et sneglehus. Rundt disse innrammingene er det en eggehvit bakgrunn, som også følger de andre oppslagene, men på dette oppslaget så kan det tydes skift på bakgrunnen og det negative rommet. Ord som «frustated, rootlessness, nothing, absent, alone, loveless, help» er skrevet svakt på bakgrunnen. En kan også legge merke til setningen «What have you done with your life?» oppe i høyre hjørnet. Jenta sitter på et sneglehus og skriver tellestreker. Hun har tydelig skrevet en hel haug oppe på et sneglehus. Dette kan tolkes som at ting går tregt, både på grunn av tellestrekene og sneglehuset. I tillegg er jenta ensom og helt alene. Det gir et trist og depressivt uttrykk. Likevel er det et snev av håp; hun fortsetter med tellestrekene, selv om det går tregt framover.

I tillegg til rammer, miljøskildringer og negativt rom er det også brukt virkemidler som metaforer og symbol. På femte oppslag møter leser jenta inne i noe som kan minne om en maskin med masse detaljer og mange andre mennesker. Menneskene ser helt like ut og alle har på seg sort og går med hodet hengende ned. Jenta står nærmest midt i bildet mot leser, og hun lukker opp brystet. Inni brystet er det en lyspære som lyser. Dette kan være et symbol på at det fortsatt er håp i jenta, selv om alt rundt virker trist og kaotisk. I tillegg til lyspæren er også det røde bladet til stede på oppslaget. Også dette kan gi indikasjoner på at det fortsatt er håp. Teksten sier: «verden er en døv maskin» (Tan, 2010, oppslag 5). Dette er en metafor som beskriver verden som noe som kanskje går på autopilot og som ikke hører etter. Det er ingen som viser interesse. Alle bryr seg bare om seg selv.

Gjennom bildene og teksten kommer det også fram et par uttrykk. På fjerde oppslag hvor jenta er i glassflaska, så er det et engelsk uttrykk som sier «bottled up» som betyr at en holder følelser inni seg istedenfor å slippe de ut. Det er tungt å gå rundt med følelser helt alene, spesielt hvis de er negative. På niende oppslag er det et bilde som viser jenta låst inne bak to vinduer. På låsen står det «regret». I vinduet kan leser skimte sommerfugler, lyse farger og et

stort fly. Teksten sier «fine ting går deg hus forbi» (Tan, 2010, oppslag 9). Uttrykket «gå hus forbi» betyr at ting ikke blir lagt merke til eller blir oppfattet. Jenta er isolert inne i seg selv og sine triste tanker, og merker ikke alt det fine som kan skje på utsiden. Hun går glipp av mye ved å ha det slik som hun har det. Jenta står med armene mot vinduet som er låst, og det virker som at hun ønsker å gjøre noe med det, men det er noe som stopper henne. «Regret» er et engelsk ord som betyr at en angres eller føler sorg for omstendigheter som nå er utenfor vår kontroll eller makt til å reparere. Det er et uttrykk for plagsomme følelser. Dette kan tolkes som at jenta er innlåst med sine plagsomme følelser og tanker, og verden utenfor bare flyr forbi henne.

Intertekstualitet er et virkemiddel som brukes ofte i bildebøker for å fange den voksne medleseren (Nikolajeva, 2000, s. 265). På åttende oppslag er det et bilde som dekker nesten hele oppslaget. Det er piper med røyk, skrog og bølger. Det kan se ut som *Titanics* forlis. Pipene er det som forbinder bildet med *Titanic*, og de som kjenner historien vet at dette skipet sank og mange tusenvis av mennesker døde. Jenta kan skimtes i en liten rød båt, og er i en kontrast til det store skipet som er rundt. Båten klamrer seg fast til bølgene og seiler mellom pipene. Det ser kaotisk ut, og en kan lure på hvordan hun skal klare å komme seg ut av denne situasjonen uten å ende opp som de som var med på *Titanics* forlis. Det røde bladet kan skimtes nederst til venstre i bølgene; det er fortsatt håp.

Gjennom bildene i *Det røde treet* møter leser bisarre skapninger og merkelige settinger. Både jenta og bildene gjør at leser kan føle en form for empati. Nikolajeva (2014) trekker fram at som leser så føler man ikke bare med karakteren, men man forholder seg direkte til bildespråket. Det innebærer at vi engasjerer oss i følelsen både diegetisk, slik det oppleves av jenta, og ekstradiegetisk, slik den oppleves av et ekstratekstuet nivå, som antagelig gir en synergisk effekt (s. 106).

3.4.4 Samspill i ord og bilder

Det er vanlig at kontrapunktet kan finnes i flere nivåer av bildeboka, og bildebøker som anvender seg av kontrapunkt eller forsterkning tilbyr en mer stimulerende lesing i og med at de tillater ulike tolkningsmuligheter (Nikolajeva, 2000, s. 36). I *Det røde treet* finnes kontrapunktet blant annet i tid og rom, og av metafiktiv karakter. Tid og rom er to områder der ord og bilder aldri kan formidle samme sak (Nikolajeva, 2000, s. 37). Bildene er mimetiske, avbildende, mens den verbale teksten er diegetisk, fortellende. Likevel kan også det som Nikolajeva (2000, s. 133) kaller for «multipla ramar», brukes ved at flere diegetiske plan kan gå inn i hverandre for å skape en metafiktiv effekt. Tan bruker blant annet rammer i

Det røde treet, og disse er med på å være fortellende, selv om det egentlig er teksten som vanligvis forteller. På denne måten er bildene med på å dra fortellingen framover, og det kan virke som at ordene bare er til stede for å fortelle litt av alt som skjer i bildene. En kan si at bildene avløser teksten, ved å fortelle mer enn det teksten er i stand til selv. Bildene skaper rom og tolkningsmuligheter som bidrar til undring, og disse tolkningsmulighetene vil også være avhengig av lesers egne erfaringer og følelser. Gjennom bildene får Tan frem følelser og tanker som kanskje ikke er mulig å få frem gjennom verbal tekst. Bildene har uendelige muligheter til å leke med det visuelle rommet, og Tan utnytter dette gjennom detaljrike og undrende bilder.

