

Smilende kaniner og mestringsstrategier - Billedbogen som pædagogisk værktøj i børnehaven

En tværfaglig analyse af Linda Palm og Lisa Sollenbergs *Roe seg ned*

LISA ANNIKA BRANDT

VEJLEDER

Anita Berge Heivoll

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Som barn forstod jeg aldrig helt, hvad de voksne mente, når de sagde at «Tiden flyver når man har det sjovt». Når jeg legede og læste, så synes jeg nærmere at tiden gik langsommere – på den gode måde. Efter to år med masteren i Barnehagekunnskap på UiA giver ordsproget mere mening, omend det kan lyde nok så sentimentalt. Jeg har elsket at studere! At det blev til en masterafhandling om billedbøger har nok næppe overrasket tidligere kollegaer eller venner og familie. Ikke bare ser jeg en stor værdi i læseoplevelser som privatperson, men jeg vægter også i den grad billedbøger højt, når jeg arbejder som børnehavepædagog. Samtidig ved enhver som kender mig også, at jeg brænder for pædagogikken og går op i at se ting fra flest mulige perspektiver. Så det måtte selvfølgelig blive et stærkt tværfagligt projekt!

Jeg sender et uendeligt antal taksigelser til min vejleder Anita Berge Heivoll. Hun har formået at tage mig under sine vinger, samtidig med at jeg har fået lov til at flyve frit i processen. Hendes tillid og entusiasme har været guld værd, og jeg har virkelig værdsat de lange faglige samtaler og hendes konstruktive tilbagemeldinger. Anita har også bragt mig ind i UiAs forskningsgruppe i *Barne- og Ungdomslitteratur* ledet af Svein Slettan. Tusind tak for at jeg fik lov til at deltage i lidt af hvert. Ikke mindst, at jeg har fået lov til at fremlægge dele af projektet på et tidspunkt, hvor langt de fleste andre var begyndt at blive trætte af mig og «mine» *Vennebøger*. Jeg har virkelig følt mig velkommen, og drog god nytte af alle input. Jeg takker også dygtige undervisere, gavmilde administrative ansatte og engagerede medstuderende på studiet, som har gjort studietiden til en tid jeg med glæde kan se tilbage på. En ekstra stor tak til Anne Sofie, Remi og Solveig, som jeg har diskuteret børnehavefeltet med fra A til Å. Tak til Kløvergården og Bamsebo Barnehage som har rummet mig og min studentehjerne de sidste par år. Tusind tak til min kære familie og mine venner – særligt dem i Danmark og Tyskland som har måtte undvære mig ekstra meget på grund af både pandemi og travlhed med studierne. En speciel tak til min far Jesper, som tog sig tid til en sidste korrekturlæsning, min søster Anneli for gennemlæsning og tiltrængt hjælp i Word og til min mor Kirsten og min svigerinde Dina, som kvalitetssikrede de tyske oversættelser og det engelske sammendrag. En helt særlig tak rettes selvfølgelig til min kæreste og samboer Ulrik, som altid har sagt «Ja» til at få forelagt dele af teksten og som altid har heppet på mig, selvom det måske til tider blev lige lovlig nørdet.

Kristiansand, Maj 2022.

Lisa Annika Brandt

Sammendrag

Dette projekts hensigt har været at undersøge Linda Palm og Lisa Sollenbergs *Vennebøger* som både pædagogisk og litterært fænomen. Billedbøgerne er nemlig del af et større koncept, og opfordres til at blive brugt som pædagogisk værktøj i arbejdet med social kompetence i børnehaver. Bøgerne er ikke tidligere blevet behandlet, hverken ud fra et litterært eller et pædagogisk udgangspunkt. Da de ser ud til at blive brugt aktivt i og markedsføres mod norske og svenske børnehaver, vurderes en nærmere undersøgelse som yderst relevant for børnehavefeltet.

Afhandlingens problemstilling er følgende: *Hvordan kan en analyse med udgangspunkt i Else Breens todeling i litterær og funktionel kritik være med til at belyse Linda Palms og Lisa Sollenbergs Vennebøger som både et litterært og pædagogisk fænomen?*

For at kunne gå i dybden med analysen, blev der foretaget en afgrænsning, hvor seriens bog *Roe seg ned* og det dertil hørende vejledningsmateriale gøres til genstand for analyse. Med udgangspunkt i afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted indenfor den kritiske realisme bruges en række teoretiske perspektiver. I analysen skelnes der med inspiration fra Else Breen mellem en litterær og en funktionel del. Der ses blandt andet på æstetiske kvalitetskriterier og de forventninger til og syn på børn og barndom som billedbogen giver udtryk for, samt hvilke større tendenser i samfundet den kan ses i lyset af.

Afhandlingen henviser på et paradoks om, at bogens litterære kvaliteter stiller få krav og kan tænkes at gøre børnelæseren passiv, samtidig med at den ud fra en pædagogisk synsvinkel synes at stille høje og muligvis urimelige krav til børns egen selvregulering.

Samlet set opfordrer analysen til at benytte en kritisk reflekteret fremgangsmåde, hvis man som fagprofessionel ønsker at inddrage *Vennebøkene* i sin praksis.

Nøgleord: børnehaver, billedbøger, receptionsteori, børneperspektiv, pædagogiske værktøj, koncepter, terapeutisk vending, selvregulering, anerkendelse

Abstract

This project's aim has been to take a closer look at Linda Palm and Lisa Sollenberg's *Vennebøker* (Friendbooks) as both a pedagogical and literary phenomenon. These picture books are part of a bigger concept, and kindergartens are encouraged to use them as a pedagogical tool regarding the development of social competencies. Since they seem to be used actively in and are marketed towards Norwegian and Swedish kindergartens, a closer inquiry seems highly relevant for the kindergarten field.

This thesis' research question is the following: *How can an analysis inspired by Else Breen's dichotomy in a literary and a functional critique help shed light on Linda Palm and Lisa Sollenberg's Vennebøker (Friendbooks) as both a pedagogical and literary phenomenon?*

To be able to go in depth with the analysis, a delimitation has been made, which is the reason to why the series book *Roe seg ned* (Calm oneself down) and the associated instructional material has been made the object of the analysis. Inspired by the thesis positioning within critical realism, a variety of theoretical perspectives are being used. The analysis is, with inspiration from Else Breen, divided in a literary and a functional part. Among other things, it examines aesthetic quality criteria and which expectation towards and view on children and childhood the picture book expresses, as well as which bigger tendencies in society the book can be seen as a part of.

The thesis points towards a paradox regarding the fact that the books literary qualities do not make high demands towards the child reader and can be thought to make them passive, at the same time as it seems to make high and possibly unreasonable demands towards the child's own self-regulation.

Based on the analysis, the reader of the thesis is encouraged to have a critical view, if one as a professional considers implementing the use of *Vennebøkene* (Friendbooks) in their practice.

Keywords: kindergartens, picture books, reception theory, child perspective, therapeutic culture, pedagogical tools, concepts, self-regulation, acknowledgement

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INTRODUKTION	7
1.2. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål	8
1.3. Oversigt over centrale begreber	8
1.3.1. Projektets overordnede præmisser.....	8
1.3.2. Den litterære kritik	9
1.3.3. Den funktionelle kritik	9
1.4. Egen baggrund	10
1.5. Læsevejledning – Afhandlingens videre gang	11
2. MATERIALET OG DEN TEORETISKE RAMME	12
2.1. Materialet	12
2.1.1. Introduktion til materialet, forfatteren og illustratoren	12
2.1.2. <i>Vennebøkene</i> og tilhørende vejledning og inspirationshefte – Undersøgelsens materiale	14
2.1.3. <i>Vennebøkene</i> som koncept og forsøg på placering i en større litterær sammenhæng.....	15
2.1.4. Udbredelse	16
2.1.4. Afgrænsning af materialet – <i>Roe seg ned</i>	16
2.2 Teoretiske indfaldsvinkler.....	17
2.2.3. Begrundelse for valg af teoretisk ramme	17
2.2.1. Litteraturvidenskabelige tilgange–Udgangspunktet for den litterære kritik.....	21
2.2.2. Pædagogiske perspektiver – Udgangspunktet for den funktionelle kritik.....	26
3. METODE.....	32
3.1. Videnskabsteoretisk ståsted	32
3.1.1. Den kritiske realisme	32
3.1.2. Hermeneutikken	33
3.2. Kvalitetssikring.....	34

3.3. Ethiske overvejelser	35
3.3.1. Manglen på billedmateriale i afhandlingen	37
3.4. Analyse	37
4. ANALYSE.....	38
4.1. Den litterære kritik.....	39
4.1.1. Det genetiske kriterie – Genrebestemmelse.....	39
4.1.2. Det æstetiske kriterie.....	40
4.2. Den funktionelle kritik.....	56
4.2.1. Præsentation af det pædagogiske materiale fra vejledningshæftet	56
4.2.2. Det kognitive kriterie	57
4.2.3. Det moralsk/politiske kriterie.....	61
5. DISKUSSION	67
5.1. Billedbogen som værktøj opvejet mod børnehavebørns læseoplevelser	67
5.2. Projektets begrænsninger	70
5.3. anbefalinger for fremtidig forskning.....	71
6. OPSUMMERING	72
7. LITTERATURLISTE	74

«Mennesker har ikke længere tid til at forstå noget som helst. De køber tingene færdige i butikker. Men der er ingen butik noget sted, hvor man kan købe venskab, og derfor har menneskene ikke nogen venner mere.» *Den lille prins*, De Saint-Exupery (1943/2017, s. 90)

1. INTRODUKTION

Samtidens udvalg af børnebøger siges at spejle de aktuelle forståelser af børn og barndom (Birkeland, 1998, s. 37). I en bog om læsepraksis i børnehaven påpeger docent i norskdidaktik Trine Solstad ud fra en række forskningsprojekter, at der tilsyneladende læses ganske lidt i de skandinaviske børnehaver. Den læsning som finder sted synes ud fra disse projekter at have et disciplinerende og læringsfokuseret øjemed (Solstad, 2018, s. 20).

Orienterer man sig i norske grupper for børnehaveansatte på det sociale medie Facebook, viser dette sig umiddelbart i mange af trådstarternes formuleringer¹. Der spørges blandt andet efter «bøger om regnbuen som passer til de yngste», «bøger som handler om at være anderledes», «bøger om at kradse/bide/slå for børn i 1-3 årsalderen» eller «bøger som handler om bæredygtighed for børnehalebørn ». Det er efterspørgslerne efter «bøger om venskab som fanger førskolegruppen» og «bøger om følelser» som har ført mig på sporet til den billedbogsserie, som endte med at blive dette projekts undersøgelsesobjekt: Linda Palm og Lisa Sollenbergs *Vennebøger* (2011) og det dertil hørende vejledningsmateriale (Palm, 2019).

Sammen har forfatteren og illustratoren skabt en serie med billedbøger som er målrettet arbejdet med børnehalebørns *sociale kompetence*. Serien består af ti billedbøger om de tilbagevendende hovedkarakterer «Kanin» og «Pinnsvin», som læseren følger i deres hverdag hjemme og i børnehaven. I bøgerne er *konflikt- og følelshåndtering* et tilbagevendende tema, og med fortællingerne følger der remser og praktiske tips. Dette suppleres yderligere med et vejledningshæfte som giver det pædagogiske personale ideer til hvordan bogen skal læses, tales om og suppleres med tematisk relevante pædagogiske aktiviteter. Det er særligt Palms egne formuleringer om serien som del af et «koncept» og som værende «ett vigtigt verktøy» (Palm i Öhnell, 2015) som har gjort mig nysgerrig. At der kan være pædagogiske intentioner med billedbøger og læsningen heraf er ikke nyt for mig, men brugen af billedbogen som et konkret *pædagogisk værktøj* i et større *koncept* fornemmer jeg som noget anderledes og noget, som der ikke er blevet forsket i ud fra det, jeg har kunnet finde. Denne nysgerrighed har ført videre til en dybdegående belysning af én af bøgerne i bogserien *Vennebøger*, hvor der inddrages både litteratur- og pædagogfaglige perspektiver. Denne vil blive præsenteret i denne masterafhandling.

¹ Her omformuleret og oversat til dansk for at sikre trådstarternes anonymitet.

1.2. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål

Projektets opbygning er inspireret af litteraten Else Breens (1979) opfordring til at skelne mellem en *litterær* og en *funktionel kritik* i analysen af børnebøger. Den overordnede problemstilling er følgende:

Hvordan kan en analyse med udgangspunkt i Else Breens todeling i litterær og funktionel kritik være med til at belyse Linda Palms og Lisa Sollenbergs Vennebøger som både et litterært og pædagogisk fænomen?

For at belyse dette spørgsmål bruges altså et tværfagligt perspektiv, da det forholdes sig til både litteraturvidenskabelig og pædagogisk teori. Billedbogen *Roe seg ned* og tilhørende materiale benyttes som et uddrag af bogserien. Undersøgelsesspørgsmålene er de følgende:

- (1) «Hvordan fremstår billedbogen *Roe seg ned* som en multimodal tekst?»
- (2) «Hvilke pædagogiske hensigter og ståsteder kan fremanalyseres i billedbogens funktionelle kritik, og hvordan kan dette ses i lyset af flere af de vendinger som præger børnehavefeltet for tiden?»
- (3) «Hvordan kan billedbogen som et konkret pædagogisk værktøj tænkes at påvirke børnehavebørns læseoplevelser?»

De første to undersøgelsesspørgsmål søges besvaret igennem analysen, hvor spørgsmål (1) behandles i den *litterære kritik* og spørgsmål (2) i den *funktionelle kritik*. Undersøgelsesspørgsmål (3) behandles i afhandlingens diskussionsdel. Mens de første to spørgsmål altså sigter mod en besvarelse på et mere deskriptivt plan, er det tredje spørgsmåls diskussion af en mere normativ karakter, om end analysen eksempelvis også forholder sig til nogen kvalitetskriterier som kan siges være af foreskrivende art.

1.3. Oversigt over centrale begreber

1.3.1. Projektets overordnede præmisser

Med dette projekt er der tale om en undersøgelse af særligt én af billedbøgerne fra Linda Palm og Lisa Sollenbergs *Vennebøger*-serie (2011²), samt det dertil hørende pædagogiske materiale (Palm, 2019). Bogen som fremhæves i opgaven, har titlen *Roe seg ned*. Projektet er tværfagligt

² Jf. de nye APA7th-retningslinjer skal årstal for oversættelsers originaludgave angives med skråstreg (Redaksjonen for norsk APA-stil, 2021, s.8). Da både Palm & Sollenberg (2011, 2011a, 2016) og Palm (2019) er oversatte fra svensk samme år som udgivelsen, holder jeg mig til ét årstal i henvisningerne i teksten.

forankret i både litteraturvidenskaben, pædagogikken, sociologien og psykologien³. Det videnskabssteoretiske ståsted er inspireret af en humanistisk form for *kritisk realisme* hvad angår ontologisk og epistemologisk forståelse (S. Andersen, 2007; Danermark et al., 2003; Jakobsen, 2021), men orienterer sig også mod *hermeneutikken* (Gadamer, 1960/2010).

Projektet forholder sig til en definition af billedbøger som «en bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2012a, s. 70). I forbindelse med dette anses billedbogen som en *multimodal tekst*, hvorfor der i den litterære analyse tages udgangspunkt i værkets *ikonotekst* som helhed (Hallberg, 1982).

Siden der er tale om billedbøger som er skrevet til brug i børnehaver orienteres det sig mod *Rammeplan for Barnehagens forskrifter* i forbindelse med højtlesning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette fordrer ud fra min tolkning en *receptionsteoretisk tilgang* til teksten (Langer, 2011/2017; Rosenblatt 1994, 1995/2002), heriblandt et særligt fokus på den *æstetiske læsning* af børnelitteratur (Rosenblatt, 1994). For at strukturere den tværfaglige gennemgang af billedbogen, er projektet inspireret af Else Breens (1979) opdeling i *litterær* og *funktionel kritik*, som også vil tjene som deloverskrifter både i denne afklaring, i redegørelsen for teorien og i analysen.

1.3.2. Den litterære kritik

Denne kritikform, der er introduceret af Breen (1979), kobles yderligere til Per Thomas Andersens (1987) *genetiske* og *æstetiske kriterie*. I den litterære gennemgang af teksten inddrages særligt følgende kvalitetsprincipper: tekstens *redundans* (Løvland, 2010) – og i forbindelse med dette Wolfgang Isters (1970; 1974; 1990) *tomrumsbegreb*; *børneperspektiver* i teksten (Birkeland et al., 2018; Rhedin, 2013) og *narratologiske greb* i teksten (Aaslestadt, 1999; Christensen, 2010; Hillis Miller, 1990).

1.3.3. Den funktionelle kritik

Den funktionelle kritik kobles til Andersens (1987) *moralisk/politiske* samt *kognitive kriterie*. Teksten placeres i forhold til dagens kontekst i børnehavefeltet, hvor der ses nærmere på hvilke

³ I dele af opgaven vil flere af de sociologiske og psykologiske perspektiver gå under betegnelsen «Pædagogik». Det diskuteres om pædagogikken mister sin egenart hvis den støtter sig op ad andre fagfelter (Sæverot & Torgersen, 2012). I dette projekt går jeg, blandt andet på baggrund af mit videnskabssteoretiske ståsted, ind for at mange perspektiver på tværs af fag er gavnligt.

dominerende fortællinger teksten kan ses i lyset af (Moss, 2019); hvordan tekstens tematik indskrives sig i den såkaldt *terapeutiske vending* og en *tabuisering af følelsen vrede* (Furedi, 2004; Grindheim, 2017; Juul, 2013/2014; Madsen 2020) og hvordan dette igen kan tænkes at påvirkes af og påvirke den *asymmetriske relation* mellem barn og voksen, samt influere på børns opfattelse af sig selv i lys af et *anerkendende menneskesyn* (Bae, 1995, 2004; Bartholdsson, 2008/2009).

1.4. Egen baggrund

«Hvem er jeg i min forskertekst? – er et spørgsmål man sjelden stiller sig. Det kan deles i mange spørgsmål: hvem er jeg? Hva er tekst? Hvilken forbindelse er det mellom dette jeget og teksten?»
(Lie, 1993, s. 14)

Jeg mener at det er relevant for læseren at kende til min faglige baggrund tidligst muligt. Med denne åbenhed søger jeg at tillade «læseren at fortolke forskerens data og forståelse af dem samt at overveje mulige alternativer» (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 661). I opgavens kontekst er det relevant at vide, at jeg er en dansk børnehavepædagog i Norge, som skriver om oprindeligt svenske billedbøger. Omend det siges at børnehaver har en nordisk socialpædagogisk tradition til fælles (Hogsnes, 2010, s. 53) – gerne på baggrund af velfærdsperspektivet og en mere børnecentreret pædagogik - bør man anerkende at der er nuancer de forskellige nordiske lande imellem. Forskellen på de nordiske landes pædagogik er underudforsket og udgør et kundskabshul, men med blot et kort blik på eksempelvis de børnehavepædagoguddannelser som tilbydes i hhv. Norge, Danmark og Sverige kan man fornemme små forskelle mellem landene. Min danske baggrund kan på ubevidst vis påvirke mine forventninger til pædagogik og børnelitteratur. En stor hjælp i processen har været faglige diskussioner med vejleder og forskningsgruppe⁴.

Med denne afhandling er der som nævnt tale om et stærkt tværfagligt masterarbejde. At tænke på tværs af fag og på den måde have en mere holistisk tilnærmelse i mit arbejde, er for mig som børnehavepædagog ikke ualmindeligt. Alligevel har jeg i fremstillingen af masteropgaven som akademisk tekst måtte tage nogen mere ukonventionelle valg og nøje overveje, hvordan jeg ønskede at repræsentere tværfagligheden. Opgavens struktur vil derfor flere steder ikke leve op til, hvad som kan tænkes at være standarden i tilsvarende nutidige arbejder indenfor hhv. litteraturvidenskaben og pædagogikken. Dette vil jeg forsøge at opveje

⁴ Jeg har under skriveprocessen været del af UiAs forskningsgruppe i *Barne- og Ungdomslitteratur* ledet af Svein Slettan. Her har jeg kunnet få drøftet og fremlagt dele af projektet.

gennem en høj grad af transparens og indsigt i de refleksioner, der har indgået i mine valg. Jeg indtager som nævnt et videnskabsteoretisk ståsted indenfor *kritisk realisme*, som jeg vil uddybe senere i opgaven. Dette medfører, at jeg vælger at tage afstand fra stærkt disciplinorienterede fremgangsmåder og har en åbenhed ovenfor intuitive tilnærmelser (Jakobsen, 2021, s. 265). Opgaven bærer altså præg af en eklektisk holdning til teori og kundskabsudvikling.

Det bør også kort nævnes, at jeg har modermålskompetance indenfor både dansk og tysk. Når det har været muligt, har jeg forholdt mig til litteraturen på originalsprog. Derfor indeholder denne afhandling egne oversættelser af blandt andet Wolfgang Isters tekster.

For at skabe en transparens fra start har jeg med dette delafsnit ønsket at understrege, at jeg unægteligt og sikkert også ubevidst vil være præget af min professionsfaglige baggrund som børnehavepædagog. Ydermere, at denne i små nuancer kan variere på grund af min danske baggrund. Mine erfaringer medfører derudover en tværfaglig, holistisk tilgang til børnehavefeltet og alt det som angår dette, hvilket dette projekt bærer præg af. For et par årtier siden understregede litteraten Ulla Rhedin så rammende, at en tværfaglig tilgang i forskningen om småbørnslitteratur ifølge hende var en nødvendighed, « [...] medveten om det vanskelige i att som forskare befinna sig på olika nivåer av djupt vatten, når man går utanför sitt eget område och kombinerar olika vetenskapssyner» (Rhedin, 2001, s. 26). Denne tilgang til tværfaglighedens vigtighed i børnelitteraturforskning tilslutter jeg mig.

1.5. Læsevejledning – Afhandlingens videre gang

I afhandlingens anden del startes der med en redegørelse for både analyse materialet – *Vennebøkene* - samt opgavens teoretiske og samtidig analytiske ramme. Rammen er som nævnt sammensat med inspiration i Else Breens opdeling i *litterær* og *funktionel kritik*, og er på denne måde todelt i en litterær del og en «pædagogisk» del.

I afhandlingens tredje del vil der blive redegjort for dens videnskabsteoretiske ståsted og metodiske greb samt overvejelser i forbindelse med kvalitetssikring og etik.

Efter dette indeholder afhandlingens fjerde del analysen af en udvalgt bog i *Vennebøker*-serien – billedbogen *Roe seg ned*, som på samme måde som teoridelen er opdelt i en *litterær* og *funktionel kritik*. Særligt den *funktionelle kritik* vil yderligere beskæftige sig med vejledningsmaterialet som Palm har fremstillet til netop denne bog, som også præsenteres i denne sammenhæng.

I afhandlingens femte del diskuteres hovedmomenterne fra analysen overfor hinanden, og der sigtes mod at besvare problemstillingens tredje forskningsspørgsmål med nogle udvidende perspektiver. Herefter drøftes afhandlingens begrænsninger. Diskussionsafsnittet afsluttes med nogle forslag til videre forskning.

I den sjette del afrundes afhandlingen med en opsummering af undersøgelsens hovedmomenter ved hjælp af et tilbageblik på problemstillingen og undersøgelsesspørgsmålene.

2. MATERIALET OG DEN TEORETISKE RAMME

I starten af dette afsnit forsøges det at give læseren et indblik i og overblik over det materiale som er genstand for undersøgelse i dette projekt – Linda Palm og Lisa Sollenbergs *Vennebøker*-serie. Her foretages der også en afgrænsning, hvor seriens billedbog *Roe seg ned* fremhæves. Videre skitseres der i grove træk hovedvægten af opgavens teoretiske tilnærmelser, som nævnt delt i en litterær og en funktionel del.

2.1. Materialet

2.1.1. Introduktion til materialet, forfatteren og illustratoren

Den nævnte serie om «Kanin» og «Pinnsvin» er skabt af forfatteren Linda Palm og illustratoren Lisa Sollenberg. Serien er oprindeligt blevet udgivet i Sverige af forlaget Natur & Kultur under navnet *Kompisar*, og senere oversat til norsk af Hanne Solem i regi af GAN Aschehoug, hvor serien blev kaldt for *Vennebøker*. Begge forlag sætter bøgerne op som et børnehaverettede læremiddel med fokus på arbejdet med *social kompetence*/ «*social utveckling*» (GAN Aschehoug, u.å.; Natur & Kultur, u.å.).

Begge forlag understreger yderligere at Palm er uddannet børnehavelærer⁵, forfatter og forelæser, og kendetegner hende som værende konkret, positiv og inspirerende. Hun har også modtaget flere priser for sit forfatterskab⁶. I et interview forklarer Palm: «Jag vet att böcker är

⁵ Interessant i denne forbindelse er det, at der på de norske hjemmesider og vejledningsmaterialet ikke pointeres at Linda Palm er uddannet «försköllärare», altså svensk. Dette afspejler en opfattelse af en form for universalisme i de nordiske bacheloruddannelser for børnehavensatte.

⁶ Bl.a. Hédi Frieds lærarpris 2015, Västra Götalandsregionens Kulturpris 2015, Lärkanpriset 2018 & Paul Harris Fellow 2019 – Fremgår på Palms hjemmeside, lindapalm.se.

ett bra sätt att inspirera till vidare tankar och samtal och det finns många ämnen jag vill lyfta. För mig är barnboken ett viktigt verktyg» (Palm, i Öhnell, 2015). Hendes forfatterskab rækker fra *Vennebøker*-serien og andre læremiddelserier i samme univers til selvhjælpsbøger for både børn og voksne⁷.

Det er på nuværende tidspunkt ikke atypisk for børnehavelærere at skrive bøger til deres aldersgruppe⁸. Bøgerne går for nogen under betegnelsen «hul-bøger», da børnehavelærerne ofte skriver det, de føler de står og mangler – en slags hul i det børnelitterære felt (Jensen, 2019).

Sollenberg har ifølge forlagene illustreret og designet skønlitteratur og læremidler i en lang årrække. Det udtrykkes, at hun ønsker at skabe farvestærke billeder med varme og personlige udtryk, og søger at give sine karakterer liv og følelse. Udover at have illustreret *Vennebøkene*, har hun også samarbejdet med Linda Palm i forbindelse med en del videreføringer af serien, blandt andet *Tio kompisböcker baserade på barnkonventionen* (Palm & Sollenberg, 2014) med tilhørende vejledningshæfte (Palm, 2020) og en bog med navn *En ny kompis* (Palm & Sollenberg, 2017) med to beretninger om at være/tage imod et nyt barn i børnehave. Begge videreføringer er også blevet oversat til norsk. Sammen med forfatteren Ewa Malmberg står hun derudover bag starten på billedbogsserien *Lilla-skolan*⁹. Udover dette har det været vanskeligt at finde andre arbejder af Sollenberg. Modsat Palm benytter hun sig ikke af egen hjemmeside eller en offentlig side på de sociale medier.

