



Høgskulen på Vestlandet

Begynneropplæring i norsk og matematikk 4 - Masteroppgave

MGBBNM550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBBNM550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	205
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27572
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Livsmeistring i begynnaropplæringa – Leik og fantasi i møte med døden. Ein analyse av bildebøkene *Vi er løver!* (2021) og *Bror min* (2021)

Life skills in early childhood education – Children's play and fantasy in encounters with death. An analysis of the picturebooks *Vi er løver!* (2021) and *Bror min* (2021)

Frida Ryland Grotle

MGBBNM550 Begynnaropplæring i norsk og matematikk

Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett/institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiar: Berit Westergaard Bjørlo

Innleveringsdato: 15.05.2023

Kandidatnummer: 205

Forord

Først og fremst vil eg takke rettleiar Berit Westergaard Bjørlo for god oppfølging samt gode og kunnskapsrike innspel gjennom skriveprosessen. Dine gode tilbakemeldingar har vore til stor hjelp, og har betydd mykje for arbeidet med oppgåva.

Vidare vil eg takke medstudentar og tilsetje på mastefaget *Begynnaropplæring i norsk og matematikk* ved HVL for eit godt samarbeid dei siste to åra. Engasjementet de har vist for faget har skapt glede for yrket eg utdannar meg til.

Frida Ryland Grotle

Bergen, mai 2023

Løyve

Takk til Jens Matsson, Jenny Lucander, Koja agency og det norske forlaget Gyldendal for løyve til å inkludere utvalde oppslag frå bildeboka *Vi er løver!* (2021).

Takk til Laura Djupvik, Øyvind Torseter og forlaget Samlaget for løyve til å inkludere utvalde oppslag frå bildeboka *Bror min* (2021).

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker korleis to nyare bildebøker skildrar barns leik og fantasi i møte med sjukdom og død. I tillegg drøftar oppgåva korleis bøkene kan knytast til det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Det valte materialet for studien er *Vi er løver!* (2021) skriven av Jens Matsson og illustrert av Jenny Lucander, omsett av Jan Chr. Næss, og *Bror min* (2021) skriven av Laura Djupvik og illustrert av Øyvind Torseter. Begge bøkene er valde med tanke på å kunne brukast i begynnaropplæringa i skulen.

Problemstillinga for denne studien er: Korleis bruker bildebøkene *Vi er løver!* (2021) og *Bror min* (2021) leik og fantasi som innfallsvinkel til å skilde barns tankar, erfaringar og sorg i møte med sjukdom og død? Analysane bygger på litteraturteori og bildebokteori, men eg trekker også inn studiar om barns sorgreaksjonar i eit fleirfagleg perspektiv. I oppgåva har eg analysert bøkene kvar for seg, før eg samanliknar dei til slutt. I siste delen drøftar eg også korleis dei to bøkene kan knytast til temaet livsmeistring i begynnaropplæringa i skulen.

Vi er løver! er ei forteljing om to brør, kor den eine blir alvorleg sjuk og til slutt døyr, medan *Bror min* skildrar korleis ei jente og far hennar sørger i tida etter tapet av ein bror og ein son. Analysane av verbaltekst og illustrasjonar i bøkene viser at barnekarakterane brukar leik og fantasi både som ein måte å vere på i verda, men også for å gi uttrykk for tankar og kjensler som er vanskelege å handtere. Ettersom bøkene handlar om korleis barn opplever sorg i møte med døden, rører dei ved eit tema som fell inn under livsmeistring.

Det er viktig å understreke at denne oppgåva berre ser på to bildebøker, og det vil derfor ikkje vere mogleg å trekke generelle konklusjonar om kva plass leik og fantasi har i bildebøker som tematiserer sjukdom og død. For vidare forskning hadde det vore interessant å sjå på eit større utval bildebøker, samt bruke materialet i ein litterær samtale.

Abstract

This master thesis examines how two contemporary picturebooks depicts children's play and fantasy in encounters with illness and death. In addition, the thesis discusses how the books can be linked to the interdisciplinary theme health and life skills. The chosen material for this study is *Vi er løver!* (2021) written by Jens Matsson and illustrated by Jenny Lucander, translated by Jan Chr. Næss, and *Bror min* (2021) written by Laura Djupvik and illustrated by Øyvind Torseter. Both books have been chosen because they can be used in early childhood education in schools.

The research question for this study is: How do the picturebooks *Vi er løver!* (2021) and *Bror min* (2021) use play and imagination as an approach to depict children's thoughts, experiences, and grief in encountering with illness and death? The analyses are based on literary theory and picturebook theory, but I also draw on studies of children's grief reactions from a multidisciplinary perspective. In the thesis, I have analysed the books separately before comparing them at the end. In the final section, I also discuss how the two books can be linked to the theme of life skills in early childhood education in schools.

Vi er løver! is a story about two brothers, one of whom becomes seriously ill and eventually dies, and *Bror min* depicts how a girl and her father mourn the loss of a brother and a son. The analyses of the books show that the child characters use play and imagination both as a way of being in the world, but also to express thoughts and feelings that are difficult to deal with. As the books are about how children experience grief in encountering death, they apply to a theme that belongs to life skills.

It is important to emphasize that this thesis only looks at two picturebooks, and it will therefore not be possible to draw general conclusions about the role of play and imagination in picturebooks that deal with illness and death. For further research, it would be interesting to look at a larger selection of picturebooks and use the material in a literary conversation.

Innhold

Forord.....	1
Løyve	2
Samandrag.....	3
Abstract	4
1. Innleiing.....	7
1.1 Bakgrunn for val av tema	7
1.1.1 Livsmeistring som tverrfagleg tema	7
1.1.2 Livsmeistring i litteraturundervisning.....	8
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål.....	9
1.3 Val av materiale.....	10
1.4 Døden som tema i bildebøker	11
1.4.1 Søsken tap	12
1.5 Tidlegare forskning	13
1.6 Struktura til oppgåva	14
2. Teoridel.....	15
2.1 Temaet livsmeistring i eit fleirfagleg perspektiv	15
2.2 Affektiv litteraturundervisning	18
2.3 Kva er barnelitteratur?	19
2.3.1 Barneperspektivet	20
2.4 Fleirfagleg perspektiv: Barn og sorg.....	21
2.4.1 Kva er sorg?	21
2.4.2 Sorg hos barn.....	22
2.4.3 Tap av søsken	24
2.5 Leik og fantasi i barnelitteratur	25
2.6 Bildeboka.....	26
2.6.1 Kva er bildebøker?.....	26
2.6.2 Bruk av bildebøker med utfordrande tema i undervisning.....	28
2.6.3 Ikonotekst og multimodalitet.....	28
2.6.4 Paratekstar	30
3. Metode	32
3.1 Litterær analyse.....	32
3.2 Bildebokanalyse.....	33
4. Analyse	35
4.1 <i>Vi er løver!</i>	35
4.1.1 Paratekstar: Løveleiken som sentralt motiv.....	35

4.1.2 Ikonoteksten: Barneperspektivet i ord og bilde	38
4.1.3 Leik og fantasi i møte med sjukdom.....	39
4.1.5 Leik og fantasi i møte med døden	44
4.1.6 Intertekstualitet: <i>Vi er løver!</i> i dialog med <i>Brødrene Løvehjerte</i>	48
4.2 <i>Bror min</i>	50
4.2.1 Paratekstar: Sjøen som sentralt motiv	50
4.2.2 Ikonoteksten: Draum, fantasi og røyndom i ord og bilde	54
4.2.3 Sorg og tap av eit søsken.....	55
4.2.4 Leik og fantasi i møte med døden	58
5. Drøfting.....	65
5.1 Leik og fantasi i møte med sorg og tap	65
5.2 Arbeid med bøkene knytt til livsmeistring i begynnaropplæringa	67
6. Avslutning	71
6.1 Studiens formål, funn og aktualitet.....	71
6.2 Vidare forskning.....	72
7. Litteraturliste	73
8. Illustrasjonsliste	78

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Barn og unge tilbringar store delar av livet sitt på skulen, og skulen er derfor ein sentral arena kor det kan arbeidast med tiltak som kan bidra til å styrke elevane si fysiske og psykiske helse. Eitt tiltak kan vere å bruke skjønnlitterære tekstar som utgangspunkt for refleksjonar omkring meistring av utfordringar og motgang i livet.

I denne masteroppgåva har eg valt å ta for meg to utvalde bildebøker, der døden er eit sentralt tema. Bildebøkene er også valde med tanke på at dei kan eigne seg for barn i alderen fem til ni år, og som dermed kan brukast i undervisning på begynnartrinna i skulen. Sjølv om døden er ein naturleg del av livet, kan død og dødsfall vere vanskeleg eller utfordrande å handtere. Det vil derfor vere eit aktuelt tema å arbeide med i skulen. Bruk av skjønnlitteratur kan vere ein av fleire måtar å nærme seg temaet på. Eg vil derfor undersøke korleis dei utvalde bildebøkene framstiller temaet død og dessutan drøfte i kva grad desse bøkene kan invitere til å utforske eller arbeide med tankar, erfaringar og kjensler omkring døden.

Ein viktig bakgrunn for valet av dette masterprosjektet er temaet livsmeistring og den rolla dette temaet har fått i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Som masterstudent i emnet begynnaropplæring har eg hatt eit ønske om å undersøke korleis temaet livsmeistring kan integrerast i undervisning for dei yngste elevane i skulen. Dette engasjementet har inspirert meg til å skrive ei masteroppgåve om korleis skjønnlitterære tekstar om døden kan knytast til temaet livsmeistring i begynnaropplæringa.

1.1.1 Livsmeistring som tverrfagleg tema

Hausten 2020 ble dei nye læreplanane tatt i bruk i grunnskulen og i vidaregåande opplæring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har erstatta Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og det har dermed skjedd fleire endringar i skulen sitt innhald. Sjølv om faga i skulen er dei same, er innhaldet i alle fag fornya. Målet med endringane er å ruste elevane best mogleg for framtida, ifølge tidlegare kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Skulen skal bidra til å førebu dagens unge på utfordringar som kjem i framtida (Sælebakke, 2018, s. 7).

Ei av endringane i skulen sitt innhald er som nemnt ovanfor, at dei nye læreplanane inkluderer det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. I overordna del av læreplanverket står det at temaet har som mål å gi elevane kompetanse som gir moglegheit til å ta ansvarlege livsval,

og som fremjar god fysisk og psykisk helse. Temaet har også som mål at elevane skal lære å handtere medgang og motgang, slik at dei er i stand til å møte personlege og praktiske utfordringar på best mogleg vis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Død og dødsfall er eksempel på erfaringar som kan vere vanskelege å handtere, sjølv om det er ein naturleg del av livet.

Det kan vere vanskeleg å begripe kvifor og korleis menneske blir rivne bort frå livet.

Fagorganet Bufdir for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, tar for seg korleis ein kan samtale med barn om døden. Her blir det poengtert at barn ofte treng hjelp av dei vaksne til å forstå kva døden eigentleg betyr, fordi mange barn manglar den erfaringa og forståinga som vaksne gjerne har. Det er viktig å snakke med barn på ein open og ærleg måte, slik at ein kan hjelpe barnet med å forstå og arbeide seg gjennom kjensler. Gjennom å gi barnet forklaringar, minskar sjansen for at barnet misforstår og fantaserer (Bufdir, u.å.). Døden kan bringe med seg mange tankar og kjensler hos dei gjenlevande, samt gi ei kjensle av motgang i livet, og det er derfor eit høgst aktuelt tema innanfor livsmeistring.

Det er viktig å skape, og å tilby arenaer kor ein kan snakke om tankar og kjensler knytt til både fysisk og psykisk helse. Professor i spesialpedagogikk, Ingrid Lund, hevdar at lærarar er avgjerande for barn og unge si sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling i møte med moglegheiter og utfordringar i livet (Lund i Sælebakke, 2018, s. 5). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjonar har gjennom prosjektet «Livsmeistring i skolen» funne at «barn og unge (har) gitt uttrykk for et voksende behov for praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv» (LNU, 2017, s. 2). Dette understrekar at skulen og lærarar har ei viktig rolle i barns liv. Barn og unge etterspør kunnskapar og ferdigheiter i det å mestre både medgang og motgang, og skulen må på best mogleg vis legge til rette for elevane si personlege utvikling.

1.1.2 Livsmeistring i litteraturundervisning

Litteratur har ein sentral plass i norskfaget gjennom heile skuleløpet (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). LK20 trekker fram norskfaget i arbeid med det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, då norskfaget er eit sentralt fag for danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Innanfor norskfaget er det spesielt lesing av skjønnlitteratur som er relevant i arbeidet med temaet, ettersom lesing av skjønnlitteratur kan vere med på å utfordre, men også stadfeste, elevane sitt sjølvbilde og dermed bidra til identitetsutvikling og livsmeistring (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Barnehagelærarar og grunnskulelærarar har eit ansvar for å velje bøker på vegner av barn (Birkeland et al., 2018, s. 43). Skulen har fleire mål med litteraturundervisninga, blant anna å skape og ta vare på leselyst, både hos den enkelte og i fellesskapet. Som lærar er det viktig å skape leseglede og leselyst hos elevane, blant anna fordi lesing av litteratur kan bidra til at ein utviklar respekt, forståing, og ein større toleranse for andre menneske. Gjennom litteraturen kan ein sette seg inn i andre menneske sine ståstader og kjensler, og på denne måten få eit innblikk i utfordringar og livssituasjonar for andre menneske (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23).

Ruth S. Stokke og Elise S. Tønnessen (2018, s. 23) hevdar at erfaring viser at barn som blir glade i å lese litteratur får bli kjent med kulturar, personar, utfordringar og konflikhtar som går langt utover det dei erfarer i det verkelege livet. Møter med litteraturen gir moglegheiter og anledning til å utvikle innleving og fantasi. Det er viktig å lese og undervise i litteratur fordi litteraturen gir kunnskap som utviklar og styrker den personlege identiteten (Kaspersen, i Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23).

Gjennom å lese og arbeide med litteratur som tematiserer døden kan barna få lærdom om kva døden er, og kva slags strategiar karakterane i bøkene bruker for å handtere kjensler og tankar om døden. Som lærar må ein vere førebudd på å samtale med barna om vanskelege tema. Døden kan vere vanskeleg å snakke om både for vaksne og barn. Likevel er død og dødsfall ein del av livet, og også noko som barn kan oppleve å måtte handtere. Det er derfor viktig at skulen er ein arena kor barn kan lære om, og samtale om, grunnleggande livsspørsmål.

Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring er allereie blitt gjenstand for diskusjon, refleksjon og studiar innanfor fleire fagfelt, også i litteraturfaget. Signy Marie Kværneng Stoltenberg undersøker skjønnlitteraturens potensial i samanheng med livsmeistring i si bok *Barn, litteratur og livsmeistring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling* (2020). Mitt prosjekt vil bygge på arbeidet til Stoltenberg, men eg vil fokusere meir konkret på korleis skjønnlitteratur og livsmeistring kan arbeidast med i begynnaropplæringa, med barn i alderen 5-9 år.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Den overordna problemstillinga for masteroppgåva er:

Korleis bruker bildebøkene *Vi er løver!* (2021) og *Bror min* (2021) leik og fantasi som innfallsvinkel til å skilde barns tankar, erfaringar og sorg i møte med sjukdom og død?

Denne problemstillinga skal konkretiserast i følgjande forskingsspørsmål:

- 1) Korleis bruker barnekarakterane i bøkene leik og fantasi for å handtere kjensler og tankar knytt til erfaringar av sorg og tap av eit søsken?
- 2) Korleis blir sorgreaksjonar og møtet med sjukdom og død framstilt gjennom dei to ulike modalitetane verbaltekst og bilete?
- 3) Korleis kan arbeidet med dei to bildebøkene knytast til det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring?

1.3 Val av materiale

For å skrive ei litterær masteroppgåve er det avgjerande å velje eit materiale, altså eit utval av litterære tekstar. Det er også viktig å tenke over kva som skal undersøkast i materialet (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). I arbeid med dette prosjektet har innfallsvinkelen kome først, og det var avgjerande å velje eit materiale som kunne passe til innfallsvinkelen. Temaet livsmeistring kan knytast til mange ulike erfaringar og utfordringar i livet, og dermed også til mange ulike tema i skjønnlitterære tekstar. I dette prosjektet har eg valt å ha søkelys på korleis temaet død og søskentap blir framstilt i eit utval bøker som kan passe for barn i begynnaropplæringa, nærare bestemt barn i alderen fem til ni år. Av denne grunn, har valet falle på bildebøker.

Bildeboka er eit multimodalt medium der det er samspelet mellom dei to modalitetane som uttrykker forteljinga. Det er kombinasjonen av to kommunikasjonsnivå, det visuelle og det verbale, som er den unike karakteren til bildebøker som kunstform (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 1). Bilda og orda fortel altså noko saman, og dei er avhengige av kvarandre (Ommundsen, 2022, s. 151).

Bildebøker opnar spennande tolkingsrom, og vaksne, ungdom og barn kan saman oppleve bildeboka (Ommundsen, 2022, s. 151). I tillegg kan bøkene skape eit godt grunnlag for å snakke saman om vanskelege, men viktige problemstillingar (s. 168). Dei to valde bøkene kan derfor vere fine for vaksne og barn å lese saman. Dei kan også vere aktuelle å bruke i skulen og vere utgangspunkt for samtalar om døden saman med elevar.

Eg har valt å undersøke to nyare bildebøker som handlar om barn som mistar eit søsken. Søskenforhold er ofte komplekse, og barns tap av søsken er sjeldnare enn tap av foreldre eller andre nære familiemedlem. Å oppleve at ein bror eller ei søster døyr, kan dermed kjennest som ei einsam erfaring. Det finst heller ikkje mange bildebøker for barn i aldersgruppa fem til ni år som tar opp dette temaet. Eg synest derfor det er interessant å løfte fram to nyare

bildebøker som nettopp skildrar korleis barn kan reagere når eit søsken døyr eller står i fare for å døy.

Den eine valde bildeboka er *Vi er løver!* skriven av Jens Mattsson og illustrert av Jenny Lucander. Den svenske utgjevinga er Mattsons bokdebut, medan Lucander er ein anerkjent illustratør som tidlegare har vore nominert til fleire ulike prisar. *Vi er løver!* som først kom ut på svensk i 2018, blei kåra som vinnar av Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris i 2020. I 2021 kom ei norsk utgåve, omsett av Jan Christopher Næss. Boka handlar om to brør som leikar at dei er løver på savannen. Ein dag vil ikkje den eine guten leike og springe på savannen fordi han har vondt i magen og må til legen. Til slutt kjem guten på sjukehuset, og mora fortel den yngste sonen at storebror kjem til å miste løvepelsen sin. Dette tyder på at guten er kreftsjuk, og tekst og bilete gir etter kvart fleire signal om at guten er så alvorleg sjuk at han kan døy. Men sjølv frå sjukehuset er vegen kort til løveleik på savannen for dei to brørne. Verbaltekst og bilete skildrar korleis gutane lurar seg ut i sjukehuskorridoren og leikar at dei er løver på savannen, ein lek som representerer ei nær fortrulegheit mellom brørne. Slik blir barna sin leik ein måte å møte sorg og sakn på.

Også den andre boka er ei forteljing om tapet av eit søsken. Ettersom også fantasi og leik skulle vere eit sentralt element i materialet, fall valet derfor på bildeboka *Bror min* (2021) skriven av Laura Djupvik og illustrert av Øyvind Torseter. Djupvik er forlagsredaktør, skribent og forfattar, og fekk i 2008 Guro Sandsdalens litteraturpris. Torseter er ein anerkjent norsk illustratør og bildebokkunstnar, som har fått fleire prisar, ikkje minst som illustratør av bildebøker for barn. *Bror min* handlar om ein far og ei dotter som sørger over tapet av sonen og bror sin. Eg-karakteren i forteljinga, som ut frå bileta ser ut til å vere ei ung jente, drøymar mykje om broren ho saknar. Både verbaltekst og illustrasjonar beskriv jentas fantasiar og førestillingar om den døde broren. På ein fisketur saman med far sin, opplever jenta at alt som skjer der, allereie har funne stad i draumane hennar. Dette inneber ei form for draumescene der far og dotter fiskar guten opp av sjøen og får på den måten eit gjensyn med han. Gjennom refleksjonar og samtalar med faren, og også ei ny fantasiscene kor dei to søskena leikar og drikk om kapp, forsonar jenta seg til slutt med at bror hennar er død og borte for alltid. Konklusjonen er at guten framleis kan vere til stades i jenta sine gode minne om han.

1.4 Døden som tema i bildebøker

Bildebøker kan vere ein fin innfallsport til å formidle temaet død til barnelesarar på, fordi illustrasjonane er like sentrale som verbalteksten. Det kan vere ei taushet omkring døden i

verbalteksten samtidig som bilda tydeleg kan vise dramatikken i sorga (Traavik, 2012, s. 90). Utvalet av bildebøker som har karakterar som døyr, eller som sørger over ein som er gått bort, er relativt stort. Bøker som *Plystre på Tella* (Fiske, 2016), *Roy* (Dahle & Nyhus, 2008) og *Gamle Gråmann* (Magnus & Holt, 2002) er eksempel på nyare bildebøker som fortel historier om eit dyr som døyr, og om kva tankar, kjensler og samtalar kring døden som oppstår for dei som mistar eit kjærte dyr. Det finst også eit utval bildebøker som fortel om foreldre som er sjuke og skal dø, eller som allereie er gått bort. Døme på slike bildebøker er blant anna *Eg kan ikkje sove no* (Lunde & Torseter, 2014), *Annas himmel* (Hole, 2013), *Førstemamma på Mars* (Øvsteng & Møkleby, 2013), *Tror du pappa gråter?* (Kommedal & Lileng, 2008) og *Gule roser til pappa* (Aasmundtveit & Kramer, 2006). Dei to bildebøkene eg har valt å studere, *Vi er løver!* (2021) og *Bror min* (2021), er eksempel på to nye bildebøker som handlar om det å miste eit søsken.

1.4.1 Søsken tap

Tap av søsken skjer sjeldnare enn tap av kjæledyr, besteforeldre og foreldre (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 41). Det er derfor naturleg at det er færre bøker som tematiserer søsken tap enn andre former for tap. Av nyare litteratur kan ein trekke fram barneromanen *Snøsøsteren* skriven av Maja Lunde og illustrert av Lisa Aisato, utgjeven i 2018. Boka er ei forteljing om Julian som har mista ei søster.

Den mest kjende nordiske barneboka som skildrar det å miste eit søsken er likevel ei relativt gamal bok, nemleg *Bröderna Lejonhjärta* av Astrid Lindgren, som blei utgjeven første gong på svensk i 1973. I den norske omsetninga er tittelen *Brødrene Løvehjerte*. Boka er komen i fleire utgåver og er illustrert av både Ilon Wikland og Jesper Waldersten.

Lindgren opplevde mykje kritikk for å tematisere døden i ei bok for barn (Lindgren, 1974). Døden som tema i barnebøker er eitt av fleire tema som kan få vaksne formidlarar til å reagere negativt, i tillegg til at det er eit tema som mange meiner at barn skal skjermast frå (Birkeland et al., 2018, s. 30). Litteraturvitar Kristin Ørjasæter hevdar at idear om at litteratur for barn bør ha visse grenser når det kjem til tema som regel er motivert av dei vaksne sine ønsker om å beskytte barn frå det som er vanskeleg (Landfald, 2019). Sjølv om nokre barn kan ha opplevd det som smertefullt å lese *Brødrene Løvehjerte*, er ikkje det synonymt med at boka eller tematikken er farleg. Vanskelege tema kan påverke barnelesaren, men det betyr ikkje at dei behøver å bli skåna. Emosjonelle erfaringar er ikkje farlege (Landfald, 2019).

Bildeboka *Vi er løver!*, som også først blei gitt ut på svensk, kan seiast å ha intertekstuelle referansar til *Brødrene Løvehjerte*. Den sentrale rolla ordet løve har i begge titlane, og skildringa av den nære relasjonen mellom to brør i begge bøkene, bidrar til å skape intertekstuelle band mellom desse to barnebøkene. Motivet sjukdom og død er også eit fellestrekk, og bøkene beskriv korleis barn kan oppleve å ha ein alvorleg sjuk bror og også det å erfare at ein bror døyr. I tillegg skildrar begge bøkene korleis ein fabulerande fantasi kan vere ein måte å meistre sorg og smerte på. *Brødrene Løvehjerte* er ein barneroman som er langt meir kompleks enn den korte bildeboka *Vi er løver!*, men det finst altså likevel tydelege fellestrekk i motiv, tema og handling.