Det røde bladet gjennom bildeboka eller det røde treet helt til slutt kan sees på som kontrapunkt av metafiktiv karakter. Det røde bladet blir en metafor på at det finnes håp i all elendigheten, og kommer tydeligst fram når jenta kommer tilbake på rommet sitt og ser det røde treet i full blomst. Det er ikke lett å beskrive hva håp er i form av ord, men på måten det røde bladet opptrer i *Det røde treet* er dette med på å gi en større betydning ved hjelp av bildene. På denne måten tar ikonoteksten for seg følelser og temaer som både er vanskelig å avbilde og fortelle, men som sammen kan bidra til en forståelse og ubegrensede muligheter.

Sammen med ikonoteksten er har også perspektivet eller synsvinkelen en rolle for å skille mellom den visuelle og verbale kommunikasjonen mellom «å vise» og «å fortelle» (Nikolajeva, 2000, s. 177). I *Det røde treet* er det et allvitende perspektiv, og verbalteksten er ikke-fokaliserende. Det vil si at det ikke ligger noe tydelig fokaliseringsforhold i i teksten, den står på en måte for seg selv. Verbalteksten forteller lite, og det er begrensende med informasjon som kommer fram gjennom den. Det er bildene som bidrar til å vise, og derfor er synsvinkelen i bildene relevant for tolkningen av *Det røde treet*. Perspektivet blir det vi ser i bildene og hvordan vi ser det. Tan bruker både verdiperspektiv, normalperspektiv og fugleperspektiv i *Det røde treet*. Følelsene som jenta har, blir tydeliggjort gjennom perspektiviseringen. På trettende oppslag er jenta veldig liten, og hun er nesten ikke til å se i det store landskapet rundt henne. Dette får fram følelsen av at hun føler seg alene og at hun kanskje ikke vet hvor hun er eller hvor hun skal. Ved at det er bildene som viser fortellingen og det som skjer, så er perspektivet med på å forsterke følelser og tanker rundt alt som foregår i de ulike bildene i bildeboka. Valg av perspektiv i bildene i *Det røde treet* trekker likevel leser mot jenta. Det er jenta som enten er nærme leser, langt i fra leser eller i normalområdet til leser. En kan derfor si at vi får tilgang til jenta sine følelser gjennom bildeboka, og at synsvinkelen da ligger hos henne. Dette gir grunnlag for tolkningen og forståelsen av

ikonoteksten, ved at verbalteksten og bildene skal vise til og fortelle om jentas tanker og følelser.

3.4.5 Barneperspektivet

I *Det røde treet* er det ingen tydelige voksne til stede i fortellingen. En kan skimte noen voksne i de ulike bildene, men disse kan også tolkes som jevnaldrende av jenta. De voksne er skrevet vekk fra fortellingen og det er barnet som gjennomgår ulike verdener alene uten innblanding fra voksne. Jenta i *Det røde treet* kommer seg gjennom de merkeligste utfordringer blant annet inne i en flaske, ute på et åpent hav mellom skip, og helt alene på et sneglehus, helt på egenhånd, og det er ingen som forteller henne hva hun skal gjøre. Tan allierer seg derfor med barnet gjennom å etablere et barne-vi (jf. Birkeland & Mjør, 2018). Selv om bildeboka har en tredjepersonsforteller, så er det et barne-vi som møter de ulike verdene. Valg av perspektiv i bildene gjør at en følger med på jenta, og at det er henne mot resten. Jenta utforsker og ordner opp selv, og det blir på en måte på vegne av andre barn. Gjennom å ta plass i bildene og stå i utfordringene viser hun at det er håp for andre barn som også føler seg som henne.

Rhedin forklarer det konsekvente barneperspektivet som en skjønnlitterær, kreativ og kunstnerisk måte å skildre kampen mellom orden og kaos, lys og mørket, hvitt og svart (Rhedin, 2013, s. 51). Tan bruker et konsekvent barneperspektiv gjennom blant annet kontraster i farger, og gjennom kaos i illustrasjonene og orden i det røde bladet som alltid er til stede. Han tydeliggjør det mørke ved å legge til lyse farger. Kontrastene blir derfor sterke. I tillegg er det mye som skjer i illustrasjonene, blant annet fisker, hogttenner, båter, fly, sneglehus og andre skapninger. Illustrasjonene kan føles kaotiske ut, en vet ikke helt hva som skjer, men det røde bladet som dukker opp på hvert oppslag viser et hint av orden i alt kaoset. I og med at de voksne er skrevet bort fra fortellingen, så kan en si at Tan bruker det empatiske perspektivet etter Rhedins inndeling (jf. Rhedin, 2013). Tans tolkning og forståelse av barnet er basert på barnets emosjonelle og kognitive vilkår uten innblanding fra voksne. Han ser verden gjennom barnets følelser, opplevelser og vurderinger innenfra, som om han selv har opplevd det jenta føler. I tillegg kan utviklingspsykologisk teori være et utgangspunkt for det konsekvente barneperspektivet. Utenfra kan det se ut som at *Det røde treet* er en kompleks bildebok som har mange detaljrrike illustrasjoner, men som Rhedin (2013) forklarer dette utgangspunktet så forstår alltid barn, bare på sin egen måte. Illustrasjonene vil dermed også skape tanker og refleksjoner hos barn, slik som det gjør hos voksne, men på en annen måte (Rhedin, 2013, s. 46). Den mørke siden ved barndommen blir lagt frem, men fra barnets

utgangspunkt og følelser. Det mørke i barndommen må anerkjennes, fordi barn også kan kjenne på alle slags følelser, slik som jenta i *Det røde treet*.

3.4.6 Empowerment og livsmestring

Bildebøker er en spesiell form for kunst som har muligheten til å vise følelser som hovedpersonen selv ikke har språk til å uttrykke (Nikolajeva, 2010, s. 170). Gjennom bildene i *Det røde treet* klarer Tan å vise følelser en selv kanskje ikke klarer forklare. Både ensomhet, frykt, tristhet, depresjon, kaos, mangel av tilhørighet, usikkerhet og forvirring kommer fram gjennom bildene. Ordene i bildeboka brukes ikke for å beskrive disse følelsene på samme måte som bildene klarer. Bildene gjør også at det finnes uendelige tolkningsmuligheter. Dette kan også reflekteres i at vi alle er forskjellige og vi opplever følelser forskjellig. Tan gir en stemme til de følelsene til dette barnet som gjennomgår den tunge dagen. Det er ingen voksne til stede og barnet må klare seg gjennom alle de ulike situasjonene og følelsene hun havner i helt på egenhånd. Jenta våkner til en dag uten noe å glede seg til, og dagen går fra dårlig til enda verre. Til slutt melder alle problemene seg på en gang, og hun er ute på åpent hav med store bølger uten en vei tilbake. En følelse av tristhet og usikkerhet følger hvert bilde i *Det røde treet*. Jenta føler seg fortapt og vet ikke hva hun skal gjøre, hvor hun er eller hva hun skal.

