



MASTEROPPGAVE

Skjønnlitteratur og empati

En litterær analyse av tre bildebøkers fremstilling av skilsmisse.

Fiction and empathy

A literary analysis of three picturebooks presentation of divorce.

Kristiane Margrethe Koch

Masteroppgave i norsk GLU 1-7 (MGBNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veileder: Gro Ulland

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Et år er gått. En master er skrevet, og for et år det har vært. Det har vært et spennende og givende arbeid. Å dykke ned i et tema over så lang tid, et tema jeg virkelig finner interessant og har hatt gleden av å lære mer om. Og jeg har lært mye, og er ikke mindre engasjert og nysgjerrig på å ta med meg denne nye kunnskapen ut i skolen.

Jeg vil takke min veileder Gro Ulland, for gode og konstruktive veiledningstimer og tilbakemeldinger.

Takk til mine medstudenter for gode diskusjoner, fine samtaler og gode, trygge ord i prosessen. Spesielt takk til gruppen jeg har møtt på skriveseminar, det har vært spesielt givende og lærerikt.

Kristiane Margrethe Koch

Bergen, mai 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker potensiale for utvikling av empati i bildebøkene *Krigen*, *Når mamma blir et monster* og *Ulla hit og dit*. Alle bøkene tar opp skilsmisse gjennom et barns perspektiv, også med fokus på foreldrenes rolle.

Krigen handler om Inga som opplever at krigen flytter inn i hennes eget hjem. Leseren får bli med Inga gjennom hele hennes opplevelse av krigen, ansvaret hun gis, følelsene hun kjenner på og hvordan krigen til slutt flytter ut, men likevel er en del av henne, som minner hun ikke glemmer med det første.

Når mamma blir et monster handler om en gutt som opplever foreldrenes skilsmisse, og her får leseren ta ekstra stor del i mamma sin opplevelse av det hele og hvordan gutten blir omsorgsperson for mamma og ansvaret han får på seg når mamma ikke kan.

Ulla hit og dit handler om Ulla, en jente som ikke liker forandringer, og når det skjer tre store forandringer på en gang trives ikke Ulla særlig godt. Spesielt misliker hun at foreldrene skal flytte fra hverandre og at hun må bytte på hvem hun er hos, det er ikke rettferdig ifølge Ulla, hun mener det er rettferdig når alle er sammen og kan møtes samtidig.

Bøkene er analysert med bruk av metoden bildebokanalyse, og det er spesielt fokus på fargebruk, samspillet mellom bilde og verbaltekst, bildeutsnitt og verdiperspektivering.

Analysen gir funn som at skilsmisse som tematikk i bøkene kommer frem gjennom barnas og foreldrenes rolle, hvordan barna er ute på en reise før de kommer hjem og slår seg til ro med slik livet er blitt nå. Bøkene har barn som hovedpersoner, og dermed kommer barneperspektivet tydelig frem gjennom deres tanker, holdninger og forståelse av situasjonen de selv står i. Da vi følger fortellingen gjennom barns øyne, er det også deres følelser leseren møter, følelser som er mulig å kjenne igjen ut fra bildet og som verbalteksten underbygger og forklarer videre.

Abstract

This thesis research the potential of developing empathy in the picturebooks *Krigen, Når mamma blir et monster* and *Ulla hit og dit*. The books do all have the theme divorce, seen through a child's perspective, and there is also a focus on the role of the child's parents.

Krigen is about a girl named Inga who is experiencing that the war moves into her home. And it happens just out of the blue. The reader gets to join Inga through her whole experience of the war, the responsibility she is given, the feelings she has throughout the book, and how the war in the end moves out but still is a part of her, like memories she won't forget.

Når mamma blir et monster is about a boy who is experiencing his parents' divorce, and in this book the reader gets to take an extra big part in the mom and her experience of the whole situation, and how the boy becomes an adult figure and caretaker for his mom throughout the book when his mom can't.

The last book, *Ulla hit og dit*, is about a girl who does not like changes, and when three big changes happen at once Ulla is not very pleased with the situation, she is in. Especially she dislikes that her parents are going through a divorce and that they aren't going to live together any more. And also, that she has to switch between who she is living with. That is not fair according to Ulla, if you ask her, it is fair that everyone is living together, not apart.

These books are analysed with the method picturebook analysis, and it is a special focus on the use of colours, how pictures and text work together, image section and how some characters are made bigger or smaller than other to make a point.

The analysis gives findings like that divorce as a theme in these books is shown through the child's and the parents role, how the children is out on a journey before they come home and settles down with how their life is now. All three of the books has children as their main character, and therefore the children perspective is shown through their thoughts, attitudes and understanding of the situation they are in. And the fact that we are following the story through the children's eyes, is it also their feelings the reader meets, feelings it is possible to recognise by the picture, and that the text tell the reader more about and further explains.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for oppgaven	11
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	12
Forskningsspørsmål.....	12
1.3 Formål med oppgaven	13
1.4 Valg av materiale	14
1.5 Tidligere forskning på feltet	15
2.0 Teori.....	19
2.1 Barnelitteratur.....	19
2.2 Bildebok.....	24
2.2.1 Den utfordrende bildeboken.....	29
2.3 Barneperspektiv	31
2.4 Empati og følelser i barnelitteratur.....	32
2.6 Valg av litteratur i leseopplæring	36
3.0 Materiale & Metode.....	40
3.1 Materiale	40
3.2 Metode	41

4.0 Analyse	44
4.1 Analyse av <i>Krigen</i>	44
4.2 Analyse av <i>Når mamma blir et monster</i>	51
4.3 Analyse av <i>Ulla hit og dit</i>	57
4.4 Sammenligning	64
5.0 Drøfting.....	69
5.1 Skilsmisse som tema.....	69
5.2 Barneperspektivet	73
5.3 Språk om følelser.....	76
Konklusjon	82
Referanseliste.....	88

FIGURLISTE

FIGUR 1. Oppslag 2 fra *Krigen*. Av G. Dahle & K.D. Nyhus, 2013, Oslo: Cappelen Damm.

Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

FIGUR 2. Oppslag 10 fra *Krigen*. Av G. Dahle & K.D. Nyhus, 2013, Oslo: Cappelen Damm.

Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

FIGUR 3. Oppslag 22 fra *Krigen*. Av G. Dahle & K.D. Nyhus, 2013, Oslo: Cappelen Damm.

Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

FIGUR 4: Oppslag 26 fra *Krigen*. Av G. Dahle & K.D. Nyhus, 2013, Oslo: Cappelen Damm.

Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

FIGUR 5. Oppslag 3 fra *Når mamma blir et monster*. Av M. Sauermann & U. Heidschötter, oversatt av Finn Valgermo, 2013, Oslo: Fortellerforlaget. Oppslag gjengitt med tillatelse fra oversetter.

FIGUR 6. Oppslag 9 fra *Når mamma blir et monster*. Av M. Sauermann & U. Heidschötter, oversatt av Finn Valgermo, 2013, Oslo: Fortellerforlaget. Oppslag gjengitt med tillatelse fra oversetter.

FIGUR 7. Oppslag 10 fra *Når mamma blir et monster*. Av M. Sauermann & U. Heidschötter, oversatt av Finn Valgermo, 2013, Oslo: Fortellerforlaget. Oppslag gjengitt med tillatelse fra oversetter.

FIGUR 8. Oppslag 2 fra *Ulla hit og dit*. Av K. Dokken & S. Tinnen, 2010, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

FIGUR 9. Oppslag 5 fra *Ulla hit og dit*. Av K. Dokken & S. Tinnen, 2010, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

Figur 10. Oppslag 6 fra *Ulla hit og dit*. Av K. Dokken & S. Tinnen, 2010, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

Figur 11. Oppslag 21 fra *Ulla hit og dit*. Av K. Dokken & S. Tinnen, 2010, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oppslag gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør.

1.0 Innledning

I læreplanen LK20, finner vi tre tverrfaglige temaer: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. I læreplanens overordnede del kan vi lese om de tverrfaglige temaene som helhet, og hva som er målet med å få dem inn i skolen. Kunnskapsdepartementet (2017) sier at det er skolen som skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene. Elevene skal få kompetanse om de tverrfaglige temaene ved å arbeide med aktuelle problemstillinger fra ulike fag, de skal altså brukes på tvers av fag, og målene for hva elevene skal lære i hvert enkelt tema finner vi igjen i kompetansemål for fag der det er relevant.

Av de tre tverrfaglige temaene, er det folkehelse og livsmestring jeg har valgt, da det kan knyttes opp til fokuset jeg har på empati og følelser, og da spesielt livsmestring. For folkehelse og livsmestring skal ifølge læreplanens overordnede del «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre kommer det frem at livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som er sentrale i mestring av eget liv, og det vil kunne bidra til at elevene lærere å håndtere medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De ulike tverrfaglige temaene skal være integrert i de ulike fagene i skolen, og ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) kan vi i beskrivelsen av norskfaget lese at folkehelse og livsmestring går ut på å «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig». I beskrivelsen står det også at det vil gi elevene et grunnlag for å kunne uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, og å håndtere relasjoner og delta i et sosialt felleskap. Å lese skjønnlitteratur kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde, og med det bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring.

Innenfor folkehelse og livsmestring er det en god del temaer som har en naturlig plass, temaer som kan være krevende å snakke om, og som av den grunn kanskje ikke får nok fokus i skolen. Dette var noe jeg interesserte meg for tidlig i utdanningen, og som jeg mener er viktig å se nærmere på. Temaer som kan være vanskelige å snakke om, er likevel viktige å vite om. Det kan være tema som vold og overgrep, selvmord eller skilsmisse. Barn opplever at foreldre går fra hverandre, men det snakkes kanskje ikke nok om det. Så ved å ta temaet skilsmisse inn i undervisningen, med bruk av bøker eller på mer generell basis, kan man

bevisstgjøre elevene på hvordan det kan oppleves at foreldrene går fra hverandre, og slik gi dem muligheten til å utvikle sin empatiske evne i samspill med andre. Den narrative forestillingsevnen, som vi kan lese om i Martha Nussbaum (2016, s. 31) er en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling. Det å øve seg på empati og antakelser om andres sinn fører til en viss form for samfunnsdeltakelse og fellesskap, som også fremmer en sympatisk mottakelighet for andres behov. Videre i Nussbaum (2016, s. 34) kommer det frem at ved å lese skjønnlitteratur kan vi oppøve forestillingsevnen, ved at leseren kommer tett på et menneske som opplever noe leseren selv ikke har opplevd, har en annen hudfarge eller seksuell legning, kan vi forestille oss hvordan det er å ha nettopp et slikt liv. For det er nettopp ved å vite om andres liv mennesker blir sympatiske og kan kjenne på medfølelse og empati for den andre.

Gjennom studiet har det vært en del fokus på LK20, og både før og etter publisering ble det diskutert rundt endringene som kom. For min egen del har de tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring fått en del fokus gjennom utprøving i praksis og av eget fokus på hvordan disse tverrfaglige temaene skal ta plass i skolen. Jeg synes det er spennende å jobbe med prosjekter på tvers av fag og se hvordan noe som kanskje kjennetegner for eksempel naturfag kan inkorporeres i samtlige fag i skolen. Da jeg begynte prosessen med masterprosjektet fant jeg fort en sammenheng mellom det jeg ønsket å undersøke og det folkehelse og livsmestring blant annet kan ta opp i sammenheng med norskfaget og spesielt skjønnlitteratur.

Av den grunn er det overordnede temaet for mitt prosjekt hvordan man kan inkorporere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget gjennom arbeid med skjønnlitteratur. Jeg skal gjøre en bildebokanalyse av tre bildebøker som alle handler om skilsmisse med barn som hovedpersoner. Problemstillingen for prosjektet er derfor:

Hvilket potensial har bildebøkene *Ulla hit og dit* (2010), *Krigen* (2013) og *Når mamma blir et monster* (2013) for å utvikle leserens empati?

Problemstillingen konkretiseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir skilsmisse som tema fremstilt i bøkene?

2. Hvordan ivaretar bøkene barneperspektivet i historieformidlingen?
3. Hvordan kan bøkene gi leserne erfaring med følelser?

Jeg skal undersøke hvordan skilsmisse som tema blir fremstilt ved å se på barnas opplevelse av skilsmissen og med det hvordan barneperspektivet kommer frem, da det med barn som hovedpersoner gjør at deres tanker og meninger blir tydelig. Noe som kan gjøre tematikken mer gjenkjennelig og følelsene kan derfor også bli mer gjenkjennelig for leseren, og kan derfor kunne gi leseren erfaring med følelser da det er barn som uttrykker og setter ord på følelsene de kjenner på. De kan utvide forståelsen til leseren, da bildet ofte viser basisemosjoner som glad, trist og sint, mens verbalteksten kan utvide forståelsen av hvordan det kan føles og hvorfor.

Gjennom å introdusere elever for temaet skilsmisse gjennom bøker, kan læreren vise elever at det finnes et mangfold av historier selv innenfor vanskelig tematikk. Ingen bøker er like, de har ulike innfallsvinkler og viser til ulike hendelser. Det kommer også frem gjennom bøkene jeg har valgt til denne studien. De viser at det ikke er en måte som er mer rett enn en annen i hvordan en skilsmisse takles av både barn og voksne. Det er mange måter å gi slike temaer oppmerksomhet på i skolen gjennom ulike fag. I norskfaget kan bøker være en fin innfallsvinkel for å ta opp slike temaer.

Skilsmisse er et tema som kanskje er å finne i grenseland for det som kan kalles et utfordrende tema, eller så er det kanskje ikke det man først tenker på når man tenker på utfordrende tema. Jeg endte opp med tema skilsmisse fordi fokuset mitt fort la seg på utvikling av følelser og empati for andre, og spesielt i mitt tilfelle for klassekamerater som går gjennom dette og fokus på livsmestring og at det å utvikle empati er en viktig del av det å være et menneske, et medmenneske.

Sammen med det som ofte omtales som utfordrende tema, er det også fokus på det som er tabubelagt å snakke om. I boken *På liv og død – tabu i bildeboka* tar Ingjerd Traavik (2012, s. 41) opp akkurat det som kan være tabubelagt ved en skilsmisse. Forfatteren presiserer at hvert annet samboerskap går over ende, og gifte par som har barn sammen, skiller også lag. Det er vanlig og sosialt akseptert at par går hvert til sitt. Men det finnes likevel noen tabuer i forbindelse med skilsmisse, og det kan kanskje være det å snakke om barnas sorg, savn og

mistilpasning når livet deres blir så radikalt forandret.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I følge Martha Nussbaum (2016, s. 25) trenger verdensborgeren kunnskap om samfunnsforhold. Det er ikke nok å kjenne til mange ting om andres liv, man er ikke ved det fullt rustet til å delta i samfunnet. Det er altså ikke nok å samle kunnskap for å bli en verdensborger, vi må også ha evne til innlevelse. Med det blir vi i stand til å forstå andre menneskers valg, valg som ikke er ukjent og annerledes, men som vi selv kan kjenne oss igjen i. Skjønnlitteratur kan både gi leseren kunnskap, men også utvikle evnen til innlevelse. f

For som Nikolajeva (2013, s. 254) sier at hvis grunnen til at vi leser skjønnlitteratur er fordi vi vil lære mer om oss selv og andre, er bildebøker et godt sted å begynne for å kunne utvikle en emosjonell intelligens. Åse Marie Ommundsen (2018, s. 168) videreutvikler den tanken når hun sier at «Å lese og samtale om bildebøker kan både styrke elevenes identitet og utvikle elevenes empati og forståelse for andres situasjon». Også hos Signy Marie Kværneng Stoltenberg (2020, s. 13) kan vi lese om at skjønnlitteratur gir oss muligheter til å se mennesker og situasjoner fra nye synsvinkler, få øye på uventede løsninger og andre veier å gå.

Når vi leser en bok, møter vi ulike karakterer. Noen av disse føler som oss, mens andre er vanskeligere å identifisere seg med. Sistnevnte kan skape større forståelse. Gjennom identifikasjon og fravær av identifikasjon lærer vi hva livet gjør med mennesker (Nussbaum, 2016, s. 34). Hvis det er slik at den litterære forestillingsevnen utvikler medlidenhet, og medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for å kunne ha en ansvarlig samfunnsdeltakelse, er det gode grunner til å undervise i verker som tar for seg former for medlidende forståelse vi ønsker og trenger (Nussbaum, 2016, s. 43).

Skal vi lese skjønnlitteratur for å se de andre - eller oss selv? Dette spørsmålet stiller Åse Høyvoll Kallestad, Førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet, Kallestad sitt svar på dette spørsmålet er at ved å lese skjønnlitteratur blir vi kjent med mennesker vi ellers aldri ville involvert oss med, personer vi helst ville unngått eller miljøer vi dypest sett frykter (Høyvoll Kallestad, 2018).

Judith A. Langer presenterer i artikkelen «*Building Envisionments*» (2011) leseren for fem forestillingsverdener som man er innom i lesingen av en bok. De første fokuserer på tankene og forestillingene leseren har før og helt i starten av lesingen, etter hvert går man ut og ser på hva man har erfart, og mot slutten av lesingen forlater man en forestilling og går videre. Det er det Langer (2011) kaller for «Stance 5: Leaving an envisionment and going beyond». Her sier hun «It represents the times when we have built rich and well-developed envisionments – when we have the knowledge or insight available to use in new and sometimes unrelated situations. The stances help us think about the same general issue in different ways» (Langer, 2011, s. 248). Dette er noe av hovedpoenget med prosjektet mitt, at leseren skal sitte igjen med noe etter lesingen er slutt, erfaringer som gjør dem til medmennesker som kan kjenne på empati for andre eller å ha lært om hvordan det kan være å oppleve en skilsmisse og tar det med seg inn i det virkelige liv.

Hilde Myrland (1995, s. 33) trekker frem de amerikanske psykologene Wallerstein og Kelly, de har studert barn og unges reaksjoner og livsmønster etter foreldrenes skilsmisse i *Surviving the breakup: How Children and Parents Cope with Divorce*. Wallerstein og Kelly fant at barnet eller ungdommen etter skilsmissen ikke bare fikk økt ansvar for hushold, søsken og familieøkonomi, men også ofte påtok seg et psykologisk ansvar for å trøste og støtte sønderknuste voksne. Barnet vil altså ofte både praktisk og psykisk gå inn i en voksenrolle, mens den voksne blir som et hjelpeløst barn.

I boken *Challenging and controversial picturebooks* kommer det frem at det er flere bøker skrevet om skilsmisse, men kun et fåtall av dem tar for seg skilsmisse som et problem og fremstiller det som noe som påvirker barna som er involvert på en negativ måte lenge etter skilsmissen har skjedd. Noen bøker peker på de negative effektene en skilsmisse kan ha på den forlatte forelder (Ommundsen, 2015, s. 84).

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvilket potensial har bildebøkene *Ulla hit og dit* (2010), *Krigen* (2013) og *Når mamma blir et monster* (2013) for å utvikle leserens empati?

Forskningsspørsmål

1. Hvordan blir skilsmisse som tema fremstilt i bøkene?

2. Hvordan ivaretar bøkene barneperspektivet i historieformidlingen?
3. Hvordan kan bøkene gi leserne erfaring med følelser?

1.3 Formål med oppgaven

Signy Marie Kværneng Stoltenberg kom i 2020 med boken *Barn, litteratur og livsmestring*, som omhandler at barns møte med skjønnlitteratur kan gi barnet mulighet til å bli bedre kjent med egne tanker og følelser, og få øye på andres livshistorier. I Stoltenberg (2020, s. 15) kan vi lese at det finnes en del skjønnlitterære tekster som spesifikt omhandler ulike psykiske vansker og livsbelastninger barn kan kjenne seg igjen i. Bøkene jeg har med i denne studien faller inn under den kategorien, og slike bøker kan med fordel benyttes i blant annet barnehager og skoler, fordi de kan alminneliggjøre reaksjoner og forklare sammenhenger mellom erfaring, følelse, tanke og handling. Mitt mål med denne oppgaven er at jeg og andre skal få øynene opp for at det fins bøker som tar opp slike temaer, og at lærere i fremtiden velger bøker som gir elevene noe mer enn en god historie. Velg bøker som kan bidra til at elevene blir en bedre medborger og klassekamerat. Bruk bøker til å belyse tema som barn i dag har eller ikke har kjennskap til eller ikke møter før de en dag kanskje står i det selv. For ifølge Ruth Seierstad Stokke (2018, s. 241) kan litteratur gi leseren et møte med en annen livsverden, der leseren kan gjenoppleve egne erfaringer, men også tre inn i et helt annet univers enn sitt eget.

Ruth Seierstad Stokke & Elise Seip Tønnessen (2018, s. 23) fokuserer på litteraturen i skolen, og at det er viktig å ta vare på den unike opplevelsen det gir å lese god litteratur, men samtidig legges det vekt på at å lese er mye mer enn en god opplevelse, man får mye mer på kjøpet, blant annet kjennskap med personer og kulturer, konflikter og utfordringer langt utover det de fleste erfarer i det virkelige livet. Slike møter med tekster gir anledning til å utvikle fantasi, følelsesliv og medlevelse. Men elevene får likevel en masse lesetrening og utviklet språksansen sin. Det er viktig å tenke over formålet med lesingen, og variere litt hva som er målet fra gang til gang, skal man lese for kosen sin del og gi leseren den unike opplevelsen, som er viktig for å motivere til lesing, skal man lese for å bli bedre eller skal man lese i fellesskap, og samtale og dele tanker, refleksjoner og erfaringer med hverandre.

Disse momentene jeg har vært innom nå er grunnen til at jeg ønsker å undersøke de tre bildebøkens potensial for utvikling av empati hos leseren. Kan en leser utvikle empati av å lese en bok som kanskje gir et møte med en annen livsverden, enten det er en kjent tematikk eller ikke boken tar opp, eller vil det gi leseren mulighet til å bli kjent med egne tanker og følelser, og er det mulig å bruke opplevelser, erfaringer og kanskje til og med noe man har lært av å lese en bok i det virkelige liv.

1.4 Valg av materiale

De tre bildebøkene jeg har valgt som materiale for denne studien er *Ulla hit og dit* (2010) av Kari Tinnen og Siri Dokken, *Krigen* (2013) av Gro Dahle og Kaja Dahle Nyhus og *Når mamma blir et monster* (2013) av Marcus Sauer mann og Uwe Heidschötter, oversatt av Finn Valgermo. Alle de tre bøkene tar opp temaet skilsmisse, og har barn som hovedpersoner. Bøkene viser også barnas posisjon i forhold til de voksne, her foreldre, og barnas håndtering av krisen de står i. Grunnen til at det er akkurat disse tre bøkene jeg har valgt er at de tar opp samme tema, skilsmisse, men temaet formidles på ulike måter i hver av de ulike bøkene. Leseren kan med det bli bevisst på at det finnes mange måter å oppleve en og samme situasjon på. Ulike historier vil kunne gi leseren ulike erfaringer. Det er barn i fokus i alle bøkene, noe som øker muligheten for at en barneleser kan få medfølelse med, og også identifisere seg med, hovedkarakteren.

Anne Celius Lund publiserte i 2010 en bokanmeldelse av *Ulla hit og dit*. Hun sier blant annet at boken ved første øyekast er en bok om skilsmisse, men når du ser nærmere inneholder den en vakker fortelling i ord og bilder om store utfordringer og nært vennskap. Gjennom Ullas nye hverdag får vi et godt innblikk i hvordan et barn kan oppleve en skilsmisse og hvordan det er å bli dratt mellom to foreldre og to hjem (Lund, 2010).

I 2014 ble en bokanmeldelse av *Krigen* skrevet og av Inger Østenstad. Hun sier at *Krigen* er en hjelpe- og trøstebok, men kanskje også en skremmebok. Boken synliggjør skaden en skilsmisse kan utsette et barn for. Oppslagene er preget av store tomme flater med farger, og fargene er mettet av følelser. Blått er smertens farge og gult er harmoniens farge. Fordelingen i bruken av de ulike fargene tydeliggjør når krigen kommer, når den pågår, men også når den en dag tar slutt (Østenstad, 2014).

Forlaget Klett Kinderbuch skriver i sin beskrivelse av *Når mamma blir et monster* at dette er historien om en liten gutt og hans monster som også er hans mamma. Hans store, triste monster som han er veldig glad i. Denne lille gutten må ta vare på monsteret for en stund, og han må ta vare på seg selv også, fordi monsteret glemmer ganske mye. Men det kan også være fint med et monster, for monsteret sier ikke nei til godteri midt i uken. På natten kommer monsteret inn i sengen med deg, og det er fint – mesteparten av tiden. Hvor lenge kommer monsteret til å være her? Gjennom bilder og enkle setninger opplever vi hvordan monsteret sakte blir guttens mamma igjen (Klett Kinderbuch, 2012).

1.5 Tidligere forskning på feltet

Det har vært forsket milevis på bildebøker over lengre tid, blant annet Mjør og Bjorvand som tar opp paratekst og samspillet mellom tekst og bilde, før Ulland og Solstad presenterer hva lesing av og samtale om skjønnlitteratur kan gi leseren, hvordan det fremmer danning og potensiale for å utvikle empati. Avslutningsvis har vi Ommundsen som i sin doktoravhandling om litterære grenseoverskridelser påpeker at grensene mellom hva som kan defineres som barne- og voksenlitteratur er i ferd med å viskes ut, Traavik som fokuserer på tabubelagte temaer i bildebøker og utvikling av følelser, som også Maria Nikolajeva er inne på.