Som der senere vil redegøres for ud fra et teoretisk ståsted, så er mit perspektiv på billedbøger, at billeder og verbaltekst tilsammen skaber bogens endelige helhed. Derved anser jeg forfatter og billedkunstner/illustrator som ligestillede parter i skabelsen af en billedbog. Når der i analysen og diskussionen alligevel til tider oftere refereres til forfatteren Palm, så skyldes det, at det er Palm, som ser ud til at stå bag det supplerende materiale til serien, særligt vejledningshæftet. Jeg er også opmærksom på, at der indenfor billedbogsforskningen begynder at ske en vending, hvor man bevidst og ved hjælp af en mere tydelig brug af begreb søger at ligestille billedskabere med forfatterne af verbalteksten. Dette sker blandt andet ved at betegne det visuelle udtryk for *billede* i stedet for illustration, og ved at referere til personen bag disse

⁷ Eksempelvis *Boost deg selv*, (Palm & Sporrøng, 2020/2021); *Min Peppbok*, (Palm & Sporrøng, 2019)

⁸ For flere eksempler på skandinaviske børnehavelærere som aktuelt skriver billedbøger til børn i børnehvealderen, se bl.a.: Atia & Schmidt (2019) Ertzeid (2017); Gundersen & Eikelia (2021); Idland (2019; 2020); E. Jacobsen (2018; 2020; 2021; 2022); Ones (2020); Sohn (2020; 2021)

⁹ Det ser ud til at Sollenberg skabte billeder til de tidlige udgivelser af serien, som eksempelvis billedbogen *Lilla Läs-Skolan* (Malmberg & Sollenberg, 1997). I nyere udgivelser af serien samarbejder forfatteren Malmberg i stedet med billedkunstner Hanna Granlund, eksempelvis billedbogen *Lilla läseskolan* (Malmberg & Granlund, 2018).

udtryk som billedkunstner fremfor illustratør. At jeg i denne afhandling kalder Sollenberg for illustratør skyldes, at hun i vejledningshæftet ud fra beskrivende jeg-form vælger denne betegnelse for sig selv: «Jeg heter Lisa Sollenberg og er illustratør og formgiver. I over tretti år har jeg illustrert og formgitt skjønnlitteratur og lærebøker for barn og unge» (Sollenberg, i Palm, 2019, s. 5). Jeg mener derfor, at det mest rigtige er at tage udgangspunkt i den betegnelse, som hun vælger selv.

2.1.2. «Vennebøkene» og tilhørende vejledning og inspirationshefte – Undersøgelens materiale

På grund af masterarbejdets omfang og ønsket om både at betragte det litterære værk i sig selv samt at perspektivere det til en pædagogisk kontekst vil det ikke være aktuelt at præsentere hele bogrækken enkeltvis, men jeg ønsker i det følgende at give et overblik over bøgerne.

De første *Vennebøker* er skrevet i 2011, men fortsat aktuelle i GAN Aschehougs 2021-efterårskatalog for børnehaver og ser ud til at vokse sig større og større i serieformat. Det materiale opgaven forholder sig til er billedbogrækken *Ti små vennebøker* (Palm & Sollenberg, 2011) og det dertil hørende vejledningshefte *Vennebøker – Veiledning og inspirasjon* (Palm, 2019). Begge dele er målrettede de største børn i børnehaven¹⁰. Som allerede bogrækkens titel afslører, indeholder den ti billedbøger som udspiller sig i samme univers. Læseren har her at gøre med et univers hvor dyr *antropomorficerer*, dvs. de udviser menneskelige karaktertræk og er blandt andet delvist eller helt påklædte¹¹. Bøgernes hovedkarakterer er «Kanin» og «Pinnsvin» – navnene matcher fremstillingen. Kanin og Pinnsvin fremstår som børnehavebørn. De refereres begge til som hankøn. Palm og Sollenberg forklarer valget af netop dyrene kanin og pindsvin på følgende måde: «Kanin er stor og myk, god og anvendelig med lange ører for å forsterke følelser. Pinnsvin er liten og skarp, men også myk og sårbar når det trengs» (Palm, 2019, s. 8). Bøgerne er situerte i to forskjellige kontekster.

Den første kontekst er institutionel, i børnehaven, hvor læseren møder andre dyrebørn. Ved siden af Kanin og Pinnsvin er en gris, en hane, to mus, en kat og en hund tilbagevendende karakterer og deltager i flere af hendelserne, uden at blive nævnt enkeltvis. Når der refereres til dem, gøres dette som «Barna». Herudover møder læseren i denne kontekst altid «Grevling»

¹⁰ Rækken *Ti vennebøker for de minste* (Palm & Sollenberg, 2016) har nogenlunde samme peritext, hendelsesforløb og billeder som til den ældste, men verbalteksten siges at være tilpasset børnehavens yngste børn. Derudover skal der være spørgsmål til samtale på bagsiden.

¹¹ Dette behandles nærmere i analysedelen.

og/eller «Ekorn», som er noget større end de resterende dyr og som kan tænkes at skulle forestille børnehavens ansatte. Seks af ti bøger udspiller sig på denne måde.

De resterende fire bøger udspiller sig i en anden kontekst: Hjemme hos hhv. Kanin eller Pinnsvin, med enten begge eller bare den ene af karaktererne til stede. Derudover er der i begge hovedkarakterers hjem et heteroseksuelt forældrepar til stede. De refereres til som «Pappa» og «Mamma». Mødrene fremstilles begge i kjole. Hjemme hos Pinnsvin er der også en «Lillesøster» til stede, også iført kjole.

Alle ti bøger består af syv opslag. Titlerne er *Si unnskyld*, *Dele*, *Vente på tur*, *Si stopp*, *Roe seg ned*, *Bli enige*, *Snakke om det*, *Samarbeide*, *Spre glede* og *Vise følelser*. Titlen beskriver meget godt fortællingernes indhold/ønskede budskab. Plottet er ganske ens for alle ti bøger: Kanin og/eller Pinnsvin løber ud i et problem – gerne i form af en indre konflikt eller en konflikt med andre - hvorefter de får hjælp fra en eller flere af bøgernes voksenskikkelser til at løse det. Det tilhørende vejledningshæfte indeholder tips, aktiviteter og kopioriginaler til hver enkelt af bøgerne. Hæftet synes at basere sig på Palms egne erfaringer som børnehavelærer, siden de eneste henvisninger på litteraturlisten på den norske oversættelse er en sangbog (for melodier til sange) og børnehavens rammeplan¹².

2.1.3. Vennebøkene som koncept og forsøg på placering i en større litterær sammenhæng

I det tidligere nævnte interview fortæller Palm:

«Läromedelsförlag vill gärna ha en större form av förpackning för att bilda en helhet inom ett ämne, ett koncept. Därav har det varit nödvändigt att skriva exempelvis fem eller ti titlar till en serie på samma gång.»
(Palm, i Öhnell, 2015, egen fremhævelse)

Med *Vennebøkene* er der altså ifølge forfatteren ikke blot tale om en almindelig billedbogsserie der er skrevet med arbejdet med *social kompetence* i baghovedet. Derimod er de bøger som er skrevet for aktivt at blive brugt som et *værktøj* i forbindelse med et større *koncept*. Dette er genkendeligt i form af en nuværende og til tider stærkt kritiseret tendens i børnehavefeltet, af nogen også kaldt for «programinvasjon» (Pettersvold & Østrem, 2019)¹³, hvor brugen af manualer og programmer til det pædagogiske arbejde bliver mere og mere omfattende.

¹² Jeg finder ikke direkte henvisninger til den norske Rammeplan i hæftet, men værdierne i hæftets mål er genkendelige. Hellere ej fremgår det hvem som har stået for oversættelsen og en eventuel tilpasning til den norske rammeplan.

¹³ Andre kritiske perspektiver på dette findes blandt andet hos Grindheim, 2017; Løvlie, 2013; Moss, 2019; Seland, 2020

Orienterer man sig i landskabet, er *Vennebøkene* ikke de eneste bøger som er tæt knyttet til et færdigt, pædagogisk oplæg: Til programmet *Være Sammen*, et manualbaseret program i adfærdstræning¹⁴, har Eyvind Skeie bidraget med bøger som *Regnbuens fantastiske brøl* (u.å.) og flere sange. Bogrækken *Nelly og Hamza* kommer også med en større mængde ekstra materiale, og er blevet skabt af Linn Elise Heimro Kristiansen, som oprindeligt er børnehavelærer og fandt på fortællingerne i sit specialpædagogiske arbejde med *social kompetence* (Jonassen, 2015). Billedbogen *Sint og glad i barnehagen* (2014) af Solfrid Raknes og Åge Peterson præsenteres yderligere som en del af materialepakken *Grønne tanker – glade barn*, som bruges i børnehaven i arbejdet med følelsesregulering. Særligt *Være sammen* - programmet og *Grønne-tanker*-pakken har mødt kritik i pædagogiske miljøer (Fodstad & Bjørkøy, 2018; Nome, 2019), men ingen af kritikkerne synes at se nærmere på de billedbøger som anvendes som *værktøj* i forbindelse med disse koncepter. Med dette projekt ønsker jeg at kunne bidrage med et perspektiv på billedbøger, der skrives til denne brugsform.

2.1.4. Udbredelse

Linda Palm vælger selv at kalde sine og Sollenbergs bøger og det tilhørende materiale for *koncept*, hvorfor jeg også vælger at bruge denne betegnelse. *Konceptet* der knytter sig til *Vennebøkene* har jeg selv stiftet bekendtskab med i mit arbejde som pædagogisk leder, og med en kort Google-søgning finder man hurtigt op mod 30 børnehaver fordelt over hele Norge, som særligt har nævnt det i deres årsplaner indenfor de seneste par år. Som nævnt i indledningen anbefales de også i pædagoggrupper på de sociale netværk.

Jeg finder ingen andre akademiske tekster, som undersøger Sollenberg og Palms *koncept* og/eller de dertil hørende bøger. Med tanke på, at bøgerne aktivt bruges i norske og svenske børnehaver, anser jeg det for relevant at se nærmere på bøgerne som et *litterært værk*, og samtidig diskutere brugen af billedbøgerne som *pædagogisk værktøj* i en børnehavekontekst.

2.1.4 Afgrænsning af materialet – «Roe seg ned»

Jeg har i det foregående introduceret forfatter, illustratoren og serien *Vennebøker*. Videre blev serien kontekstualiseret til nutidige bevægelser indenfor skandinaviske billedbøger. Her synes serien at indgå i en længere af række bøger skrevet af børnehaveansatte til børnehavebørn, og

¹⁴ For en gennemgang af programmets retoriske virkemidler samt teorigrundlag, se Dag Øystein Nomes artikel «Å «være sammen» med barn – et kalkuleret metodevalg» (2019).

desuden at være beslægtet med nogen andre billedbøger, som specielt er skrevet for at blive anvendt i forbindelse med et *pædagogisk koncept*.

For at rette mig ind efter de muligheder jeg har i betragtning af omfanget af et masterprojekt, vælger jeg at trække bogen *Roe seg ned*¹⁵ (Palm & Sollenberg, 2011a) fra *Vennebøker*-serien (Palm & Sollenberg, 2011), samt det tilhørende vejledningsmateriale (Palm, 2019), frem som genstand for projektet. Billedbogen er enkel og ukompliceret at forholde sig til på analytisk vis, eftersom der i bogens persongalleri kun er «Kanin» og «Mamma» repræsenteret. Samtidig afspejler den på mange måder tonen, rytmen, billederne og det sædvanlige handlingsforløb som læseren møder i de resterende ni bøger. Bogen og materialet vil indgående blive præsenteret i analysedelen.

2.2 Teoretiske indfaldsvinkler

I dette afsnit vil læseren blive introduceret til afhandlingens mest grundlæggende teoretiske indfaldsvinkler. Supplerende perspektiver redegøres der for fortløbende. Dette afsnit indledes med, at den teoretiske ramme begrundes ud fra et mere helhedsmæssigt perspektiv. Blandt andet kommer vi her også ind på den tidligere nævnte distinktion mellem litterær og funktionel kritik jf. Else Breen (1979). Denne distinktion vil som tidligere nævnt også strukturere redegørelsen for de teoretiske ståsteder, og den efterfølgende analyse.

2.2.3. Begrundelse for valg af teoretisk ramme

I bogen *Mellom boka og barnet* (1979) fremhæver forfatter og litterat Else Breen en distinktion¹⁶ som jeg som nævnt mener vil kunne bruges i en tværfaglig billedbogsanalyse. Hun opfordrer til at læseren i forbindelse med kritikken af en børnebog bør nærme sig bogen gennem to stadier.

I det første stadie bør læseren lave en *litterær kritik*. Her bør det være værket og dets virkelighed som tjener som reflektiv reference. «En barnebok er et åndsverk og har som sådant krav på en litterær gjennomgåelse», skriver hun således (Breen, 1979, s.16).

¹⁵ I den resterende afhandling refereres denne bog som Palm & Sollenberg 2011a, for at fremhæve den i forhold til resten af seriens bøger.

¹⁶ Todelingen og fremhævelsen af vigtigheden af en funktionel kritik/ en refleksion over børnebogens ideologiske ståsted støttes af flere andre bidragsydere i nævnte bog. Bl.a. skriver Sonja Hagemann: «Det nytter så visst ikke for barnebokkritikeren å leve i et elfenbenstårn» (Hagemann, 1979, s. 69).

Først efter at have gjort sig umage med denne litterære kritik, bør læseren gå over til en *funktionel kritik*¹⁷, hvor værket betragtes ud fra brugerens interesser og behov.

Breen påpeger, at også børnebøger vil være prægede af det samfund de er opstået i, og derfor kan ses som et *ideologisk middel*: «Forfatteren øver tross alt påvirkning – enten han ser sig det bevisst eller ikke – og denne påvirkning vil vi også ha analysert» (Breen, 1979, s.23).

Hun skriver at enhver *litterær analyse* bør have en objektiv og en mere subjektiv side, hvor hun mener, at den litterære kritik bør have et objektivt formål, hvorimod der plads til subjektivitet i den *funktionelle kritik*. Selv påpeger hun flere gange, at der kan sættes spørgsmålstegn ved, om der nogensinde kan være tale om en objektiv fremgangsmåde i en litterær analyse, og denne indvending genkender jeg mig selv i. F.eks. vil mit valg af kvalitetskriterier og relevant teori være påvirket af mig selv som forskersubjekt. For også her orienterer jeg mig indenfor forskning, som står i forlængelse af det, jeg har stiftet bekendtskab med i min uddannelse. Således er afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted netop inspireret af *kritisk realisme*, da jeg vedkender mig den epistemologiske antagelse, at vores viden om verden altid vil være *teori-ladet* og derfor *fejlbarlig* (S. Andersen, 2017, s. 14; Danermark et al., 2003, s. 40-42).

Litteraturforskeren Per Thomas Andersen (1987) opstiller fire hovedkriterier for litteraturkritik¹⁸. Disse mener jeg kan ses i forlængelse af og supplere Breens opdeling. De har også været til hjælp for at konkretisere, hvad jeg skulle forholde mig til i hhv. den *litterære* og den *funktionelle kritik*.

Jeg ser Andersens *genetiske kriterie* samt det *æstetiske kriterie* som værende i slægt med Breens litterære kritik. Med det *genetiske kriterie* beskrives der en form for kritik som går ud på at se bogen i dens litterære sammenhæng – dvs. placering ift. genre, eller dens intertekstualitet (P. Andersen, 1987, s. 21). Det *æstetiske kriterie* går ud på beskrivelsen af bogens sproglige og visuelle kvaliteter, samt samspillet herimellem¹⁹. Andersen selv peger da særligt mod kompleksitet, integritet og intensitet (P. Andersen, 1987, s. 22). Disse kriterier

¹⁷ Breen bruger her begreberne meningsbaseret kritik, meningskritik, ideologikritik og funktionel kritik synonymt. Jeg har valgt at bruge betegnelsen *funktionel kritik* i denne afhandling, da jeg mener at dette begreb tydeligst formidler intentionen med denne del af kritikken.

¹⁸ Sidst i den tekst, der henvises til, nævner Andersen også noget, som kan tolkes som et femte kriterie, nemlig det han kalder for *affektation* (P. Andersen, 1987, s. 25). Dermed henvises der ud fra min tolkning til en kritikers såkaldte affektive (emotionelle) respons på teksten, og hvordan denne frembringes. Da dette kriterie dog ikke er ligeså udformet som de resterende, bruges det ikke konkret i denne anledning. Alligevel har dette flere gange været påtænkt, når der er blevet arbejdet med at skabe transparens.

¹⁹ Betegnet som *multimodalitet* i andre tekster, hvilket jeg senere vil beskrive.

kræver en besvarelse med udgangspunkt i relevant teori og litteratur indenfor litteraturvidenskaben.

I slægt med Breens funktionelle kritik ser jeg Andersens *moralsk/politiske kriterie* og hans *kognitive kriterie*. I *det moralsk/politiske kriterie* drøfter læseren bogens budskab og fremstillinger i en samfundsmæssig kontekst. Det er på en måde tekstens underliggende holdninger, som ønskes vurderet (P. Andersen, 1987, s. 18). *Det kognitive kriterie* sigter mod læserens intellektuelle niveau, og hvilke krav teksten stiller i forhold til dette (P. Andersen, 1987, s.19). Disse kriterier søger jeg at inddrage med relevante teoretiske tilnærmelser indenfor pædagogikken.

Det er vanskeligt at finde entydige kvalitetskriterier for billedbøger. Forståeligt nok – for der er også en etisk udfordring i at skulle vurdere på vegne af børn, hvad der er en god eller dårlig bog. Der er stemmer i debatten som hævder at børnelitteratur altid vil være en voksenpraksis og at der per se ikke findes børnelitteratur (Nodelmann, 2008, s. 4). Andre litteraturkritikere kritiserer derimod deres fagfæller for at glemme børnene når de vurderer børnebøger, og at det i sig selv kan være fornedrende (Gubar, 2016). Når jeg vælger at sætte nogle kvalitetskriterier op, sker dette på baggrund af en omfattende gennemgang af nutidig og tidligere forskningslitteratur om billedbøger og med den hensigt at kunne nuancere læsepraksissen i børnehaver. Således søger jeg både at møde bogen som litterært værk og at sætte bogen i kontekst til børnelæseren og samfundstendenser på småbørnsfeltet.

Masterprojektet drøfter *Vennebøkenes* anvendelse i en børnehavekontekst. I forbindelse med dette orienterer jeg mig mod *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), og de forskrifter den har for arbejdet med læsning i institutionerne. Særligt én del af *Rammeplanen* er for mig iøjnefaldende når det gælder børnehavepersonalets valg af børnelitteratur: «Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna opplever *spenning* og *glede* ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48, egen fremhævelse). I min søgen efter relevant faglitteratur, både i forbindelse med den *funktionelle kritik*, men i særdeleshed i valget af kvalitetskriterier for den *litterære kritik*, har jeg løbende vurderet stoffet op mod denne del af *Rammeplanen*.

Dette får mig til at trække på Louise M. Rosenblatts (1994, 1995/2002) teoretiske rammeværk som kan placeres indenfor *receptionsteorien*. Hun ser i overensstemmelse med

flere af de senere nævnte teoretikere læsning som en *hermeneutisk proces*²⁰, hvor tekst og læser gensidigt påvirker hinanden (Rosenblatt, 1995/2002, s. 36). Oplevelsen af en tekst vil derfor være forskellig for hvert individ. Hun peger på at en lærer i arbejdet med sine elever bør sørge for at udvikle «fuktbara interaktioner – eller mer exakt, transaktioner – mellan enskilda läsare och enskilda litterära texter» (Rosenblatt, 1995/2002, s.36). Rosenblatt skelner mellem to former for læsning: *effeferent* og *æstetisk læsning* (Rosenblatt, 1994, s. 22-47). Med *effeferent*²¹ *læsning* beskriver hun en form for læsning, hvor læseren primært har sit fokus på hvad hen sidder tilbage med efter læsningen. Her er der altså tale om en ikke-æstetisk aktivitet hvor teksten afsøges for brugbar information. Derimod beskriver *æstetisk læsning* en form for læsning, hvor læseren primært fokuserer på oplevelsesaspektet i læsningen. Rosenblatt peger på at alle tekster både kan læses på *effeferent* og *æstetisk* vis, og at de to læseformer ikke bør ses som diametralt modsatte. Distinktionen ligger altså mest i hvordan læseren møder teksten, fremfor i teksten selv. Alligevel påpeger Rosenblatt, at den *effeferente læsning* ser ud til at anses som den grundlæggende form for læsning, hvor den *æstetiske læsning* snarere anses som sekundær.

Som jeg tolker *Rammeplanen*, fordres der alligevel også, og muligvis i særdeleshed, en *æstetisk læseform* når ord som «oplevelse», «spænding» og «glæde» nævnes i forbindelse med højtlesning. Man kan selvfølgelig argumentere for, at der i *Rammeplanen* også lægges op til en *effeferent læsning*, når det skrives at børnehaverbørn skal få mulighed for at opleve «ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske oplevelser, *kunnskap*, refleksjon og møter med språk og kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48, egen fremhævelse). Som Rosenblatt beskriver, er hendes teori jo heller ikke en diskussion om et enten-eller. Min tolkning i retning af en særlig opfordring til en mere *æstetisk læseform* skyldes primært den særlige vægt på ordene «oplevelse», «spænding», «glæde» og «æstetiske oplevelser» sat overfor *Rammeplanens* grundlæggende værdier om en helhedsorienteret børnehaver, hvor barndommens egenverdi (og derved *oplevelsesaspektet*) anerkendes, og hvor den gode barndom præget af trivsel, venskab og leg anses som værende fundamental (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Et andet vigtigt perspektiv som også bunder i en *receptionsteoretisk forståelse*, fremføres af Judith A. Langer. Hun påpeger her blandt andet at et *magtskifte* fra lærer til elev er et

²⁰ «... en spiralförmad rörelse, där ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med» (Rosenblatt, 1995/2002, s. 36)

²¹ Rosenblatt bruger begrebet «effeferent» ud fra det latinske ord «efferre» - «at bære bort», da hun anser begrebet for mere neutral end «instrumental» i kontrast til «æstetisk» (Rosenblatt, 1994, s.24)

nødvendigt første skridt, hvis læseoplevelsen skal kunne udvide børns forståelse (Langer, 2011/2017, s. 88). Dette har fået mig til at ville se nærmere på, hvordan teksten bygger *alliancer med børnelæseren*, hvilket *børnesyn* der kan tænkes at ligge bagved og hvordan billedbøgerne tænkes at skulle blive integreret i et *pædagogisk koncept*. Og ikke mindst, hvordan *magtforholdet* mellem børnehavens ansatte og børn kan tænkes at være og blive påvirket i forbindelse med arbejdet.

Opsummerende kan det altså siges, at afhandlingen på baggrund af min tolkning af den norske børnehaves rammeplan har et *receptionsteoretisk ståsted*. Siden genstanden for analysen – *Vennebøkene*, og herunder den udvalgte bog *Roe seg ned* – er specifikt rettet mod børnehavefeltet, anses Else Breens opdeling i *litterær* og *funktionel kritik* som gavnlig. For at skærpe denne opdeling og for yderligere at pege på, hvilke teorier der derudover kunne benyttes, blev opdelingen koblet til Per Thomas Andersens fire kvalitetskriterier. Hans *genetiske* og *æstetiske kriterie* ses i sammenhæng med den *litterære kritik*, hvorimod det *kognitive* og det *moralsk/politiske kriterie* tænkes ind i Breens *funktionelle kritik*.

2.2.1. Litteraturvidenskabelige tilgange – Udgangspunktet for den litterære kritik

2.2.1. a) Begrebsbrug i den litterære analyse

Tilbage i 1982 var den svenske litteraturforsker Kristin Hallberg med til for alvor at påvirke udviklingen i nordisk billedbogsforskning, da hun overførte det hermeneutiske tekstbegreb *ikonotekst* til billedbogsanalysen (Hallberg, 1982). Hallberg påpegede, at billedbogens tekst ikke blot består af selve den skriftlige tekst (også kaldt *verbaltekst*), men derimod opstår i en interaktion mellem de to *semiotiske systemer* tekst og billede. Det er i selve læsningen denne *ikonotekst* opstår, og det er denne interaktion man løbende må være opmærksom på, når man analyserer billedbøger. Man kan sige at tekst og billede anses som værende ligestillede og gensidigt supplerende i billedbøger. En tekst med flere elementer som eksempelvis tekst og billede kaldes også for en *multimodal tekst*.

Anne Margit Løvland definerer multimodale tekster på følgende måde: «Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte» (Løvland, 2010, s. 1). Videre peger hun på *multimodalitetsteorien* indenfor socialsemiotisk teori, som på en god måde viderefører de perspektiver som Hallberg i sin tid tog op i forbindelse med billedbogsanalyse. Løvland henviser her særligt til Gunther Kress, Carey Jewitt og Theo Van Leeuwens arbejder i forbindelse med denne teori. Kress og Van Leeuwen (2001) peger på at man som en generel

tendens er gået fra et *monomodalt samfund* med klare skillelinjer til en såkaldt *multimodal diskurs*, hvor flere modaliteter ofte optræder samtidigt. Derfor har man videreudviklet begrebsapparatet – for at kunne analysere på tværs af discipliner.

Særligt relevant for billedbogsanalysen er flere af Jewitt og Kress (2003) begreber, som Perry Nodelmann, (1988, 1999) og senere i en skandinavisk kontekst Løvland (2010) har overført til en billedbogskontekst. Jewitt og Kress omtaler blandt andet det, de kalder for *funktional specialisering* af modaliteter – også betegnet som *tekstens affordance* (Jewitt & Kress, 2003, s. 15). Skal dette oversættes til billedbogsverdenen, så kan man forestille sig et opslag, hvor tekst og billede har *særskilte funktioner* i forhold til den samlede ikonotekst. Modsat dette står det, Løvland (2010, s. 2) vælger at betegne for *multimodal redundans*. I en billedbogskontekst vil dette betyde, at begge modaliteter som indgår i ikonoteksten indeholder samme meningsindhold i større eller mindre grad. Løvland påpeger, at man i børnelitteraturforskningen kan se en *stærk redundans* mellem billede og tekst som en bevidst tilpasning til en uerfaren børnelæser. Samtidig kan en *stærk redundans* også medføre overkommunikation og derved kede læseren.

Læserens – uanset alder – første møde med en bog er dens *paratekst*. Dette møde kan tænkes at være begyndelsen til det, som Iser og Rosenblatt i en senere redegørelse betegner læsebegivenheden/eventet. Derfor tænker jeg det er vigtigt at stoppe op og beskue *parateksten* grundig, hvilket den *multimodale læsning* af bogen *Roe seg ned* vil begynde med. Når det gælder *paratekster*, tager jeg med inspiration fra flere billedbogsforskere udgangspunkt i Gerard Genettes omfattende værk om disse (Genette, 1987/1997). Genette sætter følgende ligning op: «paratext = peritext + epitext» (Genette, 1987/1997, s. 5). *Periteksten* indeholder simpelt forklaret en række af bogens begyndende elementer, heriblandt bogens cover og bagside, titelside og dens materielle konstruktion (Genette, 1987/1997, s. 16). Med *epiteksten* betegnes alt det der hører til *parateksten*, men som ikke materielt er knyttet til bogens tekst (Genette, 1987/1997, s. 344). Her er de interview som Palm har givet i forbindelse med promoveringen af bøgerne et eksempel. Men også, og muligvis først og fremmest, vejledningsmaterialet vil kunne ses som en form for *epitekst*, omend det må siges at den er skrevet otte år efter billedbøgerne. I analysen vil jeg fokusere særligt på bogens *peritekst*. Dette sker med tanke på, at børnelæseren i mødet med bogen nok ikke har samme indblik i dens *epitekst* som voksenlæseren har.