Det røde treet kan virke som en drøm fordi den starter på rommet til jenta og avsluttes også på samme sted. Det er ingen voksne til stede, verken i ord eller i bildene. Jenta har heller ingen kontakt med noen på de ulike stedene hun er. Det er henne mot de ubehagelige stedene. Det kan derfor virke som at alt dette foregår inne i hodet til jenta, og at det er hennes følelser som blir beskrevet i de ulike verdenene hun befinner seg i. Det er jenta selv som har makten over det hun opplever i de ulike verdenene som bildene viser.

Nikolajeva (2010) trekker fram i *Power, voice and subjectivity in literature for young readers* at et barns seier i barnebøker ofte ikke er noe som voksne ser på som seire. I *Det røde treet* går jenta gjennom ulike settinger som selv voksne kan synes er ubehagelige. Blant annet koblingen til Titanic, som alle vet førte til død og tragedie hos mange, er noe jenta kommer seg gjennom selv om det er tøft. Seirene jenta tar gjennom bildeboka, hvor hun går alene og møter problemer, er seire som også voksne kan relatere til. Barnets empowerment er lagt fram uten hjelp fra de voksne og uten normer fra voksne. Hun kommer til slutt tilbake til det lille rommet sitt og har overkommet det som har møtt henne på veien. Barnet viser selvstendighet og vilje for å komme seg gjennom dette. Barnet blir empowered, altså styrket og myndiggjort, gjennom bildeboka.

Det røde bladet er tilstede gjennom hele bildeboka, og kan symbolisere håp. Dette bladet blir på en måte en stemme mot alt det fæle som jenta føler og opplever. Det er alltid et håp, selv om ting er vanskelig. Dette blader viser seg til slutt som et frø som vokser opp til et stort tre. Bildeboka avsluttes med et bilde av jenta som står smilende foran treet. Hun overvant de vonde følelsene og stedene, og holdt fast ved håpet. Gjennom *Det røde treet* gir Tan en stemme til alle de barna som opplever dager uten noe å glede seg til. Disse barna finnes, og det er viktig at deres stemme kommer fram. Voksne har ofte lett for å skyve det ubehagelige under teppet, og vil ikke tro at barn også kan ha disse følelsene. Det stemmer ikke. Barn kan også føle på depressive og tunge tanker, og det er viktig å ha forståelse for dette. *Det røde treet* viser at det er håp og mulighet til å mestre slike dager, og at man kan komme sterkere ut av det. Frøet vil blomstre til slutt. Det gjelder både for voksne og for barn.

3.5 Diskusjon og drøfting av analyser og problemstilling

Som vi har sett gjennom analysene tar begge bøkene for seg temaer som ensomhet, depresjon, og følelsen av å ikke høre hjemme noe sted eller vite hvor man er. Dette er tunge temaer som ofte er vanskelig å forklare, beskrive og snakke om. Gjennom bildebøkene kommer disse temaene fram på ulike måter ved bruk av ulike virkemidler. Både verbaltekst og bilder blir brukt til å fremheve temaene, og leser må være aktiv for å få med seg den dypere meningen av bildebøkene. På overflaten kan bildebøkene virke kaotiske og underliggjørende. I dybden kan det komme enda flere tanker og følelser fram som videre bidrar til en dypere forståelse og som også kan bidra til refleksjon over både form og innhold. Bildebøker har store muligheter i klasserommet og kan blant annet bidra til utvikling av empati, kjenne på egne følelser, dele erfaringer, oppleve kunst og utforskning av sammensatte tekster. Mange bildebøker tar for seg temaer som ofte blir sett på som tabubelagte og som temaer som egner seg best for voksne. Gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal elevene blant annet lære å bli rustet til å håndtere livet som møter dem. Bildebøker kan blant annet brukes i dette arbeidet, men læreren må være bevisst på hvordan og hvorfor en skal ta for seg tunge temaer i klasserommet. Bildebøker omfatter mye, både i verbaltekst og bilder, og det er viktig å vite hvordan dette kan bidra positivt inn i arbeid med blant annet folkehelse og livsmestring. I denne delen vil jeg derfor diskutere og drøfte problemstillingen som var som følgende: Hvordan framstilles tematikken i *Dagen* (2021) og *Det røde treet* (2010)? På hvilke måter kan bildebøkene brukes med utgangspunkt for arbeid i det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?

3.5.1 Depresjon, håpløshet, ensomhet og et hint av håp

Depresjon, håpløshet, ensomhet, fortvilelse, forvirring og håp er tematikk som kommer fram gjennom visuelle og språklige virkemidler i både *Dagen* og *Det røde treet*. Bildebøkene viser både gjennom metaforer, symboler, gjentakelse, fargebruk og perspektiv hvordan en tung eller dårlig dag kan se ut og føles på kroppen. Illustrasjonene og den verbale tekster både forankrer og avløser hverandre for å få fram tematikken (jf. Barthes). *Det røde treet* inneholder veldig få ord. Dette viser at en faktisk ikke trenger ord for å beskrive eller forklare for eksempel hvordan noen føler seg. Det er nettopp det som noen ganger kan være veldig vanskelig. Tan trekker fram tematikken i illustrasjonene ved blant annet å bruke verdiperspektiv som han gjør på andre oppslag hvor den ekle fisken henger over jenta. På det fjerde oppslaget velger å plassere jenta i en flaske med en dykkermaske på, og dette gir assosiasjoner til det engelske uttrykket «bottled up». Dette gir uttrykk for at jenta holder sine følelser for seg selv, og at hun ikke kan se lyset som er på den andre siden av havet. I *Det røde treet* er det de ulike stedene som jenta befinner seg og hvordan jenta framstår som skaper stemningen og følelsen. I *Dagen* derimot, bruker Dahle et poetisk språk med blant annet gjentakelse og sammenligning for å forsterke disse følelsene som Po føler: «...men Po orker ikke hoppe, orker ikke lys fra vinduet, orker ikke lyder, ikke stemmer, orker ikke enda en dag slik som Dagen i går, slik som Dagen før der» (Dahle & Nyhus, 2021, oppslag 1). Dahle og Tan velger ulike tilnærminger for å få fram tematikken, men likevel kommer tematikken tydelig fram i begge bildebøkene.