Ingeborg Mjør sin artikkel *I resepsjonens teneste: Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur*, publisert i 2010, tar for seg paratekst som fenomen, bygger på det som allerede finnes av forskning på feltet, men søker særlig å videreutvikle kunnskapen om hvilke funksjoner paratekster kan ha (Mjør, 2010, s. 3). I oppsummeringen av artikkelen til Mjør (2010, s. 12) kommer det frem at barnelitteraturforskningen har bruk for bevissthet om hva en bok er, med sin fysiske struktur, sine permer, utsider og innsider, papir som er heftet sammen og fylt med tegn og sidevendinger som «motor» for framdrift. Paratekstbegrepet bygger en slik bevissthet. Parateksten og den «egentlige» teksten henger tett sammen, og det kan være med på å problematisere paratekstbegrepet. Er paratekstene en egen del av boken, eller er de en del av selve fortellingen? Det er derfor nødvendig å se paratekstene som en sone, ikke en grense. Forside, innsidepermer og bakside går under definisjon paratekst, men de har likevel en sammenheng med den egentlige teksten, selve historiefortellingen. Mjør (2010, s. 12) avslutter med å si at paratekstene skaper førforståelse, motivasjon og større kompleksitet i lesingene våre, de har hermeneutiske funksjoner og særlig relevans i forhold til resepsjon.

Agnes-Margrethe Bjorvand (2012, s. 76) har skrevet om når barn leser bildebøker, som en del av boken *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Her stiller hun seg flere spørsmål som hun skal studere nærmere i en observasjon av en barnehagelærer som leser bildebøker for to grupper med barn. To av spørsmålene er mer relevant for meg, og det er derfor de to jeg velger å hente fram her: Hva skjer egentlig når voksne formidlere leser bildebøker for barn? Legger vi til rette for lesing av bildebokas ulike modaliteter?

Målet med å studere disse lesningene er for Bjorvand (2012, s. 75-76) se litt nærmere på hvordan ikonoteksten i en bildebok kan åpnes og lukkes for en aktiv og medskapende barneleser. Og etter å ha observert barnegruppene få lest to bøker av en voksen finner Bjorvand (2012, s. 78-79) at det er spesielt åpningene i boken, altså der barna selv kan og må tolke hva som skjer da boken ikke gir et entydig svar, og bildene som er med på å invitere leseren til å være en aktiv og medskapende leser.

Bjorvand (2012, s. 79) trekker frem begrepet genuin lesing av bildeboken, og forklarer det som en lesesituasjon der barna får se bildene samtidig som de hører den voksne lese. Og som formidler bør en prøve å legge til rette for at bildebokens modaliteter ytes rettferdighet, men det er vanskelig å gi både bilde og verbaltekst like mye oppmerksomhet. Det er ofte verbalteksten som får mest oppmerksomhet når bildebøker formidles, mens bildene blir sekundære, selv om de er minst like viktig for den estiske helheten av bildeboken. Avslutningsvis sier Bjorvand (2012, s. 79-80) at det å lese bildebøker krever en spesiell bevissthet om bildebokens ulike modaliteter, og formidleren må legge til rette for at bildeboken skal kunne oppleves som en estetisk helhet med gode muligheter til å høre tekst og å se bilder. Først når barneleseren har tilgang til verbalspråk, og bilder, kan følge med på blaingen og få et visuelt uttrykk av boken generelt, har vi en genuin lesning av bildeboken.

Maria Nikolajeva (2013, s. 281) har bidratt til forskningen innenfor bildeboken som sjanger med artikkelen *Picturebooks and Emotional Literacy*, hvor hun peker på bildets betydning for formidling av følelser, og at bruk av bildebøker er en uunnværlig kilde for stimulering av kognitiv og emosjonell utvikling.

Gro Ulland (2016, s. 97) bruker litteratursamtalen som eksempel for å undersøke hvordan forholdet mellom lærer, elev og tekst kan være betydningsskapende og dermed også ha potensial for danning hos elevene. Etter å ha gjennomført en litterær samtale om en skjønnlitterær barnebok, og for så å svare på om litteratursamtalen har danningspotensial, kommer det hos Ulland (2016, s. 108) fram at det trengs to innganger for å svare på hovedspørsmålet, først om teksten i seg selv har danningspotensial og deretter om selve samtalen har danningspotensial. Førstnevnte er mest relevant i min sammenheng, da jeg undersøker tre bildebøkers potensial for utvikling av empati hos leseren. Funnene som Ulland (2016, s. 109) presenterer viser at selve teksten kan ha potensial for å utvikle elevene både på det etiske og det estetiske nivået. Akkurat hva elevene får ut av selve litteraturlesingen kan ikke måles, men elevene kan gjennom samtalen få frem sin forståelse av det de har lest. Avslutningsvis sier Ulland (2016, s. 109) at ved at ulike stemmer møtes i litteratursamtalen kan føre til at eleven dannes, utvikles og når lenger i sine tanker enn hva han ville gjort før dette møtet fant sted. Jeg bruker ikke litteratursamtale, men dette potensialet for danning er likevel interessant, for empati for andre er del av en slags dannelsesprosess og hvordan være en medborger med gode verdier som en del av et samfunn.

Trine Solstad har som Ulland fokus på hva samtale om bildebøker i fellesskap kan gi et barn i boken *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping* publisert i 2016, som også ses i sammenheng med utvikling av empati. Solstad (2016, s. 159) sier blant annet at i samtaler om litteratur i barnehagen kan barn og voksne drive kollektiv empatitrening, fordi vi opplever litteratur, bilder og ord så forskjellig – heldigvis. Solstad (2016, s. 158) vektlegger viktigheten av å samtale om hva man leser om. I denne studien ble det brukt bildebøker som tok opp mange allmennmenneskelige forhold som barna selv lot merke til. Ved at barna lever seg inn i litteraturen og de hendelsene som utspiller seg, vil de kunne utvikle muligheter til å forestille seg situasjoner og dilemmaer de selv ikke har opplevd, og de får dessuten mulighet til å snakke med hverandre om disse forestillingene.

Bildebøker kan handle om mye forskjellig, enten det er barns opplevelse av å gå på skolen eller i barnehagen eller mer fantasifulle bøker om oppdiktete karakter, felles er det at bildebøker skrives ofte for barn, med tematikker som passer for barn. Men hvilke tematikker er det egentlig som passer for barn, og hvilke gjør eventuelt ikke det, og hvor går grensen

mellom hva som kan defineres som barnelitteratur eller voksenlitteratur?

En som har forsket på dette er Åse Marie Ommundsen som i sin doktoravhandling *Litterære grenseoverskridelser* (2010) tar opp blant annet temaet den utviskende overgangen mellom barne- og voksenlitteratur. Hypotesen i prosjektet til Ommundsen er «at det i samtidslitteraturen foregår litterære grenseoverskridelser som gjør at forskjellene mellom litteratur for barn, ungdom og voksne er i ferd med å viskes ut» (Ommundsen, 2010, s. 11).

Det finnes likevel en grense for hva som kan defineres som barnelitteratur, den er bare definert på en annen måte enn tidligere. Ommundsen (2010, s. 25) sier at grensen ikke lenger går ved hva man kan skrive barnelitteratur om, men ved hvordan. Tematikk som tidligere var tabu for barn, er ikke det lenger, og tabuer brytes og utfordres til stadighet i barne- og ungdomslitteraturen. Det er nå mer vekt på at skrivemåten avgjør om en bok passer for et barn eller ikke. Det kan henge sammen med at barn har en helt annen livserfaring i dag enn før, og det gjør blant annet at temaer som skilsmisse, men også død og vold, ikke i like stor grad er tabubelagte temaer i møte med barn og ungdom.

Videre sier Ommundsen (2010, s. 55) at grensene i litteraturen som er mer flytende enn tidligere gjenspeiler de flytende grensene i samfunnet. Det er ikke lenger slik at litteraturen fremstiller barndommen som en lekende, uskyldsren idyll, en livsfase uten alvor og ansvar. Barn opplever en barndom som består av mer ansvar enn tidligere. Dette gjenspeiles også i bøkene jeg har valgt ut. Alle hovedpersonene ansvarliggjøres som barn og opplever ikke bare en barndom uten alvor og ansvar. Det er likevel noen tilfeller gjennom bøkene hvor det er fokus på at barn er barn og hvordan barn tenker og responderer på det som skjer ut fra egne erfaringer.

Førstelektor i nordisk, Ingjerd Traavik, gav i 2012 ut boken *På liv og død: tabu i bildeboka – analyser og refleksjoner*, og her tar hun for seg flere tabubelagte temaer som vold, skilsmisse, abort og død. Boken består av analyser av bildebøker som tar opp disse temaene, og målet er å kunne åpne opp for samtale og refleksjon om disse temaene med både barn og voksne. I kapittelet som omhandler skilsmisse spesielt, «Skilsmisse og alenefaren», kommer det frem at i forbindelse med skilsmisse finner vi tabuer som omhandler det å «snakke om barnas sorg, savn og mistilpasning når livet deres blir så radikalt forandret» (Traavik, 2012, s. 41).

Traavik (2012, s. 11-12) sier i innledningen, at det på en mer generell basis, uavhengig av tematikk, er det fokus på emosjoner og utvikling av empati og språk. Ifølge Traavik er språket grunnlaget for tenkning, og det er viktig å utvikle og å høste kunnskap gjennom lesing, skriving og muntlige aktiviteter for å kunne fungere som privatperson og deltaker i samfunnet. Dette er grunnleggende ferdigheter som er identitetsutvikling.

Dette er momenter som underbygger viktigheten av å ta i bruk fortellinger i skolen, og at de i tillegg til å bli lest, blir snakket om og reflektert over og at meninger deles i fellesskap. Om vi uten fortellingen ikke vil være i stand til å forestille oss hvordan andre mennesker tenker og føler, er nødvendigvis ikke tilfelle for alle, men det vil gi en mulighet for å forestille seg hvordan det er å oppleve noe du selv ikke har kjennskap til. Dette er kjernen i mitt prosjekt, hvordan bøker om skilsmisse har potensial for utvikling av empati gjennom å lese tre bøker om skilsmisse.

2.0 Teori

I teoridelen vil jeg ta for meg bildebok som fenomen og også se på den utfordrende bildeboken, deretter skal jeg ta for meg barneperspektivet i litteraturen, litteratur og livsmestring og empati og følelser i litteraturen, før jeg til slutt ser på valg av litteratur i leseopplæringen. Aller først skal jeg ta for meg barnelitteratur som fenomen, og hva som kjennetegner barnelitteratur slik den er i dag.

2.1 Barnelitteratur

Hva barnelitteratur er, er et stort spørsmål. En kortversjon eller en grunnleggende definisjon av barnelitteratur kan ifølge Stokke & Tønnessen (2018, s. 19) være at barnelitteratur er litteratur som er laget for barn, som gjerne handler om barn, og som handler om temaer av interesse for barn. Dette er en definisjon som kan fungere som en hovedregel, men i litteraturens verden finnes det sjelden absolutte og ubrytelige regler. I definisjonen pekes det på hvilken leser barnelitteraturen henvender seg til, altså barnet. Men hva er et barn? Forståelsen av hva et barn er, har betydning både for forfatteren av barnelitteraturen og for dens lesere. Den andre delen av definisjonen av hva barnelitteratur er, handler om at barnelitteraturen handler om barn. Barn leser gjerne om barn på sin egen alder, eller kanskje aller helst om barn som er litt eldre enn dem selv. Akkurat dette er det mange barnelitteraturforfattere som tar på alvor. Men barnelitteraturen er også full av andre

barnlige vesener som barna kan identifisere seg med. Og i noen tilfeller kan hovedpersonene også være voksne, men da dreier det seg ofte om voksne som oppfører seg ganske barnslig. Det kan også være litteratur der de (mer eller mindre) voksne hovedpersonene er enkle karakterer som i liten grad utvikler seg. Slike eksempler kan være vanskelig å plassere entydig som barnelitteratur. De leses gjerne med utbytte av lesere i alle aldre, og derfor kalles de også allalderlitteratur. Det avgjørende for at litteraturen skal fungere som barnelitteratur, er altså ikke nødvendigvis hovedpersonens alder, men at de handler og oppfatter verden på måter som kan vekke gjenkjennelse og interesse hos barneleseren.

Barnelitteraturen har gjennomgått en rekke endringer til slik den er i dag, og det kan vi lese om i Sylvi Penne (2001, s. 197-198), for her kommer det frem at tradisjonelt var litteratur for barn et middel til oppdragelse. Den didaktiserende barnelitteraturen hadde en hensikt i henvendelsen til barnet. Oppdrageren ønsket at noe skulle skje med barnet under lesningen. Etter lesningen var kanskje barnet blitt et klokere barn – sett med den voksnes øyne. Et definitivt brudd med eventuelle rester av slike didaktiserende tendenser kom med den antiautoritære pedagogikken på 1970-tallet. Barns bøker er ikke lenger didaktiserende for barnet. I vår samtids barnelitteratur er det altså vanskelig å finne spor av didaktisering og disiplinering rettet mot barnet. Men likevel kan det ofte spores hensikt – noe noen ønsker skal skje med barnet under lesningen. Denne didaktiseringen ble etter hvert avløst av terapeutisering, og fokuset gikk fra lesning som læring til lesning som terapi. Mens didaktiseringen tok opp dyder og verdier i samfunnet som barnet måtte lære for å bli integrert som medlem i de voksnes fold, tar terapeutiseringen opp begrep som uttrykker barnets individuelle følelsesliv og formodede følelsesproblemer. Som bakteppe ligger ikke lenger kristen moral, samfunnsmoral eller etiske verdier, men kulturens fortelling om psyken – en fortelling som brukes til å forstå og akseptere psykiske tilstander hos seg selv og andre.

Dette skiftet fra didaktisering til terapeutisering, og det at kulturens fortelling brukes for å forstå og akseptere psykiske tilstander, eller enkelte ting som kan oppleves vanskelig for andre, henger sammen med bøkene jeg analyserer da de uttrykker følelsene barnet kjenner på, og vil kunne gi en forståelse for andres liv og utfordringer deretter.

I barnlitteratur med og uten barn som hovedpersoner, møter leseren også familien til barnet som er i fokus. Og her får leseren også kjennskap til relasjonen mellom barn og foreldre, en relasjon som kan være forskjellig fra bok til bok, noe det også er i bøkene jeg analyserer i denne studien.

Relasjonen mellom barn og foreldre og rollene barn og voksne har i litteraturen gjennomgått en endring til slik den er i dag. Her skal jeg ta for meg endringene som har skjedd både i barndommen og voksentilværelsen i det virkelige liv og hvordan det har satt sitt preg på hvordan barndom og voksenliv fremstilles i litteraturen. I Myrland (1995, s. 30-31) finner vi at allerede i århundrene etter middelalderen vokser den moderne barndommen frem med en forståelse av at det eksisterer en aldersbestemt vesensforskjell mellom voksne og barn. Her tillegges voksne, i kraft av sin modenhet, erfaring og kunnskap, autoritet som forsørgere, lærere og oppdragere, mens barndommen blir å betrakte som en beskyttet opplæringsfase der barnet innenfor rammene satt en voksen autoritet fritas ansvar. Barnelitteraturen i samme tidsrom virker i det store og hele positivt bekreftende til en slik rollefordeling mellom voksne og barn.

Dette er imidlertid en rollefordeling som ikke mye senere skal endre seg både i det virkelige liv, men også slik den blir fremstilt i litteraturen. Myrland (1995, s. 31) sier videre at i bøkene fra mellom- og etterkrigstiden er den voksne autoritetsfiguren i liten grad til stede i handlingen, men utgjør gjerne et uproblematisert forankringspunkt som barnet beveger seg bort fra i det handlingen settes i gang. Borte fra foreldrenes autoritet utfolder barnet seg fritt og selvstendig, før det mettet på opplevelser vender hjem til ros, trøst eller straff fra mor og far.

Utviklingen fortsetter, og vi kan videre lese i Myrland (1995, s. 31-32) at i 1970-tallets kritiske barne- og ungdomslitteratur ser vi ofte at den voksne oppdrageren, snarere enn å fungere som rollemodell, representerer negative verdier, før det skjer enda en endring i løpet av 1980-årene. Her ser vi starten på det som kan bli en grunnleggende endring av barndomsbildene i barne- og ungdomslitteraturen. Perspektivet flyttes nå fra bekreftelse eller kritikk av voksnes autoritet til en problematisering av voksnes mangel på autoritet. Mor vil hverken være mild omsorgsperson eller autoritær oppdrager, hun forkaster gjerne hele morsrollen fordi hun vil være kvinne. Også Annika Bøstein Myhr (2021, s. 10) er innom

denne tendensen når hun viser til Hermansson (2014) som sier at litteraturen stiller seg på barnets side og fremstiller de voksne som etisk tvilsomme og inkompetente.

Og de voksne, ifølge Myrland (1995, s. 33) taper autoritet på flere plan. Det er vanskeligere enn før å fungere som barns rådgivere og oppdragere, de voksne har for begrenset kunnskap om nåtidens sosiale virkelighet. Stadig flere greier ikke å løse følelsesmessige konflikter innenfor ekteskapet. Mange strever så mye med sine egne liv at de ikke har overskudd til å fungere som stabile rollemodeller og normsettere for sine barn og ungdommer. Parallelt øker barn og unges sosiale kompetanse og deres kjennskap til voksenlivet.

Generasjonskløften mellom voksne og barn snevres inn fra begge sider – barnet voksengjøres og den voksne barne- eller ungdommeliggjøres. Voksnes autoritetstap og barn og unges voksenkunnskap og fortolkningsevne får konsekvenser for rollefordelingen mellom voksne og unge. Barnet kan bli meningskittet i foreldrenes ekteskap, hovedkilde til sosial informasjon, familiens rådgiver og konfliktløser.

Myhr (2021, s. 9-10) sier også at det finnes et voksende antall bøker for barn og unge som kan gå under Lurie (1990) sin betegnelse subversiv barnelitteratur, fordi de stiller spørsmål ved voksnes autoritet og bekrefter barnets egenverdi.

Innenfor barnelitteratur finnes også et begrep, nonsens, og nonsensrommet er en del av barnelitteraturen. Ifølge Sissel Veggeland (2006, s. 94) er den eneste regelen som finnes i nonsens er den som sier at reglene skal brytes. Det finnes mange definisjoner av nonsenslitteratur, noen stiller strenge krav og gjør nonsenssjangeren ganske smal.

Veggeland (2006, s 94) viser til Malgorzata Bien-Lietz som peker på noen trekk man finner i flere definisjoner: 1) spill med språket, logikken og virkelighetsframstillingen og 2) et eget språkkonstruert univers der egne lover og egen logikk oppstår.

Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 90-91) går dypere inn på disse trekkene når de forteller at nonsensfortellingen tematiserer forholdet mellom den realistiske og den fantastiske verden. Dette er tekster som ikke følger vanlig logikk, men som skaper sin egen absurde verden. Tekstene spiller på det overraskende og uventede, både i språk og innhold. Et vanlig motiv for barn er mundus inversus, verden stilt på hodet, et bakvendtland med antiautoritært siktemål der barnlig selvhevdelse og trass hevder seg mot konvensjonelle sannheter i voksenverden. Tekstene bruker språklek og karnevalistiske trekk som kan gi

humoristiske dialoger og uventede bilder.

Videre sier Veggeland (2006, s. 95-96) at barnas virkelighetsoppfatning og språkbevissthet utfordres i nonsensrommet, og det fins fire ulike sider, eller bruksverdier ved nonsensrommet: kulturelle, eksistensielle, estetiske og kognitiv. Den kulturelle bruksverdien består av at kulturens fortellinger er sentrale i virkelighetsoppfatningen til medlemmer av en kultur, og rammer for hva som er korrekt og akseptabelt i et samfunn etableres ikke bare av vitenskapelige fakta, men også av overleverte myter og forestillinger. Både i nonsenslitteratur og barneskapt nonsens er den kulturelle bruksverdien sentral fordi nonsens går i dette tilfelle ut på å utfordre det etablerte i kulturen.

Veggeland (2006, s. 103-104) sier også at i nonsens møtes språket og leken, og i denne språkleken finner vi både negasjoner, symmetri og metaforer som tolkes bokstavelig. Piaget peker på at barn gjerne tror at det er en sammenheng mellom en gjenstand og navnet på den, men gjennom utfoldelsen i nonsenslek erfarer barnet at språktegnet er tilfeldig.

Et trekk ved barnelitteraturen som kan ses i sammenheng med nonsens er karnevalisme, som også omtales som karnevalelsk, spesielt i sammenheng med litteratur. Lykke Guanio-Uluru (2018, s. 111) sier at karnevalelsk er et begrep fra litteraturkritikken som er en del av Mikhail Bakhtins studier av middelalderens karneval. Bakhtin mente at karnevalet fungerte som en ventil i et samfunn som var preget av makthierarkier, under feiringen av karnevalet var det nemlig lov til å spøke med maktfigurer man ellers var underlagt, som politiet og kirkens autoriteter. Innenfor barnelitteraturen brukes begrepet om tekster som undergraver eller stiller spørsmål ved de rollene barn vanligvis gis, og de normene de forventes å leve opp til i et voksenstyrt samfunn. Ofte stiller karnevaleske tekster spørsmål ved autoritære figurer eller maktstrukturer i voksenverden ved hjelp av humor.

Traavik (2012, s. 115) viser også til karnevalismen som begrep og dens plass i litteraturen når hun sier at den karnevalistiske litteraturen viser til frigjørende sosiale prosesser, og den setter også spørsmålstegn ved autoriteter. Det hele har sin bakgrunn i karnevalsfeiringen i gammel tid hvor verden ble snudd opp ned og endevendt. Bakhtin overførte karnevalsbegrepet til litteraturen. Hos Guanio-Uluru (2018, s. 111) kan vi lese at et element ved det karnevaleske i litteraturen er å snu opp ned på barns voksen-etablerte virkelighet, og å utfordre den realistiske settingens normativitet. Maktforholdet og reglene som er

etablert av de voksne undergraves, det gjelder også reglene og forholdet som de lydige og mer realistiske karakterene forholder seg til. Beckett (2012, s. 218) er også inne på samme tematikk, men tar det inn i litteraturen, når hun sier at noen bildebøker vil utfordre vårt ideal eller naturlige tankegang, slik vi ser på barndommen ved å snu opp ned på foreldre-barn rollen.

I store deler av barnelitteraturen, som også er å finne i bildebøker, er reisen eller hjemme-ute-hjemme igjen en gjennomgående struktur. Denne strukturen kan vi lese om i Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 72) som sier at det ofte er en eller annen konflikt som får hovedpersonen til å dra hjemmefra, mens det andre ganger handler om nysgjerrighet og utforskertrang. Reise og det å være hjemmefra byr på spenning, utfordrende opplevelser og livserfaring. En lykkelig slutt er karakteristisk for barnelitteraturen, og bøkene ender ofte med at hovedpersonen kommer hjem igjen, hjem til det som et trygt og stabilt. Reisen blir ofte uttrykk for en indre utvikling som forteller om hvordan en person blir formet og dannet. Erfaringene gjør at personen er en annen etter reisen enn han eller hun var før.

2.2 Bildebok

For å gjøre rede for bildeboken skal jeg støtte meg til Birkeland, Mjør og Teigland og Samuelson, som begge definerer hva som kjennetegner bildeboken. Gjennom Bjørlo og Goga viser jeg til begrepet paratekster, og når det gjelder ikonotekst er det naturlig å vise til Hallberg som lanserte begrepet i 1982. I relasjonen mellom bilde og verbaltekst er Ørjasæter og Ommundsen sentrale navn. I Ommundsen, sammen med Nikolajeva, skal jeg støtte meg til i forbindelse med størrelse og plassering av karakterer på bildene, der begrep som verdiperspektivering blir introdusert. Til slutt viser jeg til Ommundsen, Tørnby og Laukka som alle tar for seg fargebruk i litteratur.

Men aller først skal jeg ta for meg en historisk gjennomgang av hvordan samspillet mellom tekst og bilde har utviklet seg, som vi kan lese om i Harald Bache-Wiig og Silje Hernæs Linhart (2014, s. 2014). Det å utstyre bøker for barn med bilder ble til så snart barn ble skilt ut som en egen mottakergruppe for tekster satt på trykk. Her var kontakten mellom tekst og bilde ganske løs, men etter hvert fikk bildene en funksjon, en visuell tydeliggjøring av virkeligheten språket refererte til, bildene ble til illustrasjoner. Bildene hadde fått en funksjon, men ble likevel lenge oppfattet som noe tillagd og tilføyd, bildene var underordnet

teksten og mest egnet til å live opp en ellers kjedelig brødtekst, som ofte også var uleselig for de små. Frem til ca. år 1900 ble illustratørens innsats mer og mer oppfattet som et viktig, kunstnerisk uttrykk. Men det er først i de senere årene at bildeboken helt ut har åpnet for å lese bildebøker som en estetisk helhet der både tekstskaper og bildeskaper deltar på lik linje for å skape en estetisk helhetsmening. I det øyeblikket noen bøker for barn ble gjennomillustrerte og fikk status som bildebøker kunne forholdet mellom tekst og bilde vurderes som samspill og som et samlet estetisk uttrykk.

En vanlig bildebok-klassifisering er at en bildebok er en bok hvor du finner bilder på alle oppslag. Hvis det er færre bilder enn dette, er boken en illustrert tekst (Samuelsen, 1995, s. 11). Tone Birkeland, Ingeborg Mjør & Anne-Stefi Teigland (2018, s. 107) presenterer bildeboken som en bok som strukturerer innholdet sitt gjennom to modaliteter, og de to modalitetene er ord og bilde. Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 98) presiserer videre at bildeboken ikke er en sjanger, men en multimodal eller sammensatt tekstform. Begrepet modalitet handler i tekstsammenheng om hvordan ulike modaliteter formidler mening, og en slik meningsskapning gjennom samhandling mellom flere modaliteter er sentralt i møte med multimodale tekster, slik som bildeboken er.