1.5 Tidlegare forskning

I takt med at det stadig blir gitt ut nye bildebøker kjem det ny forskning innanfor bildebokfeltet. Det er vakse fram ein del forskingslitteratur som undersøker bildebøker som tar for seg vanskelege tema. Av norsk forskning kan ein trekkje fram boka *På liv og død: Tabu i bildeboka* skriven av Ingjerd Traavik, utgjeven i 2012. Boka løftar fram taburelaterte tema, som til dømes døden, og har som føremål at barnehagelærarar og lærarar skal få nye innfallsvinklar til å tolke verbaltekst og bilde, og til å kunne vurdere bildebøker på ein annan måte enn før. Traaviks bok kan også vere til hjelp for dei som ønsker å bruke bildebøker som innfallsvinkel til samtalar og refleksjonar kring tema som kan vere vanskelege å samtale om (s. 5).

Av nyare internasjonal forskning kan ein trekkje fram boka *Exploring challenging picturebooks in education: international perspectives on language and literature learning* utgiven i 2022. Boka utforskar utfordrande bildebøker som læremateriell i opplæringa, frå småbarnsopplæringa og opp til universitetsnivå. Verket gir eit bidrag til det veksande området bildebokforskning, gjennom at det kastar lys over dimensjonar som er relevante for å undersøke kva for innverknad bildebøker har på lærings- og danningssprossar, og på utvikling av multimodal skrive- og lesekompetanse (Ommundsen et al., 2022, s. 1).

Av noko eldre forskning kan ein trekkje fram boka *Crossover picturebooks: A genre for all ages* skriven av litteraturforskar Sandra Beckett, utgjeven i 2012. Denne boka tar for seg bildebøker som appellerer til to forskjellige grupper av publikum, både vaksne og barn. Forfattaren trekker fram døden som eit tabutema som kan appellere til begge gruppene (s. 250). Lærar og barnelitteraturforskar Janet Evans er redaktør av boka *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical responses to visual texts* utgjeven i 2015. I

likskap med boka til Beckett, er også denne eit bidrag til forskingsfeltet som tar for seg bildebøker med utfordrande tematikk.

Det finst ein god del barnebøker som tematiserer død, og som har karakterar som døyr, og også ein del litteraturfaglege studiar om bøker der døden er ein del av tematikken. Dette er eit felt i utvikling. Trass i at det stadig kjem nye studiar innanfor området, finst det likevel nokså lite forskning som drøftar bøker med døden som tema i eit tydeleg didaktisk perspektiv. I og med at livsmeistring kom inn som eit sentralt tverrfagleg tema i læreplanverket først i 2020, vil det å studere litteratur i lys av dette temaet også vere ganske nytt. Eg håpar derfor at mitt prosjekt kan bidra til å tilføre noko nytt til forskingsfeltet, særleg med tanke på at eg vil knyte både dei utvalde bøkene og temaet livsmeistring til begynnarundervisning.

1.6 Strukturen til oppgåva

I det første kapittelet gjer eg greie for bakgrunn for val av tema og materiale, og eg presenterer problemstilling og forskningsspørsmåla som bildebøkene blir studert ut i frå. I tillegg gjer eg greie for tidlegare forskning om bildebøker med utfordrande tema.

I kapittel 2 presenterer eg dei teoretiske perspektiva som oppgåva er forankra i. Først ser eg på temaet livsmeistring i eit fleirfagleg perspektiv. I tillegg trekker eg inn studiar om affektiv litteraturundervisning for å belyse korleis denne innfallsvinkelen kan ha relevans for dei bøkene eg studerer, og for korleis temaet livsmeistring kan integrerast i litteraturundervisning. Deretter trekker eg fram studiar innan barnelitteraturfeltet som drøftar spørsmålet om kva barnelitteratur er og kva som fell inn under omgrepet barneperspektiv. Deretter presenterer eg fleirfaglege perspektiv knytt til barn og sorg. Eg viser også til faglitteratur om barns leik og fantasi.

Kapittel 3 gjer greie for dei metodiske vala for oppgåva. Her presenterer eg litterær analyse og bildebokanalyse som metode.

Deretter kjem kapittel 4 som inneheld analysar av bildebøkene *Vi er løver!* (2021) og *Bror min* (2021). Analysane er forankra i relevant bildebokteori og sorgteori. Funna i analysane dannar grunnlag for kapittel 5 der likskapar og forskjellar mellom bøkene blir drøfta i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet blir avrunda ved å drøfte korleis bildebøkene kan brukast i arbeid med livsmeistring i begynnaropplæringa.

Det siste kapittelet, kapittel 6, inneheld ei kort oppsummering av oppgåva, i tillegg til ein kommentar om potensialet for vidare forskning av litteraturen på dette feltet.

2. Teoridel

For å kunne svare på problemstillinga til oppgåva, må det ligge teori til grunn. I det følgande kapitlet vil eg først presentere studiar og faglege refleksjonar knytt til omgrepet livsmeistring. Vidare presenterer eg omgrepet affektiv litteraturundervisning før eg kort drøftar omgrepet barnelitteratur og kva som ligg i omgrepet barneperspektiv. Deretter kjem eg inn på ulike faglege perspektiv på sorg. Avslutningsvis viser eg til teori om bildebøker, samt teori om leik og fantasi.

2.1 Temaet livsmeistring i eit fleirfagleg perspektiv

I kapittel 1 gjer eg greie for kva rolle det tverrfaglege temaet livsmeistring har fått i læreplanverket LK20. I dette kapitlet drøftar eg korleis omgrepet livsmeistring kan bli forstått i lys av ulike faglege tilnærmingar. Her viser eg til kjelder frå ulike fagfelt som psykologi, filosofi og pedagogikk, men eg legg særleg vekt på den pedagogiske tilnærminga då dette fagfeltet er tett knytt til området skule og utdanning. I drøftinga trekker eg fram ulike synspunkt på kva rolle temaet livsmeistring har fått i LK20 og korleis temaet kan knytast til oppdraget om både å utdanne og danne elevlar. Til slutt gjer eg greie for kva relevans dei fleirfaglege perspektiva har for litteraturfaget i skulen og mitt eige masterprosjekt.

Innføring av temaet livsmeistring i skulen er blitt oppfatta som kontroversielt, og det finst fleire kritiske røyster. Folkehelse og livsmeistring er namnet på det tverrfaglege temaet, men det er omgrepet livsmeistring som er blitt mest omdiskutert. Kritikarar er blant anna bekymra for at temaet livsmeistring kan bli enda eit område som elevane skal vurderast i og prestere på. Nokre hevdar at temaet har som føremål å disiplinere elevane til den framtidige arbeidsmarknaden, og at denne disiplineringa går på kostnad av andre omsyn (Danielsen, 2021, s. 20; Sælebakke, 2018, s. 29).

Det er ein langvarig prosess å innføre ein ny læreplan, og prosessen med innføring av temaet livsmeistring på timeplanen er derfor kompleks (Danielsen, 2021, s. 27). Det føregår stadig arbeid med å tolke og å operasjonalisere omgrepet livsmeistring. I tillegg til at det finst ein omfattande kritikk mot innføring av temaet, er det ein pågåande kamp om definisjonsmakta (s. 27). Nedanfor viser eg til eit utval av kjelder som kan kaste lys over debatten og dessutan gi innsyn i korleis plassen temaet har fått i skulen kan bli drøfta og studert ut frå ulike faglege tilnærmingar.

Psykolog og filosof Ole Jacob Madsen meiner at innføringa av temaet livsmeistring i skulen viser ein tendens i samfunnet til å legge stadig meir ansvar på individet. Han stiller spørsmål

ved om livet i det heile tatt lar seg meistre, og om skulen i så tilfelle kan lære vekk denne kompetansen (Madsen, 2020, s. 8). I tillegg til å stille seg kritisk til ansvaret som blir lagt på individet er han også kritisk til Utdanningsdirektoratet sin definisjon av omgrepet livsmeistring. Til tross for at presentasjonen av omgrepet høyrer omfattande ut, er definisjonen likevel vag på faktisk innhald. Dette vil føre til at blant anna lærarar og føresette sit igjen med spørsmål om kva livsmeistring i skulen faktisk er (s. 10).

Psykolog Gunvor Marie Dyrdal hevdar at livsmeistring handlar om «å ha tro på at en kan håndtere medgang og motgang, sette egne grenser, finne mening i livet, være et godt medmenneske, (og) respektere andre» (Dyrdal, 2020, s. 121). Ho trekker fram at evna til å ha tro på seg sjølv, halde fast på egne verdiar og opplevingar, og kjenne igjen urealistiske krav kan trenast opp gjennom mindfulness (s. 120). Det finst ingen felles akseptert definisjon av kva mindfulness er. Dyrdal viser til ulike definisjonar frå ulike felt, men poengterer at det som er likt for alle definisjonane er at mindfulness handlar om å vere til stades og oppmerksam i augeblikket og ha ei haldning som blir kjenneteikna av nysgjerrigheit, openheit og aksept (s. 123). Livet kan opplevast som komplisert, men dersom ein klarar å sjå på tankar som fenomen som hjernen skapar, heller enn som truverdige og personlege, kan utvikling av psykiske lidingar reduserast (s. 121). Trening i mindfulness kan øve opp evna til å observere og bli bevisst på straumen av tankar og kjensler som naturleg oppstår og forsvinn utan å tru på dei eller endre på dei. Å observere tankar og kjensler og anerkjenne situasjonen som den er før ein vel å handle, kan føre til at ein erfarer at det er mogleg å arbeide seg gjennom det som er vanskeleg. Denne erfaringa bygger meistringstru, som er det livsmeistring byggjer på (s. 121).

Anne Sælebakke, lærar, fysioterapeut og psykoterapeut, peikar på at relasjonskompetanse gir eit godt grunnlag for livsmeistring og at kompetansen er noko av det viktigaste ein lærer i livet (Sælebakke, 2018, s. 17). Ho forklarar at heile spekteret av livsmeistringskompetanse kan trenast og utviklast, og handlar om vårt ibuande potensial for å vere empatiske og nærverande. Eksempel på kva som går inn under relasjonskompetanse er menneske si evne til å samarbeide og bidra til fellesskapet, vere omsorgsfull og empatisk overfor andre, samt å kunne ta vare på seg sjølv (s. 17). I tillegg viser Sælebakke til at temaet er innført for å førebu barn og unge på å møte endringar og utfordringar i samfunnet (s. 17). Ho peikar på at lærarar er viktige for læring og trivsel, og at relasjonane i skulemiljøet kan vere avgjerande for ei god utvikling (s. 111).

Anne Grete Danielsen, professor i pedagogikk, peikar i boka *Arbeid med livsmeistring i skolen* (2021) på at innføringa av temaet livsmeistring i LK20 kan bli sett på som eit

samfunnsoppdrag som er knytt til både danning og utdanning (Danielsen, 2021, s. 13). Danning omfattar i stor grad den enkelte sin vekst og den personlege dimensjonen, medan utdanning handlar meir om instrumentell læring og kvalifisering (s. 13). Ho peikar på at livsmeistring kan arbeidast med i skulen på fleire måtar. Sosialisering kan bli sett på som ein av skulens funksjonar, og ein kan seie at målet for sosialiseringa i skulen er ein tredelt kompetanse. Elevane skal tileigne seg *psykisk kompetanse*, slik som å gi uttrykk for kjensler, *sosial kompetanse* som til dømes empati, og *kulturell kompetanse* som inneber å føye seg etter normer og reglar (s. 183).

LK20 legg blant anna vekt på at skulen skal bli meir føremålsorientert og mindre målstyrt (Danielsen, 2021, s. 14). Temaet folkehelse og livsmeistring er i LK20 vinkla positivt i den forstand at verdien av god fysisk og psykisk helse, samt verdien av å utvikle eit positivt sjølvbilde og identitet, blir sterkt framheva. I beskrivinga av temaet står det ingenting om sjukdommar eller psykiske plagar og lidingar (Danielsen, 2021, s. 19). Danielsen (s. 15) peikar likevel på at då temaet blei innført i skulen, var det blant anna fordi det har vore ein auke i sjølvrapporterte psykiske helseplagar hos ungdom, og fokuset på den psykiske helsa til barn og unge er derfor ein del av samfunnsoppdraget skulen har. Å lære å meistre livet skal altså vere eitt av skulens sentrale føremål (s. 13).

I læreplanane for dei ulike faga kjem det breie kompetanseomgrepet livsmeistring til uttrykk gjennom omgrep som forståing, evne til refleksjon og kritisk tenking (Danielsen, 2021, s. 32). Sjølv om LK20 understrekar at skulen skal gi elevane kompetanse som fremmar god fysisk og psykisk helse gjennom temaet folkehelse og livsmeistring, så er det berre nokre få kompetansemål som brukar formuleringa «psykisk helse». Eit døme på eit kompetansemål er frå naturfag 4. trinn, der elevane skal kunne «samtale om kva fysisk og psykisk helse er» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 7)

Lærarar er viktige for elevane si kjensle av trivsel og læring, og relasjonane i skulemiljøet kan vere avgjerande for god utvikling (Kinge i Danielsen, 2021, s. 13). Det er likevel viktig at lærarar ikkje skal gå over i ei rolle som behandlar, terapeut eller psykolog. Elevar som treng hjelp av helsetenesta skal ikkje bli behandla i klasserommet (Danielsen, 2021, s. 198).

Som nemt i kapittel 1 vil eg i denne masteroppgåva fokusere på korleis skjønnlitteratur og livsmeistring kan arbeidast med i skulen. Den forståinga som blant anna Sælebakke (2018) og Danielsen (2021) har av omgrepet livsmeistring og den plassen temaet har i skulen, viser tydeleg sambandet mellom det tverrfaglege temaet «Folkehelse og livsmeistring» og

«Demokrati og medborgarskap» i LK20. Livsmeistring dreier seg om «å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv» medan arbeid med temaet demokrati og medborgarskap skal lære elevane til å «øve opp evna til å tenkje kritisk, lære seg å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15).

Når temaet livsmeistring blir løfta fram i litteraturfaget vil det etter mitt syn vere tenleg å sjå på dei to tverrfaglege tema i lys av kvarandre. Livsmeistring har fått ei sentral rolle i LK20 og temaet kan knytast til oppdraget om både å utdanne og danne elevar. Som Madsen (2020, s. 10) nemner, er Utdanningsdirektoratet sin definisjon på livsmeistring vag på faktisk innhald, men med utgangspunkt i kva Sælebakke (2018, s. 17) og Danielsen (2021, s. 13) skriv om livsmeistring kan ein sjå på det som ein kompetanse i å ta vare på seg sjølv. Temaet er innført i skulen blant anna fordi det har vore ein auke i sjølvrapporterte psykiske helseplagar hos ungdom (Danielsen, 2021, s. 13). Dette understrekar at målet med temaet er å styrke fysisk og psykisk helse. Lærarar skal ikkje vere terapeutar, men dei kan hjelpe elevar med å utvikle evne til refleksjon og kritisk tenking.

2.2 Affektiv litteraturundervisning

Norskfaget kan bli sett på som eit identitetsfag. I arbeid med ulike tema kan elevane lære noko om seg sjølv og andre. Litteraturen inneheld blant anna tekstar som snakkar direkte til elevar om eksistensielle problemstillingar (Sæther & Melvold, 2020, s. 200-201). Sorg og død er reelle føresetnadar i menneskelivet samstundes som det er noko abstrakt og uverkeleg (s. 200). Sjølv om sorg og død er naturlege opplevingar, er det eit sårbart tema. I arbeid med temaet i skulen må lærarar vise omsyn og respekt. Elevar har ulike erfaringar og kan gi uttrykk for kjensler på ulikt vis. Norskfaget kan bli nært og eksistensielt då litteratur og gruppesamtalar kan bringe fram personlege opplevingar og ulike reaksjonar hos elevane. Dette kan vere vanskeleg for læraren, men det er mogleg å finne ein balanse (s. 200).

På 1990-talet blei det vekt ei ny interesse for å undersøke kva for betydning emosjonar har i tekstar (Lauritzen, 2019, s. 188). Norskdidaktikar, Lise-Mari Lauritzen, trekker fram at litteraturdelen i norskfaget har stort potensial for å aktualisere det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring (s. 185). Lærarar kan legge til rette for affektiv undervisning gjennom litteraturundervisning (s. 188). Målet med affektiv undervisning er ikkje at emosjonar skal ta over i undervisninga, men å skape rom for å arbeide med vanskelege og

røyndomsnære tema på ein trygg måte gjennom å sameine kjensler og fornuft (Kjelen i Lauritzen, 2019, s. 189).

Det nye tverrfaglege temaet inneber eit nytt mandat for norsklærarar, som no skal undervise i helse. Ansvar som følger med, er at lærarar må ha ei utvida forståing av norskfaget sitt danningansvar (Lauritzen, 2019, s. 186). Lauritzen (s. 186-187) viser til at danning er eit komplekst omgrep og eit viktig aspekt i norsk skule. Danning blir på mange måtar sett på som kunnskap og handlingar, individuelt og kollektivt. Danningperspektivet kan inkludere det affektive, altså emosjonar og kjensler.

I likskap med Lauritzen trekker også litteraturdidaktikar og lærar Kristin Buvik Sivertsen fram litteraturdelen av norskfaget som ein sentral arena for å arbeide med kjensler (Sivertsen, 2022, s. 2). Ho peikar på at gjennom ei affektiv litteraturundervisning kan elevane lære noko om seg sjølv og andre, og denne forma for undervisning er derfor i tråd med måla i dei to tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring, og demokrati og medborgarskap (s.2). Eit mogleg motsegn mot affektbasert tilnærming til litteratur er at lesaren kan miste av syne andre element ved det litterære verket. Det er likevel viktig å understreke at fokuset på kjensler og emosjonar ikkje treng å stå i kontrast til ei grunding lesing av litteratur (s. 2). I ei affektiv litteraturundervisning har læraren ei viktig rolle. Tekstane som skal arbeidast med må fungere til formålet, og det må etablerast gode rammer slik at elevane ikkje kjenner seg pressa til å opne opp om kjensler som kjennes privat.

2.3 Kva er barnelitteratur?

Barnelitteraturforskarane Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Vold (2005, s. 11) definerer barnelitteratur som litteratur skriven og utgitt for barn, medrekna både små barn, og barn og unge i overgangen til vaksen alder. Også barnelitteraturforskarane Ruth Seierstad Stokke og Elise Seip Tønnesen legg vekt på at barnelitteratur er retta mot barnelesaren, men deira definisjon av barnelitteratur trekker også inn kva denne litteraturen kan handle om. Dei forklarar barnelitteratur som «litteratur som er laga *for* barn, som gjerne handler *om* barn, og som handlar om *temaer av interesse for barn.*» (Stokke & Tønnesen, 2018, s. 19). Men dei understrekar også at det sjeldan eksisterer absolutte reglar i litteraturen si verd, og ein definisjon av kva barnelitteratur er, kan vanskeleg dekke alle kategoriar av barnelitterære tekstar (s. 19).

I den første delen av definisjonen sitert ovanfor, peikar Stokke og Tønnesen (2018, s. 19) på at barnelitteratur rettar seg til barn. Dei forklarar at kva ein tenker om barn, og kva deira

forhold til litteratur er, vil vere avhengig av det samfunnet ein er ein del av. Vidare skriv dei: «Forståelsen av hva et barn er, har betydning både for forfatteren av barnelitteraturen og for dens lesere» (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 19). I vår vestlege kultur har barndommen blitt sett på som ein viktig livsfase sidan slutten av 1700-talet, noko som gjer at vi legg vekt på at barn må få best moglege vilkår for å utvikle seg (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 19).

I den andre delen av definisjonen blir det peika på at for at litteraturen skal fungere som barnelitteratur, må hovudpersonen i litteraturen oppfatte verda og handle på måtar som barnelesaren kan kjenne seg igjen i. Hovudkarakteren si oppfatning av verda er derfor det som er avgjerande, heller enn alderen. I den tredje delen av definisjonen blir tematikken i litteraturen trekt fram. For at litteraturen skal karakteriserast som barnelitteratur må tekstane løfte fram barns livserfaringar, og forfattaren må derfor vise fram verda på ein måte som vil bli opplevd som meiningsfullt ut i frå barnet si livserfaring (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 19).

2.3.1 Barneperspektivet

Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland, som alle er forskarar innan barnelitteratur, er opptekne av vaksne sitt forsøk på å forstå korleis barn i ulike aldrar tenker og handlar (Birkeland et al., 2018, s. 28). Dei trekker fram at innanfor barneforskninga er omgrepet *barneperspektiv* hyppig brukt. Det er eit mangetydig omgrep som viser til korleis den vaksne allierer seg med barnet som lesar (s. 28). Kunnskap om barn, erfaringar med barn, og minne frå eigen barndom er viktige faktorar i den vaksne sitt forsøk på å forstå barn. Den vaksne sin måte å alliere seg med barnet på kan kome til uttrykk gjennom kva ein vel å fortelje om, eller gjennom måten ein vel å fortelje det på. Barneperspektivet viser ikkje til ein konkret måte å betrakte barn på, men til korleis forfattaren identifiser barnet som lesar (s. 28).

Når ein skal skrive for barn må ein sjå verda med barnets blick. For at barna skal få utbytte av lesinga må ein tenkje gjennom korleis ein skal forme det ein vil fortelje (Birkeland et al., s. 28). Barn er forskjellige. På same måte som hos vaksne, har barn ulike erfaringar og møter derfor tekstar på ulik måte. Men når ein innanfor barnelitteraturforskninga snakkar om barneperspektivet, snakkar ein ikkje om korleis barn les teksten, men korleis barnelesaren kjem til uttrykk i tekstar for barn (s. 28).

Forsking på barndom er eit nytt og tverrfagleg område som engasjerer fleire innanfor ulike fagfelt - både psykologar, pedagogar, historikarar og kulturvitarar. Synet på barn og barndom kjem til uttrykk både i tekstar skrivne av vaksne for barn, så vel som når vaksne skal velje

tekstar for barn. Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 29) trekker fram at dei fleste vaksne meiner at barn har krav på å møte tekstar som tar dei på alvor og som gir barna tilgang til varierte leseopplevingar og leseerfaringar. Det vil vere ulike meiningar om kva for tekstar som inneheld dei nemnde kvalitetane, og desse meiningane er stort sett knytt til korleis dei vaksne identifiserer barneperspektivet i tekstar for barn (s. 29).

Barneperspektivet ligg ikkje alltid i det overordna temaet, men ligg heller nokre gonger i tilnærminga til temaet. Til dømes kan ei bok om skilsmisse vere ei forteljing om korleis eitt barn opplever denne eine hendinga, heller enn at det er ei forteljing om ei kvinne som sit att med barna etter at mannen har flytta (Birkeland et al., 2018, s. 29). Eit anna døme som Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 30) viser til, er *Brødrene Løvehjerte* av Astrid Lindgren. Mange vaksne les boka som ei forteljing om sjølv mord, medan ein ut ifrå barneperspektivet kan sjå at historia er ei forteljing om vennskap, søsken kjærleik, mot og livshåp.

2.4 Fleirfagleg perspektiv: Barn og sorg

Tap og sorg er universelle menneskelege erfaringar (Sandvik et al., 2018, s. 12). Tidlegare var «sorgarbeid» det sentrale omgrepet, medan det i dag er fleire ulike teoriar og omfattande empiri som belyser ulike sider ved det å sørge (s. 31). Forsking og informasjon om barn si sorg, og sorgprosessar hos barn, er eit relativt nytt forskingsfelt (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 55).

2.4.1 Kva er sorg?

Etter 1990-åra har den faglege forståinga av sorg endra seg innanfor det psykologiske fagfeltet (Sandvik et al., 2018, s. 31). I fagmiljøa er det ein stor diskusjon knytt til definisjonen av sorg. Sorg viser stor variasjon i intensitet, varigheit, innhald og uttrykk. I tillegg blir sorgprosessen påverka av mange forhold både før, under og etter tapshendinga (Sandvik et al., 2018, s. 11). Det er derfor fleire måtar ein kan beskrive og definere sorg på.

Atle Dyregrov, professor og spesialist i klinisk psykologi, og Martin Lytje, førsteamanuensis ved Senter for krisepsykologi ved Universitetet i Bergen, har fleire års erfaring frå forskning og samtalar med sorgramma barn. Dei definerer sorg hos barn som «de naturlige følelsene, reaksjonene og savnene et barn opplever etter tapet av en kjær eller nærstående person» (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 13).