Den *litterære analyse* vil følgelig forholde sig til billedbogen *Roe seg ned* som en *multimodal tekst*, hvor det er *ikonoteksten* – helheden af modaliteterne – som er genstand for

analysen. Her vil der særlig ses på tekstens *multimodale redundans*, altså hvorvidt billede og verbaltekst siger det samme, eller varetager forskellige funktioner. Ydermere ses der særligt på bogens *peritekst*, som udgøres af bogens fysiske fremstilling, her særligt valg af materiale og cover.

2.2.1.b) Markør for litterær kvalitet 1 – Wolfgang Iser's Tomrumsbegreb

Flere børnelitteraturforskere henviser til Wolfgang Iser's begreb *tomrum*²² (Birkeland, et al., 2018, s. 20; Bjorvand, 2012b, s.162; Nikolajeva, 1998, s. 171²³). Med dette beskriver Iser (1974) strukturer i teksten, som ikke eksplicit er formulerede. Her vil læseren få anledning til at fylde disse *tomrum* ud ved selv at konstruere en sammenhæng. Denne konstruktion er i høj grad afhængig af læserens eget ståsted og erfaringer. Iser betegner processen som en *hermeneutisk operation*, der intensiveres, når en tekst tilbyder flere *tomrum* (Iser, 1974, s. 25). Synker udbuddet af *tomrum* derimod, så kan det påvirke læseren negativt:

«Synker tomrumsbidraget i en fiktiv tekst, så kommer denne i fare for at kede sine læsere, da den i stigende grad konfronterer dem med bestemthed – være dette nu ideologisk eller utopisk orienteret. Først tomrummene giver anledning til deltagelse i medudførelsen og i meningskonstitutionen af begivenheden [Red: læsebegivenheden²⁴]» (Iser, 1974, s.16, egen oversættelse).

Ifølge ham vil der først opstå fornøjelse hos læseren, når hen opfordres til produktivt at bidrage til læseprocessen (Iser, 1990, s. 176). Iser henviser også især til, hvordan endog en overskrift eller en titel²⁵, som i høj grad bestemmer tekstens budskab for læseren, hurtigt kan få teksten til at fremstå banal for denne, da læserens egne bidrag hverken kræves eller efterspørges fra starten (Iser, 1976, s. 324). Iser har en *receptionsteoretisk tilgang* til læsning, dvs. at han i høj grad lægger vægt på læserens oplevelse af det litterære værk. Dette kommer særligt tydeligt frem i det følgende: «Sådan set initierer litterære tekster snarere meningsfuldbyrdelser. Deres æstetiske kvalitet ligger i denne fuldbyrdelsesstruktur, som ikke kan være identisk med produktet, da først læserens deltagelse muliggør meningskonstitutionen» (Iser, 1990, s.50, egen oversættelse).

Opsummerende kan det siges, at jeg ser Iser's *tomrumsbegreb* i forlængelse af den tidligere nævnte *stærke/svage redundans* i *multimodale tekster*. En overkommunikation i

²² Originalt (tysk) betegner Iser der selv for «Leerstellen».

²³ Nikolajeva henviser ikke direkte til Iser, men betegner «tomma platser» som et centralt begreb i receptionsæstetikken.

²⁴ På samme måde betegner også Rosenblatt læsning som et «event», da oplevelsen vil være påvirket af både person, tid, sted og tekst (Rosenblatt, 1994, s. 6 -21).

²⁵ Det mener jeg kan tænkes i sammenhæng med bogens «peritekst» (Genette, 1987/1997).

teksten (og derved stærkt redundans) vil kunne optræde sammen med manglen på *tomrum*. Ifølge begge perspektiver vil dette påvirke læserens oplevelse af spænding og engagement i teksten, og eventuelt til og med medføre at læseren opfatter teksten som kedelig eller banal.

2.2.1.c) Markør for litterær kvalitet 2 – Tilstedeværelse/ Fravær af et «børneperspektiv»

Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland peger blandt andet på, at en anden tilnærmelse til kvalitetsvurdering kan være at se på koblingen mellem børnebøgers *børneperspektiv* og børnene selv (Birkeland et al., 2018, s. 43). Med *børneperspektiv* henvises der ikke til et børneperspektiv i bogstavelig forstand, men til et litterært greb fra forfatterens side af, som fremføres for at skabe *alliancer med børnelæseren*. Der findes flere forskellige måder at gøre dette på (Birkeland et al., 2018, s. 36-42): (1) man kan *tydeliggøre vokseninstansen* ved at indskrive en voksen som fortæller til et barn – en voksenfortæller, oftest en jeg-fortæller; (2) alliancen kan indgås via en *tredjepersonsfortæller*, gerne i form af et fiktivt barn; (3) alliancen kan indgås via en *førstepersonsfortæller* – også gerne i form af en barnenær karakter, selv om dette fremhæves som særligt vanskeligt da «... jeg-fortælleren let bliver for klog, for litterær og for voksen» (Weinreich, 2000, i Birkeland et al., 2018, s. 39); eller (4) alliancen kan etableres ved hjælp af et *børne-vi* og et muligt fravær af voksne.

I forlængelse af dette mener jeg at Ulla Rhedins perspektiver og begrebet *det konsekventa barnperspektivet* (Rhedin, 2013, s. 38) er meget relevant. Rhedin ser tre former for det jeg oversat kalder for det *konsekvente børneperspektiv*, som jeg for oversigtens skyld betegner med bogstaverne A-C (i kontrast til tallene jeg brugte ifm. *alliancerne* fra Birkeland et al.): (A) *Barnets utgangspunkt*, (B) *utvecklingspsykologisk teori* og (C) *det empatiska perspektivet*. Jeg ser alle disse stående i sammenhæng med særligt *alliancerne* (2), (3) og (4) fra Birkeland et al., med forbehold for Weinreichs problematisering af vanskeligheden ved at indtage en børnenær karakter som forfatter.

I første perspektiv (A) bruger forfatteren *barnet som et udgangsperspektiv*. Her henviser Rhedin blandt andet til forfattere som Gro Dahle og Göran Rosenberg, som beskriver, hvordan de prøver at indtage barnets perspektiv ved «en synsvinkel i lårhøjde og inifrån» (Dahle, 2012, i Rhedin, 2013, s.44). Her henvises der til en form for *oskuldspunkt*, som giver teksten en poetisk undertone, samtidig med at der også er et voksent, dobbelt perspektiv til stede i teksten som leverer en form for undertekst/«bakomland» (Rhedin, 2013, s. 44).

I det andet perspektiv (B) inddrages *udviklingspsykologisk teori*, her særligt Piagets kognitive udviklingsteori og andet neurofysisk barndomsteori. Igen henviser Rhedin til nogle

af Dahles perspektiver, som beskrives i det følgende:« ...så sett är barnperspektivet en konstruktion utifrån psykologiska principer och beskrivningar, barns utsagor och poetisk strategi. Ofta hämtar jag in research från vad berörda barn själva har sagt som i Den arge, konkreta citat som jag flätar in» (Dahle, 2013, i Rhedin, 2014, s. 46). Yderligere, og blandt andet på baggrund af Ivy Schousboes legeteorier, peger Rhedin på, hvordan et kendskab til barnets udvikling kan give indblik i en form for konstant modsætning mellem kaos og orden, som kan bruges som et kreativt udgangspunkt (Rhedin, 2013, s. 51).

Det tredje perspektiv (C) udspringer af et «empatisk forholdningssätt, där den implicite berättaren återger det fiktionella barnets upplevelser, känslor och vädringar inifrån, som om berättaren själv var barnet» (Rhedin, 2013, s. 58). På samme måde som i perspektiv (A), men ud fra min tolkning af Rhedins tekst i en endda mere *barnagtig formidlingsform*, er der tale om den voksne forfatters tolkning af børns livsverden, uden at tilføje voksenkommentarer eller refleksion. Dette kan blandt andet indebære sproglige greb.

Modsat de netop beskrevne perspektiver opsætter Rhedin det hun kalder for *det sympatiska, förmenta, eller vuxenkontaminerade barnperspektivet* (Rhedin, 2013, s. 62), i afhandlingen oversat til *det voksenkontaminerede børneperspektiv* (D). Her er beretningen gerne inkonsekvent, da den synes at veksle mellem barnets og den voksnes perspektiv, og billedbogen holdes på et enkelt, roligt eller informativt niveau. Samtidig indgås der alliancer med den voksne læser hen over hovedet af børnelæseren, ved eksempelvis at kommentere på det fiktive barns adfærd.

Sammenfattende kan det siges, at *Roe seg ned* i den *litterære analyse* undersøges ud fra to forskellige teoretiske vinklinger på børneperspektivet som litterært greb. Det ene er Birkeland, Mjør og Teiglands (2018) fire børneperspektiver, som indbefatter (1) en *tydeliggørelse af vokseninstansen* eller en indgåelse af en *alliance med barnet* via en *tredjepersonsfortæller* (2), *en førstepersonsfortæller* (3) eller et *børne-vi* (4). Det andet er Rhedins (2013) tre former for konsekvente børneperspektiver, her med et *udgangspunkt i barnet* (A), *udviklingspsykologisk teori* om barnet (B) eller en fuldt *barnagtig formidlingsform* (C) og deres modsætning, *det voksenkontaminerede børneperspektiv* (D).

2.2.1.d) Markør for litterær kvalitet 3 – Tekstens narratologiske opbygning

Når jeg yderligere mener, at det er af interesse at se nærmere på billedbøgers *narratologiske opbygning* skyldes det netop et praktisk og teoretisk kendskab til børn i børnehvealderen. Når børn leger sammen, følger de ofte en *klassisk dramaturgimodel*, hvor legen først må etableres,

så lidt efter lidt optrappes til en form for «point of no return», og efter dette klimaks gradvist opløses (Öhman, 2019/2020, s. 157). Det er også i børnehvealderen, at børn begynder at udvikle en *indre fortællingsgrammatik* med en bevidsthed om de fleste fortællingers åbning, midterdel og slutning (Høigaard, 2013, s. 182) – som på mange måder kan siges at være beslægtet med deres egen leg. Inspireret af Nina Christensen (2010), orienterer jeg mig her i litteraten J. Hillis Millers (1990) principper for fortælling. Miller bygger sin egen definition af narrativer på Aristoteles beskrivelser af fiktive forløb. Ifølge Miller har en god fortælling behov for et plot med en begyndelse, en midte og en slutning, hvorefter andre elementer i fortællingen så som kontekst og karakterer ifølge ham er underordnet *plottet*. Derudover skriver han blandt andet, at et sådan *plot* altså bør have et udgangspunkt, som fører til en forandring eller vending af udgangspunktet. Han henviser også gentagende gange til en form for mønster eller gentagelser af hovedelementer som værende væsentligt.

Udover Christensens perspektiver og Millers principper vil jeg benytte mig af dele af Petter Aaslestad (1999) begrebsapparat for *narratologisk analyse*, hvor jeg særligt vil fokusere på *rækkefølge*, *frekvens* og *fokalisering*. Da jeg henvender mig til læsere fra både det pædagogiske og det litterære felt, mener jeg at det er mest hensigtsmæssigt med hensyn til de førstnævnte at redegøre for Aaslestad (1999) begreber under selve den *narratologiske analyse*, således at læseren direkte kan knytte dem til eksemplet.

Kortfattet, ser projektets tredje markør for litterær kvalitet nærmere på billedbogen *Roe seg neds* narratologiske elementer. Her tages det til at begynde med udgangspunkt i Hillis Millers (1990) og Christensens (2010) perspektiver. Derudover bruges Aaslestad (1999) kategorier *rækkefølge*, *frekvens* og *fokalisering* i dette arbejde. Da der er tale om en *multimodal tekst*, vil der blive arbejdet med hvordan *narratologien* skabes og påvirkes af *ikonoteksten* som helhed.

2.2.2. Pædagogiske perspektiver – Udgangspunktet for den funktionelle kritik

2.2.2.a) Anerkendelse og asymmetrien mellem barn og voksen

«Essensen [Red: ved anerkendelse] er en grunnleggende holdning som innebærer at den andre ser deg som atskilt med rettigheter over egne opplevelser, som en person som er forståelig og aktverdig» (Bae, 1995, s. 131).

Småbørn er i særdeleshed afhængige af en voksen når det gælder deres læseoplevelser (Bjorvand, 2012b, s. 150). Dette tænker jeg sker på tre måder: For det første er den voksnes formidling i form af højtlesning en del af de *modaliteter*, som barnet møder i læsesituationen

– den voksnes fremføring af bogen vil højst sandsynligt påvirke barnets opfattelse af bogen, da den bliver en del af en større helhed. For det andet er børn også prisgivet de voksne med henblik på hvilke bøger de overhovedet får adgang til. Og for det sidste er børnebøger (i hvert fald langt de fleste²⁶) skrevet af voksne, med mere eller mindre udprægede intentioner.

Rammeplanen for barnehagen understreger at værdier som omsorg, tryghed, tilknytning og *anerkendelse* skal afspejles i børnehaven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). En vigtig stemme i forbindelse med den *anerkendende pædagogiks* fremvækst i Norge, og faktisk hele Norden, har været børnehaveforskeren Berit Bae. Baes perspektiver (1995, 2004) baserer sig på *dialektisk relationsteori*, Løvlie Schibbyes videreføring af Hegels princip om *anerkendelsens dialektik* (Bae, 1995, s. 130). Bae er før i tiden blevet misforstået – når hun har talt om *anerkendende kommunikation*, blev dette tolket som et metodisk princip. Men ifølge hende ophører *anerkendelsen* tværtimod, så snart den *instrumentaliseres*. Når Bae skriver om *anerkendelse* er dette som «en grunnleggende holdning av likeverd og respekt, som kan uttrykkes på veldig mange forskjellige måter, og som ikke kan reduseres til en metode» (Bae, 1995, s. 132). I forbindelse med fremhævelsen af *anerkendelse* som elementær for børns selvoplevelse henviser Bae også til begrebet *definitionsragt*, som pointerer at en voksen står i en dominerende position i forhold til barnet, når det gælder barnets oplevelse af sig selv (Bae, 1995, s. 131). Forholdet mellem barn og voksen er *asymmetrisk* – og denne position kan både bruges på en måde som fremmer barnets selvfølelse, men omvendt også være med til at underminere barnets selvrespekt.

Bae (2004) har yderligere opbygget en teori, hvor hun har forsøgt at dele *dialogprocesser* op i to kategorier: *rummelige mønstre* og *trange mønstre*²⁷. De *rummelige mønstre* er ifølge Bae præget af indlevelse, fokuseret opmærksomhed, lytning, velvillig fortolkning, tolerance og en bevægelig rollefordeling mellem barn og voksen, hvor den voksne lader sig påvirke og afbryde. Her får børn altså mulighed for at kunne forholde sig til sine tanker, oplevelser og handlinger. De *trange mønstre* kendetegnes derimod ved at barn og voksen er usynkroniserede, begge har en oplevelsesmæssig distance og at den voksne er vurderende og ensidig i rollefordelingen.

²⁶ Billedbogen *Pappa er dustete* (Dannevig & Moen, 2022) er et eksempel på en undtagelse. Den er skabt af den femårige forfatter Alba Shirin Jafari Dannevig og billedkunstneren Kjersti Synneva Moen.

²⁷ Yderligere relevant er Charlotte Palludans to sprogtoner, som hun på en ret parallel måde har fremanalyseret i sit omfattende observationsarbejde af pædagogisk personales møde med især etniske minoritetsbørn: *udvekslingstone* og *undervisningstone* (Palludan, 2007). I en videreføring af Palludans arbejde har Dil Bach (Accepted/In Press) for nyligt dannet begrebet *træningstone*, som hun mener pædagogisk personale i stigende grad møder børn med. Dette skyldes ifølge hende tidens diagnosekulturelle forståelse af børn, som er godt i tråd med Madsen og Furedis perspektiver på den terapeutiske vending, der tages op senere.

Barnet er gerne nølende i sin kommunikation. *Trange processer* kan ifølge Bae medføre, at barnets følelse af eget værd svækkes. Jeg anser Berit Baes teorier som relevante i en billedbogskontekst på baggrund af den tidligere nævnte sammenhæng: I læsesituationer er børn både prisgivet den voksne højtlesers kommunikationsmønstre, samt selve tekstens måde at kommunikere på, som igen er præget af den voksnes forfatters holdninger.

I forbindelse med dette er det også relevant og interessant at se nærmere på Åsa Bartholdssons perspektiver på det hun kalder for *den venlige magtudøvelse* (2008/2009). Bartholdsson forholder sig godt nok til sine egne studier som er foretaget i skolesektoren, men jeg finder dem alligevel relevante i en børnehavesammenhæng. Bartholdsson indtager et foucaultsk ståsted i sine analyser og ser en form for *symbolsk vold*, som udspiller sig, når skolen i stigende grad end tidligere får en socialiserende rolle. I et demokratisk orienteret land har læreren behov for at elever opfører sig efter normerne. Opfører børnene sig ikke efter normerne, bliver en ellers *usynlig magt* synlig, for der må læreren blive autoritær. Bartholdsson peger på, at mange af de socialiseringsværktøjer som anvendes – hun bruger elevernes udviklingsbøger som eksempel – afspejler en *foreskrivende normalitet* som har en moralsk og normativ karakter. Den *usynlige magt* ligger i, at selvom man i forbindelse med brugen af mange stærkt moraliserende socialiseringsværktøjer giver udtryk for at hver elev kan fremstå unik, så styres disse mod det samme resultat. Værktøjerne har særligt et stærkt fokus på følelser, som legitimeres af den stadigt mere *herskende følelsesdiskurs*, som næste afsnit yderligere vil beskrive.

Sammenfattende vil dette punkt i den *funktionelle kritik* under det *kognitive kriterie* af billedbogen og det dertil hørende materiale nærmere se på, hvorvidt bogen og oplægget kan ses i samklang med Baes *anerkendelse* som grundlæggende holdning (Bae, 1995), og om der med det lægges op til en kommunikation som kan tænkes at fremme enten *rummelige* eller *trange mønstre* (Bae, 2004). Yderligere kaster Baes perspektiver lys på den *voksnes definitionsmagt*, som også vil påvirke arbejdet med bøgerne og selve læsningen. I en videreføring af Baes teori bruges Bartholdssons perspektiver (Bartholdsson, 2008/2009) for at afsøge eventuelt underliggende, *usynlige magtmekanismer* i konceptet som socialiseringsværktøj.

2.2.2.b) Den terapeutiske vending

Billedbogen som ligger til genstand for analyse – *Roe seg ned* af Linda Palm og Lisa Sollenberg (2011a) – er en bog som drejer sig om følelsen vrede og håndteringen af denne. I den forbindelse er det interessant at se på nogle af de tendenser, som der henvises til i samfundsvidenskabelig

og psykologisk sammenhæng. Disse vil kort blive præsenteret her for at give læseren et overblik, men vil føres videre i opgavens analyse- og diskussionsafsnit. Dette gøres, da der hverken hos Furedi (2004) eller Madsen (2020) er tale om deciderede teoriudformninger, men om fremlæggelsen af to forskellige og meget nuancerede perspektiver, som jeg ikke vil kunne redegøre for i sin helhed.

Sociologen Frank Furedi beskriver allerede i 2004 en tendens, som han betegner som *Therapy Culture*, i denne afhandling refereret til som *den terapeutiske kultur/vending*. Ifølge ham gør det moderne samfunds kompleksitet og abstrakthed det svært at kunne gennemskue, hvad der påvirker vores liv, hvorfor vi i større og større grad tilskriver vores handlinger og valg vores emotionelle tilstand (Furedi, 2004, s.24). Med dette opstår der det, han kalder for en *emotional determinisme*: «The state of our emotion is now represented as the cause of many of the problems faced by contemporary society» (Furedi, 2004, s. 25). Den *terapeutiske kultur* er ifølge Furedi på samme tid både frigørende og styrende. Selvom offentlig emotionel udfoldelse i større grad anerkendes og til og med roses, skal de negative emotioner behandles, da de fremstilles som årsagen til sociale problemer (Furedi, 2004, s. 30). Potentielt samfundsmæssige problematikker bliver da til individets problem. Det er vigtigt at påpege, at Furedi ikke problematiserer det at prøve at forstå sig selv og sit indre liv. Det han problematiserer, er at «... a one-dimensional preoccupation with the self often leads to overlooking the social and cultural foundations of individual identity» (Furedi, 2004, s. 25).

Dette perspektiv er foreneligt med og følges mere nutidigt op af psykologen og filosofen Ole Jacob Madsens forskning om psykologiens påvirkning af samtidskulturen. Hans bog *Livsmestring på timeplanen* (2020) er skrevet i forbindelse med, at folkesundhed og *livsmestring* kom ind i læreplanen i den norske skole samme år som bogen udkom. Begrebet *livsmestring* blev allerede i 2017 en del af *Rammeplan for Barnehagen*. Jeg mener at Madsen nuancerer mange af de meget positive bidrag²⁸, som kom i forbindelse med dette (Melvold, 2018; Drugli & Lekhal, 2018). Han peger ligesom Furedi på, at den *terapeutiske kultur* kan være med til at *ansvarliggøre* enkeltindivider – i dette tilfælde børn – til at navigere indenfor fastlagte rammer, som med god vilje ville kunne løsnes på et samfundsmæssigt plan²⁹.

²⁸ Det skal siges at disse bidrag anerkender splittelsen i feltet, eksempelvis: «Livsmestring er et omdiskuteret begreb – nærmest elsket og hatet.» (Melvold, 2018, s. 11)

²⁹ Mens Madsen og Furedi stiller sig kritiske overfor en terapeutisering, så fremhæver blandt andre den danske professor i psykologi Svend Brinkmann snarere en psykiatisering af hverdagslivet og psykologien (Brinkmann, 2011). Her mener jeg der peges på nogle ganske forskellige behandlingsmåder, som alligevel retter sig mod samme overordnede tendens: En sygeliggørelse af samfundet.

På trods af det, som Furedi og Madsen hver især kalder for den *terapeutiske* eller *emotionelle vending*, ser det ud til at der er én emotion som fortsætter med at være tabubelagt.

«Ved å bedømme atferden deres etter en moralsk eller ideologisk standard, bekrefter og bygger vi i stedet opp under barns opplevelse av å være verdiløse som mennesker. [...] Barn helt ned til fireårsalderen skal være i stand til å intellektualisere frustrasjonen sin» (Juul, 2013/2014, s. 93).

Jesper Juul var i sin tid bekymret for at en *tabubelægning af vrede* og aggression ville medføre en problematisering og dermed sygeliggøre børn. Ligeledes henviser Liv Torunn Grindheim (2017) til faren for, at en *tabuisering af vrede* og aggression vil kunne medføre at børn ikke lærer at løse konflikter, men snarere lærer at skamme sig over deres vrede (Grindheim, 2017, s. 233). Grindheim stiller sig med udgangspunkt i Lev Vygotskis teorier om børns udvikling tvivlende overfor, at et barn i børnehavealderen skal kunne anvende strategier i reelle konfliktsituationer, hvis de blot er blevet introduceret til dem under eksempelvis en samlingsstund (Grindheim, 2017, s. 220). Videre henviser hun til den store vægt, der lægges på glæde i skandinavisk forskning om småbørn, herunder betydningen af ideen om det *apollinske barn*: «Spontaneously, playing, smiling and laughing» (Grindheim, 2017, s. 228).

Jeg vil pointere, at mange af de nævnte perspektiver, og måske specielt Madsens og Furedis arbejder har været stærkt debatskabende. Omend begge argumenterer alsidigt og godt for deres standpunkter, så mener jeg at særligt Furedis værk om den *terapeutiske kultur* til dels kan fremstå som unuanceret og stærkt fordømmende³⁰. Når jeg alligevel benytter mig af disse perspektiver, så er det ud fra en overbevisning om, at der kan være behov for nogle stærkere kontraster for at kunne fremme en analyse og blotlægge nogen ellers skjulte mekanismer. Jeg ser altså mange af deres pointer ikke så meget som endelige sandheder, men som vigtige perspektiver, der kan bidrage til et skærpet reflektions- og analysearbejde.

Ved hjælp af de netop beskrevne perspektiver vil der i den *funktionelle kritik* under det *kognitive kriterie* blive set på billedbogens og det dertil hørende materialets umiddelbare syn på følelser/vrede og følelsesregulering/vredeshåndtering – især med udgangspunkt i Grindheim (2017) og Juul (2013/2014). Samtidig bruges særligt Furedi (2004) og Madsens (2020) perspektiver på den *terapeutiske vending* og det øgede fokus på *livsmestring* også i det *moralsk/politiske kriterie*, for at se konceptets eksistens og brug i en større kontekst.

³⁰ Kritikken og analyserne står de dog ikke alene med. Andre som (blandt flere) har kommet med lignende fortolkninger af nutidens samfund, er tidligere nævnte professor i psykologi Svend Brinkmann (2011), men også teologen Christian Hjortkjær i sin doktorgradsafhandling *Utilstrækkeligt enestående - En kierkegaardsk diagnose af diagnosesamfundet* (2016) og sociologen Anders Petersen i bl.a. sin bog *Præstationssamfundet* (2016).

2.2.2.c) Herskende fortællinger – Fortællingen om kvalitet og store afkast

Petter Moss introducerer i bogen *Alternative Narratives in Early Childhood* (2019) sine læsere for fortællinger, som han mener dominerer småbørnsfeltet i dagens samfund. Moss kombinerer Michael Foucaults diskursbegreb med Jerome Seymour Bruners meningsbegreb ifm. *fortællinger*. Begge peger på *kulturelt dominerende narrativer*, som på mange måder præger vores forståelse af virkeligheden og vores egen eksistens. Med *dominerende fortællinger* beskriver Moss nogen fortællinger, som har en afgørende indflydelse på et bestemt emne ved at insistere på, at de udgør den eneste virkelighed. Ved denne insistensen stoppes ofte alternative fortællinger. Jeg finder det interessant, men også relevant at se på, hvordan eksistensen af *Vennebøkene* kan anskues ud fra dette perspektiv, da jeg anser en kritisk stillingtagen til herskende sandheder som afgørende for en velreflekteret pædagogik.

Fortællingen, som særligt kan være af relevans i en nordisk kontekst, er den, Moss kalder for *The story of quality and high returns*, som jeg oversætter til *Fortællingen om kvalitet og store afkast*³¹. I korte træk er der her tale om en *dominerende fortælling* som påstår, at såfremt en tidlig indsats gøres rigtigt og med høj kvalitet, så vil samfundet lykkes, da de fleste sociale problemer så også vil løses (Moss, 2019, s. 11).

Noget, jeg yderligere mener er vigtigt at påpege er, at omend mange af Moss' perspektiver kan tolkes som en form for samfundskritik og et ønske om alternative fremgangsmåder, så påpeger han i starten af sin bog, at han fuldt ud anerkender, at man kan vælge at følge det, han kalder for «mainstream tendenser» – såfremt dette valg baseres på en reel stillingtagen: «What matters is not so much the choice itself but realising that a choice exists and must be made» (Moss, 2019, s. 3). Det er netop denne betragtning af bogen *Roe seg ned* som et fænomen ud fra mange forskellige perspektiver, som har været midlet til fremdrift for dette projekt. Umiddelbart kan Moss perspektivers underliggende fokus på sprog og fortællinger synes at stå i modsætning til opgavens videnskabsteoretiske ståsted – *kritisk realisme*. Men i *kritisk realisme* er undersøgelsen af meningskonstruktion en del af undersøgelsens nuancering. Den *kritiske realisme* vil blive beskrevet nærmere i det efterfølgende metodeafsnit.