Bildebøker har som bøker flest en forside og en bakside med tittel, gjerne noen illustrasjoner og en kort introduksjon til hva boken handler om. Dette kalles for bokens paratekster, som ifølge Berit W. Bjørlo & Nina Goga (2020, s. 67) er en samlebetegnelse for det vi kan kalle innpakningen av en bok. Det inkluderer alt fra forfatterintervjuer og bokmeldinger til bokas tittel, ytterpermer og innsidepermer. Paratekstbegrepet har to hovedkomponenter: peritekster og epitekster. Ordet peritekster brukes om element innenfor bokas fysiske rammer, som for eksempel utforming av for- og baksider. Epitekster er element utenfor det fysiske verket, som for eksempel bokomtaler og anmeldelser. Vi sier at paratekster kontekstualiserer og skaper forventninger hos leseren og kan ha betydning for hvordan leseren forstår og skaper mening i møte med boka. Bildebokas ytterpermer er utformet med tanke på å gi leserne et første møte med boka. Forsideillustrasjonen viser ofte et portrett av hovedkarakterene og kan antyde en sentral konflikt eller tematikk i boka. Bakre perm inneholder vanligvis et kort tekstutdrag og noen ord om boka innhold kombinert med ett eller flere visuelle motiv.

Ikonotekst er et begrep som er sentralt i en analyse av bildebok, og begrepet ble introdusert av Kristin Hallberg i 1982. Ifølge Hallberg (1982, s. 165) er en bildebok en bok som inneholder to separate tegnsystem: tekst og bilde. Men bildebokens egentlige tekst er samspillet mellom tekst og bilde. Det vil si at det er først når teksten møter en leser at interaksjonen mellom tekst og bilde blir virkelig og bildebokteksten blir en realitet. Dette samspillet mellom bilde og tekst som utgjør bildebokens egentlige tekst, kalles for ikonotekst.

Også Kristin Ørjasæter (2018, s. 87-88) tar for seg samspillet mellom bilde og tekst, og sier blant annet at bildeboken kommuniserer gjennom to likeverdige, men ulike, ressurser. Det kommer også frem her at idealet i en bildebok er at tekst og bilde skal avløse hverandre, altså presentere ulike fortellingselementer.

I tillegg til at bilde og tekst kan avløse hverandre, presenterer Ommundsen (2018, s. 157) flere varianter av samspill mellom bilde og tekst i en bildebok. Bildene i en bildebok kan enten fortelle det samme som teksten, som kalles for redundans, eller de kan fylle ut hverandres åpninger, ord og bilde kan også utvide hverandre og være gjensidig avhengig av hverandre, og ord og bilder kan utfordre eller motsi hverandre, eller fortelle helt ulike historier uavhengig av hverandre.

Nettopp dette samspillet tar Nikolajeva (2013, s. 252) for seg når hun sier at i samspillet mellom verbaltekst og bilde vil bilder som viser følelser ofte være støttet av tekst som på en enkel eller kompleks, bokstavelig eller metaforisk måte formidler det leseren kan se på bildet. Verbalteksten kan være mer konkret og presis enn bildene er, men samtidig så er emosjoner nonverbale og en tekst vil sjelden kunne formidle en følelse akkurat som den oppleves for i dette tilfelle en karakter i en bok. Her tilbyr bildeboken en ganske unik mulighet i den grad at oppslagene består av både bilde og tekst, og sammen kan formidle mer enn de klarer hver for seg. Men samtidig som at verbalteksten kan være mer presis, er det også noe begrensende ved den. En kan diskutere om verbalteksten i bildeboken er overflødig med tanke på at et bilde vil fremkalle en emosjonell respons mer umiddelbart og direkte enn verbalteksten i noen tilfeller kanskje kan gjøre.

Verbalteksten har ifølge Nikolajeva (2013, s. 252) likevel en viktig funksjon i samspill med bildene og for leseren, for verbalteksten kan være nyttig for å nettopp beskrive følelser og

stemninger som et pedagogisk verktøy slik at små barn kan lese om den og se på et bilde hvordan det ser ut på en fiksjonskarakter, og kunne gjenkjenne den senere. Det kan også bidra til å utvikle språket, fra å bruke det grunnleggende trist eller glad for å beskrive følelser, til et større ordforråd om følelser. For når vi identifiserer en følelse fra et bilde, vil vi sannsynligvis velge en av basisemosjonene, for eksempel glad, trist, sint. Og her vil en verbaltekst som er noe mer kompleks kunne utvide forståelsen av en karakter som gjennom bildet fremstår trist, ved å gi leseren klarhet i hvorfor vedkommende er trist.

Med bilder som en helt sentral del av historiefortellingen i en bildebok kommer også spørsmålet om bildeutsnitt. I Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 116) kommer det frem at bildeutsnitt handler om å velge – og om å velge bort – bestemme hva bildet skal informere om. Illustratøren må velge hvor tett på motivet han eller hun skal gå. Skal det være et oversiktsbilde eller et nærbilde? Hva vil tjene fortellingen best? Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 116) sier videre at det i en bildebok er det mest vanlig å ta i bruk totalbilde eller bilde i halvtotal, slik at kroppsspråk og mimikk blir tydelig. Bilde i heltotal, total og halvtotal har ofte en registrerende og distanserende virkning. Det gir leseren en oversikt og plasserer personer og hendelser i et miljø. Hvis leseren skal kunne komme tettere på det som skjer, kan en presentere karakterer i halvnære, nær eller ultranære bildeutsnitt. Bildeutsnitt kan understreke følelser, forsterke spenningen eller tilføre intimitet eller distanse til et motiv.

Et annet begrep som også er kjent når vi snakker om bildebøker er verdiperspektivering. Det går ifølge Ommundsen (2018, s. 160) ut på at illustratøren overdriver eller underdriver personers størrelser for å oppnå en effekt. For eksempel kan en person være tegnet veldig liten i forhold til de andre. Det understreker at personene føler seg liten eller avmektig. Tilvarende vil en overdrevet forstørret person kunne signalisere at personen har mye makt. Også Birkeland, Mjør & Teigland (2018, S. 116) kommer inn på begrepet verdiperspektivering, og presenterer det som at illustratøren opphever vanlige regler for proporsjoner. Personer og gjenstander kan bli fremstilt som mindre eller større enn de er i forhold til en mor eller far, for nettopp å illustrere et problematisk maktforhold.

I tillegg til størrelsen kan også plassering av karakterene i bildebøker ha en sentral betydning i historiefortellingen, og dens formidling av følelser. I Nikolajeva (2014, s. 98) legges det vekt på at karakterer som er plassert i forgrunnen eller i midten av et bilde ser vi på som glade og

fornøye, mens karakterer som er plassert inn i et hjørne eller i bakgrunnen blir sett på som ensomme, redde og ulykkelige.

Bildene har som jeg har vært inne på en sentral del av historiefortellingen og tillegges ulik vekt, om de er over- eller underordnet verbalteksten. Men bildene kan også gi leseren et innblikk i karakterenes tanker og følelser for å underbygge eller utvide det verbalteksten forteller. Et ansiktsuttrykk kan både formidle og vekke følelser i en leser, og kanskje kan det bidra til at leseren opplever å få medfølelse eller empati med karakterene. Ifølge Nikolajeva (2014, s. 98) viser kognitive studier at de mest fremtredende trekkene når mennesker viser følelser er øyne og munn.

Videre kan vi lese i Nikolajeva (2014, s. 98) at sett i en bildeboksammenheng er formen på munnen brukt mye for å uttrykke følelsene til karakterene. Glede og tristhet er gjenkjennbart ved at munnen enten peker oppover eller nedover. En vid åpen munn kan signalisere frykt eller sinne. Øynene kan også formidle følelser, for eksempel kan store øyne med utvidede pupiller signalisere enten frykt eller overraskelse. En kombinasjon av lukkede øyne og åpen munn kan signalisere nød. Men ansiktsuttrykk er ikke den eneste måten å kommunisere følelser på, også kroppsspråket kan ha betydning her. Armer som er utstrect, kanskje løftet over hodet, viser glede, mens slappe armer som henger langs siden på kroppen viser nød eller at karakteren er lei seg eller opprørt.

I tegneserier og i mange bildebøker må leseren konstruere sammenhenger mellom verbale og visuelle tekstelement. Det gjelder særlig når ord og bilde samspiller etter det vi kaller avløsningsprinsippet, det vil si at bildet inneholder viktig informasjon som verbalteksten ikke omtaler, eller omvendt (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 21). Det er tilfelle i bøkene jeg har valgt, men det er mest relevant å studere i den grad at bilder og portrett formidler følelser, som kan bli inkorporert i tekst, men ansiktsuttrykk og kroppsholdning kan underbygge om verbalteksten forteller at en karakter er sint eller lei seg, eller tillegge informasjon til leseren ved at det ikke er en del av verbalteksten.

Janet Evans (2015, s. 11) sier at om en tekst har illustrasjoner eller ikke påvirker hvordan en fortelling oppleves. Typen illustrasjoner og måten de jobber med ordene er sentralt til hvordan boken som helhet er vurdert og respondert på.

Fargebruk kan være en stor del av historieformidlingen, og bidra til å sette stemningen i historien. Ommundsen (2018, s. 160) legger vekt på å se etter hvilke farger som er brukt, og hvilke stemninger de ulike fargene skaper. Er det kontraster mellom lyse og mørke, kalde og varme farger? Nikolajeva (2014, s. 98) utdyper Ommundsen i det hun sier at vi kan koble enkelte stemninger med gitte farger, for eksempel at rød blir brukt for å signalisere sinne, gult og grønt for glede og grå og svart for nød.

I likhet med Ommundsen tar også Hilde Tørnby opp kontraster i farger, både lyse og mørke farger og kalde og varme farger. Men Tørnby (2020, s. 136) introduserer også en tredje type kontrast mellom farger, komplementære farger, farger som er motsetninger, som for eksempel gul og lilla, oransje og blå, grønn og rød. Kunstnere bruker komplementære farger fordi de forsterker hverandre, noe som igjen vekker følelsene til leseren.

Maria Laukka (2013, s. 187) sier at en kunstner ofte bruker farger spontant uten å tenke på hvilken betydning det har, men fargen i en bildebok har en sentral rolle som dominerer stemningen og helt bokstavelig farger det emosjonelle klimaet i illustrasjonene. Valør er å justere stemningen lysere eller mørkere, og en dyktig bildebokskaper kan regulere bokens rytme med små endringer i oppslagetts valør.

2.2.1 Den utfordrende bildeboken

I Evans (2015, s. 6) kan vi lese at bildebøker kan hjelpe barn å relatere til, forsones seg med urovekkende og noen ganger kontroversielle problemer i livet. Barn som får ikke lese denne type utfordrende bildebøker, begrunnet med at de er for unge eller umodne, blir sett ned på. Hverdagslivet deres er ofte fylt med personlige utfordringer eller bekymringer som er langt større enn det man kan møte i bøker. Uansett hvilken utfordring eller hvilket tema en bildebok presenterer, er det ikke ens eget personlige problem leseren møter, selv om leseren kan ha opplevd den utfordringen boken omtaler, og utfordringen kan derfor bli tenkt på og reflektert over på avstand.

I boken *Crossover picturebooks*, skrevet av Sandra L. Beckett, skriver Beckett (2012, s. xv) under delen acknowledgements at mange folk og organisasjoner har bidratt på ulike måter til denne studien. «I am particularly indebted to the many authors and illustrators around the globe who have graciously discussed their work with me and generously granted

permission for it to be reproduced in this book» (Beckett, 2012, s. xv). Her trekker jeg frem to stykker som er inne på samme spor som Evans i diskusjonen rundt hva slags litteratur barn bør møte.

En av dem er Oskar K., og han sier at å presentere barn for realiteten i bøker er å ta barn seriøst (Beckett, 2012, s. 210). Beckett viser også til den engelske barnebokforfatteren og illustratøren Edward Ardizzone. Han påpeker viktigheten av å presentere den ekte verden til barn, og at man ikke må beskytte dem for mye fra de vonde delene av livet, som sorg, fattigdom og kanskje også død. Videre påpeker han at ved å håndtere disse temaene på en god måte kan de bli introdusert uten at barn tar skade av det. For bøker for barn er på en måte en introduksjon til livet de har foran seg (Beckett, 2012, s. 210). Beckett (2012, s. 211) sier videre at i likhet med disse føler mange forfattere og illustratører det som deres plikt å fortelle barn om ting som kan være utfordrende.

Asbjørn Kolberg (2009, s. 59) er også innom barnelitteraturens funksjon som en introduksjon til livet som venter dem når han sier at siden verden ikke utelukkende er vakker og harmonisk, vil det være naturlig at dette også avspeiles i barnelitteraturen. Det sentrale er at dette gis en form gjennom fiksjonens språk som gjør at det grusomme, ekle eller utfordrende blir sett med en viss distanse og gjort håndterbart gjennom den symbolske orden som språket representerer.

En annen som også er innom denne tematikken er Janet Evans som i boken *Challenging og controversial picturebooks* sier at barn må håndtere de utfordringene som livet bringer, vi kan ikke og bør ikke skjerme dem fra slike utfordringer, det er ikke realiteten av livet og her kan utfordrende bildebøker bli sett på som hjelpsomme, ofte terapeutiske tekster (Evans, 2015, s. 6).

Kolberg (2009, s. 51-52) sier at barn og unges egen kultur er full av nettopp de ord og ytringer som voksne tradisjonelt har søkt å skåne barna mot. Hvis man skal ta barn alvorlig, må man ikke da også kunne bruke det språk barn selv bruker, når man skriver for barn? Videre sier Kolberg (2009, s. 58-59) at når en i dagens barnebøker finner uttrykksmåter, motiver og handlingsmønster som man for noen år siden ville ha ansett som upassende, er det selvsagt et naturlig utslag av at barndommen er i endring. Barn i mediesamfunnet er en del av den voksne verden på en måte som begynner å ligne på situasjonen i det førmoderne

samfunn. Nettopp i en slik situasjon er det viktig at man gir barn redskaper til å fortolke informasjonsstrømmen med. Et slikt redskap er barnelitteraturen med sine narrative strukturer og fiksjonsmønstre.

Ommundsen (2018) tar opp flere sentrale aspekter om bildeboken, men kommer inn på hva en bildebok kan gi leseren i lesing og samtale. Hun sier blant annet at «mange bildebøker kan være et særlig godt grunnlag for å snakke om vanskelige, men viktige problemstillinger» (Ommundsen, 2018, s. 167).

2.3 Barneperspektiv

Ulla Rhedin (2013) utviklet begrepet det konsekvente barneperspektivet, ment som et verktøy for å beskrive hva som skjedde innenfor barnelitteraturen i lys av Alice Millers teori (Rhedin, 2013, s. 38). I det videre skal jeg presentere Rhedin's tre perspektiver på det konsekvente barneperspektivet.

Perspektiv 1 av det konsekvente barneperspektivet omhandler ifølge Rhedin (2013, s. 44) barnets utgangspunkt. Et begrep som går igjen er uskyldspunktet, barnets uskyldspunkt. Det legges også vekt på barnets blikk, altså det barnet ser, og en innenfra synsvinkel.

Fortellerstemmen er i barnehøyde, det er lagt opp til at et barn skal forstå. Innenfor dette perspektivet kommer det også frem at når en slik bok leses av en voksen fremstår det et dobbelt blikk, da den voksne forstår mer enn barnet i noen sammenhenger, for eksempel at en voksen ser konsekvensene av en handling som barnet selv ikke forstår.

Perspektiv 2 går ut på det som kalles for en utviklingspsykologisk teori. Rhedin (2013) har gjentatte ganger vist til Gro Dahle (2012) i omtalen av de ulike perspektivene. Her kommer det frem at Dahle tar utgangspunkt i Jean Piagets kognitive teori. Det som kjennetegner dette perspektivet er at voksne ofte ser for at seg at barn har et verdensbilde som er full av sorte hull, som med andre ord kan bety at de i mangel på erfaring ikke forstår alt som skjer rundt dem. Men med Piaget kan man si at barn forstår på sin egen måte, det avhenger av alder, personlighet, miljø og levd erfaring, og at barn ikke vet at det finnes andre tolkninger eller forståelsesmåter enn deres egen (Rhedin, 2013, s. 46). Jeg kan si meg enig i at barn forstår på sin egen måte, og det vil selvsagt avhenge av levd erfaring og alder og hva barnet er vokst opp med, men at barn ikke vet at det finnes andre tolkninger eller forståelsesmåter enn sin egen stiller jeg meg noe skeptisk til. Om det skulle være tilfelle, er mitt prosjekt et

bidrag til å kunne legge fokus på at barn skal få kunnskap om andre barn sine levde erfaringer og med det også andre forståelsesmåter enn sine egne.

Perspektiv 3 på det konsekvente barneperspektivet omtales som det empatiske perspektivet. Det beskrives som en empatisk tilnærming der den implisitte fortelleren gjengir det fiktive barnets opplevelser, følelser og verdier, som om fortelleren selv var barnet. Fortelleren skriver til seg selv som «den andre» fremfor å skrive «for den andre». Det handler om den voksnes tolkning og forståelse av barnet og barnets emosjonelle og kognitive forhold og er uten kommentar eller refleksjon fra den voksne. Rhedin ser på dette som en ambisjon fra bildebokskaperne om å være autentisk og å skape anerkjennelse hos barnet (Rhedin, 2013, s. 58). Dette perspektivet innebærer også fokus på jeg-stemmen, det å se andres følelser og å se seg selv utenfra og andre innenfra.

I følge Tønnesen & Stokke (2018, s. 20) kan vi oppsummerende si at barnelitteraturen kjennetegnes ved at den ivaretar barneperspektivet: den henvender seg til barn og viser fram verden på en måte som oppleves meningsfylt ut fra barnets livserfaring.

I Svein Slettan (2010, s. 19) kan vi lese at både barndomsbildet og voksenbildet i barndomsbøkene har endret seg i takt med historiens gang og barnelitteraturens økende frigjøring fra oppdragerfunksjonen. Den voksnes funksjon som åpenlys didaktisk veileder gjennom fortellerstemme og/eller talerør i teksten er i dag kraftig nedjustert. De fleste forfattere har idag det som ideal å legge perspektivet nært barnets eget, hvor de følger barnets blikk, barnets tempo og barnets logikk. Formidlingen av verdier gjennom teksten, det vi gjerne kaller barnelitteraturens didaktisering, blir naturligvis ikke borte med dette, men formidlingen skjer oftere enn før avdempet og indirekte, som et tilbud til barnet gjennom de åpninger som danner seg for identifikasjon og refleksjon i teksten.

2.4 Empati og følelser i barnelitteratur

Med utgangspunkt i problemstilling som tar opp potensiale for empati i mine tre valgte bildebøker, og forskningsspørsmål om utvikling av følelser hos leseren, skal jeg nå presentere teori om empati og følelser i barnelitteraturen.

Per Thomas Andersen (2011, s. 19) holdt et foredrag som senere ble til artikkelen *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* Her la han spesielt vekt på skjønnlitteraturens rolle når det

gjelder å evne å føle andres følelser. Han omtaler det som en grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre ferdigheter, og som er bestemmende for evnen til å inngå i enhver form for fellesskap. Videre sier han at hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du hverken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske.

Nettopp evnen til å føle andres følelser knytter Andersen (2011, s. 20) til begrepet empati, og han hevder at «Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ».

I Tørnby (2020, s. 34) ser vi nettopp det at empati virker å være det sentrale temaet av interesse i begrunnelsen av å undervise i og å lese litteratur. Spør du lærere eller leserne hvorfor de mener lesing av skjønnlitteratur er viktig, er det sannsynlig at du får et svar som at det gjør deg til et bedre menneske, eller det hjelper deg til å forstå de som er ulik deg selv. Det de snakker om her er utviklingen av empati, evnen til å føle andres følelser, eller å ta andres perspektiv. Mange mennesker ser ut til å tro at å lese skjønnlitteratur gjør at du forstår andre på et dypere nivå.

Traavik (2012, s. 12) viser til Nussbaum, som hevder at emosjoner er lært, at de ikke er personlige eller naturlige, men sosiale konstruksjoner. Vi lærer hvordan vi skal føle og at vårt emosjonelle repertoar også er lært, og her er empati sentralt. Vi kan lære emosjoner gjennom fortellingen. Uten fortellingen vil vi ifølge Nussbaum ikke være i stand til å forestille oss hvordan andre mennesker tenker og føler. Fortellingen vil gi oss tolknings- og innlevingskompetanse på menneskelige handlinger.

I Nikolajeva (2014, s. 95) kan vi lese at unge lesere har en tendens til å stole på bilder fremfor ord, med bakgrunn i at bilder er direkte og gir en umiddelbar reaksjon, mens ord trengs lenger tid å prosessere. Derfor kan bildebøker gi leseren verdifulle verktøy for å øke begynnerleserens emosjonelle intelligens.

Videre kan vi lese i Nikolajeva (2014, s. 97) at bildebøker inneholder bilder som alene eller sammen med ord uttrykker en rekke basisfølelser, men også sosiale følelser. Denne interaksjonen mellom bilde og tekst kan være mer eller mindre symmetrisk, hvor teksten sier at karakteren er lei seg, og bilde støtter opp under det teksten forteller. Uten støtte fra

teksten blir forståelsen av følelsen i bildet mindre presis, istedenfor å lese at karakteren er lei seg kan det tolkes som at karakteren kjeder seg. Likevel er det mest sannsynlige valget å si at karakteren er lei seg, da det er en av basisfølelsene. Verbalteksten kan tilføre nyanser til disse basisfølelsene, nyanser vi nødvendigvis ikke finner frem til kun ved bildet. Ordene er med all sannsynlighet brukt som et pedagogisk redskap som hjelper begynnerleseren å sette ord på følelser for å kunne kjenne den igjen senere. Og ordene kan gi leseren en utvidet forståelse av basisfølelsen å være lei seg til en bredere spekter av følelser.

Også Tørnby (2020, s. 140) kommer inn på lesing og utvikling av empati, når hun sier at å møte et bredt utvalg av ulike bildebøker er hjelpsomt for å kunne utvikle en emosjonell leseferdighet. Å lære om andres følelser, selv om de andre er fiktive karakterer, kan gjøre elever i stand til å takle vanskelige situasjoner, som også kan gi dem ferdigheter for resten av livet. Å lese et omfattende utvalg av bildebøker vil kunne hjelpe barn med å navigere i de forskjellige og til tider utfordrende følelsenes landskap, og dermed hjelpe til dem til å forstå disse følelsene og samtidig modnes til balanserte, omsorgsfulle tenåringer.

Spesielt for bildebøker, som også er skjønnlitteratur, er at bildene er en stor del av historiefortellingen, og også i formidling av følelser, og vi kan lese i Nikolajeva (2014, s. 254) at visuelle bilder er svært sentralt for å invitere lesere til å engasjere seg i teksten, og derfor er bildebøker perfekt for at unge mennesker kan få øvd seg på å utvikle empati. Men det gjelder ikke bare unge mennesker, som er forståelig at blir trukket frem da bildene kan hjelpe de yngre leserne til å forstå følelsene karakterene har, og underbygge verbalteksten, men unge eller eldre, meg selv inkludert, vil både kjenne igjen og relatere til følelsene en karakter har hvis det er illustrert i tillegg.

Også Ommundsen (2018, s. 168) er inne på det her med at skjønnlitteratur, spesielt med fokus på bildebok, når hun sier at «å lese og samtale om bildebøker kan både styrke elevenes identitet og utvikle elevenes empati og forståelse for andres situasjon». Tørnby (2020, s. 132) er også inne på samme tanke når hun sier at «developing empathy is possible and literature is a tool in such process. By reading about how a fictional character think and feels, the reader truly experiences the emotions in the literature as if they were real».

Når barn leser en litterær fortelling, kan det, blant annet ifølge Signy Marie Kværneng Stoltenberg (2020, s. 198), gi dem næring og vekst på et indre og et ytre plan. Den indre

veksten skjer når barnet i møte med fortellingen blir oppmerksom på følelser og tanker i seg selv. Den ytre veksten skjer når barnet også møter på andres virkeligheter, følelser og tanker i møte med fortellingen. Trening i å sette seg inn i andres sted kan utvikle evne til empati.

Stokke (2018, s. 247) påpeker noe av det samme som Stoltenberg, for her kommer det frem at når vi leser om fiktive verdener i skjønnlitteraturen, simuleres det bilder i hjernen av hvordan denne verdenen ser ut og det som skjer der. En viktig del av det vi da gjør, er å forestille oss hva menneskene i den verdenen vi møter, tenker og føler. På denne måten utfordrer skjønnlitterære tekster vår evne til å forstå andre mennesker.

Skjønnlitteratur kan ifølge Stokke (2018, s. 255-256) utfordre våre evner til å mentalisere. Forklart på en annen måte som evne til å forstå og sette seg inn i andre menneskers følelser, tanker og beveggrunner. Empati er svært knyttet til dette, men handler i tillegg om at man tar hensyn til det man har forstått, at man føler med den andre. Det er mulig å forstå andre uten å nødvendigvis kjenne empati. Men for å fullt ut ha evne til mentalisering, hører evne til empati med. Empati er kanskje ett av de aller viktigste aspektene ved det å kunne mentalisere.