I boka *Sorg* frå 2018 bruker Røkholt, Bugge, Sandvik og Sandanger ein vidare definisjon på sorg som eg vel å anvende i mitt prosjekt: «sorg forstås som alt det den pårørende og etterlatte

erfarer og gjør som er relatert til tapsopplevelsen(e)» (Sandvik et al., 2018, s. 11). Årsaka til at eg har valt å legge vekt på denne definisjonen er fordi omgrepet tapsoppleving står sentralt. Tapsopplevinga kan inkludere tida både før og etter tapet, i tillegg til sjølve tapet.

Når ein blir ramma av sorg er det som regel ikkje *ei* vond hending som ligg til grunn, men ei rekke små og store hendingar som gjer livet vanskeleg over tid (Sandvik et al., 2018, s. 11). Det er normalt å oppleve sorg på ulike måtar, sjølv innan ein familie (s. 12). Korleis ein opplever sorg kan blant anna vere knytt til kva som har utløyst sorgreaksjonane og kva personlegdom ein har. Det er vanleg å oppleve svært samansette sorgreaksjonar, og nokre av dei vanlege sorgreaksjonane er blant anna å oppleve problem knytt til konsentrasjon og hukommelse, det å kjenne seg sint eller engsteleg, og å kjenne på lengsel eller sagn. Nokre kan dessutan kjenne seg letta eller utmatta (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 11 & 12). Det er store individuelle forskjellar på korleis ein opplever sorg og på korleis ein gir uttrykk for sorga (Sandvik et al., 2018, s. 11). Sorgprosessen handlar om å integrere tapet og å finne ein måte å leve vidare på. Prosessen handlar med andre ord om å omfamne det som var, samtidig som ein klarar å rette blikket framover mot det livet som skal bli (Sandvik et al., 2018, s. 11).

2.4.2 Sorg hos barn

Bøker og retningslinjer om sorg hos barn er stort sett alltid basert på dei vaksne si forståing av barn si sorg, fordi ideen om å inkludere eit barneperspektiv i forskning og studiar av barnesorg er ny (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 13). For berre 40-50 år sidan var fagfolk i tvil om barn i det heile tatt kunne oppleve sorg, fordi dei meinte at barn ikkje hadde dei mentale forutsetningane til å forstå døden og konsekvensane av den (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 31). Etersom forskning og informasjon om barn si sorg, og sorgprosessar hos barn, er eit relativt nytt forskingsfelt, er det eit område der ein manglar kunnskap, og det er derfor mykje ein ikkje veit (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 55). Det er likevel eit felt med noko kunnskap, og det er fleire fagfolk som har skrive om temaet.

Sorg hos barn er ein naturleg prosess som går over tid, kor eit breitt spekter av uttrykk og reaksjonar er normale. Prosessen handlar om barnet si tapshistorie, og inneber alt det barnet har vore med på, i tillegg til det barnet har sett og høyr. Barn kan til dømes oppleve sorg knytt til endring i omsorgsnivå, sjukdom, og etter tap knytt til ulukker og dødsfall (Bugge & Røkholt, 2009, s. 27; Sandvik et al., 2018, s. 11). Kva barn generelt forstår, kan ein beskrive ut i frå modningsnivå og alder, men den smerta som barnet kjenner på, kan ikkje bli målt på same måte. Yngre barn har ikkje mindre behov eller reaksjonar enn eldre barn, men

reaksjonane kjem gjerne til uttrykk på forskjellige måtar (Røkholt & Bugge, 2018, s. 132). Barn er på same måte som vaksne, individ, med individuelle opplevingar av sorg.

Som nemnd er det fleire ulike hendingar som kan føre til sorg, og det er derfor også fleire måtar å sørge på. Korleis det enkelte barnet gir uttrykk for sorga, heng saman med barnet sin personlegdom og etablerte normalåtferd. Ofte blir tidlegare reaksjonsmønster hos barnet forsterka (Bugge & Røkholt, 2009, s. 33). Sorgreaksjonar hos barn skil seg ikkje så mykje frå reaksjonane til dei vaksne. Reaksjonsmåtane avheng likevel av alder, og dei aller minste kan slite med å ta inn over seg kva det er som har skjedd (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 18).

Barn si forståing av dødsomgrepet blir utvikla i takt med deira kognitive evner og på bakgrunn av erfaringar og læring. Ei biologisk, meir enn ei psykologisk forståing av kva liv er, og ein fullverdig abstrakt forståing av døden som uunngåeleg og universell, blir oppnådd tidlegast når barnet er sju år (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 36; Røkholt & Bugge, 2018, s. 132). Alle barn vil til si tid kome til ei forståing av døden som irreversibel, umogleg å forhindre, og universell for alle levande. Men når det kjem til forståinga av kva som forårsakar død og tankar om kva som kjem etter døden, er det svært forskjellig kva for universell forståing barnet har. Medan yngre barn ser på døden som noko som kjem langt inn i framtida, forstår eldre barn i større grad at døden er eit resultat av at indre kroppslege organ eller system sluttar å fungere (Røkholt & Bugge, 2018, s. 132). Når barn skal handtere tankar og reaksjonar som kjem i forbindelse med sorg, er det viktig at dei vaksne er til stades, og kjem barns reaksjonar og spørsmål i møte. Dei vaksne må gi barna den informasjonen som er nødvendig for å forstå det som har hendt (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 19).

Sjølv om mange må gjennom sorgarbeid, er det ikkje alle som blir like påverka av dødsfall. Nokre får ikkje så sterke reaksjonar og klarar å kome tilbake til kvardagen raskt. Det er heller ikkje alle som har eit behov for å prate om eller uttrykke sorga (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 19). Sorgprosessen kan seiast å ha ein periodisk karakter, heller enn å vere ein lineær prosess. I dette ligg det at barn stadig utviklar seg og modnar. I takt med at barnet endrar seg og modnar, kan også sorga endre seg. Det er ikkje slik at sorga og kjenslene som følger med alltid er verst i starten, og blir betre med tida. Tvert om så opplever mange sørgande ei gradvis eller radikal forverring av sorga etter lang tid. Når barnet har nådd eit nytt forståingsnivå, kan sorga bli endra eller kome sterkare tilbake (Bugge & Røkholt, 2009, s. 28).

I tillegg til at sorgprosessen handlar om å arbeide seg gjennom kjensler knytt til eit tap, så handlar han også om å tilpasse seg situasjonen og finne måtar å leve vidare på. Ein må

prosessere det som har vore, samtidig som ein må tilpasse seg det som kjem. Sorg handlar ikkje berre om kjensler, men også om tankar og handlingar (Bugge & Røkholt, 2009, s. 28). Når det gjeld barn og sorg, er det viktig å skilje mellom indre og ytre tilpassing. Den indre tilpassinga er det barnet sjølv må arbeide med, til dømes å forstå verdien av det dei har mista. Den ytre tilpassinga handlar om kvardagslivet til barnet, slik som evna til å oppretthalde rutinar knytt til blant anna skulegang. Den sørgande kan ha både god og dårleg tilpassing, og dei treng ikkje å stå i samsvar til kvarandre. Eit sørgande barn som slit emosjonelt kan fungere greitt i skulekvardagen (Bugge & Røkholt, 2009, s. 28).

Elevar brukar store delar av tida si på skulen, og lærarar har derfor ei unik moglegheit til å utgjere ein forskjell for barn i sorg (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 123). I planlegging og gjennomføring av undervisning er det viktig å vise omsyn. Nokre barn kan fort bli overvelda og få sterke reaksjonar, medan andre kan reagere med å bli stille og tilbaketrekte. Tema som sjukdom og død er eksempel på tema som kan utløyse ei rekke kjensler og tankar. Læraren bør derfor gi elevane eit forvarsel om kva innhaldet i undervisningsøkta skal vere, slik at dei får moglegheit til å førebu seg. Nokre gongar kjem ulike tema uventa opp i undervisninga, til dømes dersom elevar stiller spørsmål eller deler tankar som dei sit inne med. For å vise omsyn for elevar som har opplevd sorg, kan læraren då ta opp situasjonen med dei ramma i etterkant (Bugge & Røkholt, 2009, s. 115).

2.4.3 Tap av søsken

Tap av søsken er sjeldnare enn tap av ein forelder, og det er derfor mindre kunnskap kring barn si sorg knytt til tap av søsken (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 41). Det er likevel viktig å ikkje undervurdere kor mykje søsken formar og påverkar kvarandre, på godt og vondt. Søskenforhold er ofte komplekse og består gjerne av ambivalente kjensler. Søsken har sjeldan problem med å uttrykke og vise både positive og negative kjensler overfor kvarandre, fordi dei kjenner seg trygge og sikre på relasjonen og forholdet. Det som gjer relasjonen mellom søsken unik, er akkurat denne ambivalensen (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 60).

Kompleksiteten i søskenforholdet kan medføre at tapet av ei søster eller ein bror kan bringe med seg ei kjensle av skyld hos det attlevande barnet. Til dømes kan barnet sitte igjen med ei kjensle av skyld dersom barnet har vorte frustrert fordi ei sjuk søster eller ein sjuk bror har fått majoriteten av foreldra si merksemd, eller fordi barnet har tenkt at ting hadde vore lettare dersom den sjuke døde (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 60). Tap av eit søsken kan vere smertefullt, og det attlevande barnet treng merksemd og samtalar i tida etter tapet. Nokre

familiar meistrar å inkludere det attlevande barnet i sorga og tida vidare, medan andre ikkje meistrar det. Barn som har mista eit søsken og som ikkje blir inkludert i sorgprosessen til familien, kan kjenne seg einsame i sorga (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 61).

Som nemnt er sorg og søskentap sentralt i bøkene *Vi er løver!* og *Bror min*. For å ha ei forståing om kva sorg er, og korleis sorg kan komme til uttrykk, har det vore naudsynt å ha med sorgteoriar. I analysen undersøker eg nærmare korleis sorgreaksjonar og møtet med sjukdom og død blir framstilt.

2.5 Leik og fantasi i barnelitteratur

Leik og fantasi er sentrale omgrep både i problemstillinga og i forskningsspørsmål i denne masteroppgåva. I dette delkapittelet gjer eg greie for nokre teoretiske rammer for korleis desse omgrepa blir forstått og brukt som innfallsvinkel til analysane av dei utvalde bildebøkene. Leik er eit omgrep som er vanskeleg å definere, blant anna fordi det er mange aspekt av leik. Definisjonane vil variere med omsyn til ulike tradisjonar, teoriar og kva form for leik ein snakkar om (Lillemyr, 2011, s. 43; Ruud, 2012, s. 12). Eg har derfor valt å framheve ein type leik som er sentral i handlinga i dei to bøkene eg studerer i denne masteroppgåva, nemleg sosial fantasileik.

Sosial fantasileik er ein leik der alt som skjer innanfor settinga er «på liksom» (Lillemyr, 2011, s. 41; Ruud, 2012, s. 19). I den sosiale fantasileiken er det barna sjølv som planlegg aktivitet og gangen i leiken, og dei kan derfor til ein viss grad ha kontroll over hendingsforløpet (Ruud, 2012, s. 21). Dei deltakande må vere einige om eit tema, fordele roller og oppgåver, og diskutere, forhandle og løyse konflikhtar. Gjennom leiken og samhandlinga med andre får ein trening i å bruke språket, kreativitet, fantasi og humor, så vel som andre spesifikke ferdigheiter (Ruud, 2012, s. 19). I denne typen fri leik har barna makta, og dei vaksne bør berre gripe inn dersom nokre av barna misbrukar makta gjennom å undertrykke eller stenge andre barn ute. For å gjennomføre leiken er det mykje som krevst av barna. Dei må blant anna kunne ta initiativ, formidle egne ønsker og meiningar, lytte til dei andre sine ønsker, ha evne til å tilpasse seg leiken og å godta at den kan endre seg undervegs (Ruud, 2012, s. 22).

Leik er ein aktivitet som raskt kan endre karakter, frå rutine til fantasi, og frå alvor til glede (Lillemyr, 2011, s. 44). I ein fantasileik er det barna som bestemmer premissane for leiken. Leiken er «på liksom», og barna har inntatt ei rolle. Dette fører til at det blir lettare å gi uttrykk for tankar, kjensler og fantasiar som det kan vere vanskeleg å gi uttrykk for i det

verkelege liv (Ruud, 2012, s. 55). For å arbeide seg gjennom kjensler og tankar knytt til vanskelege opplevingar kan leiken vere til hjelp (Ruud, 2012, s. 19).

Gjennom leikeaktivitetar kan barn utforske og eksperimentere, og fantasien til små barn kan kome til uttrykk (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 34). Sjølv om nokre leikar kan verke makabre, slik som når barn leikar at dei deltar i gravferd, kan leiken vere ein måte for barnet å arbeide seg gjennom det dei har opplevd på, og det kan gi dei ei kjensle av kontroll (s. 34).

Leik og fantasi er viktig for barn, og leiken har dermed ein viktig plass i litteratur for barn (Birkeland et al., 2018, s. 31). Barnelitterære tekstar der leik er eit sentralt element kan for eksempel gi perspektiv på vennskap og sjalusi, og opne for ulike problemstillingar knytte til mot og identitet (s. 31). I barnelitteraturen kan leik vere både eit motiv, eit tema, ein sentral del av eit handlingsforløp eller eit ledd i karakterskildringar og karakterutvikling.

Som nemnt står barns leik og fantasi i møte med sorg og død sentralt i bøkene *Bror min* og *Vi er løver!*. I analysen undersøker eg nærmare kva rolle leik og fantasi har både i tematikk, handlingsforløp og karakterskildring i dei to bildebøkene. Også spørsmålet om korleis barns leik og fantasi kjem til uttrykk i samspelet mellom ord og bilde, får stor plass i analysane.

2.6 Bildeboka

Kvart år blir det publisert mange bildebøker i Norge. Takka vere innkjøpsordninga som sikrar innkjøp til alle bibliotek i landet, treng ikkje bildebokskaparar å vise så stort omsyn til den allmenne smaken hos publikum. Norske bildebokskaparar kan frigjere seg og vere kreative. Illustrasjonane treng til dømes ikkje å vere realistiske. Bildebokskaparane kan eksperimentere med innhald og form (Traavik, 2012, s. 167). Nokre bildebøker formidlar kunnskap om verda, medan andre fortel oppdikta historier. Det finst eit mangfald av bildebøker, og dei kan derfor bli lesne og undersøkte av lesarar i ulike aldrar (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63). Internasjonalt vert det også publisert mange bildebøker kvart år. Bøkene har eit stort mangfald av sjangrar, tema og fysisk utforming (Kümmerling-Meibauer, 2017, s. 1).

2.6.1 Kva er bildebøker?

Bildeboka kan som nemnt romme mange ulike sjangrar, og den kan vere både trykt og digital (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Barnelitteraturforskar Bettina Kümmerling-Meibauer fortel at spørsmålet om kva ei bildebok er kan høyrast enkelt ut, men vil vise seg å vere ganske komplekst (Kümmerling-Meibauer, 2017, s. 3). Dette er blant anna fordi termen *bildebok* inkluderer orda bilde og bok, men utelet verbaltekst.

I nordisk bildebokforskning var den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg tidleg ute med å forklare ei bildebok som «(...) en bok vars meddelande konstitueras av två disparata teckensystem: text och bild» (Hallberg, 1982, s. 165). Vidare forklarar ho at bildebokas faktiske tekst oppstår i ”interaksjonen mellom bilderbokens båda semiotiska system” (Hallberg, 1982, s. 165). I ei bildebok er det dei to modalitetane tekst og bilde som saman fortel ei historie. Hallbergs definisjon er seinare blitt nyansert for å kunne inkludere fleire ulike typar bildebøker

Barnelitteraturforskarane Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland definerer ei bildebok som «ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag, og der oppslaga samla utgjer ein estetisk heilskap» (Birkeland et al., 2018, s. 98). Definisjonen blir etterfylgd av denne presiseringa: «Ein slik heilskap kan vere ei forteljning, ei samling dikt eller ei fagbok» (Birkeland et al. 2018, s. 98-99). I tillegg vil definisjonen deira også kunne inkludere ordlause bildebøker. Ein annan barnelitteraturforskar som har ein liknande definisjon, er Åse Marie Ommundsen. Ho definerer ei bildebok «som en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (Ommundsen, 2022, s. 151). Ho føyer til at det også finst ordlause bildebøker, der bildene aleine fortel ei historie, og at det finst ei rekke sakprosalildebøker som ofte, men ikkje alltid har eit narrativt forløp (s. 151). Men i og med det sterke fokuset på bildebøker med eit narrativt forløp, står Ommundsens definisjon fram som trongare enn den som Birkeland et al. (2018) presenterer.

Barnelitteraturforskar Maria Nikolajeva definerer bildeboka på ein litt annan måte enn Ommundsen og Birkeland et al., då ho legg mest vekt på korleis modalitetane tekst og bilde heng saman. Nikolajeva definerer bildeboka som «en unik kunstform som anvender seg av en kombinasjon av to kommunikasjonsnivåer, den verbale og den visuelle» (Nikolajeva, 2000, s. 11). Barnelitteraturforskar Agnes-Margrethe Bjørvand legg også vekt på samanhengen mellom modalitetane og definerer ei bildebok som «ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjørvand, 2020, s. 155).

Bildeboka er ikkje ein sjanger, men «ei multimodal eller samansett tekstform som kommuniserer gjennom fleire modalitetar eller uttrykksformer» (Birkeland et al., 2018, s. 98). I motsetning til ei illustrert barnebok, kan ikkje ei bildebok fungere utan visuelle innslag på kvart oppslag. Interaksjonen mellom ord og bilde står sentralt (Birkeland et al. 2018, s. 98; Bjørlo & Goga, 2020, s. 64).

På bakgrunn av drøftinga av kva ei bildebok er og dei ulike definisjonane eg har presentert, vil eg legge vekt på dei aspekta som er mest relevante for dei bøkene eg undersøker. I desse bøkene har modalitetane ord og bilde ein likestilt funksjon. Eg vil i analysane derfor legge vekt på å undersøke korleis interaksjonen mellom modalitetane skaper ein estetisk heilskap.

2.6.2 Bruk av bildebøker med utfordrande tema i undervisning

Boka *Exploring Challenging Picturebooks in Education: international perspectives on language and literature learning* ser på korleis ein kan bruke bildebøker med utfordrande tema som eit supplement eller eit alternativ til tradisjonelle læreverk (Ommundsen et al., 2022, s. 1). Val av litteratur i klasserommet har viktige pedagogiske implikasjonar for både erfarne og nye lesarar. Ommundsen, Haaland og Kümmerring-Meibauer trekker fram at leseopplæringa bør innehalde litteratur av høg kvalitet, som møter barna sine avkodingsferdigheiter, samtidig som den utfordrar dei kognitivt og emosjonelt (Ommundsen et al., 2022, s. 1). På denne måten vil barna utvikle si forståing og auke leseglede. Bildebøker med utfordrande tema har potensiale til å bidra til å imøtekomme desse pedagogiske formåla og bekymringane (s. 1).

Bjørlo og Goga hevdar at «forskningsbasert innsikt i hvordan man kan lese og undersøke ulike typer bildebøker, representerer gode rammer også for didaktiske tilnærminger» (Bjørlo & Goga, 2020, s. 76). Dei trekkjer fram at val av bildebøker og innfallsvinklar må tilpassast den aktuelle aldersgruppa (s. 76).

2.6.3 Ikonotekst og multimodalitet

Hallberg lanserte omgrepet ikonotekst for fyrste gong i 1982 i artikkelen *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*. Omgrepet tar føre seg den gjensidige interaksjonen eller samspelet mellom modalitetane verbaltekst og bilde. Dette gjeld både samspelet på kvart oppslag, men også om boka som heilskap. Det er dei to modalitetane som til saman realiserer bildebokas «egentliga text» (Hallberg, 1982, s. 165). Ikonotekst er den heilskapen som oppstår når ein les verbaltekst og bilde saman, og det er i lesarens møte med den faktiske teksten at meining oppstår (s. 165). Ein multimodal tekst er meir enn berre ein modalitet pluss ein modalitet. Kvar modalitet spelar med i den samla forståinga, i staden for å bli forstått isolert. Lesaren sjølv må konstruere samanhengar mellom modalitetane og sjå på korleis modalitetane skapar meining i lys av kvarandre.

Modalitetar er meiningsberande uttrykksformer. I bildebøker er ein av desse modalitetane alltid bilde (Bjørvand, 2020, s. 156). Meininga eller informasjonen som finst i bildeboka får

lesaren tak i ved å bruke sansar og kjensler. Lesaren brukar sin fantasi og si livserfaring til å skape meining av skrift og bilde (s. 155). Den gjensidige påverknaden mellom skrift og bilde som formidlar innhaldet i boka til lesaren er ikonoteksten. Heilskapen oppstår i møte mellom skrift, bilde og lesar (s. 156). Bildeboka som heilskap kan utgjere ein overordna ikonotekst, samstundes som kvart oppslag i boka kan bli sett på som ein eller fleire ikonotekstar (s. 156). Ulike lesarar kan lese ulike ikonotekstar i ei og same bok. Dette skjer fordi lesarane sit med ulike livserfaringar og tenker forskjellig, og dermed hentar fram ulik informasjon og fyller ikonoteksten sine tomrom med ulike reaksjonar og tankar (s. 158).

Samspelet mellom ord og bilde kan variere, og det er ulike former for ikonotekstprinsipp i bildebøker. Nikolajeva og Scott (2001, s. 12) presenterer fem ulike kategoriar for interaksjon mellom verbaltekst og bilde som kan eksistere i ei bildebok: *symmetrical*, *complementary*, *expanding*, *counterpointing* og *syllaptic*. Ommundsen (2022, s. 157) har omsett desse kategoriane til norsk. I den symmetriske bildeboka fortel verbaltekst og bilde omtrent det same. Den utdjupande bildeboka har ord og bilde som fyller ut kvarandre sine opningar ved at bilda gir meir detaljert informasjon enn verbalteksten. Den tredje kategorien, utvidande bildebøker, har verbaltekst og bilde som utvidar kvarandre og er dermed gjensidig avhengig av kvarandre. Bilda kan seie noko meir og noko anna enn verbalteksten. Den nest siste kategorien kallar ho for den kontrapunktiske bildeboka kor verbaltekst og bilde utfordrar eller motseier kvarandre. Lesarar av kontrapunktiske bildebøker blir utfordra til å tenkje kritisk og finne ut om det er bilda eller teksten som fortel sanninga. Den femte og siste kategorien har blitt omsett til sylleptiske bildebøker. Ei bildebok er sylleptisk når ord og bilde fortel ulike forteljingar og er uavhengige av kvarandre (Ommundsen, 2022, s. 157). Ein og same ikonotekst vil innehalde fleire samspelsformer, men det kan vere ein som dominerer (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66).

Alle illustrerte tekstar har ein ikonotekst (Hallberg, 1982, s. 65). Verbalteksten kan fortelje noko, medan bilde kan vise til noko som ikkje står skrive. Skrift kan til dømes formidle informasjon om namn, tankar og tid. Bilde kan formidle informasjon om kor personar og ting er plassert, samt gi meir nøyaktig informasjon om korleis noko eller nokon ser ut, fargar og storleiksforhold (Bjørvand, 2020, s. 163).

Spørsmål som oppstår på grunn av «hol» i interaksjonen mellom bilde og tekst vil sette i gang lesaren sin fantasi og gjere vedkommande til ein aktiv skapar av ikonoteksten (Bjørvand, 2020, s. 166-167). Bildeboka opnar for spennande tolkingsrom. Slike «hol» eller tomrom blei av litteraturteoretikar Wolfgang Iser forklart som «blanks» (Iser, 1980, s. 168). Iser

poengterer at lesing er ein aktiv og kreativ prosess. Det er tomromma i teksten som gjer til at lesaren får bruke sin fantasi og skape meining av ikonoteksten (s. 168-169).

Bildebøker er eit multimodalt medium der verbaltekst og bilde kommuniserer på ulike måtar. Kvar modalitet har styrkar og svakheiter. Dei moglegheitene og avgrensingane som ligg i dei ulike uttrykksmåtene blir kalla modal affordans (Ommundsen, 2020, s. 155). Nikolajeva og Scott (2001, s. 24) peikar på kor forskjellige affordansar bilde og ord har.