Perspektiverne for Moss (2019) bliver yderligere tydeliggjort under selve analysen, da de her kan sættes i kontekst. De vil på samme måde som perspektiverne hos Madsen (2020) og

³¹ I en tidligere eksamensopgave har jeg også brugt nogle af Madsens og Moss perspektiver (Brandt, 2021). Perspektiverne bruges ifm. en analyse af livsmestringsbegrebet i *Rammeplan for Barnehagen*, hvilket de jo ikke gøres i denne sammenhæng. For redelighedens skyld nævnes dette her alligevel, da jeg benytter samme oversættelse af Moss' fortælling i den opgave.

Furedi (2004) blive brugt til at forstå eksistensen af en billedbog som *Roe seg ned* og det øvrige materiale i et større samfundsperspektiv, og derfor blive anvendt under den *funktionelle kritik* i det *moralsk/politiske kriterie*.

3. METODE

Her følger en redegørelse for afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted, de punkter for kvalitetssikring, som afhandlingen forholder sig til, samt de etiske overvejelser, der løbende har ligget til grund for arbejdet. Den måde analysen gennemføres på, er stærkt bestemt af den tidligere præsenterede opdeling i *litterær* og *funktionel kritik*, så den vil derfor kun kort blive inddraget i slutningen af denne methodedel.

3.1. Videnskabsteoretisk ståsted

3.1.1. Den kritiske realisme

Diskussionen af samfundsvidenskaberne er ofte præget af et dualistisk perspektiv, hvor eksempelvis positivisme eller hermeneutik og kvantitativ eller kvalitativ metode stilles op mod hinanden. Mange af de, der bruger *kritisk realisme* som udgangspunkt for samfundsforskning³² søger et alternativ som modgår denne polarisering (Danermark et al. 2003, s. 15).

Den *kritiske realismes* ontologiske forståelse af verden er, at verden eksisterer uafhængigt af vores viden om den. Godt nok kan jeg erfare verden, men der vil altid være ting som sker uanset om disse hændelser observeres, og der vil også altid ligge dybereliggende mekanismer til grund for det man observerer (Danermark et al., 2003, s. 47). Den epistemologiske antagelse derimod er at vores viden om verden er *teori-baseret/teori-ladet* og *fejlbarlig* (S. Andersen, 2017, s. 14; Danermark et al., 2003, s. 40-42). Jeg ønsker her særligt at understrege denne *fejlbarlighedstese*. Jeg hævder ikke, at jeg med denne opgave frembringer en endelig sandhed om *Vennebøger*-serien. Jeg anerkender at min analyse af serien er baseret på teorier – en form for *trippel hermeneutik*, som jeg vil beskrive om lidt. Det jeg frembringer, er et nuanceret og dybdegående perspektiv på verden – et perspektiv som præges af de teorier som ligger til grund.

³² Kritisk realisme tolkes forskelligt af fagpersoner og -miljøer. Denne afhandling tager udgangspunkt i de henviste kilders forståelse, som sætter kritisk realisme ind i en samfundsvidenskabelig sammenhæng.

Videre deler kritiske realister epistemologien ind i en *transitiv* og en *intransitiv dimension* (Danermark et al., s. 49-51). Kort forklaret i tilknytning til afhandlingens sammenhæng, så vil det transitive dreje sig om de kundskaber jeg har og får om den analyserede bog og teorierne, som jeg bruger for at forstå bogen, er projektets transitive objekt. Modsat det er der også en intransitiv dimension, som fastholder bøgerne på et for mig ukendt sted – mine teorier og analyser (mine kundskaber) om bogen kan ændre sig, uden at bøgerne ændrer sig.

Den *kritiske realisme* tager også afstand fra den disciplinorienterede imperialisme ud fra begrundelsen om, at en konkret samfundsvidenskabelig analyse har behov for at inddrage forskellige niveauer og perspektiver når man prøver at forstå sociale fænomener (Jakobsen, 2021, s. 264). Der opfordres til at:

«... forsøge at uddrage (abstrahere) de forskellige komponenter eller påvirkninger. [...] først når vi har gjort det og har overvejet, hvordan de kombinerer og interagerer, kan vi regne med at vende tilbage til det konkrete, mangesidede objekt og få det til at give mening » (Sayer, 2000, i S. Andersen, 2007, s. 103).

Der tales altså for en mangfoldighed af perspektiver. Det er dette, som jeg mener ligger til grund for og legitimerer projektets tværfaglige tyngde og nok så skarpe opdeling i forskellige analysedele. Først skal jeg nemlig søge at se på billedbogen *Roe seg ned* ud fra skiftende perspektiver, for så at kunne betragte bogen i sin helhed og muligvis i en større sammenhæng hen mod afhandlingens afslutning. Det kritisk realistiske og derved tværfaglige ståsted hjælper mig altså med at inddrage og respektere undersøgelsesobjektets mangesidighed.

3.1.2. Hermeneutikken

I den kritiske realisme anerkender man trods en positionering som adskiller sig fra den grundlæggende hermeneutik, at samfundsvidenskaber har en *hermeneutisk præmis* (S. Andersen, 2007, s. 55; Danermark et al., 2003, s. 40; Jakobsen, 2021, s. 238). Man kan som kritisk realist godt tilslutte sig *hermeneutikken*, så længe man holder fast på, at der er materielle forpligtelser og rammer for interaktion, og at der eksisterer en ikke-diskursiv materiel dimension i det sociale liv (Sayer, 2000 i S. Andersen, 2007, s. 55). Det man kalder for samfundsvidenskabernes dobbelte eller til og med *triple hermeneutik* går ud på, at man som forsker altid vil komme til at fortolke den allerede fortolkede virkelighed (Danermark et al., 2003, s. 341). Dette mener jeg præger hele analysen og diskussionen af bogen, både i litterær og pædagogisk forstand. Eksempelvis bygger Berit Baes teorier omkring *anerkendelse* og relationer sig på Schibbyes teorier som så igen tager udgangspunkt i Hegel. Min tolkning er endnu et lag på allerede eksisterende tolkninger.

I den litterære analysedel af bogen sker der alligevel også en bevægelse mellem mig og teksten som står i tråd med Gadamer's *grundlæggende filosofiske hermeneutik*:

«Som vi kunne bevise at kunstværkets væren er leg, hvilket først fuldender sig ved i optagelsen gennem tilskueren; så gælder det for teksten overordnet, at tilbageforvandlingen af et dødt sindsspor først sker ved forståelse i det levende sind» (Gadamer, 1960/2010, s. 169, egen oversættelse).

Med dette citat viser Gadamer også det, der kan minde om den receptionsteoretiske tilgang til tekster, som blandt andet tidligere blev præsenteret gennem Langer, Rosenblatt og Iser. Ydermere er den store vægt han lægger på forforståelsen i den hermeneutiske cirkel i tråd med Isers pointe om, at teksten altid vil blive tolket forskelligt afhængigt af, hvilket individ der læser den (Gadamer, 1960/2010, s. 270). Min tolkning og opfattelse af teksten vil ud fra dette altså være én af mange mulige. Denne opfattelse lægger sig også op ad den *kritiske realismes fejlbarlighedstese*.

3.2. Kvalitetssikring

Tanggaard og Brinkmann henviser i forbindelse med deres omfattende bog om kvalitativ metode til Elliott, Fischer og Rennies syv kvalitetsindikatorer (Elliot et al., 1999, i Tanggaard og Brinkmann, 2020, s. 661-663). Disse er særligt skrevet med tanke på dataindsamling. I dette projekt er det bogen *Roe seg ned* og det dertil hørende vejledningsmateriale, der ligger til grund som undersøgelsesmateriale. Jeg anser alligevel indikatorerne som relevante i forbindelse med dette projekt, da analysen som frembringes, har lighedstræk med en kvalitativ indholdsanalyse.

Den første indikator handler om en specificering af mit eget perspektiv. I starten af denne masterafhandling har jeg gjort læseren opmærksom på min egen professionsfaglige og nationale baggrund. Herudover har jeg haft stort fokus på at forklare mit valg af strukturering, perspektiver, mit videnskabsteoretiske ståsted og mine etiske perspektiver undervejs. Alt dette har været for at skabe mest mulig transparens i teksten.

Den anden indikator går ud på at situere deltageren. Jeg har ingen aktive deltagere i projektet, men har beskrevet undersøgelsens materiale dybdegående og søgt at orientere læseren både indenfor det litterære og det pædagogiske felt.

Den tredje indikator peger på, at forskeren bør give eksempler til sin læser. Siden jeg skriver om en billedbog og et eksisterende vejledningshæfte dertil, har læseren mulighed for at bruge disse som reference løbende. Dette «tillader [Red: læseren] at vurdere sammenhængen mellem data og forskerens forståelse heraf samt åbner op for alternative forståelser» (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 662). Dette tænker jeg særligt er relevant i billedbogsanalysen. Tager

jeg den redegjorte teori alvorligt – herunder eksempelvis Isers pointe, om at en teksts mening først opstår i mødet med den individuelle læser – så kan jeg ikke hævde, at min litterære analyse af teksten er en endelig sandhed, og at andre ikke kan opleve teksten anderledes. Desto vigtigere mener jeg det er, at jeg også giver læseren lov til at lade materialet tale for sig selv. Dog blev der foretaget et fravalg i forbindelse med gengivelsen af billederne fra bogen i selve afhandlingen. Denne beslutning uddybes i de etiske refleksioner under punkt 3.3.1.

Den fjerde indikator omhandler, at forskeren bør foretage troværdighedstjeks. I mit tilfælde har jeg løbende sparret med andre fagpersoner, heriblandt vejleder og forskningsgruppe, men også aktører i børnehavefeltet. Dette for at sikre mig, at mine perspektiver vækkede genklang og ikke mindst gav mening for andre end mig selv.

Med den femte indikator beskrives der, at forskeren skal søge at opnå kohærens. Her har særligt undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted ageret som en form for kompas for at skabe en intern konsistens i projektet. Samtidig har også orienteringen mod *Rammeplan for barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2017) været en vigtig vejviser for afhandlingens retning.

Ved den sjette indikator bør forskeren skelne mellem generelle og specifikke formål. Her påpeger jeg ad flere omgange at der er tale om et specifikt tilfælde, og at undersøgelsen ikke er egnet til en større generalisering, men kan give et perspektiv på lignende værker. I afhandlingens diskussionsdel redegøres der for undersøgelsens begrænsninger og potentialer for videre undersøgelser.

Den syvende og sidste indikator handler om at forskeren bør tilstræbe at skabe resonans i læseren. Jeg har i hele processen tilstræbt at projektet skal kunne klargøre eller udvide læserens forståelse på tværs af fagfeltet. Dette skete blandt andet gennem de tidligere nævnte troværdighedstjeks.

3.3. Etiske overvejelser

Projektet er drevet af et ønske om at få bedre indsigt i og eventuelt bidrage til en større refleksion i forbindelse med børnehavebørns potentielle litteraturoplevelser. Projektets eksistensberettigelse kan derved siges at være målet om at bidrage til en nuancering af læsepraksis i børnehaven, fordi intentionen med projektet «i sidste ende er at hjælpe mennesker og fællesskaber til at blomstre» (Christians, 2005 i Brinkmann, 2020, s. 581). I og med at der i forbindelse med projektet ikke er blevet gennemført en datagenerering, er forskningsetiske

dimensioner så som den om informeret samtykke og fortrolighed med eventuelle forskningsdeltagere ikke nødvendige at tage stilling til. Alligevel mener jeg at dimensionerne indenfor *forskningens konsekvens* og min egen *forskerrolle* som beskrevet af Brinkmann (2020, s. 599) har været nødvendige og til dels krævende at forholde sig til.

Jeg stiller mig i en vurderende position ift. Palms og Sollenbergs materiale. Palm er ikke blot forfatter, men også «förskollärare». Dette sætter gang i nogle overvejelser i forhold til, at det ikke blot er hendes billedbøger, som sættes til diskussion, men også hende selv som fagperson – særligt da det er hende, der har udarbejdet vejledningsmaterialet til bøgerne. Så det står derigennem klart, at hun er en offentlig person, og derfor bør regne med at hun kan blive genstand for forskning (NESH, 2021). Alligevel har løbende etiske refleksioner om dette fra min side været en stor del af projektet. «Forskeren skal ikke tillegge informanter og aktører irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten å kunne gi overbevisende begrunnelse» (NESH, 2021), som det fremgår af *Forskningskomiteens retningslinjer for samfundsvidenskab og humaniora*.

Det børnehavepædagogiske felt har ikke et entydigt svar på, hvad der er «rigtig» eller «forkert» pædagogik. Som tidligere pointeret er Palm en svensk børnehavelærer og har skrevet sine bøger i den kontekst. Ser man eksempelvis på de pædagogiske forskningsmiljøer indenfor børnehavefeltet på norske universiteter, er der ikke engang indenfor Norges grænser nogen eksisterende konsensus. Dette projekts perspektiver bør ses som en af mange nuancer og i lyset af *den kritiske realismes* epistemologiske antagelse om at vores viden om verden er *teori-ladet* og *fejlbart* (S. Andersen, 2007, s. 14). Det er svært at undgå, at jeg i valget af perspektiver og litteratur har været præget af både min grunduddannelse i København og mit masterforløb på Universitetet i Agder – et Universitet hvor kreativitet, dristighed, kritisk tænkning og etisk refleksion fremhæves som led i stedets akademiske kultur (UiA, 2020).

Tidligere nævnte jeg kort den omfattende kritik af programinvasionen af børnehavefeltet, som man kan indordne Palms *koncept* under. Her må jeg påpege, at børnehavefeltet er et professionsfelt under politisk pres og med krævende rammer³³. Børnehavensatte har ikke altid anledning og tid til at gå analytisk til værks i valget af billedbøger. Som masterstuderende står jeg i den privilegerede position, at jeg har anledning til at bruge flere måneder på at sætte en enkelt billedbog i en større kontekst. Materialet ses i dette projekt snarere som en del af en

³³For bare at påpege noget, opfylder i de fleste børnehaver i Norge den lovpålagte bemanding i blot 4-5 timer dagligt (Jelstad, 2020). Derudover så er børnehavefeltet et af de områder med højest sygefravær (Storvik, 2019), noget som ikke kan siges at have udviklet sig i en mere positiv retning under Covid-19-pandemien (Løkås, 2022).

større fortælling/tendens, end at projektet er ment som en direkte kritik af Sollenberg, Palm, forlaget eller de børnehavensansatte, som benytter sig af materialet. Alligevel håber jeg, at det kan inspirere til videre kritisk refleksion hos den enkelte.

3.3.1. Manglen på billedmateriale i afhandlingen

Et uventet etisk dilemma dukkede op, da jeg i starten af projektet kontaktede Forlaget GAN Aschehoug for at forsikre mig, at jeg kunne gengive nogen af materialets billeder i afhandlingen. Forlaget vendte hurtigt tilbage og skrev, at dette for dem umiddelbart var uproblematisk, men at de ville bede mig om at tage direkte kontakt til Palm og Sollenberg. Dette gjorde jeg, men jeg har ikke fået noget svar tilbage. Jeg fik hellere ikke noget svar da jeg forsøgte at kontakte det svenske forlag Natur & Kultur.

Jeg skal ikke begive mig ud i spekulationer om hvad dette kan skyldes, men faktum er at jeg stod tilbage med en viderehenvisning til Palm og Sollenberg fra det norske forlag, men manglende svar fra dem. Dette var problematisk med tanke på kvalitetsindikatoren om transparens og mit ønske om, at afhandlingens læsere bør kunne orientere sig i de opslag jeg tager udgangspunkt i. Jeg tog problematikken videre til min vejleder og forskningsgruppen i *Barne- og Ungdomslitteratur* ved UiA. Diskussionerne rummede blandt andet det synspunkt, at indhentningen af samtykke med henblik på gengivelsen i en masterafhandling nok snarere var god skik end et reelt krav. Med henblik på at jeg som studerende bør have ret til akademisk frihed, bør en gengivelse af nogle af billederne fra bogen egentlig ikke være så problematiske.

Alligevel har jeg til sidst undgået det. Dette sker i respekt for Palm og Sollenberg. Jeg ønsker ikke at gå bagom deres ryg med denne afhandling, og anerkender, at de har lagt et stort arbejde i bøgerne og materialet. At gengive det uden at have fået deres tilladelse ville føles forkert. Etikken bør løbende præge forskningsprocessen, og har her mundet ud i dette fravalg.

Ekstern og intern sensor vil få tilsendt eksemplarer af billedbogen *Roe seg ned*. Jeg opfordrer også særligt interesserede læsere til at skaffe sig adgang til bogen for selv at kunne forholde sig til materialet. Såfremt dette ikke er muligt, anbefaler jeg, at man i det mindste søger efter materialet på nettet, for at kunne have en vis forståelse for dets visuelle udtryk.

3.4. Analyse

Som understreget i forbindelse med redegørelsen for afhandlingens teoretiske indfaldsvinkler, er analysen af billedbogen *Roe seg ned* og det tilhørende vejledningsmateriale groft delt op efter Breens distinktion mellem *litterær* og *funktionel kritik*, med yderligere opdeling i kriterier efter

Andersen. Her indgår der de tidligere beskrevne litterære og «pædagogiske» perspektiver i analysen. Ydermere vil der også blive brugt nogle perspektiver mht. *antropomorficeringen* af hovedkarakterene (Burke & Copenhaver, 2004; Heivoll, 2018). Agnes Bjorvands indføring i billedbogens visuelle grammatik og flere andre af hendes artikler (Bjorvand 2012a, 2012b, 2014) samt Nina Christensens (2002) opsummering af analysebegreb bruges derudover som grundlæggende referencer i analysen af billedbogens *ikonotekst*. Analysen beror hovedsageligt på billedbogen i sig selv. Når jeg i analysen prøver at fortolke de valg værkets forfattere har foretaget, sker det også ved at jeg under læsningen konstruerer en fornemmelse for en såkaldt *implicit forfatter*, introduceret af Wayne C. Booth (1983). Bogen som æstetisk helhed skaber hos mig som læser et indre billede af hvem forfatterne er og hvorfor de har taget deres valg:

«Our sense of the implied author [...] includes, in short, the intuitive apprehension of a completed artistic whole; the chief value to which this implied author is committed, regardless of what party his creator belongs to in real life, is that which is expressed by the total form» (Booth, 1983, s. 73).

Samtidig forholder jeg mig jo også til bogens reelle forfatter, når jeg orienterer mig i Palms *Vennebøker – veiledning og inspirasjon* (2019). Når Palm henviser til de pædagogiske hensigter med billedbøgerne, fremstår hun i den grad mere eksplicit end man almindeligvis er vant til fra en forfatters side. Jeg kan ikke påstå, at jeg har haft direkte tilgang til bogens fysiske forfatter, da der jo fortsat har været redaktører og forlag med i Palms udvikling af materialet. Jeg ønsker med dette mest at påpege, at jeg på mange måder har mere tilgang til forfatterens hensigter med billedbogen, end man almindeligvis kan tænkes at have i forbindelse med en billedbogsanalyse. Bogens *implicitte forfatter(e)* og deres mere eksplicitte hensigter vil gå ind i hinanden i analysen, men søges holdt mest muligt adskilte gennem Breens distinktion.

4. ANALYSE

Som tidligere beskrevet vil dette afsnit behandle analysen af billedbogen *Roe seg ned* (Palm & Sollenberg, 2011a). I tråd med Else Breens (1979) opfordring startes der med den *litterære kritik*, herunder ses også på det *genetiske og æstetiske* kriterie (P. Andersen, 1987). I denne del af analysen søges afhandlingens første undersøgelsesspørgsmål besvaret: «*Hvordan fremstår billedbogen Roe seg ned som multimodal tekst?*» Efterfølgende fortsættes der med bogens og det hertil hørende vejledningsmaterialets (Palm, 2019, s. 76-82) *funktionelle kritik* (Breen, 1979). Her tages der yderligere udgangspunkt i det *kognitive og moralsk/politiske* kriterie (P. Andersen, 1987). Denne analysedel søger at besvare afhandlingens andet

undersøgelsesspørgsmål: «Hvilke pædagogiske hensigter og ståsteder kan fremanalyseres i billedbogens funktionelle kritik, og hvordan kan dette ses i lyset af flere af de vendinger som præger børnehavefeltet for tiden?»

4.1. Den litterære kritik

4.1.1. Det genetiske kriterie – Genrebestemmelse

Som der allerede er redegjort for tidligere, så er det *genetiske kriteries* formål at placere bogen i en litterær sammenhæng (P. Andersen, 1987). Jeg har allerede i præsentationen af materialet i afhandlingens anden afsnit forsøgt at placere Palms og Sollenbergs *Vennebøger*-serie i kontekst til det jeg ser som nogle nutidige tendenser indenfor skandinavisk børnelitteratur. Jeg har også dannet mig et overblik over Sollenberg og Palms øvrige arbejder og forfatterskab. Indenfor dette kriterie vil jeg videre forsøge at genrebestemme billedbøgerne.

Dette er et interessant anliggende, for ud fra den i indledningen nævnte definition af billedbøger, så er der ikke tvivl om at *Vennebøkene* lever op til definitionen af en billedbog. Altså er bøgerne så afgjort *billedbøger som medium*. Men en videre genrebestemmelse er straks mere krævende – for der er hverken tale om en faktabog eller et rent skønlitterært værk. Både i Sverige og i Norge er bøgerne udgivet af læremiddelsforlag, og de er en del af et større *pædagogisk koncept*. Derfor kan de som sådan betegnes som *læremidler*. Alligevel er strukturen i bøgerne af en fortællende, berettende karakter.

Den nærmeste genre jeg kommer frem til, er den som går under betegnelsen *Samtalefortælling* (Birkeland et al., 2018). Dette er fortællinger, som er af underholdende og formanende karakter og efterfølges af en *didaktisk samtale*. Samtalerne har ifølge Birkeland et al. «mykje til felles med spørjestrategiane som prega religiøse opplysningsbøker» (Birkeland et al., 2018, s. 192) og præges af et *asymmetrisk forhold* mellem barnet og den voksne. Barnet knyttes her til den «uopplyste og underlegenes posisjon» (Birkeland et al., 2018, s. 192). I og med at bøgerne af forfatteren selv defineres som et *værktøj* for arbejdet med *social kompetence*, og der er lavet et vejledningshæfte, som har et oplæg til en efterfølgende *didaktisk samtale* og videre pædagogiske aktiviteter, mener jeg at denne definition er ganske passende. Bøgerne har et tydeligt opdragende formål, og det er den voksne forfatter og den voksne formidler som tilbyder barnet oversigt, handlingsmønstre og opdragelsesideal.

4.1.2. Det æstetiske kriterie

4.1.2. a) Narratologisk gennemgang af *Roe seg ned* – Kvalitetskriterie 3

Selv beskriver Palm bogens indhold på følgende måde i sit vejledningshæfte: «I venneboka *Roe seg ned* er Kanin trøtt og sint når mamma kommer for å hente i barnehagen. Mamma forstår at Kanin må roe seg ned, og lærer Kanin forskjellige måter å slappe av på» (Palm, 2019, s. 76).

Ser man kort på fortællingen med udgangspunkt i Millers (1990) krav til en fortælling, så lever den for så vidt op til denne. Bogen har en *plot* med en begyndelse: Kanin er vred og træt og vil ikke hjem. Moren må finde nogle løsninger til Kanin. Bogens midterdel indeholder en præsentation af tre forskellige mestringsstrategier: en remse, en massage og stresshjertet. Bogen afsluttes med, at Kanin går i seng og kan reflektere over alle de strategier, han har lært for at kunne roe sig ned. Om der er et *klassisk mønster* i selve fortællingen, kan imidlertid diskuteres. Man kan sige, at bogen på en måde minder om et typisk *episodisk forløb*, som formes af: «... fx introduktionen af en mangel/ et problem og tre variationer over mulige løsninger, hvoraf den sidste udbedrer manglen eller løser problemet» (Christensen, 2002, s. 174). Alligevel adskiller den sig fra dette på sidste punkt. I billedbogen præsenteres rigtig nok et problem i første opslag – Kanin er vred og i dårligt humør. Men problemet løser sig allerede ved brug af remsen i bogens anden opslag. Hverken gennem billeder eller verbaltekst udnyttes *spændingen i bladvendingen*, og derved drives *plottet* ikke fremad. Det er ellers vendingen af siderne, som anses som billedbogens fortællende drivkraft (Birkeland et al., 2018, s. 112).

Videre har jeg set på tekstens *narratologiske elementer* ud fra dele af Petter Aaslestad (1999) begrebsapparat, som jeg som lovet tidligere vil redegøre for, mens jeg anvender det. Aaslestad lægger blandt andet vægt på en fortællings *rækkefølge*, *frekvens* og *fokalisering*, som jeg vil komme ind på.

Når Aaslestad taler om *rækkefølger*, henviser han primært til rækkefølgen i fortællingens *tidsmarkører*. En narrativ manøvre er blandt andet brugen af anakronierne *prolepse* og *analepse*. *Prolepsen* fortæller om en begivenhed forud for det punkt i historien fortællingen befinder sig i (Aaslestad, 1999, s. 37). *Analepsen* er modsat *prolepsen* og fortæller om en begivenhed som sker i tiden efter det tidspunkt fortællingen befinder sig i (Aaslestad, 1999, s. 38). Bogen *Roe seg ned* er en fortælling som starter *in medias res* (Aaslestad, 1999, s. 45). Det vil sige, at den starter midt i en handling – vi befinder os et sted midt på en vilkårlig dag, og møder Kanin som er vred og hans mor, som skal til at hente ham fra institutionen. Efter dette er der egentlig tale om en ellers *kronologisk gengivelse* af en hverdagsfortælling, og ingen *pro-*

eller *analepser* bruges. At bogen *Roe seg ned* er en grundlæggende *kronologisk gengivelse* mener jeg kan tænkes at være et greb for at mindske bogens kompleksitet for at møde børnelæseren, på samme måde som når der skabes en *stærk redundans* mellem verbal- og billedtekst (Løvland, 2010)³⁴.

Aaslestad skelner i fortællinger yderligere mellem det, han kalder for en *singulativ* og en *iterativ frekvensform*, som jeg mener er relevante i denne analyse (Aaslestad, 1999, s.71). I en *singulativ frekvensform* drives fortællingen frem fra enkelthandling til enkelthandling, hvilket bogen *Roe seg ned* kan siges at gøre. Ofte bruges i tillæg en *iterativ frekvensform* for at uddybe den singulative fortælling (Aaslestad, 1999, s. 72). Dette kan være et greb, som bruges for at fortælle, hvordan ting normalt hænger sammen fremfor det, der sker i fortællingen. Aaslestad påpeger at særligt tidligere nævnte *in medias res-åbninger* egner sig til at vise læseren hvordan det plejer at være. Det samme gør sig gældende i bogens første opslag, hvor Palm gennem verbalteksten «hun hjælper ham på med jakke og sko, selvom Kanin pleier å klare det selv» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 3) henviser til, at Kanins opførsel og vrede i starten af bogen er en undtagelsestilstand, og at der her beskrives en helt særlig begivenhed. Også når Kanin i opslag fire i bogen reagerer på morens spørgsmål om, hvorvidt Kanin ønsker at bestille en pizza, mener jeg der kan siges at være tale om brugen af en *iterativ frekvensform*, om end mere skjult. «Kanin ler, han vet at mamma ikke mener en vanlig pizza. Mamma mener nemlig en massajepizza!» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 8-9), står der her i verbalteksten. Det kan tyde på at det ikke er første gang at Mamma giver Kanin massagepizza – at dette altså er en almindelig udveksling mellem det fiktive barn-og-forældre-par.