Stokke (2018, s. 256) viser til forskning på speilnevroner og simulert erfaring, som tyder på at litteratur kan gi leseren erfaringer som kan ha stor overføringsverdi til det livet leseren lever nå. Ved å leve seg inn i andres livssituasjon kan man kanskje få større forståelse for den sammenhengen man er en del av, og man kan også få økt mental beredskap til å møte framtidige livssituasjoner. Så det å lese skjønnlitteratur kan bidra til å øke leserens evne til empati, eller med andre ord, leserens evne til medfølelse og medmenneskelighet.

I denne sammenhengen sier Andersen (2011, s. 20) at personlig tror han at det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsesevne, vil det tolerante samfunn krakelere. Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov.

For å trekke litt tråder mot det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring, som ble presentert innledningsvis, hvor jeg la vekt på at folkehelse og livsmestrings plass i norskfaget. Det gikk ut på å kunne uttrykke følelser, tanker og erfaringer, håndtere relasjoner og delta i fellesskap, og at lesing av skjønnlitteratur kunne bidra til blant annet livsmestring.

Som jeg også var inne på tidligere, dreier livsmestring ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Mellommenneskelige relasjoner og det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.

Jeg viste tidligere til Stoltenberg som la vekt på barnets mulighet til indre og ytre vekst i møte med skjønnlitteraturen, og senere sier Stoltenberg (2020, s. 199) at de intensjonene begrepet livsmestring hviler på, faller i stor grad sammen med hva jeg har forsøkt å formidle om barnets mulighet til indre og ytre vekst i møte med skjønnlitteraturen. Før hun videre sier at dersom vi ønsker at morgendagens verdensborgere skal bli empatiske, ansvarlige og selvstendige mennesker, må vi sørge for at de bevarer sin fantasi. At deres fortellingskraft får rom og takhøyde. Derfor behøver barna bøker.

2.6 Valg av litteratur i leseopplæring

For at elever i skolen skal møte skjønnlitteratur som tar opp utfordrende og mindre utfordrende tema som de kanskje ikke hadde funnet fram til eller valgt på egenhånd, har læreren en sentral rolle for å introdusere dem for litteratur som kan gi dem noe mer enn en god leseopplevelse. Men det er også sentralt å ha klart for seg hva en god tekst er, når en skal velge ut bøker, og det går på mer enn bare tematikken til boken.

Agnes-Margrete Bjorvand tar opp i boken *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* elementer som kan være hjelpsomt når man skal finne en god bok for barn. Aller først er det sentralt å finne ut hva barna i målgruppen interesserer seg for eller er opptatt av, er det noen spesielle tema i de liker ekstra godt. Men det kan være vanskelig å vurdere innhold og tema i forhold til målgruppen. Her sier Bjorvand (2012, s. 153) at ut fra det vi vet om barn og lesing, vet vi at det som ofte fenger er historier som barna på en eller annen måte kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med. Enten det er hovedpersonen leseren identifiserer seg med eller tematikken som fenger.

Også Gro Ulland kommer inn på dette når hun i boken *Møter med barnelitteratur – introduksjon for lærere* skriver om litteratur i begynneropplæringen. Her stilles spørsmålet hva er en god tekst for begynnerleseren? Det er nødvendigvis ikke så lett å beskrive, men hovedregelen kan være at leseren trenger en god fortelling. Det legges også her fokus på identifikasjon, og det trekkes frem at bokens hovedperson er omtrent på samme alder som leseren, kan være en kilde til identifikasjon (Ulland, 2018, s. 261-262).

Ulland (2018, s. 263) fortsetter med at et annet kriterium for en god tekst er at teksten gir leseren motstand, at noe i bokens handling eller tematikk gjør at leseren må tenke over det han leser en ekstra gang og at boken gir leseren noen nye tanker. Det kan være at boken har en overraskende slutt, at handlingen tar en annen retning enn leseren hadde sett for seg, eller at fortellingen tar for seg en kultur som åpner leserens øyne for andre måter å leve på. Slik motstand i en tekst kan gi leseren nye perspektiver.

En viktig funksjon i fortellinger for barn er å appellere til sterke følelser. Det kommer frem i boken *Kultur møte i tekster: litteraturredaktiske perspektiv*. I kapittelet som omhandler eksemplariske fortellinger for barn hevder Sissel Høisæter (2005, s. 132) blant annet at fortellinger som appellerer til følelser som gjør at barnet blir rørt, forskrekket eller opplever medfølelse gjør barn oppmerksomme på hvordan bestemte handlinger og bestemte konsekvenser henger sammen, og det kan føre til at barnet kan forstå at det bør handle på bestemte måter i bestemte situasjoner.

Dette er relevante poeng for prosjektet mitt, da målet med bøkene jeg har valgt er å undersøke potensialet for å snakke om følelser på bakgrunn av tekstene. Ved å snakke om egne og karakterene i bøkene sine følelser, kan leseren bevisstgjøres på hvordan foreldrenes skilsmisse kan oppleves for den enkelte, og samtidig ta med seg den kunnskapen til man en dag står i en lignende situasjon selv eller at noen de kjenner opplever det. Bøkenes potensial til utvikling av empati skal forhåpentligvis gi leseren den erfaring og kunnskap som Høisæter er inne på her, altså at medfølelse kan føre til at barn forstår at det bør handle på bestemte måter i bestemte situasjoner.

Martha Nussbaum (2016), *Den narrative forestillingsevne*, omhandler at verdensborgeren trenger kunnskap om historie og samfunnsforhold og at kunstformene spiller en sentral rolle her. Litteraturen gir et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige

menneskers spesifikke levekår og problemer (Nussbaum, 2016, s. 25-26). Senere skriver Nussbaum (2016, s. 30) noe som jeg la spesielt merke til, «et barn som fratras fortellinger, fratras også visse måter å betrakte andre mennesker på». Det handler både om at barn skal få oppleve å høre fortellinger, men det handler også om hvilke fortellinger, eller i dette tilfellet, bøker man velger at barna skal få oppleve. Bøker som tar opp temaer en ellers ikke ville hørt om, noe en selv ikke opplever i det daglige eller livet som helhet. Det vil gi leseren en mulighet til å reflektere over hva andre mennesker opplever og går gjennom som en selv ikke har eller kommer til å erfare i løpet av livet. Gir du ikke barn muligheten til å møte en slik fortelling, fratras barna en gylden mulighet til å lære om andres opplevelser i livet, om empati for andre og hvordan være et godt medmenneske.

Stokke (2014, s. 53) påpeker at når man skal begrunne litteraturens rolle i skolen er det fordeler ved å bruke mentalisering fremfor empati som begrep, for det tydeliggjør at det er snakk om noe annet enn den mer vanlige forståelsen av empati. I Stokke (2014, s. 48-49) kan vi lese at begrepene mentalisering og empati ligger relativt nærme hverandre, og i noen tilfeller kan det virke som om det er en overlapp mellom begrepene og at de kan brukes synonymt. Men det er noe som skiller dem fra hverandre, for mens mentalisering stor grad handler om evnen til å forstå seg selv og andre, handler empati om å anvende mentaliseringsevnen. Videre sier Stokke (2014, s. 43) at mentalisering handler om en evne til å forstå, sette seg inn i og å forutse andre menneskers, og også egne, tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner. Ved å mentalisere ser du for eksempel for deg hvordan en karakter i en bok tenker og føler i en gitt situasjon, mens empati handler om hvordan du anvender denne mentaliseringen for eksempel i et møte med en person som opplever det samme som karakteren i boken du leste.

Derfor bør vi som norsklærere være bevisst på å bruke de mulighetene litteraturen gir når det gjelder å stimulere evne til empatisk innlevelse i andres situasjon (Stokke, 2018, s. 256). Litteraturen tilbyr nemlig leseren simulerte erfaringer og kan dermed utfordre leserens evne til å mentalisere. Med det kan litteraturen være en viktig ressurs i arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse i skolen, men for at dette skal skje må læreren legge til rette for litteraturmøtet på en måte som gjør at elevene virkelig får leve seg inn i og møte tekstuniverset og de litterære karakterene (Stokke, 2018, s. 258).

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær er begge høgskolelektor i norsk ved NLA, og de har gjennomført en studie med ønske om kunnskap om læreres erfaringer med fenomenet skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet. Ottesen & Tysvær (2017, s. 54) har søkt svar på følgende forskningsspørsmål: «hvilke tekster velges for den enkelte elev og for felleslesing? Hvilke lesemåter vektlegges når elevene skal lese på egenhånd og i felleskap? Hvilke begrunnelser gis for tekstvalg og lesemåter?». Ottesen & Tysvær (2017, s. 61) presenterer i studiens resultater at i høytlesning er det fokus på at tekstene må treffe flest mulig av elevene og at det leses for kosen sin del, og at det er lærernes mulighet til å formidle bøker de mener elevene bør kjenne til. Tematisk sett velges bøker med tema som er aktuelle og viktige å snakke om, for eksempel mobbing eller vennskap, men det er få eksempler på at det blir lest mer utfordrende tekster som elevene kan og bør få ta del i.

Det kommer også frem i Ottesen & Tysvær (2017, s. 62-64) at når lærerne velger tekster som skal leses er det med tilpasset opplæring og enkelte kompetansemål i læreplanen som begrunnelse. Kos og mengdelesing vektlegges fremfor litteraturfaglige mål, og det er ingen tydelige koblinger til læreplanens overordnede mål. I tillegg blir det sagt at høytlesning på mellomtrinnet kan karakteriseres som matpakkelesing. Det denne studien viser er at når lærerne får mulighet til å velge litteratur handler det om tilpasning for den enkelte elev eller en gruppe, noe som er bra for å kunne lese på sitt nivå, men de får en mulighet til å introdusere elevene for bøker de kanskje ikke hadde kommet over eller valgt selv, men som man som lærer likevel har tro på, som kan brukes i høytlesning. Slike bøker bør gjerne snakkes om i tillegg til å leses, og da er høytlesning i lunsjen kanskje ikke tid og sted for å gå i dybden i en bok.

Myhr (2021, s. 9-10) kommer også inn på det samme når hun sier at voksne forfattere og forleggere gir stemme til og snakker på vegne av barn, og bestemmer hvilke temaer det er legitimt og normativt å ta opp i barnelitteraturen.

Ifølge Slettan (2010, s. 21-22) trenger barn bøker for ulike formål, bøker som er lette å lese, spennende, komiske og underholdende, og de kan gjerne stimuleres av den gleden det er å følge velkjente figurer gjennom velkjente konflikter, i bok etter bok i en serie. Bøker der mye av den vesentlige meningen i teksten syntes å være forbeholdt en voksen leser, kan være problematiske å plassere i barnelitteraturen. Men samtidig er det ikke alltid så enkelt å

avgjøre hva i en bok som taler eller ikke taler til barn. Hver leser bringer med seg sine individuelle livserfaringer og teksterfaringer i møtet med teksten og bygger opp mening ut fra disse. Åpenheten for mange slags uttrykk i barnelitteraturen er blitt større blant de som formidler bøker til barn, etter hvert som barnelitteraturfeltet er blitt mer mangfoldig i løpet av 1980- og 90-tallet. Samtidig synes det barnelitterære og det voksenlitterære systemet å nærme seg hverandre.

3.0 Materiale & Metode

3.1 Materiale

De tre bildebøkene jeg har valgt som materiale i denne studien er *Ulla hit og dit* (2010) av Kari Tinnen og Siri Dokken, *Krigen* (2013) av Gro Dahle og Kaja Dahle Nyhus og *Når mamma blir et monster* (2013) av Marcus Sauermaann og Uwe Heidschötter, oversatt av Finn Valgermo. Disse tre bøkene tar alle opp tema skilsmisse, og har barn som hovedpersoner. Bøkene viser også barnas posisjon i forhold til de voksne, her foreldre, og barnas håndtering av krisen de står i.

I *Ulla hit og dit* møter vi Ulla Nilsen Olsen. «Rundt jul skjer det tre viktige ting i hennes liv. Hun mister en tann, brekker en arm og mamma og pappa flytter fra hverandre» (Tinnen & Dokken, 2010). Det er ikke Ulla særlig fornøyd med, for er det en ting Ulla misliker så er det at ting er nytt og annerledes.

I *Krigen* er det Inga som er hovedperson. For Inga er krigen noe hun har sett og hørt om på tv, helt til den flytter inn i hennes eget hjem. «Inga vet ikke hvem som slapp krigen inn, vet ikke helt hvem som begynte. Var det Mamma? Eller Pappa?» (Dahle & Nyhus, 2013).

«Når pappaen din har flyttet ut og mammaen din har forvandlet seg til et monster, er det mye som forandrer seg» (Sauermaann & Heidschötter, 2013). *Når mamma blir et monster* viser hva som kan skje i et barns liv når foreldrene går fra hverandre, barnet får en helt annen hverdag og foreldrene er avhengig av barnet for at livet skal fortsette og for at det er mat på bordet. Boken gir også et håp om at en dag blir alt bra igjen.

De tre hovedkarakterene er mulig å relatere til for barn med tanke på alderen det kan se ut til at disse barna har, og for mange barn er det nok når de leser en bok. Det er også flere aspekter barn kan relatere til i disse bøkene, for eksempel at noe forandrer seg og at en

egentlig skulle ønske at ting var som før. Det trenger ikke å være at mamma og pappa går fra hverandre, det er mye annet som forandres i et barns liv, for eksempel at du får en ny lærer eller begynner på en ny skole. Det er sjelden alt i en bok kan være mulige å kjenne seg igjen i for den som leser, og det har jeg tenkt på i valg av bøker som materiale for denne studien. At den implisitte leseren kan kjenne seg igjen i noe som omhandler hovedpersonen og det som skjer i boken, vil være nok for å kunne ta imot det som er nytt, spesielt rundt tematikken skilsmisse og hovedpersonens erfaringer rundt dette.

Om det er en bok en leser, eller en situasjon som er ny for deg, vil en ta med seg erfaringer fra denne opplevelsen til andre lignende eller nye situasjoner en står i. Har du lest og reflektert over en bok som tar opp en tematikk som disse tre bøkene gjør, vil du kanskje kunne oppdage at skjønnlitteraturen kan være en simulator av det sosiale livet og at gjennom å lese kan man reflektere over andres motiver og følelser på en ny måte.

3.2 Metode

Med tre bildebøker som primærmateriale, har jeg valgt metoden bildebokanalyse for å undersøke potensiale for utvikling av empati i bildebøkene. Ved å gjøre en bildebokanalyse kan man undersøke flere bøker med samme tema med de samme fokusområdene. I bildebøker og litteratur generelt skiller vi mellom motiv og tematikk, og i Ommundsen (2018, s. 162-163) kommer det frem at bildebokens motiv er det den handler om helt konkret, mens bildebokens tematikk er en tolkning av hva boken handler om på et abstrakt plan. Jeg skal se nærmere på paratekster, forholdet mellom tekst og bilde, fargebruk, bildeutsnitt og perspektiv.

En bildebokanalyse er en metodisk prosess, og prosessen kan hjelpe forskeren til å velge ut materiale, finne ut hvilket perspektiv bildebøkene skal studeres ut fra, og gi rammer for hvordan analysen kan struktureres og gjennomføres (Bjørlo & Goga, 2020 s. 63).

Når vi skal analysere en bildebok, undersøker vi hvordan bokens ulike virkemidler sammen bidrar til å fremstille bokens tematikk (Ommundsen, 2018, s. 158). Blant annet kan en bildebokanalyse ifølge Bjørlo & Goga (2020, s. 64) undersøke hvordan samspeillet mellom ord og bilder kommer til uttrykk i den enkelte bok.

I studie av bildebøker er det flere ulike innfallsvinkler å velge mellom. Bildebøker kan studeres i et historisk eller samtidig perspektiv, men det er også mulig å undersøke bildebøker som har samme tema eller som er skrevet av en bestemt forfatter eller at det er en bestemt illustratør (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63). Mitt prosjekt består av analyse av tre bildebøker med samme tema, skilsmisse.

De tre bøkene jeg har valgt tar opp samme tema, men formidler det på ulike måter. Bøkene er forskjellige i sin fremstillingsmåte, og dette skal jeg ta utgangspunkt i, i analysen. Jeg skal ta for meg nettopp hvordan temaet presenteres likt eller ulikt, spesielt med tanke på at ulike innfallsvinkler vil gi leseren ulike erfaringer.

I teorikapittelet og underkapittel om bildebok presenterte jeg begrepene paratekst, peritekst og epitekst. Paratekst er som nevnt en samlebetegnelse for innpakningen av en bok. Bjørlo & Goga (2020, s. 67) sier at bokens paratekster skaper forventninger hos leseren og kan ha betydning for hvordan leseren forstår og skaper mening i møte med boken.

Også i Ommundsens (2018, s. 158-159) gjennomgang av bildebokanalyse, møter vi på begrepet paratekst, og leser her at det er vanlig å begynne med bokens paratekster, altså tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen. Den aller første parateksten vi møter på og undersøker er omslaget, og da kan vi se på både formatet, bildet, fargebruken og hvordan tittelen er skrevet. Med tanke på fargebruk er det blant annet mulig å se etter om omslaget er fargerikt eller består av mer dempede farger. Vi kan stille oss spørsmålet: Hva forteller omslaget om hva boken handler om? Vi kan også stille spørsmål som hvordan sammenhengen mellom forsiden og baksiden av omslaget er, hva slags materiale som er brukt og hva bokens format signaliserer. Er boken stor eller liten, er det taktile elementer som for eksempel hull eller uthevede rammer. Etter at omslaget er studert kan vi studere innsidepermene, tittelsiden med et eventuelt prologbilde og tilsvarende epiløgbilde mot slutten av boken.

Bildeboken består av to ulike modaliteter, bilde og verbaltekst, som har ulik affordans. I en analyse av en bildebok er det sentralt å studere dem hver for seg, men også sammen, da de har ulike styrker. I Ommundsen (2018, s. 160) kan vi lese at bildenes særlige styrke er å vise hvordan personer og steder ser ut, men bildene er også særlig egnet til å skildre følelser og sinnsstemninger. Vi kan se ut fra karakterenes kroppsspråk og mimikk om de er glade,

trygge, redde, sinte, lei seg eller fortvilet. For en illustratør kan det være mer utfordrende å fremstille fart og tid som går. Her kommer verbalteksten med, for den kan ofte brukes til å fortelle når det hele finner sted, selv om også illustratøren kan bidra ved å skille årstidsendringer, eller at dag blir til natt.

I en bildebokanalyse studerer vi også bokens layout, teknikk og farger. Ommundsen (2018, s. 160) sier at layout handler om hvordan boksidene ser ut med tanke på hvordan plasseringen av verbaltekst og bilder er, har bildene for eksempel en kant eller ramme rundt seg eller fyller de hele boksiden? Er oppslagene delt i to der ord og bilder er på hver sin side eller er det ord og bilde på begge delene av oppslaget? Hvor mye plass bildene tar kan man også undersøke, og også hvilken teknikk som brukes. Hvilken teknikk som brukes har mye å si for den estetiske opplevelsen av bildene. Bildene kan være tegnet eller malt, eller digitalt bearbejdede fotografier. Fargebruken er også essensiell å studere nærmere, for ulike farger kan skape ulike stemninger, og vi kan se etter om det er kontraster mellom lyse og mørke, kalde og varme farger.

I Bjørlo & Goga (2020, s. 66) kan vi lese om ikonotekst, et begrep som brukes om den gjensidige interaksjonen, eller samspillet mellom ord og bilde. Ikonotekst er et begrep som brukes både om bildeboka som helhet og om samspillet mellom ord og bilde på hvert enkelt oppslag. Det kommer også frem at det er viktig å understreke at en og samme ikonotekst vil inneholde flere samspillsformer, men at det i noen grad er en hovedtype som vil dominere. I bildebøker for de yngste barna vil for eksempel ord og bilder i stor grad formidle samme type informasjon, mens bildebøkene for eldre aldersgrupper oftest vil være mer komplekse og romme flere former for interaksjoner mellom verbaltekst og illustrasjoner.

Laukka (2013, s. 188) setter også dette samspillet på agendaen. Er bildene dominante eller underordnet i forhold til teksten? Finnes det kontakt mellom tekst og bilde? Opplevs det som en konflikt mellom tekst og bilde, eller fungerer de i et harmonisk samspill? I beste fall lever tekst og bilde i en symbiose, men i verste fall er de helt fremmede for hverandre og tvunget til å leve i samme permer.

4.0 Analyse

I analysen av bøkene vil jeg ta for meg hvordan temaet skilsmisse presenteres i de ulike bøkene, hvordan barneperspektivet fremstilles og til slutt muligheten boken gir leseren for å utvikle et språk om følelser. Hver analyse starter med et handlingsreferat av boken.

For å undersøke forskningsspørsmålene skal jeg rent bildebokteknisk studere verbaltekst og bilde og forholdet mellom dem i formidling av historien sammen og hver for seg, bildenes ulike perspektiver, hva fargebruken har å si for stemningen som formidles og om det kan si noe om hvilke følelser som formidles. Jeg skal ta for meg bøkene hver for seg, og deretter sammenligne funnene fra alle tre bøkene.

4.1 Analyse av *Krigen*

Inga opplever at krigen flytter inn i hennes eget hjem, og til nå er krig noe Inga har sett på tv og lest om i avisen. Inga vet at krigen finnes, men krigen som kommer inn i hennes eget hjem ligner ikke noe av det hun har sett før. Dette er mammas og pappas krig. Inga må være spion i krigen, for når foreldrene ikke snakker sammen, men likevel skal vite hva som skjer, må Inga lytte, se og bringe videre informasjon. Hun er spion for mamma og spion for pappa. I denne boken får vi et spesielt innblikk i hvordan Inga håndterer denne nye tilværelsen. Noen vil kanskje si at dette er en typisk opplevelse for et barn i en skilsmisse, men ingen skilsmissesituasjoner vil være like, og det prøver jeg også å belyse gjennom bøkene jeg har valgt. Her dras barnet, Inga, mellom to poler og blir gitt mer ansvar, både for sine yngre søsken og for hverdagslige ting som å huske sekk og penger til bussen. Mamma og pappa går fra å være to til å bli en, men skal gjøre alt det samme som når de var to. Det tar ikke lang tid før det er klart at foreldrene og hele familien står i en skilsmissesituasjon. Mamma og pappa flytter fra hverandre.

Allerede i bokens paratekster blir dette tydeliggjort. På bokens bakside ser vi huset som er delt i to på midten, med tagger som gjør at hvis det hadde blitt satt sammen igjen hadde det passet perfekt som i et puslespill, men de skarpe kantene kan også symbolisere at det er uro og at skilsmissen ikke har skjedd på en harmonisk måte. Inga står helt på kanten i ene delen av huset, og ser ned eller bort på den andre delen, det kan se ut som om hun klamrer seg fast til husveggen. Forsiden viser Inga i en forstørret versjon, med tittelen *Krigen* skrevet med blokkbokstaver, med fargene svart og oransje, noe som gjør at den skiller seg ut fra

resten av oppslaget, som er i en gulfarge. Øynene til Inga ser mot høyre, der leseren skal bla om, og det kommer noe ned fra himmelen.

I bokens innsidepermer ser vi tittelen på boken, to gevær som peker i hver sin retning, men også mot hverandre, som kan tyde på at noe er i ferd med å skje, og med utgangspunkt i teksten bakerst som forteller oss om Mammans og Pappas krig, to gevær, to fronter som står mot hverandre. Inga står støtt plassert med et fredsmærke på t-skjorten, som kan hinte til at hun står i midten av krigen. Kroppen hennes, spesielt føttene er vendt i leseretningen, og øynene hennes ser mot neste side. Hun holder også ene armen på fredsmærke på t-skjorten, som kan hinte mot hennes rolle i denne krigen, hun er fredsmekleren som går mellom foreldrene, og prøver å hindre krangling og uroligheter. Helt bakerst i boken, etter siste oppslag, ser vi Inga plukke blomster. Håret hennes blåser i vinden, vi kan se antydning til et smil om munnen, og hun ser tilfreds ut. Det er første gang leseren ser Inga gjøre noe som et barn siden helt i starten av boken, Krigen er over, mamma og pappa har igjen tatt over ansvaret for familien og Inga kan gå tilbake til å være et barn.

Oppslag 2: Trygghet



På dette oppslaget ser vi hvordan livet til Inga og hennes familie er før krigen bryter ut. Det er lyse, glade farger, smil og latter, fem glass på bordet – kanskje har de akkurat spist middag eller delt et måltid, fotoalbum med smilende barn, frukt på bordet, et brettspill på gulvet med to terninger, hvor den ene viser tallet seks. Hele familien er samlet i sofaen og alle er vendt i samme retning, og de har samme farge på klærne. Verbalteksten forteller oss hva Inga liker når familien er samlet. Verdens beste mamma, verdens beste pappa, Ola og Lars er helt ok, de er en tilsynelatende normal familie der søsken går sammen noen ganger og noen ganger ikke, spesielt den eldste føler seg eldre enn de som er yngre. Alt i alt viser oppslaget til en ganske harmonisk stemning.