Dei vanlegaste modalitetane i ei bildebok er bilde og verbaltekst. Ved høgtlesing av ei bildebok, vil også lyd og kroppsspråk vere ein modalitet (Birkeland et al., 2018, s. 98). For å skape meining, må lesaren derfor ikkje berre ha kompetanse i å lese eller lytte til formidling av ein skriftleg tekst. Han må også ha visuell tekstkompetanse. Det vil seie å ha ei evne til å lese, forstå og tolke bilde (Ommundsen, 2020, s. 151). I motsetning til ein skriven tekst som følger eit konvensjonelt teiknsystem, kan eit bilde bestå av ulike mikroeiningar som til dømes prikkar, strekar, figurar og andre visuelle teikn. Korleis kombinasjonar av ulike mikroeiningar til saman utgjer eit uttrykk, er individuelt (Hallberg, 1982, s. 165). Leseprosessen er ein aktiv prosess der ein må lese både bilde og verbaltekst for å tolke samanhengen.

2.6.4 Paratekstar

Eit litterært verk blir som oftast ramma inn og presentert med til dømes tittel, namn på forfattar og illustratør, forord og illustrasjonar. Litteraturteoretikaren Gerard Genette konstruerte i 1997 eit omgrep for denne typen presentasjon av litterære verk, nemleg paratekst (s. 1). Paratekst er eit samleomgrep som inkluderer blant anna dei tekstane som ligg utanfor, før og etter sjølve forteljinga, til dømes i ytterpermar, innsidepermar og tittelblad (s. 2). Føremålet med paratekstar er å sørge for «a better reception for the text and a more pertinent reading of it» (Genette, 1997, s. 2).

Genette skriv om paratekstar i skriftlege, litterære verk, men i seinare tid er omgrepet også blitt brukt på ein produktiv måte innafor barnelitteraturforskning og bildebokforskning. Ingeborg Mjør publiserte ein artikkel i 2010 som undersøker paratekstuelle funksjonar i nyare nordisk barnelitteratur. I artikkelen ser ho på korleis paratekstar kan sjåast som strategiar for å sikre at mottakinga av tekstar blir mest mogleg i samsvar med avsendar sine intensjonar (Mjør, 2010, s. 1). Det barnelitterære feltet har vigd paratekstfenomenet stor interesse fordi barnelitterære teksttypar som til dømes fantasy og bildebøker brukar paratekstar meir aktivt og systematisk enn andre (s. 2). I artikkelen ønsker Mjør å vidareutvikle kunnskapen om kva for funksjonar paratekstar kan ha (s. 3).

Paratekstar kan delast inn i to underkategoriar: peritekstar og epitekstar (Genette, 1997, s. 5). Den førstnemnde kategorien blir brukt om element innanfor det fysiske verket som kjem før og etter hovudteksten. Døme på kva som fell inn under peritekstar er bokas format, tittel, innsidepermar og for- og baksida. Den sistnemnde kategorien, epitekstar, brukast om dei elementa som er plassert utanfor det fysiske verket, som til dømes bokomtalar og forfattarintervju (s. 5).

Formatet bøker er utforma i, fell inn under kategorien peritekstar. Det er stor variasjon i korleis ulike bildebøker er utforma. Utforminga er ikkje tilfeldig, då den er ein del av boka si estetiske heilskap (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 241). Formatet kan gi eit signal om kva for bok lesaren har mellom hendene. Bøker om reiser og utvikling har ofte eit liggande, rektangulært format (Birkeland et al., 2018, s. 111) medan ei ståande rektangulær form, som ofte blir kalla eit portrettformat, «er eigna til å skapa konsentrasjon om karakteren» (Rhedin, 2001, 158). Under peritekstar fell også innsidepermar og tittelblad. Peritekstar har ofte ei viktigare eller meir vesentleg rolle i bildebøker enn i andre bøker, og innsidepermane inneheld ofte meiningsberande fargar eller bilde (Bjorvand, 2020, s. 160). Før hovudteksten kjem ofte tittelbladet (Bjorvand, 2020, s. 160). I tittelbladet blir ofte årstal for utgjevinga av boka og namnet på utgjevaren, i tillegg til tittel, namn på forfattar, illustratør og omsetjar presentert (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 250).

I analysar av bildebøker vil det vere interessant å undersøke paratekstar fordi dei skapar forventningar hos lesaren og kan spele ei rolle for korleis lesaren forstår og skapar mening i møte med boka (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). Peritekstar kan ha fleire funksjonar. Dei som er plassert før hovudteksten kan forberede lesaren på boka, medan dei som er plassert etter hovudteksten rundar av forteljinga. Peritekstar kan også fungere som frampeik eller tilbakeblikk (Bjorvand, 2020, s. 160).

Til tross for at Genette skil mellom dei to underkategoriane peritekstar og epitekstar, er det ofte hovudtermen paratekstar som blir brukt i bildebokstudiar. I denne oppgåva er det dei fysiske bøkene som skal undersøkast, og eg vil derfor ikkje studere epitekstar. Det er peritekstane som vil vere interessante å undersøke for å kunne svare på problemstillinga. Eg kjem til å bruke omgrepet paratekstar når eg undersøker elementa innanfor dei fysiske verka.

3. Metode

Når ein skal forske på noko, må ein anvende ein metode. Metode betyr opphaveleg å følge ein bestemt veg mot eit mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I val av metode må ein sjå på kva slags framgangsmåte som er best eigna til å svare på problemstillinga. I dette kapitlet skal eg gjere greie for mine metodiske val.

Oppgåva har som føremål å undersøke korleis to ulike bildebøker bruker leik og fantasi som innfallsvinkel til å skilde barns tankar, erfaringar og sorg i møte med sjukdom og død.

Ettersom materialet mitt er to bildebøker, inneheld litteraturen eg har valt både visuelle og verbale verkemiddel. Det vil derfor være sentralt å undersøke materialet i lys av ein litterær analyse i kombinasjon med bildebokanalyse. Gjennom analysen kan eg studere dei litterære og visuelle verkemidla som er til stades i bøkene. Teori som er presentert i kapittel 2 blir brukt som reiskap for utforminga av analysen.

I dette prosjektet kjem eg til å bruke omgrepa «litteratur» og «skjønnlitteratur» om kvarandre, slik det er tradisjon for i litteraturfaget (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Eg brukar også omgrepa litteratur og tekst i ei utvida tyding, som inkluderer samspelet mellom verbaltekst og illustrasjonar i dei utvalde bøkene.

3.1 Litterær analyse

Som litteraturvitarane Åse Bjørg Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland (2020, s. 45) peikar på, er litterær analyse den viktigaste metoden innanfor litteraturforskinga, og det vanlegaste materialet er skjønnlitteratur. Eit sentralt spørsmål i ein litterær analyse er: Korleis skal vi lese og studere litteratur? Innanfor litteraturvitskapen eksisterer det likevel ikkje noka einigheit om korleis ein litterær analyse skal gjennomførast. Det eksisterer også ein skepsis mot i det heile tatt å forsøke å definere metoden (Greve i Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46).

I fagfeltet finst det altså ulike tradisjonar for og meiningar om kva litterære analysar skal innebere og innehalde. Eit sentralt spørsmål er kva som er forskjellen på ein analyse og ei tolking av eit litterært verk. Eit aktuelt spørsmål er: korleis skal vi lese og studere litteratur?

Kallestad og Røskeland (2020, s. 48) peikar på at ein litterær analyse inneber både ei tolking og observasjonar av ulike verkemiddel i teksten. Målet er å forstå den litterære teksten betre. Arbeidet med litteraturen pendlar mellom å forklare og å forstå (s. 48). Analysen kan derfor bli sett på som ei grunngeven tolking. Analysen vil med andre ord innehalde observasjon av spesifikke eksempel i den aktuelle teksten og dessutan tolking i lys av teori.

For å analysere ein litterær tekst, må forskaren studere den grundig slik at han er i stand til å kunne forklare, beskrive og forstå den. For å forstå den heilskaplege teksten betre, blir teksten plukka frå kvarandre, og forskaren studerer enkeltdelane. På denne måten får forskaren eit meir utfyllande bilde av samanhengen som teksten står i (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). Vidare undersøker forskaren element som litterære verkemiddel, motiv, struktur og tema i den litterære teksten. Det er viktig at utvalde sitat og tekstdelar blir kommentert undervegs i analysen, slik at forskaren sikrar at påstandar *om* den litterære teksten har belegg *i* den litterære teksten (s. 48).

Metoden litterær analyse er ikkje éin einsarta metode. Den må blant annet tilpassast den valde innfallsvinkelen og det valde materialet. Det alle litterære analysar likevel har til felles, er at den skjønnlitterære teksten må bli lesen oppmerksomt av forskaren (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46). Litterære analysar inneheld element av nærlesing, og for å få til ein fullgod analyse, tar eg i bruk nærlesing som eit metodisk val for lesing av dei skjønnlitterære tekstane (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46). Kallestad og Røskeland (2020, s. 48) definerer nærlesing på same måte som litteratur- og språkvitar Anne-Kari Skarðhamar (2011, s. 111), nemleg som «oppmerksom lesing av tekster». Nærlesing er lesing som legg merke til detaljar og nyansar samt framstillingsmåte. Gjennom nærlesing av ein tekst kan ein analysere korleis delane heng saman med heilskapen i teksten (Skarðhamar, 2011, s. 111).

3.2 Bildebokanalyse

Litteraturforskarane Ruth Seierstad Stokke og Elise Seip Tønnessen viser til at litteratur gjerne blir oppfatta som «noe som er uttrykt skriftleg, med bokstaver» (Stokke & Tønnessen, 2020, s. 20). Vidare forklarar dei at denne smale definisjonen av litteratur ikkje er fruktbar for å gripe den rike barnelitteraturen, blant anna fordi det er hyppig bruk av bilde i barnelitteraturen. Dei opererer med eit breitt litteraturomgrep som også inneber tekstar med eit litterært preg i ulike medium som bildebøker, teater, film og digitale spel. Hovudvekta ligg likevel på tekstar som er utgjevne i bokform (s. 21)

Kva for medium ein litterær tekst blir formidla i spelar ei rolle for korleis det litterære verket kan analyserast. Bildebokforskarane Berit Westergaard Bjørlo og Nina Goga, forklarar at ei bildebokanalyse «undersøker hvordan samspillet mellom ord og bilder kommer til uttrykk i den enkelte bok» (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Ommundsen trekker inn tematikk i sin definisjon av bildebokanalyse. Ho fortel at i ein bildebokanalyse undersøker ein korleis boka

sine ulike verkemiddel til saman bidrar til å framstille bokas tematikk (Ommundsen, 2020, s. 158).

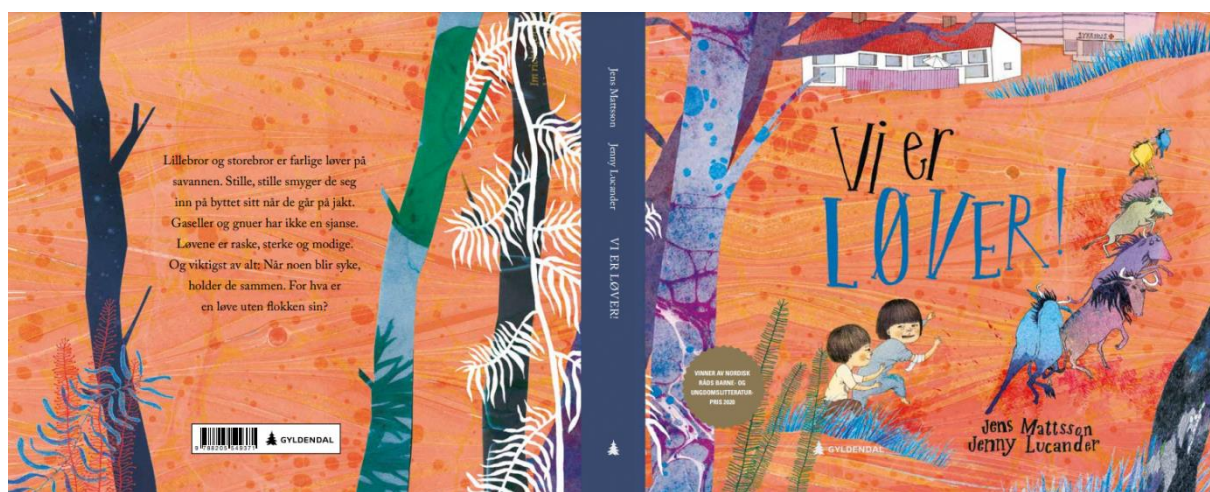
Ein bildebokanalyse har fleire punkt som skal undersøkast enn kva ein litterær analyse har (Ommundsen, 2020, s. 158). Først ser ein gjerne på paratekstar, og deretter på korleis visuelle trekk som layout, teknikk og fargar fungerer i samspel med verbalteksten. Vidare ser ein på korleis komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv kan knytast til person- og miljøskildring i både tekst og bilde. Observasjonar i verbaltekst og illustrasjonar er også grunnlag for å reflektere over sentrale motiv og tema i bildeboka. I tillegg kan det vere aktuelt å undersøke intertekstuelle og intervisuelle referansar (s. 158-162). Kva for hovudfokus ein vel å arbeide ut i frå i ein analyse vil avhenge av det valde materialet og den valde problemstillinga (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64).

4. Analyse

4.1 *Vi er løver!*

I bildeboka *Vi er løver!* blir vi kjent med to brør som har eit nært band seg imellom. Saman bruker dei fantasien sin og leikar at dei er løver som jaktar på savannen. Då storebroren blir sjuk og kjem på sjukehuset, fortset brørne med løveleiken. Dei siste scenene viser at storebroren blir stadig sjukare og til slutt døyr. Som nemnd i kapittel 1.3 viser boka at barna sin leik er ein måte å møte sorg og sakn på, men leiken fungerer også som ei stadfesting av det sterke fellesskapet mellom dei to brørne.

4.1.1 Paratekst: Løveleiken som sentralt motiv



Illustrasjon 1: *Vi er løver!* Baksida og framsida

Både boktittelen, baksideteksten, bokomslaget og innsidpermene inviterer lesaren inn i ei fantasiverd med to barn som leikar at dei er løver på savannen. Slik blir løveleiken eit sentralt verbalt og visuelt motiv i paratekstane som rammar inn innhaldet i boka.

Bildet på framsida til *Vi er løver!* presenterer lesaren for to menneskelege karakterar. Karakterane ser ut til å vere barn sidan dei er små av storleik. Det er nærliggande å tenke at dei to barna er søsken fordi dei har fleire likskapar, til dømes same hårfarge og auge. Dei har også ganske like ansiktstrekk. I tillegg kan ein sjå at dei har ein relasjon til kvarandre sidan dei har augekontakt og smiler.

Det kan sjå ut som om dei to barna leikar. Dei står tett, og den eine står framfor den andre. Det minste barnet ser på det største barnet og hermar. Dei står i same positur. Ved å sjå på korleis armar og bein er i bevegelse, kan det sjå ut som om dei listar seg av garde.

Framfor dei to barna er det bilde av sju gnuar som ser ut til å springe vekk. Gnuane er i fleire ulike fargar, både blå, grøn, gul og tre ulike nyansar av lilla. Ettersom dyra er fargerike, noko som dei ikkje er i røynda, er det naturleg å tenke at illustrasjonen ikkje beskriv ekte dyr og kan gi signal om at gnuane eksisterer i barna sin fantasi. Nokre av gnuane ser tilbake på barna medan dei spring, mens barna rettar armene sine mot dyra. Det kan sjå ut som om det føregår ei form for lek som går ut på at barna skal ta dyra.

Framsdebildet skapar forventingar hos lesaren og kan spele ei rolle for korleis lesaren forstår og skapar meining i møte med ei bok (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). I lys av dei leikne barna og dei fargerike gnuane er det naturleg å sjå på tittelen til boka. Tittelen er skriven i to ulike fargar og storleikar. Orda «Vi er» står skrivne med stor forbokstav etterfølgt av minusklar i fargen svart. Bruken av ordet «vi» indikerer at begge barna er sentrale i forteljinga.

«LØVER!» er skriven i blå versalar med eit utropsteikn på slutten. Bokstavane er skeive og sjølv versalane er av litt ulik storleik. Bruken av utropsteikn og versalar gir eit inntrykk av at det er eit leikent, barnleg og munnleg språk.

Det er samspelet mellom den skrivne tittelen og framsdebildet som gir eit inntrykk av kva boka skal handle om. Tittelen *Vi er løver!* kan indikere at boka skal handle om løver. Når ein ser på framsdebildet, får tittelen ei anna tyding. Barna jaktar på gnuar, og det er derfor naturleg å tenke at dei leikar at dei er løver som er på jakt.

Framsdebildet viser også eit skilje mellom fantasi og verkelegheit. Barna og dyra tek plass mellom to rekker av blått gras. Bak graset kan ein sjå to bygningar, nærare bestemt eit bustadhus og eit sjukehus. Bustadhuset har ein parasoll og eit gjerde, og det er visuelle motiv som blir repetert på det andre oppslaget i boka som skildrar korleis barna ligg og slappar av. Ein kan derfor tenke seg til at huset på framsida er heimen til dei to barna. Sjukehuset ligg tett på bustadhuset, men ein kan berre sjå delar av bygget.

Illustrasjonen på framsida viser at det største barnet har bandasje på armen. Sidan både bandasjen og sjukehuset er med på framsida, får lesaren eit frampeik om at barnet er, har vore, eller skal på sjukehuset i forteljinga. Etter å ha lese boka veit ein at sjukehuset og sjukdom tar ein større del i forteljinga enn lesaren får inntrykk av ved å sjå på framsdebildet.

Baksida av boka består av tekst og nokre illustrasjonar av tre og plantar. Fargane som er tekne i bruk er lik dei som er på framsida. Baksideteksten er ikkje henta frå nokre av oppslaga i boka. Teksten kan seiast å vere ei utviding av framsdebildet. Dei tre første setningane lyder slik: «Lillebror og storebror er farlige løver på savannen. Stille, stille, smyger de seg inn på

byttet sitt når de går på jakt. Gaseller og gnuer har ikke en sjanse.»). Desse setningane stadfestar at dei to menneskelege karakterane er brør. Lesaren får også stadfesta at dyra er til stades i leiken og i fantasien til gutane. Dei leikar at dei er løver på savannen som jaktar på gnuar.

Dei siste tre setningane på baksideteksten gir eit frampeik om at ein av brørne, eller løvene, kjem til å bli sjuk. «Løvene er raske, sterke og modige. Og viktigst av alt: Når noen blir syke, holder de sammen. For hva er en løve uten flokken sin?». Her får vi signal om at boka handlar om sjukdom, men også om søskenkjærleik.

Føremålet til paratekstane er å presentere og utvide innhaldet i teksten slik at lesaren er meir mottakeleg for teksten (Genette, 1997, s. 2). Tekst og illustrasjonar på framsida og baksida til *Vi er løver!* kan seiast å ha ein slik funksjon og kan bidra til å skape interesse for å lese meir om kva som skjer med dei to brørne.

Formatet er eit viktig trekk ved ei bildebok. Det er ein stor variasjon i korleis formatet i ulike bildebøker er utforma. Utforminga er ikkje tilfeldig, men ein del av boka sin estetiske heilskap (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 241). Formatet kan gi eit signal om kva for bok lesaren har mellom hendene (Birkeland et al., 2018, s. 111). *Vi er løver!* har ei liggande rektangulær form som ofte blir brukt i bøker om reiser og utvikling (s. 111). Forteljinga viser utviklinga i storebror sitt sjukdomsforløp samt fantasireisa som dei to brørne er på.

Innsidepermar er også ein del av bokas paratekstar. Fargane og naturlandskapet frå illustrasjonane på ytterpermane finst også i innsidepermane. Dei fremre- og bakre innsidepermane inneheld omtrent det same bildet. Forskjellen er at på det fremre bildet sit fuglen til venstre på ein stubbe, og det er ein einsam gasell til høgre. På det bakre bildet er fuglen i lufta og flyr mot høgre. Gasellen til høgre er vekke, medan to løver er komne til syne. Sidan fuglen flyr vekk og gasellen er borte, kan det tyde på at løvene har skremt vekk dyra. Bildet av dei to løvene ser ut til å vere det same bildet av dei to gutane på framsida til boka.

Paratekstane i *Vi er løver!* har ein viktig funksjon for både boka og for mi analyse av den. Dei fremre- og bakre innsidepermane er dei einaste illustrasjonane utan verkelegheit. Desse illustrasjonane rommar savannen og løvene. Framside- og baksidebilda har derimot nokre få innslag av realistiske moment som til dømes teikninga av sjukehuset på framsida og baksideteksten på baksida. Det som likevel er likt mellom ytterpermane og innsidepermane er at dei har fokus på brørne sin løveleik. Det er fantasiverda som pregar paratekstane. På denne måten blir barns fantasi og leik det berande motivet i bokas innramming.

4.1.2 Ikonoteksten: Barneperspektivet i ord og bilde

Barneperspektivet som dreier seg om korleis den vaksne forfattaren og illustratøren allierer seg med barnet som lesar på, kjem til uttrykk gjennom både verbaltekst og bilde (Birkeland et al., 2018, s. 28). Boka har ein førstepersonsforteljar. Det er veslebror som fortel historia. Gjennom førstepersonsforteljaren, som i dette tilfelle er eit barn, ser ein verda frå barnet sitt syn. Barneperspektivet kjem også fram i illustrasjonane. Illustrasjonane ber preg av fargar og dyr. Leiken og det fantastiske kjem til uttrykk gjennom bilda. Lesaren følger dermed historia gjennom eit barns perspektiv.

Barneperspektivet kan ligge i det overordna temaet, eller i tilnærminga til temaet (Birkeland et al., 2018, s. 29). Temaet sjukdom og død blir i denne boka i hovudsak formidla gjennom å skildre korleis hovudkarakteren, eit barn, opplever broren sin sjukdom. Sjølv om nokre vaksne kan oppleve boka som ei forteljing først og fremst om sjukdom, død og søskentap, kan ein ut i frå barneperspektivet sjå at historia også er ei forteljing om søsken kjærleik, leik, fantasi, vennskap og livshåp.

Forteljinga i ei bildebok bygger på samspelet mellom ord og bilde (Ommundsen, 2020, s. 157). Bilda og orda fortel historia saman, men det er illustrasjonane som får mest plass i dei enkelte oppslaga. Det er stort sett lite verbaltekst på kvart oppslag. Nokre gongar er det tekst på berre halve oppslaget, medan andre gongar er det tekst på både venstre og høgre side. Språket er naivistisk i form av at alle karakterane blir tildelte eit dyrenamn, som til dømes «mammagasellen» (oppslag 2) og «flodhestgubbe» (oppslag 9). Det er korte setningar utan vanskelege ord og omgrep. Språket gjer det lettare for barnelesaren å følge handlinga, og forstå det som står skrive.

Bilde av begge brørne er med på kvart oppslag. Det er mange detaljar i bilda, men hovudkarakterane er likevel i fokus på alle oppslag. Alle oppslaga har fargar, men i dei oppslaga som inneheld fokus på sjukdom og sjukehus trer fargen kvit sterkare fram enn i andre oppslag. Kvittfargen gir eit meir sterilt inntrykk, medan oppslaga som er meir fargerike gir eit inntrykk av glede og fantasi.

Tankar og kjensler som barnet sit med kjem til uttrykk gjennom begge modalitetane. Kjenslene blir skildra visuelt gjennom til dømes ansiktsuttrykk, fargar og kroppsspråk. På det fjerde oppslaget ser ein tydeleg at veslebror er sint. Ansiktet hans er raudt, og augebryna vender nedover. Armane ligg tett inn til kroppen. Sjølv om verbalteksten ikkje fortel noko om

guten sine kjensler på dette oppslaget, kjem det tydeleg til uttrykk gjennom bilda. Tankar kjem i større grad til uttrykk gjennom verbalteksten.

Boka har eit kronologisk hendingsforløp. Storebror sitt sjukdomsforløp og veslebror si forteljing blir fortalt kronologisk, og min analyse av boka har i samsvar med dette ein kronologisk gjennomgang av dei enkelte oppslaga.

4.1.3 Leik og fantasi i møte med sjukdom

I det følgande delkapittelet presenterer eg dei oppslaga i *Vi er løver!* som bruker leik og fantasi som innfallsvinkel til å skildre barnas tankar, erfaringar og sorg i møte med sjukdom. Sosial fantasileik er ein leik der alt som skjer innanfor settinga er «på liksom» (Lillemyr, 2011, s. 41; Ruud, 2012, s. 19). I forteljinga til Mattsson og Lucander står den sosiale fantasileiken sterkt. På mange av oppslaga kjem det tydeleg fram gjennom dei to modalitetane bilde og verbaltekst at brørne lar fantasien kome til uttrykk gjennom leik. I kva grad leiken blir brukt som eit middel for å handtere vanskelege kjensler er uvisst, sidan leik også kan ha ein eigenverdi i seg sjølv som barns måte å vere på i verda. Boka antydgar at barna bruker løveleiken på begge måtar.