Analysene viser at ikonoteksten i begge bøkene forteller hvordan det kan føles å ha en dårlig dag, og at det er i helt i orden å føle det slik. I *Det røde treet* skapes det en viss distanse til leser ved at det er tydelige rammer rundt flere av illustrasjonene. Nikolajeva (2000) hevder at desto større rammene er, desto større blir avstanden. Rammene kan også være et skille mellom fiksjon og virkelighet (Nikolajeva, 2000, s. 79). Rammer kan likevel ha en annen egenskap, og det er at de skaper et tomt rom som leser må fylle og leser blir dermed også invitert inn. Dette kan også gi følelsen av at jenta holder følelsene sine for seg selv, og vil også at leser skal føle at det ikke er like lett å komme inn på henne og hva hun tenker. Det negative rommet, som Nikolajeva (2000) kaller dette for, kan hjelpe med å dra oppmerksomheten til jenta og situasjonene hun befinner seg i. Dette bidrar også til å føre handlingen framover ved at det negative rommet ofte er plassert på venstre side, og bildene på høyre. Gjennom illustrasjonene som viser ulike verdener eller steder som jenta befinner seg, skaper dette mystikk og undring, noe som igjen er med på å invitere leser dypere inn i det som

blir vist på bildene og det som blir fortalt. I *Dagen* er illustrasjonene over hele oppslaget, og leser blir dermed bydd inn i Po sin dag ved at det ikke er noen rammer eller «hindringer» rundt illustrasjonene. En kommer på denne måten nærmere på handlingen og det som Po tenker og føler.

De enkle linjene og den enkle fargebruken i *Dagen* er også med på å skape et tolkningsrom for leser. Rette, rene linjer, sort, blått og hvitt går igjen gjennom alle oppslagene unntatt siste oppslag hvor alt er gult og grønt. Sort og blått gir indikasjoner på noe trist og tungt, mens det hvite tyder at det fortsatt er håp (Traavik, 2012). Linjene som strekker seg til å bli *Dagen* må også tolkes av leser om det er Po sin dag, om det er den verbalteksten snakker om og om den er en venn eller en uvenn. Leser må selv tenke ut hvem denne *Dagen* er, og hva den gjør. Fargebruken står også sterkt i *Det røde treet*, men gjennom bruk av flere farger og kontraster. De mørke fargene dominerer i illustrasjonene, men et hint av lyse pastellfarger kommer fram og legger til et lys i alt det mørke. I tillegg brukes rødt som en oppmerksomhetsfarge (Bjorvand, 2014, s. 144). Ofte brukes rødt på elementer som er viktige, og i *Det røde treet* er det bladet som er rødt og følger gjennom hele bildeboka hvor det til slutt er blitt et rødt tre. I begge bøkene er det preg av mørke og dystre farger slik som svart, grå og blå. Det som får fram at det er et lite håp eller et lite lys i det mørke er kontrasten med de lysere fargene som hvit og gul i *Dagen*, og rød, lilla og gul i *Det røde treet*. Fargene skaper en dynamikk i begge bøkene som er trist og mørk, samtidig som at det er farger som gir et snev av håp gjennom begge fortellingene.

I tillegg til farger er også metaforer og symboler viktig for både *Dagen* og *Det røde treet*. Ved å fortelle med bilder, slik som metaforene og symbolene blir brukt i bildebøkene, er det en måte å formidle en tung tematikk for barn (jf. Drangeid 2014, Hennig 2010 og Skardhamar 2005). Metaforene og symbolene blir på en måte en innpakning av det vonde og vanskelige. I *Dagen* blir blant annet *Dagen* selv brukt som en metafor for å forklare hvordan blant annet en depresjon kan føles ut som på kroppen. Selve ordet depresjon blir ikke nevnt en eneste gang i bildeboka. Metaforen pakker derfor dette inn til noe som kan relateres til eller forklares mer konkret gjennom bildebruk (Hennig, 2010, s. 54). I *Det røde treet* er det de rare og underlige verdene som jenta befinner seg i som kan sees på som metaforer. Disse bildene gir uttrykk for et ubehag og en følelse av fortvilelse. Dette kan være bilder for depressive tanker, men også her er ikke ordet depresjon nevnt. Bildene i bildebøkene brukes for å gi uttrykk for vonde følelser på en vennlig måte, slik at leser kan oppleve bildeboka som lettere å lese og forstå.

Likevel ligger det en dypere mening bak som kan bidra til en annen forståelse. Dette kommer først fram gjennom lesers egne erfaringer, analyse og tolkning.

Bildebøkene tar for seg mye av den samme tematikken, og de gir en stemme til de sårbare barna som opplever tunge dager. Gjennom disse bøkene kommer barna sterkere ut, og de gjennomgår det dypeste dypet før de til slutt mestrer det de har vært gjennom. De blir empowered gjennom det de opplever, og at de klarer å stå i det skumle, mørke og tunge. Bildebøkene er preget av et konsekvent barneperspektiv (jf. Rhedin, 2013). De voksne blir tatt bort fra fortellingen, og barna viser at de klarer dette på egenhånd. Bildebøkene tar for seg det ubehagelige som er at barn også kan oppleve depresjon og tøffe dager, akkurat slik som voksne. Jeg føler og har opplevd dette selv, slik som Dahle, at dette ofte blir sett på som latskap, at man er morgengretten eller at man har stått opp med feil bein (Skotheim, 2021). Men gjennom disse bildebøkene ser vi at barn også opplever slikt, og at det like gjerne kan være de voksne som har stått opp med feil bein. Både barn og voksne kan kjenne på disse følelsene som bildebøkene trekker fram i både verbaltekst og bilder.

Dagen og *Det røde treet* kan se ut til at de ender godt, og det er en form for lykkelig slutt i begge bøkene ved at fargene endres fra det mørke til det lyse. Likevel vet ikke leser hva som skjer neste dag, om den er lik eller om den er bedre, og det blir en form for åpen slutt (Nikolajeva, 2017, s. 77). Slik er det også med våre dager. Den åpne slutten gjør at leser selv kan bestemme hva som skal skje videre i fortellingen (Nikolajeva, 2017, s. 77). Det er tradisjonelt i barnelitteratur at en lykkelig slutt er til stede (Nikolajeva, 2017, s. 77). Vanligvis er dette med på å gi håp for at ting ordner seg. På bakgrunn av det mørke i bildebøkene, ville det vært naturlig å forvente at det også skulle ende mørkt. Po sier blant annet i verbalteksten i starten av *Dagen* at hen ikke vil våkne mer. Og jenta i *Det røde treet* føler seg så fortapt at hun ikke vet hvor hun er når bildene forteller at hun befinner seg midt ute på en åker helt alene. Ved at det er et snev av håp i bildebøkene gjennom bruk av blant annet lysere farger, og det røde bladet, så gir dette leser en form motivasjon til å lese videre selv om det virker helt håpløst. Det blir på en måte en forventning om at det skal ordne seg.

