

Å fremme folkehelse og livsmestring i småtrinnet gjennom bildebøker

En analyse av Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersens bildebøker *Gleding!*, *Feiling!* og *Undring i følelsesuniverset*.

HANNA MALDE

VEILEDER

Reinhard Hennig

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Etter fem år på grunnskolelærerutdanningen er det endelig min tur til å presentere denne masteroppgaven, som et resultat av mitt engasjement for norskfaget og skjønnlitteraturen. Å skrive denne oppgaven har vært både givende, men også utfordrende. Litteraturens univers og håndtering av livets oppturer og nedturer har interessert meg lenge. Endelig har jeg fått muligheten til å ta et dypdykk i dette temaet. Jeg håper mitt engasjement skinner gjennom når du leser denne oppgaven.

Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder, Reinhard Hennig, for all hjelp gjennom hele denne prosessen. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, innspill og gode veiledningstimer.

Jeg vil også takke familie og venner som har stilt opp med masse omsorg, inspirasjon og motivasjon gjennom skriveprosessen for denne masteroppgaven. Uten deres kjennskap til Siri Abrahamsens bildebøker, illustrert av Vibeke Høie-Holgensen, hadde jeg ikke blitt inspirert til å anvende hennes litterære verk i denne oppgaven.

Jeg håper masteroppgaven vil komme til nytte for lærere, forskere og alle som er opptatt av å fremme kvalitetsutdanning for våre elever i grunnskolen.

God lesing!

Kristiansand, mai 2024.

Hanna Malde

Sammendrag

Denne studien tar for seg en nærlesing av tre bildebøker skrevet av Siri Abrahamsen og illustrert av Vibeke Høie-Holgersen. Abrahamsen presiserer på bildebøkernes baksidetekst at bøkene skal ta for seg temaer som blant annet livsmestring, vennskap, inkludering og glede (2016, 2017, 2018). Gjennom problemstillingen: *Hvorvidt har bildebokserien til Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen om Lykke og Wilmer potensial til arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget på småtrinnet?* skal det undersøkes hvilken betydning denne skjønnlitteraturen kan ha for norskfagets undervisning innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Gjennom en grundig analyse av disse bildebøkene har jeg identifisert flere temaer som egner seg for utforskning innenfor rammene av norskfaget, spesielt med tanke på folkehelse og livsmestring. Disse inkluderer emner som følelsesregulering, fellesskap og omsorg, sammen med de tidligere nevnte temaene. Min studie antyder at bildebøkene til Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen utgjør en velegnet ressurs som supplement til undervisningsmateriale innenfor områdene folkehelse og livsmestring på småtrinnet i grunnskolen, særlig gjennom høytlesingsaktiviteter instruert av en lærer. Elevene kan gjennom høytlesing av disse bøkene engasjere seg i andres liv, lære om ulike følelser og hvordan disse kan håndteres gjennom observasjoner gjort gjennom bøkernes fortellinger og karakterer. Samtidig kan leseren eller lytteren lære om empati gjennom de analyserte verkene, som også er et relevant element innen folkehelse og livsmestring, her gjennom norskfaget.

Summary

This study presents a close reading of three picture books written by Siri Abrahamsen and illustrated by Vibeke Høie-Holgersen. Abrahamsen specifies on the back cover text of the picture books that they address themes such as life skills, friendship, inclusion and joy (2016, 2017, 2018). Through the research question: *To what extent does Siri Abrahamsen and Vibeke Høie-Holgersen's series of picture books about Lykke and Wilmer have the potential to work on public health and life skills in the Norwegian subject at the primary level?* It will be investigated what significance literary fiction has in the Norwegian subject within the theme of public health and life skills.

Through a thorough analysis of these picture books, I have identified several themes suitable for exploration within the framework of the Norwegian subject, especially concerning public health and life skills. These include topics such as emotional regulation, fellowship and care, together with the themes mentioned above. My study suggests that Siri Abrahamsen and Vibeke Høie-Holgersen's picture books constitute a suitable resource as a supplement to teaching materials on public health and life skills at the primary level in elementary school, particularly through reading aloud activities guided by a teacher. When reading these books aloud, students can engage with others' lives, learn about different emotions and how to manage these emotions through observations made through the stories and characters of these books. The reader or listener of these analyzed books can also learn about empathy, which is a relevant element in public health and life skills, here through the Norwegian subject.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	3
Kapittel 1 Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn for studien	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
Kapittel 2 Oppgavens teoretiske grunnlag	10
2.1 Folkehelse og livsmestring i skolen	10
2.1.1 Abraham H. Maslows behovsteori	12
2.1.2 Albert Bandura- Sosialkognitiv teori	13
2.1.3 Carol S. Dweck- Mindset	15
2.2 Barneleseren	16
2.3 Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring i norskfaget	17
2.3.1 Økt interesse i norskfaget	22
2.4 Begrepsavklaring	25
2.5 Oppsummering	26
Kapittel 3 Metode	26
3.1 Undersøkellesdesign, begrunnelse for valg av metode	26
3.2 Introduksjon til materialet, forfatteren og illustratøren	28
3.3 Avgrensning av materialet	29
Kapittel 4 Analyse	29
4.1 Handlingsreferat av bøkene	30
4.1.1 <i>Gleding!</i>	30
4.1.2 <i>Feiling!</i>	30
4.1.3 <i>Undring i følelsesuniverset</i>	30
4.2 Tematisering av følelser representert i bøkene	31
4.2.1 Nervøsitet, ensomhet og frykt	31
4.2.2 Glede	34
4.2.3 Skuffelse	36
4.2.4 Forundring	37
4.2.5 Oppsummering	39
4.3 Overordnede temaer representert i bøkene	39
4.3.1 Livsmestring	39
4.3.2 Empati	40

4.3.3 Vennskap.....	41
4.3.4 Fellesskap	42
4.3.5 Oppsummering.....	44
4.4 Didaktisk formidling	45
4.4.1 Fortelleren og Språket	45
4.4.2 Bøkernes paratekster	48
4.4.3 Bøkernes struktur og ikonotekstens betydning.....	52
4.4.4 Leseren	54
4.5 Funn og oppsummering.....	56
Kapittel 5 Drøfting.....	57
5.1 Den litterære samtalen	58
5.2 Aldersgruppen.....	60
5.2.1 Høytlesing	62
5.2.2 De visuelle virkemidlene.....	64
5.2.3 Fremsidebilde og tittel.....	67
5.3 Efferent versus estetisk lesing.....	70
5.4 Kompetansemål for skriftlig- og muntlighet i norskfaget	73
Kapittel 6 Konklusjon	74
Referanser	79
Vedlegg.....	84
Vedlegg 1	84
Vedlegg 2.....	84
Vedlegg 3.....	85
Vedlegg 4.....	85
Vedlegg 5.....	86
Vedlegg 6.....	86

Kapittel 1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for studien

Folkehelseinstituttet konstaterte gjennom en rapport i 2014 en betydelig økning i forekomsten av psykiske plager som angst og depresjon blant barn og unge (Stoltenberg, 2014).

Resultatene viste til at rundt 20% av denne aldersgruppen hadde psykiske plager som utgjorde betydelig påvirkning på individenes daglige liv. Rapporten dokumenterte en utvikling som nødvendiggjorde inngrep og endring, og tydeliggjorde viktigheten av å innføre det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i det fornyede læreplanverket. Det tverrfaglige temaet innebærer å fremme god fysisk og psykisk helse, samt ruste elevene til å ta ansvarlige valg for deres egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ifølge gjeldende læreplan handler livsmestring, som dette forskningsprosjektet vektlegger, blant annet om å være i stand til å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for ulike valg knyttet til mestring av livet. Temaet skal i tillegg ruste elevene å håndtere praktiske og personlige utfordringer de kan møte på i livet på gode måter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Sammen med andre litteraturskere finner jeg stor glede i skjønnlitteraturen og opplever at skjønnlitteraturen har flere fordeler knyttet til personlig utvikling, forståelse av verden, samhandling med andre, identitetsutvikling og sosial kompetanse, noe både Fredwall, Lyngstad & Solbue og Ommundsen mfl. viser til gjennom sine undersøkelser (2022; 2021; 2023). Ommundsen mfl. (2023, s. 2-3) understreker blant annet at skjønnlitteratur kan vise til andres liv og fremkalle følelser i leseren. En annen som fremmer skjønnlitteraturens verdier er Suzanne Keen (2009). Keen har forsket på om lesing av skjønnlitteratur kan bidra til utvikling av empati hos leseren. Her legges det også særlig vekt på at litteraturen må diskuteres med andre for at empati skal kunne utvikles. I skolen kan dette muliggjøres gjennom litterære samtaler.

Professor ved universitetet i Stavanger, Åsmund Hennig, karakteriserer litterære samtaler som en pedagogisk praksis, hvor elever får anledning til å utveksle erfaringer og tolkninger av et gitt litterært verk (Hennig, 2017, s. 161). Sentralt hos Hennig er målet at hver enkelt elev skal gis mulighet til å utvide sin litterære forståelseshorisont så langt som mulig (2017, s. 164).

Det optimale utbyttet av slike samtaler oppnås, ifølge Hennig, når læreren ikke direkte deltar i samtalen, men heller fungerer som en veileder som legger rammer og retningslinjer for samtalen, og på den måten understøtter elevenes utforskning (2017, s. 165). Læreren bør være

oppmerksom på ulike muligheter og utfordringer som kan oppstå i løpet av samtalen, for å utvide samtalen til noe større og mer reflekterende, uten å dominere den med sin egen aktive deltakelse.

I bildebokserien om Lykke og Wilmer av Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen, som blir brukt i denne masteroppgaven, presenteres flere spørsmål på bøkens siste oppslag som er ment til å initiere til litterære samtaler. Bøkene er skrevet for å gi barn et språk om temaer som kan være vanskelige å sette ord på. Verkene som er ment til å fremme samhold, empati og tilhørighet gjennom hovedkarakterene Lykke og Wilmers utforskning av det å være menneske (Gleding, 2023), består av flere individuelle bøker, deriblant *Gleding!*, *Feiling!* og *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016, 2017, 2018). Hver av disse bøkene deler undertittelen: *med Lykke og Wilmer*, men av praktiske årsaker vil kun hovedtittelen bli anvendt videre i oppgaven. Bøkene mangler paginering, noe som resulterer i at verkens oppslag blir referert til gjennom egen nummerering i oppgavens analyse. Noen utvalgte oppslag fra bøkene vises som vedlegg i masteroppgavens siste sider.

Gjennom praksiserfaringer og utforskning av forskningslitteratur, erfares det at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring oppleves for lærere som et uoversiktlig tema, med uklare føringer på hva temaet skal innebære (Viig et al., 2021, s. 13). Ifølge Viig mfl. opplever flere lærere usikkerhet rundt hva deres rolle blir i arbeid med temaet og hva som forventes at elevene skal lære. De understreker også at flere lærere undrer seg over hva det innebærer å lære elevene å mestre livet (2021, s. 13). Hvordan skal de lære elevene dette? Madsen uttrykker at livsmestring oppleves som et begrep som rommer mye, men som mangler tydelige avgrensninger i læreplanen (2020, s. 17).

Målet med denne masteroppgaven er å bidra til en forbedret forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestrings integrering og betydning i norskfaget i grunnskolen, spesielt rettet mot småtrinnet. En omfattende analyse av de skjønnlitterære tekstene vil legge grunnlaget for en dypere innsikt i temaets kjerne, samt dets relevans for samfunnet, med fokus rettet på barn og unge.

For det første kan masteroppgaven fungere som et verktøy for lærere ved å formidle strategier og ressurser for å proaktivt forebygge helseproblemer blant barn og unge. Dette kan inkludere opplæring i stressmestringsteknikker og å fremme fysisk aktivitet som innlemmet i den daglige skolehverdagen. Slik kunnskapsformidling vil være basert på studier av forskningslitteratur innenfor feltet.

For det andre søker masteroppgaven å fremme et positivt læringsmiljø der elever opplever en følelse av trygghet og støtte, samtidig som de blir oppfordret til å ta ansvar for egen helse og egne livsvalg. Forskning på området rundt folkehelse og livsmestring vil gi lærere og mulige lesere en forståelse som muliggjør utviklingen av helhetlige undervisningsmetoder, med særlig vekt på psykiske aspekter av helse. Dette kan bidra til å skape et læringsmiljø som fremmer trivsel.

For det tredje kan masteroppgaven tilføre en dypere innsikt i skjønnlitteraturens verdi og rolle innen undervisning på småtrinnet. Både Fredwall (2022, s. 14) og Nikolajeva (2014) konstaterer at bøker utgjør en arena der leseren kan dra inn i en forestillingsverden og utvikle innlevelse, engasjement, medfølelse og empati. I denne sammenhengen kan masteroppgaven som et litteraturforskningsprosjekt eksemplifisere strategier og aktiviteter som kan benyttes i undervisningen gjennom folkehelse og livsmestringsperspektivet. Dette kan bidra til å forsterke forbindelsen mellom skjønnlitteratur og den overordnede hensikten med å fremme helse og livsmestring hos barn.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilken betydning skjønnlitteratur har i undervisning rundt folkehelse og livsmestring på småtrinnet i grunnskolen. Med problemstillingen: *Hvorvidt har bildebokserien til Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen om Lykke og Wilmer potensial til arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget på småtrinnet?* vil det reflekteres rundt hvordan den negative utviklingen av psykiske plager blant barn og unge kan begrenses, eventuelt motvirkes, gjennom bruk av skjønnlitteratur i undervisning på småtrinnet.

For å besvare problemstillingen trengs et tverrfaglig perspektiv på temaet folkehelse og livsmestring sett i sammenheng med norskfagets undervisningsform og tilbud. Bildebokserien med Lykke og Wilmer blir grunnleggende i besvarelse av og refleksjon rundt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke aspekter av folkehelse og livsmestring er tematisert i bøkene og hvordan blir disse aspektene fremstilt?
2. Hvordan er forholdet mellom didaktiske aspekter og estetisk form i bøkene? I hvilken grad kan samspeillet mellom verbaltekst og illustrasjoner påvirke et arbeid med følelseshåndtering?

Kapittel 2 Oppgavens teoretiske grunnlag

I dette kapittelet blir teoretiske perspektiver som studien er forankret i presentert. Flere av disse perspektivene er valgt ut med bakgrunn i norskfaget på småtrinnet. Førstkommende delkapittel utforsker ulike perspektiver knyttet til innføringen av temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Her refereres det til flere undersøkelser gjort i klasserommet, i tillegg til Maslows behovsteori og Banduras sosialkognitive læringsteori. Læringsteorien vektlegges spesielt for denne oppgaven, da det kan argumenteres for at læring oppstår gjennom deltakelse i og tilhørighet til et sosialt fellesskap, noe som kan relateres til skolens rolle og dens mange muligheter.

Påfølgende delkapittel fokuserer spesifikt på folkehelse og livsmestring i norskfaget. Her fremheves betydningen av skjønnlitteraturen for undervisningen. Teorien avrundes med en begrepsavklaring av ulike følelser som vil bli relevante for den senere analysen i oppgaven.

2.1 Folkehelse og livsmestring i skolen

Grunnleggende for opplæringen i norsk skole er blant annet opplæringsloven §1-1 som beskriver formålet med opplæringen og understreker skolens ansvar for å utvikle elevers kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for deres deltakelse i samfunnet. I opplæringsloven §1-1 «Formålet med opplæringa», står det blant annet skrevet at:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Det skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 2023).

Dette aspektet understreker betydningen av perspektivet på livsmestring i grunnskolen, som ifølge overordnet del av læreplanen innebærer å forberede elever til å ta ansvarlige beslutninger i egne liv, samtidig som de utvikler forståelse for og evnen til å identifisere aspekter som kan påvirke disse beslutningene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeid med folkehelse og livsmestring innebærer også å kunne respektere egne og andres grenser, håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge Spurkeland & Lysebo handler skolens samfunnsoppdrag om mer enn oppnåelse av kompetanse innenfor ulike fagområder (2021, s. 7). Sammen mener de at det ikke er meningen å etablere folkehelse og livsmestring som et eget skolefag, men at det skal innlemmes i alle skolens fag der det er relevant. Denne synsvinkelen deles også av Viig mfl.

(2021, s. 25-27), som hevder at dette forutsetter et systematisk samarbeid i utvikling av årsplaner, hvor lærerne samarbeider for å integrere tverrfaglige temaer parallelt i undervisningen på tvers av fagområder. Intensjonen er, ifølge Viig mfl. (2021, s. 25-27), at lærerne skal bidra til kompetanseutvikling innen livsmestring gjennom undervisning i eksisterende fag som norsk, matte, engelsk, kroppsøving osv. Denne kompetanseutviklingen antas å være et samspill av ferdighetsutvikling, handlingsorientering og kunnskap, ifølge Viig (2021).

Gjennom litterære søk i læreplanen hvor feltet «tverrfaglige tema» er huket av på nettsidens høyre side under kategorien: «Støtte til læreplanen», blir flere kompetansemål markert som relevante for temaet livsmestring i ulike fag etter 2.trinn. Under undervisningsfaget engelsk er et kompetansemål at elevene skal kunne: «delta i innøvde dialoger og spontane samtaler om egne behov og følelser, dagligliv og interesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I kroppsøvingfaget under 2.trinn inkluderes også livsmestringstemaet, her i flere av kompetansemålene, for eksempel: «utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre», «utforske og gjennomføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå, springe [...]», samt «øve på trygg ferdsel i trafikken» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). En finner også kompetansemål som kan knyttes til temaet livsmestring under kunst og håndverk etter 2.trinn. Eksempelvis kan en trekke frem kompetansemål som at elevene skal kunne: «forestille seg og beskrive framtiden gjennom tegning og modeller» og «vise fram og presentere objekter gjennom utstilling eller samling» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Søkeresultatet viser at ingen av disse kompetansemålene nevner livsmestring eksplisitt i verbalteksten.

Madsen viser til en gjennomgående usikkerhet knyttet til implementeringen av det tverrfaglige temaet i skolens undervisning (Madsen, 2020, s. 17). Denne usikkerheten inkluderer også manglende klarhet rundt hvordan temaet skal behandles og arbeides med uten tydelige føringer fra læreplanverket gjennom kompetansemål (Madsen, 2020, s. 17). Den manglende klarheten Madsen her refererer til rundt hvordan temaet skal arbeides med i undervisningen, kan medføre en stor variasjon i hva som legges i et slikt arbeid, samt utføringen av arbeidet. Dette kan forstås gjennom Giljes perspektiv av lærerens credo (Gilje, 2008). Lærerens credo omhandler, ifølge Gilje, lærerens interesser, kompetanse og verdier som påvirker læreres arbeid i skolen både i form av faglig kompetanseoverføring til elever og i relasjonsarbeid mellom lærere og elevene (2008, s. 24-25). Gitt at alle lærere er forskjellige, spiller lærerens credo en sentral rolle i deres arbeid i skolen (Gilje, 2008, s. 24-25). Ved å

anvende Giljes perspektiver på lærerens credo, kan man bedre forstå at det tverrfaglige temaet vil bli vektlagt forskjellig i skolehverdagen av ulike lærere med bakgrunn i deres respektive interesser, verdier og kompetanse.

Ifølge Spurkeland & Lysebo (2021, s. 14-17) har lærere innvirkning på elevers læringsprosesser og trivsel. De fremhever at barn har et grunnleggende behov for voksne som viser åpenhet og nysgjerrighet med hensyn til elevers liv og interesser (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 14-17). Videre presiserer de at det er gjennom samhandling med læreren at elever utvikler kompetanse innen livsmestring (Spurkeland & Lysebo, 2021). Dermed fremhever de relasjonskompetanse som en sentral faktor i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Spurkeland (2020) omtaler relasjonskompetanse som et sett av ferdigheter, kunnskaper, evner og holdninger som etablerer, utvikler og vedlikeholder, samt reparerer relasjoner mellom mennesker.

Spurkeland & Lysebo (2021, s. 25) anser god relasjonskompetanse som av sentral betydning for etablering av samarbeid, trivsel i lærings- og arbeidsmiljøet, samt som en dempende effekt på forekomsten av mobbing og krenkende atferd blant elever. I deres perspektiv er tillit fundamentet for sunne relasjoner (2021, s. 25). Det er derfor essensielt for lærere å være forutsigbare, vennlige, vise interesse for den enkelte elev, gi anerkjennelse og oppmerksomhet, samt tilby frihet og medbestemmelse i undervisningsprosessen.

2.1.1 Abraham H. Maslows behovsteori

I forståelse av Abraham H. Maslows behovsteori, formidlet som et hierarki, kan det argumenteres for at opplevelsen av trygghet utgjør et premiss for utvikling av et optimalt læringsmiljø (1970, s. 39-43). Trygghetsbehovet, som befinner seg nest nederst i Maslows hierarki, understreker ønsket om forutsigbarhet, orden og struktur (1970, s. 39-43). I likhet med Maslow, argumenterer Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 144) for at et trygt læringsmiljø reflekteres direkte på elevenes villighet til å dele personlige erfaringer og delta aktivt i læringssituasjoner og klasseromsdiskusjoner.

Ifølge Skaalvik & Skaalviks (2018) forståelse av Maslows behovshierarki oppfatter de en inndeling av to hovedkategorier, nemlig *mangelbehov* og *vekstbehov*. Mangelbehov, beskrevet av Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 144), består av fysiologiske behov som behovet for mat, vann og varme. Mangelbehov består også av behov for sikkerhet og trygghet, som nevnt over, samt behov for tilhørighet som inkluderer det å bli akseptert og å få kjærlighet. Behov for selvverd og anerkjennelse inngår også i denne kategorien (2018, s. 144). Vekstbehov består

derimot av intellektuelle behov som omhandler kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering, altså å utvikle egne muligheter, ifølge Skaalvik & Skaalviks gjengivelse (2018, s. 144). Som lærer er det viktig å ha en forståelse av sammenhengen mellom mangelbehov og vekstbehov. Elever som føler seg utrygge eller har lavt selvbilde, vil ut fra denne forståelsen, ha lite energi til overs for læringsarbeidet i skolen. Både skolen og foreldre har ansvar for at mangelbehovene blir tilfredsstilt.

Maslows teori om individers grunnleggende behov (1970, s. 35-47) forstås som et verdifullt grunnlag for arbeid med folkehelse og livsmestring gjennom fokuset på at grunnleggende behov for alle mennesker er tilfredsstilt. Arbeid med å bygge sterke og støttende sosiale fellesskap kan bidra til å oppfylle behovet for tilhørighet, kjærlighet og anerkjennelse (1970, s. 97-100). Det er her betydningsfullt å skille mellom anerkjennelse av eleven og anerkjennelse av det eleven gjør. Spesielt innenfor skolekonteksten, i forståelse av Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 147) er det nødvendig å anerkjenne og rose elevens faglige fremgang, samtidig som man unngår å forsterke følelsen av at anerkjennelse kun oppnås gjennom oppfyllelse av definerte krav.

Ved å tilfredsstille disse behovene kan man, slik Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 147) fremstiller det, redusere følelsen av ensomhet og styrke individets sosiale deltakelse i samfunnet. Selvaktualisering, som det øverste nivået i Maslows hierarki, involverer realisering av egne evner og bidrag til samfunnet. I skolemiljøet kan dermed tilrettelegging for frivillig arbeid, samfunnsengasjement og deltakelse i fellesskapet utgjøre sentrale aspekter innenfor folkehelse og livsmestring, sett i sammenheng med Maslows behovsteori (1970).

Gjennom Maslow kan det forstås at behovsteorien gir innsikt i forståelsen av mental helse. Arbeid med å styrke enkeltelevers selvfølelse, mestringsevne og stressmestring er avgjørende for å støtte opp om elevers mentale helse. I arbeid med Maslows behovsteori er det dermed viktig å huske på at mennesker er komplekse og at behovene derfor kan variere. Teorien gir nyttige rammer for forståelse av de hierarkiske behovene og kan veilede tiltak for å fremme folkehelse og livsmestring i skolen. Det er imidlertid viktig å understreke at hierarkiet representerer en teoretisk tilnærming og ikke en absolutt norm.

2.1.2 Albert Bandura- Sosialkognitiv teori

Albert Banduras sosialkognitive teori kan også løftes frem som betydelig relevant og verdifull i arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen. Banduras teori vektlegger interaksjonen mellom individets kognitive prosesser, atferd og miljøet rundt. Ifølge ham legger teorien også

vekt på selvregulering og individets evne til å påvirke egen atferd gjennom målsetting og evaluering av egen prestasjon (Bandura, 1995, s. 5- 8). I skolen kan dette støtte utviklingen av livsmestringskompetanse ved å lære elever å sette realistiske mål, håndtere stress og evaluere egen mestring. Det å styrke troen på egen evne til å håndtere utfordringer er et av målene i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Banduras teori fremhever også betydningen av observasjonslæring, hvor individer lærer ved å observere andres atferd og konsekvensene av denne (Bandura, 1997, s. 89-93). I skolen kan dette brukes til å fremme sunne atferdsmønstre, sosiale ferdigheter og mestringsstrategier som en del av folkehelse og livsmestring. Lærere kan være positive rollemodeller, og aktiviteter som fremmer samarbeid og positiv atferd blant elever kan styrkes gjennom modellering. Banduras tanke om observasjonslære kan også knyttes til Maria Nikolajevas argumentasjon av skjønnlitteraturens potensielle påvirkning for leseres sosiale ferdigheter (2014, s. 76- 77). Her argumenterer hun for at lesere kan utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom å observere karakterer i de litterære verkene som leses og lære fra dem, men hvordan denne påvirkningen mellom litterære karakterer og leseres sosiale ferdigheter konkret skjer er ikke blitt undersøkt grundig, ifølge Nikolajeva selv (2014, s. 77). Likevel kan disse to aspektene bidra til en dypere forståelse for litteraturens påvirkning på leseren.