På det første oppslaget i boka uttrykker veslebroren dette: «Jeg er en løve. Storebroren min også. GRAAOOU! Vi er en flokk. Vi jager gaseller og gnuer på savannen. Når vi får tak i dem, eter vi dem. For vi er farlige.» (oppslag 1). Lesaren blir gjennom desse orda dratt inn i handlinga og også leiken til dei to barna frå første stund. På høgre side av oppslaget er bildet av dei to gutane i fokus. Dei har lukka auge, men munnane deira er opne. Det kan sjå ut som om dei brølar. Armane deira ser ut til å førestille potar. I denne leiken kan dyret løve symbolisere styrke og livskraft. Sitatet er eit døme på at løveleiken er ein måte å vere på i verda for barna.

På venstre side av oppslaget er det bilde av mange fargerike dyr som spring på ei savanne. Fargepaletten som inneheld fargar som blå, grønn, lilla, rosa og grå kan vise til at dyra er imaginære og ikkje verkelege. I verkelegheita er gnuar brunsvarte. Heile oppslaget er i normalperspektiv. Likevel viser venstre side av oppslaget eit totalbilde, medan høgre side viser eit halvnært bilde av gutane. Lesaren ser meir av den største guten, enn av den minste, noko som kan indikere at det er historia om den største guten som får mest plass i historia, sjølv om det er veslebroren som er eg-forteljaren.

Det at gutane er i fokus på det første oppslaget viser at det er dei historia skal handle om. Samspelet mellom verbaltekst og bilde kan seiast å vere utdjupande (Ommundsen, 2022, s.

157). Ord og bilde fyller ut kvarandre sine opningar ved at bilda gir meir detaljert informasjon enn verbalteksten. Ved å berre lese verbalteksten kan lesaren få eit inntrykk av at historia er om to løver. Når lesaren ser på bilda samstundes som teksten, skjønner ein at historia er om to brør som leikar at dei er løver.

På venstre side av det tredje oppslaget kan ein sjå at guten med den stripete genseren, storebroren, ligg i sofaen. Over han står mora og legg handa på panna hans for å sjå om han har feber. Dette indikerer at guten kjenner seg uvel eller er sjuk. Verbalteksten stadfester dette gjennom setningane: «En dag vil ikke broren min løpe rundt på savannen. Han har vondt i magen.» (oppslag 3). I bakgrunnen leikar veslebror åleine. Han hoppar ned på golvet. Kroppen er i liknande positur som på framsida og dei tidlegare oppslaga. Det ser ut som om han leikar at han er ei løve. Veslebror er sur fordi han må leike åleine. Munnen vender nedover, og det same gjer auga og augebryna. Verbalteksten fortel at han seier at storebror er «en drittgaselle» (oppslag 3) fordi han ikkje vil leike.

Tankar, kjensler og fantasiar som kan vere vanskeleg å gi uttrykk for i det verkelege livet, kan bli lettare å gi uttrykk for i leik sidan den er «på liksom» (Ruud, 2012, s. 55). På det fjerde oppslaget har bilde og verbaltekst eit utvidande samspel (Ommundsen, 2022, s. 157). Bilda seier noko meir og noko anna enn verbalteksten. Bilda viser at veslebror er sint når storebror må til legen. Han blir raud i ansiktet, og held faren fast medan han bit han i foten. «Pappa hører ikke etter når jeg sier at løver går til dyrlegen» (oppslag 4). Her er det uvisst for lesaren om løveleiken blir brukt som eit middel for å handtere vanskelege kjensler eller om løveleiken er guten sin måte å vere på. For førstepersonskaraktaren kan dette vere eit forsøk på å rekruttere andre til leiken sin. Han tar avstand frå det som skjer i den verkelege verda, og lar fantasien sin kome til uttrykk. Årsaka kan vere at han synest det er vanskeleg, skummelt eller trist at broren må til legen. Ved å førestille seg at det er løva som skal til dyrlegen, heller enn at storebror skal til legen, kan veslebror kjenne på ein kontroll i situasjonen. Han kan sjølv styre hendingsforløpet vidare i leiken. Denne situasjonen kan koplatt til Ruud (2012, s. 21) sitt poeng om at i den sosiale fantasileken er det barna sjølv som planlegg aktivitet og gangen i leiken, og dei kan derfor, til ei viss grad, ha kontroll over hendingsforløpet. Oppslaget kan også vere eit eksempel på det viltre med leiken. Leik kan bli brukt for å få utløp for aggresjon. Når veslebror kjenner seg sint kan han bruke leiken for å få utløp for kjenslene sine.

På det fjerde oppslaget prøvar mora å få den vesle guten opp i sofaen då faren og storebroren er dratt. «Mamma vil at vi skal sitte og prate i sofaen. Det gjør ikke løver.» (oppslag 4). Mora er blå under auga. Det ser ut som ho har gråte. Ho legg handa i sofaen for å indikere at guten

skal sette seg ved sida av ho. Guten sit på golvet og ser stygt på mora. Her kjem barneperspektivet til uttrykk gjennom gutens tankar i verbalteksten. I illustrasjonane på oppslaget kjem barneperspektivet til uttrykk gjennom tydelege ansiktsuttrykk som viser at veslebror er sint.

Det neste oppslaget, oppslag 5, viser til seinare på kvelden, same dag som storebror er hos legen. På venstre side av oppslaget ligg brørne ved sida av kvarandre i køyesenga. Storebror ser bleik ut. Med eit smil om munnen viser han veslebror ei sprøyte. På golvet ligg det eit leikeskrin med doktorutstyr, og på skrivebordet ligg det eit ark med ei teikning av ei sprøyte og nokre blodprøver. Det er storebror sine klede som ligg ved sida av utstyret og teikninga. Det kan vere at for å arbeide seg gjennom det han har opplevd hos legen, og for å forklare det vidare til veslebror, tek han i bruk leik og leikemateriell. Dette kan tolkast som eit eksempel på at leik kan vere ein måte for barn å arbeide seg gjennom det dei har opplevd på, og det kan gi dei ei kjensle av kontroll (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 34).

På høgre side av oppslaget kan ein sjå at veslebror ønsker å muntre opp storebroren som har vore hos legen. Storebror ligg i senga med ein klut på panna. Han er blå under auga, noko som kan vise til at han har gråte eller er sliten. Han følger med på veslebror som gjer «løvekunster» medan han «[k]nurrer og brøler og klorer» (oppslag 5). For å arbeide seg gjennom tankar og kjensler knytt til den vanskelege opplevinga som brørne står i med sjukdom, kan leiken vere til hjelp (Ruud, 2012, s. 19). Leiken kan vere til hjelp for veslebror sjølv, men også for storebror som ikkje er i form til å leike.

Lesaren får informasjon som kan tyde på at den eldste guten har kreft og må gjennom cellegiftbehandling på oppslag 6. Dette kjem til uttrykk gjennom verbalteksten på venstre side av oppslaget som fortel at: «Mamma sier at medisinen skal gjøre han frisk, men at han kommer til å miste løvepelsen sin» (oppslag 6). Det står også at broren må bu på sjukehuset. På dette oppslaget kjem det fram informasjon som kan vere vanskeleg for den vesle broren og barnelesaren å handtere. Veslebror sit i bilen på parkeringsplassen utanfor sjukehuset. Auga hans vender nedover og han ser trist ut. For eit lite barn kan det vere vanskeleg å forstå både kvifor nokon må ta mykje medisin, og at barn kan miste håret sitt. Setninga: «Mamma sier at medisinen skal gjøre ham frisk, men at han kommer til å miste løvepelsen sin» (oppslag 6) kan tolkast på to ulike måtar. Det eine er at mora forsøker å appellere til og informere veslebror ved å prøve å ta del i barnas leik. Ho brukar derfor ordet «løvepelsen». Det kan også vere at det er gutens fantasi som kjem til uttrykk. Det er mogleg at mora har fortalt at storebror kjem til miste håret sitt som ei følge av behandlinga han går gjennom. For å

handtere denne nyheita kan det vere at veslebror tenker at løva må miste pelsen sin som en del av leiken. Sitatet er eit døme på bokas skildring av det usikre med leiken. Det er uvisst for lesaren om løveleiken på dette oppslaget blir brukt for å meistre det vanskelege eller om leiken er ein del av veremåten til den vesle guten.

På høgre side av oppslaget ligg storebror i ei sjukehusseng. Verken mor, far eller veslebror er med på bildet. Sjukehusutstyret er i stor grad kvitt og grått, og bruken av fargen kvit gir eit sterilt inntrykk. Sjukehuset er ein stad som kan opplevast som trist og keisam. Det einaste av utstyret som er farge på, er stolen. Den sterke blåfargen på stolen gir inntrykk av meir varme enn resten av rommet. Det er i denne stolen andre kan sitte når dei kjem på besøk. Guten sjølv og utstyret hans, slik som bamsar og klede, har fargar. Verbalteksten fortel: «Senga til broren min har heis og sprinkler. Som i dyrehagen. Men han er ikke alene i buret.» (oppslag 6). Bruken av ordet bur kan vise til at nokon er fanga. Storebror er fanga på sjukehuset og har mista delar av friheita si, fordi han er sjuk. På eit stativ ved sida av senga heng det noko som kan sjå ut som ein medisinpøse. Frå denne posen går det ein slange inn i storebror si hand.



Illustrasjon 2: Vi er løver! Oppslag 7

Det 7. oppslaget viser at veslebror, far og mor er på besøk på sjukehuset. Dette er det første oppslaget som viser at veslebror besøker storebror inne på sjukehuset.

Mamma og pappa vil at jeg skal sitte sammen med dem og være stille. Ikke bråke og og herje. Men løver må jo få jakte og lage lyd, selv om mamma og pappa og legen sier nei. Så jeg sniker meg inn på badet, brøler og søler vann på gulvet. (oppslag 7)

Sjølv om dei vaksne ikkje ønsker at barna skal leike, vel dei å gjere det likevel. På venstre side av oppslaget kan lesaren sjå veslebror som står på badet. Han ser seg sjølv i spegelen

medan han held handa under springen. I spegelen ser han ser ein refleksjon av ei løve. Sjølv storebror som er sjuk og redusert, gjer eit forsøk på å delta i leiken. «Broren min brøler også, bare svakere. Graoou. Løver liker ikke å sitte fast i slanger og ledninger.» (oppslag 7). Situasjonen kan koplast til Ruud (2012, s. 19) sitt poeng at gjennom leik og samhandling får ein trening i å bruke fantasi og humor. Barna kan bruke fantasi og humor for å lette på stemninga.

I leiken kan barn til ein viss grad ha kontroll over hendingsforløpet (Ruud, 2012, s. 21). Sidan leiken er «på liksom», blir det lettare å gi uttrykk for tankar, kjensler og fantasiar som det kan vere vanskeleg å gi uttrykk for i det verkelege liv (Ruud, 2012, s. 55). Dei to brørne er i ein vanskeleg situasjon. Den eine er frisk og den andre er sjuk, men begge er likevel prega av det som skjer. Storebror er naturlegvis svekka fysisk. For ein veslebror kan det vere krevjande at alt har endra seg, og det er vanskeleg å sjå at ein som ein er glad i er sjuk. For å arbeide seg gjennom dei tankane og kjenslene som er knytt til alt som er vanskeleg, er leiken ein viktig del. Ved å bringe leiken inn på sjukehuset, ufarleggjer ein det ukjente. Dette er fordi leiken er kjent.

At dei vaksne ønsker at det skal vere stille og roleg i sjukerommet, viser at dei ikkje arbeider seg gjennom kjensler på same måtar som barna. Barn er som vaksne, individ med individuelle opplevingar av sorg. Yngre barn har ikkje mindre behov eller reaksjonar enn vaksne eller eldre barn, men reaksjonane kjem gjerne til uttrykk på forskjellige måtar (Røkholt & Bugge, 2018, s. 132). Sjølv om nokre leikar kan verke makabre eller upassande, kan leiken vere ein måte for barnet å arbeide seg gjennom det dei har opplevd på (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 34). På oppslaget ser ein at foreldra sit på kvar si side av storebror, medan veslebror har valt å trekke seg vekk. Dette kan vere for å få det vonde på avstand. Brørne finn samhald gjennom leiken, heller enn å vere fysisk nær kvarandre.

Fargebruken og bildet på oppslag 8 viser at leiken finn stad inne på sjukehuset. Som tidlegare nemnt er sjukehuset og utstyret kvitt. Seng, apparat, vegg og legefrakk er utan farge. Oppslaget viser eit totalbilde som strekker seg frå venstre til høgre. Verbalteksten fortel at mora er dratt på jobb. Både tekst og bilde fortel at faren har sovna i stolen, men det er berre bildet som viser at brørne har gått ut i korridoren. Verbalteksten og bilde utvidar dermed kvarandre og er slik gjensidig avhengig av kvarandre. Dette er eit eksempel på eit utvidande samspel slik Ommundsen (2022, s. 157) forklarar det.

Veslebror hjelper storebror ut av sjukehussenga når dei vaksne ikkje følger med: «Jeg hjelper broren min å klatre over sprinklene, ned i en rullestol og ut i gangen.» (oppslag 8).

Illustrasjonen viser at dei to brørne er dei einaste barna i gangen. Dei andre som har på seg blå skjorte eller heildress, er vaksne pasientar. På venstre side av oppslaget spring veslebror mot høgre medan han triller storebror i rullestolen. Storebror held stanga med medisinosen. Til høgre på oppslaget, framfor brørne, er det teikna inn fem fargerike gasellar. Gasellane spring vekk frå brørne. «Til savnannen! Vi skal jage de gamle, de som ikke klarer å slippe unna, og ete dem. Det er det løver gjør.» (oppslag 8).

I dette delkapittelet har eg analysert og tolka dei oppslaga frå *Vi er løver!* som bruker leik og fantasi som innfallsvinkel til å skildre brørne sitt fellesskap også når den eine blir sjuk.

Barneperspektivet som viser til korleis forfattaren identifiser barnet som lesar på (Birkeland et al., 2018, s. 28), står sterkt i oppslaga gjennom til dømes ansiktsuttrykk og utsegn som «løvepelsen». Gjennom førstepersonsforteljaren får lesaren sjå verda frå eit barns perspektiv. Fantasi og leik kjem tydeleg til uttrykk gjennom begge dei to modalitetane verbaltekst og bilde.

4.1.5 Leik og fantasi i møte med døden

Modalitetane verbaltekst og bilde tek ei vending på det niande oppslaget i boka. Herifrå er det tydeleg at storebror blir stadig sjukare.



Illustrasjon 3: *Vi er løver!* Oppslag 9

På oppslaget kan lesaren sjå eit kvitt dyr på venstre side. Dette dyret ser ut til å vere ein pangolin. Pangolinar lever blant anna på savannar. Det som skil dette dyret frå dei andre dyra i *Vi er løver!*, er fargen. Medan illustrasjonane av gnuar, gasellar og gribbar er fargerike, er pangolinen kvit. I verkelegheita er dei i ulike nyansar av brun. Arten er kritisk trua og har ein

stor risiko for å døy ut. Sidan dette dyret er kvitt, den same fargen som går igjen på sjukehusutstyret, kan dyret symbolisere den sjuke storebroren. Oppslaget er i stor grad fargerikt, med unntak av pangolindyret, medisinstyret, ein vask og bandasjen. Det kvite utrydningstruga dyret kan dermed symbolisere storebror på sjukehuset som er kritisk sjuk, og har ein stor risiko for å døy.

Ved sida av dyret er dei to brørne. «Med et vannhull tar vi igjen en gammel dame med gåstol. Men hun bare ler når vi viser hoggtennene våre.» (oppslag 9). Dette sitatet er henta frå venstre side av oppslaget. Brørne står ved sida av ei gamal dame, og storebror tek tak i kjolen hennar. Dama løftar armene i lufta medan ho ler. Den gamle dama let seg ikkje rive med i leiken, men ho ser glad ut når brørne leikar med ho. På høgre side tek brørne tak i ein «flodhestgubbe» (oppslag 9) som er ein gamal mann som sit i rullestol, og han har bandasje på hovudet. Storebror tek tak i skjorta til mannen medan veslebror sit på skuldrane hans og «river han i stykker» (oppslag 9). I illustrasjonen glir den realistiske skildringa over i ei fantasiverd. Firkantane på sjukehusgolvet falmar samstundes som det kjem fleire tre og gribbar til syne. Sjukehuset byrjar å likne på ei savanne.

I motsetning til illustrasjonane på dei tre føregåande oppslaga er illustrasjonane på det neste oppslaget utan preg av leik eller fantasi. På oppslag 10 har faren vakna, og dei tilsette på sjukehuset spring etter brørne. Veslebror står med armene i vêret, medan storebror sit i rullestolen. Dryppet til storebror heng fast i eit dørhandtak. Verbalteksten stadfester dette. «Alle kommer løpende, men ingen kan stoppe jaktende løver. Så blir dryppet til broren min hengende fast i et dørhåndtak. Eventyret er over. Flokken er fanget.» (oppslag 10). Bruken av orda «eventyr» og «flokk» ber preg av leik. At eventyret er over, kan gi lesaren eit frampeik om at brørne ikkje lenger kan leike at dei er løver som er ute på jakt. At flokken er fanga, indikerer at dei har mista friheita si.

Leik er ein aktivitet som raskt kan endre karakter, frå glede til alvor (Lillemyr, 2011, s. 44). Når dryppet til storebror heng seg fast endrar leiken karakter frå glede til alvor. På høgre side av oppslaget er dei tilsette vekk. Det er brørne og faren som er i fokus. «Pappa høres sint ut, men han gir oss en god klem. Rampunger, sier han. Rampeløver, sier jeg. Broren min hører ingenting. Han har sovnet.» (oppslag 10). Når barn skal handtere tankar og reaksjonar som kjem i forbindelse med sorg, er det viktig at dei vaksne er til stades, og kjem barns reaksjonar i møte (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 19). I staden for å vere sur, ser ein på illustrasjonen at faren held rundt dei to gutane og smiler. Det er gjennom leiken at barna arbeider seg gjennom det som er vanskeleg. Faren vel difor å kome barnas reaksjonar i møte.

På det nest siste oppslaget i boka, oppslag 11, er det berre verbaltekst på høgre side av oppslaget. Venstre side av oppslaget er ein heildekkande illustrasjon. Illustrasjonen rommar mange detaljar. I senga ligg storebror som omtrent ikkje hår igjen på hovudet eller i augebryna. Det er slangar som går til både armen og nasen. Framfor han kjem ei hand med eit beger med to tablettar. Det er tydeleg at storebror er blitt sjukare. Ved sida av senga står mora med ein børste i handa. På børsten er det mykje hår. Det mørke håret på børsten kjem i frå storebror, og mora ser bekymra ut. Augebryna hennar vender opp mot kvarandre og munnen hennar liknar på ein strek. Bildet av mora signaliserer redsel og bekymring.

I det same oppslaget står veslebror ved senga til broren. Han fortel broren om noko han har opplevd i barnehagen: «At ingen vet hvordan man jakter, at de gjør det feil.» (oppslag 11). Illustrasjonen på høgre side viser at veslebror står framfor fem barn i barnehagen og viser korleis ein jaktar. I den sosiale fantasileiken må dei deltakande vere einige om eit tema, fordele roller og oppgåver, og diskutere, forhandle og løyse konflikhtar (Ruud, 2012, s. 19). I barnehagen finn ikkje veslebror nokon som meistrar rolla som løve. Det er berre dei to brørne som kan fylle rollene i løveleiken. Dette understrekar kor viktig leiken er for dei to brørne.

Det er kaldt ute, men varmt inne. Mamma skjelver som om hun fryser. Pappa ordner på blomstene, selv om de var fine fra før. Løver kan ikke gråte. Men de kan føle seg små og ensomme og savne flokken sin.

Jeg får lov til å klatre over sprinklene og legge meg ved siden av. Mamma og pappa holder i hver sin labb. Jeg klører med fingrene mot armen til broren min og knurrer. *Vi er løver*, hvisker han. Jeg nikker. Snart skal vi gå på jakt igjen.



Illustrasjon 4: *Vi er løver!* Oppslag 12

Det siste oppslaget i *Vi er løver!* rommar ein illustrasjon som strekker seg over både venstre og høgre side. I senga ligg storebror. Han har framleis svært lite hår på hovudet og augebryna, huden hans er bleik og auga er lukka. Han er kopla av alle slangar og leidningar, noko som indikerer at han ikkje lenger får behandling for sjukdommen sin. Det kan også tyde på at han er på veg til å dø. Ved sida av han ligg veslebror som ser trist ut. Dei to brørne ligg tett inntil kvarandre og veslebror ser bort på storebror. Mora sit på ein krakk til venstre for senga og

stryk storebror på hovudet medan ho gret. På rommet er det fleire blomar, kort og ein bamse, og faren verkar trist der han står og ordnar med den eine blomen sjølv om dei var fine frå før. Sjølv om lesaren gjennom bildet får fleire signal om at storebror døyr, kjem løveleiken til live igjen gjennom verbalteksten.

Løver kan ikke gråte. Men de kan føle seg små og ensomme og savne flokken sin. Jeg får lov til å klatre over sprinklene og legge meg ved siden av. Mamma og pappa holder i hver sin labb. Jeg klører med fingrene mot armen til broren min og knurrer. *Vi er løver*, hvisker han. Jeg nikker. Snart skal vi gå på jakt igjen. (oppslag 12).

I dette sitatet kjem det inn nye eigenskapar om løver som ikkje har blitt trekt fram tidlegare. Det er ikkje lenger berre styrken og det majestetiske ved løver som brørne identifiserer seg med, men også det å kjenne seg einsam og sakne flokken sin. Løveleiken er eit symbol på fellesskapen mellom dei to, og viser til samhaldet som flokkdyr har.

Samspelet mellom tekst og bilde i det siste oppslaget kan signalisere ein open slutt, der det er litt uklart om storebroren døyr eller ikkje. Teksten formidlar storebroren si kviskrande stemme, og det han seier kan tyde på eit håp om at han blir frisk igjen. Bildet signaliserer på si side at guten er døyande. Om ein tolkar den siste scena i retning av at illustrasjonen utfyller og utvidar teksten, vil det indikere at broren døyr. Bokas intertekstuelle relasjon til Lindgrens *Brødrene Løvehjerte* vil også peike i den retninga. Eg vel derfor å tolke det siste oppslaget som teikn på at familien er i ferd med å ta avskjed med den døyande guten.

Sluttscenen viser, slik eg ser det, at sjølv når storebror er på sitt siste, står leiken sterkt, både som ei trøyst og som eit sterkt teikn på fellesskapen mellom dei to brørne. Dialogen mellom dei viser at leiken er deira måte å vere på i verda, saman. Om ein koplar det siste oppslaget til dei siste fire linjene på baksideteksten, vil ein sjå at fellesskapet og samhaldet mellom brørne blir understreka også her: «Løvene er raske, sterke og modige. Og viktigst av alt: Når noen blir syke, holder de sammen. For hva er en løve uten flokken sin?». Igjen blir løveleiken ein metafor for samhaldet mellom brørne.

Illustrasjonen på bakre innsideperm kan knytast til dei siste orda i sluttscenen: "Snart skal vi gå på jakt igjen". Innsidepermen skildrar eit fargerikt savannelandskap der to løver spring i lag. Løvene er framstilt som dyrefigurar, men har til ein viss grad menneskelege trekk ved at dei går på to bein. Bildet ber preg av å vere ei fantasiverd der dei to løvene symboliserer brørne. Denne visuelle scenen har likskapar med bokas framsidebilde, men det finst også ein

viktig skilnad. På framsida ser vi eit bilde av to barn som leikar at dei er løver på savannen. Her er den reelle leiken synleg. På bakre innsideperm er barnefigurane forsvunne og erstatta med løvefigurar. Dette bildet kan derfor tolkast som at storebroren ikkje finst lenger, men lever vidare i fantasien og i løveleiken.

Forståinga av paratekstar kan bli utdjupa etter at ein har lese heile boka. Lesaren kan forstå samanhengen mellom framsidebildet og illustrasjonen på den bakre innsidepermen på ein annan måte etter at boka er lesen. Sjølv om det ikkje står ordrett at storebror døyr, kan lesaren som nemnt likevel tolke slutten i den retninga. Paratekstane gir eit signal om at løveleiken står sterkt hos dei to brørne og at leiken lever vidare sjølv om storebror døyr.