I samfunnet ligger det normer med forventninger om at barn skal være snille, flinke, blide og takknemlige til enhver tid. Hvis de utforsker grenser eller ikke oppfører seg slik de er forventet å være, så vil de få tilsnakk. Barn som ikke føler at de er flinke, er mye lei seg, som tenker dumme tanker fordi de har en dårlig dag kan derfor føle seg ensomme fordi de går rundt med disse tankene alene. På grunn av forventningene i samfunnet om hvordan barn bør være, så er det mange som da ikke tør å dele disse vonde erfaringene og spørre om hjelp. En

bildebok kan da bli en venn, en hjelper, en støtte, en som kan beskrive følelsene en selv ikke klarer. Den kan på mange måter være en hjelp til å mestre livet, eller hvert fall tunge dager.

Gjennom bildebøkene tematikk kommer det også fram at det er helt i orden å ha en dårlig dag, og at de fleste opplever dette. Noen dager er håpløse, tunge, triste og fæle. I og med at mennesker er forskjellige vil noen oppleve det tyngre og oftere enn andre, og det er derfor viktig å vite hvordan det kan føles eller se ut å ha en dårlig dag. Vi reagerer ulikt på ulike situasjoner, og det er derfor viktig å ha kunnskap om slik at en kan hjelpe hverandre og seg selv i motgangen.

3.5.2 Folkehelse, livsmestring og empowerment

Skolen skal ikke være et sted for behandling av depresjon, men det er viktig at det skapes forståelse for hvordan barn med depresjon og depressive tanker har det. Disse barna finnes også, og det kan ikke bare skyves under teppet fordi det er ubehagelig. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har likevel skapt store diskusjoner selv om det har blitt en del av LK20 med gode hensikter. Madsen (2020) trekker fram blant annet at han er skeptisk til at det tverrfaglige temaet inn i skolen er rett måte å lære elevene å håndtere livet. Det er behov for blant annet å lære elevene hvordan de skal takle utfordringer de møter slik at de kommer sterker ut og takler de bedre neste gang. «Å være ung er for jævlig» skriver Madsen (2020, s. 103). Livsmestring og folkehelse ville ikke vært innført hvis en ikke opplevde at barn og unge har utfordringer i dag som overgår foregående generasjoners utfordringer (Madsen, 2020, s. 103). Livet er ikke alltid like lett, men hvis en selv ikke møter på utfordringer før en står midt oppi en så er det ekstra vanskelig å vite hvordan man skal håndtere det. For noen kan livet være ganske greit og føles lett, mens for andre så er det nødvendigvis ikke det. Vi opplever også situasjoner ulikt, så det som kan være krevende for noen kan være helt urproblematisk for andre. Likevel er det flere som er kritiske til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Regjeringen la fram i 2017 strategien for god psykisk helse «Mestre hele livet» hvor det blant annet påpekes at elever som mestrer livet på skolen også har bedre forutsetninger for å mestre livet utenfor skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Kjærvoll (2021) trekker frem funn i sin masteroppgave om livsmestring i skolen, at det er mye som må ligge til grunn i skolesystemet for å bidra til at elevene tilegner seg kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å mestre livet. Det står nemlig ingenting om hvordan skolen og de ansatte skal forvalte dette samfunnsmandatet (Kjærvoll, 2021). Psykolog Ole Jacob Madsen er også kritisk til dette temaet fordi ungdommen i dag allerede opplever mye stress og press, og ved å innføre dette temaet så vil dette i verste fall bidra til nye nederlag for de som allerede har det

vanskelig fra før (Madsen, 2020). Madsen mener også at temaet legger alt for stort press på ansvaret enkeltindivider har for egen psykisk helse, og særlig når det er snakk om barn (Madsen, 2020).

Mange voksne vet heller ikke hvordan en skal håndtere livet, slik som Rhedin trekker fram:

Vi får inte förledas att tro att «den andra barndomen» är ny för vår tid, att den mörka barndomen aldrig har funnits förr. Det vi just nu bevittnar är hur de bortträngda sidorna av barndomen formuleras och kommer fram i ljuset. Till det nya bilderboks-konceptet/den poetisk-expressiva bilderboken/ och som en konsekvens av barnperspektivet fogar sig den viktiga tematiska aspekten: det finns ingen lycklig barndom. Barndomen innehåller både mörka og ljusa aspekter. Det finns inga lyckliga slut, möjligen stunder av upplevd jämvikt. Det finns inga allsmäktiga vuxna, världen är full av vuxna som inte heller vet hur man ska tackla livet. Så ser gestaltat barndom ut från barns ögonhöjd.

(Rhedin, 2001 i Rhedin, 2013, s. 38)

Likevel så forventes det at elevene skal lære dette i skolen. Hvem bestemmer egentlig hva som er livsmestring og hva som er folkehelse? Er det likt for alle? Voksne bestemmer disse rammene, og det er også sentralt innenfor barnelitteraturen. De voksne har et maktforhold både i barnelitteraturen og i skolen. Voksne kan jo egentlig ikke bestemme hva som er en tung dag for barn eller ikke, fordi voksne er like forskjellige som barn. Som regel må en oppleve eller føle noe selv på kroppen for å komme sterkere ut av det, og det kan ikke voksne bestemme hva er. Gjennom *Det røde treet* og *Dagen* er det barna selv som møter utfordringene de står i. I *Det røde treet* er de voksne skrevet helt ut av fortellingen. Det er bare jenta alene som går gjennom den tunge dagen. I *Dagen* prøver de voksne å fortelle Po hva hen skal gjøre for å få en bedre dag: «Du må bli venn med Dagen din». Men Po føler seg rett og slett ikke forstått av de voksne, og videre i fortellingen er det kun Po mot Dagen.

