



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Madeleine Bremsrud Lauritzen**

## **Masteroppgave**

# **Bildebokens potensial for utvikling av sosial handlingskompetanse**

The picture books potential for developing social  
competence

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

**2023**

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan bildeboken egner seg for utvikling av sosial handlingskompetanse på ungdomstrinnet. Gjennom nærlesing og analyse av bildeboken *Odd er et egg* (2010) av Lisa Aisato, har jeg sett på hvordan dannelsesreisen til protagonisten kommer til uttrykk i boken og i peritekstene. Jeg har også sett på hvordan boken kan anvendes for å utfordre elever til å reflektere over egen danning og utvikling. Sosial handlingskompetanse er et stort begrep, og jeg har derfor prøvd å knytte dette mot emosjonell kompetanse og empati.

Denne studien er basert på en hermeneutisk tilnærming og jeg brukt bildebokanalyse og bildebokteori som metode. Min teoretiske forankring er i stor grad basert på forskning av Jens Bay, Martha Nussbaum og Maria Nikolajeva. Andre sentrale teoretikere er også benyttet for å underbygge både argumentasjon og perspektiver.

Gjennom norskfagets allsidige kompetansemål, kan man benytte denne type litteratur til å utforske og nå mange mål. Bildeboken kan anvendes i arbeid med både sosial og faglig læring. Studien viser at bildeboken kan og bør benyttes på ungdomstrinnet, og at bildeboken som allalderlitteratur har et stort potensial i arbeid med å danne empatiske individer. Bildebokens kompleksitet gir mulighet for å inkludere elevmangfold, og er et godt utgangspunkt for litterære samtaler med elever.

Oppslagene fra bildeboken *Odd er et egg* (2010) er gjengitt med tillatelse fra forfatter og illustratør, Lisa Aisato. Oppslagene er forminsket, og fargene kan variere noe fra originalen.

## Abstract

This master's thesis is about how picture books can be used to develop social competence among middle school students. Through close reading and analysis of the picture book *Odd is an egg* (2010) by Lisa Aisato, I have looked at how the protagonist's journey of formation is expressed in the book and its peritexts. I have also explored how the book can be used to challenge students to reflect on their own development and formation. Social competence is a broad concept, and therefore, I have attempted to connect it to emotional competence and empathy.

This study is based on a hermeneutic approach, and I have used picture book analysis and theory as my method. My theoretical framework is largely based on research by Jens Bay, Martha Nussbaum, and Maria Nikolajeva. Other key theorists are also used to support arguments and perspectives.

Through the versatile competence goals of the Norwegian language subject, this type of literature can be used to explore and achieve many goals. Picture books can be used in both social and academic learning. The study shows that picture books can and should be used in middle school, and that picture books as crossover literature have great potential in shaping empathetic individuals. The complexity of picture books allows for the inclusion of student diversity and provides a good starting point for literary conversations with students.

The illustrations from the picture book *Odd is an egg* (2010) are reproduced with permission from the author and illustrator, Lisa Aisato. The illustrations have been scaled down and the colors may vary slightly from the original.

## Forord

Etter et langt studieløp nærmer denne reisen seg slutten. Det har både vært gøy, lærerikt, spennende og givende, men det har også vært utfordrende og krevende. Etter noen innholdsrike år, med både opp- og nedturer, kan jeg endelig si meg fornøyd med et ferdig produkt. Jeg kom i mål, noe som tidvis har vært ganske usikkert.

Jeg vil først og fremst takke min fantastiske veileder, Inger-Kristin Larsen Vie. Tusen takk for gode råd, støtte og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har veiledet meg med entusiasme og engasjement. Jeg har lært masse av deg, og har satt stor pris på din dyktighet.