Jeg kan allerede nu afsløre at billedernes perspektiver i størstedelen af bogen har et *neutralt normalperspektiv*. Men også gennem verbalteksten mener jeg at bogen er ude i det Aaslestad kalder for en *nullfokalisering* (Aaslestad, 1999, s. 86). Simpelt forklaret er fortællerinstansen i bogen stort set alvidende og har ikke noget bestemt ståsted den fortæller ud fra. Verbalteksten ytrer sig både om Kanin og morens indre følelser, eksempelvis når der i første opslag skrives: «Mamma synes det er slitsom når Kanin er så sint» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 3)» eller når der i opslag fem skrives: «Kanin kjenner seg helt rolig i kroppen» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 11).

³⁴ Dette påpeges blandt andre også af Bjorvand (2012b s. 159) Hun skriver om «enhed» i teksten som kan siges at være specielt vigtig for de yngste læsere, da de har mindre teksterfaring end ældre. For mange frem- og tilbagevisninger (som jeg ud fra Aaslestad betegner for prolepser og analepser) og parallelhistorier vil ifølge hende kunne gå udover småbørnenes oplevelse af enhed i teksten, og derved kunne påvirke læseoplevelsen negativt.

Samlet set kan der med udgangspunkt i den foregående narratologiske gennemgang siges, at *Roe seg ned* er en *kronologisk gengivelse* af én særlig hændelse. Alligevel drives fortællingen ikke frem af et grundlæggende problem, som ved eksempelvis et *klassisk episodisk forløb*, fordi problemet – Kanins vrede - allerede løses i bogens anden opslag. Der gøres ikke mange yderligere narratologiske greb for at styrke fortællingens kompleksitet. Gennem *nullfokaliseringen* skabes der også en form for neutralitet og distance. Dette kan tænkes at være et forsøg på at imødekomme børnelæseren ved at forsimple og ufarliggøre materialet. Samtidig virker disse greb også til at gå udover opbygningen af en reel spænding i løbet af fortællingen.

4.1.2. b) Læsning af *Roe seg ned* som multimodal tekst i overensstemmelse med Kvalitetskriterie 1 og 2 (Tomrum og børneperspektiver)

Her følger en gennemlæsning af bogen med fokus på opslagenes *ikonotekst*. Dette kræver at jeg som læser løbende skifter fra billede til tekst og tilbage igen – en *hermeneutisk bevægelse*. Når jeg ser på et opslag, vælger jeg bevidst først at fokusere på billedet, før jeg derefter beskriver verbalteksten og eventuelt vender tilbage til billedet. Dette gøres, da det er billedteksten, som er det første som en læser i børnehavealder har adgang til i opslaget, siden de færreste på denne alder har tilegnet sig læsefærdigheder³⁵.

Bjorvand minder om, at det i læsningen af billedbøger er «viktig å huske på at litteratur og bildekunst er estetikk som først og fremst skal sanses og oppleves» (Bjorvand, 2014, s. 145). Mange af de redegjorte litterære teorier er *receptionsteoretiske*. Om end jeg søger at læne mig op ad flere etablerede fagbegreber og kvalitetskriterier, så er jeg mig især på grund af mit *receptionsteoretiske ståsted* bevidst om, at jeg i min læsning af bogen ikke kan undgå, at min egen person vil påvirke, hvad jeg ser og fremhæver i teksten. Alligevel prøver jeg at møde teksten med størst mulig åbenhed og lader den tale til mig, hvilket også Breen henviser til når hun skriver at ethvert åndsværk har krav på en litterær gennemgang (Breen, 1979).

Disse overvejelser er også grunden til valget af en opslagsvis fremstilling i denne afhandling, fremfor en tematisk som nok er mere anvendt i litterær analyse. I og med at bogen kun har syv opslag så har jeg en gylden anledning til at kunne lade hvert opslag stå i sin egen ret og møde bogen på den måde. Jeg anbefaler som tidligere nævnt, at man som læser af dette arbejde også læser teksten selv for at kunne tage stilling til mine analyser.

³⁵ Læsefærdigheder er et begreb som er begyndt at blive brugt i mange sammenhænge. Når jeg skriver det her, menes der færdigheder i læsningen af skriftsprog.

Bogens peritekst

Jeg starter med at se på bogens cover og bagside samlet set. Bogen *Roe seg ned* har en lyseblå farve. I serien er der to andre titler³⁶ som har denne farve. Udover dette er der to røde³⁷, tre gule³⁸ og to grønne³⁹ bøger i serien. De købes samlet og står i en gul boks. Jeg har forsøgt at se, om der er en form for tematisk kodning bøgerne imellem, men har ikke kunne finde et gennemgående mønster. Alligevel er farven på *Roe seg ned* interessant at mærke sig: Indenfor farvesymbolik ser man på farven blå som en farve med en symbolik om stabilitet og indre ro (Mørstad & Tschudi-Madsen, 2021).

Bogens format er ens for alle bøger og er noget mindre end et almindeligt A5-format. I dagens kontekst har bogens format ikke lige så stor symbolik som det har haft før i tiden, hvor de større formater var forbeholdt tekster af stor betydning (Genette, 1987/1997, s. 17). Ud fra et praktikerperspektiv sætter det mindre format dog begrænsninger for, hvor mange børn bogen kan læses med samtidig med at alle læsere kan se hele bogens *ikonotekst*. Ud fra opslag på de sociale medier Facebook og Instagram⁴⁰ synes dette delvist at blive løst ved at dramatisere bøgerne ved hjælp af de hånddukker, som kan købes som del af *konceptet* eller ved at projektere de digitale versioner af bogen.

På bogens cover vises Kanin. Han sidder op ad en sten omgivet af lidt græs og blomster. Han smiler, er rød i kinderne og holder en genstand som ligner et rosa hjerte. På sig har han samme klæder som han har på i de andre fortællinger – et par røde bukser og en blå t-shirt med hvide prikker. Hans pels er lysebrun/gullig. Al skrift på bogen er sort. Over Kanin vises bogens titel – *Roe seg ned*, og herover «En liten vennebok» for at vise bogens tilhørsforhold til *Vennebøker*-serien. Nederst på coveret ses til venstre navnet på forlaget GAN Aschehoug og til højre forfatter Linda Palm og illustratør Lisa Sollenbergs navne.

Bogens *indsideperm* er hvid, uden verbaltekst eller billeder. På titelsiden er der endnu et billede af Kanin, denne gang i *halvnært*. Et billede på titelsiden kaldes også for et *prologbillede* (Bjorvand, 2014, s. 133). Kanin står op og holder det lyserøde hjerte op mod sin kind med begge hænder, smilende. Øverst på *titelsiden* gentages bogens titel *Roe seg ned* i stor skrift, og så en dedikation fra Linda Palms side: «En takk til alle barn som gir meg inspirasjon til å skrive!»

³⁶ *Samarbeide og Vise følelser*

³⁷ *Si stopp og Snakke om det*

³⁸ *Vente på tur, Bli enige og Spre glede*

³⁹ *Si unnskyld og Dele*

⁴⁰ På #kompisböckerna og #kaninochigelkott på Instagram kan der ses hvordan de svenske «Förskolor» arbejder med materialet. Kanin og Pindsvin har også en egen svensk Instagramside med navn «kaninochigelkott».

(Palm & Sollenberg, 2011a). En *dedikation* er ikke blot en dedikation, men også en *performativ handling*: «... it proclaims a relationship, whether intellectual or personal, actual or symbolic, and this proclamation is always at the service of the work, as a reason for elevating the works standing» (Genette, 1987/1997, s. 135). Palm gør tydeligt at hendes forfatterskab er inspireret af og tiltænkt børn med denne tak. Paradoksalt nok, for man kan spørge sig selv, hvor mange børn der får læst denne dedikation op.

Under billedet af Kanin står det igen hvem forfatter, illustratør og oversætter af bogen er, samt forlagets navn. På bogens bagside gengives igen bogens titel⁴¹, og herefter en standarttekst som bruges bag på alle *Vennebøger* hvor bøgernes generelle præmis beskrives:

«Møt Kanin og Pinnsvin som leker sammen hver dag. De er bestevenner, men oplever at selv gode venner kan bli uvenner iblant. Hva gjør man da? Hvordan bør man egentlig forholde seg til hverandre? Vennebøkene hjelper barna med å finne metoder for å klare disse utfordringene.» (Palm & Sollenberg, 2011)

Under denne tekst gives en oversigt over seriens titler. Nederst på siden vises forlagets logo og bogens ISBN og strekcode. Umiddelbart tænker jeg at bagsidens tekst mest er skabt til den voksne læser, da den forholder sig til serien som helhed snarere end at den er en beskrivelse i kontekst til den bog man holder.

Samlet set kan det siges, at alle *Vennebøkernes peritekster* ud fra min anskuelse er præget af en høj grad af genkendelighed. De har alle samme format, holder sig indenfor det samme farveregister og hovedkaraktererne vises på bøgernes cover. Dette kan tænkes at imødekomme læseren i børnehavealder, som ud fra nogen mindre undersøgelser synes at vælge billedbøger de genkender fra før, når de selv skal vælge en billedbog (Rostvåg, 2010). Samtidig ønsker jeg at henvise til Iser's *tomrumsbegreb* og hans pointe omkring, hvordan en meget beskrivende overskrift kan mindske en teksts *tomrumsbidrag* og læserens meningskonstitution helt fra starten (Iser, 1976, s. 324). Ikke bare beskriver verbaltitlen bogens tema og pædagogiske formål, men billederne på coveret og titelbladet viser en af bogens «løsninger», nemlig stresshjertet. Dermed starter bogen ud med et meget *lavt tomrumsbidrag*, hvilket påvirker børnelæserens mulighed for egen meningskonstituering i negativ retning.

⁴¹ En gentagelse af titlen, som Genette lidt kækt beskriver som værende «for the benefit of those with deep amnesia (Genette, 1987/1997, s. 25)», men som ikke desto mindre er almen praksis.

Første opslag – præsentation af bogens problem: Kanin er vred ved hentesituation

Bogens første opslag er todelt. Dette medfører, at Kanin vises to gange i opslaget. Dette kan for uerfarne læsere – altså læsere i børnehavealderen – være krævende, da de ikke nødvendigvis forstår at det er samme Kanin på begge sider (Bjorvand, 2012b, s. 152). Samtidig kan dette være en nødvendighed, når der skal udnyttes plads i bogens opslag. Billederne er i henholdsvis *total* og *fuld total*, og begge billeder i opslaget er i en *normalvinkling*. En *normalvinkling* medfører gerne et mere udramatisk/ neutralt udtryk (Bjorvand, 2014, s. 142). Baggrunden på begge billeder er grå, noget som kan tyde på, at begge handlinger finder sted i samme kontekst. På venstre side sidder Kanin på sin plads ved en slags garderobestativ som er typisk for børnehavekonteksten – med pladser for hvert «barn» og billeder af børnene over deres respektive pladser. Han støtter hovedet imod hænderne, ansigtet ser vredt ud – strenge øjenbryn, munden vender nedad.

I verbalteksten forklares, at Kanin føler sig vred og træt, og at Mamma henter Kanin i børnehaven. Verbalteksten introducerer altså kort navnet til karaktererne vi ser på billederne i resten af historien, og bakker op om den institutionelle kontekst («Mamma henter Kanin i barnehagen» Palm & Sollenberg, 2011a, s. 2), som også antydes i billederne. På højre side af opslaget ses Mamma som med trist mine giver den fortsat vrede Kanin jakke på. Kanin ser væk fra sin mor. Verbalteksten refererer til normaltstanden – at Kanin plejer at klare sig selv - gennem tidligere nævnte *iterative frekvensform*. Interessant er også valget af farven grå for baggrunden. I farvesymbolikken kan farven grå symbolisere neutral saglighed og visdom, noget som kan tænkes at passe til den institutionelle kontekst Kanin og Mamma befinder sig i. Samtidig kan den også stå for det ubevidste (Mørstad & Tschudi-Madsen, 2021), og forstærke en følelse af at Kanin ikke er sig helt bevidst over, hvor følelsen kommer fra og hvad han skal gøre af den.

Set ud fra Isers begreb om *tomrum*, leverer særligt første del af første opslag et lille *tomrumsbidrag* i og med at hverken tekst eller billede giver nogen forklaring på, hvorfor Kanin egentlig er vred – udover at han er træt. Billedet på venstre side tilbyder også en række små detaljer i garderoben, som små børn i særlig grad synes at være optagede af (Bjorvand, 2014, s. 151). Dette kan også anses som et *tomrumsbidrag*, da det kan stimulere egen meningskonstitution hos læseren.

Selvom verbalteksten umiddelbart viser en *nullfokalisering*, så mener jeg at den i særlig grad synes at varetage morens standpunkt frem for den barnagtige hovedkarakter, når der skrives: «Mamma synes det er slitsomt når Kanin er så sint» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 3).

Her er bogen snarere ovre i det, Rhedin (2013) kalder for et *voksenkontamineret børneperspektiv* (D), eftersom det på uklar vis kan tænkes at henvende sig til voksenlæseren hen over børnelæserens hoved. Selvom det neutrale udtryk og skiftet mellem Kanin og Mammass perspektiv altså umiddelbart kan få en til at få en opfattelse af teksten som værdineutral, så mener jeg at morens perspektiv farver opslaget på en måde, så Kanins vrede opleves som meget uønsket. Kanins adfærd *anerkendes* godt nok -«Mamma forstår at Kanin er trøtt» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 3) – men kun for så to sætninger senere at blive fordømt igen.

Sammenfattende kan det ud fra foregående analysedel siges, at bogens første opslag præsenterer et dilemma – Kanins vrede - som kan engagere i fortællingen. Om end Kanin er vred, er udtrykket i opslaget meget neutralt gennem farvebrug og vinkling. I og med at læseren ikke får indblik i, hvad som der er gået forud for fortællingen, siden den åbnes *in medias res*, kommer teksten med et vist *tomrumsbidrag*. Der opstår en spænding omkring *bladvendingen* her, da der præsenteres et dilemma som forbliver uforløst i første opslag. Alligevel indtages der ikke noget reelt *børneperspektiv*, tværtimod synes den fiktive mors perspektiv at varetages i større grad end Kanins. Der er derfor snarere tale om et *voksenkontamineret børneperspektiv*.

Opslag to – Præsentation af første mestringsstrategi: Remsen

I bogens andet opslag strækker billedet sig over hele opslaget. Igen er der tale om en *normalvinkling*, som giver billedet et neutralt udtryk. Billedudsnittet er *totalt* og viser tilsyneladende en asfalteret vej som støder op til en lysegrøn græsplæne. Himlen er lyseblå. På venstre side af billedudsnittet ses Mamma og Kanin, der går hånd i hånd. Begge smiler, Kanin ser op på sin mor. Karakterernes blide ansigtsudtryk og billedets lyse farver står i modsætning til den anspændte stemning fra det foregående opslag.

I verbalteksten beskrives det, at Mamma prøver at lære Kanin en remse, som kan bruges når man er vred, og at de gentager den sammen. Remsen står på højre side af billedudsnittet og fremhæves ved en lidt lysere baggrund end resten af himlen. Jeg vil gå nærmere ind på remsen i den *funktionelle kritik*, men kort beskrevet tælles der i remsen til ti for at roe sig selv ned.

Brugen af rim er i børnehvealderen stærkt udbredt, og Palm viser et kendskab til sin målgruppe ved at bruge disse flittigt. Alle *Vennebøger* bortset fra tre⁴² har remser. Nogle kan Palm tænkes at have skrevet selv, andre virker mere velkendte fra den skandinaviske

⁴² *Spre glede, Snakke om det og Dele*, hvor sidstnævnte dog har en temavendig sang til melodien fra børnesangen *Bjørnen sover*.

børnehavetradition. Digt og rim kan være med til at formidle sproglæde, livsglæde, fortællinger og undren (Birkeland et al., 2018, s. 144). I *Roe seg ned* synes remsen at have en belærende, vejledende funktion. Samtidig giver opslaget ikke noget indblik i, hvordan Kanin reagerer på remsen, andet end at han siger den sammen med moren flere gange, og at han på billedet er smilende. At Kanin er venlig i sit ansigtsudtryk, er dog noget som i resten af bogen viser sig at være hans mest almindelige ansigtsudtryk.

Ud fra både Rhedin (2013) eller Birkeland et al. (2018) mener jeg ikke at kunne se et forsøg på at indtage et *børneperspektiv* her. Kanin fremstår som meget passiv, og opslagets neutrale udtryk medfører en mangel på det sansende element i *børneperspektivet*, som særligt Rhedin fremhæver i nogen af sine perspektiveringer. Hvis man skulle se efter små spor af et eventuelt *børneperspektiv*, så kunne det være det jeg har beskrevet som perspektiv (B) – *Udviklingspsykologisk teori* - ud fra Rhedin, hvor forfatteren forholder sig til eksisterende barndomsteori, eftersom der gøres brug af en remse. Dette kan tænkes at udtrykke en forståelse for aldersgruppens lydhørhed overfor disse. Ser man dog nærmere på remsens indhold, så har remsen et meget disciplinerende sigte, som jeg som sagt vil se nærmere på i *den funktionelle kritik*. Derfor mener jeg snarere, at perspektivet igen begiver sig over i *det voksenkontaminerede børneperspektiv* (D), særligt også på grund af bevarelsen af det rolige og informative niveau.

Ikonoteksten synes samlet set at pege på at problemet fra forrige opslag – Kanins vrede – løses under nok så rolige rammer. Verbalteksten støtter op om det billedteksten viser. I og med at billedteksten holdes simpel, giver den ikke supplerende eller modstridende information ift. verbalteksten, hvorfor jeg mener, at der er tale om en *stærk redundans*. Dette går udover det *tomrumsbidrag* som teksten giver læseren. Der er ikke et stort tolkningsrum for situationen, som løser sig ganske hurtigt, og billedet bidrager hellere ikke med noget mere. Som tidligere nævnt med hensyn til tekstens narratologiske greb føles problemet løst, hvorfor der heller ikke opstår en særlig stor spænding omkring *bladringen*.

Samlende viser denne del af analysen, at det neutrale udtryk fra det forrige opslag videreføres, mens konflikten ved hjælp af verbaltekst og de lyse farver og ansigtsudtryk i billedet synes at være forløst på en gang. Opslagets *ikonotekst* viser en *stærk redundans*, hvor billedet ikke har nogen supplerende funktion til verbalteksten. Der er hellere ikke nogen særlige detaljer i billedet som kan tænkes at fange børnelæserens interesse og give et *tomrumsbidrag*, hvilket der i større grad var i det foregående opslag. Opslaget bærer præg at et *voksenkontamineret børneperspektiv* på grund af *nullfokaliseringen* og det informative niveau det holdes på.

Opslag tre – Første mestringsstrategi bekræftes som virksom

Også i bogens tredje opslag strækker billedet sig over hele opslaget. Igen er der tale om en *normalvinkling*, men billedudsnittet er noget nærmere Kanin og Mamma, i en form for *halvtotal*, hvor Mamma kun ses delvist, men hvor hele Kanins krop fortsat er med. De befinder sig stadig på vejen fra opslaget før, holder fortsat hinanden i hånden og er smilende. Men de ser op mod en stor, strålende sol og et fly, som netop er lettet.

Kanin peger op mod flyet med sin ledige hånd. Verbalteksten er ganske kort denne gang: «Kanin blir faktisk i bedre humør! – Så bra at man kan bruke en regle, tenker mamma» (Palm & Sollenberg, 2011a, s.6). At verbalteksten giver indblik i morens tanker, støttes af valget af et *halvtotalt* billedudsnit, hvor hendes ansigtsudtryk kan iagttages nærmere. Jo nærmere man kommer i et billedudsnit, jo mere involveret bliver beskueren (Christensen, 2002, s. 179).

Stemningen i billedudsnittet virker ved hjælp af farver og karakterernes udtryk endnu mere roligt end før og slutter op om det foregående opslags narrativ om, at remsen har god effekt på Kanin. Den store gule sol, sammen med at morens gule jakke fylder mere i billedet, giver opslaget et varmt udtryk (Mørstad & Tschudi-Madsen, 2021). Der kan tænkes at ligge noget symbolsk i, at Kanin peger op mod et fly som tilsyneladende netop er lettet. Kanin og Mamma er både på vej hjem, men de er også kommet sig længere væk fra deres konflikt.

Læsere inviteres ind i morens tanker, men får ikke indblik i, hvad Kanin synes om remsen udover at han er i bedre humør. *Det konsekvente børneperspektiv* som beskrevet af Rhedin, men også indgåelsen af *alliancer* med børnelæsere jf. Birkeland et al., mener jeg er fraværende her. Man er her igen snarere ude i det *voksenkontaminerede børneperspektiv* (D), hvor den fiktive voksne blot kommenterer på det fiktive barn, uden at vi får indblik i, hvordan barnet (Kanin) oplever situationen. Det er nemlig som nævnt morens reaktion på at remsen tilsyneladende «virker» på Kanin, som trækkes frem, ikke hvordan Kanin oplever den. Man kunne da måske mene, at man var ude i en *alliance* med børnelæsere gennem en *voksenfortæller* som beskrevet af Birkeland et al. (1), men da dette ikke sker konsekvent, så tildeler den alvidende fortæller jo egentlig blot Kanins reaktion og tanker mindre betydning under en tilsyneladende neutralitet.

Jeg fornemmer, at dette opslags *ikonotekst* har en lidt mindre, men fortsat *stærk redundans* end det tidligere, da billedet kan henvise til en mulig parallelhistorie om en interaktion mellem Kanin og Mamma som ikke beskrives gennem verbalteksten. Her kan der altså også være tale om et lille *tomrumsbidrag*, som kan give læseren anledning til at fundere over denne parallelhistorie ved hjælp af de billedelementer, som ikke kommenteres gennem

verbalteksten. Uanset dette virker den oprindelige konflikt til at være løst, og derfor synes der hellere ikke her at være et spændingsskabende element ved *sidevendingen*.

Sammenfattende kan det siges, at stemningen fra opslaget forinden umiddelbart videreføres i opslaget. Igen er der tale om et *voksenkontamineret børneperspektiv*, hvor den fiktive mor kommenterer Kanin ud mod læseren. Nogle få ekstra elementer i billedet som ikke nævnes i verbalteksten, mindsker *redundansen* noget og giver et lille *tomrumsbidrag*. Ingen af elementerne i opslaget synes at drive handlingen videre.

Opslag fire – Præsentation af anden mestringsstrategi: Pizzamassage

Bogens fjerde opslag er som det første todelt. Begge billedeudsnit er *totale* og giver derfor et godt overblik over den nye kontekst. Ligesom de tidligere billeder er billedets vinkel et *normalperspektiv*. På venstre side ses det, som kan tænkes at være hoveddøren til Kanin og Mammans hjem. De står fortsat på dørmåttten, men har taget overtøjet af sig. Det kan ses hængende på et tøjstativ. Entreens udtryk er ganske neutralt, med lyse blå- og gråfarver. Mamma står med ryggen til billedet, henvendt til Kanin som møder hendes blik med et smil og en åben kropsholdning.

Verbalteksten giver kontekst til deres samtale – Kanin får tilbudt at mor kan bestille en pizza, og læseren sættes ind i at der ikke menes en normal pizza.

På højre side ligger Kanin smilende på en grøn sofa i det som kan tænkes at være stuen. Gulvet er et trægulv, væggen er hvid med blå prikker. Foran sofaen er der et bord, hvor der står en tallerken med et par gulerødder og ligger en fjernbetjening. Dette er en detalje hvilket som tidligere nævnt kan tænkes at fange børnelæserens blik, måske også et spil med *antropomorficeringen* af bogens karakterer.

Verbalteksten forklarer, at der menes en massagepizza, som Kanin er glad for, da den «gir ro og en god følelse i kroppen» (Sollenberg & Palm, 2011a, s. 9). Ud fra verbalteksten kan Kanins udtryk i billedet tolkes som forventningsfuld og som om Kanin ser frem til massagen.

Generelt ser jeg at *ikonoteksten* tilsammen igen skaber en *stærk redundans*, hvor billederne primært har en støttende funktion i forhold til verbalteksten. Eksempelvis står der på højre side af opslaget at «Kanin skynder seg å legge seg på sofaen», og det vises i billedet at Kanin ligger på sofaen. Alligevel synes Sollenberg at have taget sig lidt flere friheder og tilføjet nogen små detaljer til billederne såsom tallerkenen med gulerødder, som kan ses som et lille *tomrumsbidrag*.

Kanins tanker og ønsker kommer noget mere frem her, og dette ser jeg som et større forsøg på at indgå i *alliance* med Kanin som *tredjepersonsfortæller* (2) end i det, vi så i de tidligere opslag, om end dette jo ikke er et gennemgående greb i bogen. Det minder også mere om Rhedins børneperspektiv, hvor *barnets perspektiv* danner udgangspunkt for teksten (A). Men skiftet mellem Mamma og Kanin (valget af *nullfokalisering*) medfører som tidligere beskrevet et *inkonsekvent børneperspektiv*, hvilket jeg mener går udover fortællingens autenticitet. Der spilles på en fortrolig voksen-barn-relation og en indforståethed angående massagepizzaøvelsen. Men gennem den *stærke redundans* kommer teksten ikke med noget stort *tomrumsbidrag* – de hjemlige rammer er veletablerede, og stemningen formidles tydeligt gennem billede og yderligere gennem tekst. En mulig anledning til spænding – Hvad er det for en ualmindelig pizza Kanin og Mamma er så indforstået omkring? – løses på engang i samme opslag. Alligevel fornemmer jeg en lidt større spænding omkring *bladvendingen* her, da det kan tænkes, at «massagepizza» for børnelæseren kan være et lidt mere abstrakt begreb og vække undren.

Opsummerende for dette opslag kan det siges, at ved at give nogle små detaljer igennem billederne, har teksten her et lidt *større tomrumsbidrag* end de foregående og kan tænkes på denne måde at imødekomme børnelæseren. Alligevel opleves samspillet mellem verbaltekst og billedet således, at sidstnævnte mest fremstår som et supplement til førstnævnte. Derved opstår det en *stærk redundans*. Ved at fokusere mere på Kanin end i de foregående opslag, synes teksten at prøve at indgå i en stærkere *alliance* med Kanin som *tredjepersonsfortæller* (2) ved at indtage et *perspektiv med udgangspunkt i barnet* (A) i større grad end før. Men siden dette *børneperspektiv* er inkonsekvent, mener jeg at det påvirker tekstens autenticitet.