Oppslag 10: Spion



Inga, Lars og Ola er på vei til bussen, og allerede her skiller de tre seg fra hverandre. Ola og Lars går med krummet rygg og hodet bøyd fremover, blikket ned i bakken, armene slenger og munnen peker nedover. Et tydelig kroppsspråk som tilsier at det er noe som ikke er som det skal. Inga derimot går med ryggen rak og et tvunget smil om munnen, et ganske tilkjempet smil hvis du studerer det nærmere, øynene hennes har store poser og det kan se ut som om hun sperrer dem opp, samtidig som det kan se ut som det renner tårer nedover kinnet. Alt dette uttrykker alt annet enn en glad og fornøyd jente som følger brødrene sine

til bussen. Inga har også sekk på ryggen og en bag i hånden, mens Ola og Lars ikke bærer noe. Hun bærer tingene deres, men i overordnet betydning, hun bærer bagasjen deres i livet, for å gjøre det lettere for dem, hun prioriterer at de skal ha det så bra som mulig før seg selv. Inga må ta ansvar for at de kommer seg dit de skal, at de har det de trenger. Dette er enda ganske tidlig i historien, mamma og pappa har nylig flyttet fra hverandre og det krever litt tilvenning for å bli vant til den nye tilværelsen, og det gjør at man kanskje får litt ekstra ansvar, som Inga gjør her. Inga er kanskje vant til å følge brødrene til skolen, men nå er plutselig ansvaret mye større. Og verbalteksten underbygger den følelsen det kan se ut til at Inga sitter med, hun er stor jente nå og må ta ansvar for alt som foreldrene tilsynelatende ikke får til når er en og ikke to. Krigsmetaforisk er Inga nå blitt en spion i krigen, hun må huske beskjeder til pappa og til mamma, fortelle mamma hvordan det er hos pappa, for mamma spør og spør. Når foreldrene ikke snakker sammen går kommunikasjonen gjennom Inga. Verbalteksten på dette oppslaget er ganske repetitiv, nesten hver setning starter på samme måte: Inga må hjelpe, Inga må fortelle, som skudd i en krig som kommer igjen og igjen helt til krigen er slutt.

I forhold til Ola og Lars skiller Inga seg ut med tanke på fargene på klærne hennes. Brødrene går litt i ett med resten av fargene på oppslaget, klærne deres er blitt blå og mørkere gul. Mens Inga har tilsynelatende samme farge på klærne som på oppslaget hvor familien lekte og koste seg før krigen brøt ut. Hun er den ansvarlige og fremstår mer voksen enn på forrige oppslag. Og ikke bare fremstår Inga mer voksen, det er også verdt å merke seg at det kan se ut som om Inga har blitt eldre, hun ser høyere ut enn på forrige oppslag. Det kan være illustratørens måte å understreke hennes nye rolle i familien.

Oppslag 22: Sliten

På dette oppslaget ser vi en tilnærmet lik sofa som på oppslag 2, men denne gangen sitter det kun to stykker i sofaen. Det er bare to glass på bordet, en vannmugge, visse blomst i vaser, to bøker, et teppe med markante tagger rundt hele. Og kanskje det aller mest synlige, fargebruken. Den har endret seg betraktelig fra oppslag 2 hvor hele familien var samlet, her er det mørkere farge på veggene og gulvet, klærne har også en mørkere gulfarge, nærmere brunt, og Inga da, som nå, er kledd i blått og skiller seg ut på bildet. Vi ser også måten Inga sitter på, og også hvordan mor sitter og hvilken vei blikkene deres går og retningen kroppen er i. Inga sitter med beina tett mot brystet og med armene i et godt grep rundt dem, som om hun prøver å ta litt liten plass, hun ser rett ned med vidåpne øyne, munnen er åpen, som hun om puster ut, hun er helt ferdig, ferdig å stå vakt som verbalteksten forteller oss. Mor sitter med beina samlet vendt mot Inga, hele kroppen hennes er vendt mot Inga, hun ser ned og hele henne utstråler at hun ser Inga, og hun ser at hun har det vondt, noe som hun ikke har gjort tidligere i boken.

Håret til Inga som til nå har vært helt glatt og langt, er mer pistrete enn på de andre oppslagene, men også øyebrynene hennes er som kruseduller, nesten som en telefonledning, til forskjell fra rette velstelte øyebryn på oppslag 2. Vi nærmer oss slutten på boken og Inga har vært både spion og kan også kalles en helt frem til nå, hun har stått på for mamma og pappa og brødrene sine og ikke tatt seg tid eller tillatt seg selv å kjenne på følelsene rundt skilsmissen som brødrene helt tydelig har gjort. Først nå når både brødrene, som hun kanskje føler ekstra ansvar for, og foreldrene begynner å få det bedre, kan hun senke skuldrene og selv kjenne på hvor tøft det har vært å stå i denne skilsmissen.

Oppslag 22 er et godt eksempel på at bildet utvider teksten, både ved at Inga sier at hun er sliten, men også illustrasjonen bidrar sterkt til å underbygge dette. Ansiktsuttrykket, måten hun sitter på i sofaen, måten moren ser på henne, og ikke minst fargebruken. Hele oppslaget er preget av en gul, lys, men ikke nødvendigvis lystig farge, men Inga skiller seg ut, hele hun er blå, som forteller leseren at det er noe som ikke stemmer. For tidligere i boken har blåfargen dukket opp når det har skjedd en endring i humør eller stemning. Vi legger derfor ekstra godt merke til Inga her. Fargebruk i bildebøker kan sette stemningen i historiefortellingen, og kontraster, som vi ser her, er også sentralt. Så tydelige kontraster som vi ser her kan gjøre leseren mer oppmerksom på at det har skjedd en endring, for alt ved dette oppslaget er en kontrast til det som vi så på det første oppslaget jeg viste til. Oppslag 2 fremsto harmonisk, her er det helt motsatt, en disharmonisk stemning.

Oppslag 26: Krigen er over (nesten)



Freden kommer sakte men sikkert tilbake i livet til Inga, og det gir dette siste oppslaget i boken leseren en trygghet i at stemmer. Både gjennom verbalteksten som forteller oss at freden sprer seg i huset, rom for rom, det går ett år og ett år til og Inga glemmer nesten at det en gang for lenge siden var krig. Inga får det sakte men sikkert bedre, og bildet er med på å fortelle leseren at det ser ut til å stemme. Inga sitter her i et tre og tar til seg varmen fra solen. Hun ser ganske fredelig ut der hun sitter, men lukkede øyne og antydning til et lite smil, en munn som peker litt oppover. Det vokser blomster på bakken, hele oppslaget er preget av en ro, vi er tilbake der vi startet med den harmonien som var i starten av boken, Inga har funnet tilbake til seg selv. Følelsen av harmoni kommer blant annet med fargebruken på treet, bakken og solen, de lyse fargene er tilbake, de som var der før krigen brøt ut. Men selv om Inga sakte men sikkert ser ut til å glemme at krigen fant sted, sitter det fortsatt igjen, og det dukker av og til opp små glimt av hvordan det var å leve i en krig. Det er flere ting vi kan se på Inga som tyder på akkurat det, håret hennes er fortsatt ikke like blankt og rett som det var til å begynne med, det er litt pistrete enda, og øyebrynene hennes er fortsatt krøllete, og ikke minst kan fargen på klærne hennes være et symbol på at krigen sitter igjen i kropp og sjel, blåfargen har i denne boken blitt et symbol på at situasjonen forverrer seg, og når Inga har hatt det på sitt verste har den vært der, som på oppslag 22, så selv om ansiktsuttrykket og måten hun sitter på gjør at hun fremstår fredelig, sitter minnene igjen i kroppen og hodet og forsvinner ikke med det første. Og Inga sitter alene i hagen, i et tre og har oversikt over det som skjer, helt alene. Og det at hun sitter i et tre, over bakken, kan bety at hun har behov for å ha oversikt og kontroll, som kanskje er det hun har prøvd på gjennom hele boken, å ha kontroll over når de skal til mamma og når de skal til pappa, når de skal huske gymklær og alt annet hun har måtte ha kontroll på. Jeg var tidligere inne på at Inga opplevde skilsmissen annerledes enn resten av familien og det tok lengre tid før hun fikk senket skuldrene og tatt tid til å kjenne på de følelsene familien var litt forbi, kanskje er hun kommet litt kortere i prosessen og trenger enda litt tid til å bearbeide det som har hendt den siste tiden.

4.2 Analyse av *Når mamma blir et monster*

Vi møter en gutt i skolealder som har foreldre som ikke bor sammen, og flyttingen har allerede skjedd før historien i boken starter. *Når mamma blir et monster* handler om hva som skjer når mamma og pappa blir så oppslukt i sorgen og forandringene i sitt liv at de forandrer seg til monstre som ikke lenger gjør som mammaer og pappaer flest, alle daglige gjøremål blir guttens ansvar, med de utfordringene og fordelene det fører med seg. Barnet får en ansvarsrolle og en omsorgsrolle overfor sine foreldre.

Tematisk sett er det ikke mye som tilsier at skilsmisse er temaet kun ved å se på bokens paratekster, da spesielt ikke bokens forside. Tittelen *Når mamma blir et monster* kan ha mange forklaringer ved seg, og utover at leseren skjønner at mamma er et monster, får man ikke noe mer kunnskap enn som så. Man kan se at mor ikke er fornøyd, og kan tenke oss til at noe er skjedd, men akkurat hva, er enda usikkert. Leser vi vaskeseddelen får leseren mer klarhet i hva som skjer: «Når pappaen din har flyttet ut og mammaen din har forvandlet seg til et monster er det mye som forandrer seg» (Sauermann & Heidschötter, 2013). Alle forandringene som fører med når mamma og pappa ikke bor sammen lenger preger resten av boken.

Omslaget på boken forteller leseren at det handler om forandringer. Men det er noe med monsteret og størrelsen mellom gutten og monsteret som likevel sier leseren at noe ikke er som det skal.

Oppslag 3: Ta ansvar



På oppslag 3 er vi med gutten og monstermamma på matbutikken. Men ulikt det man tenker på som en normal tur på butikken, er det nå gutten som må ta seg av handlingen. Barnet må ta ansvar for at livet skal gå videre så normalt som mulig, fordi at monstermamma er oppslukt i egne problemer. Både bilder og verbaltekst viser tydelig hvordan barnet tar ansvar på matbutikken. Gutten sliter med å få med seg handlevognen, er for liten for å nå ned til varene i frysedisken, trenger hjelp til å nå det som står på øverste hylle, alt dette mens mamma står i bakgrunnen med handlevognen i hendene og ikke ser ut til å registrere det som skjer. Og verbalteksten: «alt må man ordne selv, det er som om hun ikke er til stede». Den underbygger det vi ser på bildene, men gjør det ekstra tydelig for leseren den situasjonen gutten er i akkurat nå. Tenk å ha en mamma som ikke er tilstede.

Monstermamma er plassert i bakgrunnen av gutten og alt han driver på med, men hun står likevel alltid i nærheten av ham, og i to av tre tilfeller vendt mot ham slik at hun på den måten skulle ha klart å få med seg det sønnen gjør og det han sliter med å få til. Men at hun ikke registrerer det som skjer er ikke særlig rart, da vi ser på blikket hennes at hun ser rett frem. På et tidspunkt står hun rett i nærheten av det som kan se ut som et par på handletur, hun står bak mannen her. Kanskje ser hun bevisst rett forbi dem fordi det kan minne henne om hvordan hun selv hadde det den gangen hun enda var gift, eller lykkelig nyforelsket. Paret som står ved butikkhyllene i nærheten av monstermamma ser unge og lykkelige ut, og kan fremstå som en kontrast til livet monstermamma har versus det hun hadde.

På dette oppslaget fremstår gutten som en gutt som ikke gir seg uansett hvilken utfordring han møter på. Det er ikke vanskelig å se at han er for liten, ikke sterk nok eller høy nok til å klare seg alene på butikken, men han er løsningsorientert og gjør det beste ut av situasjonen han er i akkurat nå. Enten han sannsynligvis ikke gir seg med å få ut handlevognen, noe han sliter med, men de har en handlevogn med seg, eller han strekker seg så langt han klarer for å nå varene i frysedisken, eller at han spør om hjelp, men å spørre om hjelp ser ut til å være det siste alternativet hans, da han i de to første utfordringene han møter på er innstilt på å klare seg selv.

Oppslag 9: Tid for å vise omsorg

Da må du roe dem ned og vise dem at alt er i orden.



Selv om det slett ikke stemmer.

Her er et todelt oppslag, men som henger sammen likevel. Gutten skal til pappa og mamma blir igjen alene. Vi ser er en klem mellom mamma og gutten, og kanskje er det at han skal dra bakgrunnen for klemmen, at han sier ha det før han setter seg i bilen. Og nettopp denne klemmen er sentral her, både i sammenheng med verbalteksten som poengterer at du må roe dem ned og vise at alt er i orden, som man med første lesning kanskje umiddelbart tenker henvender seg til den voksne, men det blir etter hvert tydelig at det er barnet som får den oppgaven, når det kanskje skulle vært motsatt, for her det ser ut som om det er gutten som omfavner mamma og ikke motsatt. Armene hans strekker seg så langt de klarer og han står på tå for å rekke enda lenger. Og ut fra ansiktsuttrykket til begge, men kanskje spesielt mamma, ser det ut som at hun setter pris på klemmen. Det er kanskje ikke bare en ha det klem, men en trøstende klem som kanskje uttrykker at det kommer til å gå fint når jeg drar, for som vi har sett tidligere i boken er det gutten som ordner og passer på at de har alt de trenger, og hvem skal gjøre det når han drar?

Vi ser også at fotballen ligger på bakken, noe som er naturlig å legge fra seg når du skal gi en klem, men det ligger noe i at han har lagt den fra seg og nødvendigvis ikke må gi mamma en klem, men igjen i sammenheng med verbalteksten så gis gutten et ansvar for å trøste og det går jo imot det som man kanskje tenker er et barns ansvar, og at ballen da ligger på bakken kan også signalisere at det er ikke tiden for å være barn og leke akkurat nå.

Den andre delen av oppslaget har et helt annet uttrykk. Pappa er kommet og gutten sitter bak i bilen. Mamma står igjen utenfor huset. Her er det tre personer med tre ulike ansiktsuttrykk. Pappaen er den som er i forgrunnen, og aller mest tydelig på dette oppslaget. Han ser rett frem, øyebrynene peker nedover og han har et ganske hardt uttrykk, og med tennene ser han nesten sint ut, som om det har vært en konfrontasjon med mammaen, eller så er det de følelsene han kjenner på, at han er sint på hele situasjonen, sint på alt. Gutten sitter i baksetet med hendene rundt ballen og ser rett ned på den med et konsentrert blikk. Han holder et godt grep om ballen, og det kan bety flere ting. det kan både være et tegn på at han er omsorgsfull og tar vare på tingene han har, noe han også viser mot foreldrene, men det kan også bety at han er glad i fotball. Fotballen dukker opp på flere oppslag når gutten må gjøre noe som ikke samstemmer helt med det å være et barn, både på dette oppslaget, men også på oppslag 10 når gutten står i døråpningen med ballen i hånden og ser mamma inne på soverommet.

Det ser ut som at han krummer seg litt sammen, at han prøver å gjøre seg liten og minst mulig synlig. Det at han sitter helt stille, ganske pent også, og ikke gjør noe for å bli lagt merke til, kan være fordi han ikke vil gjøre situasjonen verre enn den allerede er. Det kan også ha noe med humøret til faren, hvis han er sint, slik det ser ut om, tenker han kanskje at det å bare sitte stille og å vente til faren blir i bedre humør er det beste akkurat her og nå. Gutten fremstår som en omsorgsperson for sine foreldre i sitt forsøk på å ikke handle som barn flest, han prøver å ikke være til bry.

Men også verbalteksten kan ha noe å si her, for vi har sett at gutten må vise at alt er i orden, men verbalteksten forteller at det ikke stemmer. Her møter vi guttens følelser oppi det hele, som en sjelden gang skjer i boken, så det at han sitter slik han gjør bak i bilen kan også være fordi han for en gang skyld ikke har noe ansvar og får tid til å kjenne på egne følelser og tanker i situasjonen han står i. Og det at han holder rundt ballen, fremfor å for eksempel snurre litt på den eller leke litt, kan ses i sammenheng både med det at ballen lå på bakken tidligere og at det er ikke tid for å leke og å være barn nå, men også kanskje at ikke har energi eller overskudd til det etter alt han har måtte gjøre hjemme den siste tiden.

Så har vi mammaen som står i bakgrunnen og ser at bilen kjører avgårde. Hun ser rett frem, smiler eller vinker ikke når bilen kjører, til gutten om ikke annet, som ellers er noe man gjør

når noen drar. Hun står der bare, med et tomt blikk og ser ikke veldig tilfreds ut, og hun kunne også bare gått inn og ikke vært med på dette oppslaget, men hun tenker kanskje på hva som skjer nå når den ene personen som sørger for noe normalitet i livet og som hun søker trøst i ikke er med henne for en periode.

Verbalteksten i boken forteller både gutten og leseren hva han og vi bør gjøre i en lignende situasjon, og fremstår som en manual for å ta vare på egne foreldre i en situasjon der de i perioder ikke kan ta vare på seg selv eller familien. Vi ser verbaltekst som sier at alt må man ordne selv, du må roe ned og vise at alt er i orden, og vise tålmodighet for at det en dag blir bedre. Og det faktum at gutten prøver å ikke være et barn, men en omsorgsperson. Han utfordrer ikke, prøver å ikke være til bry, godtar alt, til og med at mamma sover i hans seng om natten. Alt som et svar på setningen når mamma blir et monster.

Oppslag 10: Når tar det slutt?



Her ser vi nok et todelt oppslag. Mor sitter inne på soverommet, og kanskje vil hun helst være i fred. Det ligger masse brev på sengen, hjerteformet og helt vanlige A4-ark. En eske med et hjerte på lokket ligger på gulvet med flere brev. Et brev ligger krøllet på gulvet, moren leser et annet brev. På nattbordet står det et vinglass. Ute regner det masse, det er grått og trist. Gutten står i døren med fotballen i hånden og bare observerer. Han holder et

godt grep om fotballen, kanskje det er det eneste i livet hans akkurat nå som er som det alltid har vært, og som ikke forandrer seg. Igjen dukker fotballen opp i en situasjon der han gjør noe annet enn å være et typisk barn, han kunne lekt med fotballen nå, selv om det regner ute, men han dukker opp i soveromsdøren til monstermamma istedenfor. Kanskje gikk han dit for å spørre om å leke, og at det er derfor fotballen er med. Hele oppslaget bærer preg av en dyster stemning, det regner ute, moren sitter så godt som i mørket, kun lampen på nattbordet som står på, og blikkfanget er jo moren der hun sitter på sengen med et ansiktsuttrykk som utstråler alt annet enn glede og de følelsene er det som aller tydeligst får frem stemningen på ene delen av oppslaget.

Men på den andre delen av oppslaget har det snudd, regnet er borte, det er sol og fint vær ute og de er i parken. Her spiller også fargebruken inn og de to oppslagene fremstår som en kontrast. Det er lysere farger ute i parken, mye grønt og gult, glade farger som underbygger følelsen gutten har som smiler fremst i køen og det hele gir et håp om at ting er på vei til å bli bedre. Monstermamma er med og står til en forandring bak sønnen i køen for å kjøpe is, det er hun som har tatt med ham for å kjøpe is. Det kan se ut som om hun har pyntet seg litt, og fra at håret så bustete og ustelt ut på soverommet, er håret nå gredd og det er laget en frisyre. Bak henne i køen er det en som tar henne på skulderen, ut fra verbalteksten, en gammel venninne som ser veldig glad ut for å se henne. Gutten ser også glad ut, og ordet hyggelig blir brukt i verbalteksten.

Men selv om det ser ut til at situasjonen bedrer seg, er det likevel en dyster undertone, hvor verbalteksten spiller inn, ingen vet hvor lenge en formonstring varer, det tar tid og krever stor tålmodighet. Igjen må gutten legge sitt liv og lek og barnlighet til side fordi moren fortsatt ikke har kommet tilbake til seg selv.

Allerede fra bokens vaskeseddel er tydelig at det skjer mye forandringer i livet når pappa flytter ut og mamma forvandler seg til et monster, og alle disse forandringene og omstillingene må gutten lære seg å leve med. Fra å vende seg til at mamma er et monster og han må selv ta ansvar, til at mamma sakte, men sikkert vender tilbake til seg selv og barnet slipper å handle mat og trøste mamma når hun har det vanskelig, men samtidig får ikke barnet kjøpe godteri når han vil eller leke når det passer han. Du får ikke lenger det du vil på butikken, men du får en mamma som ser deg og trøster deg når du trenger det.

4.3 Analyse av *Ulla hit og dit*

I bildeboken møter vi Ulla, en jente som ikke er særlig glad i forandringer, men som opplever flere forandringer i livet på kort tid, og att på til i julen. En ting som ikke forandrer seg i livet til Ulla er vennskapet hennes til Jøte, han er som før. De går sammen hjem fra skolen, som de alltid har gjort siden han kom fra Sverige, helt til Ulla flytter og de ikke skal samme vei lenger.

Allerede på bokens forside kommer det frem at foreldrene til Ulla skal flytte fra hverandre, både formidlet skriftlig og gjennom illustrasjoner. Vi ser flytteesker med bamser og med piler i ulike retninger, to personer som er på vei i hver sin retning med egne esker, og Ulla som sitter oppi en eske markert med «forsiktig». Tittelen gir også indikasjoner på at det er noe nytt som skjer, *Ulla hit og dit*, med piler i hver sin retning på «hit» og «dit».

Også når du åpner boken og studerer bokens paratekster gir det indikasjoner på at noen er på vei i forskjellige retninger. Det aller første man ser er et barn som løper i en retning med en støvel på, den andre støvelen står igjen og peker i den andre retningen. Blar vi litt videre møter vi på teksten «denne boken går til alle barn som må kle på seg når mor og far fryser».

Å kle på seg når du ikke fryser er noe barn antakeligvis kan kjenne seg igjen i, mamma eller pappa som påstår det er kaldt ute og man må ha på seg nok med klær for å ikke fryse, mens barnet selv sier at det er varmt. Men det å kle på seg når mor og far fryser er noe helt annet, og det sier noe om at det kanskje skjer noe som barnet ikke trives med, vi har allerede sett at Ulla ikke liker forandringer, eller at barnet står i en uvilket handling som skjer uten at barnet kan si noe på det og gjøre noe for å endre det, uansett hva barnet sier eller gjør vil det skje fordi foreldrene bestemmer det. Det samme gjelder skilsmisssituasjonen Ulla står i, uansett hva hun sier eller gjør kommer foreldrene til å flytte fra hverandre. Og Ulla prøver seg, hun får lov til å være i opposisjon mot denne skilsmissen, blir frustrert og sint og stiller spørsmål ved alt og vil egentlig bare at alt skal være som før. Skilsmissen skaper endringer i livet til Ulla som hun overhodet ikke setter pris på.

Barneperspektivet i boken kommer frem i flere sammenhenger, og blant annet gjennom fokuset Ulla selv legger på rettferdighet, ser vi et tydelig barneperspektiv i måten hun med sin kunnskap og sine forutsetninger tar til seg det mamma og pappa sier.

Oppslag 2: Krim og krams



Oppslaget bærer preg av esker som er stablet oppå hverandre, sannsynligvis allerede ferdig pakket, og de er plassert på hver sin ende av oppslaget, antakeligvis for å signalisere at eskene skal til hver sin plass. Du ser konturer av hva som finnes oppi eskene, og det stikker ut en bamse av en av eskene i hver stabel. Ulla har en bamse her og en bamse der, en hos mamma og en hos pappa. Ulla selv sitter i en eske, plassert midt på oppslaget, en eske som skal fylles med ting som enten mamma eller pappa skal ta med seg. Det kan også vise til at Ulla er på flyttefot, hun dras mellom to retninger, og heller ikke helt vet hvor hun skal gjøre av seg, og det at hun er plassert midt mellom stablene med esker kan vise nettopp det at hun ikke vil bytte på hvor hun skal bo. Hun ser ikke særlig fornøyd ut der hun sitter, med armene i kryss, øyne som stirrer rett frem og en strammet munn. Håret hennes har en floke på toppen av hodet, som kan bære preg av at foreldrene ikke har tid til henne, noe som verbalteksten underbygger inntrykket av da hele oppslaget startet med setningen «ingen har tid til å svare».

Barneperspektivet kommer tydelig frem spesielt gjennom ordvalg, og spesielt rettferdighetsfokuset som jeg var inne på. Rettferdighet er noe som er helt grunnleggende for barn, og det å reagere på noe som ikke er rettferdig ligger nærmest i ryggmargen hos et barn. Og det at barn og voksne her er uenig om hva som er rettferdig akkurat i denne situasjonen viser også at barnet, her Ulla, har en helt annen rolle i skilsmissen enn det de voksne har. Ordvalg som også fremmer et barneperspektiv her er når mor og far pakker og fordeler ting seg imellom, og det blir sagt «Du leser ikke krim. Du liker ikke krams», et ordspill med to ord som nesten er like, men vokalvalget skiller dem. Navnene på foreldrene til Ulla, Tove Nilsen og Thomas Olsen er relativt like, men likevel er det noe som skiller dem. Det er to typiske norske etternavn, og Ulla har fått begge navnene, da har hun likevel en tilknytning til begge nå som de ikke lenger bor i samme hus. Kanskje er foreldrene for like, men samtidig for ulike til at de skulle kunne passe sammen. «Godt vi ble skilt, for enkelte ting går det ikke an å leve med, sier mamma». Og sånn holder de på helt til alt er delt og pakket i esker. Her virker det som om vi har møtt på en mor og en far som ikke har noe annet til felles enn at navnene deres er nesten like.