Banduras teori om *self-efficacy* (1997, s. 75-77) fremhever viktigheten av individets forventninger til egen mestring i form av atferd, tankemønstre og motivasjon. Bandura mener, gjennom denne teorien, at det er en direkte kobling mellom lave forventninger til å mestre en oppgave og redusert innsats, samt resignasjon når utfordringer oppstår under aktivitetens utførelse (1997, s. 75-77). Elever som derimot har høye forventninger til egen mestring, utviser større vilje til å utforske komplekse utfordringer og har økt utholdenhet når hindringer oppstår. Elever med lave forventninger tolker gjerne situasjoner som truende og tenderer mot å avstå tidligere eller vise mindre innsats og motivasjon for oppgaven. I pedagogisk kontekst, forstått gjennom Banduras tilnærming (1997, s. 75-77), er det dermed nødvendig for lærere å tilpasse undervisningsaktiviteter i tråd med elevers kompetansenivå.

Med tilpasset opplæring menes at lærestoff, undervisningsmetoder og arbeidsoppgaver tilpasses elevenes forutsetninger og utfordringer, ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 160). Imidlertid er nødvendigheten av tilpassning et aspekt som kan misforstås, da det ikke skal implisere nødvendigheten av å tilrettelegge enkle oppgaver uten krav. Gjennom Banduras teori er det verdt å understreke at rutinepregede oppgaver, selv om de kan være nødvendige for undervisning og automatisering, ikke gir tilfredsstillende mestringsopplevelse (Bandura,

1997, s. 76-77). Det er derfor en misforståelse å anta at tilpasset opplæring kun betyr enkelhet i oppgavene.

Banduras perspektiv indikerer at realistiske utfordringer er nødvendige for å stimulere motivasjon og forventninger til mestring (1997, s. 75-77). En balansert tilnærming som konfronterer elevene med passende utfordringer, uten å overskride deres kompetansenivå, er dermed avgjørende for å påvirke motivasjon, forventninger til mestring, samt læringsutbytte og resultater i henhold til Banduras teoretiske ramme (1997, s. 76-77). Mestringsopplevelsen, ifølge Bandura (1997, s. 76-77), viser seg først og fremst når individet mestrer oppgaver som krever innsats og utfordringer. Dette understøtter betydningen av å integrere realistiske utfordringer som en sentral komponent i tilpasset opplæring i skolen.

2.1.3 Carol S. Dweck- Mindset

Psykolog og professor Carol S. Dweck (2000) har markert seg ved å introdusere teorien om «tankesett», som hun betegner som «mindset». Dwecks forskning har sentrert seg rundt to hovedtankesett, nemlig det hun og David S. Yeager omtaler som et «fastlåst tankesett» (*fixed mindset*) og et «vekstorientert tankesett» (*growth mindset*) (Dweck & Yeager, 2019, s. 481-483). Det vekstorienterte tankesettet dreier seg om oppfatningen av at menneskers potensial og muligheter ikke er fast bestemt eller satt, men kan utvikles med tiden. Forskningen undersøker hvordan denne tankegangen kan påvirke menneskers atferdsmønstre og læringsmuligheter (Dweck & Yeager, 2019, s.481).

Dweck og Yeager (2019, s. 482; 2020, s. 1270) poengterer at et vekstorientert tankesett (*growth mindset*) også involverer troen på at individets evner kan forbedres gjennom innsats, læring og opplevelse av utfordringer. De uttrykker også en interesse for hvordan motivasjon fungerer som en pådriver for personers prestasjon, uavhengig av utgangspunktet (Dweck & Yeager, 2019, s. 481). Med dette understrekes motivasjonens betydning for elevers læring og personlige utvikling.

På en annen side innebærer det fastlåste tankesettet (*fixed mindset*) troen på at ens evner og intelligens er statiske, uforanderlige størrelser (Dweck & Yeager, 2019, s. 482). Dette perspektivet står i kontrast til det vekstorienterte tankesettets dynamiske syn på individets potensial og kapasitet.

Dweck og Yeager sin forskning har vist at mennesker med et vekstorientert tankesett har en tendens til å takle utfordringer i hverdagen bedre, vise økt utholdenhet og oppnå mer

vellykkede resultater sammenlignet med mennesker som har et fastlåst tankesett (Dweck & Yeager, 2019, s. 483). Ved å øve på bruken av et vekstorientert tankesett i arbeid med folkehelse og livsmestring kan dette argumenteres for å potensielt styrke en positiv tilnærming til utfordringer og fremme et engasjement for personlig vekst blant elevene.

Dwecks teori om vekstorientert tankesett kan også fungere som en motivator for elever til å ta tak i utfordringer og håndtering av stress ved å inkludere tanken om at økt innsats for arbeidsoppgaver øker sannsynligheten for å mestre hindringer og oppnå fastsatte mål (2000). I et vekstorientert tankesett betraktes feil og motgang som muligheter for læring og forbedring (Dweck & Yeager, 2019, s. 483). Dette kan redusere frykten for å feile og gi motivasjon til å håndtere stressende situasjoner og motgang ved å fokusere på hva som kan læres av slike situasjoner. Håndtering av medgang og motgang, stressmestring, opplevelsen av feiling og samhandling med andre forstås som sentralt i teorien til Dweck (2019). De samme elementene finnes i overordnet del av læreplanen gjennom definisjonen av folkehelse og livsmestring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det blant annet at temaet skal «[...] bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ut fra denne gjennomgangen av Dwecks teori kan en argumentere for at konseptet vekstorientert tankesett står sentralt i arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen.

2.2 Barneleseren

Ifølge Joseph Albert Appleyard (1991, s. 14-15), inntar barneleseren ulike roller i møte med skjønnlitteraturen, en differensiering som hovedsakelig springer ut fra alder og lesekompetanse. De to første rollene som Appleyard fremhever, nemlig leseren som en *spiller* og leseren som *helt og heltinne*, er særlig relevante for barn i de tidlige skoleårene. Gjennom den første kategorien inntar leseren en rolle som selvsikker deltaker i fantasiverdenen som individet møter gjennom litteraturen. Eldre elever søker ofte, ifølge Appleyard, litteratur med et helt- og heltinne-motiv (1991, s. 59-90), hvor leseren søker å identifisere seg med den sentrale heltefiguren som ofte løser problemer ved hjelp av ferdigheter eller kunnskap.

Appleyard påpeker at de fleste barn lærer å lese ved skolestart, vanligvis rundt seksårsalderen (1991, s. 21). Til tross for dette, har barnet allerede et visst kjennskap til lesing og litteratur før skolestart. På dette stadiet, som Appleyard definerer som tidlig barndom, erkjenner barnet at verbalspråket har en semantisk dimensjon og er i stand til å tolke enkelte ord på gjenstander som er kjent for dem, for eksempel å gjenkjenne ordet «melk» på en melkekartong (1991, s.

21). Likevel er ikke barnet i stand til å lese egne bøker enda. Det blir i stedet lest for, og tar på seg rollen som en selvsikker spiller i en fantasiverden som reflekterer virkeligheten, frykt og ønsker gjennom former barnet sakte lærer å sortere ut og kontrollere (1991, s. 14).

Nikolajeva påpeker utfordringer barnet møter i denne begynnende lesefasen (2014, s. 16-19). Med begrensede livserfaringer på dette stadiet, kan barnet oppleve vanskeligheter med å skille mellom fiksjon og virkelighet, samt realitet og fantasi. Dette kan resultere i at barnet har vanskeligheter med å relatere tekstens indirekte opplevelser og erfaringer til sitt eget liv (2014, s. 17). Nikolajeva legger også vekt på at barn i dette stadiet har vanskeligheter med å tolke metaforer og forstå konsekvenser av egne og andres handlinger i skjønnlitteraturen (2014, s. 18). Til tross for disse utfordringene, argumenterer Nikolajeva for at skjønnlitteraturen har potensial til å formidle sosiale normer og vise leseren hvordan det sosiale samfunnet fungerer, men primært for eldre barn (2014, s. 31).

Den andre rollen Appleyard utforsker er leseren som identifiserer seg med helter og heltinner (1991, s. 59-93). Når barnet har lært å lese, må det konstruere en meningsfull forståelse av verden basert på sine erfaringer, en prosess som kan være utfordrende, ifølge Nikolajevas argumentasjoner (2014). Appleyard hevder at de fleste barna i skolealder leser bøker med et helt- og heltinne-motiv. Dette er bøker som ofte tar opp temaer som identitet og fremstiller en kraftfull eller intelligent helt eller heltinne som den primært handlende i fortellingen. Gjennom slike historier forestiller leseren seg selv som den sentrale heltefiguren som ofte løser problemer ved hjelp av kunnskap og ferdigheter, ifølge Appleyard selv (1991, s. 59-90). Appleyard understreker også hvordan skjønnlitteraturen kan bidra til både kognitiv utvikling og identitetsutvikling (1991, s. 60).

2.3 Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring i norskfaget

Ifølge læreplanens definisjon av folkehelse og livsmestring i norskfaget handler det tverrfaglige temaet om å utvikle elevers evne til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer både skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019f, s. 3). Denne kompetansen blir presentert i læreplanen som en essensiell forutsetning for deltakelse i sosiale fellesskap og for effektiv håndtering av relasjoner mellom mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2019f, s. 3). I denne forståelsen spiller norskfaget en viktig rolle i å bidra til å utvikle elevers kompetanse innenfor folkehelse og livsmestring ved å utvikle deres kommunikative og språklige ferdigheter.

Siden innføringen av de tverrfaglige temaene i skolen fortsatt er forholdsvis ny, er det begrenset tilgjengelighet av tidligere forskning som spesifikt adresserer folkehelse og livsmestring og deres forhold til norskfaget. Det finnes likevel noe forskning på dette feltet, hvor det meste av det som er tilgjengelig fokuseres særlig rundt hvordan skjønnlitteratur kan være en mulig tilnærming til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Flere litteraturforskere deler omtrent like tanker rundt skjønnlitteraturens verdi for leseren i klasserommet, hvor flere er inspirert av Martha Nussbaums teori om skjønnlitteraturens verdi på leseren (2016). Nussbaum beskriver, i likhet med Gabrielsen & Blikstad-Balas, at lesing av skjønnlitteratur gir leseren innblikk i andres liv og erfaringer av hverdagen. Dette gjør at leseren kan erfare andres perspektiver på nært hold og identifisere seg med dem gjennom lesingen, samtidig som det opprettholdes en emosjonell distanse fra eget liv (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Nussbaum, 2016, s. 8-12). Nussbaum omtaler dette som *den narrative forestillingsevnen* (2016, s. 25-26). Ommundsen mfl. (2023) og Fredwall (2022) argumenterer også, i likhet med Nussbaum (2016, s. 8-12), for at skjønnlitteratur kan vise til andres liv og fremkalle følelser i leseren. Ifølge Fredwall (2022, s. 18-19) er det viktig å understreke at lytting eller lesing av skjønnlitterære verk kan hjelpe elever til å sette ord på emosjonelle opplevelser. Videre kan det hjelpe dem å identifisere tematiske forhold og potensielle utfordringer i relevante tekster (Fredwall, 2022, s. 15).

Læreplanen viser også til skjønnlitteraturens viktige sider gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring»

(Kunnskapsdepartementet, 2019f, s. 3). Gjennom kompetansemålene i norskfaget etter 2.trinn, å kunne «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» og å kunne «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5), åpnes det for en rekke kreative tilnæringsmåter og undervisningsformer innen folkehelse og livsmestring i norskfaget. Som Fredwall (2022) peker på kan skjønnlitteratur være grunnleggende i et slikt arbeid. Lesing av skjønnlitteratur har trolig flere verdier som kan fremme arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget.

Gjennom anvendelsen av skjønnlitteratur kan elevene utfordres til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere for å bli bevisst både egne og andres historier (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 60-62). Ettersom det finnes et mangfold av litterære verk som tar opp temaer som blant annet depresjon, angst, skolevegning og omsorgssvikt, både på en eksplisitt og implisitt måte, kan skjønnlitteratur, ifølge Ommundsen mfl. (2023, s. 2-3), være en betydningsfull

plattform for arbeid med folkehelse og livsmestring. Lauritzen argumenterer for at skjønnlitteratur kan fremme empati og forståelse for et mangfoldig samfunn gjennom introduksjon av litterære karakterer fra ulike kulturelle bakgrunner og karakterer med ulike livssituasjoner (Lauritzen, 2021, s. 51). Dette gir elevene mulighet til å identifisere seg med karakterer og hendelser, hvor elevene kan relatere seg til karakterer som blant annet konfronteres med hverdagslige utfordringer, der løsningene på slike utfordringer kan fungere som inspirasjonskilde for å utvikle følelsen av mestring og personlig identitet (Lyngstad & Solbue, 2021; Ommundsen et al., 2023). Det kan altså arbeides med både emosjonell og kritisk literacy gjennom skjønnlitteratur i undervisningen (Lauritzen, 2019, s. 130; Ommundsen et al., 2023, s. 1), som kan kobles til livsmestring gjennom tanken fra Lauritzen om at empatiske barn utvikler sterkere relasjoner mellom seg og andre og har bedre psykisk helse (Lauritzen, 2021, s. 51). Ifølge Ommundsen mfl. (2023, s. 1) kommer kritisk literacy blant annet til uttrykk der elevene reflekterer rundt karakterer og handlinger i de litterære verkene ved å sammenligne dette med aktuelle hendelser i samfunnet. Emosjonell literacy kommer på sin side frem gjennom ord som uttrykker følelser av sorg, sinne og frykt i de litterære verkene, ifølge Ommundsen mfl. (2023, s. 11).

Videre understreker Lyngstad & Solbue (2021, s. 60-63) at lesing av skjønnlitteratur kan fremme refleksjoner over egne verdier, mål og livsvalg. Den litterære utforskningen av komplekse menneskelige og moralske utfordringer stimulerer elever til å utforske deres egne verdisystem og evaluerer de langsiktige målene og veivalgene som karakteriserer deres egne personlige utvikling. På denne måten tjener skjønnlitteraturen som en plattform for kritisk bevissthet og muliggjør en dypere forståelse av elevers identitet og utvikling, hvor tematikk og konkrete situasjoner kan håndteres med en nødvendig følelsesmessig distanse, som flere barn kan oppleve som betryggende ifølge Lauritzen (2019, s. 138). Lauritzen argumenterer også i sin doktorgradsavhandling for at gjennom bruk av skjønnlitteratur kan leseren komme inn på ulike temaer som kan være utfordrende å diskutere, samtidig som det opprettholdes en nødvendig følelsesmessig avstand fra deres egne liv (2021, s. 64). Fredwall (2022, s. 15) støtter denne oppfatningen og understreker at skjønnlitteraturen ofte fungerer som en arena der barn kan engasjere seg i teksten og reflektere over hendelser på en distansert måte fra deres egne liv.

Utforsking av skjønnlitteratur i norskfaget kan dermed anses som en betydelig faktor i skolens arbeid med folkehelse og livsmestring, ved å tilby en kontekst for utforsking, resonering og assimilering av relevante verdier og mestringselementer (Lauritzen et al., 2021). Denne

tanken kommer tydelig frem i forskningsartikkelen til Lauritzen mfl. (2021), hvor 13 norsklærere fra ulike videregående skoler ble intervjuet om deres tanker rundt innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, samt hvilke utfordringer og muligheter dette kan medføre i norskfaget.

I studien kommer det frem at lærerne uttrykte en følelse av usikkerhet og frustrasjon i forhold til de omfattende og uklare begrepene «folkehelse og livsmestring» (Lauritzen et al., 2021, s. 8). Det var likevel en felles oppfatning at folkehelse var assosiert med kollektive og fysiske aspekter, mens livsmestring ble betraktet som noe mer individuelt og psykisk orientert. Basert på denne oppfatningen viste det seg en bekymring blant flere lærere for å bli «hobby-psykologer» (Lauritzen et al., 2021, s. 8). I dette ligger en frykt for at norskfaget kan miste både sin faglighet og sitt dannelsingsaspekt, gitt at dannings, i henhold til Lauritzen (2021, s. 8), forutsetter faglig kompetanse. Det blir argumentert for at undervisningen kan bevege seg i retning av terapeutiske tilnærminger, noe som ligger utenfor norsklærernes mandat og den faglige kompetansen til norsklærerne. En terapeutisk retning av norskfaget fremstår dermed som utfordrende (Lauritzen et al., 2021, s. 14).

Videre i studien diskuterer Lauritzen mfl. (2021, s. 10) lærernes ytringer rundt livsmestring og skjønnlitteratur, hvor lærerne er enige om at skjønnlitteratur kan vise elevene ulike former for livsmestring, forskjeller og livskvalitet. En lærer diskuterer mulighetene skjønnlitteraturen gir til dette, fremfor sakprosa:

«En fagtekst eksisterer her og nå, okei, spiseforstyrrelser, jo det er det og det, og hvis man ikke får satt struktur og kjøtt og bein på det der, så er det bare ei faktaopplysning, men hvis man derimot kan knytte det opp mot en skjønnlitterær tekst der faktiske folk enten opplever eller ser andre oppleve, ja, for eksempel spiseforstyrrelser, så kan det få en litt mer langvarig virkning faktisk. Det gir rom for ettertanke» (Lauritzen et al., 2021, s. 10).

Dette kan knyttes til det blant annet Fredwall (2022) og Ommundsen mfl. (2023), i likhet med Nussbaum (2016) diskuterer om litteraturens betydning for emosjonell utvikling, hvor skjønnlitteratur antas å fremme refleksjon og forståelse av hendelser og temaer som aktualiseres i tekstene. Dette synspunktet støttes ytterligere av en annen lærer i studien som formidler at: «Jeg tenker at det er veldig greit at de kommer ut av bobla si, at de ser at det skjer ting rundt seg» (Lauritzen et al., 2021, s. 11).

Likevel kommer det frem i studien til Lauritzen mfl. (2021, s. 11) at det eksisterer en viss usikkerhet knyttet til skjønnlitteraturens evne til å påvirke leserne. Det diskuteres at lærerne på den ene siden har et ønske om å lære elevene å bli berørt og potensielt forstyrret av litteratur, i tråd med Nussbaums argumentasjon (2016), og en bekymring overfor hvordan fokusering på utfordrende temaer kan ha negativ innvirkning på elevene (Lauritzen et al., 2021, s. 11). Frykten for en overføringseffekt av belastende opplevelser og mulig psykiske lidelser synes å ligge til grunn for behovet om å etablere en distanse til bruken av slik litteratur i undervisningssammenhenger (2021, s. 12). Dette gjenspeiles også i bekymringen for å innta rollen som «hobby-psykolog» uten nødvendig kompetanse innenfor det psykologiske fagfeltet (Lauritzen et al., 2021, s. 8).

Selv om lærere uttrykker utfordringer og bekymringer knyttet til folkehelse og livsmestring, vises det også i studien til flere muligheter for implementeringen av disse temaene i norskundervisningen (Lauritzen et al., 2021, s. 12-15). Som tidligere påpekt, understrekte lærere betydningen av skjønnlitteraturens potensial for å utforske tekster som berører personlige temaer, samtidig som elevene ikke nødvendigvis må dele egne og personlige erfaringer (Lauritzen et al., 2021, s. 12-13). Denne balansen mellom distanse og nærhet til teksten er av betydning, nettopp fordi det kan legge til rette for at elevene kan involvere seg personlig i lesingen (Nussbaum, 2016, s. 8-12).

Lauritzen mfl. (2021, s. 13) fremmer lærernes argumenter rundt betydningen av et solid forhold mellom lærer og elevgruppen, samt elevene seg imellom, i forbindelse med arbeid rundt vanskelige temaer. Det blir understreket at å diskutere litteratur på en inkluderende og trygg måte for alle er et viktig bidrag fra norskfaget. I analysen av studiematerialet kommer det frem at anvendelsen av skjønnlitteratur har ytterligere fordeler i håndtering av temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget, ettersom lærerne kan integrere slike krevende temaer i kontekster som gjør dem tilgjengelige og forståelige for elevene (Lauritzen et al., 2021, s. 13). Skjønnlitteratur er et vidt begrep som rommer flere ulike aspekter innenfor litteraturen. I analysen kommer det ikke tydelig frem hvilken type skjønnlitteratur de 13 lærerne refererer til som verdifull innenfor arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Likevel blir tekster som «Karens jul» av Amalie Skram, «Piken med svovelstikkene» av H.C. Andersen og «Vildanden» av Ibsen brukt som eksempler fra noen av informantene. Avslutningsvis konkluderer forskerne i artikkelen med at funnene indikerer et behov for økt didaktisk kompetanse for å etablere en balanse mellom nærhet og distanse til litteraturen, spesielt når

det gjelder håndtering av sensitive temaer slik det er beskrevet over (Lauritzen et al., 2021, s. 15).

2.3.1 Økt interesse i norskfaget

Gjennom innføringen av tverrfaglige temaer i skolen har interessen for dypere forståelse av disse temaene og deres rolle i utdanningen resultert i en økning av masterstudenter i lærerutdanningen som dedikerer sine masteroppgaver til disse temaene. I lys av tidligere forskning er det dermed hensiktsmessig å undersøke ulike metodiske tilnærminger og resultater presentert i slike masteroppgaver for å skape innsikt i allerede utført forskning.

Videre vil jeg ta for meg ulike masteroppgaver som på varierte måter belyser ulike aspekter av folkehelse og livsmestring innenfor norskfagets rammer. Noen analyserer bruken av skjønnlitteratur mer generelt enn å analysere konkrete skjønnlitterære verk slik andre har gjort det. En annen analyserer også hvordan læreplanen fremstiller folkehelse og livsmestring i norskfaget.

I sin masteroppgave utførte Martin Bugge-Næss Wettre en observasjonsstudie av undervisningsopplegg knyttet til to skjønnlitterære tekster på en ungdomsskole i to ulike klasser. For å komplementere observasjonen gjennomførte han også intervjuer av lærere og en gruppe elever. Wettre konkluderer med at skjønnlitteratur kan være en egnet tilnærming til arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen. Han argumenterer for at skjønnlitteratur gir elevene mulighet til å utforske og diskutere vanskelige temaer gjennom fiktive karakterer og situasjoner, med støtte fra litterære samtaler (Wettre, 2021).

Selv om Wettre baserer sin analyse på skjønnlitteratur egnet for eldre elever og anvender observasjoner fra ungdomsskoleelever, viser funnene en relevans for bruk av skjønnlitteratur også på barnetrinnet. Dette forutsetter imidlertid, som også Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 160) poengterer, et utvalg av bøker som er tilpasset barnas kognitive og emosjonelle utviklingsnivå og som evner å aktualisere seg for deres kontekstuelle forståelse.

Hedda Agathe Kvamsdal (2022) gjennomførte, i likhet med Wettre, en observasjonsstudie av læreres litteraturundervisning og benyttet individuelle intervjuer som datainnsamlingsmetode. Kvamsdal (2022) argumenterer for at litteraturundervisningen i norskfaget, gjennom lesing, skriving og litterære samtaler, kan bidra til elevers livsmestring, hvor skjønnlitteraturen blant annet kan bidra til elevers identitetsutvikling. Hun støtter sin argumentasjon ved å henvise til Martha Nussbaums (2016, s. 8-12) tanker om litteraturens evne til å gi leseren innsikt i andres liv og erfaringer, som legger grunnlaget for identitetsutvikling.

Gjennom analysen av det innsamlede materialet konkluderer Kvamsdal (2022) med at lærerne hun har intervjuet, anser livsmestring som relevant for norskfaget. Hun understreker at lærerne først og fremst vektlegger norskfagets rolle i å utvikle skriftlige og muntlige ferdigheter, som gjør elevene i stand til å kommunisere om temaer knyttet til livsmestring. Samtidig påpeker lærerne at livsmestring kan bli belyst både gjennom sjangerundervisning og i selve arbeidet med utvalgte tekster, ved å benytte tekster som omhandler livet.

Kvamsdal fremhever videre i masteroppgaven sin at lærerne i studien bruker litterære samtaler for å utfylle litteraturens potensial rundt undervisningsarbeid om livsmestring. Gjennom slike samtaler argumenterer hun for at elevene får muligheten til å reflektere over egne og andres meninger og oppfatninger av teksten (Kvamsdal, 2022).

Elinor Midbrød (2023) konkluderer, i samsvar med Wettre (2021) og Kvamsdal (2022), at norskfaget har potensial til å bidra både implisitt og eksplisitt til arbeid med folkehelse og livsmestring. Midbrød (2023) fremhever spesielt utvikling av grunnleggende ferdigheter som skriving, lesing og muntlighet, litteraturforståelse, samt arbeid knyttet til kritisk tenkning og etisk bevissthet som avgjørende elementer i denne sammenhengen. Ulikt fra de to andre studentene er Midbrøds tilnærming basert på en kvalitativ dokumentanalyse av Kunnskapsløftet 2020 sin overordnede del og læreplanen for norskfaget.

Midbrød argumenterer i sin masteroppgave for at det å kunne uttrykke seg og kommunisere med andre er en sentral metode og forutsetning for læring. Hun hevder at leseferdigheter, som hun betegner som en forutsetning for kommunikasjon og læring, er av særlig betydning i utdanne- og yrkessammenheng (Midbrød, 2023). Videre argumenterer Midbrød for at utvikling av muntlige ferdigheter er essensielt for deltakelse i sosiale fellesskap og relasjonsarbeid, da det vil gjøre elevene bedre i stand til å samhandle med andre. Muntlige ferdigheter fremstilles også som grunnleggende for å kunne uttrykke tanker, følelser og erfaringer, noe hun anser som sentralt innenfor arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget (Midbrød, 2023).

Midbrød (2023) viderefører sin argumentasjon ved å henvise til Lauritzen mfl. (2021) og konkluderer med at evnen til å lese ulike tekster kan ha positiv innvirkning på evnen til å forstå og sette seg inn i andres livssituasjoner. Ut fra Midbrøds konklusjon kan dette bidra til utvikling av empati, forståelse, respekt og toleranse, som hun anser som sentrale elementer innen folkehelse og livsmestring.