Opslag fem – Anden mestringsstrategi gennemføres og bekræftes som virksom
Femte opslag er todelt. Begge billeder er fortsat situeret i stuen. På venstre side er billedet i *normalvinkling*, og det ses at Kanin smilende ligger på maven, og at Mamma giver ham massage. I en tankeboble ses der billeder af tomat, ost og skinke.

Verbalteksten beskriver her forløbet på et detaljeniveau, så billedteksten næsten kan føles overflødig, eksempelvis: «Mamma setter seg ved siden av Kanin. Hun begynner å kna pizzadeigen. Det er ryggen til Kanin» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 10). Verbalteksten er altså næsten fuldstændig samstemmende med billedet. Her opstår der altså en *stærk redundans* og gives et meget *lille tomrumsbidrag*, hvilket gør læseren meget lidt delagtig.

På højre side skifter bogen for første – og sidste - gang perspektiv. Vinklingen går op i et *fugleperspektiv*, Kanin ses ovenfra liggende i sofaen i et *halvtotalt* billedafsnit. Hænderne er placeret afslappet bag hovedet, og Kanin smiler bredt. Ud fra billedkonteksten fra venstre side – Mamma og Kanin på sofaen – så kan det føles, som om dette billede er set ud fra morens synsvinkel. Dette mener jeg også støttes af noget af verbalteksten, hvor Kanin henvendt til moren siger: «Takk, mamma, det var godt med massasjepizza!» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 11). Interessant er – om end jeg tvivler på at dette har været intentionen fra Sollenbergs side – at en overvinkling eller såkaldt *fugleperspektiv* kan give os en følelse af magt, og fremstille den person, der ses ned på som værende i en hjælpeløs tilstand (Bjorvand, 2014, s.142).

På dette opslag er der en relativt lang og detaljeret verbaltekst, mens billederne holdes meget enkle. Dette kan være et forsøg fra forfatterens og illustratorens side på, at gøre en ganske abstrakt handling – massagepizzahændelsen – konkret for børnelæseren. De kan her tænkes at have taget udgangspunkt i det, jeg tidligere beskrev som *børneperspektiv* (B), som orienterer sig mod børns udviklingspsykologiske ståsted. Men dette går som også tidligere beskrevet samtidig ud over *tomrumsbidraget* og skaber en *stærk redundans*, hvilket hurtigt kan kede læseren. Samtidig formidles det ad to omgange, at Kanin synes, at massagen er dejlig, hvilket kan være et forsøg på at indtage et *stærkere børneperspektiv* (2/A) end i flere af de foregående opslag. Men igen modvirkes det af valget af vinkling i højre billedudsnit, hvor Kanin betragtes ud fra et *fugleperspektiv*. Igen er der ikke noget element – hverken i verbaltekst eller billederne – som spiller på *bladvendingen* som fremdrivende i læsningen.

Sammenfattende for dette opslag kan det siges, at det sammenlignet med de foregående opslag har den mest beskrivende verbaltekst, og at verbaltekst og billedtekst tilsammen danner en *stærk redundans*. Dette går også i den grad udover tekstens *tomrumsbidrag*, som stort set ikke er eksisterende. Siden der er tale om en lidt abstrakt kontekst – en såkaldt massagepizza – kan dette tænkes som et forsøg på at indtage det jeg tidligere har beskrevet som Rhedins *børneperspektiv* (B) – et forsøg på at imødekomme børnelæseren ved at mindske tekstens kompleksitet.

Opslag seks – Præsentation af tredje mestringsstrategi: Stresshjertet

Også bogens sjette opslag er todelt. På venstre side er vi tilbage i en *normalvinkling* og et *totalt* billedudsnit. Væggen er gul, men der er fortsat trægulv, og der ses en brun kommode i baggrunden. Denne ser Mamma at være på vej bort fra, og hun har en genstand i den ene hånd

som ligner et hjerte. Hun smiler. På højre side ses det et *normalvinklet nærbillede* af Kanin, som holder hjertet mod sit ansigt med begge hænder og smiler⁴³.

Billederne i sig selv fortæller altså at moren henter et hjerte, som Kanin får. Dette beskrives også detaljeret i verbalteksten. Genstanden beskrives som et stof-hjerte som moren har syet, og som Kanin får lov til at låne. Moren præsenterer den for Kanin som et «stresshjerte», og forklarer til Kanin: «Når du kjenner at du er sint og trøtt, kan du hente hjertet. Hold det i hånden din, da vil du kjenne deg bedre og roligere» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 13). Kanins reaktion på dette lån beskrives ikke noget nærmere, men synes at være positiv ud fra billedteksten.

Vandrer blikket lidt tilbage til venstre side, ses der nogle små detaljer bag moren på kommoden, det ligner portrætter af Kanin og hans familie og et lille billede af en gulerod i ramme. Dette kan tænkes at spille tilbage til tallerkenen fra fjerde opslag og kan være et lidt humoristisk vrid på en gulerodselskende kaninfamilie – en detalje, som kan tænkes at være skabt med børnelæseren i tankerne.

Igen er der en *stærk redundans* i *ikonoteksten* – verbalteksten specificerer til og med at moren henter noget fra en skuffe, selvom dette tydeligt fremgår i billedteksten. Stresshjertet præsenteres med en tydelig instruks, og giver derved meget lidt (*tom*)rum for læseren til selv at tænke over, hvad et sådant «stresshjerte» mon skulle bruges til. Når det er sagt, så er dette måske ganske vigtigt, da det at moren finder hjertet, egentlig virker uprovokeret, siden Kanin har været blid, rolig og smilende siden bogens anden opslag.

Den nærmest bydende tone i teksten mener jeg går imod det, som jeg tidligere har præsenteret som *konsekvente børneperspektiver* eller indgåelse af *alliancer*. Det er morens agenda som er styrende, og Kanin fremstår som passiv og modtagende. Derved holdes teksten på et tilsyneladende enkelt og informativt niveau, hvilket er i overensstemmelse med Rhedins *voksenkontaminerede børneperspektiv* (D).

Opsummerende for dette opslag, så peger denne del af analysen på, at der igen er tale om en *stærk redundans*. Det jeg oplever som en instruerende, informerende tone i opslaget, synes både at mindske opslagets *tomrumsbidrag* samt modgå indtagelsen af et *konsekvent børneperspektiv*. Derimod er den informative tone i overensstemmelse med det *voksenkontaminerede børneperspektiv*.

⁴³ Samme billede som prologbilledet.

Opslag syv – En opsummering af strategierne og afslutning

I bogens sidste og syvende opslag fylder billedet hele opslaget. Det er i en *normalvinkling* og billedudsnittet er *totalt*. Opslaget er tilsyneladende situeret i Kanins soverum, for det viser en træseeng som Kanin ligger i med en blå dyne på. Han har lukkede øjne og smiler fortsat, i armkrogen har han en bamse og i den anden hånd stresshertet. Ud fra en tankeboble ses tallene 1, 2, 3. Dette er sandsynligvis en reference tilbage til remsen fra opslag to, hvor Kanin tæller til ti for at «roe» sig.

I verbalteksten fortælles, at Kaninen denne aften falder i søvn med «det myke stresshertet i hånden» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 14). Der vises tilbage til de tidligere mestringsstrategier: «Nå vet Kanin om flere lure ting han kan gjøre når han kjenner seg trøtt og sint i kroppen» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 14).

Billedet er meget simpelt og teksten er af tilbageskuende karakter. Udover sengen og Kanin vises der ikke andre elementer i rummet. Der tilbydes ikke noget *tomrum* som så – opslaget tjener mere som et perspektiv på, hvordan bogens strategier skal bruges fremover. Det kan tænkes, at opslaget kan give anledning til en *didaktisk samtale* voksen- og børnelæseren imellem, hvor der kan reflekteres over bogens strategier.

Selvom Kanins perspektiv tilsyneladende indtages i verbalteksten når der skrives «Nå vet Kanin om flere lure ting han kan gjøre...» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 14), så mener jeg at det er *voksenkontamineret*, da jeg bemærker en form for underliggende, belærende/informativ tone.

Sammenfattende om bogens sidste opslag viser det sig, at flere af elementerne fra de foregående opslag går igen. I teksten opstår der en *stærk redundans*, *ikonoteksten* giver ikke noget *tomrumsbidrag* til læseren og der indtages ikke noget *børneperspektiv*. Snarere virker perspektivet som *voksenkontamineret*.

Opsummering

Det kan mærkes, at der med Palm og Sollenberg er tale om et forfatter- og illustratorpar, som har kendskab til deres målgruppe. Kanin er på alder med målgruppen, noget, som kan vække genkendelse og interesse fra børnelæseren (Bjorvand, 2012a, s. 156). De orienterer sig også mod en hverdagssituation, som vil være genkendelig for en læser i børnehvealderen, som selv går i institution. Bogens persongalleri er overskueligt i størrelse, hvilket også kan tænkes at være et hensyn til børnelæseren (Bjorvand, 2012a, s. 157). I nogle billeder suppleres der med små sjove detaljer, som en læser i småbørnsalderen vil kunne værdsætte. Steder, hvor teksten

ville kunne blive abstrakt – under eksempelvis massagen eller ved introduktionen af tøjhjertet - bliver billede og tekst meget gensidigt forklarende, hvilket igen kan tolkes som et forsøg på at imødekomme børnelæseren og som noget, der tilnærmelsesvis kan ses i sammenhæng med den del af Rhedins *konsekvente børneperspektiv*, der orienterer sig mod en teoretisk platform omkring børns udvikling (B).

Men ved dette greb bliver også tekstens *redundans* meget stærk, hvilket jeg mener går udover fortællingens fremdrift og spænding. Teksten fratager allerede ved sin titel læseren et *tomrum* at udfylde, og dette bliver der heller ikke meget mere af senere i teksten. Derfor får læseren meget lidt mulighed for selv at bidrage til sin læseoplevelse – der er «intet rum for at vokse» (Edström, 1980 i Bjorvand, 2014, s. 163). Iser påpeger, at det kun giver mening at fratage læseren et *tomrum* i teksten, hvis læserens egen meningskonstitution ønskes at blive forhindret (Iser, 1990, s. 82). Om end jeg vælger at tro, at det ikke er et bevidst greb fra Palm og Sollenbergs side, så tænker jeg at netop dette kan ses i sammenhæng med, at bogen er del af en læremiddelsserie. Bogen har nogle på forhånd bestemte, opdragende og pædagogiske hensigter, hvorfor det giver mening, at børnelæseren forhindres i at gøre sig for mange egne tolkninger af fortællingen.

På nær én er alle billedvinklinger er i *normalperspektiv*, hvilket bidrager til et neutralt udtryk. Det er ellers vekslingen mellem vinklinger, som kan bidrage med dynamik og spænding (Bjorvand, 2014, s. 141). Billedudsnittene holder sig for det meste til en *total* eller *halvtotal* form, hvilket også skaber distance. Hverken billeder eller verbaltekst synes at gøre nytte af eksempelvis *spændingen i bladvendingen*, og der bruges ingen narratologiske manøvre for at øge bogens kompleksitet. Hele fortællingens grundlæggende problem – Kanins vrede – løses desuden allerede i bogens andet opslag, og derved drives *plottet* ikke fremad. Kanin og Mamma er smilende og glade i alle opslag efter det første, så der er egentlig ikke noget problem som skal løses mere.

I forlængelse af dette, og som en lille perspektivering indenfor denne opsummering, synes jeg også, at det er relevant kort at se nærmere på valget af at *antropomorficere* bogens hovedkarakterer. Carolyn L. Burke og Joby G. Copenhaver (2004) påpeger, at godt nok er de fleste børn optagede af og holder af dyr – men når dyrene i bøgerne taler og gestikulerer, så har man «... gone past their intuitive inclusion in a replication of reality and have put them to use in a purposeful distortion of reality» (Burke & Copenhaver, 2004, s. 206). Deres hovedpointer er, at *antropomorfisme* i børnelitteratur kan blødgøre den *didaktiske tone* i fortællinger med opdragende formål, og generelt kan bidrage med at skabe en emotionel distance for læseren,

særligt ved alvorlige eller stærke budskaber. Ud fra et andet perspektiv beskriver Anita Berge Heivoll (2018, s. 45) blandt andet, hvordan denne distance også kan åbne op for humor i en fortælling. Siden humor ikke er et greb, som jeg ser benyttet noget særligt i bogserien, mener jeg ud fra min læsning, at valget af dyr som hovedkarakterer i fortællingerne mest skyldes Burke og Copenhavers pointe om blødgørelsen af den *didaktiske tone* gennem en form for distance. Dette bekræftes i Palms vejledningshæfte, hvor hun pointerer at brugen af dyr fremfor børn skyldes, at de som forfattere ønskede at skabe fokus på «det som skjer, ikke hvem som er med» (Palm, 2019, s. 8)⁴⁴. *Antropomorficeringen* af hovedkaraktererne skaber godt nok en mulig genkendelse og interesse fra børnenes side, men samtidig skabes der jo også en form for distance, som jeg også tænker, kan gå udover fortællingens intensitet. En sådan formoder jeg derimod ville kunne skabes gennem en større genkendelse fra børnenes side af – et mere *konsekvent børneperspektiv* - og på samme måde som forfatteren Pija Lindenbaum undrer jeg mig over at man i denne kontekst ikke hellere bruger «rigtige» førskolebørn fremfor «små gubbar och tanter och kaniner» (Lindenbaum, 2013 i Rhedin, 2013, s. 46).

Ved at benytte en *nullfokalisering* – altså en mangel på fastsat synsvinkel, fra hvilken fortællingen fortælles – etableres der heller ikke nogen *alliancer* med børnelæseren. Dette kan ifølge Birkeland et al. (2018) ellers også gøres ved en *tydeliggørelse af vokseninstansen* (1), som gør det muligt for forfatteren at beholde sit voksne udgangspunkt (Birkeland et al., 2018, s. 37). Men vokseninstansen, om end ganske så definerende i mange af opslagene, er meget underspillet, når der løbende også skiftes over til at fortælle fra Kanins perspektiv. Derfor lykkes Palm og Sollenberg hverken med at bruge et børneperspektiv ved at *tydeliggøre vokseninstansen* (1) eller ved at alliere sig med barnet via Kaninen som en *tredjepersonsfortæller* (2). Dette skifte mellem børne- og voksenblik medfører ud fra Rhedins (2013) begrebsdannelse, at børneperspektivet bliver inkonsekvent, hvilket gør at bøgernes perspektiv snarere befinder sig i det konsekvente børneperspektivs modsætning, nemlig det *voksenkontaminerede børneperspektiv* (D), som igen går udover bogens kompleksitet og på en måde også gør det fiktive barn – Kanin – til objekt for den fiktive voksnes og voksenlæserens vurdering.

Bogen bidrager ud fra disse perspektiver med meget lidt af den oplevelse af «spænding», som *Rammeplanen* kræver, at børnehaven skal bidrage med i højtlesning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48).

⁴⁴ Dette vil jeg komme nærmere ind på i den funktionelle kritik og diskussionen.

4.2. Den funktionelle kritik

4.2.1. Præsentation af det pædagogiske materiale fra vejledningshæftet

For at give læseren et overblik over det vejledningsmateriale som hører til bogen *Roe seg ned*, redegøres der nu kort for dette (Palm, 2019, s. 76 – 82). Dette gøres, da bogens *funktionelle kritik* også bør relateres til dette materiale, fordi det meget konkret formulerer forfatterens tanke om bogens funktion i en pædagogisk sammenhæng. Materialet tjener som en form for *epitext* (Genette, 1987/1997) som kan siges særligt at påvirke det pædagogiske personalets tilgang til teksten.

Som tidligere nævnt er der altså ikke tale om en *implicit forfatter* (Booth, 1983), men om selve forfatteren – eller i hvert fald forfatteren af verbalteksten, som også står bag konceptets større billede – Linda Palm. Omend der fortsat ikke kan relateres til en fysisk forfatter, er Palm som forfatter altså mere eksplicit tilgængelig end forfattere almindeligvis er.

Dette materiale redegøres der først for nu, altså efter den *litterære kritik*, da jeg har haft et ønske om at læseren kan forholde sig til bogen som litterært værk før tilegnelsen af kendskab til dets pædagogiske mål⁴⁵.

Vejledningshæftet starter med at beskrive bogens indhold som citeret i starten af den narratologiske analyse. Efterfølgende kommer der ind på bogens formål og mål. Der henvises til børnehavebørns krav til og behov for «en balance av aktiviteter og hvile», og vigtigheden af at skabe «en rolig atmosfære blant barna» (Palm, 2019, s. 76). Videre følger nogle forslag til at planlægge arbejdet med bogen, heriblandt diskussionsspørgsmål for personalet. I næste del præsenteres forslag til samtaler omkring bogen. Særligt første og sjette opslag trækkes frem for at tale om, hvordan man ser, at Kanin er hhv. vred eller træt / rolig. Herefter præsenteres pædagogiske aktiviteter som kan bruges i forlængelse af arbejdet med bogen: Til at starte med hvordan man kan lave sit eget «Roe seg ned-hjerte», som svarer til stresshjertet fra fortællingen. Personalet anbefales også at lave «en spesiell plass til fred og ro-hjertene, og la barna få bruke dem i spesielle situasjoner» (Palm, 2019, s. 79). Øvrige aktiviteter er skabelsen af et «Roe seg ned-sted»; at lade børnene prøve pizzamassage-øvelsen selv; at farvelægge en kopioriginal med Kanin med stresshjertet; at tale om en kopioriginal med sekvensbilleder fra bogen; at samtale

⁴⁵Dette sker velvidende om, at man almindeligvis i en akademisk tekst ikke tilbageholder denne slags information for læseren, men er et valg som skyldes, at min erfaring under mit skrivearbejde været, at mange med interesse for børnehavefeltet bliver ganske påvirkede af vejledningsmaterialet.

om en kopioriginal af forskellige roe-sig-ned-strategier⁴⁶, og en øvelse Palm kalder for «Isskulptur», hvor børnene skal bevæge sig til rolig musik og forestille sig at de smelter. Videre anbefales at arbejde med at øve «Venneverset» fra fortællingen - *Når jeg er sint*, som jeg som nævnt vil vende tilbage til med henblik på det kognitive kriterie. Til sidst anbefales det at bruge en såkaldt «Venneramme», som udgøres af et kopioriginal fra bogen tiltænkt et opsummerende arbejde med børnene, hvor børnene eksempelvis kan tegne/ fortælle, hvad de har lært og tænkt om arbejdet med bogen (Palm, 2019, s. 13).

4.2.2. Det kognitive kriterie

4.2.2.a) Bogens og det hertil hørende materiales tilsyneladende børnesyn og kommunikative strategi

Som beskrevet tidligere, ser jeg på vokseninstansen i bogen som sammensat: Bogen er skrevet og illustreret af to voksne og vi har en voksen karakter i form af Mamma i bogen. Disse instanser vil yderligere kunne forstærkes af den voksne højtleser i en læsesituation i børnehaven.

Jeg ser en modsætning mellem hvilken form for samtale Palm lægger op til i vejledningsmaterialet, og hvilke litterære greb, der er blevet brugt i bogen. Blandt andet skriver hun i sit vejledningshæfte, at den børnehaveansatte bør prøve at «utvide samtalen gennem å stille åbne spørgsmål uden rigtig eller galt svar» og «oppmuntre barna til å reflektere fritt» (Palm, 2019, s. 10). Her viser Palm et tydeligt kendskab til vigtigheden af at skabe et frit refleksionsrum og at anerkende børnenes perspektiver i børnehaven, som også er foreskrevet af den norske *Rammeplan for Barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig fornemmer jeg, at *ikonotekstens stærke redundans* og manglende *tomrumsbidrag* ikke ligefrem lægger op til denne form for samtale.

Den voksnes forfatter, vokseninstansen i teksten (Mamma) og højtleseren mener jeg vil indtage meget ledende roller. Godt nok er bogens vokseninstans noget skjult gennem *nullfokaliseringen*, altså det løbende perspektivskifte mellem Kanin og Mamma. Samtidig mener jeg, at man ved en nærmere gennemlæsning tydeligt kan fornemme det, Berit Bae kalder for den *voksnes definitionsmagt* (Bae, 1995).

Allerede i det første opslag defineres Kanins vrede som et tegn på træthed uden noget nærmere undren, og det bliver tydeligt, at Kanins vrede er en byrde for Mamma, da det

⁴⁶ Strategierne på originalen er illustreret med fotografier og indeholder: Drikke et glas vand, lægge et puslespil, se i en bog, puste langsomt, høre på rolig musik og gå en runde rundt i børnehaven.

kommenteres, at det er «slitsomt», når han er vred. Her forholder Mamma sig venlig og hjælpsom, men samtidig *anerkendes* Kanins vredesfølelse ikke. Som nævnt i den litterære analyse, så går Mamma i dette opslag fra at «forstå at Kanin er trøtt» til at synes at det er «slitsomt når Kanin er så sint» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 3). Noget som umiddelbart virker som en *anerkendelse* af Kanins følelser, tolker jeg derfor noget mere *instrumentelt* end genuint. Denne *instrumentelle* brug af *anerkendelse* vil ifølge Bae netop modgå en *anerkendende tilgang*.

Går man videre med Baes begreb om kommunikationsmønstre mener jeg at teksten samlet set kan tænkes at kommunikere ud fra et såkaldt *trangt mønster* (Bae, 2004), som er kendetegnet ved en oplevelsesmæssig distance fra begge parter side, og hvor kommunikationen er meget ensidig. Selv hvis en børnehaveansat i forbindelse med højtlesningen stiller mere åbne spørgsmål jf. vejledningen, så mener jeg, at der gennem bogen kommunikerer det modsatte, og det er tvivlsomt, hvor meget frihed til tolkning børnehavebarnet vil opleve. Dette skyldes netop bogens belærende tone, den fiktive mors *stærke definitionsmagt*, de *manglende tomrum* og den *stærke redundans*. En hverdag fyldt med *trange kommunikationsformer* vil ifølge Bae kunne gå ud over barnets oplevelse af sit eget selv og dets værd. Det kan tænkes, at bøger som *Roe seg ned* kan skabe nogle læseoplevelser, som lægger op til kommunikation indenfor et *trangt mønster*. Disse læseoplevelser vil desværre også vil kunne påvirke barnets selvoplevelse, hvis de præger børnehavehverdagen i stor grad.

Omend bogen gennem blandt andet *normalvinklingen* i størstedelen af billederne, den umiddelbare *nullfokalisering* og distancen ved hjælp af *antropomorficeringen* kommunikerer en form for «neutralitet», mener jeg også at denne tilsyneladende neutralitet kan ses i tråd med det, Bartholdsson (2008/2009) kalder for den *venlige magtudøvelse*. I og med at Kanin følger sin mors anvisninger uden nogen form for modstand, skjules morens egentlige autoritet over Kanin. Bogen lægger sig på en måde ind i et idealbillede, en *foreskrivende normalitet*, som man ønsker barnet indordner sig under. For så behøver de voksne hellere ikke at fremstå som autoritære. På samme måde som udviklingsbøgerne i Bartholdssons analyser kan bogen *Roe seg ned* altså tænkes at være et stærkt *moraliserende socialiseringsværktøj*, omend skjult. Denne *venlige magtudøvelse* mener jeg også støttes yderligere af, at begge karakterer er smilende og blide på seks ud af syv opslag. Mamma behøver aldrig at blive autoritær i bogen, da Kanin fuldstændig følger sig efter hendes handlingsplan.

Tænkes der tilbage på Baes (1995) beskrivelse af *anerkendelse* som en grundlæggende holdning af ligeværd og respekt overfor andre mennesker, så savner jeg et blik på både barnet

i bogen – altså Kanin – og børnelæseren som subjekt. Begge gøres gennem bogen til passive modtagere. På en måde er det tydeligt, at der gøres flere litterære greb i et forsøg på at imødekomme børnelæseren – her ved at holde bogen genkendelig og til dels relaterbar og enkel at forholde sig til. Samtidig misser Palm og Sollenberg muligheden for at indtage et *konsekvent børneperspektiv* (Rhedin, 2013) eller indgå i andre *alliancer* med børnelæseren (Birkeland et al., 2018) for at skabe engagement, og yderligere kan manglen af kompleksitet i billedbogens fremstilling tænkes at gå udover børnelæserens oplevelse af spænding og glæde jf. *Rammeplanen for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor føler jeg ikke at børnelæseren – om end sikkert ikke med vilje - tages alvorlig som subjekt, og snarere gøres til objekt af både bogen og muligvis også under højtlesningen.

Overordnet peger denne analysedel altså på, at vejledningsmaterialets opfordring – at indlede en åben samtale om billedbogen med børnehavebørnene – på mange måder står i kontrast til udformningen af og indholdet i billedbogen. Mange af de litterære greb kan tænkes at gå udover barnets mulighed for egen meningsdannelse, og den fiktive voksenkarakter, Mamma, synes at have en *stærk definitionsmagt*, mens det fiktive barn, Kanin, forholder sig meget passiv. Dette sker på skjult vis - en slags *venlig magtudøvelse* - siden Kanin samarbejder hele vejen igennem fortællingen og Mammans egentlig autoritet usynliggøres.

4.2.2.b) *Bogens og det dertil hørende materialets tilsyneladende syn på følelser og følelsesregulering*

I et feltarbejde i tre forskellige norske børnehaver, observerede Liv Torunn Grindheim flere episoder, hvor der i tilfælde af at børn viste vrede, blev fokuseret på at få reguleret barnet fremfor at finde ud af årsagen til vrede. Disse observationer ser Grindheim at hun ikke er ene om – hun henviser blandt andet til svenske Klara Dolk, som skal have gjort sig lignende observationer (Grindheim, 2017, s. 229).

Disse fund minder påfaldende meget om den måde, Kanin i bogen bliver mødt på, og som også tidligere er beskrevet med udgangspunkt i et *anerkendende menneskesyn*. Godt nok kommer der en forklaring på, at Kanin er vred fordi han er træt, men dette stadfæstes primært af moren («Mamma forstår at Kanin er trøtt» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 3)). Efter dette går Mamma straks i gang med at introducere Kanin for de tre beskrevne mestringsstrategier. Dette sker uden at tale med Kanin om, hvorfor han mon er vred, om han har lyst til hjælp i form af disse strategier, eller om Kanin kunne lide strategierne.

Ud fra bogen virker det ikke som om et vredt barn ses som et intentionelt menneske, der har en grund til sin vrede. Vreden ønskes behandlet hurtigst muligt – og forsvinder også ved bogens anden opslag. Jeg mener, at dette umiddelbart formidler at vrede er en uønsket følelse. Jeg finder det særligt interessant, hvordan remsen i *Roe seg ned* står i kontrast til en anden følelsesrelateret remse fra serien⁴⁷. Disse præsenteres nedenfor – remsen fra *Roe seg ned står* til venstre.

Når jeg er sint

Når jeg er sint og bare vil skrike,
Skal jeg bort fra de andre snike.
Tæll til ti, og på en, to, tre
Så bliver alt så rolig skal du se.
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ...10. (Palm, 2019, s. 82)

Jeg kan være lei meg

Jeg kan være lei meg, redd og glad.
Da er det kjempebra å ha
En som skjønner hva jeg kjenner
Takk til deg og alle venner. (Palm,
2019, s. 39)

Ud fra remsen om vrede, så fremstilles vrede som en følelse, som ikke er socialt accepteret, og som eftersom den står i modsætning til følelserne trist, bange og glad, er en følelse, som må løses alene.