Oppslag 5: Trøst



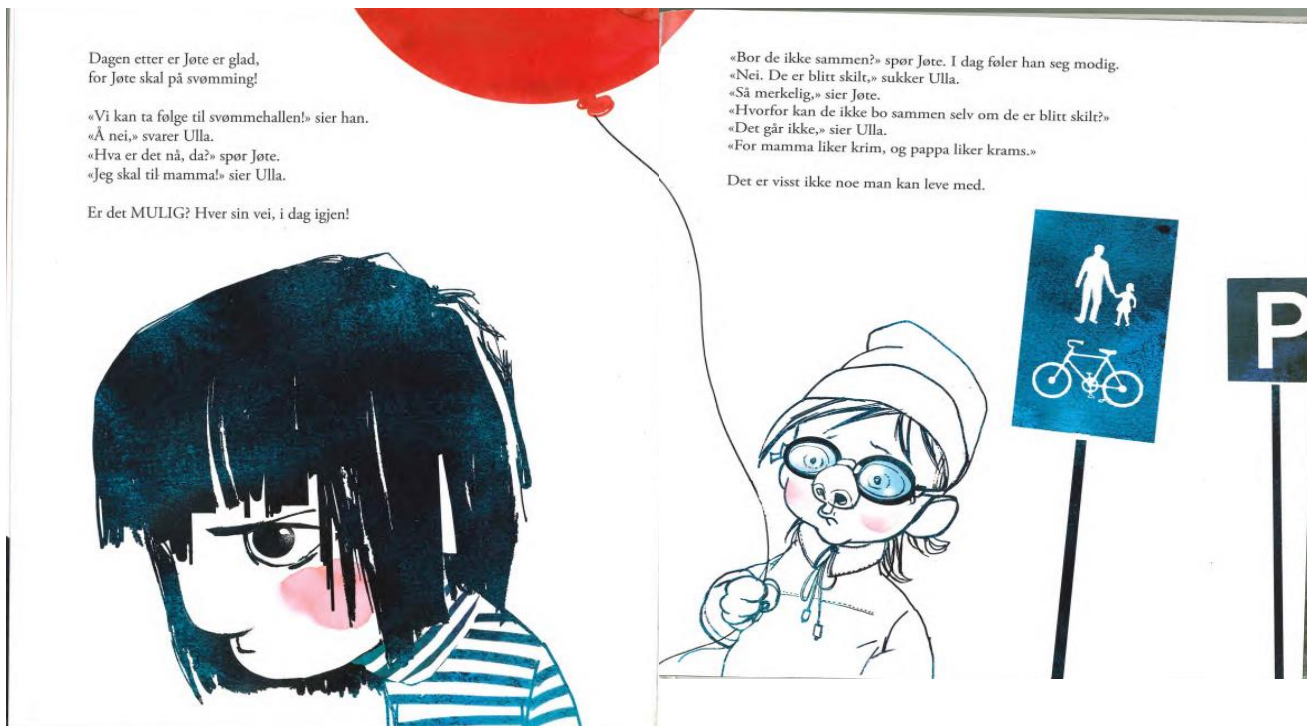
Ulla er sint og floken i håret har blitt større. «Hvorfor kan ikke alle bare bo i samme hus», spør Ulla. Ulla er lei av å ikke få svar på spørsmålene sine. Hun har spurt og spurt helt fra

start, hvor skal jeg bo, og det tar lang tid før hun får svar. Også her får hun ikke svar, pappa prøver å unngå spørsmålet, men til ingen nytte. Det er typisk barn å stille masse spørsmål, barn lurer på masse, alltid, og de vil alltid ha svar, det er sånn de lærer, og den utålmodigheten Ulla viser her når pappa ikke svarer og prøver å tulle det bort, alt er en del av et klassisk barneperspektiv.

Når Ulla er sint skjer det ting som ikke var helt meningen, som at tannbørsten havner i do. Pappa ser seg nødt til å svare på spørsmålet, nøler litt, men kommer til poenget. Han og mamma kan ikke bo sammen lenger fordi at de har vokst fra hverandre. Det svarer faller ikke i god jord hos Ulla, og hun svarer litt spydig tilbake med utgangspunkt i hennes forståelse at det går jo ikke an fordi det er ingen av dem som har vokst noe på kjempelenge. Sett fra et voksenperspektiv forstår hun ikke hva pappa mener. Men her kommer enda en gang barneperspektivet fram, det Ulla forbinder med å vokse, og ethvert annet barn, er å bli høyere. Man skal vokse i høyden, ikke i lengden, å vokse seg fra hverandre, det er vanskelig å forstå, noe hun heller ikke får en forklaring på, men til slutt ser ut til å forsone seg med likevel.

Ulla søker trøst hos pappa, og med pappas trygge armer godt rundt seg forsvinner hun nesten i fanget til pappa. Vi ser at pappa gir henne et kyss på hodet, Ulla sitter med lukkede øyne og ser ganske så avslappet og rolig ut, nesten som om hun sovner i pappas fang. Pappa viser omsorg, for enten Ulla er trist eller sint lar foreldrene henne være det, og de blir ikke sinte, de vil bare trøste, og ønsker å gjøre situasjonen så bra som de kan. Det kan både gi leseren et innblikk i hvordan det er oppleve at foreldre flytter fra hverandre og hvordan det er å være barn når det skjer, men også at det er lov å vise følelser og at det er trygt.

Oppslag 6: Hver sin vei



Ulla og Jøte tar følge fra skolen som de alltid har gjort, men i dag igjen kan de ikke ta følge, selv om Jøte tror det, for i dag skal Ulla en annen vei, hun skal til mamma. Jøte føler seg modig i dag og spør om foreldrene til Ulla ikke bor sammen mer. «Nei, de er blitt skilt», sukker Ulla. Det synes Jøte er merkelig og lurer på hvorfor de ikke kan bo sammen selv om de er skilt. Her ser vi to barn som har to forskjellige forståelser og gjerne også oppfatninger av hva det vil si å være skilt. For Ulla som nå står midt oppi foreldrenes skilsmisse, handler det om at foreldrene ikke kan bo sammen mer og at ingenting er som før. Svaret hennes tyder på det, når hun gjengir det hun har overhørt foreldrene si i flytteprosessen. Men for Jøte som ikke har erfart en skilsmisse før og ikke har turt å spørre Ulla før nå, vet ikke hva det vil si og hva som skjer når foreldre blir skilt. For han er kanskje skilt et veiskilt eller trafikkskilt, eller slike skilt som dukker opp bak ham i denne samtalen. Denne bokstavelige, konkrete forståelsen for hva skilt vil si er et tydelig, formidlet barneperspektiv. To barn med to helt forskjellige utgangspunkt rundt et ord som har flere betydninger ved seg, deres erfaringer gjør at de tolker dette på hver sin måte. Og det er ingen som har fortalt Ulla at mamma liker kram og pappa liker krams, og at det visst ikke er noe man kan leve med, at de liker forskjellige ting, det er bare noe hun har hørt fra foreldrene i flytteprosessen når de har vært så opptatt med seg selv at de ikke har registrert at Ulla har vært til stede og fått med

seg det som skjer og blir sagt. Det sier noe om hvor mye et barn får med seg selv om foreldrene i dette tilfellet ikke kommuniserer noe særlig med Ulla. Hun opplever at foreldrene hennes ikke ser eller tar seg tid til henne, de er bare opptatt av seg selv og å komme seg ut av huset så fort som mulig.

På skiltet ser vi en voksen som holder barnet sitt i hånden, og en sykkel, og en P for parkering. Kanskje det er det Ulla vil ha nå, en mamma eller pappa, eller aller helst begge to som følger henne dit hun skal, sånn som det var før. Men skiltene kan også være for Jøte sin forståelse, det han tror Ulla snakker om når hun sier at foreldrene ikke kan bo sammen fordi de er skilt. Ulla sin forståelse av situasjonen har endret seg med tiden, men han vet like lite som Ulla visste om skilsmisse før det ble en del av livet hennes.

For Jøte ser litt forfjamset ut der han står i bakgrunnen av Ulla og holder på ballongen sin. Og ansiktsuttrykket hans underbygges av verbalteksten og svarene han gir, så merkelig er svaret hans på Ulla sin forklaring av hvorfor foreldrene ikke bor sammen her. Han virker helt uvitende til hele situasjonen og det er nok kanskje noen lesere som vil kjenne seg igjen i hans tankemønster her. Kanskje spesielt de aller yngste, som enten leser selv som begynnerleser eller som blir lest for.

Ulla tar opp mye større plass på oppslaget, hun er i framgrunnen og i fokus, som gjør at spesielt ansiktsuttrykket hennes blir tydelig, og hun ser ikke særlig fornøyd ut. Hun fremstår også noe eldre enn slik vi har sett henne på tidligere oppslag. Kanskje det er erfaringene hun har fått, og det at hun kanskje må klare seg mer på egen hånd som gjør at hun har måtte bli litt mer ansvarlig og opptre eldre i løpet av kort tid. Og Ulla går plutselig uten jakke og lue på dette oppslaget, mens Jøte har på seg begge deler. Da skulle man tro at det er kaldt ute. Er det en del av hennes opposisjon og at hun ikke vil kle på seg, eller er det fordi foreldrene ikke følger med på henne.

Oppslag 21: Alt blir bra til slutt

Etter mye spørsmål og få svar, diskusjoner og opposisjon over lengre tid, ser det endelig ut til å gå bedre for Ulla. Det skinner litt i øynene hennes, de er ikke like skarpe og mørke, og stirrer ikke like hardt rett på leseren som tidligere, hele hun ser egentlig ganske avslappet ut. Vi kan til og med se et lite smil om munnen. Til og med bamsen tar det med ro og sover trygt under dynen hennes. Det henger tre tegninger over sengen, og det kan se ut som at hun har tegne seg selv i midten, og at tegningene på hver sin side kan være mamma og pappa. Det kan tyde på en forsoning fra Ulla sin side, og at hun har det fint selv om de ikke er sammen på en tegning, men hver for seg, for de er likevel en del av henne. Mamma stikker hodet inn og ser at hun ligger fint og har det bra, selv om hun ikke sover. Vi ser et smil om munnen til mamma også, når mamma har det fint har Ulla det fint. Fargebruken er med på å underbygge denne følelsen, og det er første gang det er brukt sterke farger, utenom den røde ballongen til Jøte, hvert fall på et helt oppslag. Det er rødt og rosa, glade farger. Alt svever litt nå, nesten som å sveve på en rosa sky, med fuglene på det som kan se ut som et tapet. Det hele fremstår som en forsoning med situasjonen for Ulla.

Heldigvis for Ulla har hun hatt Jøte med seg gjennom opplevelsen, han har vært et fast punkt i hennes liv inni mellom alle forandringene som har skjedd. Han som bestandig har tatt følge med henne hjem fra skolen, selv om de etter kort tid skal hver sin vei. Og selv om han ikke har opplevd forandringene Ulla nå står i gjennom foreldrenes skilsmisse, har det skjedd noen forandringer i hans liv også, for han og tante kom fra Sverige, men det er likevel til hjelp for Ulla. Han stiller spørsmål og får Ulla til å se på situasjonen med litt nye øyne og til slutt innser at det ikke er så ille likevel. Kanskje det er Jøte som sier hun er fin uten tann, og at det er flaks at hun har gips kan være fordi at da kunne Jøte tegne en ballong på gipsen som minner Ulla om han og det som har vært og er fint i livet hennes tross en ny tilværelse, og det at hun nå har to hus å leke i kan jo være fint fordi da har du plutselig flere leker å velge mellom.

Hele boken bærer preg av en rød tråd, eller en sirkelkomposisjon, der den slutter på samme måte som den startet. Ulla oppsummerer de tre punktene leseren ble introdusert for i starten. «Hun er fin uten tann, det er flaks at hun har gips, og hun har nå to hus å leke i». Forsoningen fortsetter i verbalteksten gjennom oppsummeringen og at hun er mer tilfreds med situasjonen nå enn da hun presenterte dette som forandringer i hennes liv, noe hun ikke var noe særlig fan av.

4.4 Sammenligning

Da jeg startet dette prosjektet og skulle velge ut bøker var jeg opptatt av at bøkene skulle fremstille temaet skilsmisse på hver sin måte ut fra det jeg fikk av bakgrunnsinformasjon om bøkene før jeg bestemte meg. Og etter å ha analysert bøkene har jeg funnet ut av bøkene nettopp fremstiller temaet skilsmisse på hver sin måte, men de har også noen likheter, og det skal jeg ta for meg nå.

Vi møter tre karakterer som opplever foreldrenes skilsmisse tett på kroppen, og hvordan det påvirker livet deres på hver sin måte, Ulla, Inga og gutten i *Når mamma blir et monster*.

Det som ved første øyekast skiller dem fra hverandre er at Ulla skiller seg ut med at hun fremstår noe yngre enn de to andre, og derfor kommer også barneperspektivet frem på en annen måte her enn i de to andre bøkene. Det er ekstra tydelig at barnets utgangspunkt og logikk er lagt i fokus i hennes tanker, kommentarer og utsagn. Det tydeligste eksemplet av alle er når hun kommer med kommentaren på at foreldrene ikke har vokst noe på

kjempelenge, når pappa prøver å forklare henne hvorfor mamma og pappa ikke kan bo sammen lenger og begrunner det med at de har vokst fra hverandre. For Ulla er det å vokse å bli fysisk høyere, man ser når noen vokser.

Ulla er tidlig ute med å si at hun ikke liker forandringer noe særlig, og når tre store forandringer for et barn: miste en tann, brette en arm og at mamma og pappa flytter fra hverandre skjer på en gang, og til og med i julen, blir det litt for mye for Ulla. Det gjør at hun stiller seg i opposisjon til hele situasjonen og foreldrene, og det godtar både mamma og pappa. Hun er tøff som ikke godtar at mamma og pappa glemmer henne, overser henne og har nok med seg selv oppi det hele. Hun blir bare mer og mer sint og lei av å ikke bli hørt og sett helt til begeret til slutt renner over og tannbørsten havner i do. Inga og gutten i *Når mamma blir et monster* får en helt annen rolle. Slik karakterene ser ut og rollen de får gjør at de fremstår noe eldre enn Ulla gjør. De må ta ansvar for familien for at livet skal gå noen lunde videre som normalt. Inga er eldst av tre søsken og får en naturlig voksenrolle ovenfor brødrene Ola og Lars og må i tillegg huske beskjeder fra mamma til pappa og omvendt.

Gutten i *Når mamma blir et monster* må også ta ansvar, ikke for søsken, men for sine egne foreldre, og spesielt for monstermamma som er mest i fokus her. Han må ta en pause fra sin egen barndom for å hjelpe til for at det skal være mat på bordet og trøste mamma når det trengs. Han må ta med monstermamma på butikken og finne alle varene, noe som er tydelig at er vanskelig for en liten gutt som ikke er sterk nok til å med seg handlevognen og høy nok til å nå varene øverst oppe.

Barneperspektivet her blir tydelig gjennom det at han må be om hjelp, tross at han får en voksenrolle er han fortsatt et barn og når bokstavelig talt ikke opp i alle situasjoner og vet kanskje heller ikke helt hvordan han skal håndtere alt, derfor blir han av og til bare stående å se på mamma i døråpningen når hun har det vondt.

Hverken Inga eller gutten stiller seg i opposisjon, det hadde blitt en helt annen historie og livet hadde stoppet helt opp hvis ingen av dem hadde fått eller tatt ansvaret de har. *Når mamma blir et monster* fremstår som en manual for hvordan ta vare på mamma når hun har det vanskelig, legg alle dine ønsker om lek og å være et barn til side og vær klar når hun trenger det. Gutten prøver så lite som mulig å være til bry og gjør bare det som er aller mest nødvendig. Det samme gjelder også Inga, hun setter seg selv aller sist og sørger for at alle

andre har det fint og har det de trenger selv om det for leseren er tydelig at hun også kunne trengt litt omsorg. Først når situasjonen letter litt og de andre virker relativt tilfreds slipper hun skuldrene ned og lar følelsene komme, selv om hun gjennomgår også denne situasjonen på egenhånd uten å ta imot trøst fra foreldre fordi hun ikke forstår hvordan de kan gå videre, når de nok bare har kommet lenger i bearbeidingen enn det hun har.

At Ulla skiller seg ut fra de to andre karakterene blir tydelig i flere tilfeller, men på et punkt blir det ekstra tydelig. Ulla får en klem av pappa på badet etter hun har vært sint og kastet tannbørsten i do, og pappa synes umiddelbart synd på Ulla og trøster og prøver å tulle det bort. Her får hun en god klem. Foreldrene til Ulla har fortsatt kapasitet til å se henne og å ta vare på henne, selv om de også bruker litt tid på egne ting og at Ulla ikke føler seg sett i starten, er det ikke på samme måte som foreldrene til Inga og gutten i *Når mamma blir et monster*. For Inga sin del tar det mye lengre tid før noen viser forståelse og interesse for hvordan hun har det, på oppslag 22 ser vi en mamma som viser omsorg for barnet sitt når hun ikke har det så bra. I *Når mamma blir et monster* går det fra at mamma ikke er til stede for gutten sin til at hun kommer tilbake til seg selv og er som mødre flest, som bestemmer når du får lov til å spise sjokolade, er med på leken og tar deg med til parken for å kjøpe is. Før dette snur ser vi ved flere tilfeller at gutten må legge sitt eget liv til side, på vent, og være der for mamma. Han gir en klem til monstermamma, mens Ulla får en klem. Hun blir trøstet, han må trøste.

Selv om det i *Ulla hit og dit* er et ekstra stort fokus på nettopp forandringer, tar alle bøkene opp forandringer på hver sin måte. En skilsmisse vil føre til små eller store forandringer i et barns liv. Alle karakterene må på sin måte lære seg å leve med den nye situasjonen de står i, på hver sin måte. Og her skiller *Når mamma blir et monster* seg ut fra resten. For her oppleves situasjonen hovedpersonen står i noe mer midlertidig enn i de to andre bøkene, i den grad at det er mest fokus på hvordan foreldrene har det, og at når de har det fint igjen så er alt fint. I de to andre bøkene ender historien også på en positiv måte, med et håp for fremtiden, men i disse to bøkene har også et fokus som tilsier at dette kan vi lære oss å leve med, det er ikke så ille likevel, så på sikt vil dette bli bra. Inga og Ulla kommer til et punkt hvor de forsoner seg med sin nye tilværelse, mens for gutten er det mest fokus på at mamma skal bli seg selv igjen og at hans nye tilværelse har vært en del av boken frem til mamma finner tilbake til seg selv og livet fortsetter nesten som før, bare uten mamma og

pappa sammen.

Roller som snus og ansvar som gis er sentralt både i *Krigen* og *Når mamma blir et monster*, men på hver sin måte. Begge hovedkarakterene må ta ansvar for at dagene skal gå rundt. I *Når mamma blir et monster* tar gutten ansvaret, mens i *Krigen* blir ansvaret gitt til Inga. Det er den typiske situasjonen der den eldste må ta ansvar når en forelder plutselig mangler og arbeidsoppgavene hopes opp for den som er igjen.

Tematisk sett er det mer fokus på skilsmisse i *Ulla hit og dit* og *Krigen* enn *Når mamma blir et monster*, da leseren får se at foreldrene pakker tingene, diskuterer og flytter. Generelt sett er det tydelig at skilsmisse er noe som oppleves ulikt for karakterene og det er realiteten i virkeligheten også, og det var også grunnen til at jeg ønsket å velge flere bøker til analysen for å få frem at det nettopp ikke er en riktig måte å oppleve og å reagere på i en slik situasjon. Når man i en skolehverdag kanskje bruker en av disse bøkene eller to eller alle tre kan det bli tydelig for elevene at det faktisk er helt normalt å reagere ulikt, og selvfølgelig få frem at skilsmisse skjer.

Ulla og Inga sin opplevelse kommer tydelig frem, mens det i *Når mamma blir et monster* ligger litt mer skjult mellom linjene hvordan hovedpersonen takler den nye tilværelsen. Han er den som får mest ansvar på sine skuldre uten at vi hører noe om hvordan det påvirker han noe særlig, bildene og verbalteksten uttrykker noe, i form av ansiktsuttrykk og at det påpekes at det skjer en stor forandring når mamma blir et monster og ikke er i stand til å ta vare på sønnen sin, som om at hun blir borte for en periode.

En likhet er at karakterene viser omsorg for foreldrene, tross situasjonen de selv står i. Inga og gutten i *Når mamma blir et monster* viser det i all hovedsak gjennom handling, de hjelper til med det dagligdagse som mamma og pappa glemmer bort eller ikke har tid til nå som de kun er en og ikke to, mens Ulla som på tross av sin opposisjon viser omsorg for den forelderen som er alene gjennom måten hun stiller spørsmål om hvorfor ikke den andre også kan være med på tur, muligens med en baktanke om at kanskje alle tre kan samles og at ting skal bli som før.

Det er også en gjenganger at kommunikasjonen mellom foreldrene og om foreldrene har det bra eller ikke spiller inn på hvordan barna har det. Det eneste Ulla vil er at mamma og pappa skal bo sammen, men når hun forstår at det ikke går vil hun at de likevel skal kunne møtes alle tre, og inntil det til slutt skjer, er hun sint og i opposisjon. Også Inga har litt samme opplevelsen, hun må lenge være spion, frakte beskjeder frem og tilbake, men når foreldrene til slutt kommuniserer med hverandre og krigen tar slutt kommer hun tilbake til seg selv.

Ulla synes lenge at forandringene er vanskelig å leve med, at hun må bytte på hvor hun skal dra, og at hun ikke kan være med både mamma og pappa samtidig. Hun blir stadig minnet på noe den ene ville sagt eller gjort, og lurte på hvorfor ikke pappa kan være med når mamma og Ulla er på tur og omvendt. Til slutt er det Jøte som sørger for at Ulla starter å se at det går an å leve med forandringer, og at det kommer til å gå bra til slutt. For da Jøte kom fra Sverige med bussen, var alt så nytt og annerledes, at han ville tilbake til Sverige. Men etter hvert som tiden gikk forsto han at annerledes også kan bli bra, det er bare annerledes.

I *Krigen og Når mamma blir et monster* er det en tydelig metaforbruk, en metaforbruk i barnehøyde som er med på å gjøre følelsene forståelige for barneleseren. I *Krigen* er krig metaforen for situasjonen Inga står i, og det brukes stadig krigsreferanser i en forklaring på hva Inga gjør, både soldater, tanks i gatene, men mest sentralt er kanskje bruken av ordet spion. Inga må være spion i krigen blir det sagt, og mange barn har hørt om en spion før og forbinder det kanskje med å snike seg rundt, være på leting etter noe, skal komme seg rundt uten å bli sett, og det er nettopp det Inga gjør. Hun går mellom mamma og pappa, prøver å ikke skape uro og formidler beskjeder fra den ene til den andre. I *Når mamma blir et monster* er det monster som er metaforen. Et monster under sengeteppet er den mest klassiske referansen barn har til monster, og at det er noe de er redd for, og når man er redd handler man kanskje annerledes, gjør som man blir bedt om for eksempel. Som gutten gjør, han blir ikke bedt om noe, men han ser behovet for å trå til for at hverdagen skal fortsette noen lunde som før, og gjør nettopp det. Forfatterne bruker det barn er aller mest redd for, for å skildre en situasjon som helt tydelig rammer barn.

På hver sin måte går det bra til slutt for alle karakterene. Monstermamma blir mamma igjen, krigen flytter omtrent ut hos Inga, mens minnene sitter igjen i henne, og Ulla forsoner seg med at mamma og pappa ikke bor sammen, men de kan i det minste møtes alle tre. Det

viser at det finnes et håp om at man kan få det bra igjen, selv hvor tøft og slitsomt det kan føles underveis. Og selv om det kanskje går litt fort fra det ene til det andre, og at plutselig så var alt i orden og livet går videre, så er det kanskje slik barn tenker. Barn blir lei seg, sint, opprørt, men de glemmer også det etter en stund. Men de tre barna som hovedpersoner i bøkene skiller seg likevel litt ut da det virker som om godtar situasjonen til slutt, men likevel sitter igjen med tanker, minner og følelser fra hvordan den siste tiden har vært. De glemmer ikke, legger det litt bort, men lar det være en del av den de er blitt.

5.0 Drøfting

I denne delen skal jeg ta for meg funn fra analysen og koble dem opp mot forskningsspørsmålene, i tillegg til å trekke inn teori som kan ses i sammenheng med analysens funn. For å repetere forskningsspørsmålene så er de som følger:

Hvordan blir skilsmisse som tema fremstilt i bøkene? Hvordan ivaretar bøkene barneperspektivet i historieformidlingen? Hvordan kan bøkene gi leserne et språk om følelser?

5.1 Skilsmisse som tema

Bøkernes tematikk er skilsmisse, mens motivet for bøkene er så mye mer enn det. Det handler også om barnas opplevelse, og foreldrenes, hvordan både barn og foreldre står i situasjonen som har oppstått, og alt annet som skilsmissen bringer med seg. Tematikken skilsmisse kommer frem på ulike måter og viser med det leseren at en skilsmisse kan oppleves og håndteres på ulike måter, og at man reagerer ulikt ut fra de forutsetningene man har.