En siste avhandling tar for seg en kvalitativ bildebokanalyse av «Akvarium» og «Dragen» av Gro Dahle og Svein Nyhus. Studien fokuserer på de tabubelagte temaene i bildebøkene, som berører psykisk syke mødre og barn som opplever omsorgssvikt. Disse temaene er, ifølge Susanne Lein Vatnemo (2023), ansett som interessante og betydningsfulle, og de presenteres som mulige innfallsvinkler til det tverrfaglige arbeidet med folkehelse og livsmestring. Masteroppgaven til Vatnemo er todelt, der hun på den ene siden tar for seg en analytisk nærlesing av de to bildebøkene. Her analyserer hun likheter og ulikheter av tematiske innganger som *Den dyriske moren*, *Barns livsmot* og *Den moderlige hjelperen*. På den andre siden tar Vatnemo for seg didaktiske refleksjoner rundt bildebøkens potensial i arbeid med livsmestring i skolen. Her tar hun for seg arbeidsmetoder som høytlesing, samt samtale og tegning, hvor hun knytter dem til tematiske innganger hun bruker tidligere i analysen.

Vatnemo (2023) diskuterer om bildebøkene kan betraktes som en ressurs i arbeid med livsmestring og sårbare barn, hvor hun konkluderer, basert på sin egen analyse av bøkene, at de gir elever muligheten til å engasjere seg i andres liv, lære om empati, håndtere følelser og samhandle med andre gjennom blant annet bruk av litterære samtaler som arbeidsmetode.

I likhet med min masteroppgave illustrerer den didaktiske refleksjonen eventuelle muligheter og potensial som ligger i materialet som er valgt. Dette gjøres med en tanke om å gi et hjelpemiddel til læreres arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Om bøkene fungerer til arbeid med folkehelse og livsmestring i undervisning, blir ikke utprøvd i praksis, men drøftes gjennom analysen og ut fra relevant teori som støtte til diskusjon. Vatnemo (2023) avgrensar ikke livsmestringstemaet til å omhandle norskfagets undervisning, slik jeg ønsker å gjøre i min avhandling. Vatnemo refererer derimot til livsmestringsbegrepet generelt gjennom overordnet del av kunnskapsløftet.

Noen aspekter som vil skille min masteroppgave fra avhandlingene som er eksemplifisert her er blant annet valg av materiale, hvor jeg har valgt tre bildebøker skrevet av Siri Abrahamsen, samt vektleggingen av bøkens verdi og relevans innenfor folkehelse og livsmestring konkret i norskfaget. Analysen vil skille seg fra flere av analysene her gjennom vektlegging av følelshåndtering som del av livsmestringstemaet. Følelsene som skal analyseres er representert både implisitt og eksplisitt i de litterære verkene. Dette er følelser som nervøsitet, ensomhet og frykt, glede og skuffelse.

2.4 Begrepsavklaring

For å få en dypere innsikt i de følelsesmessige aspektene som videre blir utforsket i avhandlingen, vil det bli foretatt en begrepsavklaring for å etablere en felles forståelse av analysens grunnlag.

En av de første følelsene som blir analysert i avhandlingen er nervøsitet. Doris M. Odlum beskriver nervøsitet i verket *Hva er nervøsitet* (1980) som en tilstand som alle kan erfare og støte på utfordringer med. Odlum definerer nervøsitet som en ubehagelig mental tilstand som naturlig oppstår som respons på ubehagelige hendelser (1980, s. 20). En annen følelse som blir fremhevet i analysen er ensomhet. Sosiolog Knut Halvorsen (2008, s. 258) definerer ensomhet som et bredt og abstrakt fenomen. Han beskriver det også som en subjektiv opplevelse som er individuell og unik. Halvorsen argumenterer i sin publikasjon for at ensomhet oppstår som et resultat av påtvunget sosial isolasjon, hvor individet opplever mangel på nærhet til andre mennesker. Ensomhet, ifølge Halvorsen (2008, s. 259), innebærer en negativ følelse av å mangle sosiale relasjoner og et savn etter disse.

Det å bli utsatt for en stimulus som for et individ oppfattes som truende kan ifølge Støen mfl. beskrive følelsen av frykt (Støen et al., 2022). Frykt oppstår altså som en respons på en opplevd trussel eller ubehagelig situasjon. Psykolog Aksel Inge Sinding beskriver opplevelsen av frykt, gjennom nettsiden *Følelseskompasset*, utviklet av Institutt for psykologisk rådgivning, som hjertebank, rask pust, tørrhet i munnen og kalde hender og føtter (Sinding, 2020a).

Følelsen av glede er, i kontrast til ensomhet, en positiv og behagelig følelse som oppstår når vi opplever tilfredshet. Sinding definerer glede, gjennom *Følelseskompasset*, som en respons på positive hendelser som enten har hendt en selv eller mennesker som betyr noe for individet (Sinding, 2020b). Sinding beskriver glede som en letthet i kroppen, hvor individet kan oppleve varme og økt energinivå (Sinding, 2020b).

En annen følelse som skal bli nærmere analysert er skuffelse. Psykolog Inga Sylvander, sammen med radiovert Maj Ödman (1979), gjennomførte en studie basert på 700 barns beskrivelser av en skuffelse de har opplevd. Resultatene indikerer at skuffelse ofte oppstår som følge av et feilslått forsøk på å oppnå et ønsket resultat, eller et mål, hvor målet ikke blir nådd. Sylvander & Ödman hevder at skuffelse kan vises gjennom sinne, aggresjon, tårer og høylytt verbalspråk (1979, s. 56).

2.5 Oppsummering

Kapittelet over gir en forståelse av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Til tross for teoretiske fremstillinger, eksisterer det fortsatt en betydelig grad av usikkerhet blant flere lærere når det gjelder innføringen av dette tverrfaglige temaet i undervisningen. Denne teorien indikerer at skjønnlitteratur potensielt kan være et verdifullt materiale i arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen. Imidlertid mangler det tverrfaglige temaet tydelige retningslinjer og anbefalinger angående hvordan dette konkret kan gjennomføres, samt hvilke litterære verk som egner seg best til støtte i arbeidet. Av den grunn anser jeg det som betydningsfullt å utføre en grundig analyse av tre utvalgte bildebøkers relevans og nytteverdi i forbindelse med arbeidet rundt folkehelse og livsmestring innenfor norskfaget på småtrinnet.

Kapittel 3 Metode

3.1 Undersøkellesdesign, begrunnelse for valg av metode

Å velge forskningsmetode for et vitenskapelig forskningsarbeid, som denne masteroppgaven, er av stor betydning for oppgavens omfang og utseende. Metodevalget er også avgjørende for hvilke resultater en som forsker kommer frem til. Mitt masterprosjekt skal ta for seg en bildebokanalyse, hvor nærlesing blir anvendt som en metodisk tilnærming. For å begrunne valg av metode vil jeg videre ta for meg hva nærlesing dreier seg om.

Nærlesing, som beskrevet av Skarðhamar (2011, s. 25), er en metodisk tilnærming innen litteraturanalyse som involverer en grundig og konsentrert studie av en tekst, med særlig vekt på språklige aspekter som ordvalg, ordforbindelser, samt bruk av språklige bilder, paralleller og kontraster. Ifølge Skarðhamar har nærlesing som formål å belyse forholdet mellom tekstens minste komponenter og tekstens overordnede helhet (Skarðhamar, 2011, s. 25). Denne analytiske tilnærmingen søker også å avdekke tekstens underliggende strukturer, betydninger og nyanser gjennom en systematisk utforskning av detaljer og språklige elementer (Skarðhamar, 2011).

Realiseringen av en nærlesingsprosess krever et aktivt engasjement og refleksjon fra leserens side. Leseren må både ta seg tid til, samt vie betydelig oppmerksomhet til en grundig undersøkelse av tekstens detaljer. Dette grundige engasjementet muliggjør oppdagelsen av skjulte lag av mening innenfor teksten, som kanskje ikke umiddelbart viser seg ved en overfladisk lesing. Dermed er nærlesing ikke bare en metode for litterær utforskning, men

også en prosess som krever leserens aktive involvering for å avdekke dyptgående tolkningsmuligheter (Skarðhamar, 2011, s. 25).

Nærlesing er valgt som en foretrukken metodisk tilnærming for denne masteroppgaven på grunn av dens kapasitet til å legge til rette for en dypere og mer omfattende undersøkelse av en tekst, hvor det i dette tilfellet innebærer en analyse av flere tekster. Ved å systematisk rette oppmerksomheten mot detaljer, språklige nyanser og strukturelle elementer, muliggjør nærlesing en gjennomgang av tekstens kompleksitet og eksponering av underliggende betydninger. Denne metodiske tilnærmingen bidrar også til å bistå leseren i å oppnå en forsterket forståelse av tekstens dypere mening og hvordan den formidler ideer, følelser og tematisk innhold.

Metodens vektlegging av språklige elementer, som ordvalg, metaforisk utforming og symbolsk bruk, gir også en dypere forståelse av teksten ved å tilføre innsikt i selve språkets funksjon og evne til å formidle et betydningsfullt innhold. Nærlesing inkluderer også en dypere grad av kritisk refleksjon ved å oppmuntre leseren til å inkorporere spørsmål og utforske teksten med en essensiell grundighet. Dette stimulerer til økt nysgjerrighet og forsterker kapasiteten til å tolke abstrakte ideer på et dypere plan.

Bildebokanalysen vil systematisk utforske tematiseringen av følelser som blir presentert i det aktuelle analyse materialet. Her vil følelser som nervøsit, frykt, glede, skuffelse og forundring systematisk bli analysert med utgangspunkt i elementer som er kjent for en bildebokanalyse. Dette vil inkludere en grundig undersøkelse av ikonoteksten, som er konstituert gjennom samspillet mellom den verbale teksten og illustrasjoner, identifikasjon av metaforiske virkemidler som kommer frem, samt sammenligninger med kjente trekk fra andre litterære verk. Analysen vil rette oppmerksomheten mot hvordan følelser systematisk fremstilles gjennom hver bildebok.

Videre vil bildebokanalysen også utforske overordnede temaer som gjenspeiles i bøkene, hvor de ovennevnte følelsene inntar en sentral posisjon. De overordnede temaene som vil bli utforsket i lys av hver bildebok omhandler aspekter som livsmestring, empati, fellesskap og vennskap.

I tillegg til dette vil analysen inkludere en utforsking av didaktiske elementer, hvor leserens rolle, språkets funksjon og betydning av ikonoteksten vil bli fremhevet som sentrale aspekter for tolkningen og forståelsen av det analyserte materialet.

3.2 Introduksjon til materialet, forfatteren og illustratøren

Forfatter og foredragsholder Siri Abrahamsen har skrevet flere barnebøker som blant annet inkluderer en bokserie om karakterene Lykke og Wilmer (Gleding, 2023). Bokserien består av bildebøker hvor Abrahamsen selv presiserer at bøkene er sammensatt av en miks av historie og informativ formidling, der det også presiseres et ønske om at bøkene gir barna et språk om temaer som kan være vanskelige å sette ord på (Gleding, 2023). En egen forskningsinteresse for bøkernes aktualitet rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring sin plass i norskfaget ble startet gjennom introduksjon til første bok i serien, nemlig *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016). Denne boken handler om inkludering, glede, empati og vennskap. Bok nummer to, *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), viser viktigheten av å øve, prøve, feile og lære, mens den tredje boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) handler om ulike følelser et menneske har og hvordan disse følelsene kan oppleves. Her reiser hovedkarakterene på en reise i følelsesuniverset der hver planet representerer en følelse. Abrahamsen (Gleding, 2023) hevder at dette er en bok som har hjulpet mange små og store barn til å forstå seg selv og andre bedre. Bøkene tar altså opp viktige temaer som handler om barnas læring om sosial og emosjonell kompetanse og gir tips til samtaler og samlinger.

Abrahamsen jobber tett sammen med illustratør og grafisk designer Vibeke Høie-Holgersen og faglig rådgiver og bidragsyter Karoline Ø. Solheim. Sammen utgir de bøker for Gleding forlag, tidligere Verdifabrikken forlag, som Abrahamsen selv uttrykker at passer til barn og unge i alderen mellom 3-12 år (Gleding, 2023) Aldersperspektivet er vidt, noe som viser at bøkene kan forstås og brukes på flere ulike måter avhengig av alder og utvikling. «Gleding» er et begrep som ble til, ifølge Abrahamsen (2023), rundt spisebordet hennes med sine egne barn i 2015 da de pratet om hva som er det motsatte av mobbing. Ifølge Abrahamsens egen hjemmeside er «Gleding» en digital plattform med innhold til hverdagen, til både personalmøter og foreldremøter på skoler og i barnehager. Produsentene skaper også fysiske produkter som bøker, kalendere og plakater som er med på å forsterke læringen og fokuset på å glede andre (Gleding, 2023).

I samsvar med informasjonen presentert på Abrahamsens nettside, har «Gleding teamet» (2023) presentert ulike foredragstilbud rettet mot personalet og foresatte. Disse foredragene dekker en rekke temaer inkludert *psykologisk trygghet, psykisk helse, motivasjon og engasjement, hvordan skape en barndom for livet og trygge voksne, trygge barn*. For foresatte

tilbys foredrag som tar for seg viktige aspekter som *anerkjennelse og empati, kjærlighet med grenser, selvinnsett og forståelse, tilknytning og trygghet og skjermtid, nettvett og ladetid*. I tillegg tilbys foredrag til foresatte om *hvordan bidra til et positivt oppvekstmiljø*. Dette uttaler nettsiden (Gleding, 2023) å være relevante temaer for å skape en god hverdag for barna og for å utvide kunnskap om barns utvikling. Videre tilbyr «Gleding teamet» (2023) også temasamlinger rettet mot elever i grunnskolen. Ifølge nettsiden kan dette skje i form av høytlesing, dramatisering og historiefortelling.

3.3 Avgrensning av materialet

Studien tar for seg tre utvalgte bildebøker av Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen. Abrahamsen har skrevet flere bøker som også kunne vært aktuelle for prosjektet, blant annet *Gleding til verden!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2021) eller *Små gleder- med Lykke og Wilmer; gleding for de minste* (Abrahamsen et al., 2022). Disse bøkene er ikke inkludert i denne oppgaven for å begrense omfanget på analysen av materialet samt oppgavens form. Det kunne også blitt gjort sammenligninger av flere forfattere og deres ulike verk for å få et videre perspektiv på bøker som kan være aktuelle for bruk i skolen rundt arbeid med folkehelse og livsmestring. Likevel falt valget på de tre bøkene *Gleding!*, *Feiling!* og *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016, 2017, 2018), som sammen danner en innholdsmessig helhet, hvor fortellingene bygger på hverandre og egner seg særlig for å analyseres sammen.

Kapittel 4 Analyse

Dette kapittelet fokuserer på analysen av de tre litterære verkene som er utvalgt for denne oppgaven. Først vil det gis en innledning til hver av bøkene, etterfulgt av en analyse av ulike temaer og følelser som presenteres i verkene. Analysearbeidet vil utforske de generelle tematiske elementene knyttet til livsmestring, empati, fellesskap og vennskap, samtidig som dette vil rette oppmerksomheten mot de spesifikke følelsene som blir fremstilt gjennom disse temaene. Til slutt vil verkene bli undersøkt med hensyn til deres didaktiske aspekter gjennom ulike underkapitler, som tar for seg aspekter som fortellerens rolle og språkbruk, ikonotekstens betydning og bøkens paratekst, samt leserens posisjon i forhold til teksten.

4.1 Handlingsreferat av bøkene

4.1.1 *Gleding!*

Som første bok i bokserien blir vi tidlig kjent med hovedpersonene Lykke og Wilmer (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016). Boken åpner med at Wilmer skal i en bursdag han gruer seg til. Han er urolig for at ingen skal hilse på, - eller være med ham. Når Wilmer ankommer selskapet kjenner han på uro i kroppen, formidlet i verbalteksten som at hjertet banker fort og hardt, sammen med den visuelle fremstillingen hvor han holder armene tett inntil kroppen. Lykke, som han kjenner fra før, er også på bursdagsfesten og sammen finner de ut at begge har gruet seg fælt fordi de ikke kjenner de andre like godt enda, men ser verdien av å ha godt vennskap seg imellom. Bursdagsfesten blir fin likevel. I friminuttet en dag møter de to karakterene Ulla, en lærer som var vikar for dem en gang tidligere. Wilmer spør hvordan hun har det og forteller at det var hyggelig å ha henne som vikar. Ulla blir veldig glad for oppmerksomheten. Gjennom dette finner Lykke og Wilmer ut at «gleding» er en superkraft og at kraften virker både på skolen, hjemme og ute på gaten. Gjennom boken blir denne superkraften fremstilt gjennom å smile, spørre hvordan andre har det, lytte til andre, si stopp, være modig om noe urettferdig skjer, være hjelpsom, si hei, være glad i seg selv, gi ros, gå bort til dem som er alene og mye mer.

4.1.2 *Feiling!*

I den andre boken i bokserien om Lykke og Wilmer prøver de to vennene å gjøre ting de aldri har gjort før (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017). De skal nemlig på sirkus for å utforske det å være sirkusartister. Boken dramatiserer opplevelsen og redselen av å feile. Vi møter også en gutt, Petter, som heller ikke liker å prøve nye ting. Petter liker best å gjøre aktiviteter han kan, for da kan alle andre tenke at han er «flink». Gjennom boken blir vi kjent med flere tanker som surrer rundt i Petters hode når han skal gjøre noe han ikke har gjort før.

Superheltene Lykke og Wilmer kommer flyvende inn og trøster, samt motiverer Petter til å gjennomføre en aktivitet han tidligere ikke mestret. Nå klarer Petter å gjennomføre aktiviteten ved hjelp av deres motiverende innspill og støtte. På sirkuset lærer de at det viktigste er ikke å få til eller å være flink i alt, men at det å vise mot, prøve og feile er den beste måten å lære på.

4.1.3 *Undring i følelsesuniverset*

I den tredje boken av bokserien til Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen møter vi Lykke og Wilmer som drar på en tur i «følelsesuniverset», hvor de gjør nye oppdagelser ved å

vise nysgjerrighet, undre seg og bli kjent med ulike følelser (2018). Hver planet de besøker representerer en ny menneskelig følelse, hvor kraften i dette universet er kjærlighet og empati. Boken tar blant annet for seg spørsmål om hvorfor vi blir sinte, hva empati er og hvorfor det er viktig. Gjennom reisen får Lykke og Wilmer en dypere forståelse av hvordan ulike følelser oppleves og erfares, samt hvordan vi kan håndtere slike følelser i hverdagen.

4.2 Tematisering av følelser representert i bøkene

Ifølge to av de litterære verkenes baksidetekst skal bøkene til Abrahamsen og Høie-Holgersen gi påfyll til livsmestring, vennskap, glede og gode samtaler (2016, 2018). Følelshåndtering utgjør et betydelig aspekt innen folkehelse og livsmestring, som påpekt av læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Gjennom de litterære verkenes fortellinger blir leseren introdusert for et mangfold av følelser som videre skal analyseres nærmere. Hvordan de ulike følelsene som presenteres både implisitt og eksplisitt oppleves, illustreres også gjennom overordnede aspekter som empati, fellesskap, livsmestring og vennskap.

4.2.1 Nervøsitet, ensomhet og frykt

I den første boken om Lykke og Wilmer, *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016), introduseres leseren for Wilmer allerede i løpet av de første innledende oppslagene av boken. Her dannes fortellingens nåtidspunkt. Gjennom ikonoteksten, det Kristin Hallberg (2022) omtaler som samspillet mellom verbaltekst og bilde, blir det indikert at Wilmer opplever en form for nervøsitet. Dette vises blant annet gjennom den visuelle fremstillingen av en mørk regnsky over Wilmers hode, sammen med hans øyne, rynkende panne og skrå øyenbryn, som formidler følelser av bekymring, tristhet eller generelt ubehag. Dette bruket av et visuelt virkemiddel, representert av en regnsky, tjener til å illustrere karakterer som bærer på vonde følelser. Her formidler bildenes affordans følelsene på en visuell måte sammen med verbalteksten. Birkeland mfl. beskriver affordans som et begrep som viser til hvilket potensial ord, bilder og stemmer har i en tekst (Birkeland et al., 2018, s. 114). Dette inkluderer både hvilke muligheter og begrensninger tegnene bærer med seg.

Videre konstaterer fortelleren at: «Wilmer skal i bursdag alene for første gang» (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016, oppslag 1) som, gjennom verbalteksten, forstås at han ser frem til med en viss grad av bekymring. Dette er en begivenhet i fremtiden sett fra nåtidspunktet, og kalles for *prolepse* (Aaslestad, 1999, s. 37). Verbalteksten formulerer Wilmers indre uro

gjennom bruken av fortalt diskurs hvor fortelleren beskriver karakterens indre følelser. Her gir fortelleren en psykologisk personschildring hvor karakteren beskrives med en klump i halsen, ubehag i magen, samt illustrasjoner av hans kroppslige bevegelser, hvor han holder armene tett inntil kroppen ved ankomst til selskapet. Leseren informeres også om at hjertet til karakteren slår ekstra raskt og intenst, fenomener som kan gjenspeiles i leserens egen forståelse av kroppens naturlige respons på nervøsitet. Wilmer uttrykker frykt for at ingen vil leke med ham under bursdagsfeiringen, og denne situasjonen forsterker hans følelser av ensomhet og nervøsitet.

Flere karakterer i boken fremstilles visuelt med bruken av en regnsky over hodet, som et visuelt virkemiddel. Leseren blir videre kjent med en gutt som heter Max som, parallelt med Wilmer, også har en regnsky over hodet i bursdagsfeiringen. Max fremstilles ofte i en posisjon litt utenfor resten av mengden, som initierer karakterens rolle som biperson. Leseren kan oppleve at Max er ensom der han i oppslag tre er visuelt fremstilt med ansiktet vendende bort fra de andre barna, samtidig som hendene hviler på ryggen (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016).

I skolegården, en tid etter, oppdager Lykke og Wilmer at Max står alene. De gir ham en muntlig invitasjon til delta på gjemmeleken, men Max uttrykker ønsket om å være alene. Dette tillater leseren å gjenkjenne en parallell til opplevelsen av ensomhet, til tross for karakterens bevisste valg om å være alene. Det kan tenkes at Max egentlig ikke ønsker å være alene, men at han har andre interesser enn de andre barna og da velger å trekke seg bort. Sett fra en annen side kan dette også tolkes som at Max ikke våger å delta i leken.

Nervøsitet og frykt blir også fremstilt i boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), hvor leseren følger Lykke og Wilmer på sirkus. Her blir leseren introdusert for en karakter ved navn Petter, som visuelt er fremstilt med en metaforisk regnsky over hodet. Denne kan symbolisere hans motvilje mot å eksperimentere med nye aktiviteter og en generell frykt for utfordringer han ikke har erfart tidligere. I det femte oppslaget er Petter illustrert med senket hode og kroppsspråk som indikerer ønsket om å gjøre seg så lite synlig som mulig, der han holder en arm over den andre armen og illustreres også her stående litt utenfor resten av køen. Den påfølgende illustrasjonen, i oppslag seks, viser Petter skjult bak gardiner i sirkuset mens andre barn fokuserer på instruktørens formidling (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017). Videre illustreres Petter på utsiden av sirkussirkelen, med hendene over deler av ansiktet, fremdeles med en regnsky over hodet som understreker hans nervøsitet. Denne nervøsiteten blir også understreket gjennom verbalspråket som formidler at Petter skjelver og

blir varm i hendene. Dette fremstiller Petter som tilbaketrukket og engstelig, som en reaksjon på nervøsiteten. Petters plassering, som oftest i utkanten av mengden, kan vekke nysgjerrighet og være et blikkfang for leserne.

Videre i boken får leseren innblikk i tanker Petter har i hodet sitt, som formidles verbalt og støttes visuelt gjennom en differensiering av negative og positive tanker (2017, oppslag 8, vedlegg 3). Dette blir formidlet ved bruk av mørke og grå skyer for de negative tankene, og røde stjerner for de positive, hvor en kan trekke paralleller til tegneseriesjangeren gjennom bruken av tankebobler i ulike former på et dobbeltsidig oppslag, et karakteristisk trekk fra den nevnte sjangeren. Dette fungerer som et forsterkende virkemiddel for denne bildeboken.

Illustrasjoner av to figurer Petter holder i hendene (2017, oppslag 8, vedlegg 3), henholdsvis en rød sirkel med et smilende ansikt og en stjerne, kontrastert mot en mørk og grå sirkel med et trist ansikt og en regnfull sky, skaper klarhet for leseren ved å tydeliggjøre de oppmuntrende, men også demotiverende tankene. Fargevalget gjort av illustratøren, der grått representerer negative tanker, kan forsterkes av fargens affordans. Grått vekker ofte assosiasjoner med tristhet, hvor rød farge derimot ofte symboliserer kjærlighet i denne sammenhengen. Dette kan gi leseren en økt forståelse for Petters emosjonelle tilstand og hvordan tanker påvirker hans følelser.

I samme oppslag henvender fortelleren seg direkte til leseren ved å stille spørsmål om leseren har lagt merke til at egne tanker kan fly i ulike retninger. Fortelleren kommer også med direkte oppmuntring til leseren om å trene på å si fine ting til seg selv, fordi det, ut fra fortellerens informative formidling, skal hjelpe om en er usikker eller gruer seg til noe (2017, oppslag 8, vedlegg 3). Dette er en fortellerstil som kan skape en følelse av fellesskap eller samhörighet mellom fortelleren og leseren. Det kan gi inntrykk av at fortelleren deler personlige erfaringer eller innsikt med leseren og bidrar til å involvere leseren mer direkte i teksten, som kan ha en oppmuntrende og motiverende effekt på leseopplevelsen. På en annen side kan denne formen for avbrytelse av fortellingens gang, ha motsatt effekt, hvor de belærende oppfordringene kan oppleves forstyrrende.