I *Vi er løver!* er den sterke relasjonen mellom dei to brørne til stades både i det verkelege livet og i løveleiken. Som lesarar forstår vi at det kan bli vanskeleg for veslebror å finne sin plass i verda utan storebror ved si side. Likevel viser illustrasjonen på bakre innsideperm at den felles løveleiken kan leve vidare i veslebrors fantasi som minne om det tette bandet mellom brørne.

4.1.6 Intertekstualitet: *Vi er løver!* i dialog med *Brødrene Løvehjerte*

Som nemnd i delkapittel 1.4.1 kan det seiast at bildeboka *Vi er løver!* har intertekstuelle referansar til barneromanen *Brødrene Løvehjerte*. Barneromanen er langt meir kompleks enn den korte bildeboka, men det finst likevel fellestrekk i motiv, tema og handling i dei to bøkene. Det som bidrar til å skape dei intertekstuelle banda er til dømes den sentrale rolla ordet løve har i begge titlane, motivet sjukdom og død, og skildringa av den nære relasjonen mellom to brør i begge bøkene.

I etterordet til den norske utgåva frå 2018 skriv Agnes-Margrethe Bjorvand at *Brødrene Løvehjerte* handlar om det å vere menneske, og om kor vanskeleg det kan vere å vere eit menneske (Bjorvand, 2018, s. 263). Bjorvand (s. 265) peikar på at Lindgren var opptatt av at ein skal snakke med barn om alt, også vanskelege ting, men med ord som barna forstår. Både *Vi er løver!* og *Brødrene Løvehjerte* skildrar korleis barn kan oppleve å ha ein alvorleg sjuk bror samt å erfare at ein bror døyr, og viser korleis ein fabulerande fantasi kan vere ein måte å meistre sorg og smerte på. Fantasileik blir brukt i både *Brødrene Løvehjerte* og *Vi er løver!* som ei trøyst i det å meistre erfaringar med sjukdom og død.

Fantasiverda i *Brødrene Løvehjerte* blir til når førstepersonsforteljaren, som er veslebroren i forteljinga, forstår at han skal døy. Han er redd for å døy og synest at det er fælt å forsvinne og hamne i jorda før han er 10 år gamal. Då fortel storebror at det berre er skalet som hamna i

jorda og at veslebror sjølv flyr av garde til Nangijala. Sjølv om det er veslebror som er sjuk og ligg for døden, er det storebror Jonatan som døyr først. Det siste Jonatan seier til veslebroren, som han kallar Kavring, er «[g]råt ikke, Kavring. Vi ses i Nangijala!» (Lindgren, 2018, s. 18). Sitatet understrekar at leiken og fantasiverda blir brukt som ei trøyst og som eit symbol på fellesskapet deira.

I *Vi er løver!* står leiken sterkt frå første stund i forteljinga, men etter kvart som storebror blir sjukare, kjem det tydelegare fram at leiken kan vere ei trøyst i møte med sjukdom og død. Det siste storebror seier før han døyr er «[v]i er løver» (oppslag 12), og slik trøyster han veslebror med at han lever vidare i leiken og fantasien.

I tillegg til å vere eit uttrykk for trøyst blir leiken brukt som ein måte å forsterke fellesskapen mellom brørne på i begge bøkene. Fellesskapet og samhaldet blir uttrykt gjennom leik og fantasi. Det kjem tydeleg fram i dei to barnebøkene at det berre er dei to brørne som har kjennskap til og kan delta i leiken på ein fullverdig måte. Dette understrekar kor viktig leik er for samhald og fellesskap mellom søskena.

Barneperspektivet kjem til uttrykk i både bildeboka og i Lindgrens barneroman. I begge bøkene er førstepersonsforteljaren eit barn, og lesaren får dermed sjå verda med barnets blikk og frå eit barns perspektiv. Vidare ber tekstane preg av eit språk som formidlar ei barnleg stemme. Eit døme henta frå *Brødrene Løvehjerte*, som står heilt innleiingsvis, er:

Nå skal jeg fortelle om broren min. Broren min, Jonatan Løvehjerte, han vil jeg fortelle om. Det er nesten som et eventyr, synes jeg, og litt som en spøkelseshistorie også. Og likevel er det sant alt sammen. Men det vet nok ingen andre enn Jonatan og jeg. (s. 5).

Språket består her av korte setningar, attforteljingar og forståelege ord. Det same gjer språket i *Vi er løver!* som sitat frå teksten har vist i delkapitla ovanfor.

Barneperspektivet kjem også til uttrykk gjennom tilnærminga til temaet. Vaksne og barn les gjerne forteljingane på forskjellige måtar (Bjorvand, 2018, s. 263). Mange vaksne kan lese *Brødrene Løvehjerte* som ei forteljing om sjukdom og sjølv-mord og *Vi er løver!* som ei forteljing om sjukdom og død. Ut ifrå barneperspektivet kan ein sjå at begge forteljingane også handlar om vennskap, søskenkjærleik, mot og livshåp.

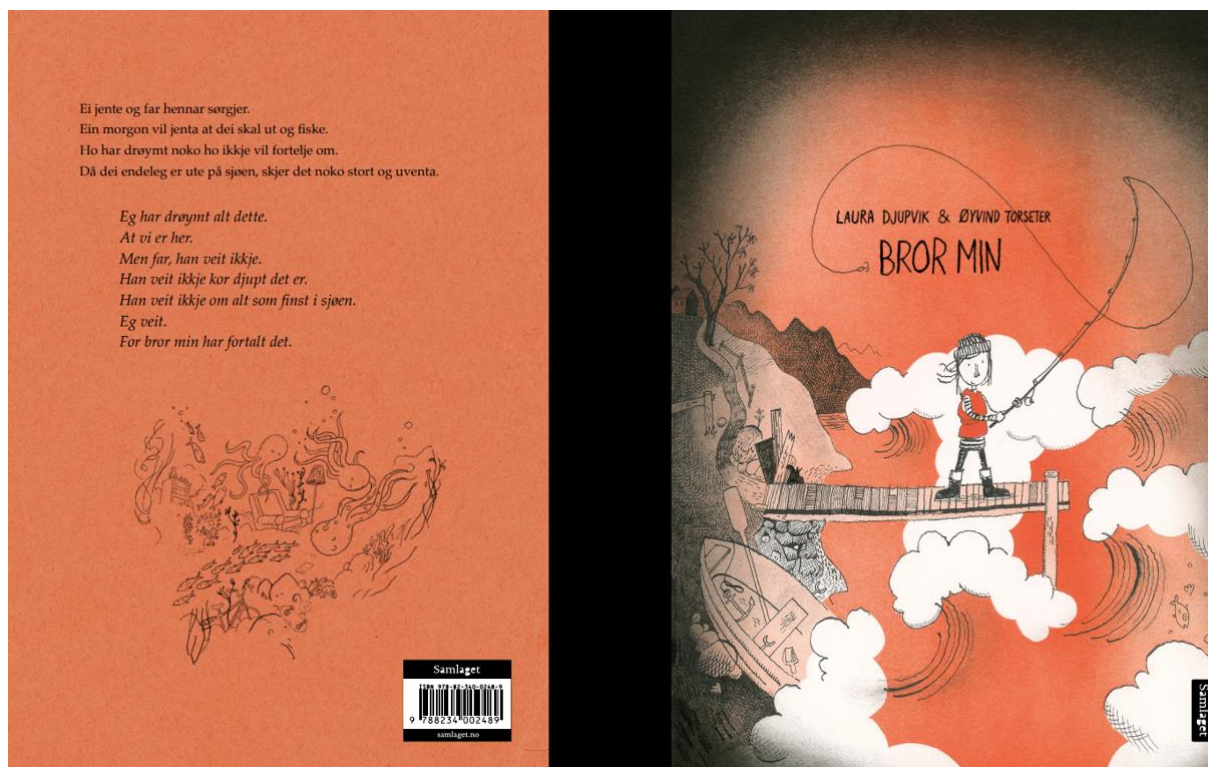
4.2 *Bror min*

I bildeboka *Bror min* (2021) av Laura Djupvik og Øyvind Torseter møter vi ei jente og far hennar i ei tid prega av sorg etter tapet av ein bror og ein son. Dei to lever ut sorga på ulikt vis. Faren trekker seg inn i seg sjølv, medan jenta drøymmer om broren ho har mista. Sjølv om det ikkje blir sagt direkte, tyder handlinga i boka på at guten har drukna.

Familien bur ved sjøen, og det er tydeleg at alle i familien er vande med å ferdast på sjøen. Men det kjem tidleg fram i historia at faren ikkje lenger har lyst til å dra ut med båten for å fiske. Då han likevel blir overtalt av dottera til å bli med på fisketur, gir han fleire beskjedar om at ho må passe seg slik at ho ikkje fell ut i vatnet. Jenta på si side er svært oppteken av å vise faren kva ho har drøymt om å finne i sjøen. Boka glir her over frå realisme til fantasi. Det viser seg at far og dotter får den døde broren på kroken, og dei løftar han forsiktig over i båten. Samanvevinga av realisme og fantasi held fram i fleire scener. Guten blir tatt med heim, der han får mat, klede og anna omsorg som om han var levende. Dei to søskena leikar også ute i naturen i nærleiken av huset, men der tar faren og søstera til slutt farvel med guten og lar han fare vidare på eiga hand. Etter denne scena glir forteljinga tilbake til ei realistisk ramme, der faren og jenta går tilbake til huset. I denne fasen av historia er det faren som tek ansvar for å hjelpe jenta til å gå vidare i livet og erkjenne at guten dei var så glad i, er død og ikkje kjem tilbake. Gjensynet med guten i drøymeleiken har hjulpet både far og dotter til å ta avskjed med guten på ein måte som får dei til å gå vidare i livet.

4.2.1 Paratekstar: Sjøen som sentralt motiv

Dei fleste visuelle motiva i paratekstane har med livet ved og på sjøen å gjere. Slik framhevar paratekstane ein stad som fungerer som ei sentral ramme for forteljinga. Baksideteksten antydar dessutan at sjøen og alt som finst i djupet også får ei utvida meining i forteljinga. I tillegg presenterer paratekstane hovudkarakteren i boka.



Illustrasjon 5: *Bror min* Bakside og framside

Eit framsidebilde skapar forventingar hos lesaren og kan spele ei rolle for korleis lesaren forstår og skapar mening i møte med ei bok (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). *Bror min* har eit framsidebilde som presenterer lesaren for éin menneskeleg karakter. Karakteren er plassert i midten, noko som kan indikere at han er hovudpersonen i forteljinga. Det er nærliggande å tenke at det er ei jente som er illustrert fordi personen har på seg noko som kan likne ein kjole i tillegg til å ha langt hår. Jenta står på ei brygge med ei fiskestong i hendene. Ho står med breie bein og synest å vere sterk og ha stor viljestyrke sidan ho klarar å halde den store stonga oppe.

Fiskesnøret er kasta ut og heng i lufta. Kroken er like ved tittelen *Bror min*. Dette kan vise til at jenta prøver å fange bror sin. Bokas tittel er plassert over jenta og dette kan indikere at både jenta og bror hennar er sentrale i forteljinga. Dersom lesaren berre ser på tittelen, kan han få eit inntrykk av at det er ei forteljing om broren til jenta, men det at det berre er jenta som er avbilda, illustrerer at det er jentas perspektiv som blir formidla i forteljinga. Bruken av ordet «min» i tittelen understrekar også dette.

Bakgrunnsfargen til framsidebildet er ein nyanse av oransje, men det er elles mange svarte og mørke detaljar i illustrasjonen. Desse mørke detaljane gir lesaren eit inntrykk av at det er dystert og mørkt rundt jenta. Frå brygga går det ein sti opp til eit lite hus og det er

nærleggande å tenke at det er huset til jenta som er avbilda. Huset kan vere vanskeleg å sjå ved første augekast sidan det er lite og mørkt og ligg skjult bak eit tre oppe i venstre hjørne. Storleiken og fargen til huset gir lesaren ei kjensle av at heimen ber preg av lite glede.

Frå venstre til høgre på illustrasjonen blir fargane stadig lysare. Rundt jenta er det kvite skyer som skapar ein sterk kontrast mot dei mørke detaljane i illustrasjonen. Sidan skyene ikkje er på himmelen, noko som dei bruker å vere i verkelegheita, er det naturleg å tenke at illustrasjonen ikkje beskriv ekte skyer og det kan gi signal om at dei eksisterer i jenta sin fantasi. Det er mogleg at jenta drøymmer at ho står på brygga og forsøker å fange bror sin.

Jenta har på seg ein raud redningsvest. Redningsvestar gjer personar synlege, og har som hensikt å halde nokon i live. Nedanfor brygga ligg det ein båt. Sidan jenta har på seg ein redningsvest og har med seg ei fiskestong, kan lesaren få inntrykk av at jenta skal på fisketur i båten.

Baksida består av tekst og ein illustrasjon med liknande fargar som på framsida.

Baksideteksten stadfester at personen på framsida er ei jente og viser til at det er hennar historie som blir formidla i boka gjennom ein førstepersonsforteljar. Teksten er delt opp i to avsnitt. I det øvste og første avsnittet får lesaren vite at jenta og far hennar sørger, men det kjem ikkje fram kva som har forårsaka sorga. Teksten fortel også at jenta ønsker at ho og faren skal ut på sjøen for å fiske. Ho har hatt ein draum som ho ikkje ønsker å fortelje om. Desse opplysningane er eit frampeik om kva boka handlar om og kan seiast å vere ei utviding av framsidebildet. Her blir lesaren nysgjerrig på kva det er som har forårsaka sorga og kva det er jenta har drøymt om. Vidare får lesaren vite at då jenta og faren er på sjøen, skjer det noko stort og uventa, og det kan motivere til å lese boka for å finne ut kva det er som skjer vidare.

Det andre avsnittet står skriven i kursiv då det er eit sitat henta frå det fjerde oppslaget i boka. Jenta fortel at det som skjer medan ho og faren er på sjøen allereie har funne stad i draumane hennar. Ho siktar til at ho veit om noko som far hennar ikkje veit. Ho veit om alt som finst i sjøen og kor djupt det er fordi bror hennar har fortalt henne det. Denne informasjonen gjer lesaren nysgjerrig på kva det er jenta siktar til som finst i sjøen.

Under baksideteksten finst nokre strekteikningar med motiv frå ein sjøbotn med blant anna fiskar, krabbar, blekksprutar, steinar og sjøgras. I tillegg til ting som vanlegvis finst under havets overflate finst der også menneskelege ting som til dømes ein sykkel, eit rullebrett, ein stol, ei lampe og ein kommode med noko oppå. Dette kan indikere eit fantasibilde av at nokon bur på havets botn.

Føremålet til paratekstane er å presentere og utvide innhaldet i teksten slik at lesaren er meir mottakeleg for teksten (Genette, 1997, s. 2). Tekst og illustrasjonar på framsida og baksida til *Bror min* kan seiast å ha ein slik funksjon og kan bidra til å skape interesse for å lese meir om kva som skjer med jenta, faren og bror hennar.

Det er ein stor variasjon i korleis formatet i ulike bildebøker er utforma og den er ikkje tilfeldig. Format er ein del av den estetiske heilskapen og er eit viktig trekk ved ei bildebok (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 241). *Bror min* har ei ståande rektangulær form, som ofte blir kalla eit portrettformat. «Høgdeformatet er eigna til å skapa konsentrasjon om karakteren» (Rhedin, 2001, 158). Det valde formatet på boka *Bror min* gir dermed lesaren eit signal om at jenta som er avbilda på framsida, er karakteren som er i fokus i forteljinga.

I tillegg til framside og bakside er også innsidepermar ein del av bokas paratekstar. Fargane og illustrasjonane på innsidepermane til *Bror min* skil seg frå dei som er på ytterpermane. Fremre- og bakre innsidepermar inneheld omtrent den same illustrasjonen, som består av svarte strekteikningar med 40 fiskekrokar mot ein heildekkande blågrå bakgrunn. Slik blir også innsidepermane knytt til sjøen som motiv.

Mellom fremre innsideperm og starten på hovudteksten ligg bokas forsats. I *Bror min* er det to tittelblad. Venstre side av det første tittelbladet inneheld ein illustrasjon som liknar teikningane av fiskekrokar på innsidepermane. Her er det også ein heildekkande blågrå bakgrunn med 20 svarte fiskekrokar, noko som understrekar temaet fiske som blir introdusert allereie på framsidebildet. Sjølv tittelsida inkluderer ei svart-kvit-teikning av hovudkarakteren. På dette bildet sit jenta sidelengs i ein stol med ei brødiskive og eit glas i hendene.

Det neste forsatsbladet inneheld ei kolofonside med kvit bakgrunn. På motstående side finst ein illustrasjon av det same landskapet som på framsida, men med eit anna utsnitt.

Illustrasjonen er teikna i svart mot ein kvit bakgrunn. Den rommar meir av landskapet enn det som blir vist på framsida. Lesaren får sjå huset tydelegare samt naturen rundt, der bilde av ei brygge og ein båt i sjøkanten igjen understrekar sjøen som eit sentralt motiv i paratekstane. Sjømotivet går også igjen i bokas ettersatsblad som er plassert mellom det siste oppslaget og dei bakre innsidepermane. På venstre side finst ei svart-kvit-teikning av bølger på sjøen, og på høgre side er det igjen bilde av 20 fiskekrokar. Fiskekrokane er til stades i både starten og slutten av boka, noko som viser til ein visuell sirkelkomposisjon. Lesaren får eit signal om at forteljinga si start og slutt er knytt saman på eit vis.

4.2.2 Ikonoteksten: Draum, fantasi og røyndom i ord og bilde

Som handlingsreferatet viser, dreier boka seg om eit barns reaksjonar på å miste ein bror. Hovudkarakteren er med i verbaltekst og bilde på nesten alle oppslaga. Ikonoteksten legg stor vekt på å formidle jenta sine indre tankar, fantasiar og draumar, men formidlar også handlingar og situasjonar i ei realistisk ramme. Jenta er førstepersonsforteljaren, og det er eit grep som bidrar til at forteljinga ser verda frå barnet sin synsvinkel. Barneperspektivet, som dreier seg om korleis den vaksne forfattaren og illustratøren allierer seg med barnet som lesar på (Birkeland et al., 2018, s. 28), kjem i denne boka til uttrykk både i verbaltekst og i bilda. Verbalteksten formidlar eg-forteljaren sine draumar, kjensler og ønsker med stor respekt og omsorg for barnet sin måte å reagere, tenke og handle på. Jenta sine erfaringar, kjensler og draumar kjem også tydeleg til uttrykk gjennom illustrasjonane, blant anna gjennom fargebruk og visuelle karakterskildringar.

Jentas tankar og kjensler kjem til uttrykk gjennom begge modalitetane. Kjenslene blir skildra visuelt gjennom til dømes ansiktsuttrykk, fargar og kroppsspråk. På det andre oppslaget ser ein tydeleg at jenta er glad ved at ho har eitt breitt smil om munnen og store, opne auge. På oppslag 10 står jenta med hovudet vendt ned. Auga er lukka, og munnen vender nedover. Det kan sjå ut som om jenta er trist. Kjenslene kjem tydeleg til uttrykk gjennom bilda sjølv om verbalteksten i liten grad eller ikkje i det heile fortel noko om kjensler på desse oppslaga. Tankar kjem i større grad til uttrykk gjennom verbalteksten.

Barneperspektivet kan kome til uttrykk gjennom kva ein vel å fortelje om (Birkeland et al., 2018, s. 28). Nokre gonger kjem barneperspektivet til uttrykk i tilnærminga til temaet, heller gjennom det overordna temaet (s. 29). Tema som død, sorg og forsoning blir i denne boka i hovudsak formidla gjennom å skildre korleis hovudkarakteren, eit barn, opplever tida etter broren sin bortgang. Barneforteljaren er sentral gjennom heile boka og det er hennar oppleving, tankar og kjensler som blir formidla. Ut i frå barneperspektivet kan ein sjå at historia ikkje berre er ei historie om sorg etter tap av ein bror, men også er ei forteljing om søsken kjærleik, fantasi, håp og forsoning.

Grafisk formgiving og fargebruk: Meiningsberande og estetiske funksjonar

Bilda og orda fortel historia saman, men det er illustrasjonane som får mest plass i dei enkelte oppslaga. På kvar dobbelside er det tekst på anten høgre eller venstre side medan det ofte er illustrasjonar på begge sider. Det er stor variasjon i kor mykje tekst som er på kvar dobbelside. På det femte oppslaget i boka er det berre ei setning medan det neste oppslaget

har sytten setningar. Teksten består i hovudsak av korte setningar kor det sjeldan er meir enn ei setning på kvar linje. Vekslinga mellom korte og lange tekstlinjer gir teksten eit poetisk uttrykk. Det finst også bruk av avsnitt som deler teksten opp i avdelingar som kan minne om diktstrofer. Denne poetiske måten å formgi teksten på skapar luft mellom ord, linjer og avsnitt, noko som gir lesaren tenkepausar. Lesaren kan sjølv prøve å fylle tomromma i teksten og skape meining. Språket er også utan vanskelege ord og omgrep, noko som kan gjere det lettare for barnelesaren å følge handlinga, og forstå det som står skrive.

Illustrasjonane vekslar mellom å vere i ulike fargar som oransje, gul, grønn, raud og blå, og i svart og kvitt, og dette er med på å understreke vekslinga mellom realisme og fantasi i boka. Det er ikkje noko fast mønster i kva fargar som skildrar draum og fantasi og kva fargar som er knytt til realistiske scener. Men nettopp mangelen på eit slikt mønster kan seiast å understreke dei flytande grensene mellom draum og røyndom i boka som heilskap. Fargebruken er dessutan med på å understreke skifte av stemningar og kjensler. Oppslaga som tar føre seg sorg og uvissheit, er i stor grad prega av mørke fargar som til dømes svart medan dei som viser glede, håp og forsoning i større grad er prega av fargar som rødt, oransje, grønn og gul. Slik får fargebruken ein meiningsberande funksjon.

4.2.3 Sorg og tap av eit søsken

Skal du ut på sjøen i dag?
Far ser ut av vindaug.
Han tygg lenge på skiva.
Nei, seier han.
Eg hoppar ned frå stolen.
Kom igjen, det er ikkje storm! Sjøen ligg stille.
Ok, sukker han, vi får ta ein tur.
Eg vil ikkje fortelje han om draumen.
Far er ikkje så glad i sjøen lenger.
Vi må ha med fiskestong, seier eg.
Far nikkar.



Illustrasjon 6: *Bror min* Oppslag 1

Sjølv om det ikkje står ordrett at broren i forteljinga *Bror min* er død, signaliserer dei to modalitetane verbaltekst og bilde at han ikkje er i live. Allereie på det første oppslaget får lesaren ein indikasjon om at broren ikkje finst lenger. Verbalteksten presenterer både jenta, som er førstepersonsforteljaren, og faren, og også illustrasjonen har far og dotter i sentrum. Men ein visuell detalj i form av eit fotografi på veggen, viser eit bilde av faren og to barn. I lys av forteljinga som heilskap, kan portrettet på veggen tolkast som eit frampeik om at det er eit barn som no manglar. Det første oppslaget har dermed ord og bilde som fyller ut kvarandre sine opningar kor bilda gir meir detaljert informasjon enn verbalteksten. Dette er det Ommundsen (2022, s. 157) kallar for utdjupande interaksjon mellom verbaltekst og bilde.

Bildet på veggen antydgar at dei tre personane har ein nær relasjon då dei står tett saman og smiler. Det ser ut som om bildet viser far og dotter og i tillegg ein person som ser ut til å vere ein ung gut. Bak dei tre er der nokre fjell. Desse fjella ser ut til å vere dei same som ein kan sjå frå kjøkkenglaset. Det er derfor nærliggande å tenke at bildet er tatt rett utanfor huset og at den tredje personen er ein del av familien. Sidan guten verken blir nemnd i verbalteksten eller i teikninga av jenta og faren ved bordet, kan lesaren undre seg over kvar han er. Det kan vere at han søv, er reist vekk eller er død.

Verbalteksten fortel at faren seier at han ikkje skal på sjøen, og når jenta prøver å få han med seg sukkar han. Munnen hans er rett og auga er smale. Han ser trist ut. Vidare fortel verbalteksten: «Far er ikkje så glad i sjøen lenger.» (oppslag 1). Det kan få lesaren til å tenke på om det er ei hending som har ført til at han har mista gleda ved å vere på sjøen.