Dette forstærkes af det pædagogiske oplæg som Palm introducerer i forbindelse med bogen *Roe seg ned*, hvor det foreslås, at børnehaven sammen med børnene laver personlige roe-sig-ned-hjerter og etablerer et roe-sig-ned-sted (Palm, 2019, s. 79-80). Om end etablering af mere rolige miljøer i børnehaven står i tråd med *Rammeplanens* krav om tilbud om hvile (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11 & 50) – hvilket Palm også henviser til (Palm, 2019, s. 76) - så mener jeg, at koblingen med vrede kan blive uheldig. Fremstillingen af vrede stemmer helt overens med den tabuisering af vrede, som Juul (2013/2014) bekymrede sig om. Samtidig gøres børnene implicit *ansvarlige* for at nedregulere sig selv ved hjælp af eksempelvis en remse eller et stresshjerter.

Som det også er redegjort for i teori afsnittet ud fra både Grindheim (2017) og Juul (2013/2014), så er dette store krav at stille til et barn i børnehavealderen. Særligt når de forventes at benytte nogen mestringsstrategier fra en fortælling, fremfor at strategierne er knyttet til en specifik situation i hverdagslivet. Hvor altså billedbogen i sig selv holdes meget simpel, og større kompleksitet undgås ved hjælp af manglende *tomrumsbidrag* og en *stærk*

⁴⁷ Nærmere bestemt fra bogen «Vise følelser», men her refereret fra vejledningshæftet (2019) som også gengiver alle remser.

redundans, så er de implicite forventninger til børnehavebørnenes kognitive formåen mhp. selvregulering ganske store. Dette finder jeg paradoksalt.

Som der tidligere er redegjort for, ser Grindheim en sammenhæng mellem den uønskede vrede og ideen om *det apollinske barn*. Denne idé mener jeg også afspejler sig igennem hele bogen. Kanin smiler som førhen nævnt på seks ud af syv opslag – til og med når han sover. Yderligere, og som førhen refereret, forklarer Palm selv at hun og Sollenberg bruger Kanin fordi han er stor og blød, god og anvendelig. Alt ved Kanin er venligt, og til og med i opslaget hvor han er vred fremstår han fortsat blød og bamset med røde kinder. Om end dette som tidligere beskrevet også kan ses som en måde at møde børnelæseren på – billedbøger bruger gerne dyr og bamser, særligt når de er henvendt de yngste læsere (Bjorvand, 2012b, s. 156) - så kritiseres dette blandt andet også af den svenske digter og kritiker Aase Berg: «Kort sagt: barnlitteraturen infantiliserer barnen. Barn tror att de måste gilla nalleformen, eftersom de får nallegillarförväntningarna upptryckta i nyllet från dag ett» (Berg, 2011, i Rhedin, 2013, s. 39). Berg stiller altså spørgsmålstejn ved, hvorvidt bamseformen er en reel præference, eller om det skyldes at denne form er noget børn på grund af de voksnes forestillinger konsumerer helt fra starten. Der er nok tale om en balancegang, men jeg mener at man meget vel uanset hvad, kan se Kanins bamseagtige træk og den derigennem mulige infantilisering som et resultat af ideen om *det apollinske barn* - det uskyldige, altid glade barn.

Den ovenstående analyse fører frem til, at følelsen vrede modsat andre følelser repræsenteret i *Vennebøker*serien, er en følelse, som bogens fiktive barn og dermed børnelæseren opfordres til at skulle mestre alene. Om end bogens *plot* omhandler det at komme sig over en vredesfølelse, er Kanin kun synligt vred i et af syv opslag. Dette kan skyldes ideen om *det apollinske barn* og en generel *tabuisering af børns vrede*. Noget som er påfaldende er, at der fra et teoretisk ståsted kan sættes spørgsmålstejn ved hvorvidt børn i børnehvealderen overhovedet vil drage nytte af at få præsenteret mestringsstrategier fjernet fra en reel sammenhæng med den situation, hvor der er brug for dem.

4.2.3. Det moralsk/politiske kriterie

4.2.3.a) Bogen som tilhørende tendenserne i forbindelse med livsmestring og den terapeutiske vending

«The significance that contemporary culture attaches to making sense of the world through the prism of emotion is shown by the way that therapeutic language and practices have expanded to everyday life. Children as young as 9 and 10 talk about feeling 'stressed out'. Recently, the American Girl Scouts produced a 'stressless badge', embroidered with a swinging hammock. Troop 459 in Sunnivale, California

has organized a stress clinic for third-grade-Brownies. Meanwhile, pupils at St Silas Primary School in Liverpool in England are being offered aromatherapy, foot and hand massages, as well as lavender-soaked tissues to help reduce stress and aggression» (Furedi, 2004, s. 1).

Sådan beskriver Frank Furedi blandt andet, hvordan et mere og mere terapeutisk vokabular er blevet del af samtiden. Som redegjort for tidligere, så ser jeg billedbogen *Roe seg ned* og den deri præsenterede regulering af følelser som en del af denne *emotionelle/terapeutiske vending*, og derved også som del af det øgede fokus på arbejdet med *livsmestring* i børnehave og skole. Disse perspektiver vækker årvågenhed og sætter gang i refleksioner, når Mamma præsenterer hele tre mestringsstrategier for Kanin efter noget, der tilsyneladende var et helt almindeligt og til og med roligt udbrud af vrede. For selvom Kanin «får lyst til å skrike» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 2), så gør han det tilsyneladende ikke. Furedi synes at finde det fornuftsstridigt at børn i skolealderen taler om at være stressede, men også gennem Palm og Sollenbergs univers introduceres stress som et hverdagsbegreb, når Kanin får lov til at låne sin mors «stresshjerte» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 13)⁴⁸. Også Ole Jacob Madsen bekymrer sig om dette. Han stiller spørgsmålstejn ved, om man, om end med gode intentioner, faktisk kommer til at introducere og legitimere følelser som stress, mens man prøver at forhindre dem (Madsen, 2020, s. 112).

Det er ikke bare valget af at bruge stress som et begreb i småbørnslitteratur som er interessant, men også i særlig grad koblingen til følelsen vrede. «Nå vet Kanin om flere lure ting han kan gjøre når han kjenner seg trøtt og sint i kroppen» (Palm & Sollenberg, 2011a, s. 14), slutter billedbogen af med. Vrede sættes i kontekst med træthed og stress, som jo i grunden er nogle biologiske, kropslige responser. Sammenstillingen af psyke og krop er også noget, Madsen problematiserer, for det «risikerer å innsnevre psyken til en manipulerbar størrelse som man hele tiden har ansvaret for å aktivisere, og som løftes ut av sin sosiokulturelle kontekst og relasjonelle meningssammenheng» (Madsen, 2020, s. 140).

Her er der to begreber som for mig er iøjnefaldende, og som jeg vil komme nærmere ind på i det efterfølgende: «sociokulturel kontekst» og «ansvar».

Ser man på Mamma i bogen *Roe seg ned*, så mener jeg at man har med en meget ressourcestærk, fiktiv forældrefigur at gøre⁴⁹. Mamma klarer (selvom hun synes det er slidsomt) at møde Kanin med ro under hentesituationen, og har i forlængelse af hentningen både tid og

⁴⁸ Det er også interessant at bemærke at hjertet omtales som stresshjerte to gange i billedbogen, mens det i vejledningshæftet konsekvent betegnes for et «hjerte», eller såkaldt «Roe-seg-ned-hjerte» (Palm, 2019, s. 79-81).

⁴⁹ På samme måde fremstår alle andre voksen- og forældrefigurer i serien som gode, venlige, ikke mindst overbærende og altid klare med et godt råd eller vejledning.

overskud til at introducere Kanin for én mestringsstrategi efter den anden, hvoraf den ene involverer en massage, som Kanin virker til at være godt bekendt med fra tidligere. Mamma i bogen fremstår for mig som idylliseret og urealistisk, men i bogen introduceres hun jo som en helt almindelig børnehavemor. Ud fra det *receptionsteoretiske ståsted*, bl.a. som tidligere beskrevet ud fra Iser, så vil en læser i mødet med bogen orientere sig indenfor sine egne tidligere erfaringer. Med dette i baghovedet kan man altså tænke, at læseren i børnehvealderen vil forsøge at relatere forældrefigurer fra sit eget liv til Mamma i bogen, og det er her idylliseringen både kan blive problematisk og svær at relatere til.

At børn, også i Norge, har meget forskellige opvækstvilkår (Trommald, 2017; Suren mfl., 2018) og at der ikke nødvendigvis tages hensyn til dette i arbejdet med *livsmestring*, er noget som påpeges af Madsen flere gange (Madsen, 2020, s. 24; 36; 140). Selv skriver Madsen blandt andet, at nogle børn vil producere flere mørke tanker end andre (Madsen, 2020, s. 24). Nogen af de strategier, som man introducerer børn for i arbejdet med *livsmestring* – som meget vel repræsenteres igennem mestringsstrategierne i billedbogen *Roe seg ned* – vil ifølge ham mest hjælpe børn med en allerede ressourcestærk baggrund, og faktisk derved kunne være med til at gøre forskellen imellem børnene større. Ligesom når Madsen beskriver at nogen børn desværre vil producere flere mørke tanker, så tænker jeg, at nogle børn (af god grund) vil føle større vrede og mere stress end andre. Det er heller ikke alle forældre der tager sig eller har tiden til at give en afslappende massage efter en børnehavedag. Disse børn tages der ikke højde for i bogen.

Man kan selvfølgelig indvende, at en billedbog aldrig vil kunne ramme børn fra enhver baggrund. Samtidig mener jeg, at det er vigtigt at påpege, at når bogen forsøger at præsentere et tilsyneladende *universalistisk* sæt af mestringsstrategier på den måde den gør, så anerkendes det ikke at børnene vil have forskellige udgangspunkter.

Og dette fører mig videre til det næste begreb, nemlig «ansvar». For der ligger et paradoks i, at mens velmenende voksne vil give værktøj og hjælpe børn, så *ansvarliggøres* børnene i samme bevægelse (Madsen, 2020, s. 96; s. 123). Dette kan både ses i sammenhæng med den tidligere nævnte *venlige magtudøvelse* (Bartholdsson, 2008/2009), men også med den tidligere konstatering af, at *konceptet* omkring Kanin stiller nogen ganske (og muligvis for) store krav til børnehavebørn hvad angår selvregulering. Der ligger også en stor grad af *ansvarliggørelse* af småbørnene, hvis en børnehave vælger at følge Palms vejledning og lave samt bruge «Roe-seg-ned-hjerterne» i forbindelse med at børn bliver vrede eller aggressive. Det er bekymrende at tænke på, at nogle børnehaveansatte ud fra vejledningen kan tolke, at det er legitimt at lade et barn med vanskelige følelser sidde for sig selv med en i princippet livløs genstand med en

forventning om at det kan regulere sig selv⁵⁰. Særligt når børnene er i en alder, hvor de stadigvæk absolut har brug for en voksen i mødet med mere krævende følelser. Her har børnehavebørnene fortsat behov for en tryk og tilstedeværende voksen for at kunne forstå sig selv og sine reaktioner (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013, s.24; Juul, 2013/2014).

Furedi påpeger, at selvom man i samtiden ser en tendens til, at der er mere rum for, at mennesker kan vise deres følelser, så har dette en bagside. For ikke alle følelser applauderes lige meget, og særligt stærke følelser såsom vrede kræves reguleret (Furedi, 2004, s. 33). Dette mener jeg også at Palms remser fra forrige delafsnit repræsenterer meget godt. Særligt fordi denne slags følelser ofte ses som grunden til mange af samfundets problemer, vil de ofte blive præsenteret som «objects to be managed» (Furedi, 2004, s. 34). Samtidig med at følelser anerkendes og italesættes i stigende grad, medfører dette altså ifølge Furedi et større krav om at regulere sin følelser.

Som det ses i bogens første opslag, så udtrykker Mamma jo umiddelbart en forståelse og åbenhed overfor Kanins vredesfølelse, men som flere gange pointeret går hun så straks i gang med at skulle regulere denne følelse. Følelsen får egentlig ikke lov til at indtage sin plads.

Ved hjælp af især Furedis og Madsens perspektiver sætter den ovenstående analysedel billedbogens og det dertil hørende vejledningsmateriales tematik i sammenhæng med den såkaldt *terapeutiske/emotionelle vending*. Samtidig påpeges også det problematiske i denne vending, da den kan siges både at introducere og legitimere begreber som stress, simultant med at børn *ansvarliggøres* for at skulle kunne håndtere disse følelser i en meget ung alder. Særligt peges der på, at et tilsyneladende *universalistisk koncept* som *Vennebøkene* ikke synes at tage højde for, at børn i børnehaven har forskellige udgangspunkter hvad angår baggrund og opvækstvilkår.

4.2.3b) Konceptet som del af fortællingen om kvalitet og høje afkast

” What these images embedded in the story of quality and high returns share, is an image of the poor child, children defined in terms of what they cannot do or what they need to acquire, a child who is passively waiting for something to happen, whether by biological programming or through inculcation, a child who is lacking and needs to be readied. And they in turn produce a particular image of the educator and the nursery, school or kindergarten, the former as a technician, needing to follow prescribed steps to achieve prescribed outcomes, filling the empty vessel with the correct contents and in the correct way...” (Moss, 2019, s. 53)

⁵⁰ Dette vil da metodisk lægge sig meget tæt op ad den i programmet *De Utrolige Årene* anvendte «tænkepausestol», som Monica Seland argumenterer for, kan være en form for institutionaliseret krænkelse af børn (Seland, 2020, s. 161).

Når man ser på at Peter Moss blandt andet forbinder denne her tidligere redegjorte *fortælling om kvalitet og store afkast* til det stadig stigende antal «prescribed steps to achieve prescribed outcomes» (Moss, 2019, s. 53), begynder der at tegne sig en gennemgående linje mellem mange af de tidligere nævnte perspektiver som problematiserer forøgelsen af *værktøjer* og færdige programmer i børnehaven – såkaldt *koncepter* (Grindheim, 2017; Løvlie, 2013; Moss, 2019; Pettersvold & Østrem, 2019; Seland, 2020). Som tidligere fastslået, så anser Palm selv *Vennebøkene* og materialet hertil som en form for *pædagogisk koncept*. Denne her slags *koncepter* er altså ud fra Moss' perspektiver tæt forbundet med *fortællingen om kvalitet og store afkast*. Fælles for *koncepterne* er en *universalistisk tilgang* til arbejdet med børn (Moss, 2019, s. 42), og dette er ifølge Moss forankret i et konkurrenceorienteret, globalt samfund – af nogle også kaldt for det *nyliberalistiske samfund* (Madsen, 2020; Moss, 2019). I denne samfundsforståelse er det ikke nødvendigvis bare barnets bedste, eller etiske overvejelser som danner bund for den pædagogiske praksis, men også en god del økonomiske incitament og et stadig større fokus på effektivitet.

Det er min erfaring, at arbejdet med *social kompetence* kan være svært at redegøre for. At henvise til, at man bruger Palms *koncept*, kan tænkes for nogle at være mere konkret og legitimt udadtil, end at forsøge at beskrive, hvordan man arbejder med dette til hverdag. Pettersvold og Østrem hævder blandt andet, at det at *programmer/koncepter* eksisterer «bidrar til forestillinger om at det ordinære er å anvende programmer, mens det å ikke anvende dem er det som må begrunnes» (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 9). Ydermere kan en umiddelbar åbenhed overfor denne slags programmer fra børnehavens ansattes side også skyldes en travl hverdag, hvor nemmere løsninger hilses velkommen, fremfor et valg som er gjort på baggrund af større faglige diskussioner (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 27).

I forlængelse af Madsens perspektiver fra det forudgående afsnit, finder jeg det særligt bekymrende, at mange *koncepter* har en så universel tilgang til det at være menneske – det at være barn. Moss pointerer, at ideen om kvalitet ofte medfører, at man skal have en objektiv og universalistisk fremgangsmåde. Dette er svært at forankre i et komplekst og mangfoldigt samfund (Moss, 2019, s. 44). Godt nok kan Palm og Sollenbergs mestringsstrategier umiddelbart synes at være anvendelige for alle, men som pointeret i foregående afsnit så kan denne form for oplæg om strategier i værste fald faktisk være med til at øge en allerede eksisterende forskel imellem børnene. Den tager nemlig ikke højde for at børnehavens børn afspejler det mangfoldige samfund med deres forskellige baggrund.

Tænker man på argumenterne fra *fortællingen om kvalitet og store afkast* i kontekst til denne afhandlings tematikker, så kan man, så langt så godt, følge en logik om, at samfundet har godt af børn og unge som kan regulere deres vrede. Også, at dette i princippet er godt for det enkelte barn. Tanken om en tidlig investering og en senere samfundsøkonomisk gevinst er ikke fremmed for børnehavefeltet, og i en god del politiske dokumenter, debatter og fagarbejder refereres der til den såkaldte *Heckmannkurve*, som siges at vise, at der er en økonomisk sammenhæng og fordel i at investere i småbørnsområdet⁵¹. Ikke bare er denne kurve de seneste år blevet udfordret af andre forskere (Rea & Burton, 2018), men jeg mener også at der ud fra Madsens argument om at *universelle programmer* kan tænkes mest at tilgodese de allerede ressourcestærke, vil kunne sættes spørgsmålstegn ved kurven (Madsen, 2020, s. 37).

Hvor altså et koncept som Sollenberg og Palms *Vennebøger*, og måske i særdeleshed titlerne i bogserien som arbejder med adfærdsregulering, umiddelbart kan ses som en del af den fortælling som Moss betegner for *fortællingen om kvalitet og store afkast*, så bliver hele konstruktionen ved nærmere betragtning mere skrøbelig. For når et koncept som *Vennebøkene* ved første øjekast kan tænkes at forbedre kvaliteten i arbejdet med *social kompetence* ved at strukturere og simplificere det, så kan arbejdet ikke blot blive objektificerende overfor børnehavebørnene og/eller gå udover selve læseoplevelsen. Hele kvalitetstanken er noget problematisk med tanke på at børnehavebørn som en målgruppe fortsat er en mangfoldig gruppe, selvom de er i samme alderstrin. Et *universelt værktøj* som *Vennebøkene* tager ikke nødvendigvis hensyn til dette. Når dette kombineres med de litterære greb som gør, at børnebøgerne som refleksionsramme er noget reducerede, så kan man stille spørgsmålstegn ved hvor mange børn der i realiteten ville kunne gøre brug af metoderne, og hvor mange der ville kunne spejle sig i fortællingen.

Dette afsluttende afsnit i analysedel har søgt at sætte *Vennebøkene* i en endnu større samfundskontekst ved at se dem i lys af Moss' frembragte *dominerende fortælling om kvalitet og store afkast*. Igen problematiseres *konceptets universalistiske træk* i lyset af det mangfoldige samfund og det pædagogiske arbejdets kompleksitet. Samtidig kan koblingen til denne dominerende fortælling også give en mulig forklaring på, hvorfor *konceptet* bliver brugt i børnehavefeltet.

⁵¹ Se eksempelvis Aukra Kommune, (u.å., s. 3) Drugli (2017, s. 16), Sotkajærvi mfl. (2019)

5. DISKUSSION

I den følgende diskussion fremhæves nogle af analysens hovedpointer. Her søger jeg blandt andet at besvare problemstillingens tredje og sidste undersøgelsesspørgsmål: «Hvordan kan billedbogen som et konkret *pædagogisk værktøj* tænkes at påvirke børnehavebørns læseoplevelser?». Dette sker blandt andet ved at se tilbage på Rosenblatts distinktion af *effeferent* og *æstetisk læsning* (1995). Ydermere vil projektets begrænsninger præsenteres, hvorefter der afsluttes med nogle anbefalinger for fremtidig forskning.

5.1. Billedbogen som værktøj opvejet mod børnehavebørns læseoplevelser

Ud fra en række teoretiske ståsteder peger analysen på, at billedbogen *Roe seg ned* er en bog, som hverken har særlig høj litterær kvalitet eller giver udtryk for et børnesyn som er forenelig med de norske værdier om børn og barndom i en børnehavekontekst. Snarere kan den tænkes at være et udtryk for flere større samfundstendenser, såsom udviklingen til et *nyliberalistisk samfund* og den *terapeutiske vending*, som tilsammen har givet et større fokus på arbejdet med *livsmestring*. Herunder hører, at børn oplæres i mestringsstrategier for at regulere deres følelser, hvilket er godt repræsenteret i bogen *Roe seg ned*. Analysen peger på, at børnenes egen deltagelse i en eventuel højtlesning af billedbogen – mere eller mindre, og så klart afhængigt af den voksne højtleser – vil kunne begrænses betragtelig på grund af det følgende:

- 1) Bogen er præget af en *stærk redundans* og mangler et *tomrumsbidrag* helt fra start. Dette kan tænkes at modvirke børnenes egen meningskonstituering i læsningen.
- 2) Hverken gennem narratologiske greb eller et øget fokus på *bladringen* som fremdrivende i læseprocessen skabes der en reel spænding i bogen. Dette afhjælpes hellere ikke ved at følelsesregisteret i selve bogen er begrænset til en form for magelig glæde på næsten alle opslag.
- 3) Om end bogen umiddelbart virker neutral på grund af den venlige tone, *normalvinklingen* af billederne, *antropomorficeringen* og *nullfokaliseringen*, så har den et stærkt normaliserende budskab. Kanin mangler som fiktiv børnefigur sin egen agens, hvilket kan skyldes manglende forsøg på at skabe *alliancer med børnelæseren* og/eller et *børneperspektiv* fra forfatterens side af. Den *asymmetriske relation* mellem børn og voksne opretholdes gennem bogen, og om end det sker på en blid måde, så er der tale om en form for *venlig magtudøvelse*, hvor det mest er det voksne perspektiv, der tages hensyn til.

- 4) Selvom forfatter og illustratør på hver sin måde viser et godt kendskab til målgruppen – netop vha. *antropomorficeringen*, de relaterbare rammer, oversigteligheden, små detaljer i billedteksten -, så kan det tænkes at en hel del børn vil have svært ved at genkende sig selv i bogen. For det første klarer Kanin enormt hurtigt at slippe af sin vrede, hvilket ikke er muligt for alle børn i børnehavealderen, og heller ikke bør forventes ud fra et udviklingspsykologisk synspunkt. For det andet så er det tvivlsomt, at Mammans nærmest *terapeutiske tilgang* til Kanins vrede er noget, som er specielt hverdagsagtigt for langt de fleste børnehavebørn og deres foresatte. Bogen kan derfor tænkes at sætte sig et noget uopnåeligt mål. Paradoksalt nok kan bogens budskab altså tænkes at ramme skævt og faktisk være svært at relatere til af de børn, som et pædagogisk personale faktisk har i tankerne og ønsker at hjælpe med denne slags materiale.

Til dette kommer hele *konceptualiseringen*, som står i forlængelse af bogen *Roe seg ned*. For som beskrevet, så følger der et pædagogisk oplæg med. Oplægget er også noget kritisabelt ud fra et pædagogisk ståsted. Ud fra min analyse viser det blandt andet et syn på følelser som en manipulerbar størrelse, som børn selv skal kunne regulere i småbørnsalderen. Når billedbogen og det hertil hørende materiale har nogle på forhånd givne mål, mener jeg at børnehavepersonalet og dermed også børnehavebørnene hurtigt kan komme til at få en mere *efferent tilgang* til læseprocessen fremfor den *æstetiske*, som jeg ellers mener i særdeleshed kommer til udtryk i børnehavens rammeplan. For bogen *Roe seg ned* – og flere andre bøger i *Vennebøger*-serien – kommer med flere praktiske strategier, når det gælder følelsesregulering og social adfærd, som man jo implicit ønsker at børnene tager med sig videre i børnehavehverdagen. Som beskrevet så er der med en *efferent læseform* mest fokus på hvad læseren vil sidde tilbage med efter læsningen fremfor selve læseoplevelsen, hvilket kan ske på bekostning af den mere *æstetiske* og oplevelsesfokuserede læsning.

Fra et rent teoretisk ståsted mener jeg altså følgelig at *konceptet* kan tænkes at leve op til Rosenblatts pointe om, at *æstetisk læsning* ofte synes at vægtes mindre end den *efferente læsning*. Selv hvis børnehavepersonalet skulle forsøge at have en så åben tilgang til læsningen som mulig i mødet med en børnegruppe og prøve at følge Palms noget modsætningsfulde anvisning om at stille åbne spørgsmål osv. ifm. læsningen af hendes bøger, så stiller jeg mig undrende og tvivlende overfor hvorvidt et barn får plads til egen tolkning af selve bogen som et litterært værk. Med tanke på udvikling af læselyst, så vil børnelæseren i værste tilfælde finde billedbogen kedelig, noget som i den grad kan siges at stå i kontrast med *Rammeplanens*

anvisninger om oplevelsen af spænding og glæde under højtlesning. Men ikke bare det – bøger som bogen *Roe seg ned* kan også påvirke barnets syn på sig selv og dets egen vrede som en følelse på en måde, der går i en negativ retning og dermed forstærke en allerede eksisterende *tabuisering af vredesfølelsen*.

Bogens æstetiske værdi synes at glippe på bekostning af dens meget tydelige, pædagogiske formål. Dens implicitte objektivering af barnefiguren, opretholdelse af ideen om *det appolinske barn* og *trange kommunikative mønstre* går dog også noget imod den grundlæggende *anerkendelse* af børn som ligeværdige med os voksne, som ellers præger meget nordisk børnehavepædagogik. Yderligere kan der ud fra nogle af de præsenterede perspektiver – eksempelvis Grindheims (2017) – stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt arbejdet med *social kompetance* gennem et *værktøj* som *Vennebøkene* overhovedet er effektivt rent pædagogisk. Tvivlen fremføres, da børn i børnehaveralderen mest har behov for vejledning i en konkret situation, fremfor gennem et pædagogisk oplæg isoleret fra hændelserne.

Analysen og denne efterfølgende diskussion ud fra analysens hovedpointer synes altså at pege på, at bøgerne både vil kunne give børnehavebørnene en ringere læseoplevelse end andre billedbøger, men at det heller ikke nødvendigvis sker til fordel for, at bøgerne kan tænkes at være effektive eller gode som et *pædagogisk værktøj* i arbejdet med *social kompetance*.

Palm og Sollenberg er ikke alene i at se et potentiale i forbindelse med udviklingen af sociale færdigheder og læsning af litteratur. Uanset hvor æstetisk en tilgang man ønsker at have til læsningen af skønlitteratur med børnehavebørn, så kan man ikke benægte at den ofte afstedkommer en form for biprodukter i form af læring eller dannelse, måtte det være sprogstimulering, tidlig læse- og skriveudvikling eller udvikling af læseglæde (Hoel, Bråthen & Kaasa, 2008). Blandt andet Maria Nikolajeva påpeger, at læsningen af billedbøger kan fremme børns såkaldt *emotionelle literacy* og vække deres empati, særligt når de udtrykker konflikt eller misforståelser karaktererne imellem (Nikolajeva, 2013). Ruth Stokke ser yderligere på litteratur som en form for *simuleret livserfaring*, hvor vi som mennesker kan få indblik i erfaringer som vi normalt ikke ville få adgang til i vores egen livsverden (Stokke, 2022). Meget peger altså på at man, i udarbejdelsen af eksempelvis en årsplan og under fagområderne forbundet med *social kompetence*, ville kunne nævne højtlesningen af billedbøger som et tiltag. Spørgsmålet er da bare, om Nikolajeva og Stokkes perspektiver i større grad end Palm og Sollenbergs fremgangsmåde vil kunne tænkes at bevare oplevelsesaspektet i højtlesningen.