Lykke og Wilmer blir gjennom boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) eksponert for en forståelse av hvordan ulike følelser blant annet kan oppleves fysisk på kroppen. Boken introduseres med at Lykke har vont i magen og feller noen tårer, uten at hun klarer å sette ord på følelsene. Karakterens tale blir her produsert gjennom fortalt diskurs av fortelleren. Lykke og Wilmer drar så på en tur til følelsesuniverset, hvor en

av de første planetene de lander på er planeten ved navn *Frykt*. Denne reisen fremstilles implisitt i boken som en fantasireise gjennom samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner.

Planetens visuelle fremstilling består av mørke farger, edderkopper og trær uten blader på grenene. Leseren møter også illustrasjoner av ulike skapninger med bølgete bein, som gir leseren opplevelsen av at skapningene skjelver i beina. Skapningene fremstilles med et kroppsspråk som indikerer redsel, frykt og nervøsitet, hvor de blant annet holder seg for øyene, noen gisper, andre har hengende munn. De visuelle fremstillingene formidler en atmosfære av uhygge og betegner frykt som en ubehagelig emosjonell følelse. Denne følelsen kontrasterer seg fra følelsen av glede som analyseres videre i oppgaven.

4.2.2 Glede

Gjennom boken *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016) formidles budskapet om at det å gi oppmerksomhet til andre gjennom oppmuntring og anerkjennelse, samt å vise omsorg og godhet, resulterer i en følelse av glede. Tidligere ble vi kjent med den visuelle metaforen av en regnsky, som kan symbolisere en rekke emosjonelle tilstander, inkludert sorg, redsel, bekymring, uro og frykt. I kontrast til representasjonen av en regnsky, illustreres flere karakterer med stjerner over hodet, et visuelt symbol på glede. Denne oppfatningen kan forsterkes gjennom karakterenes illustrasjoner med latterfulle smil og øyne.

I oppslag fire og fem illustreres denne kontrasten, hvor illustrasjonene fungerer som en forankring til verbalspråket (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016). Verbalteksten viser til at karakteren Ulla alltid ser streng ut, en påstand som gjenspeiles i illustrasjonen av karakteren på de omtalte oppslagene (2016, oppslag 4, vedlegg 2). På neste oppslag opplever leseren at regnskyen over hodet til Ulla er byttet ut med en stjerne. Her har Lykke og Wilmer pratet med Ulla, der de har stilt spørsmål om hvordan hun har det og gitt positiv oppmerksomhet gjennom oppmuntringer som anerkjenner henne som lærer. Leseren kan oppleve at Ulla verdsetter den positive oppmerksomheten hun mottar, en resonnering som forsterkes gjennom det redundante samspillet mellom verbalteksten og illustrasjonene. En slik sammenheng mellom verbaltekst og bilde beskriver Birkeland mfl. som en gjensidig forsterkning, der bildene viser det teksten forteller. Det samme gjelder omvendt ifølge dem, at ordene forteller det bildene viser (Birkeland et al., 2018, s. 118).

I den første boken blir leseren introdusert for begrepet «gleding», som fremstilles som en superkraft, hvor karakterene identifiserer seg selv som hverdagshelter. Her kan en trekke paralleller til fantasy-sjangeren, hvor superkrefter ofte er kjent som typiske karaktertrekk.

Denne superkraften blir et bindende element for de påfølgende bøkene. Heltemotivet i bildebøkene kan spesielt forsterke interesse og nysgjerrighet hos barnelesere som inntar rollen som *helt og heltinne* fra Appleyards teori (1991, s. 59-93).

På det dobbeltsidige oppslaget nummer åtte initierer snakkebobler en utforskning av konseptet «gledning» og illustrerer hvordan man kan bringe glede til andre (Abrahamsen & Høie-Holgensen, 2016). Denne tilnærmingen kan sammenlignes med tegneseriesjangeren, hvor den samme metodikken blir benyttet i nest siste oppslag, denne gang i form av tankebobler. Tankeboblene viser både visuelt og verbalt forslag til hvordan en kan glede andre, gjennom for eksempel å trøste dem som er lei seg, plukke blomster til mamma og pappa, gi et kompliment eller gi gode klemmer osv. Den visuelle representasjonen fungerer også her som forankring til verbalspråket, hvor bilde og verbalspråk arbeider sammen for å gi leserne dypere forståelse og engasjement (2016, oppslag 14).

Når Lykke og Wilmer er på sirkus i boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgensen, 2017), blir glede presentert som erfaringen av å mestre ukjente aktiviteter. Lykke og Wilmer er i de første oppslagene visuelt fremstilt som hverdagsheltene de ble karakterisert som i forrige bok. Handlingen starter in medias res med verbaltekstens innledende setning: «Lykke og Wilmer er akkurat tilbake i hagen.» Hvor de var før handlingens start, ligger utenfor fortellingen. Karakterene illustreres også med det allerede kjente visuelle virkemiddelet, stjernen over hodet, samt hoppende på stoler og i sengen. Deres kroppsspråk og utførte aktiviteter på dette oppslaget kan antyde glede og entusiasme.

Videre i boken oppfordrer Lykke og Wilmer karakterer i boken til å prøve aktiviteter de ikke er kjent med ved bruk av anerkjennende verbalspråk og gjennom fremstillingen av kroppsspråket deres. I oppslag elleve illustreres Lykke med hevede hender og Wilmer gir tommel opp til Petter som prøver å sjonglere (Abrahamsen & Høie-Holgensen, 2017). Dette forsterkes med oppmuntrende ord som «Stå på!» og «Bra jobba, Petter!» Illustrasjonene av Lykke og Wilmer fungerer som et utfyllende virkemiddel til verbalteksten. Lykke kommenterer også på en tidligere side at det ikke gjør noe om en feiler, fordi det er det en lærer av. Denne tankegangen støttes av Carol Dwecks teori om «tankesett», som referert til i kapittel 2.1.3, hvor tanken er at det vi trener og øver på blir vi gode på og at feiling er en viktig del av vår læring.

Slike påvirkninger, inkludert entusiasme, engasjement og oppmuntring fra Lykke og Wilmer, stimulerer Petters motivasjon til å være utholdende i utfordringen ved å fokusere på selve

læringsprosessen fremfor resultatet. Denne tilnærmingen reflekteres visuelt gjennom illustrasjonene i boken, hvor forfatter og illustratør sammen skaper en visuell representasjon av hvordan glede kan oppleves gjennom mestring av livets utfordringer, hvor bilde og verbalspråk utfyller hverandre.

I den tredje boken blir glede presentert som en egen planet, der leseren blir kjent med hvordan denne følelsen kan oppleves og erfares (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018). Planeten blir visuelt fremstilt gjennom illustrasjoner av smilende hunder, beroligende fargevalg, grener med fargerike blader, og illustrasjoner av to regnbuer. De frodige bladene på grenene antas å symbolisere liv og glede, hvor fargerike blader ofte assosieres med våren, et tidspunkt hvor trærne begynner å spire nytt løv og viser tegn til liv. Regnbuen på sin side, bærer ofte en assosiasjon til håp etter en storm, og kan fungere som en metafor for at selv i møte med utfordringer og motgang, kan positive og vakre hendelser følge, som et symbol på at bedre tider kan komme.

I oppslag elleve gir karakteren Lykke uttrykk for å oppleve «Sommerfugler i magen» gjennom det Aaslestad omtaler som *gjengitt* diskurs (1999, s. 103). «Sommerfugler i magen» kan være et metaforisk uttrykk som beskriver en følelsesmessig tilstand preget av spenning, glede og entusiasme (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018). Denne metaforen sammenligner den kriblende følelsen i magen med bevegelsene til en sommerfugl som flakser rundt, for å formidle følelser. Gjennom spørsmålet: «Hva er neste stopp, det kan vel ikke bli bedre enn dette?» fremstiller karakterene glede som en positiv og god følelse, og antyder samtidig en forventning om videre positive opplevelser. Denne litterære strategien fungerer som et virkemiddel for å forsterke den positive opplevelsen knyttet til gleden som fremstilles i teksten. I tillegg fungerer dette uttrykket som en pageturner og et frampek på reisen videre, hvor leseren oppfordres til å fortsette å lese for å bli kjent med enda en planet videre i bokens forløp.

4.2.3 Skuffelse

Gjennom bokserien om Lykke og Wilmer blir et mangfold av følelser presentert for leserne. Et tredje eksempel på dette er fremstillingen av skuffelse. Denne følelsen tematiseres og illustreres kun i de to senere bøkene av Abrahamsen som er brukt i denne analysen, men ikke i den første boken. Skuffelse fremstilles i boken *Feiling!* hvor karakteren Petter opplever denne følelsen når han ikke mestrer en aktivitet han forsøker å få til (2017, oppslag 9, vedlegg 4). Verbalteksten illustrerer at han føler seg mislykket fordi selv om han var modig og prøvde, så

mestret han likevel ikke aktiviteten. Opplevelsen av skuffelsen Petter kan kjenne på her forsterkes gjennom den kjente visuelle metaforen av en regnsky. Denne gangen er regnskyen ekstra stor, i tillegg til at det er illustrert et lyn sammen med den. Illustrasjonen av lynet bærer med seg en assosiasjon til frustrasjon og sinne. Dette kan forsterke leserens forståelse av Petters skuffelse og sterke følelser.

Videre, i den tredje boken *Undring i følelsesuniverset*, som tar for seg oppdiktete planeter i et følelsesunivers, blir skuffelse presentert som en egen planet (2018, oppslag 10, vedlegg 5). Ved ankomst til denne planeten blir Lykke og Wilmer møtt av et landskap preget av visne blader på trær og planter, uttrykt gjennom illustrasjonens bruk av dempede brune toner. Den visuelle fremstillingen inneholder også fantasifulle figurer med senkede hoder og triste ansiktsuttrykk. Både fargevalg og hengende trær fungerer her som et visuelt metaforisk virkemiddel. Ofte assosieres hengende planter med høstens ankomst, hvor trær visner eller avblomstrer før vinteren. Denne symbolikken kan for mange forbindes med en periode av mørke, i kontrast til vårens livfulle aspekter, som tidligere referert til.

Fortelleren benytter seg av en direkte henvendelse til leseren i oppslag ti, og inviterer leseren til personlige refleksjoner over individuelle opplevelser gjennom spørsmålet: «Husker du en gang du ble skuffet?» (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018, vedlegg 5). Dette spørsmålet kan stimulere leserens egne tanker og refleksjoner over hvordan slike erfaringer kan påvirke ens opplevelse av litteraturen, og omvendt hvordan litteraturen kan påvirke egen opplevelse av å bli skuffet. Fortellerstilen tematiseres mer utfyllende under kapittel 4.4 *Didaktisk formidling*.

4.2.4 Forundring

En siste følelse som skal analyseres i dette kapittelet, er følelsen av forundring. Denne følelsen blir presentert i varierende grad indirekte gjennom de tre litterære verkene. I den første boken kan leseren få opplevelsen av karakterenes forundring over hva som kreves for å bringe glede til andre. Forundring stimulerer til en trang om å utforske og lære mer. Dette gjenspeiles i boken *Gleding!*, hvor Lykke og Wilmer finner ut at deres unike superkraft virker både på skolen, ute på gaten og hjemme gjennom utforsking (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016).

I det konkrete tilfellet hvor Lykke og Wilmer, på oppslag fem i samme bok, gleder Ulla i skolegården ved å uttrykke anerkjennelse og oppmuntrende ord, vekkes en dypere interesse for å undersøke metodene og stedene for hvor de kan spre glede til flere (2016). Følelsen

forundring fører her til at Lykke og Wilmer lærer mer om superkraften sin «gledning», idet de forsøker å forstå hvordan den kan brukes på ulike måter.

I Abrahamsen og Høie-Holgersens andre bok om Lykke og Wilmer (2017), blir leseren introdusert for hvordan det kan oppleves å ikke mestre aktiviteter man aldri har prøvd tidligere. Leseren blir også dratt med i en undrende refleksjon rundt hva det vil si å være flink. På tredje oppslag formidler moren: «Husk å være flink, da.» Lykke og Wilmer undrer seg over hva moren mener med dette utsagnet og lurer på hva ordet betyr. Denne usikkerheten illustreres i bokens neste oppslag, hvor Lykke spør Wilmer: «Wilmer, hva betyr det egentlig å være flink?» Wilmer utstråler samme usikkerhet rundt begrepet som Lykke, gjennom responsen: «Nei, det vet jeg faktisk ikke, men veldig mange voksne sier det hele tiden [...]» (2017, oppslag 3-4). Denne samtalen belyser utfordringen med å definere hva det vil si å være flink. Boken illustrerer kompleksiteten rundt forståelsen av ordet og konkluderer med at det primært er å prøve og erfare feiling som er en nødvendig del av læreprosessen, fremfor å være flink.

På fjerde oppslag etableres en litterær referanse til Astrid Lindgrens *Pippi Langstrømpe*, hvor Wilmer henviser til farens fortelling om en jente som sier at «dette har jeg ikke gjort før så det får jeg sikkert til» (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017). Når karakterene i boken tar fatt på ukjente aktiviteter, motiveres de blant annet av følelsen av forundring. Spørsmål om hvordan de skal gripe an oppgaver og refleksjoner rundt mestring eller feiling, kan refereres til som en drivkraft rundt følelsen forundring. Følelsen inspirerer til ønsker om utforskning og kunnskapsutvikling.

Den siste boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018), tar for seg flere spørsmål som tematiserer hvorfor følelser eksisterer og hvordan de oppleves. Undringen til Lykke og Wilmer beriker kunnskapen deres rundt følelser og følelshåndtering. Reisen Lykke og Wilmer drar på kan oppfattes som drevet av en forundrende følelse knyttet til spørsmålene nevnt over. Denne forundringen forsterkes gjennom utsagnet til Lykke på oppslag tre, der hun uttrykker seg som dette: «[...] Jeg er nemlig lei meg i dag, og jeg vet ikke hvorfor. Vi undrer oss over hvorfor det er som det er.» Her anvendes karakterens direkte formidling av ord og tanker gjennom en gjengitt diskurs (Aaslestad, 1999, s. 103). Dette utsagnet belyser en dypere forståelse av følelseslivet og reflekterer en indre undring over kompleksiteten av følelsesmessige tilstander.

4.2.5 Oppsummering

Gjennom fortellingene blir leseren introdusert for et rikt spekter av emosjonelle opplevelser, fra nervøsitet og ensomhet til glede, skuffelse og forundring. Gjennom en kombinasjon av verbaltekst og visuelle fremstillinger formidles disse følelsene på en måte som inviterer til refleksjon og forståelse. Følelsene som her er trukket frem danner grunnlaget for overordnede temaer som livsmestring, vennskap, empati, og fellesskap, som er fremtredende i de tre litterære verkene om Lykke og Wilmer av Abrahamsen og Høie-Holgersen. Disse tematikkene vil bli grundig utforsket i påfølgende underkapitler.

4.3 Overordnede temaer representert i bøkene

4.3.1 Livsmestring

Gjennom de tre litterære verkene blir leserne introdusert for flere ulike følelser både direkte og indirekte gjennom ikonoteksten, hvor følelsene stadig forsterkes gjennom samspillet mellom visuelle fremstillinger fra illustratøren og verbalteksten av fortelleren. Tematiseringen av følelsene kan forsterke lesernes identitetsutvikling, hvor de gjennom bøkene kan utforske egne verdier, evaluere og reflektere over karakterenes ulike handlingsvalg. Det kan tenkes at denne litterære reisen kan gi leserne mulighet til å oppleve livets mange oppturer og nedturer, samt ruste dem til å møte slike hendelser i egne liv. Gjennom boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) blir leserne introdusert for en forståelse av hvordan følelser oppleves både fysisk og mentalt. Denne innsikten kan være med på å styrke lesernes evne til å håndtere følelsesmessige utfordringer, da de gjennom litteraturen kan få hjelp til å sette ord på følelsene og hvordan disse oppleves. Disse aspektene knyttet til følelshåndtering og identitetsutvikling gjenspeiles i flere tolkninger av livsmestring i skolen, både ut fra læreplanens forståelse av temaet og av forskeres oppfatninger, som vist til i teorikapittelet 2.1.

Temaet livsmestring fremstilles også i de litterære verkene gjennom karakterenes opplevelser av mestring i ulike hendelser og aktiviteter, der følelser som nervøsitet, frykt, skuffelse samt forundring og glede kan antydes å være av betydning. Dette kommer også frem gjennom Banduras tankesett om mestringsforventning (1997, s. 75-77). Spesielt i *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017) får leserne innsikt i hvordan tankemønstre og motivasjon påvirker både mestring og feiling av aktiviteter. Boken tydeliggjør også karakterene Lykke og Wilmers dype forståelse av læring gjennom feiling, som styrkes av

Dwecks teori om «mindset» (Dweck & Yeager, 2019). Dette illustreres blant annet på oppslag ti, hvor Lykke og Wilmer påpeker at feiling er en nødvendig komponent for å tilegne seg ny kunnskap (2017).

Karakterene Lykke og Wilmer engasjerer seg spesielt i Petters usikkerhet rundt mestring av aktivitetene på sirkuset i boka *Feiling!* (2017). De oppmuntrer ham til gjentatte forsøk, selv etter tidligere mislykkede forsøk. Pågangsmotet til Petter, tross usikkerheten hans, resulterer i at han til slutt mestrer aktiviteten. Gjennom denne litterære teksten blir det understreket hvordan troen på egen mestringsevne kan påvirke enkeltpersoners evne til å håndtere livets utfordringer. Boken fremhever betydningen og verdien av sosial støtte fra andre når et menneske står i en sårbar situasjon, illustrert med utgangspunkt i Petters sårbare situasjon på sirkuset.

I boken *Gleding!* illustreres også karakterenes opplevelse av mestring spesielt gjennom karakteren Max (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016). Max illustreres i bursdagsselskapet stående utenfor resten av gruppen, her oppfattes han som en biperson i oppslaget handling. Etter skolen en dag, illustrert på oppslag ni, er Max ute i nabolaget til Wilmer. Lykke og Wilmer inviterer ham igjen til å bli med i lek. Denne gang foreslår de å hoppe på trampolinen, spille fotball eller stikkball. Max godtar invitasjonen og får selv bestemme at de kan hoppe på trampolinen sammen. Oppførselen til Max kan antyde en usikkerhet knyttet til aktiviteter han muligens ikke mestrer, men når han får tilbudet om å selv bestemme aktivitet forsvinner det visuelle virkemiddelet av skyen over hodet, som Max er blitt illustrert med tidligere gjennom boken. Det kan hende Max opplever aktiviteten av å hoppe på trampolinen som overkommelig, hvor han opplever positiv mestringsforventning til aktiviteten og dermed våger å delta i leken. Gjennom dette oppslaget endres karakterens rolle til en inkludert rolle i historien, noe som også tydelig visualiseres på det påfølgende oppslaget hvor både Max, Lykke og Wilmer illustreres hoppende på trampolinen med smil om munnen på alle tre (2016, oppslag 9 og 10).

4.3.2 Empati

I Abrahamsens bokserie om Lykke og Wilmer blir leserne veiledet i å anvende den sosiale og emosjonelle kompetansen rundt følelser de tilegner seg i samhandling med andre mennesker i egne liv. På oppslag femten i boken *Undring i følelsesuniverset* definerer fortelleren empati som «å forstå hvordan andre tenker og føler» (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018). Denne forståelsen, kan ifølge Lauritzen (2021, s. 51), forsterkes gjennom skjønnlitteraturens

potensial til å fremme empati ved å skildre karakterers handlinger og illustrasjoner av ulike livssituasjoner.

I den første boken *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016), introduseres leserne for karakteren Max, en ung gutt som fremstår som ensom, der han ofte illustreres i utkanten av sosiale sammenhenger. Til tross for invitasjonen fra Lykke og Wilmer til å delta i lek, gir Max uttrykk for ønsket om å være alene. Denne situasjonen antyder en mulig utvikling av Lykke og Wilmers evne til empati, hvor de respekterer Max' ønske om å være alene (Vedlegg 2).

På det dobbeltsidige oppslaget åtte, formidler Lykke og Wilmer hvordan de vil spre superkraften sin «gleding» til andre (2016). Blant deres planer for å glede andre inkluderes handlinger som å spørre hvordan andre har det, å gå bort til dem som står alene og å invitere andre til lek. Denne refleksjonen leder dem til å på nytt invitere Max til å delta i leken på neste oppslag. Dette kan betraktes som en illustrasjon av deres utvikling i evnen til å praktisere empati ved å ta hensyn til andres ønsker og behov, eksemplifisert gjennom Max.

I *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017) kan empati forstås som fremstilt gjennom Lykke og Wilmers handlingsmønstre, spesielt når de erkjenner Petters behov for hjelp og støtte. De viser forståelse for Petters ønske om å lykkes med aktiviteten og støtter, samt oppmuntrer ham til videre forsøk. Leseren kan også få en opplevelse av at Lykke og Wilmer viser empati overfor Petter når det fremstilles at andre elever i klassen latterliggjør han. På oppslag ti i samme bok illustreres Lykke og Wilmer som flyvende superhelter. Denne fremstillingen forsterkes gjennom verbalteksten som formidler deres ankomst i svevende form som hverdagshelter. Verbalteksten på dette oppslaget tydeliggjør også at de trøster Petter og forteller han at det ikke var greit at de andre lo av ham. Gjennom denne responsen, samt anerkjennelsen av Petters følelser, blir Lykke og Wilmer fremstilt som empatiske karakterer. Empatien gjenspeiles også gjennom vennskapet mellom karakterene som presenteres i de ulike bøkene. Opplevelsen av vennskap analyseres ytterligere i det følgende delkapittelet.

4.3.3 Vennskap

Analysen av de tre litterære verkene har vist at Lykke og Wilmer fremstilles som nære venner. Disse to karakterene fremstilles på nært hold ved alle bøkens paratekster, hvor deres betydningsfulle tilstedeværelse antyder å fremstille dem som hovedpersoner. Verdien av å ha en nær venn fremstår som høy gjennom de tre bøkene, hvor Lykke og Wilmer samarbeider for å løse utfordringer som oppstår.

I den første boken blir vennskapets betydning illustrert gjennom følelsen av glede (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016). Leseren blir introdusert for Wilmer, som opprinnelig var engstelig for bursdagsselskapet som innledningsvis finner sted. Likevel, når Lykke inviterer ham til å sitte ved hennes side ved bordet, fremheves verdien av trygge forhold mellom mennesker. Wilmer finner en form for glede i bursdagsselskapet takket være Lykkes nærvær og deres samhold.

Senere i samme bok blir vennskap igjen fremhevet som en styrkende kraft i menneskers liv. Gjennom ikonoteksten, spesielt fremtredende på oppslag ni og ti, fremstilles vennskap som å inkludere hverandre i sosiale aktiviteter, lytte til hverandres behov og gi støtte og oppmuntring i tider med motgang (2016). Dette understrekes visuelt gjennom smilende ansikt, latter og stjerner som symboliserer glede og lykke.

Vennskap fremstilles også som en kilde til trygghet gjennom karakterenes superkraft. Gjennom superkraften sprer de glede til andre, gir trøst, oppmuntrer og motiverer hverandre. Dette leder til refleksjoner om verdien av fellesskap, der det som kan virke skremmende å gjøre alene, blir mer overkommelig når det deles med andre.

I de to andre bøkene fremstilles vennskap spesielt gjennom samhold (2017, 2018). Dette forsterkes allerede ved paratekstens fremside av boken *Feiling!* hvor Lykke og Wilmer holder rundt hverandre. Denne illustrasjonen kan være en visuell representasjon av et sterkt vennskap og nærhet mellom de to karakterene. Illustrasjonen kan formidle en følelse av trygghet og tilhørighet. Det kan være et uttrykk for at karakterene støtter hverandre og føler seg komfortable i hverandres selskap. Handlingen med å holde rundt hverandre kan også tolkes som emosjonell støtte og indikere at en av vennene trenger trøst eller oppmuntring, hvor den andre stiller opp for å gi dette.

4.3.4 Fellesskap

Det er nær sammenheng mellom temaet vennskap og fellesskap, men båndene mellom Lykke og Wilmer er ikke nødvendigvis sterke bare fordi de er inkludert i et «fellesskap» mellom hverandre. Følelsene glede, forundring, skuffelse, ensomhet og frykt kan på ulike måter kobles til det overordnede temaet fellesskap som utforskes i de litterære verkene. Disse følelsene representerer karakterenes relasjoner og samspill med hverandre. I den første boken av Abrahamsen (2016) blir glede eksemplifisert som en superkraft som spres gjennom Lykke og Wilmers handlinger. Verdien av små oppmuntringer og gjensidig anerkjennelse av andres handlinger fremmes tidlig i boken og karakterene deler gleden over å kunne bringe glede til

andre. Dette virker å styrke deres vennskap. Bruken av deres superkraft «gledning» resulterer i takknemlighet fra dem de gleder, hvilket styrker båndene mellom karakterene. På et av de siste oppslagene i boken forteller faren til Wilmer at han har mye å lære av Wilmer, som kan forstås som at et fellesskap, hvor en gleder andre gjennom handlinger og anerkjennende ord, har en positiv smitteeffekt.

Denne smitteeffekten kommer også tydelig frem gjennom karakteren Ulla. I den første boken fremstår hun som en som selv sliter med dårlige følelser (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016). Fortelleren beskriver henne med følgende ord på oppslag fire: «[...] hun som bestandig ser litt streng ut i ansiktet» (Vedlegg 2). Denne kommentaren forsterkes gjennom illustrasjonen av Ulla på samme oppslag med en regnsky over hodet, hender skjult bak på ryggen og et blikk som assosieres som avvikende, hvor øyenbrynene er hevet og med unnvikende øyekontakt til andre karakterer i skolegården. På oppslag fem i samme bok uttrykker hun begeistring og takknemlighet over å bli spurt hvordan hun har det av Lykke og Wilmer. Denne begeistrende oppmerksomheten kan antydes å starte en utvikling av Ullas karakter, hvor hun i boken *Feiling!* og *Undring i følelsesuniverset* illustreres som en slags veileder eller mentor for de to barna.