Bildebøkene tar for seg tunge temaer men det er ikke sikkert alle opplever det slik. Noen vil nok synes at illustrasjonene er rare og merkelige, mens andre får et dypere inntrykk av dem. Det er derfor blant annet viktig å snakke om de ulike virkemidlene som blir brukt i bildebøkene, og hva de får oss til å føle, tenke og undre over. Før en leser en bildebok så er det viktig å snakke om paratekstene, som vi også så på i analysedelen. Dette gjør at elevene kobler på tanker, kunnskaper og følelser de har fra før. I tillegg er dette med på å skape undring over hva bildeboka kan handle om. Videre i høytlesningen er det viktig å ta stopp og snakke om det teksten og bildene forteller. I høytlesningssituasjonen er det viktig at elevene får tid til å tenke og reflektere selv. Metaforer og symboler i tekst og bilde kan være vanskelig

å forstå (jf. Hennig, 2010 og Skardhamar, 2005). Ikke alle barn klarer å forstå hvordan abstrakte ting kan være en forklaring på noe som ikke er abstrakt. For å skape en bedre forståelse er det derfor viktig å samtale om, hvis ikke så kan metaforen eller symbolet miste sin mening i teksten. I tillegg kan også metaforer og symboler tolkes ulikt, og det er derfor lærerikt for elevene å snakke om hvordan andre opplever og tolker dem. I *Det røde treet* blir det røde bladet brukt som et symbol på håp, i og med at det følger jenta gjennom hele bildeboka. Det er ikke sikkert alle elevene hadde lagt merke til denne lille detaljen, men den er veldig viktig for det lille håpet i den ellers mørke bildeboka. I *Dagen* blir dagen presentert som en figur som alle har og som følger alle. For noen er denne dagen en venn, slik som bestemor og pappa sin, mens for Po så er dagen en uvenn. En dag er ikke noe som er abstrakt, men figuren brukes for å gjøre dagen konkret, og kanskje da lettere for leser å forstå hvordan en slik dag kan føles. Felles undring over det som skjer i bilder og tekst er med på å utvikle forståelse både for seg selv og for andre.

Tørnby (2020) bruker *Det røde treet* som eksempel til å jobbe med følelser innenfor folkehelse og livsmestring. I tillegg trekker både Becket, Nikolajeva og Nodelman fram *Det røde treet* i arbeid med følelser og empati. I og med at *Dagen* også tar for seg samme tematikk er det da mulig å tenkes at den også faller inn under arbeid med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og da spesielt med tanke på følelser og empati. Gro Dahle nevner også selv i et intervju at denne boka skal kunne være en hjelp mot de vonde dagene og følelsene (Dahle i Skotheim, 2021). På bakgrunn av tematikken i bildebøkene, emnene i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, overordnet del og norskfaget har disse bøkene flere muligheter i klasserommet. De kan være med på å bidra til undring, refleksjon, utvikling av empati og forståelse for følelser.

I klasserommet finnes det mange ulike identiteter, erfaringer og kunnskaper. Alt dette er med på å skape ulike tolkninger av bildebøkene. Noen har opplevd dårlige dager slik som Po, hvor en ikke har lyst til å våkne igjen. Andre har følt seg så alene og forvirret slik som jenta i *Det røde treet*. Men det finnes også de elevene som ikke har følt på slike følelser og som ikke kjenner seg igjen i det som blir skrevet og illustrert. Gjennom blant annet høytlesning og litterære samtaler vil da elevene få mulighet til å delta sammen slik at de kan skape en felles forståelse. Dette kan være en god måte å arbeide med bøkene på, fordi forskjellige erfaringer fører til forskjellige tolkninger, og en kan dermed også lære av hverandre. Det skal også gis rom for den estetiske opplevelsen og undringen i hva som skjer i bildebøkene (jf. Rosenblatt, 2002 og Sjklovskij, 1991). Dette kan også blant annet være med på å utvikle empati, og

kanskje få flere ord for følelser en ikke har klart å sette ord på før (jf. Nussbaum, 2016 og Nikolajeva, 2012, 2013, 2014).

Gjennom høytlesning av bildebøker er det viktig at elevene får den samme erfaringen som de skulle fått hvis de satt med boka på fanget alene eller sammen med en voksen (Bjørvand, 2012). Det er derfor det er lurt å ha bildeboka på tavla med store og tydelige bilder av både tekst og illustrasjonene i boka. Da får alle den samme muligheten til å se og høre det som blir lest, samtidig som en danner seg egne tanker og bilder til det som blir vist. Bildeboka blir da vist fram som den estetiske helheten den er (Bjørvand, 2012, s. 80). Ved å kun lese boka, og vise bildene etterpå mens en går rundt i klasserommet, så vil den opplevelsen og muligheten for å leve seg inn i ikonoteksten forsvinne. Metoden shared reading kan også brukes for at elevene skal få tid og mulighet til å reflektere og diskutere over form og innhold (The Reading Organisation, u.d.). I bildebøker er det viktig å få fram hvordan ikonoteksten fungerer sammen, og for å få til dette må en form for hermeneutisk lesning til. Øynene vandrer fra bilde til tekst, og tilbake til bildet igjen, for så å gå tilbake til teksten. Som sett i analysen gir ikke tekst og bilde like mye mening hver for seg, som det de gjør sammen i både *Dagen* og *Det røde treet*. Det er derfor viktig å gi elevene muligheten til å se både tekst og bilde samtidig.

4 Avslutning

4.1 Sluttbetraktninger

«För det finns många sätt att läsa på, många sätt att uppleva på. Och det finns ingenting som är fel» (Dahle i Rhedin, 2013, s.137). Det finnes ingen fasit for hvordan man tolker. Det finnes uendelige med tolkningsmuligheter fordi vi har forskjellige erfaringer og opplevelser som vi baserer tolkningen vår på. Estetiske opplevelser er også forskjellige på bakgrunn av dette. Tolkningene som er blitt gjort av tematikken i bildebøkene *Dagen* og *Det røde treet* er begrunnet med teori og eksempler fra tekstene. Dette er kun en av mange tolkningsmuligheter for disse bøkene, men på bakgrunn av eksemplene og teorien vil det være logisk å tenke at dette gir mening for andre også.