Fra et rent teoretisk grundlag – i denne opgave tværfaglig med både litteraturvidenskabelige og pædagogiske perspektiver -, ville jeg opfordre børnehavpersonalet til at være varsom og reflekterende, når en implementering af Palm og Sollenbergs *Vennebøger*-koncept overvejes. Samtidig vil jeg også igen henvise til den etiske udfordring, at vi som voksne vurderer litteratur på vegne af børn. Mine perspektiver kan give anledning til videre refleksioner, men er ikke ensbetydende med at bogen *Roe seg ned* eller andet materiale fra *konceptet* ikke vil kunne opleves med glæde og spænding og som meningsfuld af nogle børn og børnehavpersonale.

5.2. Projektets begrænsninger

Afrundingen af foregående delafsnit bringer mig straks videre til projektets begrænsninger. I forlængelse heraf kan det påpeges, at projektet kunne have givet børnelæserne en stærkere stemme ved faktisk at involvere dem i forskningsprocessen. Dette kunne eksempelvis været sket gennem observationer af en højtlesning af bogen i samme stil som tidligere gennemført og beskrevet af Trine Solstad (2016)⁵². Her ville man have fået et reelt indblik i, hvilke samtaler og fortolkninger billedbogen kunne have igangsat. Jeg indså imidlertid at der lå et etisk dilemma i at drive børneinvolverende forskning på et materiale, som ingen ud fra et teoretisk – hverken litterært eller pædagogisk – standpunkt før har taget stilling til.

Videre ville det også have været interessant at indhente børnehavpersonales erfaringer og tanker om *Vennebøger*-serien. Siden materialet bruges i både svenske og norske børnehaver, og til og med er forankret i flere norske børnehavers årsplan, så må det må formodes at være af værdi for flere fagprofessionelle. I udgangspunktet var dette også del af projektplanen. I starten af skriveperioden fik jeg derfor afklaret gennemføringen af semistrukturerede interview med NSD⁵³, og tog kontakt til flere af de børnehaver, som jeg kunne se nævnte bøgerne i deres årsplan. Da dette dog skete i forbindelse med en af de større smittebølger under coronapandemien, blev der, i de få tilbagemeldinger jeg fik, beklaget, at der i øjeblikket ikke var overskud til at stille op til denne slags henvendelser. Dette igangsatte flere refleksioner fra min side, og jeg fravalgte i denne omgang at gennemføre interviews. I et projekt hvor jeg vil meget – ’meget’ ment som et ønske om en mangfoldighed af perspektiver – gav dette også plads for mere faglig dybde i analysen af billedbogen og materialet. En form for metodetriangulering,

⁵² Solstad udvalgte i forbindelse med sit doktorarbejde fem billedbøger. I sin analyse fremhæver hun otte videoobservationer, hvor børnene samhandler om disse bøger (Solstad, 2016, s. 77).

⁵³ Norsk senter for forskningsdata.

om dette så havde været involveringen at børnehavebørn eller -ansatte, ville ellers rent metodologisk have været ønskværdigt med tanke på projektets placering i *kritisk realisme* som videnskabsteoretisk ståsted.

For at bevare en dybde og grundighed i projektet, og samtidig kunne give et bredt og flerfacetteret perspektiv gennem tværfagligheden, måtte jeg også begrænse undersøgelsen noget mere end jeg ellers havde ønsket. Oprindeligt havde jeg gerne set på hele serien for at kunne udtale mig noget bredere, men det viste sig hurtigt at jeg i forbindelse med opgaveformen drog god nytte af og bevarede en større dybde, ved at afgrænse materialet på den måde jeg gjorde.

5.3. anbefalinger for fremtidig forskning

Projektet har sat gang i mange videre refleksioner og udvidende perspektiver, som desværre ikke alle kunne blive integreret i forbindelse med problemstillingen i denne omgang. Nogen af disse vil jeg præsentere i det følgende.

Jeg ser et større potentiale i at se nærmere på hele *Vennebøger*-konceptet, men også andre billedbøger skrevet til brug ifm. *pædagogiske koncepter*, såsom nogen af dem som nævnes i præsentationen af materialet i denne afhandling. Den slags billedbøger kan nemlig tænkes at være ganske velintegreret i børnehavepraksissen de steder som anvender *koncepterne*, og vil derfor være med til at påvirke børnehavebørns første læseoplevelser. Hvordan løser forfattere denne slags opdrag? Vil lignende mønstre, som dem jeg fandt i denne analyse være noget, der viser sig i et andet materiale? Som beskrevet i tidligere afsnit om denne undersøgelses begrænsninger, så ville jeg mene at der er stor værdi i at få nogle brugerperspektiver på dette, både fra børn og fagprofessionelle.

Ydermere finder jeg det ganske interessevækkende at se det store antal af de såkaldte «hull-bøger», altså børnebøger skrevet af blandt andet børnehavepædagoger, på markedet. Jeg tænker at den slags bøger kan give et helt enestående indblik i, hvilke ønsker og forventninger børnehavepædagoger som faggruppe har til billedbøger og højtlesning i børnehaven, og hvad de føler markedet ikke dækker for dem i forvejen. Det er også interessant at en viden om at en fagfælle har skrevet bogen muligvis tolkes som et kvalitetsstempel.

Sidst men ikke mindst går jeg med en hypotese om, at en mere *efferent tilgang* og værdsættelse ikke blot er noget som viser sig i litteraturen, men muligvis i meget andet af den æstetiske praksis i børnehaven. Altså småbørnsteater, kunstprojekter og lignende. Er den æstetiske oplevelse en tilstrækkelig legitim begrundelse, eller ses der ikke værdi i denne slags

oplevelser i dagens børnehaver? Er denne form for pædagogisering af billedbøger blot et af mange symptomer på en større tendens? Igen ville det være interessant at se nærmere på børnehavens ansattes begrundelser for valg af småbørnslitteratur. Som vist i indledningens citater fra de sociale medier, så ser det pædagogiske mål ud til at gå forud i valget af bogen, men for at dette ikke bare forbliver en formodning, kræver det en nærmere undersøgelse.

6. OPSUMMERING

Afslutningsvis søger jeg med udgangspunkt i fund og drøftelser fra besvarelserne på afhandlingens undersøgelsesspørgsmål at give et opsummerende svar på afhandlingens problemstilling: «Hvordan kan en analyse med udgangspunkt i Else Breens todeling i litterær og funktionel kritik være med til at belyse Linda Palms *Vennebøger* som både et litterært og pædagogisk fænomen?».

I den forbindelse vil jeg her minde læseren om mit videnskabsteoretiske ståsted i den *kritiske realisme*, som medfører en anerkendelse af, at i og med al forskning er *teoriladet*, så vil den også være *fejlbart*. Uden at underkende relevansen af mine fund, så er det vigtigt at have i mente at mine perspektiver er nogen få af mange andre mulige perspektiver. En anden fagperson ville med udgangspunkt i andre teorier kunne have gjort nogle helt andre fund, end det jeg har.

I denne afhandling har jeg ved hjælp af Else Breens todeling i *litterær og funktionel kritik* foretaget en tværfaglig analyse af Linda Palm og Lisa Sollenbergs billedbog *Roe seg ned*, som er en del af et større *koncept* kaldt for *Vennebøger*. Todelingen blev yderligere tilspidset ved hjælp af Per Thomas Andersens vurderingskriterier for litteratur. Den har sikret, at jeg både har kunne forholde mig til bogen som et litterært værk, samtidig med at jeg har kunnet forholde mig til, hvilke tendenser den kan have udspring i, og hvordan den kan tænkes at påvirke pædagogisk praksis i børnehaven.

Desværre er bogen *Roe seg ned* ud fra et rent teoretisk ståsted hverken af høj kvalitet rent litterært eller som *pædagogisk værktøj* til anvendelse i norske børnehaver. Den *litterære kritik* af bogen viser både en *stærk redundans* og et *manglende tomrumbidrag*, og *børneperspektivet* i bogen er i overvejende grad fraværende. Der bygges heller ikke nogen spænding op ved hjælp af mere avancerede *narratologiske greb* eller et øget fokus på *bladvendingen*. Ud fra den *funktionelle kritik* kan bogens og dele af *konceptets* eksistens ses i sammenhæng med den

såkaldt *terapeutiske vending* og en generel *tabuisering af vredesfølelse*. Fælles for begge kritikker er det tilsyneladende snævre tolkningsrum for børnelæseren, og en mulig objektificering og stor *ansvarliggørelse* af denne. Det som kan virke paradoksalt, er at bogen som litterært værk holdes meget simpelt og som sådan ikke ser ud til at indeholde store forventninger til børnehalebørns litterære kompetance, samtidig med at den implicit stiller store krav ift. selvregulering fra børnehalebarnets side. Dette er ikke ensbetydende med at bogen ikke kan være af værdi for nogen læsere, men det kan give anledning til større refleksion omkring anvendelsen af *konceptet* i børnehaleområdet.

En billedbog er mere end bare en billedbog. Den kan give adgang til æstetiske læseoplevelser som kan indeholde spænding og glæde, hvilket også står nedfældet i *Rammeplan for Barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men jeg mener at denne todelte analyse særligt er med til at belyse, at en billedbog sjældent kan løsrides fra det samfund, den er skabt og eksisterer i og den kontekst den læses i. Særligt når den er en del af et *pædagogisk koncept* og når den læses i en omsorgs- og velfærdsinstitution som børnehaven og det er børnehaleansatte som udvælger bogen samt faciliterer læsningen, så bliver læsningen også et pædagogisk anliggende, som nøje må vurderes ud fra den viden, den børnehaleprofessionelle står med. Derfor bør udvælgelsen af billedbøger i børnehaven ikke bare være en smagssag, og bør rumme refleksioner både med udgangspunkt i litterære og pædagogiske perspektiver.

Jeg stiller mig undrende overfor brugen af billedbogen, i dette eksempel bogen *Roe seg ned*, som et *pædagogisk værktøj*. Om end jeg vælger at tro på at denne bog og resten af *konceptet* er skabt i bedste mening, mener jeg, at min analyse og mine drøftelser peger på en række svagheder ved bogen både set fra et litterært og et pædagogisk ståsted. Ikke blot kan en ureflekteret brug af bogen stride imod det jeg tolker som en mere oplevelsesorienteret tilgang til læsning som ellers anbefales i rammeplanen, men *værktøjets* egentlige pædagogiske effekt og holdbarhed er også tvivlsomt, og i hvert fald ikke på nogen måde bevist eller nærmere undersøgt.

Jeg håber at jeg eller andre vil have anledning til at se nærmere på billedbogen som del af *pædagogiske koncepter*, for at se om mine fund er enestående eller måske snarere afdækker en mere skjult og underudforsket form for læseoplevelse, børnehalebørn inviteres ind i. Udover dette håber jeg også at denne afhandling kan inspirere andre fagpersoner indenfor børnehaleområdet til at gennemføre tværfaglige billedbogsanalyser, eller i hvert fald at have nogen af de nævnte perspektiver in mente, når der skal vælges billedbøger til brug i børnehaven.

7. LITTERATURLISTE

- Aaslestadt, P. (1999). *Narratologi – Ei innføring i anvendt fortelle teori*. Cappelen Akademisk forlag.
- Andersen, P. (1987). Kritikk og kriterier. I: *Vinduet* (3). 17-25.
- Andersen, S. (2007). Kritisk realisme som perspektiv i sosialt arbeid – en introduktion og forskningsoversigt. *Social Skriftserie* (8). Den Sociale Højskole.
- Atia, N. & Schmidt, L. M. (2019). *Noah og Lily – Et familiestamtræ*. (Forlag ukendt)
- Aukra Kommune (u.å.). *Plan for å fremme eit godt psykososialt miljø i Aukrabarnhagen*. AukraKommune. <https://www.aukra.kommune.no/tenester/barnehage/spesialpedagogisk-hjelp-tverrfagleg-samarbeid/mobbing/plan-for-a-fremme-eit-godt-psykososialt-miljo-i-aukrabarnhagen/>
- Bach, D. (Accepted/In press). Træningstonen: Pædagogers svar på diagnosekulturens forståelse af børns udfordringer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – En beskrivende og fortolkende studie*. Skriftserie.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.). *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk* (s. 129-148). Tano.
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse: normalitet og magt i skolen* (J. Wrang, Overs.). Akademisk forlag. (Oprindeligt udgivet i 2008).
- Birkeland, T. (1998). Er barnelitteratur kunst? I P. Kaldestad & K. Vold (Red.). *Årboka. Litteratur for barn og unge* (s. 36 – 48). Det Norske Samlaget.
- Birkeland, T.; Mjør, I. & Teigland, A. (2018). *Barnelitteratur – Sjangerar og teksttypar*. (4. Udg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Booth, W. C. (1983). *The Rhetoric of Fiction* (2. udg.). The University of Chicago Press.
- Brandt, L. (2021). *Fortellingen om livsmestring* [Upubliseret eksamensopgave i SV421 Mangfold og livsmestring]. Universitetet i Agder.
- Brandtzæg, I.; Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra*. Kommuneforlaget.
- Breen, E. (1979). Vurdering av barnelitteratur. I E. Fosseng, R. Jensen og G. Risa (Red.). *Mellom boka og barnet* (s. 13-26) . NKI-forlaget.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitetiv verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder – En grundbog*. (3. udg., s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.

- Brinkmann, S. (2011). Om psykiatiseringen af hverdagslivet og psykologien. *Psykologisk set*, 28(82), 5-12.
- Bjorvand, A. (2012a). Når barn leser bildebøker I E.S. Tønnesen & A. Bjorvand (Red.) *Den andre leseopplæringa – Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. udg., s. 69 - 80). Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A. (2012b). Vurdering av barnelitteratur – Formidlerens rolle i jakten på de gode leseopplevelsene. I E.S. Tønnesen & A. Bjorvand (Red.). *Den andre leseopplæringa – Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. udg., s. 150 – 173). Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.). *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 129-145). Cappelen Damm Akademisk.
- Burke, C.L. & Greenwood, J.B. (2004). *Animals as People in Children's Literature. Language Arts*, 81(3), 205-213.
- Christensen, N. (2002) Indgangsvinkler til analyse af billedbøger. I: T. Jørgensen, H. Romme Tomsen, E. O`Sullivan, K. Lesnik-Oberstein, L. Bøgeholt Pedersen, A. Øster Steffensen & N. Christensen: *Nedslag i børnelitteraturforskningen 3* (s. 165-188). Roskilde Universitetsforlag.
- Christensen, N (2010) Fiktion for begyndere: Narrative forløb og karakterer i nordiske billedbøger for små børn. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5627>
- Danermark, B.; Ekström, M.; Jakobsen, L. & Karlsson, J. (2003). *Att förklara samhället* (2. Udg.). Studentlitteratur.
- Dannevig, A.S.J. & Moen, K.S. (2022). *Pappa er dustete*. Ær forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (2021, 16. december). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- De Saint-Exupery, A. (2017). *Den Lille prins* (H. Ægidius, Overs.). Legind. (Oprindeligt udgivet 1943).
- Drugli, M.B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. udg.). Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm.
- Ertzeid, M. (2017). *Småkryp for småfolk*. Cappelen Damm.

- Fodstad, C. D. & Bjørkøy, I. (2018, 30. august). *Når snarvei bliver omvei*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/helse-pedagogikk-psykisk-helse/nar-snarvei-blir-omvei/128286>
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture – Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. Routledge.
- Gadamer, H.G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebek Tübingen. (Oprindeligt udgivet i 1960).
- GAN Aschehoug (u.å.). *Venner*. Hentet 5. mai 2022 fra <https://gan.aschehoug.no/verk/venner>
- Genette, G. (1997). *Paratexts – Thresholds of interpretation* (J.E. Lewin, Overs.). Cambridge University Press. (Oprindeligt udgivet 1987).
- Grindheim, L. (2017). Anger and conflicts in Early Childhood Education: Expressing some worries about early intervention through the Incredible Years Programs. I J. Cruz & R. Sofia (Red.). *Anger and Anxiety: Predictors, Coping Strategies and Health Effects* (s. 217 – 238). Nove Science Publishers.
- Gubar, M. (2016). Et risikabelt foretagende. At tale om børn i børnelitteraturforskningen. *Passage - Tidsskrift for Litteratur Og Kritik*, 31(75). <https://doi.org/10.7146/pas.v31i75.24163>
- Hagemann, S. (1979). Barnebokkritikerens oppgave. I E. Fosseng, R. Jensen og G. Risa (Red.). *Mellom boka og barnet* (s. 63-76). NKI-forlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskap och bildebokforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap* ¾, 163-168.
- Heivoll, A.B. (2018). Pingvinen bak sofaen – Om elementer av fantastikk i Håpe, sa gåsa og Jeg kunne spise en ku av Gro Dahle og Kaia Linnea Dahle Nyhus. I S. Slettan (Red.). *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 41 – 60). Fagbokforlaget.
- Hoel, T.; Bråthen, L.B. & Kaasa, M. (Red.) (2008). *Les for meg, pliiis!- Om barn, litteratur og språk*. ABM- utvikling. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014070907215
- Hogsnes, H. (2010). Barnehagen i endring. I H. Hogsnes, M. Angell & S. Nordtømme (Red.). *Barnehagens læringsliv* (s. 53 – 76). Fagbokforlaget.
- Hillis Miller, J. (1990). Narrative. I F. Lentricchia & T. McLaughlin (Red.). *Critical Terms for Literary Study* (s. 66-79). Second Edition.
- Hjortkjær, C. (2016). *Utilstrækkeligt enestående: En kierkegaardsk diagnose af diagnosesamfundet*. Publikationer fra Det teologiske Fakultet.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling – Muntlig og Skriftlig* (3. udg.). Universitetsforlaget.
- Idland, K. (2019). *Lille Mille*. Publica.

- Idland, K. (2020). *Mille-Mor*. Publica.
- Iser, W. (1970) *Der implizite Leser – Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett* (2. udg.). Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, W. (1974). *Die Appelstruktur der Texte – Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa* (4. udg.). Universitätsverlag.
- Iser, W. (1990). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (3. udg.). Wilhelm Fink Verlag.
- Jacobsen, E. (2018). *Natbjørnen Tjugga – Søvnmeditationer for børn*. Aronsen.
- Jacobsen, E. (2019). *Natbjørnen Tjugga & Kærlighedsblomsterne – Søvnmeditation for børn om kærlighed og selvværd*. Aronsen.
- Jacobsen, E. (2020). *Natbjørnen Tjugga & Ræven Sally – En beroligende historie om savn*. Aronsen.
- Jacobsen, E. (2022). *Knud starter i børnehaven*. Aronsen.
- Jakobsen, T. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Jelstad, J. (2020, 03. februar). Én av tre barnehager oppgir å ha mindre enn tre timer daglig med full bemanning. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bemanningsnorm-pedagognorm/n-av-tre-barnehager-oppgir-a-ha-mindre-enn-tre-timer-daglig-med-full-bemanning/228692>
- Jensen, C. K. (2019, 11. februar). 5 råd fra eksperterne: Sådan skriver du den gode bog. *Børn & Unge*. <https://bupl.dk/artikel/5-raad-fra-eksperterne-saadan-skriver-du-den-gode-bog/>
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. Peter Lang.
- Jonassen, T. (2015, 20. august) Barnehagelærer med barneboksuksess. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/bokutgivelse-grndervirksomhet-litteratur/barnehagelaerer-med-barneboksuksess/113137>
- Juul, J. (2014). *Aggresjon! Et nytt og farlig tabu?* (I. Sæterdal, Overs.). Pedagogisk forum. (Oprindeligt udgivet 2013).
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse – The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Langer, J. (2017). *Litterära föreställningsvärldar* (A. Sörmark, Overs.). (2. udg.) Daidalos. (Oprindeligt udgivet i 2011).
- Lie, S. (1993) På kanten av det tenkbare. I S. Melby & T. Lie. *Kunnskapsproduksjon og forskersubjekt* (s. 11 – 28). Senter for Kvinneforskning.
- Løkås, M.T. (2022, 1. februar) I uke fire ble det registrert 4277 nye sykemeldinger i skoler og barnehager. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/korona-sykefravaer/i-uke-fire-ble-det-registrert-4277-nye-sykemeldinger-i-skoler-og-barnehager/228862>
- Løvland, A (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsning* (7). <https://videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr7-multimodalitet/>
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-03>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus Forlag.
- Malmborg, E. & Granlund, H. (2018). *Lilla Läseskolan*. Rabén & Sjögren.
- Malmborg, E. & Sollenberg, L. (1997). *Lilla Läs-Skolan*. Rabén & Sjögren.
- Melvold, L. (Red.) (2018). *Livsmestring i barnehagen – Å bære sin egen bagasje*. Kommuneforlaget.
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood*. Routledge.
- Mørstad, E. & Tschudi-Madsen, S. (2021, 19. august). *Fargesymbolikk*. Store norske leksikon. <http://snl.no/fargesymbolikk>
- Natur & Kultur (u.å.). *Kompisar*. Hentet 5. maj 2022 fra <https://www.nok.se/titlar/laromedel-b1/kompisar/>
- Nikolajeva, M. (1998). *Barnebokens byggeklossar*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nodelmann, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children`s Picture Books*. University of Georgia Press.
- Nodelmann, P. (1999). Decoding the Images: Illustration and Pictures Books. I P. Hunt (Red.). *Understanding Childrens litterature* (s. 68 – 80). Routledge.
- Nodelmann, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Childrens Litterature*. The Johns Hopkins University Press.

- Nome, D. (2019). Å «være sammen» med barn – et kalkulert metodevalg. I M. Pettersvold S. Østrem (Red.). *Problembarna – Manualer og metoder i barnehager, skole og barnevern* (s.57-76). Cappelen Damm.
- Ones, L. (2020). *Alt blir bra – For barn om corona*. Pedagogisk Forum.
- Palludan, C. (2007) Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood* 75(39). <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Palm, L. (2020). *Kompisböcker baserade på Barnkonventionen - handledning och inspiration*. Natur & Kultur.
- Palm, L. (2019). *Vennebøker – veiledning og inspirasjon* (U.Overs.). GAN Aschehoug. (Oprindeligt udgivet i 2019).
- Palm, L. & Sollenberg, L. (2011). *Ti små vennebøker* (H. Solem, Overs.) GAN Aschehoug. (Oprindeligt udgivet i 2011).
- Palm, L. & Sollenberg, L. (2016). *Ti små vennebøker for de minste* (H. Solem, Overs.) GAN Aschehoug. (Oprindeligt udgivet i 2016).
- Palm, L. & Sollenberg, L. (2011a). *Roe seg ned*. (H. Solem, Overs.) GAN Aschehoug. (Oprindeligt udgivet i 2011).
- Palm, L. & Sollenberg, L. (2014). *Tio kompisböcker baserade på barnkonventionen*. Natur & Kultur.
- Palm, L. & Sollenberg, L. (2017). *Kompisar: En ny kompis - 2 titlar i en bok*. Natur & Kultur.
- Palm, L. & Sporrøng, S. (2021). *Boost deg selv – Bli tryggere, sterkere og få bedre selvfølelse* (M. Lexow, Overs.) Memo forlag. (Oprindeligt udgivet i 2020).
- Palm, L. & Sporrøng, S. (2019). *Min Peppbok – For å minne meg selv på at jeg er super!* (M. Lexow, Overs.) Memo forlag. (Oprindeligt udgivet i 2019).
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Pettersvold, M. & Østrem, S (Red.). *Problembarna – Manualer og metoder i barnehager, skole og barnevern*. Cappelen Damm.
- Raknes, S. & Peterson, Å. (2014). *Sint og glad i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Rea, D. & Burton, T. (2020, april). New evidence on the Heckmann curve. *Journal of Economic Surveys*, 34(2), 241 – 262. <https://doi.org/10.1111/joes.12353>
- Redaksjonen for norsk APA-stil. (2021). *Norsk APA-manual: En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil basert på APA 7th* (Versjon 1.7). Unit. <https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansetil>

- Rhedin, U. (2013). Kaos och ordning – åtta berättelser ur barnets perspektiv och våga möta barndomens mörker. I U. Rhedin, O.K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (s. 37 – 63). Alfabeta.
- Rhedin, U. (2001). Småbarnsbilderboken och det lilla barnet. I N. Goga & I. Mjør (Red.). *Møte mellom ord og bilde – En antologi om bildebøker* (s. 26-51). Cappelen Akademisk Forlag.
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader – the Text – the Poem – The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa* (S. Torhell, Overs.). Studentlitteratur. (Oprindeligt udgivet 1995).
- Rostvåg, Å. (2010). Hvilke valg tar barna når de selv velger bøker? I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 46-61). Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis*. Fagbokforlaget.
- Sohn, A. (2020). *Asta Viola holder sommerferie*. Forlaget Mellemsgaard.
- Sohn, A. (2021). *Asta Viola og de gule trærsko*. Forlaget Mellemsgaard.
- Solstad, T. (2018) Høytlesingsprosjektet. I T. Solstad, T. Jansen & A. Øines (Red.). *Lesepraksisser i barnehagen* (s. 17 – 39). Fagbokforlaget.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.
- Sotkajärvi, T.M.; Tisløv, I.S.; Sundsfjord, C.; Nygaard, E.; Von Heimburg, D.; Øye, K.; Nygaard, I.; Aulie, A.H.; Kristoffersen, K.W. Johansen, M.; Zehouo, L.K. & Langås, S.V. (2019, 28. februar). Barnehageparadokset - Hvorfor er ikke gode, gratis barnehager tilgjengelig for alle? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-politikk/barnehageparadokset/141156>
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R.S. Stokke & E.S. Tønnesen (Red.), *Møte med barnelitteratur – Introduksjon for lærere* (2. udg., s. 247 – 266). Universitetsforlaget.
- Storvik, L. F. (2019, 27. mai). Her er barnehagelærernes vanligste helseplager. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/her-er-barnehagelaerernes-vanligste-helseplager/174659>
- Suren, P.; Wang, M.V.; Lund, M.; Brandlistuen, R.E.; Bye, E.K.; Recher, R.; Holt, T.; Øvrevik, J.; Helland, M.S. & Siverten, B. (2018, 10. maj). *Barn og unges helse: oppvekst og levekår*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/>

- Sæverot, H. & Torgersen, G. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 70-75. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-07>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. Kvalitet i kvalitative studier I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder – En grundbog*. (3. udg., s. 657-670). Hans Reitzels Forlag.
- Trommald, Mari (2017). *Økte forskjeller – Gjør det noe? Oppvekstrapporten 2017* – Bufdir. Intro, s. 4 – 27. <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003918>
- UiA, (2020, 16. juni). Strategi 2021 → 2024. *UiA – Universitetet i Agder*. <https://www.uia.no/om-uia/organisasjonen/strategi-2021-2024>
- Öhman, M. (2020) *Vern om barns lekestyrke* (J. Seim, Overs.). Pedagogisk Forum. (Oprindeligt udgivet 2019).
- Öhnell, Å. (2015, 14. september). Intervju med Linda Palm – författare. *Åsa Öhnell – barnboksförfattare*. <https://asaohnell.com/2015/09/14/intervju-med-linda-palm-forfattare/>