I boka *Feiling!* (2017) illustreres Ulla som en sirkusdirektør, noe som kan være en metafor på en veiledende rolle som er opptatt av orden og struktur. I den tredje boken *Undring i følelsesuniverset* (2018) har Ulla en liknende rolle. Her fremstilles hun som en trygg omsorgsperson som kommer med oppmuntring og veiledning til Lykke og Wilmer når de er på reise i følelsesuniverset. På oppslag fire illustreres Ulla sittende inne i kontrollrommet, dette forsterkes gjennom verbalteksten som formidler at hun «passer på at alt går som det skal» (2018). Ullas omsorg og beroligende rolle vises eksempelvis på neste oppslag, hvor Ulla kommenterer:

«Jeg vet det er ubehagelig å reise til et ukjent sted. Det kommer til å gå bra, -stol på meg. Jeg er her for å passe på dere. Vi må gjennom dette for å lære mer om hvorfor vi er som vi er. Hold hverandre i hendene, og si ifra om dere trenger meg. Se ut vinduet, det er en nydelig utsikt. Nå skal dere se følelsene på en helt ny måte» (2018, oppslag 5).

Her erkjenner Ulla først og fremst at Lykke og Wilmer kan oppleve at konfrontasjonen med de ulike følelsene de skal besøke, kan virke ubehagelige. Hun kommer så med oppmuntrende ord og med bekreftelse på at hun passer på dem, at hun hører dem og vil hjelpe dem om det

skulle være noe. Hun oppmuntrer dem så til å tenke på noe annet enn den humpete turen, til å flytte fokus bort fra det som virker skummelt. På neste oppslag (2018, oppslag 6), tar Ulla igjen ordet når Lykke roper om hjelp, der hun bekrefter at hun beskytter dem. Videre i boken illustreres Ulla som en trygg og kunnskapsrik karakter for Lykke og Wilmer, med betryggende ord, veiledning og oppmuntring både når de føler seg utrygge, når de har spørsmål de ønsker svar på eller i reflekterende stunder.

Som beskrevet tidligere kan følelsen av ensomhet knyttes til karakteren Max i den første boken *Gleding!* (2016). Selv om Max opprinnelig gir uttrykk for et behov av å være alene, antyder ensomheten et underliggende ønske etter et fellesskap for å lindre følelsen av isolasjon. Dette aspektet kan forsterkes gjennom oppslag ti (2016), hvor Max har akseptert Lykke og Wilmers tilbud om å delta i lek. Han forteller at gjennom gjentatte forespørsler fra deres side, forstod han at de oppriktig ønsket å inkludere ham. Ensomheten til Max kan forstås som en usikkerhet knyttet til selvbilde og identitet, hvor følelsen av å delta i et fellesskap vises å kunne bidra til å overvinne denne ensomheten og etablere muligheter for vennskap. Det sosiale fellesskapet som dannes mellom Max, Lykke og Wilmer kan, basert på Maslows behovsteori (1970), forstås som å redusere følelsen av ensomhet, hvor Max nå kan kjenne på en tilhørighet og kjærlighet i sine nye venner.

Gjennom boken *Feiling!* (2017) utforsker flere karakterer opplevelsen av feiling og mestring. Felles motivasjon og undring knyttet til nye aktiviteter skaper en følelse av et fellesskap basert på nysgjerrighet og interesse for disse aktivitetene. Gjennom utforsking av aktiviteter på sirkuset blir leseren introdusert for Petters opplevelse av skuffelse over egne prestasjoner, noe som begrenser hans engasjement og motivasjon. I denne sammenhengen fremheves fellesskap som en essensiell verdi for støtte under motgang.

4.3.5 Oppsummering

Gjennom analysen av de tre litterære verkene blir livsmestring, fellesskap og vennskap tydelige temaer i bøkene. Bøkene forsøker å gi leserne en dypere forståelse av følelser og identitetsutvikling gjennom karakterenes opplevelser. Boken *Undring i følelsesuniverset* (2018, vedlegg 5 og 6) viser spesielt hvordan følelser kan oppleves, noe som kan styrke leserens forståelse av egen utvikling og væremåte.

Empati fremmes gjennom karakterenes handlinger og interaksjoner, som viser hvordan man kan forstå og støtte hverandre gjennom utfordringer. Både gjennom Lykke og Wilmers

utvikling, samt deres forhold til andre karakterer, illustreres betydningen av å være empatisk og å vise omsorg overfor menneskene rundt.

Fellesskapet blir utforsket gjennom karakterenes relasjoner og samspill, hvor både glede over å tilhøre en gruppe og ensomhetens smerte blir tydelig fremstilt. Gjennom støtte og samhold viser bøkene verdien av å være en del av et fellesskap.

Vennskapet mellom Lykke og Wilmer fremstilles som en styrkende kraft gjennom alle de litterære verkene. Deres samarbeid, støtte og omsorg for hverandre illustrerer viktigheten av å ha gode venner. Gjennom Lykke og Wilmers erfaringer kan leseren lære verdien av å dele glede, støtte og oppmuntring med andre.

4.4 Didaktisk formidling

4.4.1 Fortelleren og Språket

Ifølge Abrahamsen (2023) er bøkene tilegnet barn i aldersgruppen mellom 3-12 år. Dette er en sprikende aldersgruppe, hvor bøkene skal passe til barn i ulike utviklingsstadier. Fortelleren anvender enkle setningsoppbygninger preget av korte setninger. Som voksen leser oppleves språket som billedlig, men for en barneleser kan språket oppleves som enkelt og konkret. Dette kan eksemplifiseres gjennom oppslag fem i boken *Undring i følelsesuniverset* (2018), hvor det blant annet formuleres gjennom verbalteksten: «Turen begynner veldig humpete... skipet rister. Det er mørkt og skummelt.» Dette kan for en kompetent leser tolkes som at vi som personer opplever livets mange følelser som både gode og vonde, hvor en humpete tur ofte blir brukt som en metafor på noe som er utfordrende eller turbulent på en eller annen måte. Vi sammenligner ofte «en humpete tur» med en fysisk reise over ujevnt terreng, der man kan forvente uforutsigbare bevegelser. Metaforen forsterkes gjennom en annen metafor i Ullas kommentar på samme oppslag: «Vi må gjennom dette for å lære mer om hvorfor vi er som vi er.» For en kompetent leser kan dette forstås som at man må gjennom ukontrollerbare hendelser og følelsen av ubehag for å lære om seg selv og sin identitet. Fra et barneperspektiv kan dette leses mer direkte og visuelt, der turen i skipet oppleves som humpete, nettopp fordi verbalteksten formidler at skipet rister. Den humpete turen oppfattes som å være en del av en fysisk reise for å lære mer om følelsene vi har.

I de litterære verkene blir aktivkonstruksjoner benyttet som et strategisk virkemiddel for å opprettholde leserens interesse. Dette fenomenet viser til en praksis med å aktivt anvende navn der subjektet direkte engasjerer seg i utførelsen av handlinger, slik at leseren klart kan

identifisere hvem som er den handlende. Slik oppstår det klarhet for leseren angående hvilke individuelle handlinger som foregår. Dette kan illustreres gjennom replikker fra flere karakterer i bokserien, hvor replikkene ofte avsluttes med navnet på taleren. Fortelleren benytter seg aktivt av direkte tale som et litterært virkemiddel. Dette muliggjør at karakterene uttrykker sine egne følelser og tanker på en direkte og umiddelbar måte, noe som potensielt forsterker leserens engasjement i fortellingen, særlig når leseren kan identifisere seg med karakterenes måter å uttrykke seg på. Gjennom direkte tale, som replikker, blir karakterene mer levende. Deres språk og formuleringer gir innsikt i deres personlighet og bidrar til en dypere forståelse og kjennskap til dem. Bøkene anvender aktivt fortalt og gjengitt diskurs for å formidle karakterenes tale i fortellingene, hvor fortalt diskurs omhandler fortellerens tale om personene, mens i gjengitt diskurs fører karakterene selv ordet. Bøkene er også sterkt preget av belærende kommentarer fra fortelleren, som her fungerer som et virkemiddel for å drive handlingen fremover og gi dypere forståelser for ulike temaer.

På det siste oppslaget i den andre boken til Abrahamsen, retter fortelleren seg direkte til leseren ved å invitere leseren til refleksjon (2017, oppslag 15). Fortelleren formulerer: «Tenk på alt vi kan få til om vi heier på hverandre også når vi gjør feil. Tenk på alt vi kan skape, lære og oppdage om vi ikke er så redde for å dumme oss ut.» Fortelleren avslutter med et retorisk spørsmål: «Hva er mulig da, mon tro?» Slike tanker og spørsmål kan invitere til en følelse av forundring hos leseren, som oppfordres til aktiv refleksjon rundt hva som faktisk er mulig dersom gjensidig oppmuntring i hverdagen praktiseres.

Fortelleren henvender seg direkte til leseren gjentatte ganger gjennom de litterære verkene ved å stille spørsmål som inviterer leseren til å ta aktiv del i refleksjoner. Et eksempel på dette kan identifiseres i oppslag to i boken *Undring i følelsesuniverset* (2018), hvor fortelleren innleder med spørsmålet: «Visste du at alle følelser er viktige å kjenne på?» Fortelleren formidler deretter kunnskap om følelser ved å inkludere leseren gjennom bruk av pronomenet «vi». Her forklarer fortelleren hvordan skyld og skam kan oppleves og understreker betydningen av å dele slike tanker og følelser med andre. Implisitt i dette budskapet ligger en anerkjennelse av verdien av trygge omsorgspersoner som venner, familie eller lærere. Denne formidlingen skjer gjennom verbaltekstens fremstilling på samme oppslag:

«Når vi merker at noen ikke forstår oss, kan det kjennes som at det er noe galt med oss. Da kan en følelse som heter skam dukke opp.

Og når vi føler at vi har gjort noe galt, som jo skjer innimellom, - da kjenner vi på skyldfølelsen.

Begge følelsene; skam og skyld, kan være vanskelige å snakke om. Når vi tør å dele disse med noen vi stoler på, da føles det mindre vondt etterpå» (2018).

Bøkene preges av en narrativ stil, hvor fortelleren er en tredjepersonsforteller som ikke deltar i historien selv. Her opprettholdes en objektiv avstand mellom fortelleren og karakterene i bøkene. Dette tillater leserne å observere og engasjere seg i fortellingene uten å bli forstyrret av fortellerens egne følelser og meninger, men når vi plutselig introduseres for et «vi» i teksten, brytes denne distansen mellom fortelleren og leseren. Dette kan tolkes som en invitasjon til leseren om å føle seg inkludert i historien på en mer direkte måte. Bruken av pronomenet «vi» kan få leseren til å oppleve en dypere forbindelse mellom karakterene og handlingen, og oppmuntre til engasjement.

Ved å inkludere leseren på denne måten, kan teksten stimulere lesernes egne refleksjoner og invitere dem til å tenke over temaer eller situasjoner som presenteres. Bruken av et «vi» kan også fungere som en måte å skape en felles opplevelse mellom leser og forteller, hvor de to blir koblet sammen gjennom teksten på en nær måte. Denne teknikken kan være spesielt effektiv for å skape emosjonell resonans og gjøre leserne mer investert i historien og dens budskap.

Et annet eksempel på fortellerens henvendelse til leseren forekommer på oppslag én i boken *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016, vedlegg 1). Her retter fortelleren seg på ny direkte til leseren gjennom spørsmål som oppfordrer til refleksjon: «Kanskje du også har kjent på litt vondt i magen og en liten klump i halsen en gang?» Gjennom slike direkte henvendelser oppmuntret fortelleren leseren til å betrakte sine egne erfaringer i lignende situasjoner, som her refererer til bursdagsselskapet Wilmer gruer seg til. Ved å henvende seg til leseren gjennom pronomenet «du», forsterker fortelleren en visuell leserkontakt. Dette forsterkes ytterligere gjennom illustrasjonen av Wilmer på samme oppslag, plassert på venstresiden av teksten. Her er Wilmer fremstilt på nært hold gjennom en normalvinkling, med fokus på ansiktsuttrykket til karakteren hvor blikket til Wilmer er rettet mot leseren. Spørsmålet over stimulerer leserens engasjement og bringer historien til live, hvor leseren oppfordres til aktiv deltakelse gjennom slike spørsmål. Leserens må her reflektere over karakterens opplevelse av situasjonen, samtidig som den må tenke tilbake på egne opplevelser for å identifisere seg med de følelsene som karakteren opplever.

De ulike verkene utforsker flere fortellinger og temaer som er egnet til å vekke ulike følelsesmessige reaksjoner hos leseren. Bøkene som er analysert deler flere karakteristiske trekk, deriblant deres siste oppslag, som er utformet på en liknende måte. De er strukturert med en avsluttende seksjon som inneholder veiledende spørsmål for samtaler med barna. Fortelleren har utformet en rekke spørsmål som kan benyttes i samtaler med barna etter boken er lest. Disse spørsmålene omfatter gjerne spørreordene hva, hvordan, hvorfor, når og hvilke. Denne spørsmålslisten analyseres grundigere under kapittel 4.4.4.

Bøkene inviterer også til en selvstendig skriveaktivitet hvor det på samme oppslag som spørsmålene over, er utformet en oppfordring eller et spørsmål etterfulgt av flere stiplede linjer. I den første boken stimuleres leseren til å sette opp en liste over elementer som kan glede andre, mens fortelleren i boken *Undring i følelsesuniverset* (2018) oppmuntrer til å reflektere over en personlig opplevelse med å motta hjelp under vanskelige omstendigheter. I boken *Feiling!* er det utformet et direkte spørsmål som inviterer leseren til personlig refleksjon: «Hva er bra med å feile?» (2017). Denne metoden, for å avslutte bøkene, inviterer leseren til å utnytte bøkens innhold som utgangspunkt for videre refleksjon rundt de formulerte spørsmålene. Gjennom denne tilnærmingen kan bøkene virke som en ramme for litterære samtaler, både gjennom spørsmålslistene og oppfordringen til skriveaktiviteter, innen arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget.

4.4.2 Bøkens paratekster

Gjennom paratekstens fremsidebilde til den første boken *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016) fremstilles en karakter som vinker stående på nært hold, plassert i den nedre delen av fremsidebildet. En annen karakter er visuelt fremstilt hengende opp ned fra bokstavene til bokens tittel, iført en maske over øyene, ikledd et strutteskjørt. Begge karakterene har hver sin sløyfe rundt halsen, som antyder en tilknytning mellom dem. I tillegg er forsiden illustrert med flere stjerner. Disse visuelle fremstillingene kan bidra til en forforståelse i forkant av leseprosessen av det litterære verket (Birkeland et al., 2018, s. 109-111), samt vekke leserens interesse gjennom karakterenes betydning for fortellingen og rundt karakterenes egenskaper. Bokens tittel indikerer at handlingen dreier seg rundt karakterer med navn Lykke og Wilmer, men om det er disse karakterene som er avbildet på fremsidebildet blir ikke leseren informert om. Hvem de to karakterene på fremsidebildet er, kan altså vekke nysgjerrighet i leseren.

Etter fremsidebildet følger innsidepermen, som er dekorert med et slags bladmønster. Med en bakgrunn av en nyansert, men jeansblå farge, skaper dette mønsteret en visuell kontrast der bladene fremstår i en lysere, mer dempet blåfarge. Disse bladene som er avbildet, gjentas på det innledende oppslaget av boken, sammen med en variasjon av andre blomster og ytterligere blader (2016, oppslag 1, vedlegg 1). Denne gjentakelsen av blåtoner og blader fra innsidepermen til det første oppslaget etablerer en estetisk sammenheng og danner en kontinuitet som binder de innledende delene av boken sammen.

Tittelbladet i denne boken forsterker forståelsen av at det er en tilknytning mellom de to illustrerte karakterene, der de nok en gang omfavner hverandre. Deres blikk møtes og de illustreres med smilende munn. Begge karakterene illustreres med tilsvarende luer, men i ulike farger. De er også utstyrt med en stjerne plassert over hver av deres hoder. Gjennom dette visuelle virkemiddelet blir leseren tidlig introdusert for bruken av stjernen som videre symboliserer glede eller andre positive følelser.

Bokens baksidetekst kommuniserer budskapet om at «gledning» er en superkraft alle mennesker har. Videre formidler den også at dette verket markerer den innledende utgivelsen av bokserien om karakterene Lykke og Wilmer, noe som tydeliggjør eksistensen av flere titler som utforsker karakterenes opplevelser. Det står likevel ikke hva titlene på de neste bøkene er, ei heller hva de handler om, men baksideteksten formidler at: «Bøkene gir påfyll til livsmestring, vennskap, gode samtaler og glede» (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016). Dette kan øke nysgjerrighet rundt etterfølgende utgivelser.

På fremsidebildet i boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017) er de to karakterene visuelt fremstilt omfavnet, noe som antyder en trygg relasjon mellom dem. Karakterene er fremstilt store og tydelige, på nært hold, som gjør at leseren umiddelbart kan identifisere dem som sentrale aktører i fortellingen. Fire andre karakterer er illustrert i bakgrunnen av de to andre karakterene, med svakere konturer og deres gjennomsiktige fremstilling kan indikere for leseren at disse karakterene ikke har samme grad av betydning som Lykke og Wilmer. Fremstillingen kan gi disse karakterene en rolle som bipersoner. Karakterene fremstilles som aktive og kan antyde et frampek på hva som skal skje videre i bokens handling.

Innsidepermen til denne boken presenterer et mønster av rutete tapet, som består av to nyanser av grønn farge. Denne detaljerte estetikken er ikke bare begrenset til innsidepermen, men blir gjenopptatt senere i fortellingen når karakterene befinner seg på et sirkus. Her oppstår en

bemerkelsesverdig parallell: sirkusringen på oppslag syv, ni og elleve (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), stedet hvor spenning og magi møtes, er dekorert med det samme rutete mønsteret som på innsidepermen, dog med en vri, hvor rutene er delt i to halvdel. Denne bruken av samme mønster, men med skiftende kontekst og form, skaper en sammenheng mellom ulike deler av fortellingen og forsterker en følelse av sammenheng i bokens estetiske og tematiske utforskning.

På tittelbladet fremstilles en handling mellom de to karakterene. Lykke er illustrert i en fremoverlent posisjon mot Wilmer, observert fra en profilert vinkel, med en arm hvilende på skulderen hans. Samtidig er hunden Daisy avbildet stående på to ben og støttet mot Wilmers fot. Disse visuelle fremstillingene antyder en form for omsorg eller støtte mellom karakterene, som potensielt fungerer som et frampek til verkets innhold. I tillegg til å portrettere karakterene og presentere bokens tittel, inkluderer illustrasjonen også flere små bier i flyvende posisjoner.

De fargene som biene er gjengitt i, skaper en visuell kobling mellom fremsidebildet, tittelbladet og den påfølgende fortellingen. Av spesiell bemerkning er likheten mellom fargene og stripene på biene, samt karakteren Wilmers hatt. Denne estetiske kohesjonen kan antyde en dypere forbindelse mellom karakterene og de symbolske funksjonene til biene.

Biene, som symbolske figurer, oppfattes å ha flere metaforiske funksjoner i denne konteksten. De illustrerte biene på tittelbladet kan betraktes som et visuelt virkemiddel som potensielt knytter seg til karakterenes fremviste evne til å fly, som illustreres på oppslag ti (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017). Videre er bier kjent for sitt kollektive arbeid for å opprettholde bikuben, hvilket kan fungere som et visuelt virkemiddel for kraften i fellesskapet. Denne tematiske resonneringen forsterkes av det samarbeidet som Lykke og Wilmer demonstrerer gjennom deres felles superkraft, kjent som «gledning». Slik bidrar de illustrerte biene ikke bare til en estetisk appell og kontinuitet, men også til fortellingens symbolske dybde og tematiske utforskning av fellesskap, samarbeid og personlig vekst.

Baksideteksten til denne boken er mer detaljert enn første bok i bokserien. Teksten tar for seg hva karakterene lærer gjennom oppholdet på sirkuset og inviterer leseren til en utforskning av denne unike settingen, samtidig som den fremmer refleksjoner over hvordan disse erfaringene kan være til nytte i å oppmuntre andre til å ta modige steg. Gjennom setningen: «Kanskje Lykke og Wilmer må finne frem superkraften sin på sirkuset», opprettholdes kontinuiteten fra forrige bok og fungerer som et frampek på fortellingens utvikling. Til slutt formidler

baksideteksten også betraktninger rundt den tematiske konstruksjonen av «Lykke og Wilmer» og forlagets visjon for bokserien, slik at leseren kan få et innblikk i de overordnede målsetningene som driver utgivelsen.

I boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) illustreres karakterene på fremsidebildet i et liggende format med sidevendende profil, noe som gir leseren inntrykk av at de flyr eller er på en reise. Begge karakterene illustreres med hver sin kikkert, som gir leseren en forståelse av at karakterene speider etter noe. Denne visuelle fremstillingen kan være engasjerende for leseren og vekke nysgjerrighet rundt hva karakterene ser etter eller observerer. Hunden, som er illustrert på tittelbladet til boken *Feiling!* finner man her igjen på bokens forside. Dette kan gi leseren inntrykk av at hunden virker som en form for trygghet for karakterene, og kan antyde å gi en tilknytning til bokens videre tematikk.

Bokens innsideperm er visuelt utformet med et mønster av et rutenett, hvor bakgrunnen er dypt pigmentert i en nyanse av mørk blå, mens rutene kontrasterer denne bakgrunnen med en lysere, mer subtil blåfarge. Den mørkeblå bakgrunnen som dominerer innsidepermen, harmoniserer med de tilsvarende nyansene som finnes på bokens omslagssider, og skaper en kontinuitet i den visuelle estetikken.

Symbolikken som ligger i rutenettet gir assosiasjoner til kartografi, hvor rutene ofte fungerer som grunnleggende enheter for navigering og kartlegging av koordinater. Denne visuelle fremstillingen kan tolkes som et frampek av bokens narrative fokus og tematiske utforskning. Spesifikt antyder illustrasjoner av et rutenett en forestilling om reise eller navigasjon, som kan symbolisere karakterenes utforskning av et følelsesmessig landskap og indre konflikter gjennom reisen i følelsesuniverset.

På tittelbladet møter leseren Lykke og Wilmer stående sammen med en hund og Ulla. Hunden er illustrert sittende ved siden av Wilmers ben med et smil om munnen, noe som kan tolkes som en indikasjon på hundens tilfredshet. Ulla er fremstilt i en sideprofil med krummet rygg, og holder det som ligner på en planet i hendene. Dette kan antyde at hun forteller noe til Lykke og Wilmer. Ullas fremstilling indikerer at hun skal spille en betydelig rolle i bokens fortelling.

Bokens baksidetekst inviterer leseren til refleksjon, gjennom verbaltekstens formuleringer av flere spørsmål som: «Hvorfor blir vi sinte? Hvor kommer superkreftene våre fra? Hva er empati, og hvorfor er det viktig? Er det mulig for en ekte hverdagshelt å være trist og lei?»

Disse spørsmålene kan tolkes som formulert med en hensikt om å utfordre leserens tenkning og å stimulere refleksjon. Videre informerer baksideteksten om karakterenes reise gjennom et «følelsesunivers», hvor de vil bli eksponert for, samt utforske en rekke ulike følelser. Denne beskrivelsen antyder en narrativ tematikk som vektlegger karakterenes emosjonelle utvikling og indre utforskning.

Avslutningsvis bekrefter baksideteksten at denne boken utgjør den tredje bildeboken i en serie om karakterene Lykke og Wilmer, og fremhever igjen bøkens formål med å tilby leseren et innblikk i temaer om livsmestring, glede, vennskap og meningsfulle samtaler (2018). Dette understreker kontinuiteten i bildebokserien.

4.4.3 Bøkens struktur og ikonotekstens betydning

De litterære verkene som er analysert, er strukturert som gjennomgående fortellinger som tar leseren gjennom en lineær fortelling fra begynnelse til slutt. Dette resulterer i en sammenhengende fortelling hvor alle elementer er nøye knyttet sammen. Bøkene følger en fortellingsverden som etableres i den første boken gjennom blant annet karakterene som går igjen, deriblant Ulla og hunden, men også gjennom superhelt-motivet til Lykke og Wilmer. Hvorvidt bøkens innhold er av betydelig sammenheng til hverandre varierer. Kjennskapet til karakterene viser klare sammenhenger mellom bøkene, hvor en på første oppslag i den første boken introduseres for Wilmer gjennom verbalteksten og en illustrasjon av karakteren (2016). I bok nummer to starter handlingen *in medias res* med at Lykke og Wilmer, som leseren ble kjent med i den første boken, kommer tilbake fra et oppdrag (2017). Her dannes det en forventning om at leseren allerede har kjennskap til karakterene og superkraften deres. Den tredje boken innleder også med en referanse til Lykke og Wilmer som hverdagshelter gjennom fortellerens henvendelse til leseren: «Du tenker kanskje at de som er hverdagshelter må være glade hele tiden?», før verbalteksten formidler videre at Lykke ikke er spesielt lykkelig denne dagen (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018). Til tross for denne sammenhengen forteller bøkene ulike historier, hvor de ikke avsluttes med noen form for hint til handlingene i de påfølgende bøkene.

Hunden har ingen åpenbar funksjon for bøkens handling, men fremstår som et gjentakende element i bøkens illustrasjoner. Hunden er illustrert både på fremsidebildet til boken *Feiling!* og *Undring i følelsesuniverset*, hvor hunden i den sistnevnte boken er illustrert på nesten hvert oppslag gjennom fortellingen. På oppslag tolv i boken *Gleding!* (2016) er hunden illustrert med en matskål foran seg med navnet Daisy på. Dette kan tolkes som navnet på hunden, men

leseren får ikke denne bekreftelsen før i bok nummer to, hvor verbalteksten omtaler Daisy som hunden til Wilmer. De gjentakende illustrasjonene av Daisy kan fungere som et virkemiddel for å skape interesse og fange oppmerksomheten til barn, da barn ofte uttrykker et engasjement og en interesse rundt dyr.