Depresjon, tristhet, ensomhet og fortvilelse er tung tematikk. Mange vil nok stille spørsmål til hvorfor slike temaer skal tas opp i klasserommet. Det er temaer som mange voksne kjenner seg igjen i, men det betyr ikke at det ikke finnes barn som også føler det slik som Po og den lille jenta. Under tema folkehelse og livsmestring skal elevene lære seg å håndtere livets

utfordringer. Hvis en ikke opplever temaer som blir tatt opp i bildebøkene, så vil en heller ikke ha noe erfaring med hvordan en skal håndtere det. Gjennom litteraturen kan elevene få erfaringer og refleksjoner rundt temaer som ikke er helt naturlige for dem. Det er derfor viktig at også slik litteratur, som blir sett på som tabu, også får plass i klasserommet. For noen vil dette være en stor trøst eller en hjelp for veien videre, mens for andre vil det være en måte å kunne sette seg inn i andres følelser og livserfaringer. Dette er noe alle kan lære av, både voksne og barn.

4.2 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har problemstillingen vært som følgende: Hvordan framstilles tematikken i *Dagen* (2021) og *Det røde treet* (2010)? På hvilke måter kan bildebøkene brukes i med utgangspunkt for arbeid i det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring? Ved hjelp relevant teori og litterær analyse av bildebøkene viser det seg at *Dagen* og *Det røde treet* tar for seg tematikk som tristhet, depresjon, ensomhet, tunge tanker og tunge dager. Bildebøkene myndiggjør barn som har det slik. Men selv om det mørke og tunge preger disse bildebøkene, så er det fortsatt et hint av håp i begge bøkene. Dette er med på å vise at det alltid finnes håp, selv om dagen er så tung at man ikke har lyst til å stå opp. Gjennom bildebøkene brukes både visuelle og språklige virkemidler som farger, perspektiv, symboler, metaforer, gjentakelse og sammenligning. Disse virkemidlene er med på å få fram tematikken i bildebøkene. I tillegg fører både temaene og virkemidlene til estetiske opplevelser, som igjen fører til underliggjøring. Denne underliggjøringen kan bidra til utvikling av empati og det å finne ord på egne følelser.

På bakgrunn av tematikken i bildebøkene så kan dette være relevant for bruk i klasserommet for arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I dette tema skal elevene lære å mestre livet, men hvem er det som egentlig vet hvordan en mestrer livet? Bildebøkene kan være en hjelp for uttrykk av følelser en ikke alltid finner ord på. De kan også bidra til at man ikke føler seg alene, og at det alltid finnes håp selv om ting er tungt. Bildebøkene har mange muligheter i klasserommet som blant annet høytlesning, litterære samtaler og shared reading. Høytlesning, litterære samtaler og shared reading kan bidra til at elevene får undre sammen over både tekst og bilder, i tillegg til at de får muligheten til å sette seg inn i andres tanker og følelser. I *Dagen* og *Det røde treet* er det barna selv som tar ansvar for eget liv, og de blir empowered gjennom det de gjennomgår. Dette kan bidra til å motivere de som står i en tung hverdag, i tillegg til at det kan bidra til å få bedre forståelse for hvordan andre har det. Det er ikke til å skyve under teppet at dagens barn og ungdom sliter mer psykisk enn før, og

det er blant annet derfor temaet har kommet inn på læreplanen. Generalsekretær Linda Berg-Heggelund i Mental Helse sier som følgende i en artikkel av TV2: «Det finnes ingen bedre investering enn å investere i barn og ungdom» (Salas-Gulliksen, Vik, & Lundgaard, 2023). Artikkelen tar for seg en ny rapport om unges psykiske helse, og det kommer fram at angst og depresjon blant barn og unge øker kraftig. Ved å ha en åpenhet i klassen, tørre å lese, snakke, reflektere, undre over de tabubelagte temaene, kan dette gi elevene en bedre forståelse for både sitt eget og andres følelsesliv. Selv om skolen ikke skal ha en terapeutisk rolle, så er psykisk helse noe som alle har, og som kan styrkes gjennom blant annet litteratur i norskfaget og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Å tørre å investere i barn og unge og våge å ta opp de vanskelige temaene, kan bidra til en positiv utvikling for samfunnet. Det er tross alt de elevene vi har nå som skal styre samfunnet etter endt utdanning, og det er derfor viktig at de har utviklet empati, klarer å sette ord på følelser og at de har troen på seg selv. Av og til begynner faktisk dagen med at det ikke er noe å glede seg til, men det er mulig at det endres. Det finnes alltid håp i det mørke.