Men selv om skilsmissen skjer, er det ingen av barna som har noe særlig kunnskap om skilsmisse, hva det er og innebærer før de står midt oppi det, og kunnskapen kommer med tiden som går og erfaringene de får. Det ser vi for eksempel hos Ulla når hun hører fra foreldrene mens de pakker at du liker krim og du liker krams og det kan man ikke leve med. Det er det ingen som forteller henne, hun bare overhører foreldrene si det, og tar det med seg som en begrunnelse for hvorfor foreldrene ikke bor sammen når Jøte senere spør. Frem til nå har hun bare visst at foreldrene flytter fra hverandre. Det samme gjelder også Inga, hun lever et tilsynelatende normalt og fint liv som barn på hennes alder, som vi ser på

oppslag 2. Men så flytter krigen inn hos familien og alt snus på hodet, Inga får en helt ny tilværelse og må lære seg en hel masse, og står i en situasjon hun ikke kunne forutse. Vi ser litt av det samme hos gutten i *Når mamma blir et monster* også, selv om vi her ikke får se noe til livet før skilsmissen har skjedd, fremstår verbalteksten som en oppskrift på hvordan overleve, en slags manual for å komme seg gjennom skilsmissen, og hvordan ta vare på sine egne foreldre, når verbalteksten sier da må du senke bommen og trøste, gutten blir fortalt hva han må gjøre for å komme seg videre og det underbygger det faktum at han ikke vet hva han skal gjøre for å gjøre det bedre. En slags manual eller oppskrift finner vi også *Krigen*, den forteller også leseren hva Inga må gjøre for at situasjonen de har havnet i som familie skal gå så bra som overhode mulig. Ulla skiller seg ut her, det er ingen som forteller henne hva hun bør og ikke bør gjøre.

Det som nå skjer for disse barna er at skilsmissen er et faktum og tilværelsen deres snus opp ned, og det samme gjør rollene barn og foreldre har i bøkene. Inga og gutten får ansvar for en rekke ting som barn ikke skal ha ansvar for, handle mat, passe på småsøsken, være fredsmekler mellom foreldre og huske på viktige beskjeder og at de kommer seg til skolen i tide. Akkurat disse situasjonene kan vi se i sammenheng med det Beckett (2012, s. 218) sier om at noen bildebøker vil utfordre vårt ideal eller vår naturlige tankegang slik vi ser på barndommen ved å snu opp ned på foreldre-barn rollen.

Et tydelig eksempel er på oppslag 3 i *Når mamma blir et monster*, gjennom både bilder og ord, et barn som sliter med handlevognen, er for liten til å nå ned i frysedisken, og må be om hjelp fra en tilfeldig person i butikken for å få ned noe fra øverste hylle, alt mens mamma står i bakgrunnen. Det samme gjelder for Inga, på oppslag 10, når hun må sørge for at Ola og Lars er med på bussen, at de har penger, sekk og mat til skolen.

Selve opplevelsen av skilsmissen kommer dermed frem på noe samme måte i *Når mamma blir et monster* og *Krigen*, spesielt med tanke på ansvaret barnet gis. Her skiller Ulla hit og dit seg fra de to andre bøkene. Ulla lever sitt liv og styrer med sitt og trenger ikke gjøre noe for å hjelpe, hun er yngre, men her er det foreldrene som trøster henne når hun er trist og lei, og ikke omvendt, altså sånn som det egentlig skal være. Hun kan være et håp om at det er lov å være barn til og med i en skilsmisse, og hele tiden, ikke bare når ting begynner å bli bedre.

Inga sin situasjon spesielt kan vi se igjen i Myrland (1995, s. 33), som sier at voksne taper autoritet på flere plan da de strever så mye med egne liv at de ikke klarer å fungere som rollemodeller og normsettere for sine barn, som får konsekvenser for rollefordelingen mellom voksne og unge. Barnet blir hovedkilde til sosial informasjon, familiens rådgiver og konfliktløser. Og nettopp det blir jo Inga, som spion i krigen er hun foreldrenes hovedkilde til informasjon om det som skjer hos den andre forelderen.

Det at rollene snus opp ned kan også ses i sammenheng med nonsens begrepet. Et trekk ved nonsenssjangeren er spill med språket, logikken og virkelighetsframstillingen, som vi leser om i Veggeland (2006, s. 94). At rollene snus er på sett og vis et spill med logikken, slik vi er vant til at det skal være, men også virkelighetsframstillingen vår. En annen virkelighet enn vi bruker å høre om. Verbalteksten i *Når mamma blir et monster* som helhet er et eksempel på et spill med logikken, da den snur opp ned på alt som ville vært logisk, mammaen legger seg inn i sengen til sønnen om natten når hun ikke får sove alene, det er sønnen sitt ansvar å trøste mamma, men hvem er det som trøster ham? Et slikt spill med logikken ser vi også i *Krigen* ved at Inga blir en omsorgsperson for sine søsken for en periode.

Veggeland (2006, s. 95-96) introduserer også fire bruksverdier ved nonsensrommet, der den kulturelle bruksverdien har en naturlig sammenheng med opplevelsen til flere av karakterene. Det går ut på å utfordre det etablerte i kulturen, de etablerte forestillingene vi har om hva som er rett og galt og normen i samfunnet. Her vil det etablerte være at foreldrene skal ta vare på egne barn, men den tankegangen utfordres her. Det kan vi spesielt se på oppslag 10 i *Krigen* og på oppslag 10 i *Når mamma blir et monster*.

Karnevalisme er også et begrep innenfor barnelitteraturen, og som passer inn her, et begrep som Guanio Uluru (2018, s. 111) påpeker at brukes om tekster som undergraver eller stiller spørsmål ved de rollene barn vanligvis gis, og de normene de forventes å leve opp til i et voksenstyrt samfunn. Karnevaleske tekster stiller ofte spørsmål ved autoritære figurer eller maktstrukturer i voksenverden ved hjelp av humor. De autoritære figurene er i mitt tilfelle de voksne, og Inga og gutten lever ikke i et voksenstyrt samfunn, innad i egen familie, og rollene de vanligvis ville hatt undergraves.

Ingjerd Traavik (2012, s. 41) presenterer at selv om det er sosialt akseptert og vanlig at par går hvert til sitt, finnes det likevel noen tabuer i forbindelse med en skilsmisse, som det å snakke om barnas sorg, savn og mistilpasning når livet går gjennom en stor forandring på kort tid. Når barna får ansvaret, og foreldrene ikke lenger har like stort fokus og er opptatt med sitt, er det ingen av foreldrene som setter seg ned med barna sine og forklarer hva som skjer og hvorfor, det bare skjer. Nå skal det sies at foreldrene i *Krigen* og *Når mamma blir et monster* ikke har kapasitet til å se barna sine i deler av bøkene, mens foreldrene til Ulla hører at hun spør og svarer uten å gå noe særlig i dybden, og svarer også på en måte som gjør at Ulla ikke forstår hva de prøver å si. Kanskje de tenker at ved å snakke om det ripper de opp i noe som barna kanskje ikke tenker på, at det er bedre å prøve å unngå det, som faren til Ulla som prøver å distrahere henne til å glemme ved å spørre om hun vil lære å plystre.

I Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 72) kunne vi lese om en reise eller en hjemme-ute-hjemme struktur som er å finne i barnelitteratur, men også i bildebøker. Her ble det også lagt vekt på at en lykkelig slutt er karakteristisk for barnelitteraturen, og ender ofte med at hovedpersonen kommer hjem igjen.

Denne hjem-ute-hjem strukturen finner vi igjen i alle bøkene, på hver sin måte. De er alle på en måte ute på en reise eller en ny tilværelse de må lære seg å leve med og gjøre seg noen nye erfaringer, som til slutt ender på en relativt god måte for alle, der de forsoner seg med sin nye tilværelse. De er ute i det nye og ukjente før de til slutt finner veien hjem igjen til det trygge. For Inga og gutten er det kanskje spesielt tydelig da de virkelig får kjenne på en ny tilværelse, livet deres forandres ganske betraktelig underveis og de gjør omtrent alt annet enn å være et barn og gjøre det som et barn gjør, før de til slutt får kjenne litt på det også. Ulla er på en måte også ute på en reise i det ukjente og utrygge, selv om hun har foreldrene ved sin side gjennom hele boken, det er vel først når hun og Jøte tilsynelatende drar ut alene og blir sittende i treet at hennes reise tar en vending, når hun får en større forståelse for alt ved hjelp av Jøte, foreldrene finner dem og tar dem med seg hjem, og hun forstår at selv om de ikke kan bo sammen så kan de finne på noe sammen alle tre, så alt er nesten som før.

Alle tre bøkene har også en relativt lykkelig slutt, en slutt som hvert fall skaper et håp hos leseren om at alt en dag kan bli bra igjen. Hos Ulla er det en forsoning med situasjonen som vi ser på oppslag 21, det var ikke så ille likevel og det er også noe fint med å ha to hjem å

leke i. For Inga og gutten sin del så handler det om å få lov til å være barn igjen, de voksne kommer tilbake til den rollen de hadde tidligere og ansvaret faller igjen på dem.

Men en slik reise kan by på spenning, utfordrende opplevelser og livserfaring, og reisen blir ofte uttrykk for en indre utvikling som forteller om hvordan en person blir formet og dannet. Erfaringene som kommer med gjør at personen er en annen etter reisen enn han eller hun var før, kan vi lese i Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 72). Denne reisen eller opplevelsen som disse tre har hatt har helt klart gitt dem livserfaring, livet er ikke alltid lett, men det kan også bli bedre en dag. Spesielt Inga har fått kjenne på dette, og fått med seg erfaring videre i livet hun ellers ikke hadde fått. En indre utvikling ser vi hos alle, men den som kanskje går gjennom den største forandringen er kanskje Ulla. Hun som går imot alt og alle og virkelig misliker situasjonen, før hun til slutt ender opp med å se det positive i det og aksepterer sin nye tilværelse.

Skilsmisse som tematikk fremstilles nettopp gjennom blant annet de momentene jeg nå har tatt opp. Barnas ulike opplevelse, foreldrenes fraværende rolle, og hvordan det for alle karakterene går bra til slutt. Hver og en sin opplevelse av skilsmissen deres foreldre går gjennom er ulik og det blir tydelig etter å ha lest alle bøkene, og det kan også vær en bonus hvis det skulle vise seg at noen leser flere av bøkene og i tillegg til å erfare hva skilsmisse er, også erfare at en skilsmisse oppleves ulikt.

5.2 Barneperspektivet

Med utgangspunkt i det jeg var innom med bøkens formidling av tema skilsmisse, og det at hovedkarakterene tilsynelatende ikke hadde noe særlig kunnskap om skilsmisse før de sto midt oppi det, kan kobles inn mot barnets utgangspunkt som vi finner igjen i Ulla Rhedins konsekvente barneperspektiv. De har ikke noe kunnskap, så de må bruke den kunnskapen de har for å forstå situasjonen, og har de vært i lignende situasjoner før, tar de med seg handlingene derfra videre til den situasjonen de står i. Et eksempel på det er Ulla som prøver å forstå foreldrene, og det gir mening i hennes logikk og hennes utgangspunkt, men har egentlig en annen betydning. Når pappa på oppslag 5 forteller at han og mamma ikke kan bo sammen mer fordi de har vokst fra hverandre er jo Ulla sitt svar så klassisk som man kan få det, vokst fra hverandre, ingen av dere har vokst noe på kjempelenge. Det hun forbinder med å vokse er å fysisk bli høyere, det går jo ikke an å vokse fra hverandre, og voksne har jo

sluttet å vokse. Inga også står i en slik situasjon der hennes kunnskaper krasjer litt med realiteten. Leseren får tidlig høre om Inga sine kunnskaper om krig, og hun har sikkert lært noe om hva som skjer og hva man bør gjøre når det er krig, men det er ikke mamma og pappa sin krig, det er krigen hun har sett på tv. For mamma og pappa sin krig er annerledes og da må man plutselig handle annerledes og bruke den kunnskapen man har. Det ser man for eksempel når Inga må ta med seg brødrene i dekning nærmest, vekk fra mamma og pappa sin krangel, vekk fra krigen, de må komme seg i sikkerhet.

Oppslag to i *Krigen* viser leseren også barneperspektivet i måten Inga sin logikk kommer frem i måten hun omtaler krigen som fenomen på og sammenligner med det hun vet om krig fra før. Hun bruker egne forkunnskaper og syn på krig for å forklare hva som skjer hjemme. Det er ikke tanks i gantene, ingen soldater, ingen geværer, ikke noe skyting. Det er det hun forbinder med krig, før hun snart skal få en helt annen opplevelse av krigen.

Også på oppslag 2 i *Ulla hit og dit* kan vi se Ulla sitt utgangspunkt for måten hun forstår en situasjon på. Ulla spør hvor hun skal bo og får svar om at hun skal bo en uke hos mamma og en uke hos pappa, for slik blir det mest rettferdig for dem, da begge får være med Ulla. Og akkurat dette rettferdighetsbegrepet er interessant, for er det en ting barn er opptatt av så er det at alt skal være rettferdig og likt for alle. Hvor mange ganger har man ikke hørt et barn si og selv sagt som barn at noe er urettferdig. Og Ulla synes ikke den løsningen mamma og pappa legger frem er rettferdig, for henne er det rettferdig slik det var før da ingen var alene.

Gutten i *Når mamma blir et monster* opplever at mamma er lei seg for at pappa er flyttet, og handler slik han er lært til at man gjør når noen er lei seg. Man gir dem en klem for eksempel, som vi ser på oppslag 9, eller er ekstra vennlig og hyggelig og tilbyr seg å hjelpe til, som på oppslag 3 når de er på butikken.

Dette henger også sammen med perspektiv 2 og det at barn forstår på sin egen måte avhengig av alder, personlighet, miljø og levd erfaring. Akkurat det med alder skiller karakterene noe her, for Ulla fremstår som nevnt yngre enn de to andre og det kommer jo frem både gjennom at hun ikke alltid forstår alt, men også at hun er den eneste som stiller seg i opposisjon til hele situasjonen og ikke får noe ekstra ansvar for enten yngre søsken eller foreldre. Hun viser likevel at hun bryr seg for at foreldrene skal ha det bra, men på en måte

for at det skal gagne henne, hun vil ikke at foreldrene skal være alene fordi hun vil at alle skal være sammen.

Perspektiv 3, det empatiske perspektivet, er tydelig spesielt på oppslag 22 i *Krigen* når Inga og mamma sitter i sofaen og det kommer frem at Inga er sliten. Her gjengis hennes følelser og tanker både i ord og illustrasjoner som om fortelleren selv er barnet. Samme skjer i *Ulla hit og dit* når tannbørsten havner i do, Ulla sitt sinne beskrives som om det er forfatteren som er Ulla. Også i *Når mamma blir et monster* ser vi dette, og spesielt fokus på det å henvende seg til «du», da må du roe dem ned og vise at alt er i orden, du må gjøre det du får beskjed om, forfatteren henvender seg også til leseren her.

Seip & Tønnessen (2018, s. 20) sa at å ivareta barneperspektivet i litteraturen handler om å henvende seg til barn og vise fram verden på en måte som oppleves meningsfylt ut fra barnets livserfaring. Som jeg nettopp har vært inne på med barnets utgangspunkt, vil jeg si at forfatterne av bøkene jeg har analysert gjør nettopp dette, de kobler noe ukjent for mange – skilsmisse – sammen med handlinger og forståelser hos hovedkarakterene som kan oppleves meningsfylt ut fra barnets livserfaring, her leserens livserfaring. De aller fleste barn har møtt på noen som er lei seg og trenger litt trøst, har hørt om krigen før eller har hørt noen si noe de ikke helt forstår, og som kanskje ikke gir helt mening ut fra den kunnskapen de sitter inne med.

Slettan (2010, s. 10) sa at barndomsbildet og voksenbildet i barndomsbøkene har endret seg og at forfatterne i dag har det som ideal å legge perspektivet nært barnets eget, følge barnets blikk, barnets tempo og barnets logikk. Den voksne har ikke lenger like stor funksjon som didaktisk veileder gjennom fortellerstemme. Det er absolutt tilfelle i de tre bøkene, de voksne er ikke mer i fokus enn de trenger å være, og når de er det er det som regel for å trøste eller i starten for å sette tonen for skilsmissen som pågår. Eneste som skiller seg ut her er *Når mamma blir et monster* der monstermamma er mer i fokus enn barnet, hvert fall billedlig, men hun har likevel ikke noe fremtredende rolle autoritetsmessig. Det er barnets blikk på monstermamma som følges gjennom boken, selv når mamma er tilbake til seg selv ser vi barnets reaksjon på å ikke få sjokolade på butikken når det sannsynligvis ikke er lørdag.

Forfatteren i *Når mamma blir et monster* skriver i barnets perspektiv, med et fokus på hva barnet må gjøre som den omsorgspersonen han er blitt. Og med det møter man også guttens følelser gjennom teksten, og hvordan man kan tenke seg til at barnet føler det. Som en manual er verbalteksten tydelig og rett frem, som en bruksanvisning som tar for seg steg for steg i prosessen med å komme tilbake til normalen og hva gutten må gjøre for at formonstringen skal ta slutt.

Det kan ses i sammenheng med Rhedin (2012) sitt tredje perspektiv på barneperspektivet, det empatiske perspektivet. Barnet får omsorgsrollen og må ta ansvar for at foreldrene skal ha det bra og at hverdagen skal fortsette. Barnets opplevelser og følelser blir tydelig for leseren både gjennom det verbalteksten forteller, men også ansiktsuttrykk.

I *Når mamma blir et monster* er det en tydelig størrelsesforskjell mellom gutten og monstermamma, de to karakterene plasseres ofte i nærheten av hverandre og gjør derfor størrelsesforskjellen ekstra tydelig. Denne størrelsesforskjellen kan ses på som verdiperspektivering, som Ommundsen (2018) og Birkeland, Mjør & Teigland (2018) er inne på.

Klemmen som gis underbygger både det at det er en relativt stor størrelsesforskjell mellom monstermamma og gutten, men også det problematiske maktforholdet kan vi finne tegn til her. Som jeg har vært inne på tidligere har rollene snudd, og på en måte vil det også bety at den som har makten eller den som bestemmer ikke lenger er mamma, men det er gutten som tar avgjørelser, ordner alt, sørger for at de har mat og er en omsorgsperson for monstermamma. På oppslaget hvor de klemmer ser vi at armene til gutten strekker seg så langt de kan for å omfavne mamma, han rekker selvsagt ikke helt rundt, det er nærmest en umulig oppgave. Ved at rollene snus, den som tar ansvar er gutten, følger vi alt gjennom barnets perspektiv, og leseren kommer tett på barnets opplevelse og kan derfor lettere relatere til det et jevnaldrende barn opplever.

5.3 Språk om følelser

Når det kommer til bøkens potensiale for at leseren kan utvikle et språk om følelser er det flere ting i oppslagene jeg har analysert som kan ha en sentral del i å formidle følelsene karakterene kjenner på og derfor også gjøre det tydelig og gi leseren større mulighet til å kjenne på og kanskje til og med relatere til de følelsene som kommer frem.

Jeg har ved flere anledninger kommentert fargebruken og dens funksjon, og sett i sammenheng med Nikolajeva (2014, s. 98) om at enkelte stemninger kan kobles med gitte farger, ser vi at det jeg kommenterte på oppslag 21 i *Ulla hit og dit, gladfarger*, eller kontrastfargene på oppslag 22 i *Krigen som Tørnby* (2020, s. 136) presenterte som komplementærfarger, med gul og blå-lilla som hovedfargene som gjør at Inga skiller seg ut. Og komplementærfarger bruker kunstnere fordi de forsterker hverandre, noe som igjen vekker følelsene til leseren. Fargene har en sentral funksjon og har absolutt en stor betydning for det å få frem en stemning på et bilde.

Et helt tydelig eksempel i *Krigen* ser vi Laukka (2013, s. 187) spesielt påpeke når hun sier at valør er å justere stemningen lysere eller mørkere, og en dyktig bildebokskaper kan regulere bokens rytme med små endringer i oppslagets valør. Forskjellen i uttrykket fra oppslag 2 til oppslag 22 i *Krigen* er nettopp å justere stemningen lysere eller mørke som regulerer bokens rytme.

Kontrasten mellom fargebruken på oppslag 2 og 22 i *Krigen* kan også ses i sammenheng med Ommundsen (2018, s. 160) som tar opp det at ulike farger skaper ulike stemninger og forskjellen mellom kalde og varme farger. Den lysegule fargen vi ser på oppslag 2 er en noe varmere gultone enn den brun-gule vi ser på oppslag 22. Og den blå-lilla fargen blir her en kald farge, og kaldere i motsetningen til den gule fargen. En kald farge kan underbygge det Inga føler på når hun sier at hun er sliten og vil finne tilbake til seg selv. Fargebruken er på denne måten med på å underbygge endringen fra harmoni til disharmoni.

På oppslag 10 i *Når mamma blir et monster* ser vi en tydelig kontrast i fargebruken fra mamma på soverommet til de er ute i parken. Det går fra å være grått og trist, til sol og vårfølelse i parken. Det at farger kan kobles med ulike stemninger bekreftes av Nikolajeva (2014, s. 98) som sier at for eksempel rød blir brukt for å signalisere sinne, gult og grønt for glede og grå og svart for nød. Når monstermamma er trist og leser gamle brev er det regnvær ute og gråsvart farge på veggene, mens i parken ser vi at solen er gul og gresset er grønt og stemningen er snudd, gutten smiler og er glad.

I de tre bøkene møter leseren følelsene til karakterene gjennom både verbaltekst og bilder, og i Nikolajeva (2013, s. 252) kunne vi lese at bildeboken tilbyr en ganske unik mulighet med det at oppslagene består av både bilde og tekst, og at de sammen kan formidle mer enn de

klarer hver for seg. For eksempel ved bilder som viser følelser, som støttes opp av verbalteksten, der verbalteksten kan være mer konkret og presis enn det bildene er, men samtidig vil det være behov for bildet da emosjoner er nonverbale og en tekst sjelden vil kunne formidle en følelse akkurat slik den oppleves.

Det kan vi spesielt se i *Krigen* når Inga og mamma sitter i sofaen og Inga stirrer ut i luften, og det er tydelig at noe ikke er som det stemmer, kanskje er hun lei seg eller det er noe som plager henne, og her kommer verbalteksten inn og forteller leseren at Inga er sliten. Verbalteksten setter ord på det Inga føler, og som man ved å bare se på bildet kanskje ikke hadde kommet frem til. Det ligger mye følelser bak det å være sliten, og der kommer bildets funksjon med.

Denne forståelsen som teksten gir oss ved å sette ord på følelsen Inga kjenner på her, kan også ses i sammenheng med det Nikolajeva (2014, s. 97) sier når hun trekker frem at ut fra et bilde er det fort at man identifiserer basisfølelsene, som for eksempel trist, mens verbalteksten kan tilføre nyanser, gi begynnerleseren og lesere generelt for så vidt, hjelp til å sette ord på følelser slik at de kan kjenne igjen følelsene senere, og også få et bredere spekter av følelser. Det er nettopp det som skjer på oppslaget hvor det kommer frem av verbalteksten at Inga er sliten. Mange, og meg selv inkludert, tenker nok umiddelbart at hun var lei seg eller at det var noe som plaget henne.

I *Ulla hit og dit* spesielt er det i Ulla sitt tilfelle slik at følelsene kommer frem gjennom handling og ikke ord, altså at Ulla ikke setter ord på hva hun tenker og føler, hun viser det med å for eksempel bli så sint at tannbørsten havner i do på oppslag 5. Enten Ulla er trist eller sint lar foreldrene henne være det, og de blir ikke sint, de vil bare trøste, og ønsker å gjøre situasjonen så bra som de kan. Det kan både gi leseren et innblikk i hvordan det er oppleve at foreldre flytter fra hverandre og hvordan det er å være barn når det skjer, men også at det er lov å vise følelser og at det er trygt. Her er det verbalteksten som forteller leseren at Ulla er sint, mens bildet viser tannbørsten som havnet i do.

Et samspill mellom verbaltekst og bilde der bilde utvider teksten, som Ommundsen (2018) er inne på, har potensiale for å gi leseren erfaring om følelser og å uttrykke dem slik Inga gjør her. Muligheten for å utvikle empati er også til stede, der du gjennom verbaltekst får høre at Inga er sliten, så sliten, og bildet ikke gjør noe annet enn å underbygge akkurat det, hele Inga

strutter av en som er sliten og lei og bare vil finne tilbake til slik det var før. Det kan gi leseren en erfaring med følelser da det er nettopp det Inga gjør her, men også måten følelsene hun deler blir tatt imot på. Ommundsen (2018, s. 157) påpeker også at en del av det at bilde utvider teksten er at tekst og bilde er gjensidig avhengig av hverandre, og det ser vi blant annet på oppslag 22 i *Krigen*. Det kommer ikke frem i verbalteksten, men morens blikk og at hun sitter vendt mot Inga, viser en omsorg for Inga og at hun lytter på det Inga forteller. Det viser en som bryr seg og lytter til det som blir sagt og tar det innover seg, og ufarliggjør rett og slett det å skulle dele egne følelser. Bildene forteller noe som ikke kommer frem i teksten, men som likevel er en viktig del av historien, og derfor er bilde og tekst gjensidig avhengig av hverandre for å formidle historien.

En av bildenes styrker er å formidle følelser gjennom ansiktsuttrykk og kroppsholdning, og det bekreftes av Nikolajeva (2014, s. 98) i det hun sier at formen på munnen er brukt mye for å uttrykke følelsene til karakterene i en bildeboksammenheng. Det finnes det en rekke eksempler på at ansiktsuttrykk og kroppsholdning bidrar til å formidle følelser i bøkene jeg har analysert. På oppslag 2 i *Ulla hit og dit* sitter Ulla i en eske, armene i kryss og munnen som en rett strek. Mens på det siste oppslaget ser vi antydningen til et smil, som Nikolajeva (2014) sier at glede er gjenkjennbart ved at munnen peker oppover.

Kroppsspråk kan også vise følelsene hos en karakter, det er en forskjell på armer som er utstrekkt og slappe armer som henger langs kroppen (Nikolajeva, 2014, s. 98). Et helt konkret eksempel på det er på oppslag 2 i *Krigen* når familien ler og tuller i sofaen, her er det store smil om munnen hos samtlige og armer som er utstrekkt, mens på oppslag 10 går Ola og Lars med armene hengende slapt langs siden og krummet rygg og smilet deres er borte.