Verbalteksten i bildebøkene følger en lineær lesesti hvor leseren, som beskrevet av Birkeland mfl. (2018, s. 113), leser fra venstre mot høyre og én setning om gangen. Bildene i bøkene gir mer romslige og visuelle impulser. Etter hvert som leseren leser verbalteksten, kan blikket vandre etter de elementene verbalteksten referer til. Ut fra dette forstår vi at verbalspråket vil påvirke hva leseren fokuserer på i et bilde i disse bildebøkene. Birkeland mfl. (2018, s. 121) understreker også at bildene i en bildebok kan avdekke psykologiske konflikter som ligger under overflaten i verbalteksten, gjennom bruk av overraskende perspektiver, fargebruk eller bildeutsnitt. Dette aspektet fremheves gjentatte ganger i de analyserte litterære verkene. Et konkret eksempel på dette forekommer på oppslag ni i boken *Feiling!* (2017, vedlegg 4), hvor Petter illustreres som om han faller ned fra en ball med en stor regn- og lynsky over hodet. De øvrige karakterene er plassert og illustrert til venstre på oppslaget, mens Petters illustrasjon dominerer høyre del av oppslaget. Dette tydeliggjør avstanden Petter kan oppleve mellom seg og de andre barna på sirkuset. De fleste karakterene er illustrert i nærheten av hverandre, mens Petter er avbildet alene. Den ene karakteren som deler høyre del av oppslaget med Petter, er illustrert med en arm pekende direkte på Petter, som antyder latter. Dette visuelle uttrykket forsterkes av verbalteksten.

Et annet eksempel kan illustreres gjennom boken *Undring i følelsesuniverset*, hvor hver planet presenterer en følelse. Noe som er spesielt fremtredende her er illustratørens bevisste valg av fargebruk når karakterene besøker de ulike planetene. Vonde følelser illustreres gjentatte ganger med mørke og duse farger i grått, brunt og mørkerødt (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018, oppslag 6-10), kontrastert til fargevalg på planetene som fremstiller positive følelser. Her er blant annet trærne farget med flere sterke farger, forsterket av mange små og store hjerter på de følgende oppslagene (2018, oppslag 11-14). Fargevalg og illustrasjoner forsterkes av verbalteksten som leseren først møter. Verbalteksten på oppslag fjorten avsluttes med en kommentar fra Lykke: «Jeg tenker at kjærlighet er GLEDING!» Dette uttrykket forsterkes på oppslagets høyre side av planetens illustrasjon som et stort hjerte, der flere små hjerter oppfattes som å sprengte ut av dette hjertet, som konfetti. Lykke og Wilmer illustreres i en sideprofil i et svevende og liggende format over planeten, der de holder hverandres hender. Ansiktet deres er vendt mot hverandre, slik at de har øyekontakt (Abrahamsen & Høie-

Holgerson, 2018, vedlegg 6). Dette kan tolkes som en form for erkjennelse og tilhørighet mellom karakterene, hvor de har forstått hvilke følelser superkraften deres forsterker. Ut fra disse eksemplene kan leseren oppleve et redundant forhold mellom verbaltekst og bilde.

4.4.4 Leseren

Flere av elementene nevnt over påvirker leserens oppfattelse av bøkene. Målgruppen er som vist til tidligere, ifølge Abrahamsen, barn mellom 3-12 år, hvilket betyr at forfatteren må kunne fange oppmerksomheten til barn på ulike utviklings og kunnskapsnivå, forstått gjennom Banduras sosialkognitive utvikling (1997, s. 75-77) og Appleyards argumentasjoner rundt barns ulike leseroller (1991, s. 14-15). Dette kan være utfordrende fordi forfatteren må være i stand til å balansere ulike faktorer som barns individuelle forskjeller, kulturelle kontekst og kognitive utviklingsnivå når hun skriver litteratur for denne store målgruppen. Lesernes kompetanse kan nemlig være så forskjellig fra forfatterens, at leserne nærmest kan realisere en annen tekst enn den som forfatteren hadde intensjon om. Dette krever en grundig forståelse av barns behov, interesser og utviklingsstadier, samt evnen til å formidle komplekse temaer på en engasjerende og tilgjengelig måte for barneleserne.

Om bøkene brukes til høytlesing eller leses individuelt av en barneleser, kan trolig påvirke hvordan teksten oppleves og tolkes. Både verbaltekst og illustrasjoner kan tolkes ulikt avhengig av leserens utviklingsnivå. For eksempel kan en eldre og mer kompetent leser potensielt oppfatte nyanser i karakterers følelsesmessige tilstand gjennom redundansen mellom verbaltekst og bildeillustrasjoner, som kan bidra til en dypere forståelse av teksten. Et eksempel på dette kan vises gjennom at Wilmer, på oppslag en og to i boken *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgerson, 2016) viser en følelse av nervøsitet og indre uro gjennom det redundante forholdet mellom verbalteksten og illustrasjonene. Visuelt fremstilles han med rynker i pannen og med en regnsky over hodet. På oppslag to illustreres han i venstre del av oppslaget med armene i kryss inntil kroppen, hvor øynene er rettet mot bakken. Denne fremstillingen av karakterens kroppsspråk assosieres spesielt til nervøsitet og rynkene i pannen kan assosieres til bekymring. Disse assosiasjonene forsterkes gjennom verbalspråket som formidler at Wilmer gruer seg til bursdagen. Den visuelle fremstillingen av Wilmer forsterkes igjen på oppslag to gjennom verbalspråket som konstaterer at: «[...] Wilmer holder armene godt inntil kroppen og kjenner at hjertet slår ekstra hardt» (Abrahamsen & Høie-Holgerson, 2016). På en annen side kan denne forbindelsen være mindre åpenbar for yngre

lesere, som kanskje ikke er i stand til å identifisere følelsene som formidles indirekte på dette oppslaget, på samme måte som en mer moden leser.

Når bildebøker leses høyt av en eldre leser i en høytlesingstund kan denne leseren spille en viktig rolle i å veilede og danne en dypere forståelse for innholdet til de yngre lytterne. Den eldre og mer kompetente leseren kan bidra til å peke ut og utforske viktige temaer og situasjoner som presenteres i teksten, og dermed bidra til å utvikle de yngre lesernes kognitive forståelse, forstått i lys av Banduras teori om kognitiv utvikling (1997, s. 75-77). Dette illustrerer hvordan den sosiale konteksten for lesing av bildebøker kan påvirke leseopplevelsen og forståelsen av teksten, og understreker betydningen av samspillet mellom tekst, illustrasjoner og leserens tidligere erfaringer. Fortelleren henvender seg direkte til leseren flere ganger gjennom de litterære verkene med spørsmål til refleksjon. Om bøkene leses i høytlesingstunder kan dette invitere både lesere og lyttere til flere samtaler gjennom tekstene. Her kan lesere og lyttere utfylle hverandre og utvide hverandres forståelseshorisont over situasjoner, hendelser, følelser og opplevelser.

Ved individuell lesing får ikke leseren nødvendigvis samme vide forståelsesaspekt. Her blir leseren sittende alene med egne tanker og egne refleksjoner uten innspill fra noen andre. Med dette kan en argumentere for at fortellerens direkte henvendelse gjennom spørsmål ikke vil ha samme effekt på stillelesingssituasjoner som høytlesingssituasjoner, hvor den som leder høytlesingen kan ha en styrende rolle overfor lytternes refleksjonsaspekter.

Som vist til tidligere formuleres også refleksjonsspørsmål avslutningsvis som del av bøkens siste oppslag. På disse oppslagene er fortellingene avsluttet, hvor det oppleves at spørsmålene i hovedsak henvender seg til en eldre leser som har anvendt bøkene til høytlesing for barn, fremfor direkte til barneleseren. Spørsmålene er formulert på en måte som inviterer barneleseren eller lytteren til å anvende tematiseringer i bøkens fortellinger i svarene, men i hovedsak inviterer de barnet til å utforske egne tanker og refleksjoner. Eksempelvis er det kun utformet ett spørsmål i de tre litterære verkens avsluttende spørsmålslisters som inkluderer karakterer fra fortellingene direkte i spørsmålet. Dette illustreres i siste spørsmål i den første boken (2016): «Hvorfor tror du Max trengte mer tid for å bli med på leken?» Her inviteres barnet til å direkte reflektere rundt handlingene til Max, samtidig som barnet oppfordres til å anvende egne følelser og opplevelser i svaret.

De andre spørsmålene fungerer også som en oppfølging til det som er fortalt og tematisert i bøkene, men mer implisitt, hvor det kan oppleves at fokuset ligger på å utvikle

refleksjonsevnen til leseren. Eksempelvis kan noen spørsmål i boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017) illustrere dette doble aspektet gjennom spørsmålene: «Hvordan føles det å gjøre feil?», «Hva vil du si til deg selv når du prøver noe nytt neste gang?», «Hvordan kan du hjelpe andre som gruer seg til noe?» Disse spørsmålene inviterer alle til å anvende eksempler fra fortellingen, samtidig som de oppfordrer barn til å reflektere rundt egne handlinger og opplevelser. Her kan det tenkes at yngre lesere har et større behov for oppfølging i slike samtalsituasjoner enn eldre lesere, som trolig har evnen til dypere refleksjoner rundt egne opplevelser og følelser. Ut fra dette kan det oppleves at spørsmålslisten muligens er en begrensende faktor for barn som leser disse bøkene alene, nettopp fordi spørsmålene åpenbart krever refleksjonskompetanse og da veiledning fra eldre personer både verbalt og visuelt.

Under høytlesing og bruk av spørsmålene referert til over har bildebøkene et stort potensial i seg selv til å veilede barna gjennom samtaler om bøkene og deres underliggende temaer. Voksenpersonen som leder høytlesingstunden kan bla tilbake til konkrete eksempler og gjenfortelle verbaltekstens handling, samtidig som den kan anvende illustrasjonene som et forsterkende element til refleksjoner rundt eksakte hendelser. Her vil voksenpersonen styre samtalen i stor grad. Basert på Louise Rosenblatts teori om estetisk lesing (1994, s. 22-24) kan det diskuteres om bøkene egner seg til denne formen for lesing, noe en ofte forbinder med høytlesing av spesielt bildebøker. Ifølge Hennig innebærer estetisk lesing at barna leser og lytter primært for hygge og glede. I kontrast kan det diskuteres om bøkene heller stimulerer efferent lesing, hvor leseren, ifølge Hennig, primært leser for å utvikle kunnskap (2017, s. 112-113).

4.5 Funn og oppsummering

Gjennom bildebokanalysen ble det blant annet funnet at bøkene er rettet mot barn i alderen 3-12 år, noe som gjenspeiles i språklig tilpasning med enkle setningskonstruksjoner og dialog. Dette gjør det enklere for barn å forstå og engasjere seg i historiene. Fortelleren anvender aktivkonstruksjoner som virkemiddel for å opprettholde leserens interesse og skaper en nærmere tilknytning til karakterene. Dette gjør historiene mer levende og engasjerende. Med denne vide målgruppen må forfatteren kunne fange oppmerksomheten til barn i ulike aldre og med ulike kompetansenivå. Dette krever en grundig forståelse av barns behov, interesser og kognitive utviklingsnivå for å kunne formidle slike komplekse temaer, som blant annet livsmestring og empati, på en engasjerende og tilgjengelig måte.

Bøkene er preget av en narrativ stil der fortelleren er en tredjepersonsforteller som ikke deltar direkte i historien. Dette skaper en avstand mellom fortelleren og karakterene, men denne distansen brytes av og til gjennom direkte henvendelser til leseren. Det at fortelleren henvender seg direkte til leseren gjennom bruken av pronomenet «vi» og direkte spørsmål, skaper en følelse av fellesskap og oppmuntrer til refleksjon hos leseren. Et annet funn er at bøkene kan bidra til å stimulere til videre refleksjoner rundt bøkens temaer gjennom de avsluttende seksjonene som inneholder veiledende spørsmål for samtaler med barna og som oppfordrer til selvstendige skriveaktiviteter.

Andre funn er blant annet at illustrasjonene i bøkene spiller en viktig rolle i å formidle historiene. Illustrasjoner, farger og komposisjon forsterker og utfyller det som blir formidlet gjennom verbalteksten. Verbalteksten og illustrasjonene samhandler for å formidle historiene på en utfyllende måte. For eksempel vises det at illustrasjonene kan forsterke ytterligere innsikt i karakterenes følelsesliv og interaksjoner.

Disse funnene bidrar til en forståelse av hvordan samspeilet mellom verbaltekst og illustrasjoner kan påvirke forståelsen av blant annet ulike følelsers påkjennning. Aspekter av folkehelse og livsmestring er spesielt fremtredende gjennom tematisering av følelser i de litterære verkene, sammen med overordnede temaer som empati, felleskap og vennskap.

Samlet sett gir analysen en dypere forståelse av skjønnlitteraturens verdi i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Likevel åpner analysen muligheter for diskusjon. Det kommer for eksempel frem gjennom analysen at om bøkene leses høyt eller individuelt kan påvirke hvordan teksten oppfattes og tolkes. En mer kompetent leser i en høytlesingssituasjon kan veilede og bidra til en dypere forståelse av teksten for yngre lyttere, mens individuell lesing kan gi rom for egne tanker og refleksjoner uten innspill fra andre. Dette anses som både positivt og negativt, og kan dermed drøftes videre. Analysen åpner også opp for diskusjon rundt de litterære verkens verdi i norskfagets undervisning.

Kapittel 5 Drøfting

Analysen av de litterære verkene viser hvordan verkene tar et mangfold av litterære virkemidler i bruk for å fremstille og tematisere ulike følelser. Det er grunn til å anta at bøkene kan utløse refleksjon hos leserne rundt deres egne erfaringer med disse følelsene.

Det visuelle språket, inkludert bruk av metaforiske bilder som regnskyer og stjerner, bidrar til å forsterke leserens emosjonelle engasjement og forståelse. Gjennom disse litterære verkene får leseren altså på mange ulike måter innblikk i karakterenes følelsesliv. Dermed bidrar bøkene ikke bare til underholdning, men også til økt innsikt og bevissthet om følelser og følelshåndtering, i tillegg til sosial og emosjonell kompetanse, noe som er av stor betydning innenfor livsmestring.

5.1 Den litterære samtalen

Som tidligere antydnet, har spørsmålene formulert på de avsluttende oppslagene i de litterære verkene en potensiell anvendelse som del av litterære samtaler som undervisningsform. Kort oppsummert fra kapittel 1.1 handler denne undervisningsformen om en elevstyrt samtale, hvor samtalen tar utgangspunkt i et litterært verk elevene nettopp har lest. Her deltar læreren vanligvis ikke direkte i denne samtalen, men kan fungere som en veileder og igangsetter.

Læreren rolle som tilbakeholdende aktør innenfor undervisningsformen litterære samtaler, slik den er forstått i henhold til Hennigs beskrivelser av samtalepraksisen (2017, s. 165-166), kan være forbundet med visse utfordringer og oppfattes som noe problematisk i lys av bruken av spørsmålene presentert på de avsluttende oppslagene i de litterære verkene. For det første indikerer spørsmålene en forventning om at en veiledende voksen eller en leser med betydelig litterær kompetanse skal ha en ledende rolle i samtaleforløpet, noe som fremgår tydelig fra overskriften i bøkens siste oppslag: «Tips til samtale med barna». Denne overskriften antyder en veiledende funksjon i samtalen.

For det andre kan spørsmålene oppleves som både reflekterende og moralske, hvor særlig yngre lesere kan ha behov for tid til å dvele rundt dem før samtalen kan fortsette. Eksempler fra boken *Undring i følelsesuniverset*, som «Hvilke følelser vet du om?», «Hvordan føles de ulike følelsene i kroppen?» eller «Når blir du sint?» (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018, oppslag 18) krever at elevene får tilstrekkelig tid til å vurdere sine svar. Yngre elever har dessuten lavere leseferdigheter enn eldre, noe som kan resultere i korte og begrensede svar i slike samtaler. Det kan dermed diskuteres om spørsmålene egner seg til litterære samtaler for de yngste elevene i grunnskolen, da det kan være vanskelig å koble spørsmålene tilbake til teksten gjennom svarene. Spørsmålene er nemlig relativt abstrakte og inkluderer ikke direkte elementer fra bøkens innhold i formuleringene. De er med andre ord ikke direkte relatert til motiver fra fortellingene, men tar utgangspunkt i de mer abstrakte, overordnede temaene som fortellingene dreier seg om. Koblingene mellom spørsmålene i slutten av boken og selve

fortellingen kan dermed være vanskelige å gjøre uten en veiledende voksenrolle, noe den litterære samtalen i utgangspunktet ikke skal ha, ifølge Hennig (2017, s. 165-166).

Likevel åpner noen spørsmål opp for refleksjoner rundt leserens eller lytterens moralske verdier og sosiale evner. Dette kan eksemplifiseres gjennom boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), hvor det er formulert et spørsmål på følgende måte: «Hvordan kan vi støtte de rundt oss når de gjør feil?» Dette spørsmålet berører hvordan vi forholder oss til andre menneskers feil og hvordan vi velger å støtte dem gjennom slike situasjoner. Å støtte noen når de gjør feil kan være utfordrende, men det gir også en mulighet til å vise empati, forståelse og hjelpsomhet. Dette kan gjøres ved å forsøke å sette seg inn i andres opplevelser av situasjonen for å forstå hvorfor feilen skjedde. Spørsmålet gir også muligheten til å øve på refleksjoner rundt verdien av å få og gi konstruktive tilbakemeldinger på en hensynsfull måte, uten å være dømmende eller nedlatende. I tillegg inviterer spørsmålet til refleksjon over hva som kan læres av og gjennom feilen som er gjort i form av støttende og oppmuntrende ord.

Hennig understreker viktigheten av at litterære samtaler muliggjør at elevene kan avvike fra den gitte samtalestrukturen og selv finne veien tilbake uten nødvendigvis å bli veiledet av læreren tilbake til det litterære innholdet. Dersom læreren er for dominerende i samtalen kan, i tråd med Hennigs argumentasjon (2017, s. 165-166), elevene bli mindre engasjerte og delaktige i samtalen. Dermed kan det argumenteres for at spørsmålene presentert på de avsluttende oppslagene i bøkene potensielt kan utfordre den frie utforskningen av litterære temaer gjennom litterære samtaler, en prosess Hennig betrakter som verdifull for litterær forståelse (2017).

Den brede målgruppen av lesere eller lyttere av de litterære verkene til Abrahamsen og Høie-Holgersen forutsetter en variert grad av litterær kompetanse blant dem. For eksempel kan yngre lesere ha et økt behov for veiledning i litterære samtaler, hvor spørsmålene som er formulert i verkenes avsluttende oppslag også adresserer behovet for en veiledende tilnærming. Fra et pedagogisk perspektiv kan læreren fungere som en motor for ny refleksjon og utvidelse av samtalen ved å introdusere kontrafaktiske og forutseende spørsmål, som ytterligere fremhever bøkens innhold. Med dette menes spørsmål pedagoger formulerer og utvikler selv med utgangspunkt i bøkens innhold. Dette gir rom for en styring av samtalen som kan følge opp på karakterenes handlinger, som for eksempel i boken *Undring i følelsesuniverset*, hvor karakterene utforsker planeten sinne. Et eksempel på hvordan læreren kan formulere et slikt spørsmål er: «Hva ville konsekvensene vært om Lykke og Wilmer hadde ignorert STOPP-skiltet på oppslag åtte?» Slike oppfølgingsspørsmål, samt for eksempel

en annen formulering læreren kan anvende: «Hvordan tror dere karakterenes sinnsstemning ville utviklet seg?», kan gi en rikere forståelse av karakterenes psykologiske reaksjoner. Dette illustrerer en progresjon og utvikling læreren kan styre ved å formulere konkrete spørsmål som er relatert til motiver direkte fra fortellingene, før mer generelle spørsmål som formulert i for eksempel boken *Undring i følelsesuniverset*: «Når blir du sint?» (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018).

Spørsmålene som er formulert i de litterære verkene avsluttende oppslag inviterer i liten grad leserne direkte til å reflektere over fortellingen de nettopp har levd seg inn i. Fortellingen er slutt og det innvies ikke tydelige koblinger mellom spørsmålene i spørsmålslisten til historien i det leste verket. Dette problematiserer enda tydeligere lærerens rolle til å selv formulere slike spørsmål, hvor læreren i utgangspunktet ikke skal ha en særlig ledende rolle, ifølge Hennig (2017, s. 165), før elevene begir seg ut på de formulerte spørsmålene i de litterære verkene selv. Med dette argumenterer jeg altså for at det vil være mer hensiktsmessig å vedlikeholde fortellingens innhold og den rike følelsesmessige opplevelsen gjennom spørsmål som direkte relaterer seg til hendelser og karakterers handlinger i teksten. Dette vil bidra til å holde leseren eller lytteren engasjert i den fiktive verden over lengre tid og muliggjør en dypere utforsking av deres forestillinger, i kontrast til den avbrytende avslutningen av denne fiktive verdenen som de opplistede spørsmålene i verkene kan initiere.

5.2 Aldersgruppen

Egne erfaringer fra praksis, samt Appleyards teori om ulike leseroller (1991), viser at eldre elever i grunnskolen ofte foretrekker å velge bort bildebøker til selvstendig lesing, og heller retter sin oppmerksomhet mot mer teksttunge former for skjønnlitteratur, som romaner, som viser å tiltrekke seg denne aldersgruppen i større grad. Jeg skal senere diskutere de visuelt rike illustrerte bildebøkene potensial og begrensninger, hvor det er mulig å argumentere for at bøkene visuelle kompleksitet kan oppleves som mindre tiltalende for eldre lesere, da deres kreative forestillingsverden kan føle seg begrenset av illustrasjonene.

Verbaltekstens mengde på hvert oppslag kan også begrense eldre leseres interesse og engasjement, spesielt når det gjelder de litterære verkene som er utvalgt for denne oppgaven. For eldre lesere kan mengden verbaltekst oppleves som liten, men tilstrekkelig, samtidig kan verbaltekstens mengde oppleves som overveldende for yngre lesere i målgruppen, som ifølge Appleyard (1991, s. 14) ikke har utviklet gode leseferdigheter enda. Verbaltekstens størrelse er også et begrensende element for den yngste målgruppen, da det verken er anvendt blokk-

bokstaver eller stor skrift, mens den kan passe godt for de eldre leserne i målgruppen som foretrekker teksttunge bøker. Derfor kan det hevdes at bildebøkene best egner seg for høytlesing til yngre lesere, fremfor selvstendig lesing hvor verbaltekstens mengde og utforming kan utfordre dem, mens eldre lesere kan ha kapasitet til å lese dem selvstendig.

Noen temaer kan være enten for avanserte eller for grunnleggende for ulike aldersgrupper. For eksempel kan enkle temaer som *vennskap* være mer passende for å fange interessen og engasjementet til yngre lesere og lyttere. Eldre kan derimot kreve mer komplekse og utfordrende temaer som inneholder elementer av spenning og problemløsning for å opprettholde deres interesse og engasjement i litteraturen. Denne argumentasjonen kan styrkes gjennom Appleyards teori om leserens rolle som *helt* og *heltinne*, hvor leseren søker karakterer å identifisere seg med (1991, s. 59-60).

Boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) fremstår som egnet for både yngre og eldre lesere og lyttere, da den sentrale tematikken omhandler håndtering av følelser, noe som har en allmenn relevans for barn i ulike aldersgrupper. Det overordnede temaet *livsmestring* er gjennomgående for alle bøkene. Dette temaet kan være utfordrende for både yngre og eldre lesere å fullt ut forstå, da det ikke blir eksplisitt tematisert i bøkens historier, som illustrert i oppgavens kapittel 4.3.1. Potensielt kan det dermed være opp til en eldre leser å veilede yngre lesere i forståelsen av dette overordnede temaet.

På en annen side er det av betydelig verdi at yngre elever eksponeres for et mangfold av tematikker gjennom bildebøker, en dimensjon som de analyserte verkene i stor grad bidrar til. Gjennom disse litterære verkene får leserne innsikt i erfaringen av tilhørighet og fellesskapets essensielle rolle for trivsel og glede. Dette perspektivet kan ytterligere forstås gjennom Maslows behovshierarki, hvor det understrekes at et av de grunnleggende behovene er å oppleve tilhørighet gjennom inkludering og aksept, i tillegg til kjærlighet (1970, s. 97-98). Ved at de litterære verkene, som vist, skaper innsikt i forskjellige grunnleggende behov, kan bildebøkene også tilfredsstille barns behov for personlig og emosjonell vekst, som ifølge Skaalvik & Skaalvik inkluderes gjennom kategorien vekstbehov (2018, s. 144-147). Den didaktiske tilnærmingen i bøkene muliggjør denne utviklingen ved å invitere den aktuelle leseren til å reflektere over forskjellige temaer, observere og lære av hendelser som portretteres gjennom karakterene og handlingene i fortellingene.

Aldersgruppen bøkene er tiltenkt kan også med fordel forstås gjennom Banduras sosialkognitive teori (1997). Temaene som presenteres i de analyserte verkene omhandler

også, som vist i kapittel 4.3, mestringsopplevelse, inkludering, selvregulering, observasjonslæring og sosiale ferdigheter, gjennom temaene livsmestring, empati, vennskap og fellesskap. Disse elementene er av stor betydning for barns sosiale utvikling sett i sammenheng med Banduras sosialkognitive teori (1997, s. 75-77), samt slik Nikolajeva argumenterer i sin bok for litterære karakterers påvirkning på lesernes sosiale ferdigheter, empati og identifisering (2014, s. 76-77 og 84). For eksempel demonstrerer spesielt boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017) hvordan det å utforske nye aktiviteter og å feile, kan resultere i mestring av aktivitetene gjennom øvelse og pågangsmot. Et annet eksempel kan knyttes til den første boken i bildebokserien, *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016), hvor leseren gjennom å observere karakterene kan utvikle sosiale ferdigheter og forståelse for empati og verdien av å spre glede til andre.