5 Litteratur

- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste dannelsingsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser - Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv* (ss. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. New York.
- Barthes, R. (1994 [1964]). Bildets retorikk. I R. Barthes, *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays* (ss. 22-35). Oslo: Pax Forlag.
- Beckett, S. L. (2018). Crossover picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 209-219). New York: Routledge .
- Birkeland, T., & Mjør, I. T.-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar* . Oslo: Cappelen Damm AS.
- Birkeland, T., & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka* . Oslo : Landslaget for norskundervisning Cappelen Forlag AS.
- Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* . Oslo: Det norske samlaget .
- Bjørndal, K., & Bergan (red.), V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, C., & Skjelbred, D. (2021). Norskfaget. I C. Bjerke, & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2 - Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 13-41). Oslo: Universitetsforlaget .
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker . I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (ss. 69-80). Oslo: Universitetsforlaget .
- Bjorvand, A.-M. (2012). Vurdering av barnelitteratur: Formidlerens rolle i jakten på de gode leseopplevelsene. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen (red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (ss. 150-173). Oslo: Universitetsforlaget .
- Bjorvand, A.-M. (2014). Bildebøker . I S. Slettan (red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (ss. 129-146). Oslo: Cappelen Damm As.
- Burk, N. (2000). *Empowering At-risk Students: Storytelling as a Pedagogical Tool* . Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447497.pdf>
- Dahle, G., & Nyhus, K. D. (2021). *Dagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærernes arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning* . Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Druker. (2018). Collage and montage in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 49-59). New York : Routledge.
- Fosse, J. (1997, Oktober 02). *All-alder-litteratur* . Hentet fra Dagbladet.no: <http://www.e-pages.dk/dagbladet/23632/40/>.
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A., & Slettan (red.), S. (2022). *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Fredwall, I. E., Moseid, E. A., & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid, & S. Slettan (red.), *Elevene og litteraturen. Estetisk lesing på barnetrinnet* (ss. 13-30). Oslo: Cappelen Damm As.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen . *Tidsskrift för litteraturvetenskap*.
- Hallberg, K. (2022, juni 28). *Ikonotext revisited - ett begrepp och dess historia* . Hentet fra idunn.no: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/blft.13.1.2>
- Haugen, M. O. (2021, Mai 10). *Allalderlitteratur* . Hentet fra snl.no: <https://snl.no/allalderlitteratur>
- Helse- og omsorgsdepartementet . (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)* . Hentet fra regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holte, A. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen* . Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kallestad, Å. H., & Røskeland (red.), M. (2020). *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode . I L. I. Aa, & R. Neteland (red.), *Master i norsk - Metodeboka 1* (ss. 44-61). Oslo : Universitetsforlaget.
- Kjærvoll, M. L. (2021). *Livsmestring og psykisk helse i skolen* . Hentet fra fontene.no: <https://fontene.no/fagartikler/livsmestring-og-psykisk-helse-i-skolen-6.47.837913.cd063d076c>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age* . London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London og New York: Routledge .
- Kunnskapsdepartementet . (2019). *Tverrfaglige temaer norsk (NOR01-06)* . Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Laverack, G. (2006, Mars). *Improving Health Outcomes through Community Empowerment: A Review of the Literature*. Hentet fra Journal of Health, Population and Nutrition. Vol 24 : <https://www.proquest.com/docview/202992704?pq-origsite=primo&parentSessionId=1aws2261%2Bjc%2Fc9jECI4YnSY9reDP950ML2bZ5yFS1BM%3D>
- Leselederne. (u.d.). *Shared reading*. Hentet fra leselederne.no: <https://leselederne.no/shared-reading>
- Lillevangstu, M., Tønnesen, E. S., & Dahll-Lørssen (red.), H. (2007). *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Malt, U. (2021). *Melankoli*. Hentet fra snl.no: <https://sml.snl.no/melankoli>
- Mørstad, E., & Tschudi-Madsen, S. (2023, Februar 23). *Fargesymbolikk* . Hentet fra snl.no: <https://snl.no/fargesymbolikk>
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst* . Kristiansand: Doktoravhandling ved Universitetet i Agder.
- Mjør, I. (2010, Desember 30). *I resepsjonens teneste. Paratekst som meiningsberande element i barnelitteratur* . Hentet fra Idunn.no - Barnelitterært forskningstidsskrift : <https://www.idunn.no/doi/full/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Mose, G. (2012). Resepsjonsetetikk. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (red.), *Litterær analyse: En innføring* (ss. 213-225). Oslo: Pax Forlag .
- NAOB. (u.d.). *Dag*. Hentet fra Det norske akademis ordbok: https://naob.no/ordbok/dag_2
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar* . Lund: Studentlitteratur AB .
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. New York : Routledge .
- Nikolajeva, M. (2012). *Reading Other People's Minds Through Word and Image* . Hentet fra Children's Literature in Education: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10583-012-9163-6>
- Nikolajeva, M. (2013, Desember). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher Volume 63*, ss. 249-254.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: the narrative art of children's picture books* . Athens og London : University of Georgia Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* . Oslo: Pax.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Oslo: Universitetet i Oslo. Doktorgradsavhandling.
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet . I N. G. Garmann (red.), & Å. M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (ss. 119-140). Oslo: Novus Forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka . I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur - Introduksjon for lærere* (ss. 149-171). Oslo: Universitetsforlaget .
- Opplæringslova. (1998, Juli 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Potrebny, T. (2020). *Temporal Trends in Psychological Distress and Healthcare Utilization Among Young People (Doktorgradsavhandling)*. Bergen : Universitetet i Bergen.

- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). *Significance Of Life Skills Education* . Hentet fra Contemporary Issues in Education Research, Volume 10, Number 1 : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126842.pdf>
- Røsæg, H. (2022, November 25). *Fem bøker av Gro Dahle du ikke vil gå glipp av* . Hentet fra boktips.no: <https://www.boktips.no/skjønnlitteratur/lyrikk/gro-dahle-fem-boker/>
- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken. På väg mot en teori* . Stockholm : Alfabeta Bokförlag AB.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemmeligheter*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag AB.
- Rhedin, U. (2013). *En fanfar för bilderboken!* . Stockholm: Alfabeta Bokförlag AB.
- Rhedin, U. (2013). Kaos och ordning - att berätta ur barnets perspektiv och våga möta barndomens mörker. I U. Rhedin, *En fanfar för bilderboken!* (ss. 37-63). Stockholm: Alfabeta .
- Rimmereide, H. E. (2020). Estetisk erfaring gjennom lesing av Shaun Tans "Den bortkomne tingen". I Å. H. Kallestad, & M. Røskeland (red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredidaktikken* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* . Lund: Studentlitteratur.
- Salas-Gulliksen, C., Vik, J. N., & Lundgaard, M. (2023, Mars 09). *Mental Helse slår alarm: Angst og depresjon blant barn og unge øker kraftig* . Hentet fra tv2.no: <https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/angst-og-depresjon-blant-barn-og-unge-okerkraftig/15567381/>
- Sjklovskij, V. (1991). *Kunsten som grep*. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skotheim, H. (2021). - *Vi krever at barn skal være lykkelige, men de kan også ha dårlige dager og være nedstemte, sier forfatter Gro Dahle* . Hentet fra Fontene.no: <https://fontene.no/nyheter/-vi-krever-at-barn-skal-vare-lykkelige-men-de-kan-ogsaa-ha-darlige-dager-og-vare-nedstemte-sier-forfatter-gro-dahle-6.47.830561.0f3ef3188e>
- St.meld. 28 . (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Sundmark, B., & Jers, C. O. (2023). The challenge og creativity: Using picturebook sequencing for creative writing. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning* (ss. 229-246). New York : Taylor & Francis Group .
- Tan, S. (2002). *The Red Tree*. Hentet fra shauntan.net: <https://www.shauntan.net/red-tree-book>
- Tan, S. (2010). *Det røde treet*. 2010: Cappelen Damm .
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.

The Reading Organisation . (u.d.). *Shared reading* . Hentet fra thereader.org.uk :
<https://www.thereader.org.uk/what-we-do/shared-reading/>

Tjomsland, H. E., Viig, N. G., & Resaland (red.), G. K. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.

Traavik, I. (2012). *På liv og død - Tabu i bildeboka*. Oslo: Gyldendal akademisk.

WHO. (2003). *Skills for Health. Skills-Based Health Education Including Life Skills. An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Hentet fra The World Health Organization's Information series on school health. Document 9:
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>