Bildets funksjon i *Når mamma blir et monster* er helt avgjørende for historiefortellingen. Verbalteksten forteller gutten hva han må gjøre, bildene viser leseren hvordan han gjør det. For eksempel på oppslag 9 forteller verbalteksten at du må roe dem ned og vise at alt er i orden, og bildet viser en klem mellom monstermamma og gutten, det er sånn han viser at alt er i orden. Den enkle verbalteksten gjør også at verbalteksten er ganske tom for beskrivelser av følelser, med noen unntak. Følelsene kommer frem gjennom ansiktsuttrykk og kroppsholdning, og bekrefter igjen det at tekst og bilde er gjensidig avhengig av hverandre og er nødt til å ses i sammenheng for at helheten i fortellingen skal bli tydelig for leseren.

Både på oppslag 9 og 10 ser vi ansiktsuttrykk som uttrykker følelser, monstermamma på soverommet, gutten bak i bilen og monsterpappa foran i bilen.

Men selv om bildene gjør det relativt konkret for leseren om karakteren i fokus er glad, trist eller sint, vil likevel verbalteksten kunne ha en funksjon her. Enten det er Inga som er sliten og lei eller Ulla som er sint så er verbalteksten med på å vise at disse karakterene, som er barn, også kan uttrykke følelsene sine. I tillegg blir det at de forteller om hva som er vondt og vanskelig tatt godt imot av deres nærmeste, foreldrene, de blir tatt på alvor, og det kan også være en nyttig erfaring for en leser og se hvordan det går an å snakke om ting som er vanskelig, men også at det er noen som tar imot tankene og bryr seg. Nikolajeva (2013, s. 252) bekrefter verbaltekstens funksjon i samspill med bildene, verbalteksten kan beskrive følelser og stemninger. Da får de yngste barna mulighet til både å lese om og å se på bilde hvordan følelsene uttrykkes, noe som kanskje kan bidra til at følelsene gjenkjennes ved en senere anledning. Verbalteksten kan også bidra til å utvikle språket om følelser.

Verbalteksten vil også kunne utvide forståelsen av en karakters følelser som gjennom bildet fremstår trist eller sint, verbalteksten kan gi informasjon om hvorfor karakteren er trist, og hva som har skjedd. Som i *Krigen* på oppslag 22, du ser ganske fort at det er noe i veien, noe som plager Inga, verbalteksten forteller at hun er sliten.

Sentralt innenfor bildeboken og samspillet mellom tekst og bilde brukes ikonotekst som begrep om den gjensidige interaksjonen mellom de to modalitetene. Bjørlo & Goga (2020, s. 66) legger vekt på at en og samme ikonotekst vil inneholde flere samspillsformer. For eksempel i bildebøker for de yngste barna vil ord og bilder i stor grad formidle samme type informasjon, men for eldre aldersgrupper vil bildebøkene romme flere former for interaksjoner mellom verbaltekst og illustrasjoner. I mitt tilfelle, med bøkene jeg har analysert, har bilde og tekst samme utgangspunkt, de formidler sammen en historie. Og bilde og tekst forteller gjerne mer enn den andre kan, eller utdyper informasjon som gis fra en modalitet, men for en ung leser eller en leser generelt vil en tydelig og enkel måte å få frem tematikk, budskap og historien i seg selv gjøre det mer tilgjengelig for leseren, og da også følelsene.

Alle disse momentene jeg har kommentert til nå, fargebruk og samspillet mellom verbaltekst og bilde, og deres funksjon sammen og hver for seg, gir god grunn til å bruke bildebøker som

er rike på følelser. Leseren kan støtte seg på bildene og bruke dem til å forstå det som skjer og lettere kunne leve seg inn i følelsene til karakterene når de ser dem og ikke bare leser om dem. For styrkene til bildene sier Åse Marie Ommundsen (2018, s. 160) er å vise hvordan personer og steder ser ut, og å skildre følelser og sinnsstemninger.

Å se følelsene uttrykt på denne måten gjennom et ansiktsuttrykk, spesielt med fokus på formen munnen har, kan for leseren gi et ganske tydelig signal om hvilke følelser som er i spill. Glede og tristhet er to grunnleggende følelser og barn kjenner igjen et smil eller noen som er lei seg, og det vil leseren med all sannsynlighet gjøre her også. Etter å ha oppdaget et smil eller en som er sint eller lei seg, får leseren hjelp fra verbalteksten til å utdype hva som ligger bak smilet eller det triste ansiktet. Verbalteksten forteller leseren det de i virkeligheten hadde funnet ut ved å spørre den de ser er sint eller trist om hvorfor det er tilfelle. Så leseren kan lett fange opp følelsene med tanke på at de er uttrykt ofte gjennom et smil eller en munn som peker nedover, men også ved hjelp av kroppsholdning, og verbalteksten hjelper dem til å forstå hva mer som ligger bak følelsene de har identifisert ut fra bildet.

Både bildeutsnitt og plassering av karakterene på oppslagene kan ha en sentral betydning for formidling av følelser i bøkene. Ulike typer bildeutsnitt kan ifølge Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 116) understreke følelser, forsterke spenningen eller tilføre intimitet eller distanse til et motiv.

Som vi kunne lese i Nikolajeva (2014, s. 98) er karakterer plassert i forgrunnen eller i midten av et bilde ofte glade eller fornøyde, mens karakterer som plasserer i et hjørne eller i bakgrunnen ofte blir sett på som ensom, redd eller ulykkelig. For eksempel i *Når mamma blir et monster*, på oppslag 10, når gutten står fremst i køen for å kjøpe is, han er glad og fornøyd både for å være ute i parken med mamma, men selvfølgelig også fordi de kjøper is, og han får komme først.

Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 116) trekker ulike varianter av bildeutsnitt frem i lyset, blant annet totalbilde, eller halvtotal eller halvnære og ultranære bildeutsnitt. For eksempel totalbilde ser vi ved flere anledninger, karakteren blir plassert i et miljø som oversikt.

På oppslag 2 i *Ulla hit og dit* er Ulla plassert i en pappeske i forgrunnen, mamma og pappa driver og pakker bak henne, her har vi full oversikt over situasjonen, og det er tatt i bruk et bildeutsnitt i totalbilde, leseren får oversikt over situasjonen og karakteren plasseres i et miljø. Det samme ser vi på oppslag 10 i *Når mamma blir et monster*, på den delen av oppslaget hvor de er i parken. Her får leseren totalbilde av parken og alt som skjer i tillegg til gutten som står i kø for å kjøpe is.

På oppslag 9 i *Når mamma blir et monster* kommer leseren tett på, vi ser bruk av halvsnære bildeutsnitt. I bilen sitter monsterpappa foran og gutten bak, og vi kommer tett på ansikt og uttrykk. Jo tettere du kommer på et bilde, jo tydeligere blir kanskje for eksempel følelsene eller et uttrykk hos karakteren, kanskje er det en bevisstgjøring fra illustratør om at det er fokus på dette bildet at leseren skal legge merke til hvordan karakterenes uttrykk er fordi det er viktig for historiefortellingen. Jo mer direkte blir kanskje følelsene, mens i et totalbilde vil omgivelsene rundt også underbygge det som skjer og en vil hente inn mer av det som skjer rundt eller det en ser for å etablere hvilke følelser eller stemning oppslaget skal formidle.

Konklusjon

Denne masteroppgaven har tatt opp potensiale for å utvikle leserens empati gjennom lesing av tre bildebøker, *Ulla hit og dit*, *Krigen* og *Når mamma blir et monster*. Problemstillingen har blitt konkretisert av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir skilsmisse som tema fremstilt i bøkene?
2. Hvordan ivaretar bøkene barneperspektivet i historieformidlingen?
3. Hvordan kan bøkene gi leserne et språk om følelser?

Arbeidet har hatt utgangspunkt i bildebokanalyse av tre bildebøker, med fokus på de tre forskningsspørsmålene. Når det gjelder skilsmisse som tema blir det fremstilt ulikt i bøkene, hovedpersonene har sin egen måte å håndtere sin nye tilværelse. Ulla er i opposisjon, mens Inga og gutten får ansvar for familielivet og alt som følger med. Rollene i familien snus på hodet. Det at bøkene tar opp temaet på hver sin måte er sentralt for en leser som både har og ikke har opplevd skilsmisse før. Det finnes ikke en måte som er mer riktig enn en annen når det kommer til opplevelsen av foreldrenes skilsmisse gjennom et barns perspektiv.

Når det kommer til barneperspektivet kommer det frem gjennom at det først og fremst er barn som hovedpersoner i bøkene, som også gjør at leseren får innblikk i deres tanker og følelser. Holdningene og kunnskapene deres blir tydelige, og det at de er barn og ikke har lært eller erfart mer enn et barn på deres alder har preger deres forståelse. Ulla som ikke forstår hva pappa mener når han sier mamma og pappa har vokst fra hverandre eller at hennes forståelse av ordet rettferdig er noe annet enn foreldrenes i denne situasjonen, Inga som bruker sin kunnskap om krig i forklaringen av hennes nye tilværelse, og gutten som har lært at når noen er lei seg så skal vi trøste, og det er nettopp det han gjør. En bok, eller flere bøker her, med et tydelig barneperspektiv er viktig for at barn skal kunne relatere til og kjenne seg igjen i det som skjer med barnet, uavhengig av om de har opplevd en skilsmisse før eller ikke. Følelsene ligger utenpå hos karakterene og det er mulig å fange opp hvilken følelse karakterene kjenner på for leseren.

Både verbaltekst og bilde har en sentral rolle i hvordan bøkene gir leserne et språk om følelser. Som to modaliteter som er gjensidig avhengig av hverandre forklarer verbalteksten, mens bildene viser. Verbalteksten utvider bildet og forteller leseren hva som er grunnen til det triste ansiktet vi kan se på bildet. Følelsene blir også formidlet gjennom kroppsholdning, armer som er strekt kan uttrykke glede mens armer som henger ned langs siden kan uttrykke at noen er trist eller lei. Og det at karakterene, barna, setter ord på følelsene sine vil både kunne gi leseren et språk om følelser, men også vise at det er trygt å dele følelsene sine da karakterene blir møtt med omsorg og forståelse når de først setter ord på hvordan de egentlig har det. Men også det at verbalteksten kan utvide forståelsen av en basisemosjon som å være glad eller trist, vil gi leseren andre ord å bruke om samme eller en lignende følelse, som også vil utvide leserens språk om følelser.

Innledningsvis presenterte jeg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som kan knyttes opp til nettopp det at å utvikle empati eller medfølelse for andre kan bidra til å gi leseren en ny mestring av livet, altså at å lære om å håndtere både egne og andres utfordringer og det å være et medmenneske er en del av å oppøve livsmestring.

Og her kommer også fokuset jeg har lagt på norskfagets, men ikke minst lærernes rolle og ansvar for å gi elevene muligheten til å erfare skjønnlitteratur som kan knyttes til livsmestring. Skulle det vise seg at bøkene jeg har analysert og andre i samme kategori har

potensiale for å gi økt empati hos leseren er det et ganske tydelig tegn på at det er positivt å bruke slike bøker i skolen. Lærerne må ta det ansvaret de har i form av å ha mulighet til å velge hvilke bøker elevene skal møte og i sammenheng med folkehelse og livsmestring legge opp til lesing av skjønnlitteratur som både kan «bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å lese bøker om barn som går gjennom noe som kan være vanskelig, se hvilke følelser barna kjenner på og å se hvordan i dette tilfelle en skilsmisse påvirker dem vil kunne bidra til en identitetsutvikling hos den enkelte med tanke på at leseren selv kan bli bevisst på hvordan han eller hun føler med andre som har det vanskelig, det handler om den enkeltes holdninger som en del av identiteten.

Tidligere viste jeg til Myrland (1995, s. 33) som trakk frem psykologene Wallerstein og Kelly som studerte barn og unges reaksjoner og livsmønster etter foreldrenes skilsmisse. Her kom det blant annet frem at barnet fikk mer ansvar for både hushold og søsken, men også et psykologisk ansvar for foreldrene gjennom å trøste og støtte dem.

Det denne undersøkelsen viser av barnas opplevelser av skilsmissen, kan ses i sammenheng med hovedpersonenes opplevelse i bøkene jeg har analysert, spesielt i *Krigen* og *Når mamma blir et monster*. Undersøkelsen viser hva som skjer i det virkelige liv, og når bøkene fremmer noe av den samme opplevelsen gjennom disse karakterene, vil bøkene være representative for slik det oppleves at foreldrene går gjennom en skilsmisse. Det er selvfølgelig ulikt hvordan en skilsmisse oppleves for barn og voksne, men dette underbygger viktigheten av å få in litteratur som disse tre bøkene representerer i skolen.

Skjønnlitteratur kan som vi nettopp leste være viktig for livsmestring, og livsmestring handler om å mestre livet på en generell basis, ikke bare sitt eget liv, men også hvordan en møter andre og er en samfunnsborger. Det handler om evnen til empati og medfølelse med andre.

Når det kommer til potensiale for empati er det flere teoretikere og forfattere jeg har vært innom i løpet av denne oppgaven som også diskuterer eller bekrefter nettopp dette. Blant annet Stoltenberg (2020, s. 198) som sier at trening i å sette seg inn i andres sted kan utvikle evne til empati. Og en slik trening kan for eksempel være å lese bøker med barn eller voksne for den slags skyld i fokus som går gjennom noe som er vanskelig og fremmer følelsene det bringer med seg.

For litteratur kan som Ruth Seierstad Stokke (2018, s. 241) påpeker gi leseren et møte med en annen livsverden, der leseren kan gjenoppleve egne erfaringer, men også tre inn i et helt annet univers enn sitt eget.

Høisæter (2005, s 132) legger vekt på at fortellinger som appellerer til følelser og gjør at barnet opplever blant annet medfølelse gjør barn oppmerksom på hvordan bestemte handlinger og bestemte konsekvenser henger sammen, noe som er sentralt her fordi i tillegg til å ha potensiale for å utvikle empati hos leseren vil det være et mål i seg selv at leseren kan ta med seg ny kunnskap etter lesing er slutt. Både om hva skilsmisse er og kan innebære for den som går gjennom det, men også om hvordan en best møter en jevnaldrende eller en hvem som helst som opplever det.

Flere forskere, teoretikere og forfattere har vært inne på viktigheten av å la barn oppleve litteratur med barn som møter på utfordringer i eget liv. For det er ikke slik at barn opplever et rosenrødt liv i det daglige. Uansett hva det er du opplever så vil en bok der et barn har tydelige utfordringer i livet akkurat her og nå kunne gi en trygghet om at det er normalt, og at det er ikke bare jeg som har det vanskelig av og til. Kanskje kan det også bidra til en utvikling av empati for leseren, bevisstgjøre barna og også gjøre at de kanskje legger merke til om noen i klassen har det litt vanskelig en dag. Det er uansett viktig å fortsette å presentere barn for det virkelige liv gjennom bøker.

Sandra Beckett (2012, s. 210) trakk frem flere som gav nettopp dette fokus, og en av dem er Oskar K, som sa at det å presentere barn for realiteten også i bøker er å ta barn seriøst. Kolberg (2009, s. 59) er inne på samme tankegang når han peker på at barnelitteraturen kan ha en funksjon som en introduksjon til livet, et liv som ikke utelukkende er vakker og harmonisk. Dette livet bør også tas med inn i barnelitteraturen. Og nettopp at det er en del av litteraturen kan gjøre at det hele kan oppleves med en viss distanse, det er fiksjon og ikke en historie fra det virkelige liv, selv om historien gjerne har hentet inspirasjon fra det virkelige liv.

Å bruke bøker for å skape denne distansen kan være positivt da det kan virke avskrekkende for noen barn at det de leser om handler om en fiksjonskarakter og derfor ikke har skjedd i virkeligheten, hvert fall ikke med den de leser om, dersom boken ikke forteller noe annet. Noen bøker kan være skremmende, handle om noe som er skummelt eller ubehagelig, noe

for eksempel *Krigen* i enkelte tilfeller kan være, og det å vite at du leser om noe som er oppfunnet og ikke ekte, kan gjøre at leseren fortsetter selv om det er litt skummelt eller ubehagelig. Det ligger en trygghet der om at det denne personen opplever er ikke ekte her og nå.

I underkapittelet den utfordrende bildeboken presenterer jeg ulike synspunkter på at barns virkelighet også bør være en del av litteraturen, og at barn bør få tilgang til slike bøker. Og det mener jeg med bøkene jeg har valgt ut og analysert i denne masteroppgaven, det er ikke nødvendigvis tilfelle at skilsmisse som tema i akkurat disse bøkene er særlig utfordrende, selv om *Krigen* kan være en tøff bok å lese grunnet den ekte teksten og illustrasjonene som ikke legger skjul på noe som helst. Tematikken kan være sår, som en skilsmisse kan være, men jeg synes likevel det er viktig å bruke bøker som dette i skolen fordi det er mange barn som nettopp har disse erfaringene med skilsmisse som kommer frem i bøkene, og helt sikkert andre erfaringer også, og de trenger et språk og noe som viser dem at de ikke er alene. Jeg håper at denne oppgaven har åpnet opp øyne for verdien av å ta inn bøker med mer og mindre utfordrende tema i skolen og hva det kan gi barna å møte en slik bok. Det er potensiale for å utvikle et språk om følelser, for å bli kjent med fenomenet skilsmisse i mitt tilfelle uavhengig av forkunnskaper og opplevelser, og det er potensiale for å utvikle empati, om ikke mentalisering.

Så har bøkene *Krigen*, *Når mamma blir et monster* og *Ulla hit og dit* potensiale for å utvikle leserens empati? Bøkene gir på hver sin måte en forståelse for skilsmisse og det å være barn i en skilsmisse og at det kan være vanskelig, frustrerende og overveldende. Bøkene starter med at vi møter tre barn som ikke har noe særlig kunnskap om hva det innebærer at foreldrene skilles, kanskje på lik linje med leseren, kanskje ikke, men kunnskapen deres øker gjennom boken og det gjør også leserens. Uavhengig av forkunnskaper får leseren kjennskap til tre barns ulike opplevelser av skilsmissen deres foreldre går gjennom. Leserens vet gjerne hva skilsmisse er eller betyr, men kanskje ikke hvordan det oppleves når egne foreldre velger å gå fra hverandre. Det gir disse bøkene leseren. Barnas opplevelse kommer frem gjennom bøker som har et stort fokus på følelsene som barna kjenner på, enten det er å være sint eller trist, og at det finnes et håp om at det går bra til slutt, noe det gjør for alle disse tre barna.

Problemstillingen spør om de tre bøkens potensiale for utvikling av empati, og tidligere i oppgaven trakk jeg i tillegg til empatibegrepet, også inn mentalisering. Ruth Seierstad Stokke (2018, s. 256) setter forskjellen mellom dem på agendaen når hun sier at mentalisering handler om å kunne sette seg inn i andre menneskers følelser og tanker, og at empati i tillegg handler om å ta hensyn til det man har lært og forstått og at man føler med den andre.

Når jeg da spør om bøkens potensiale for utvikling av empati vil det kanskje gjelde for noen, men ikke nødvendigvis for alle, det vil kunne avhenge av forkunnskaper og om de kjenner noen eller ikke som har opplevd en skilsmisse som gjør det lettere å relatere til det de møter i bøkene. Kanskje kan man si at leserne av bøkene her vil evne å mentalisere, altså å forstå og sette seg inn i andre menneskers følelser og tanker når vi møter karakterene Inga, Ulla og gutten i *Når mamma blir et monster*, gjerne fordi de selv reflekterer over det de leser eller kjenner igjen følelsene karakterene kjenner på. For Ruth Seierstad Stokke (2018, s. 256) sier at det er mulig å forstå andre uten nødvendigvis å kjenne empati. Men det å føle med noen kommer når du møter situasjonen i virkeligheten og ser hvordan det går utover en venn eller en klassekamerat, og hvordan man handler ut fra den kunnskapen man har fått i møte med den andre, da snakker vi om empati.

Referanseliste

- Andersen, P.T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren* 11(2), 15-22
- Bache-Wiig, H. & Hernæs, S.L. (2012). Barne- og ungdomslitteratur. I P.T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 189-212). Pax.
- Beckett, S.L. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.S. (2018). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A-M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 69-80). Universitetsforlaget.
- Bjørlo, W.E. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L.I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Dahle, G. & Nyhus, K.D. (2013). *Krigen*. Cappelen Damm.
- Evans, J. (2015). Picturebooks as strange, challenging and controversial texts. I J. Evans (Red.), *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual text* (s. 3-32). Routledge.
- Guanio-Uluru, L. (2018). Fantasy litteratur for barn. I R.S. Stokke & E.S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 105-126). Universitetsforlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, s. 163–168.
- Ottesen, S.H. & Tysvær A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen»: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 17(4), 53-67.

- Høisæter, S. (2005). Eksemplariske forteljingar for barn. I B.K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 125-140). Det Norske Samlaget.
- Kallestad H. Å. (2018). Lese skjønnlitteratur for å se de andre – eller oss selv? *Religion og livstolking - en blogg fra forskere ved Høgskulen på Vestlandet*. [Lese skjønnlitteratur for å se de andre – eller oss selv? \(forskning.no\)](#).
- Klett Kinderbuch. (2012). Der Kleine und das Biest [Beskrivelse av *Når mamma blir et monster*, av Marcus Sauer mann & Uwe Heidschötter]. [Der Kleine und das Biest - Klett Kinderbuch Verlag GmbH \(klett-kinderbuch.de\)](#)
- Kolberg, A. (2009). «Vi skriver ikke for å bli likt av voksne». Om utfordrende språk og tematikk i nyere norsk litteratur for barn. I P.O. Kaldestad & K.B. Vold (Red.), *Årboka 2009: litteratur for barn og unge* (s. 51-59). Det norske samlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Udir.no. 2.5 Tverrfaglige temaer (udir.no).
- Langer, J.A. (2011). Building Envisionments. I J.A. Langer, *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (s. 10-25). Teachers' college press.
- Laukka, M. (2013). Femton punkter för analys av bilderboken. I U. Rhedin, O.K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (s. 185–189). Alfabeta.
- Lund, A.C. (2010). Ulla hit og dit [Anmeldelse av *Ulla hit og dit*, av Kari Tinnen & Siri Dokken]. *Barnebokkritikk*. [Ulla hit og dit | Barnebokkritikk.no](#)
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 1(1), s. 1-13.
- Myhr, B.E. (2021). *Twist: Analyser av aktuell litteratur for barn og unge*. Novus Forlag.
- Myrland. H. (1995). Barn - voksen, voksenbarn?: barndomsbilder i barne- og ungdomslitteraturen. *Vinduet (Oslo: trykt utg.)*. 49(3), 30–34.

- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nikolajeva, M. (2014). Knowledge of other people. I M. Nikolajeva (Red.), *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature* (s. 75-100). John Benjamin's Publishing Company.
- Nussbaum, M.C. (2016). Den narrative forestillingsevne. I M.C. Nussbaum, *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne* (s. 25-57). Pax.
- Ommundsen, Å.M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteratur viskes ut/* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Ommundsen, Å.M. (2015). Who are these picturebooks for? Controversial picturebooks and the question of audience. I J. Evans (Red.), *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual text* (s. 71-93). Routledge.
- Ommundsen, Å.M. (2018). Bildeboka. I R.S. Stokke & E.S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Rhedin, U., Oskar, K. & Eriksson, L. (2013). En fanfar för bilderboken! I U. Rhedin, K. Oskar & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken* (s. 36 - 63). Alfabet.
- Samuelson, A.M. (1995). *Billedboken: en glede og utfordring også for voksne*. Pedagogisk forum.
- Sauermann, M & Heidschötter, U. (2013). *Når mamma blir et monster* (F. Valgermo, Overs.). Fortellerforlaget. (Opprinnelig utgitt 2012).
- Stokke, R.S. (2014). «Men han har to forskjellige farger på øynene»: Om barns møte med litteratur sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæreren*, 14(4), 42-56.
- Slettan, S. (2010). Inn i barnelitteraturen: Artiklar om bøker for barn og unge. Høyskoleforlaget.

- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.
- Stokke, R.S. & Tønnessen, E.S (2018). Barnet og litteraturen. I R.S. Stokke & E.S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (s. 17-31). Universitetsforlaget.
- Stokke, R.S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R.S. Stokke & E.S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (s. 239-258). Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S.M.K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget AS.
- Tinnen, K. & Dokken, S. (2010). *Ulla hit og dit*. Gyldendal.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: tabu i bildeboka – analyser og refleksjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 97-110. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I R.S. Stokke & E.S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 259-281). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). Tverrfaglige temaer. Udir.no. Tverrfaglige temaer - Læreplan i norsk (NOR01-06) (udir.no).
- Veggeland, S. (2006). Når et trollkritt og et barn møtes. Da kan vel det mestest skje? Nonsenselementer i Zinken Hopps *Trollkrittet*. I H. Bache-Wiig (Red.), *På terskelen: artikler om nordisk barne- og ungdomslitteratur: festskrift til Åsfrid Svensen* (s. 93-106). Novus Forlag.
- Ørjasæter, K. (2018). *Barne- og ungdomslitteratur: Møtet med lesaren*. Samlaget.

Østenstad, I. (2014). Offeret i mammas og pappas krig [Anmeldelse av *Krigen*, av Gro Dahle & Kaia Dahle Nyhus]. *Barnebokkritikk*. [Offeret i mammas og pappas krig | Barnebokkritikk.no](#)