Ein indikasjon på at guten har døydd på sjøen kjem fram i verbalteksten i det tredje oppslaget. Jenta fortel at far hennar alltid brukte å fiske når han var på sjøen, men no sit han berre i båten. Han er redd for at jenta skal falle i sjøen: «Eg vil sjå ned i sjøen, men far er så streng. Set deg! seier far. Han er så redd for at eg skal falle uti.» (oppslag 3). Det er naturleg at vaksne er redde for at barn skal falle i sjøen, men jenta opplever faren som streng, noko som kan indikere at han er spesielt redd eller engsteleg. Det å kjenne seg engsteleg er ein vanleg sorgreaksjon (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 11 & 12). Sidan han ikkje er så glad i sjøen lenger og heller ikkje vil fiske, slik som han alltid brukte å gjere tidlegare, kan det indikere at han har hatt ei ekkel eller vond oppleving som hindrar han i å gjere det som brukte å bringe han glede.

Jenta fortel vidare: «Nokre gonger *vil* eg falle ut, eg *vil* ned dit.» (oppslag 3). Til tross for at faren ikkje ønsker at jenta skal falle på sjøen, fortel dette sitatet at ho nokre gonger vil ned på

botnen. Lesaren kan tenke at det finst noko eller nokon som jenta ønsker å sjå. Dersom bror hennar har falle over bord tidlegare og har hamna på sjøen, kan det vere at jenta trur eller håper at han er på havets botn og at ho kan reise ned til han. Lengsel og sagn er vanlege sorgreaksjonar (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 11 & 12), og jenta sine tankar kan forklarast som eit sagn etter broren.

På oppslag 5 består verbalteksten av berre ei setning og bildet strekk seg over heile dobbeltsida. Verbalteksten fortel: «Det er ikkje berre fisk i havet, seier eg» (oppslag 5). Bildet viser ein illustrasjon av havets botn og i likskap med bildet på baksida av boka er der blant anna fiskar, krabbar, blekksprutar, steinar og sjøgras. I tillegg til ting som vanlegvis finst under havets overflate, finst der også menneskelege ting som til dømes eit spisebord, ein kommode, eit nattbord, eit par tøflar og ei seng. I senga ligg det noko som kan likne eit menneske. Det kan vere at det er denne personen jenta ønsker å dra ned til og det er nærliggande å tenke at det er bror hennar.



Illustrasjon 7: *Bror min* Oppslag 7

Ønsket om å sjå igjen broren blir konkretisert på oppslag 7 der illustrasjonen viser eit bilde av broren. På venstre side av oppslaget står det: «Og der, endeleg, der er han. Bror min.» (oppslag 7). Bruken av ordet «endeleg» styrkar tanken om at jenta kjenner på lengsel og sagn og har venta på å få sjå han. Under verbalteksten er eit bilde av jenta. Ho ser overraska og

forferda ut og står med open munn og store auge. Pupillane er små og ho held hendene rundt munnen. På høgre side av oppslaget er det eit nærbylde av guten med ein uklår bakgrunn. Bakgrunnen kan sjå ut som bølger. Lesaren får sjå ansiktet og hendene hans. Det kan sjå ut som om han søv sidan auga er lukka og munnen er som ein strek. Dette kan stadfeste teorien om at han er død.

Bildet av ansiktet til guten har ei karakteristisk form som gir assosiasjonar til ansiktsforma i maleriet *Skrik* av Edvard Munch. I Munch-maleriet liknar motivet på «et dødningehode som skriker mot betrakteren med åpen munn» (Kirkholt, 2021). I Torseters teikning har skikkelsen lukka auge og munn, og det understrekar tanken om at personen er død. Mange bilde av Munch har døden som tema, og også det er eit poeng som kan knytast til temaet død i Torseters teikning av guten. Den karakteristiske ansiktsforma følger med i alle teikningane av guten også vidare i boka. I Torseters bilde kan også dei bølgerande strekane omkring ansiktet til den døde guten, vere ein allusjon til maleri av Munch. Den kjende kunstnaren brukte slike svungne linjer i mange av maleria sine (Kirkholt, 2023). Torseters bølgeforma linjer understrekar dessutan sjøen som eit sentralt motiv i *Bror min*.

Spegelbildet av guten på oppslag 16 liknar på teikninga av guten omkransa av bølgerande linjer på oppslag 7. Bildet gir assosiasjonar til død og står dermed i kontrast til scena der guten er i gang med å ta på seg klede som jenta har funne fram. Scena fortel om eit forsøk på å gi nytt liv til den døde broren.

Forteljninga tar for seg dei etterlatne sin lengsel og viser korleis far og dotter forsøker å bringe liv i guten som dei har sakna. På høgre side av oppslag 8 er det eit bilde i svart og kvitt som viser at faren drar den livlause kroppen opp frå sjøen. Auga til guten er lukka, og armane og beina berre heng. Jenta ser opp på faren. «Far gispar og dreg og tar tak i kroppen. Ein gut! Ein gut frå sjøen! seier han.» (oppslag 8). Faren verkar skremd.

Oppslaga vidare i boka er prega av spenning, uvissheit og glede. Far og dotter tar med seg guten heim. Dei skundar seg opp frå bryggja til huset, noko som gir signal om at dei knapt kan vente med å få guten heim igjen. Verbaltekst og bilde viser at guten får både stell, mat og søvn, men likevel seier guten ingenting og han et heller ikkje. Lesaren kan undre seg over kva som skjer vidare og om guten vaknar ordentleg til live igjen.

4.2.4 Leik og fantasi i møte med døden

Mykje av handlinga i bildeboka skjer mellom linjene, og det kan vere vanskeleg for lesaren å skilje mellom kva som er sant og kva som er fantasi. Jenta og far hennar lever ut sorga på

ulikt vis og boka viser kor ulikt barn og vaksne kan tenke om sorg. Tap og sorg er universelle menneskelege erfaringar, og det er normalt å oppleve sorg på ulike måtar, sjølv innan ein familie (Sandvik et al., 2018, s. 12).

Jenta drøymmer om broren ho har mista, og ho får med faren på drøymeleiken. Sosial fantasileik er ein leik der alt som skjer innanfor settinga, er «på liksom» (Lillemyr, 2011, s. 41; Ruud, 2012, s. 19). Som nemnd er det vanskeleg å skilje mellom fantasi og verkelegheit i boka, men mykje av det som føregår er «på liksom» og ein del av jenta sin drøymeleik. I kva grad leiken blir brukt som eit middel for å handtere vanskelege kjensler er uvisst. Leik kan ha ein eigenverdi som barns måte å vere på i verda. Det kan vere at drøymeleiken er ein kombinasjon av begge.

Som nemnt i 4.2.1, får lesaren allereie gjennom paratekstane, nærare bestemt i baksideteksten, vite at jenta har drøymt om noko som ho ikkje ønsker å fortelje om. På det første oppslaget i boka fortel jenta at ho ikkje vil fortelje faren om draumen sin. Til å byrje med veit ikkje lesaren kva draumen handlar om, men allereie på det andre oppslaget får lesaren vite at det som skjer vidare i forteljinga har funne stad i draumane hennar: «I store støvlar går far mot båten. Eg klarer ikkje følge spora hans, dei er for lange. Han vassar i sjøen. Slik var det og i draumen. Far som vassar. Vent, seier han og dreg båten inn til land» (Oppslag 2). Bilda på dei første to oppslaga ber lite preg av leik og fantasi, men draumen er likevel eit sentralt motiv som gir viktige signal om boka si veksling mellom det røyndomsnære og det drøymande.

Det fyrste bildet i boka som ber preg av leik og fantasi er på oppslag 5. Som nemnt i 4.2.3 viser illustrasjonen havets botn. På bordet står det eit tent stearinlys. I verkelegheita er det umogleg at det kan brenne under vatn, og dette kan dermed vise til at bildet illustrerer jenta sin fantasi. I tillegg til ting som vanlegvis finst under havets overflate, finst der også menneskelege ting som til dømes ei seng med eit menneske. Sidan lesaren har fått fleire hint om at broren til jenta er død samt at ho ønsker å dra ned til havets botn, er det nærliggande å tenke at det er han som ligg i senga. For å arbeide seg gjennom kjensler og tankar knytt til vanskelege opplevingar kan leiken vere til hjelp (Ruud, 2012, s. 19). Dersom jenta synest at det er vanskeleg å erkjenne at broren er død og vekke for alltid, kan det vere til hjelp å tenkje at han berre søv under havet, like ved huset deira. Han lever vidare i leiken, fantasien og draumane til jenta.

Far held bror min i fanget.
Ser han ikkje kven det er?
Eg får kroken laus frå skjorta hans.
Far let han falle mjukt ned på tofta.



Illustrasjon 8: *Bror min* Oppslag 9

I forteljinga blir faren med på drøymeleiken. Etter at han drog opp den livlause kroppen frå sjøen, skjer det eit vendepunkt. På bildet på det niande oppslaget ser broren ut til å vakne. I verbalteksten står det: «Far held bror min i fanget. Ser han ikkje kven det er? Eg får kroken laus frå skjorta hans. Far let han falle mjukt ned på tofta.» (Oppslag 9). Gjennom verbalteksten får ikkje lesaren innsyn i kva for kjensler verken jenta eller faren sit med. Oppslaget inneheld to bilde, eit på kvar side av dobbeltsida. Venstre side viser ein illustrasjon av faren og jenta som begge står med store auge. Faren verkar overraska, og jenta ser oppspilt ut medan ho ser bort på far sin i håp om at han skal oppdage at det er sonen han har fått opp i båten. På høgre side ser ein eit bilde av alle tre karakterane. Det som skil guten frå dei to andre, er at han er heilt kvit. Medan dei andre har fargar på kleda sine, er han fargelaus. Det at guten er fargelaus, kan indikere at han er livlaus. Samtidig har bildet visse teikn på at det er meir liv i han enn då dei først fekk han om bord i båten. Han sit oppreist og bildet kan minne om fotografiet på det første oppslaget. Faren, guten og jenta held rundt kvarandre, noko som gir signal om fellesskap og omsorg.

I den sosiale fantasileken er det barna sjølv som planlegg aktivitet og gangen i leiken, og dei kan derfor, til ein viss grad, ha kontroll over hendingsforløpet (Ruud, 2012, s. 21). I

drøymeleiken er det jenta som har kontroll over hendingsforløpet, men det ho ikkje kan styre er kjenslene sine.

Eg tar i handa til bror min. Ho er kald, men kva anna kan ein vente. Far har sagt at det kalde kjem inn frå havet, heilt inn til oss. Eg prøver å varme handa. Eg er glad, men ikkje så glad som i draumen. (oppslag 10).

Den siste setninga i sitatet fortel lesaren at jenta trudde at ho skulle bli veldig glad for å sjå bror sin. Illustrasjonen fyller ut verbalteksten sine opningar og viser at jenta er trist eller oppgitt. Det kan sjå ut som om ho står med hovudet ned medan auga er lukka og munnen vender nedover. Det kan vere at jenta blir glad når ho drøymmer om og ser for seg bror sin, medan ho i vaken tilstand og i verkelegheita er trist fordi ho saknar han og ikkje heilt vil vedgå at ho ikkje får sjå han meir.

På det neste oppslaget undrar jenta seg over om ho kan kjenne hjartet til broren slå. «Eg legg ei hand på brystet til bror min. Er det ikkje eit hjarte som slår der inne? Eller er det far sitt hjarte som hamrar så hardt? Hjartet mitt hamrar og.» (oppslag 11). Verbaltekst og bilde på oppslaget fortel omtrent det same, og har derfor ein symmetrisk interaksjon (Ommundsen, 2022, s. 157). Bildet viser at medan faren ror båten, held jenta rundt guten. Ho held handa si på brystet hans. Gjennom leikeaktivitetar kan fantasien til barn kome til uttrykk (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 34). Jenta har eit så strekt ønske om at broren skal vere i live at han i hennar fantasi, har eit hjarte som slår.

Vidare i forteljninga tar faren og jenta med seg guten heim.

Far vassar i land og dreg båten inn, eg fortar meg etter. Far løftar bror min opp og hiv han over skuldra. Han knekk litt, for bror min er visst tung. Og no renn sjøen ut av bror min. For første gong på lenge både spring og ropar far. Fort deg, opn døra! Eg spring alt eg kan. (oppslag 12)

Då dei kjem inn i huset legg faren guten på eit bord medan jenta tappar vatn i badekaret. «Når eg har vore ute og blitt kald, tappar far i badekaret. Fyller på med såpe så det skummar» (oppslag 13). Den sosiale fantasileiken er «på liksom» der barn går inn i ei rolle (Ruud, 2012, s. 55). I dette oppslaget tar jenta på seg ei vaksenrolle og ønsker å ta vare på bror sin slik far hennar tar vare på henne. Når eit barn sørger, blir ofte tidlegare reaksjonsmønster hos barnet forsterka (Bugge & Røkholt, 2009, s. 33). At jenta viser slik omsorg for bror sin, kan vise til at jenta er omsorgsfull og bryr seg om dei rundt seg.

Lesaren får fleire hint om at det som føregår, er ein draum. Blant anna kan ein på oppslag 14 sjå at der berre er to tannkostar ved vasken. Dersom dei hadde vore tre menneske som bur i huset, hadde det vore naturleg at det var tre tannkostar.

Faren fortel at han ikkje kjende att guten med det same. Sjølv om broren ser vaken ut, seier han ingenting. «Men kvifor seier han ingenting? spør eg.» (oppslag 15). Spørsmålet til jenta kan vise til ein lengsel etter å snakke med broren, men kanskje også til ei innsikt om at han ikkje er heilt levande slik ho ønsker. Illustrasjonen på oppslaget er det fyrste som inneheld skyer, slik som framsidebildet. Guten ligg i badekaret og rundt han er det kvite skyer. Dette forsterkar tanken om at forteljninga finn stad i draumane til jenta.

Då guten er ferdig på badet, leiar jenta han ned trappa. Bildet på det syttande oppslaget viser at faren, jenta og guten sit rundt bordet, og barna tøysar og smilar. «Far lagar kveldsmat. Vi et alle tre. Vi lagar grimasar til kvarandre. Så drikk vi om kapp. Far tørkar: Så, så, ta det roleg. Men korleis kan eg ta det roleg når eg har fått bror min tilbake?» (oppslag 17). Verbalteksten er plassert på høgre side av oppslaget saman med ein illustrasjon. Modalitetane har ein utdjupande interaksjon (Ommundsen, 2022, s. 157). I motsetning til bilda på dei føregåande oppslaga er denne illustrasjonen lysare, noko som gir lesaren eit inntrykk av ro og glede. Dette kan indikere at hendinga som tek stad i drøymeleiken også er eit fint minne for jenta.

«Det er sengetid, seier far.» (oppslag 18). Dei to søskena går på rommet for å leggje seg og medan guten sovnar sit jenta vaken. «Bror min sovnar med ein gong. Eg kan ikkje sove enno, må sjå på han.» (oppslag 18). Lesaren kan tolke dette på ein annan måte enn det som står skrive. Sidan det er naturleg å tenke at hendinga tek plass i draumen til jenta, kan lesaren tolke det som at ho ikkje ønsker å vakne fordi ho vil vere saman med broren sin.

Dei neste fire oppslaga skildrar det som ser ut til å vere siste del av drøymeleiken. På morgonen spring barna ned trappa og ser at maten står framme. «Han et ingenting. Eg gomlar i veg.» (oppslag 20). Jenta hiv i seg frukosten før dei deretter springer ut. Medan faren står i døra, ropar jenta «[k]om, då, seier eg. Kanskje han vil vise oss noko!» (oppslag 20). Lesaren blir nysgjerrig på kva det er guten ønsker å vise.

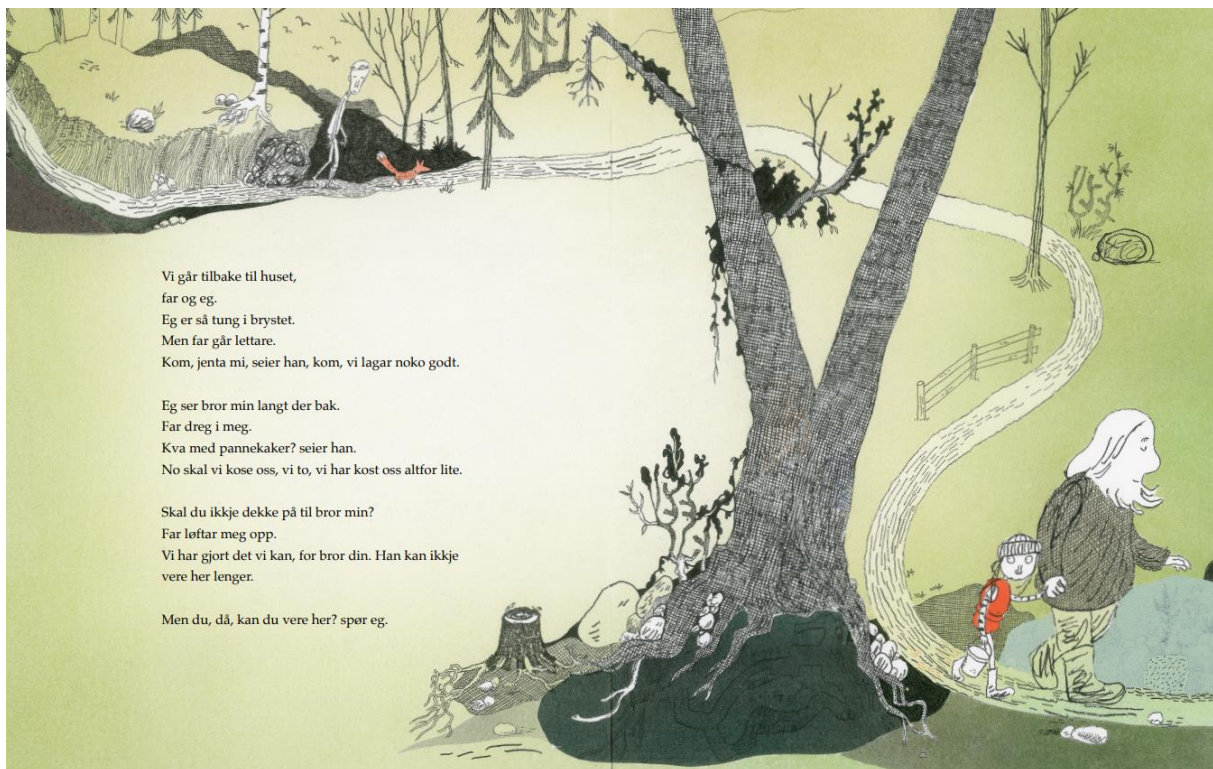
Dei tre går til skogen bak huset. Bildet på oppslag 21 viser at guten klatrar opp i eit tre. Ingen av trea på bildet ser ut til å ha blad. I staden for blad er det ein stor svart skugge som strekker seg over trea. Det kan sjå ut som om guten klatrar inn i mørket. På det neste oppslaget er guten derimot vekke og den svarte skuggen er bytta ut med blad. «Det kvitrar i tretoppene. Langt borte i skogen raslar det. Eg vil gå bort dit, men far held meg att. Fuglane kjem.»

(oppslag 22). Faren fortel at han ikkje har sett fuglar på lenge. Lyden og synet av dyr indikerer liv.

På oppslag 23 er det eit heildekkande bilde. Verbalteksten er plassert til venstre og fortel:

Ein etter ein lettar fuglane. Bror min blir ståande. Vent, kviskrar far, vent. Då ser vi reven. Bror din elska revar, hugsar du? seier far. Reven går bort til bror min. Sit litt med han, stryk seg langs beina hans. (oppslag 23).

Bruken av ordet «elska» viser til fortid og fortel at broren brukte å elske revar, noko som igjen indikerer at broren er død. Medan guten på dei tidlegare oppslaga har hatt opne auge viser bildet på oppslag 23 at dei er lukka. Lesaren kan ei få kjensle av ro ved å både lese og sjå at guten er trygg og glad sidan han er saman med eit dyr som han elska. Det kan vere at fuglane som flyr vekk er eit symbol på at jenta og faren gir slipp.



Illustrasjon 9: *Bror min* Oppslag 24

Verbalteksten og bildet på det 24. oppslaget fortel at faren og jenta går tilbake til huset medan guten og reven går vidare åleine. Jenta fortel at ho er så tung i brystet medan faren går lettare. «No skal vi kose oss, vi to, vi har kost oss alt for lite.» (oppslag 24) fortel faren. Jenta undrar seg over om han ikkje skal dekke på til guten. «Vi har gjort det vi kan, for bror din. Han kan ikkje vere her lenger.» (oppslag 24). Lesaren kan forstå oppslaget på den måten at faren vel å

rette blikket framover mot det som skal bli og integrere tapet. Sorgprosessen handlar om å finne ein måte å leve vidare på ved å omfamne det som var, samtidig som ein klarar å rette blikket framover mot det livet som skal bli (Sandvik et al., 2018, s. 11).

Jenta undrar seg over om faren kan vere der, sjølv om guten ikkje kan vere der lenger. Faren ser jenta inn i auga medan han seier at «Eg og du skal vere her (...)» (oppslag 25). På bildet kan ein sjå at jenta sit på kjøkkenbenken og ser ut av vindauget. «Gjennom vindauget ser eg at bror min går mot kaia. Han snur seg og vinkar. Eg vinkar med begge hender.» (oppslag 25). Her får lesaren sjå at jenta også vel å integrere tapet og gi slipp på broren. «Men der er ingen båt, seier eg. Korleis skal han komme seg ut? Han treng ingen båt, seier far» (oppslag 25).

Bokas siste oppslag har ein heildekkande illustrasjon. Illustrasjonen viser ein skikkelse som går i sjøen, vekk i frå huset og brygga. På brygga står reven og følger med. I motsetning til huset som er avbilda på framsida av boka, er huset no lysare. Dette kan indikere at det mørke og triste er i ferd med å bli vekke. «Du treng ikkje gråte meir om kvelden, seier eg, no veit vi at han finst. Far held meg. Så held eg litt i far.» (Oppslag 26). Dette sitatet viser at ved å ta vare på minna om broren og å omfamne det som var, kan sorga bli litt lettare. Sidan guten finst i hjartet og i minna deira, treng dei ikkje å vere så lei seg.

Når barn skal handtere tankar og reaksjonar som kjem i forbindelse med sorg, er det viktig at dei vaksne er til stades, og kjem barns reaksjonar og spørsmål i møte (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 19). Faren gir jenta tryggleik ved å ta del i leiken kor ho sjølv kan bestemme premissane og gi uttrykk for tankar, kjensler og fantasiar som det kan vere vanskeleg å gi uttrykk for i det verkelege liv (Ruud, 2012, s. 55). Leiken kan ha ein eigenverdi i at den er ein måte for barna å vere i verda på, men leiken kan også vere eit middel til å handtere vanskelege kjensler.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil eg med utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla for oppgåva drøfte nokre av funna i analysane gjennom å samanlikne dei to bildebøkene eg har valt å studere.

I analysane har eg forsøkt å svare på problemstillinga: Korleis bruker bildebøkene *Vi er løver!* (2021) og *Bror min* (2021) leik og fantasi som innfallsvinkel til å skilde barns tankar, erfaringar og sorg i møte med sjukdom og død? Dessutan er bildebøkene også studert, og analysane strukturert, ut i frå følgande to forskingsspørsmål:

1. Korleis bruker barnekarakterane i bøkene leik og fantasi for å handtere kjensler og tankar knytt til erfaringar av sorg og tap av eit søsken?
2. Korleis blir sorgreaksjonar og møtet med sjukdom og død framstilt gjennom dei to ulike modalitetane verbaltekst og bilete?

Eg legg vekt på å drøfte funn i analysane ved å samanlikne forskjellar og likskapar i korleis dei to bildebøkene skildrar barnekarakterane sine måtar å møte og meistre sorgreaksjonar på. Avslutningsvis vil eg drøfte korleis arbeidet med dei to bildebøkene kan knytast til det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, som er mitt tredje forskingsspørsmål.

5.1 Leik og fantasi i møte med sorg og tap

Dei to bildebøkene kan seiast å handle om barns leik og fantasi i møte med død, men det er likevel klare forskjellar i kva form for sorg som blir skildra. Begge bøkene handlar om søskentap og skildrar barns erfaringar med sorg. Men eit viktig skilje er at *Vi er løver!* skildrar eit sjukdomsforløp og tida mellom liv og død, medan *Bror min* skildrar tida etter eit tap.