5.2.1 Høytlesing

De analyserte bildebøkene egner seg i varierende grad til høytlesing i grunnskolen. På den ene siden kan høytlesing av bildebøkene være en velkommen avkobling for de yngste elevene i grunnskolen. Overgangen fra barnehage til skole kan være overveldende for mange barn, hvor høytlesing generelt kan fungere som en kjent og trygg aktivitet som minner dem om hjemmets, samt barnehagens koselige stunder (Appleyard, 1991, s. 58). I en skolehverdag preget av stadig press for å prestere og møte ulike faglige krav, kan høytlesing gi elevene en etterlengtet pause hvor de kan slappe av, lytte og la fantasien få fritt spillerom. Dette kan være spesielt verdifullt for elever på de første trinnene i grunnskolen, hvor overgangen til en mer strukturert setting kan oppleves som utfordrende for dem. Denne tryggheten kan også forsterkes som verdifull i henhold til blant annet Maslows behovsteori, hvor det argumenteres for at et premiss for utvikling av et godt læringsmiljø nettopp faller på barns opplevelser av trygghet (1970, s. 39-43). Høytlesing fremstår for barna som en forutsigbar aktivitet, noe som igjen virker på elevens villighet til deltakelse rundt samtaler om for eksempel spørsmålene som diskuteres videre. I tillegg kan høytlesing anses som verdifullt på småtrinnet forstått ut fra Appleyards formidling av barns møte med tekst i tidlig barndom gjennom rollen som *spiller* (1991, s. 21), hvor lytteren inntar en rolle som selvsikker spiller i fantasiverdenen individet møter gjennom litteraturen. Ifølge Appleyard (1991, s. 21), lærer de fleste barn å lese verbaltekst formelt rundt 6-års alderen. Dette kan oppleves som en krevende og utfordrende aktivitet, hvor avbrekk med høytlesingens trygge rammer antagelig kan hjelpe på barns verbalspråklige utvikling gjennom muntlig inspirasjon og forestillingsevne.

Sett fra en annen side, kan de analyserte bildebøkene bringe med seg visse utfordringer for høytlesingssituasjonen. Den hyppige avbrytelsen av historien gjennom fortellerens spørsmål til lytteren og leseren kan forstyrre den flytende fortellingen og svekke barnas innlevelse, samt grad av engasjement i bøkene. Noen elever kan bli så opptatt av å få vite hva som skjer videre i historien at de mister interessen for å reflektere over spørsmålene som stilles underveis. Nysgjerrigheten rundt bøkens videre handling når fortellingene avbrytes, kan også medføre at spørsmålene blir svart på raskt og lite reflektert for å komme videre i bøkens fortellinger. Dette kan hindre dem i å utvikle en dypere forståelse av bøkens tematikk og budskap.

Slike avbrytelser kan imidlertid være verdifulle for eldre elever. Denne typen interaktivitet kan oppmuntre til refleksjon og kritisk tenkning. Samtidig kan den bidra til å forstå de underliggende temaene og budskapene i bildebøkene på et dypere nivå enn det som kan forventes for yngre elever. Ved å oppmuntre til diskusjon og refleksjon kan høytlesing av bildebøkene bidra til å styrke leseforståelsen og den kritiske tenkningen til eldre lesere. Gjennom å diskutere og reflektere over spørsmålene som er skissert underveis i bøkene, kan elevene sammen med andre få nye perspektiver på forståelser og oppfatninger, samtidig kan det også muliggjøre utforskning av ulike synspunkter som også kan berike deres forståelse av tekstene og deres betydning.

Uavhengig av disse avbrytelsene tilbyr de analyserte materialene også flere fordeler til bruk i høytlesingssituasjoner, spesielt for yngre elever forstått i lys av Appleyards gjennomgang av den unge barneleserens inntatte rolle i møte med litteraturen (1991, s. 21). Han argumenterer blant annet for at leseren i *tidlig barndom* oftest møter litteratur nettopp gjennom høytlesing av bildebøker, særlig bildebøker barnet kan peke, vende og åpne elementer på (1991, s. 21). De tydelige visuelle fremstillingene i de analyserte verkene gjør det dermed enkelt for de yngste elevene å følge med på handlingen, hvor hvert oppslag innehar flere visuelle komponenter som lytteren kan absorbere samtidig som fortellingen leses høyt av, i dette tilfellet, en pedagog. Videre bidrar de visuelle elementene i bildebøkene til å opprettholde elevenes oppmerksomhet og styrker deres konsentrasjon under høytlesingstunder.

I tillegg kan det argumenteres for at bildebøkene, når de anvendes i høytlesingssammenhenger, fremstår som effektive verktøy for å utvikle språkferdigheter hos yngre elever. Ved å lytte til historiene og betrakte illustrasjonene, eksponeres elevene for et variert vokabular og ulike språkstrukturer, som de deretter kan dra nytte av i egen språkutvikling. Dette kan forsterkes gjennom Nikolajevas argumentasjon rundt

skjønnlitteraturens tilføring av meningsfulle elementer som påvirker leserens kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling (Nikolajeva, 2014, s. 226).

5.2.2 De visuelle virkemidlene

De litterære verkene er krydret med en haug av visuelle og estetiske virkemidler. Jeg har allerede tematisert flere estetiske virkemidler som stjerner over hodet på enkelte karakterer, som kan oppfattes å symbolisere glede og lykke, kontrastert til visuelle fremstillinger av regnskyer over triste karakterers hoder. Andre visuelle virkemidler i bøkene er også biene på tittelbladet i boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), som videre kan ha en visuell og sammenhengende funksjon gjennom karakteren Wilmer, analysert over. I boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) formidles planetenes følelser grundig gjennom bokens illustrasjoner. Kan de detaljerte illustrasjonene begrense fantasien og leserens forestillingsverden eller har de detaljerte illustrasjonene en berikende funksjon for leseren?

Som skrevet tidligere har bøkene en målgruppe på lesere i alderen mellom 3-12 år. Store deler av bøkene målgruppe består dermed av barn som ikke kan antas å ha utviklet særlige leseferdigheter enda og som er i det Appleyard referer til som *tidlig barndom* (1991, s. 21). Det kan dermed argumenteres for at bøkene detaljerte visuelle form kan ha en positiv effekt på yngre lesere, hvor de yngste ofte forstår bøkens innhold primært gjennom illustrasjoner. For eksempel kan en barneleser i førlesingsfasen forstå at boken *Gleding!* sine innledende oppslag omhandler et bursdagselskap gjennom illustrasjoner av ballonger, et hus hvor bipersoner illustreres utenfor med gaver i hendene (Vedlegg 1), sammen med et kakebord fullt av kaker og saft (2016, oppslag 1-3). På oppslag tre er en karakter også illustrert med en form for krone på hodet. Dette kan skape assosiasjoner til bursdagsfeiringer i barnehage og skole, hvor bursdagsbarnet ofte får en hjemmelaget krone på hodet for å gjøre dem ekstra markerte. Disse scenene forsterkes gjennom verbaltekstens formidling av historiene som fortelles, men en barneleser som ikke har lært seg å lese verbaltekst, kan likevel få en forståelse av historien gjennom de visuelle illustrasjonene.

Likevel kan overdreven detaljering være overveldende eller forvirrende for yngre lesere, mens eldre og mer kompetente lesere kan sette pris på og har evnen til å fordype seg i illustrasjonenes detaljer. Det kan også begrense leserens litterære forestillingsevne. Her kan den tredje boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) problematiseres. Boken gir grundige visuelle fremstillinger av følelsesplanetene karakterene

reiser til. Dette gjøres gjennom visuelle virkemidler som karakterenes og figurenes mimikk, fargevalg, frodige versus visne planter og trær, flammer, regnbuer, stjerner, hjerter og konfetti. Som analysen viser, gir disse virkemidlene flere assosiasjoner og danner ulike forståelsesbilder for leseopplevelsen. Fremstillingene kan være med på å utvikle yngre leseres forståelsesrammer for ulike følelser og hvordan disse oppleves, hvor de detaljerte fremstillingene kan gi leserne grundigere forståelse av dem. Selv om de detaljrike illustrasjonene har flere fordeler, kan de samtidig ha en begrensende funksjon for lesernes fantasi. På oppslag seks i samme bok har karakterene ankommet planeten frykt, som er illustrert med grå og mørke farger, figurer med hengende lepper og vinger dekkende over øynene, sammen med edderkopper og visne trær. Disse detaljerte illustrasjonene kan oppleves som begrensende for lesere som kan se for seg helt andre elementer når de tenker på opplevelsen av frykt. Det samme kan argumenteres for i lys av de andre planetene boken illustrerer.

Det er også relevant å drøfte om de omfattende illustrasjonene påvirker lesernes interesse eller om de istedenfor å vekke interesse gjør at bøkene oppleves som kjedelige. Detaljrike illustrasjoner kan potensielt begrense lesernes fantasi ved å være for styrende, noe som kan føre til en opplevelse av ensformighet og negativt påvirke lesernes evne til å skape mentale bilder basert på teksten alene. Imidlertid kan dette også betraktes fra et annet perspektiv, hvor detaljene i illustrasjonene kan være til hjelp for lesere, spesielt de leserne som er i tidlig fase i utviklingen av forestillingsevnen, til å visualisere handlingen som blir presentert gjennom den verbale teksten i høytlesingstunder. Disse detaljene kan bidra til å fremme leserens innlevelse og evne til å forestille seg historien gjennom samspillet mellom verbalspråket og illustrasjonene, og dermed styrke leseopplevelsen.

Det bør også bemerkes at fortellingene, og spesielt illustrasjonene, har ulik grad av realisme fra bok til bok. Verbalteksten i boken *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016) kan leses som en realistisk fortelling, hvor også illustrasjonene er med på å forsterke denne opplevelsen. Illustrasjonene fungerer i denne boken som forankring til verbalteksten, hvor bilde og tekst forteller det samme for å gi leseren eller lytteren en dypere forståelse av fortellingen. I boken om reisen i følelsesuniverset (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) er dette annerledes. Denne boken bærer et sterkere preg av fantastiske elementer fremfor realistiske fremstillinger, hvor illustrasjonene kan argumenteres for å ha en ekstra viktig funksjon for leseopplevelsen. Illustrasjonene har i denne boken en avløsende funksjon til verbalteksten, hvor de formidler dypere aspekter enn verbalteksten gjør. Bildene blir enda mer

essensielle her enn i realistiske fortellinger, hvor fortellingens virkelighet ligner mer på den faktiske verdenen sammenlignet med bildene i denne boken.

Ved bruk av fantastiske elementer, som boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgensen, 2018) er sterkt preget av, kan det på den ene siden argumenteres for at det vil være vanskeligere for den tenkte barneleseren å kunne relatere fortellingens budskap til eget liv og egne opplevde hendelser, kontrastert til de gjenkjennelige hendelsene leseren møter i *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgensen, 2016). Altså at de fantastiske elementene kan utgjøre en uheldig avstand mellom fortellingen og leseren eller lytteren, hvor deres avløsende funksjon kan skape forvirring, fordi de forteller mer enn det verbalteksten formidler. Dette argumentet forsterkes i lys av Nikolajevas argumentasjon som vist til i kapittel 2.2, hvor hun påpeker utfordringer rundt barneleserens evne til å knytte hendelser fra fortellinger til egne liv gjennom barnets begrensede livserfaringer (Nikolajeva, 2014, s. 16-19).

På en annen side kan bildenes avløsende funksjon til verbalteksten i *Undring i følelsesuniverset* (2018) og tekstens fantastiske elementer vise noe som egentlig ikke finnes på en mer detaljrik og engasjerende måte. Det kan argumenteres for at illustrasjonene kan vekke interesse og nysgjerrighet, samtidig som de detaljrike illustrasjonene kan gi leseren eller lytteren dypere forståelse for tekstens formidling og dypere budskap.

Andre utfordringer som kan oppstå med illustrasjonene er tolkningen av visuelle metaforer. En yngre leser kan ha vanskeligheter med å forbinde for eksempel de illustrerte stjernene som svever over flere karakterers hoder med følelser som glede, oppstemthet eller entusiasme. Den unge leseren kan også møte utfordringer med å gripe den symbolske betydningen av regnskyene i illustrasjonene fra de litterære verkene. Basert på Nikolajeva (2014, s. 18) kan det argumenteres for at en yngre leser har en mer bokstavelig tolkning av de visuelle metaforene sammenlignet med en eldre og mer kompetent leser, for eksempel hvor den yngre leseren kan oppleve at Wilmer i det første oppslaget i boken *Gleding!* (2016, vedlegg 1) står ved et vindu, der det regner utenfor. En eldre leser kan imidlertid forstå denne illustrasjonen som å vise Wilmer gjennom et speil, der regnskyen symboliserer tristhet og indre uro. Denne forståelsen forsterkes gjennom verbalteksten som formidler at Wilmer ser seg i speilet, men for en yngre leser i førlesingsfasen, hvor leseren ikke har lært å sette sammen bokstaver og lyder til ord, blir illustrasjonens forståelse og oppfattelse dermed ulik.

Basert på Banduras teori (1997, s. 75-77) kan en argumentere for at krevende, men overkommelige utfordringer er avgjørende for å fremme barns motivasjon og forventning til

mestring. Dersom utfordringene oppleves som for komplekse, kan dette føre til en tilbakegang i barnets utvikling, hvor motivasjonen kan avta betydelig. Dette prinsippet kan anvendes på leserne av de litterære verkene som diskuteres i denne oppgaven. Dersom leserne av disse litterære verkene opplever bildebøkene som for utfordrende, slik at de ikke klarer å forstå den symbolske betydningen og virkningen av de visuelle metaforene for forståelse av fortellingene, kan resultatet bli en følelse av kjedsomhet og manglende motivasjon for å engasjere seg i bøkene. Denne manglende motivasjonen kan ytterligere dempe lesernes evner til å leve seg inn i og engasjere seg med bokens innhold.

I henhold til Appleyard (1991, s. 59-90) fremheves det, som også vist i kapittel 2.2, at barn i skolealder foretrekker litterære verk som inkorporerer et helt- og heltinne-motiv.

Argumentasjonen bygger på ideen om at barn i denne aldersgruppen søker litteratur og karakterer som reflekterer deres egne erfaringer, og som ofte tillater dem å forestille seg selv som den dominerende heltefiguren fortellingen sentrerer seg rundt. Dette behovet for identifikasjon kan overføres til de analyserte litterære verkene av Abrahamsen, hvor et fremtredende tema med helt- og heltinne-motiv gjennomgår handlingen gjennom karakterene Lykke og Wilmer som fremstår som superhelter.

Med utgangspunkt i Appleyards perspektiv (1991, s. 59-90) oppmuntrer disse litterære verkene leseren til å påta seg rollen som helt og heltinne ved å identifisere seg med de sentrale karakterene. Denne tilnærmingen antyder en interaktiv lesing hvor leseren inviteres til å etterligne karakterenes handlinger. Det kan dermed argumenteres for at disse bøkene spiller en betydningsfull rolle både for lesernes identitetsutvikling, men også kognitive utvikling, slik Appleyard poengterer at skjønnlitteratur ofte gjør (1991, s. 59-90). Ved å internalisere og reflektere over de ulike handlingene til hovedkarakterene, kan leseren potensielt dra nytte av en dypere forståelse av seg selv og sine egne muligheter, noe både Appleyard og Nikolajeva tilsynelatende virker enige om at aldersgruppen fra 6 år og oppover skal kunne mestre (1991; 2014).

5.2.3 Fremsidebilde og tittel

Det er mulig å utforske hvordan bøkens fremsidebilder og titler appellerer i større grad til yngre lesere innenfor forfatterens angitte målgruppe, sammenlignet med eldre lesere. Spesielt kan illustrasjonen av karakteren som henger opp ned iført et strutteskjørt og maske på fremsidebildet til den første boken *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016) for yngre lesere fremstå som både spennende og underholdende. Dette visuelle elementet kan fremme

en følelse av nysgjerrighet og invitere leseren inn i en forestillingsverden preget av en leken fremstilling av karakteren. I tillegg inviterer denne lekne fremstillingen leseren til å innta rollen som det Appleyard omtaler som *spiller* (1991, s. 14-15). Slike fremstillinger kan antas, forstått gjennom Appleyard, å appellere i større grad til yngre lesere som kan vise større åpenhet for det fantasifulle og eksentriske gjennom leserens rolle som *spiller*, i motsetning til eldre lesere som inntar leserollen som *helt* og *heltinne* (1991, s. 14-15). For eldre lesere kan denne illustrasjonen av karakteren i strutteskjørt og maske virke barnslig eller overdrevet, da de ofte foretrekker mer sofistikerte eller subtile visuelle presentasjoner. Samtidig kan den lekne tilnærmingen virke mindre tiltalende for eldre lesere som foretrekker en mer moden eller alvorlig tone i litteraturen de leser.

På en annen side kan den mer komplekse tilknytningen av karakterene og betydningen av sløyfen rundt halsen, som analysert i kapittel 4.4.2, bidra til å appellere til eldre lesere. Disse leserne kan være mer interessert i dybden og kompleksiteten til karakterene og historien, og kan dermed forsøke å forstå forholdet mellom karakterene før de selv har begynt å lese boken. Til tross for disse aspektene kan det likevel argumenteres for at fremsidebildet til denne boken utstråler en større appell til yngre enn eldre lesere i grunnskolen.

Tittelen *Gleding!* (2016) har en appell som strekker seg til både yngre og eldre lesere. Uttrykket «gleding» kan virke fengende og lekende, noe som kan tiltrekke seg både barn og eldre som verdsetter enkel språkbruk og velstrukturerte setninger sammen med et behagelig tema i boken som skal leses. For eldre lesere kan tittelen antyde en emosjonell resonans, muligens assosiert med glede eller positivitet, som også kan være tiltalende på tvers av aldersgrupper.

Samtidig kan tittelen også oppfattes som for enkel eller barnslig av eldre lesere, særlig de som foretrekker litterære temaer av større kompleksitet. Begrepet «gleding» kan virke for overfladisk for dem som søker mer raffinerte titler og dypere tematikk i litteraturen de velger å utforske.

Boken har dermed potensial til å tiltrekke seg både unge og eldre lesere gjennom ulike aspekter, men en overveiende tiltrekningskraft til de yngste leserne i skolen. Den visuelle tiltrekningskraften og lekne tonen kan appellere spesielt til yngre lesere, mens de underliggende temaene og kompleksiteten kan engasjere eldre lesere på et dypere nivå. Denne balansen i tilnærmingen til både bokens omslag og tittel kan bidra til å skape bred appell og gjøre det litterære verket attraktivt for en mangfoldig aldersgruppe. Likevel er det viktig at

forfatteren og illustratøren finner en balanse mellom appell til yngre og eldre lesere når de utformer paratekstene til et litterært verk, noe som later til å være en utfordring. Dette krever en nøye avveining for å sikre at teksten appellerer til et bredt spekter av lesere.

Fremsidebildet til den andre boken i bildebokserien *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), kan også antas å appellere til både yngre og eldre lesere. For yngre lesere kan disse illustrasjonene, spesielt den omfavnende gesten mellom de to sentrale karakterene, antyde en følelse av trøst og inspirasjon. Den tydelige og fremtredende fremstillingen av disse karakterene gjør det enklere for unge lesere å identifisere seg med og følge med på fortellingens utvikling. Omfavnelsen kan symbolisere et varmt og støttende bånd mellom karakterene, noe som kan tiltrekke seg unge lesere som verdsetter vennskap og samhold i litteratur de leser.

Samtidig kan den subtile forskjellen i fremstillingen av de andre karakterene, markert ved deres plassering i bakgrunnen og skissert med svake omriss, indikere for eldre lesere at disse karakterene ikke er av samme betydning som de to hovedkarakterene som er illustrert med farger. Dette er detaljer eldre lesere kan verdsette og bruke for å forutse fortellingens utvikling og som krever en mer utviklet lesekompetanse enn det de yngste leserne har oppnådd.

Tittelen til boken *Feiling!* (2017) kan i likhet med fremsidebildet appellere til både yngre og eldre lesere ved å tilby en kombinasjon av engasjerende aspekter for yngre lesere, samtidig som den tilbyr dypere refleksjoner som kan tiltrekke seg eldre lesere som leter etter mer substans i litteraturen de velger å lese. For yngre lesere kan tittelen fremstå som både nysgjerrighetsvekkende og fengende. Den kan appellere til yngre lesere som er interessert i historier om utforskning, læring og mestring av feil. Tittelen kan også vekke forventninger om potensielle hindringer som må overvinnnes, noe som kan være spennende for yngre lesere som er åpne for oppdagelser og utfordringer.

For eldre lesere kan tittelen inneha en dypere og mer reflekterende signifikans. Begrepet «feiling» kan antyde temaer knyttet til læring fra feil og mislykkede forsøk, selvinnsett og personlig vekst. Eldre lesere kan verdsette den psykologiske dimensjonen av tittelen og være interessert i å utforske hvordan temaet «feiling» blir utforsket gjennom fortellingen. Dette kan innebære en analyse av karakterenes utvikling og hvordan de håndterer motgang og feiltrinn i sine liv gjennom historien. Disse elementene samsvarer med Appleyards teori om leseren som

helt og heltinne, hvor leseren engasjerer seg i karakterenes handlinger og avgjørelser, samt overfører dette til egne liv (1991, s. 14-15).

Den siste analyserte boken i denne oppgaven er *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018). Den visuelle fremstillingen av karakterene som flyr kan potensielt vekke spenning og fantasi blant yngre lesere, hvilket kan appellere til barns iboende nysgjerrighet og ønske om å utforske nye miljøer og oppleve eventyr. Videre kan bruken av kikkerten også være engasjerende og stimulere nysgjerrighet hos unge lesere, da dette elementet kan fremkalle undring rundt hva karakterene ser etter eller observerer. Noen eldre lesere kan finne den reiselignende posisjonen til karakterene tiltalende og inviterende til utforskning og eventyr, selv om denne egenskapen i hovedsak appellerer til et yngre publikum. Likevel kan andre eldre lesere oppleve fremsidebildet som mindre interessant eller mindre engasjerende, spesielt om de foretrekker mer realistiske illustrasjoner på bokomslaget.

Tittelen på boken antyder en utforskning av emosjonelle temaer på en kompleks og grundig måte, hvilket potensielt kan appellere til eldre lesere som verdsetter utforskende litteratur om menneskers følelser og psykologi. Imidlertid kan tittelen oppfattes som vag eller forvirrende for flere lesere, både eldre og yngre, spesielt hvis de ikke er kjent med betydningen av begrepet «undring» i denne sammenhengen eller forståelsen av et «følelsesunivers». En slik usikkerhet kan redusere tiltrekningskraften til bildeboken blant et bredt spekter av lesere.

5.3 Efferent versus estetisk lesing

Både forfatterens egne ytringer, for eksempel på hennes hjemmeside (Gleding, 2023), og baksideteksten gjør det tydelig at bøkene er skrevet med en didaktisk intensjon som kan være interessant å utforske for å vurdere om bøkene egner seg til det Åsmund Hennig (2017, s. 111-113) refererer til som estetisk lesing, eller om de uunnngåelig vil invitere leseren til efferent lesing. Kort oppsummert fra kapittel 4.4.4 dreier estetisk lesing seg om en tilnærming til lesing som fokuserer på følelsesmessige og estetiske aspekter, med formål om å oppnå glede og engasjement i selve leseopplevelsen. I motsetning representerer efferent lesing en strategisk lesing rettet mot å trekke ut spesifikk informasjon eller kunnskap fra teksten som leses, ifølge Hennigs gjengivelse av konseptet (2017, s. 111-113).

Baksideteksten til både *Gleding!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016) og *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018) fremhever bøkens formål med å bidra til kunnskap om livsmestring, fremme vennskap, legge til rette for gode samtaler og spre

glede. Dette indikerer en didaktisk tilnærming til å utvikle lesernes sosiale ferdigheter gjennom språklig formidling.

Dersom en leser velger å nærme seg disse bøkene med en estetisk tilnærming, det vil si med hovedfokus på estetisk glede og litterær opplevelse (Hennig, 2017), kan det likevel tenkes at de didaktiske elementene i verkene påvirker leserens forståelse og tolkning av historiene. Med dette menes at selv om leseren velger de litterære verkene med baktanke om å hygge og underholde seg når en leser, vil likevel disse bildebøkene trolig alltid medføre berikelse av ulik kunnskap og læring overfor leseren. For eksempel kan *Gleding!* (2016) gi leseren en forståelse av konseptet «gleding» gjennom karakterenes handlinger og resonneringer. Gjennom oppslag åtte, som beskriver ulike måter å spre superkraften «gleding» på, eksempelvis å «Spørre andre hvordan de har det», «Gi ros», «Si hei!», «Snakke om det som er vanskelig» og blant annet å «Være hjelpsom», kan leseren utvide sin forståelse av empati og vennlighet. Dette illustrerer hvordan de didaktiske elementene i bøkene kan berike leserens kunnskap og forståelse av de tematiske elementene i historiene, selv når leseren primært søker en estetisk opplevelse.

Det kan også argumenteres for den uunngåelige efferente tilnærmingen til disse litterære verkene for eksempel gjennom Nikolajevas argumentasjoner fra flere studier på hjernen som viser at lesing av spesielt skjønnlitteratur ikke bare tilfører leseren glede, men også påvirker leserens sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling (2014, s. 226), som også vist til i kapittel 5.2.1. De analyserte verkene tar nemlig for seg tematiske hendelser som leseren eller lytteren kan kjenne seg igjen i og lære av gjennom karakterenes handlinger og væremåte. Bøkene til Abrahamsen og Høie-Holgersen er rike kilder til estetisk glede og trivsel, likevel kan det argumenteres for at de uunngåelig bidrar til utvikling av kompetanse, samt sosial og emosjonell utvikling.

Gjennom et nærmere blikk på flere eksempler observeres en gjennomgående didaktisk stil til bøkene, hvor fortelleren skifter mellom å fortelle historien i tredjeperson til å tiltale leseren direkte i andreperson. Dette er spesielt tydelig på oppslag to i boken *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018), som eksemplifisert tidligere i kapittel 4.4.1. Her formidler fortelleren et budskap om blant annet viktigheten av å dele tanker og følelser med andre, samtidig som fortelleren adresserer hvordan skyld og skam kan oppleves.