Barneperspektivet står sentralt i begge bøkene og kjem til dømes til uttrykk gjennom førstepersonsforteljaren. Guten i *Vi er løver!* og jenta i *Bror min* er begge barn, og lesaren får dermed sjå forteljingane frå eit barns perspektiv. Barneperspektivet kjem også til uttrykk gjennom tilnærminga til temaet. Bøkene tematiserer død, men det er forteljingar om korleis to ulike barn opplever å miste eit søsken. Men ut i frå barneperspektivet kan ein sjå at bildebøkene inneheld forteljingar som ikkje berre handlar om sorg, men i stor grad også om søskenkjærleik, vennskap og livshåp.

Fantasi og leik er sentrale element både i verbaltekst og bilete i dei to bøkene. Eit karakteristisk trekk er at det er barna sjølv som planlegg aktivitet og gangen i leiken. For lesaren kan det vere vanskeleg å skilje mellom når leiken blir brukt som eit middel for å

arbeide seg gjennom vanskelege kjensler og tankar, og når leiken er uttrykk for barnas måte å vere i verda på. Likevel antydar bøkene at leiken blir brukt på begge måtar.

I dei to bildebøkene fungerer leik og fantasi som ei hjelp for barnekarakterane til å arbeide seg gjennom det som er vanskeleg. Sorg hos barn er ein naturleg prosess som går over tid, kor eit breitt spekter av uttrykk og reaksjonar er normale (Bugge & Røkholt, 2009, s. 27; Sandvik et al., 2018, s. 11). Barnekarakterane i bildebøkene uttrykker kjensler og tankar gjennom leiken og det fantastiske. I forteljinga om dei to brørne kjem det fram at veslebror har eit breitt spekter av reaksjonar og kan vere glad og trist nesten om kvarandre. I forteljinga om jenta som har mista bror sin, kjem også eit breitt spekter av kjensler til uttrykk. Då ho ser broren i draumen blir ho skremd og glad på same tid. Lengsel og sagn er vanlege sorgreaksjonar (Dyregrov & Dyregrov, 2017, s. 11 & 12), og fleire av jenta sine tankar kan forklarast som eit sagn etter broren.

I dei to bøkene blir grensene mellom fantasi og verkelegheit skildra på ulikt vis. For lesaren er skiljet mellom det røyndomsnære og det fantastiske gjerne klarare i *Vi er løver!* enn i *Bror min*. I den førstnemnte boka inneheld illustrasjonane i større grad fargar som oransje, blå, lilla, gul og grøn på oppslaga der løveleiken og det fantastiske kjem til uttrykk. Oppslaga som skildrar sjukdom og det røyndomsnære, er meir prega av fargar som til dømes kvit. I den sistnemnte boka er det ikkje noko fast mønster i kva fargar som skildrar draum og fantasi og kva fargar som er knytt til realistiske scener. Mangelen på eit slikt mønster kan seiast å understreke dei flytande grensene mellom draum og verkelegheit i boka som heilskap. Fargebruken i begge bøkene har altså ein meiningsberande funksjon, men på ulikt vis.

Omgrepet «tapsoppleving» står sentralt i definisjonen av sorg som eg har valt å anvende i denne masteroppgåva: «sorg forstås som alt det den pårørende og etterlatte erfarer og gjør som er relatert til tapsopplevelsen(e)» (Sandvik et al., 2018, s.11). Tapsopplevinga som blir skildra i bøkene er ulike, og mogleg ein av hovudforskjellane mellom verka. I *Bror min* drøymmer jenta om broren ho har mista. Lesaren får ikkje vite eksplisitt at guten er død, og det er heller ingen informasjon om kor lang tid det har gått sidan han blei vekke. Lesaren får likevel fleire signal om at guten har døydd på sjøen. Boka skildrar også korleis jenta og faren sørger på ulikt vis. Faren trekker seg inn i seg sjølv, medan jenta drøymmer. Lesaren får ingen informasjon om forhold før og under tapshendinga, berre om livet i etterkant av tapet. *Vi er løver!* på den andre sida, skildrar forhold før og under tapshendinga og tar ikkje for seg tida etter.

Barna er i sentrum i forteljingane, men det er vaksenpersonar til stades i begge bøkene. I *Bror min* har faren ei sentral rolle i drøymeleiken til jenta, og han er med på nesten alle oppslag, både i verbaltekst og bilete. Avslutningsvis får lesaren sjå at saman med far sin, klarar jenta å forsone seg med tapet av ein bror. I *Vi er løver!* er det to vaksenpersonar til stades, både mor og far. Det som skil desse vaksenkarakterane frå faren i den førstnemnte boka er at dei ikkje er sentrale i forteljinga. Dei to brørne er i fokus på alle oppslag, medan foreldra sine roller i større grad er å vere omsorgsgjevarar. I den førstnemnte boka er faren med på leiken, medan foreldra i den sistnemnte boka i større grad berre er med på dei realistiske scenene.

5.2 Arbeid med bøkene knytt til livsmeistring i begynnaropplæringa

Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring har som mål å gi elevane kompetanse som gir moglegheit til å ta ansvarlege livsval, og som fremjar god fysisk og psykisk helse. Temaet har også som mål at elevane skal lære å handtere medgang og motgang, slik at dei er i stand til å møte personlege og praktiske utfordringar på best mogleg vis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Møte med død og dødsfall er eksempel på erfaringar som kan vere vanskelege å handtere, sjølv om dei er ein naturleg del av livet. Døden er derfor eit høgst aktuelt tema innanfor livsmeistring.

Lærarar er avgjerande for barn og unge si sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling i møte med moglegheiter og utfordringar i livet (Lund, i Sælebakke, 2018, s. 5). Det er også slik at «barn og unge (har) gitt uttrykk for et voksende behov for praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv» (LNU, 2017, s. 2). Dette understrekar at skulen og lærarar har ei viktig rolle i barns liv.

LK20 trekker blant anna fram norskfaget som ein arena for arbeid med det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, då norskfaget er eit sentralt fag for danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Stokke & Tønnessen viser til Kaspersen som poengterer at det er viktig å lese og undervise i litteratur fordi litteraturen gir kunnskap som utviklar og styrker den personlege identiteten (Kaspersen, i Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Norskdidaktikar Lise-Mari Lauritzen, trekker fram at litteraturdelen i norskfaget har stort potensial for å aktualisere det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring (2019, s. 185).

Ettersom dei to bildebøkene *Vi er løver!* og *Bror min* handlar om korleis barn opplever sorg i møte med døden, rører dei ved eit tema som fell inn under livsmeistring. Skildringane av korleis barnekarakterane bruker leik og fantasi i møte med sorg og død, kan bidra til at

lesarane får innsikt i korleis denne typen erfaringar kan opplevast. Gjennom litteraturen kan ein sette seg inn i andre menneske sine ståstader og kjensler, og på denne måten få eit innblikk i utfordringar og livssituasjonar for andre menneske (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23).

Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring er i stor grad individorientert medan sosiale verdiar i større grad blir vektlagt i det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap. Denne skilnaden kjem blant anna til uttrykk i formuleringar i den overordna delen av læreplanen: «Livsmeistring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) og arbeid med temaet demokrati og medborgarskap «skal gi elevane kunnskapar og ferdigheiter til å møte utfordringar i tråd med demokratiske prinsipp.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Danielsen (2021, s. 181) peikar på at lærarar kan arbeide med elevane si livsmeistring på ulike måtar. Sosialisering kan seiast å vere ein av skulen sine funksjonar og ein kan seie at målet for sosialiseringa i skulen er ein tredelt kompetanse. Elevane skal tileigne seg *psykisk kompetanse*, slik som å gi uttrykk for kjensler, *sosial kompetanse* som til dømes empati, og *kulturell kompetanse* som inneber å føye seg etter normer og reglar (Danielsen, 2021, s. 183). Danielsen peikar på at arbeidet med livsmeistring i skulen bør inkludere både individuelle, sosiale og kulturelle aspekt. Eit slikt syn viser verdien av å vere bevisst på korleis omgrepet livsmeistring også kan knytast til det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap i skulen.

I læreplanen for norskfaget står det følgande om faget:

«Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevane innblikk i livssituasjonen og utfordringane til andre menneske. Dette kan bidra til at dei utviklar forståing, toleranse og respekt for synspunkta og perspektiva til andre menneske, og det kan legge eit grunnlag for konstruktiv samhandling.» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 4).

Sitatet viser at norskfaget er ein sentral arena for å arbeide med begge dei to nemnde tverrfaglege temaa.

Bruken av *Vi er løver!* og *Bror min* i skulen kan relaterast både til psykisk og sosial kompetanse. Skildringane av barnekarakterane sine sorgreaksjonar og ulike måtar å meistre sorg på, kan bidra til å skape forståing og empati for andre som opplever å miste ein som står dei nær. For lesarar som sjølv har opplevd slike tap, kan bøkene vere ei hjelp til å forstå egne reaksjonar og også ha ein trøystande funksjon. Etersom bøkene tematiserer døden kan dei

også vere utgangspunkt for refleksjonar om eksistensielle spørsmål om liv og død. På denne måten kan lesarane lære noko om seg sjølv, men også få innsikt i og respekt for andre menneske sine erfaringar.

Barnehagelærarar og grunnskulelærarar har eit ansvar for å velje bøker på vegner av barn (Birkeland et al., 2018, s. 43). Barn i begynnaropplæringa er barn i alderen 5-9 år. I denne aldersgruppa vil det vere eit stor spenn i lesekompetansen, og fleire har gjerne ikkje knekt lesekoden. Ommundsen, Haaland og Kümmerling-Meibauer (2022, s. 1) trekkjer fram at leseopplæringa bør innehalde litteratur av høg kvalitet som møter barna sine avkodingsferdigheiter, samtidig som litteraturen bør kunne utfordre barna kognitivt og emosjonelt. Bildebøker er derfor eit godt materiale for denne aldersgruppa. Bildebøker med utfordrande tema har eit stort potensiale til å bidra til å imøtekomme pedagogiske formål (Ommundsen et al., 2022, s. 1).

Vi er løver!, som har eit lite tekstomfang og eit kronologisk hendingsforløp med til dels klare skilje mellom verkelegheit og fantasi, rettar seg inn mot ganske små barn. På forlaget nettside står det at boka kan passe for barn i alderen 3-6 år (Gyldendal, u.å.). Boka er likevel utfordrande nok, ikkje minst i tematikken, til å kunne appellere til dei yngste skulebarna. *Bror min* kan derimot seiast å vere meir kompleks då boka ikkje har tydelege skilje mellom verkelegheit og fantasi, og det kan vere vanskelegare for lesaren å få grep på hendingsforløpet. Samlaget skriv sjølv på sine nettsider at boka kan passe for barn i alderen 6-9 år (Samlaget, u.å.). Eg meiner sjølv at denne boka også vil passe for eldre barn, blant anna fordi boka tar opp eit vanskeleg, men aktuelt tema. Det er ei bok for barn, men eg synest at forfattar og illustratør har meistra å gjere boka relevant for lesarar i fleire aldersgrupper. Boka formidlar eit barns erfaringar med sorg på måtar som kan appellere både til vaksne, ungdom og barn.

Fagorganet Bufdir for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, poengterer at barn ofte treng hjelp av dei vaksne til å forstå kva døden eigentleg betyr, fordi mange barn manglar den erfaringa og forståinga som vaksne gjerne har (Bufdir, u.å.). Dei to bøkene kan derfor vere fine for barn og vaksne å lese saman, slik at ein kan samtale om tankar og kjensler som oppstår i lesinga.

Lærarar kan legge til rette for affektiv litteraturundervisning (Lauritzen, 2019, s. 188; Sivertsen, 2022, s. 2). Målet med affektiv undervisning er ikkje at emosjonar skal ta over i undervisninga, men å skape rom for å arbeide med vanskelege og røyndomsnære tema på ein

trygg måte gjennom å sameine kjensler og fornuft (Kjelen, i Lauritzen, 2019, s. 189). Ved å ta i bruk dei to nemnte bøkene i litteraturundervisninga kan lærarar skape rom for å arbeide med vanskelege tema. Som Sæther og Melvold (2020, s. 200) trekker fram, kan norskfaget bli sett på som eit identitetsfag, og litteratur om eksistensielle problemstillingar kan bidra til at elevane kan lære noko om seg sjølv og andre. Ved å lese *Vi er løver!* og *Bror min* kan ein blant anna få innblikk i korleis barnekarakterane meistrar motgang.

Lærarar har eit etisk ansvar, og i arbeid med temaet i skulen må lærarar vise omsyn og respekt. Elevar har ulike erfaringar og kan gi uttrykk for kjensler på ulikt vis. Læraren bør derfor gi elevane eit forvarsel om kva innhaldet i undervisningsøkta skal vere, slik at dei får moglegheit til å førebu seg (Bugge & Røkholt, 2009, s. 115). Tema som sjukdom og død er eksempel på tema som kan utløyse ei rekke kjensler og tankar, men sterke kjensler betyr ikkje nødvendigvis at det er noko feil eller gale. Å gi rom for å reflektere om kjensler i møte med ulike livserfaringar kan tvert om vere ein viktig del av norskfaget som identitetsfag (Sæther & Melvold s. 201).

Bildebøkene *Vi er løver!* og *Bror min* har ein estetisk eigenverdi, men verka kan også brukast i begynnaropplæringa som ein inngangsport til å samtale om vanskelege tema. Bøkene aktualiserer eit tema som fell inn under det nye tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring og er derfor høgst aktuelle å bruke i litteraturundervisninga i skulen.

6. Avslutning

6.1 Studiens formål, funn og aktualitet

I denne masteroppgåva har eg undersøkt korleis to ulike bildebøker bruker leik og fantasi som innfallsvinkel til å skildre barns tankar, erfaringar og sorg i møte med sjukdom og død. Det finst eit relativt stort utval av bildebøker som har karakterar som døyrr, eller som sørger over ein som er gått bort. Men tap av søsken er eit tema som ikkje er så utbreidd, og det har derfor vore interessant å studere korleis temaet søskentap blir framstilt i dei to nyare bildebøkene *Vi er løver!* (2021) og *Bror min* (2021). Dette er bøker som enno ikkje er blitt gjenstand for større studiar, og eg håper derfor at masteroppgåva mi kan bidra til ny kunnskap om estetiske og tematiske kvalitetar i desse bøkene og om det didaktiske potensialet bøkene har i relasjon til temaet livsmeistring i begynnaropplæringa.

Eit sentralt spørsmål i studien har vore korleis barnekarakterane sin leik, fantasi og sorgreaksjonar blir formidla gjennom dei to modalitetane verbaltekst og bilete. I hovudsak har eg tatt i bruk nærlesing og sett på bilde og verbaltekst av utvalde oppslag. Eg har først og fremst tatt for meg oppslag der barns fantasi og leik er sentrale motiv og oppslag som tematiserer sjukdom, død og sorgreaksjonar. Bildebøkene er analysert kvar for seg, men er samanlikna i drøftinga. Analysane viser at barneperspektivet i stor grad pregar forteljingane. Barneperspektivet kjem til dømes til uttrykk gjennom førstepersonsforteljarane og tilnærminga til temaa sjukdom og død.

Analysane og tolkingane er prega av at eg som lesar har lese bøkene fleire gongar. Bøkene kan opplevast ulikt for ein som les dei for fyrste gong, og ein som har lese dei fleire gongar. I tillegg ber tolkingane preg av subjektivitet. Sjølv om eg har forsøkt å skape breidde i moglege tolkingar, er det mine subjektive tolkingar som kjem til uttrykk.

Ettersom bøkene handlar om korleis barn opplever sorg i møte med døden, rører dei ved eit tema som fell inn under livsmeistring. Eg har derfor også undersøkt korleis arbeidet med dei to bildebøkene kan knytast til det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. I samsvar med LK20 legg studien min vekt på korleis norskfaget, og spesielt lesing av skjønnlitteratur, kan ha ei viktig rolle i arbeid med det tverrfaglege temaet. Læreplanen legg vekt på at norskfaget er eit sentralt fag for danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019b), og det er ein av grunnane til at norskfaget har eit stort potensial til å trekke inn temaet livsmeistring.

Studien min er særleg retta mot korleis dei utvalde bildebøkene kan eigne seg i arbeidet med temaet livsmeistring i begynnaropplæringa. Eg håper derfor at studien kan bidra til å vise kva potensial dei utvalde bildebøkene, men også bildebøker meir generelt, har som utgangspunkt for å ta opp vanskelege tema med elevar på begynnartrinna i skulen.

6.2 Vidare forskning

I denne oppgåva viser eg berre éin mogleg inngang til undersøking av materiale og teori. Bildebøkene kan til dømes undersøkast i lys av annan teori, og teorien kan brukast til å undersøke eit anna materiale. Av omsyn til oppgåvas avgrensingar har denne analysen berre tatt føre seg to bildebøker som bruker leik og fantasi i møte med sjukdom og død. Det er dermed avgrensa kor mykje ein kan seie om denne typen bøker generelt, basert på funna her. Funn i analysane gir indikasjonar på korleis bøkene brukar leik og fantasi, samt korleis dei kan brukast i arbeid med det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Det hadde vore interessant å sette studien i ein større samanheng med eit større utval bildebøker.

I tillegg kunne det ha vore interessant å undersøke korleis barn les denne typen bøker, og korleis ein kan legge til rette for litterære samtalar med utgangspunkt i til dømes høgtlesing av bøkene i begynnaropplæringa. Opplegg med litterære samtalar og høgtlesing kunne ha vore nytta for å undersøke dette nærare i praksis. Ein kunne også ha studert litterære samtalar om bøkene i mindre elevgrupper for slik å få betre høve til å undersøke korleis enkeltelevar forstår og opplever bøkene.

Bildebøkene kan også undersøkast i lys av ulike litteraturteoretiske innfallsvinklar. Ein kunne til dømes brukt narrativ teori som utgangspunkt for å undersøke skildringar av karakterar, relasjonar eller emosjonar. Ein kunne også undersøkt den visuelle estetikken i bøkene meir spesifikt. Dette viser kor mangfaldig bildebokmediet er. Bildebøker er visuell og litterær kunst, men kan også vere eit medium for estetiske erfaringar og for tankar og samtalar om eksistensielle og utfordrande tema.

Til orientering

Underkapittel 1.1.1, 1.1.2, 2.2, 2.3 og 3.2 inkluderer tekst frå prosjektskissa til masteroppgåva, som var eksamenssvar på emnet MGBBNM503 våren 2022.

7. Litteraturliste

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (bufdir). (u.å.). *Barn i sorg - når barn mister en de er glad i*. <https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/skolebarn/kommunikasjon--du-og-barnet/a-snakke-med-barn-om-doden/>
- Beckett, L. S. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.4324/9780203154038>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie* (2. utg.). Samlaget.
- Bjorvand, A.-M. (2018). Etterord. I *Brødrene Løvehjerte* (J. Tenfjord, Overs.), s. 262-268. Cappelen Damm.
- Bjorvand, A.-M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur-en innføring* (2. utg., s. 154-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Bugge, K. E. & Røkholt, E. G. (2009). *Barn og ungdom som sørger: faglig støtte til barn og ungdom som opplever alvorlig sykdom eller død i nær familie*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahle, G & Nyhus, S. (2008). *Roy*. Cappelen Damm.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Djupvik, L. & Torseter, Ø. (2021). *Bror min*. Samlaget.
- Dyrdal, G. M. (2020). Mindfulness. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 119-140). Cappelen Damm Akademisk.

- Dyregrov, A. & Dyregrov, K. (2017). *Mestring av sorg: håndbok for etterlatte og hjelpere*. Vigmostad Bjørke.
- Dyregrov, A. & Lytje, M. (2021). *Håndbok i barns sorg*. Fagbokforlaget.
- Evans, J. (Red.) (2015). *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Fiske, A. (2016). *Plystre på Tella*. Cappelen Damm.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Gyldendal (u.å.). *Vi er løver!*. <https://www.gyldendal.no/barneboeker/3-6-aar/vi-er-lover/p-10027941-no/>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3-4: s. 163-168.
- Hole, S. (2013). *Annas himmel*. Cappelen Damm.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I R. Neteland & L. I. Aa. (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kirkholt, T. (2021, 25.mai). Skrik. Hentet 16.03.2023 fra Store norske leksikon. <https://snl.no/Skrik>
- Kirkholt, T. (2023, 8.mars). *Edvard Munch*. Hentet 16.03.2023 fra Store norske leksikon. https://snl.no/Edvard_Munch
- Kommedal, H. R. & Lileng, T. K. (2008). *Tror du pappa gråter?*. Damm
- Kümmerling-Meibauer, B. (2017). Introduction: Picturebook research as an international and interdisciplinary field. I Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 1-8). Routledge. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.4324/9781315722986>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdiar-og-prinsipp-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. (Pressemelding 90-91). <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv80>
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. (Livsmestring i skolen (2017)). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Landfald, I. S. (2019, 7. mai). *Ingen grenser for barneboka*. Norsk barnebokinstitutt. <https://barnebokinstituttet.no/forskning-50/ingen-grenser-for-barneboka/>
- Lauritzen, L-M. (2019) En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning: Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok* (s. 185-200). Samlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek - opplevelse – læring: i barnehage og skole* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Lindgren, A. & Wikland, I. (1973). *Bröderna Lejonhjärta*. Rabén & Sjögren.
- Lindgren, A. (1974). Radiointervju om *Brødrene løvehjerte*. Hentet 24.01.23 fra <https://www.nrk.no/skole-delning/17195>
- Lindgren, A. (2018). *Brødrene Løvehjerte* (J. Tenfjord, Overs.). Cappelen Damm.
- Lunde, M. & Aisato, L. (2018). *Snøsøsteren*. Kagge.
- Lunde, S. E. & Torseter, Ø. (2008). *Eg kan ikkje sove no*. Samlaget.

- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Magnus, J. & Holt, A. (2002). *Gamle Gråmann*. Aschehoug
- Mattsson, J. & Lucander, J. (2021). *Vi er løver!* (J. C. Næss, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2018).
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift (Vol. 1)*, s. 1-13.
<https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur AB.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2022). Introduction: Exploring challenging picturebooks in education. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning* (s. 1-20). Routledge.
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.4324/9781003013952>
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-171). Universitetsforlaget.
- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken: på väg mot en teori*. Alfabeta.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek: kompetanse for livet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røkholt, E. G. & Bugge K. E. (2018). Oppfølging av barn, ungdom og deres foreldre. I E. G. Røkholt, K. E. Bugge, O. Sandvik & H. Sandanger (Red.), *Sorg* (2. utg. s. 131-154). Fagbokforlaget.
- Samlaget (u.å.). *Bror min*. <https://samlaget.no/products/bror-min>
- Sandvik, O., Røkholt, E. G., Bugge, K. E. & Sandanger, H. (2018). Tap, sorg og livet videre. I E. G. Røkholt, K. E. Bugge, O. Sandvik & H. Sandanger (Red.), *Sorg* (2. utg. s. 11-30). Fagbokforlaget.
- Sandvik, O., Røkholt, E. G., Bugge, K. E. & Sandanger, H. (2018). Noen begreper og teorier om sorg. I E. G. Røkholt, K. E. Bugge, O. Sandvik & H. Sandanger (Red.), *Sorg* (2. utg. s. 31-52). Fagbokforlaget.

- Sivertsen, K. B. (2022). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, (48), 1-11. <https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 17-33). Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020) *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: tabu i bildeboka. Analyser og refleksjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Øvsteng, G. A. & Møkleby, P. R. (2013). *Førstemamma på Mars*. Samlaget.
- Aasmundtveit, A. K. & Kramer, H. (2006). *Gule roser til pappa*. IKO forlaget.

8. Illustrasjonsliste

Illustrasjon 1: <i>Vi er løver!</i> Bakside og framside	35
Illustrasjon 2: <i>Vi er løver!</i> Oppslag 7.....	42
Illustrasjon 3: <i>Vi er løver!</i> Oppslag 9.....	44
Illustrasjon 4: <i>Vi er løver!</i> Oppslag 12.....	46
Illustrasjon 5: <i>Bror min</i> Bakside og framside.....	51
Illustrasjon 6: <i>Bror min</i> Oppslag 1	55
Illustrasjon 7: <i>Bror min</i> Oppslag 7	57
Illustrasjon 8: <i>Bror min</i> Oppslag 9	60
Illustrasjon 9: <i>Bror min</i> Oppslag 24	63