En lignende tilnærming observeres på oppslag femten i samme bok, hvor fortelleren tar en pause fra å fortelle historien for å komme med resonnementer som her å definere begrepet empati gjennom verbalteksten i form av en akroni: «Dette rare ordet betyr å forstå hvordan andre tenker og føler.» Denne formen for direkte formidling fungerer som et pedagogisk verktøy som søker å øke leserens forståelse av ulike budskap og temaer.

Et siste eksempel, hentet fra boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), illustrerer også fortellerens tendens til å bryte historien for å formidle et didaktisk budskap. På oppslag tolv blir leseren oppfordret til å erkjenne og utvikle ulike styrker ved seg selv:

«Husk at vi alle er forskjellige og har ulike styrker. Noen er tålmodige, noen er hjelpsomme, noen er gode på selvkontroll, noen er fulle av humor, noen er omsorgsfulle [...] noen er sterke i kroppen, andre er sterke i hodet, noen er oppfinnsomme og andre er kreative. Og vet du hva? Vi har det alle i oss. Vi kan finne disse sidene i oss selv, og vi kan trene på dem akkurat som en muskel» (2017).

Disse eksemplene demonstrerer hvordan bøkene ikke bare tilbyr estetisk glede gjennom fortellingene, men også hvordan de fungerer som pedagogiske verktøy, som tar sikte på å initiere kunnskapsutvikling hos leserne. På grunn av den sterke didaktiske tonen har de litterære verkene en tendens til å trigge en efferent lesemåte, hvor leseren bevisst eller ubevisst søker etter informasjon og kunnskap gjennom lesingen.

Bøkens evne til å stimulere en efferent tilnærming til lesing kan ytterligere forstås gjennom tidligere teoretiske perspektiver, slik de er presentert i kapittel 2, inkludert Banduras konsept om atferdspåvirkning (1997, s. 75-77) gjennom evaluering av egne prestasjoner, hvor forventninger til egen mestring står sentralt. Denne teorien kan knyttes til boken *Feiling!* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017), hvor karakterene utfordres til å utforske nye aktiviteter og opplever nederlag i noen forsøk. Dette setter deres mestringsevne på prøve. I likhet med Banduras teori, fremmer også boken observasjonslæring som en kjernekomponent i barns sosialkognitive utvikling.

Gjennom en efferent tilnærming til lesingen av de litterære verkene, observerer leserne karakterenes handlinger og deres konsekvenser. De observerte atferdene fungerer som en læringsarena, hvor leserne, forstått gjennom Nikolajevas argumentasjon av litteraturens påvirkning på leseren (2014, s. 84), kan tilegne seg kunnskap og også utvikle sin egen sosiale kompetanse gjennom litterær utforskning. Med andre ord, gjennom å analysere karakterenes handlinger og reaksjoner, kan leserne reflektere over og internalisere ulike aspekter av sosial

atferd og samhandling med andre, som videre beriker deres forståelse av seg selv og samfunnet rundt dem. Denne proaktive tilnærmingen til lesing legger vekt på lesing som en læringsprosess, der leserne ikke bare absorberer historien, men også aktivt søker etter innsikt og kunnskap som de kan anvende i sine egne liv.

Diskusjonen om hvorvidt bildebøkene egner seg best til estetisk eller efferent lesing kan altså belyses gjennom flere aspekter av deres struktur, innhold og hensikt. Analysen av de litterære verkene viser en overraskende estetisk kompleksitet i bildebøkene med et variert repertoar både av verbale fortellerteknikker og av bildespråk. For eksempel har analysen vist at blant annet paratekstene skaper en dypere estetisk forståelse og didaktisk innramming av fortellingene enn man kan anta ved første øyekast på de litterære verkene. Baksideteksten indikerer en didaktisk tilnærming til å utvikle lesernes sosiale ferdigheter gjennom språklig formidling som kan tyde på at bøkene først og fremst egner seg til efferent lesing, hvor leseren søker etter informasjon og kunnskap. Dersom en leser likevel velger å nærme seg de litterære verkene med en estetisk tilnærming, med hovedfokus på estetisk glede og litterær opplevelse, kan de didaktiske elementene i verkene imidlertid påvirke lesernes forståelser og tolkninger av historiene.

Samlet sett kan det argumenteres for at selv om bøkene kan oppleves som estetisk tiltalende på grunn av deres fortellerteknikker og illustrasjoner, er den underliggende didaktiske tilnærmingen med på å stimulere en efferent tilnærming til lesing i større grad. Dette betyr at leserne, enten de søker en estetisk opplevelse eller kunnskapsutvikling, vil kunne dra nytte av de pedagogiske elementene i verkene.

5.4 Kompetansemål for skriftlig- og muntlighet i norskfaget

I kapittel 2.1 adresseres flere kompetansemål for 2. og 4. trinn som indikerer at de litterære verkene kan egne seg til undervisningssituasjoner i flere fag. Relevansen av bøkene i norskfaglig undervisning avhenger av undervisningens formål og angitte kompetansemål. For eksempel kan kompetansemål hvor elevene skal kunne: «bruke komma og andre skilletegn i tekster», «bruke fagspråk om setningsoppbygging og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster» og «skrive teksten med funksjonell håndskrift og med tastatur» for norskfaget etter 4.trinn diskuteres (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

Dersom målet er at elever skal øve på rettskriving, kan de litterære verkene, sett sammen med kompetansemålene, være vel egnet som inspirasjonskilder for skriveoppgaver, da det i

læreplanen beskrives at «I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig [...]»

(Kunnskapsdepartementet, 2019f, s. 3). Elevene kan for eksempel utvikle scener fra de aktuelle verkene eller skrive sammendrag av dem for å øve på de ferdighetene som fremheves i kompetansemålene. Imidlertid er det avgjørende å ikke miste av syne bøkens hensikt som denne oppgaven tar utgangspunkt i og formålet med undervisningen.

Hvis undervisningen dreier seg om skriftlig refleksjon, vil kompetansemålene over være aktuelle selv om de ikke uttrykkelig inkluderer det tverrfaglige temaet i sin formulering med bakgrunn i den videre beskrivelsen gitt av læreplanen for norskfaget, under tverrfaglige temaer: «[...] Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap»

(Kunnskapsdepartementet, 2019f, s. 3). De analyserte verkene fremstiller flere følelser både visuelt og verbalt. Ut fra læreplanens definisjon av hva folkehelse og livsmestring handler om i norskfaget, kan det argumenteres for at de analyserte bildebøkene egner seg til inspirasjon for å kunne uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer både skriftlig og muntlig i norskfaget.

I kapittel 5.2.1 diskuteres høytlesingens fordeler og ulemper i forhold til de litterære verkene. Med kompetansemål som retter seg mer mot muntlige aktiviteter innenfor norskfaget etter 4.trinn, eksempelvis å kunne: «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner» og «lese og lytte til fortellinger, eventyr [...] og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s. 6-7), kan det sammen med kompetansemålene i avsnittene over, argumenteres for at bøkene egner seg både til skriftlige og muntlige aktiviteter innenfor norskfagets arbeid med folkehelse og livsmestring. Kompetansemålene viser tydelig at folkehelse og livsmestring kan knyttes opp til mangfoldige undervisningsaktiviteter innenfor eksempelvis norskfaget, hvor bøkene til Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen kan fungere både som inspirasjon og undervisningsmateriale.

Kapittel 6 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvilket potensial bildebøkene *Gleding!*, *Feiling!* og *Undring i følelsesuniverset* (2016, 2017, 2018) av Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgersen har for arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget i grunnskolen. Som fremtidig norsklærer vekkes nysgjerrigheten rundt bildebøkers verdi som

inngangsport til et slikt arbeid i norskfaget. Etter en grundig analyse av de litterære verkene til Abrahamsen og Høie-Holgersen har jeg identifisert flere sentrale funn. Gjennom egne antakelser og observasjoner fra bildebokanalysen, har jeg funnet at bildebøkens visuelle fremstilling kan være for detaljert og styrende for den eldre lesergruppen innenfor forfatterens målgruppe, som består av barn i alderen mellom 3-12 år. Analysen og den påfølgende diskusjonen indikerer at de grundige visuelle fremstillingene kan begrense den eldre leserens fantasi og kreative utfoldelse.

Basert på disse funnene kan det konkluderes med at bildebøkene best egner seg for barn i alderen rundt 6-10 år, altså for elever på småtrinnet i grunnskolen, hvor de visuelle elementene kan fungere som støttemateriale for forståelsen av bildebøkens handling. Dette gjelder spesielt karakterenes kroppsspråk og uttrykksmåte, som tydelig visualiserer følelser og opplevelser. Denne visuelle fremstillingen kan bidra til å øke yngre elevers utvikling av empati og forståelse for historienes hendelser.

Jeg har også diskutert hvilken rolle de punktvis formulerte spørsmålene, som finnes i slutten av alle de tre analyserte bøkene, spiller i forhold til den litterære samtals arbeidsform. Det kan konkluderes med at slike spørsmål ikke egner seg for å fremme en meningsfull litterær samtale, da de antyder en overveiende pedagogisk styrende tilnærming. Imidlertid viser analysen at bildebøkene i seg selv, uten å bruke disse opplistede spørsmålene, kan være velegnede for denne arbeidsformen. Dette skyldes at bøkene åpner opp for refleksjon og gir mulighet for elevene til å kjenne seg igjen i ulike opplevelser, for eksempel gjennom følelsene som fremstilles i *Undring i følelsesuniverset* (Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018), samt temaer som vennskap, inkludering, mestring og empati.

En annen konklusjon jeg har kommet frem til gjennom analysen av de litterære verkene er at bildebøkene trolig egner seg bedre til høytlesing enn til stillelesing. Dette skyldes at den som leser høyt har større kontroll over leseopplevelsen og kan styre den gjennom å stille spørsmål, kommentere de visuelle fremstillingene, peke ut elementer og ta pauser for å øke lytternes engasjement og forståelse for handling, i tillegg til å vise dypere aspekter som tematiseres i bøkene. Spørsmålene som stilles underveis i fortellingene kan også bidra til denne forståelsen av dypere aspekter som tematiseres. Dersom bøkene blir lest individuelt, kan det være utfordrende å kontrollere om leseren tar seg tid til å stanse og reflektere over spørsmålene som presenteres, eller om leseren velger å hoppe over dem for å fortsette historien, uten ytterligere utforsking av leseren sin lesestil.

Min analyse og drøfting av disse bildebøkene viser at de er godt egnet til undervisning i norskfaget med fokus på folkehelse og livsmestring, men en av begrensningene til denne studien er at materialet ikke blir empirisk utforsket i praktiske situasjoner. Denne studien tar for seg en litteraturbasert analyse av Abrahamsen og Høie-Holgersens bildebøker (2016, 2017, 2018), der innholdet i bøkene og mine egne opplevelser som forsker dominerer både analyse og argumentasjoner. Basert på disse refleksjonene kan forslag til videre forskning fokusere på implementeringen av bildebøkene i klasserommet. Forskningsarbeidet jeg har gjort kan altså antas å fungere som en form for igangsetter på større forskningsarbeid rettet mer konkret inn til skolens undervisningsformer og elevers ulike reaksjoner på bøkens innhold.

Et mulig forslag til dette er å gjennomføre klasseromsobservasjoner hvor forskeren observerer elever i undervisningssituasjoner hvor de litterære verkene blir anvendt for å utforske folkehelse og livsmestring. Gjennom observasjonsstudier får forskeren direkte innblikk i hvordan elever responderer på litteraturen i en reell undervisningssituasjon. Forskeren kan her observere elevers reaksjoner og opplevelser av de litterære verkene, gjennom å analysere informantenes kroppsspråk, mimikk og kommentarer i undervisningssituasjonen. En annen tilnærming kan være å evaluere effektiviteten av undervisningsopplegg som tar i bruk disse bildebøkene i praksis. Dette kan også støttes av analyser av elevers atferd og reaksjoner. Forskningsmetoden kan altså bidra til å besvare problemstillingen gjennom observasjoner av undervisningssituasjoner hvor de litterære verkene konkret anvendes. Likevel medbringer denne tilnærmingen noen utfordringer og begrensninger.

Disse begrensningene kan være tidsperspektivet undersøkelsen foregår i. Observasjonsstudier er både tidkrevende, ressursintensivt og omfattende. Avhengig av omfanget på studien, kreves ulikt antall observerte undervisningssituasjoner. Dette krever også tid og innsats fra informantenes pedagoger om forskeren har en rolle som «flue på veggen» under observasjonssekvensene, hvor det ofte er informantenes lærere som gjennomfører undervisningen. Slike studier kan ha begrenset verdi da de som regel er knyttet til en spesifikk situasjon og konstellasjon, eksempelvis hvilke elever som er i klassen og hvordan de oppfører seg akkurat den dagen. Slike empiriske studier gir altså ikke nødvendigvis generaliserbare resultater.

Det er også utfordrende å sikre at observasjonene er objektive og pålitelige. Om observasjoner gjennomføres uten visuelle dokumentasjoner, i form av videoopptak, må leseren av studien kunne stole på at forskeren ikke har fikset på observasjonene som er gjort og resultatene for

studien. I tillegg til disse utfordringene, byr også observasjonsstudier på utfordringer knyttet til informantenes personvern og samtykke fra elever og lærere til gjennomføring av studien. Gitt at to elever i en klasse på 25 barn ikke har skrevet under på et samtykkeskjema, hvor fire elever i samme klasse ikke samtykker til deltakelse i studien, da kan det være vanskelig å gjennomføre studien uten å bryte retningslinjer og barnas personvern gjennom å unngå at de blir med på videoptakene.

Videre forskning kan også utforske relevansen av bildebøkene sett fra et lærerperspektiv, gjennom intervjuer med informanter fra lærerseksjonen. Disse intervjuene kan undersøke lærernes kjennskap til bildebøkene og deres vurderinger av verdien ved å anvende dem i undervisning i norskfaget med tanke på temaet folkehelse og livsmestring. Utfordringer med en slik studie er nettopp lærernes kjennskap til de litterære verkene, hvor studien også fordrer å intervju lærere som allerede har anvendt disse bildebøkene i undervisningssituasjoner for å kunne reflektere over intervju spørsmålene. Om forskningsmaterialet skal bestå av informanter som har denne kjennskapen til verkene, kan de nevnte utfordringene også være en begrensning i form av å få tak i nok antall informanter til å gjennomføre en objektiv studie.

Ved å ta et tilbakeblikk på rapporten til Folkehelseinstituttet fra 2014 om den negative utviklingen av barn og unges psykiske helse, som er omtalt innledningsvis i denne oppgaven (Stoltenberg, 2014), vises et behov for å iverksette tiltak for å sikre utvikling av god psykisk helse rundt barn og unge. Forskningsarbeidet i denne masteroppgaven støtter oppfatningen av at innføringen av det tverrfaglige temaet i læreplanverket både generelt og spesifikt i norskfaget har vært meningsfullt for å støtte arbeidet for barn og unges psykiske helse. I læreplanen presiseres nemlig viktigheten av at barn og unge skal kunne utvikle et godt selvbilde og en trygg identitet, i tillegg til å utvikle evnen til å ta ansvarlige valg for egne liv, gjennom dette tverrfaglige temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Til slutt kan det dermed, ut fra problemstillingen: *Hvorvidt har bildebokserien til Siri Abrahamsen og Vibeke Høie-Holgensen om Lykke og Wilmer potensial til arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget på småtrinnet?* konkluderes med at bildebøkene er en verdifull ressurs rundt arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Til grunn for konklusjonen ligger flere drøftede elementer som vist til over, samt bøkens informative og visuelle stil rundt flere tematikker som anses å være sentrale innenfor temaet folkehelse og livsmestring. Analysen av det valgte materialet identifiserer temaer som empati, mestringsopplevelse og mestringsforventning, vennskap, inkludering og fellesskap. Disse temaene anses som vesentlige innenfor arbeidet med det tverrfaglige temaet i skolen, som her

rammet inn under norskfaglig sammenheng, da de kan bidra til å utvikle både emosjonell og sosial kompetanse. Bøkenes behandling av temaene fremstår som en meningsfull ressurs for å utforske og reflektere over disse temaene i undervisningen, samtidig som de legger til rette for emosjonelt engasjement og forståelse blant elevene gjennom visuelle fremstillinger. Det konkluderes dermed med at bildebøkene har et betydelig potensial til å berike undervisningen rundt folkehelse og livsmestring i norskfaget på småtrinnet.

Referanser

- Abrahamsen, S., & Høie-Holgersen, V. (2016). *Gleding! - Med Lykke og Wilmer*. Gleding forlag.
- Abrahamsen, S., & Høie-Holgersen, V. (2017). *Feiling! - Med Lykke og Wilmer*. Verdifabrikken.
- Abrahamsen, S., & Høie-Holgersen, V. (2018). *Undring i følelsesuniverset—Med Lykke og Wilmer*. Verdifabrikken.
- Abrahamsen, S., & Høie-Holgersen, V. (2021). *Gleding til verden!* Gleding forlag.
- Abrahamsen, S., Solheim, K. Ø., & Høie-Holgersen, V. (2022). *Små gleder- med Lykke og Wilmer, gleding for de minste*. Gleding forlag.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttyper* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. I *Perspectives on psychological science* (s. 481–496). American psychological association.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? I *The American psychologist* (s. 1269–1284). American psychological association.
- Fredwall, I. E. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter eleven i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99.

- Gilje, J. (2008). Lærerens credo- hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise, & J. Sæther (Red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke*. (1. utg., s. 19–37). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gleding. (2023, oktober 26). *Gleding*. Gleding. <https://gleding.no/>
- Hallberg, K. (2022). Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 13(1–2022), 1–10. <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.2>
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 5(3), 258–267. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2008-03-07>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Keen, S. (2009). Empathy and the Novel. *Oxford University Press*, 51(2), 344–346.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Kompetansemål etter 2. Trinn—Læreplan i engelsk (ENG01-04)* | *udir.no*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 2019. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Kompetansemål etter 2. Trinn—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* | *udir.no*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 2019. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Kompetansemål etter 2. Trinn—Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)* | *udir.no*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 2019. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv156>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Kompetansemål etter 2. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>

- Kunnskapsdepartementet. (2019e). *Kompetansemål etter 4. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Kunnskapsdepartementet. (2019f). *Tverrfaglige temaer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 2019. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Kvamsdal, H. A. (2022). *Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-98862>
- Lauritzen, L.-M. (2019). Bridging Disciplines: On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom Og Samfund*, 16(31). <https://doi.org/10.7146/TFSS.V16I31.116960>
- Lauritzen, L.-M. (2021). Det skal helst gå godt. Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole. *Norges arktiske universitet. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk*.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lyngstad, M. B., & Solbue, V. (2021). Muntlig fortelling som inkluderingsverktøy for livsmestring. I N. G. Viig, G. K. Resaland, & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. (s. 163–180). Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. utg.). Harper & Row.
- Midbrød, E. (2023). *Folkehelse og livsmestring i norskfaget*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Fakultet for humaniora og pedagogikk. <https://hdl.handle.net/11250/3089892>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature* (Bd. 3). John Benjamins.

- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020033188029
- Odlum, D. M., Vesje, R., & Mental barnehjelp. (1980). Hva er nervøsitet? I R. Enevoldsen (Overs.),
Norbok. Mental barnehjelp. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016062308114
- Ommundsen, Å. M., Stavem, G., & Øgreid, A. K. (2023). Når kaniner blir redde: Å utvikle
emosjonell og kritisk literacy gjennom felles lesing av en utfordrende bildebok. *Nordic
Journal of ChildLit Aesthetics*, 1–13. <https://uio.org/10.18261/blft.14.1.4>
- Opplæringslova. (2023). §1-1. Formålet med opplæringa. I *Lov om grunnskolen og den
vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary
work ; with a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Sinding, A. I. (2020a). *Frykt/angst*. Følelsekompasset.
<https://www.folelsekompasset.no/informasjon/ulike-folelser/frykt/>
- Sinding, A. I. (2020b). *Glede*. Følelsekompasset.
<https://www.folelsekompasset.no/informasjon/ulike-folelser/glede/>
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og
læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*.
Fagbokforlaget.
- Stoltenberg, C. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. Nasjonalt
folkehelseinstitutt.

- Støen, O.-G., Johansson, M., Frank, J., & Flykt, A. (2022). Håndbok for å imøtekomme bekymring og frykt for bjørn og ulv—Praktiske råd og vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. I *NINA Temahefte 85*.
- Sylvander, I., & Ödman, M. (1979). Barn og skuffelser. I Å. Westberg (Overs.), *Norbok*. Gyldendal.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007070501026
- Vatnemo, S. L. (2023). *Sårbarhet og livsmestring i bildebøkene Akvarium og Dragen av Gro Dahle og Svein Nyhus*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap. <https://hdl.handle.net/11250/3082696>
- Viig, N. G., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. E. (2021a). Folkehelse og livsmestring- i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I N. G. Viig, G. K. Resaland, & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming*. (s. 19–29). Fagbokforlaget.
- Viig, N. G., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. E. (Red.). (2021b). Introduksjon. I *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 13–18). Fagbokforlaget.
- Wettre, M. B.-N. (2021). *Norskfagets bidrag til folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90867>
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: En innføring i anvendt fortellesteori* (Bd. 121). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg

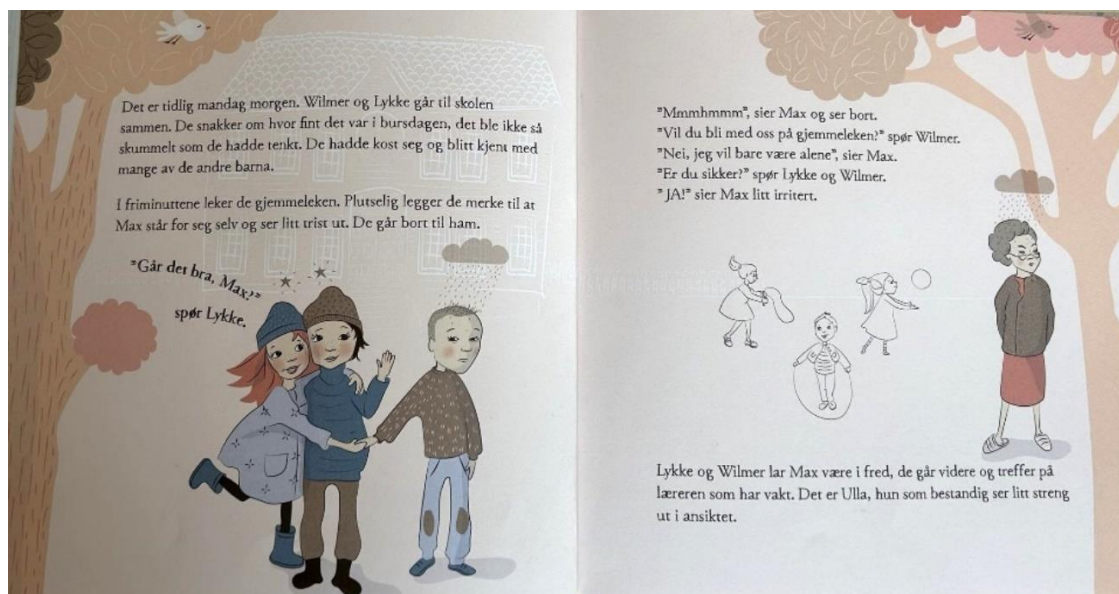
Utvalgte oppslag fra de litterære verkene er gjengitt med Abrahamsens tillatelse.

Vedlegg 1



(Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016, oppslag 1)

Vedlegg 2



(Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2016, oppslag 4)

Vedlegg 3



(Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017, oppslag 8)

Vedlegg 4



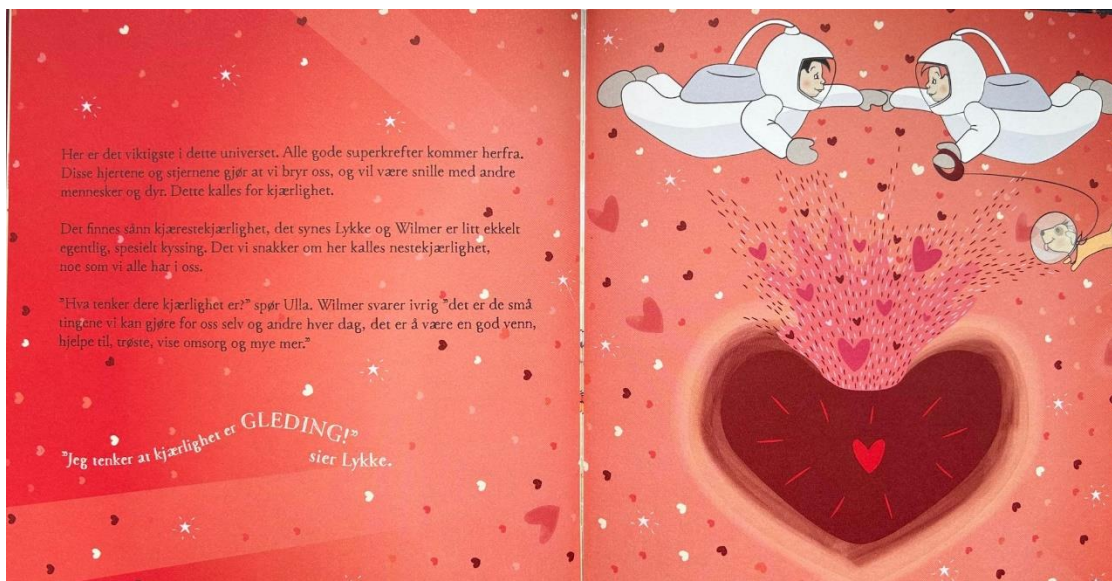
(Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2017, oppslag 9)

Vedlegg 5



(Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018, oppslag 10)

Vedlegg 6



(Abrahamsen & Høie-Holgersen, 2018, oppslag 14)