Videre vil jeg gi en stor takk til både familie, venner og kolleger. Dere har bidratt med positiv motivasjon og støtte som jeg ikke hadde klart meg uten. Jeg har også fått være del av en fantastisk kollokviegruppe, uten dere hadde ikke studieløpet blitt det samme. I den sammenheng ønsker jeg å rette en ekstra stor takk til deg, Helene. Du har blitt min klippe, min motivator, og den jeg har ringt når ting har vært litt ekstra tungt på veien. Din støtte, hjelp og dine kloke innspill har vært uvurderlige i løpet av disse årene. Jeg setter utrolig stor pris på deg!

Når jeg har trengt avbrekk fra skrivingen har spesielt to venninner vært gode å ha i nærheten. Takk til dere, Therese og Caroline for avkobling, latter, lytting og gode samtaler. Jeg setter pris på at døren deres alltid står åpen, og er veldig takknemlig for deres vennskap.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke elevene mine på Bråte skole, fortrinnsvis 2007 kullet, som i løpet av årene har blitt godt kjent med bildebøker. Dere har hjulpet meg til å se bildeboken med ulike «briller». Takk for at dere har gjort min hverdag som lærer givende, utfordrende og fantastisk.

Hemnes 10.05.2023

Madeleine Bremsrud Lauritzen



## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1	BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING .....	10
1.1.2	<i>Studiens validitet og relevans</i> .....	13
1.2	TIDLIGERE FORSKNING.....	14
1.3	OPPBYGNING AV OPPGAVEN .....	17
<b>2.0</b>	<b>TEORETISK OG METODISK PERSPEKTIV</b> .....	<b>18</b>
2.1	HERMENEUTISK INNGANG .....	18
2.2	BILDEBOKTEORI.....	19
2.2.1	<i>Hva er en bildebok?</i> .....	19
2.2.2	<i>Samspill mellom bilde og verbaltekst</i> .....	21
2.2.3	<i>Paratekst</i> .....	22
2.2.4	<i>Bildebokens visuelle grammatikk</i> .....	24
2.2.5	<i>Karakteristikk</i> .....	26
2.3	BILDEBØKER OG EMPATI .....	27
2.3.1	<i>Allalderlitteratur</i> .....	29
2.4	DANNELSE.....	32
2.4.1	<i>Sosial handlingskompetanse som en del av dannelse</i> .....	34
2.4.2	<i>Diskurser og habitus</i> .....	37
2.5	LITTERATURENS ROLLE OPP MOT EMOSJONELL KOMPETANSE .....	39
<b>3.0</b>	<b>NÆRLESING AV BILDEBOK</b> .....	<b>43</b>
3.1	DE TRE SENTRALE KARAKTERENE .....	45
3.1.1	<i>Odd</i> .....	45
3.1.2	<i>Gunn</i> .....	47
3.1.3	<i>Moren til Odd</i> .....	48
3.2	BILDEBOKENS PARATEKST .....	49
3.3	ODD'S DANNELSESREISE.....	56
3.4	MORENS ROLLE I ODD SITT LIV .....	67
3.4.1	<i>Fraværende mor</i> .....	68
3.5	HUSENES BETYDNING FOR ODD SIN DANNELSESREISE .....	71
<b>4.0</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>78</b>
4.1	HVORDAN INNGÅR DANNELSE I SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE?.....	78
4.2	HVORDAN KOMMER UTVIKLING OG DANNELSE TIL UTTRYKK I BILDEBOKEN <i>ODD ER ET EGG?</i> .....	79
4.3	<i>BILDEBOKENS POTENSIAL I SKOLEN</i> .....	82
4.3.1	<i>Didaktisk potensiale</i> .....	86
<b>5.0</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>89</b>
	<b>BIBLIOGRAFI</b> .....	<b>90</b>

## 1.0 Innledning

Mange nyere norske bildebøker for barn og ungdom tematiserer barnekarakterens erfaringer med samfunnet (Christensen, 2013). Vi kan undre oss over om empati er en avgjørende faktor for å bli et selvstendig og godt medmenneske i dagens samfunn. Hva skjer med de menneskene som ikke behersker dette? Empati og dannelse er svært relevante begreper når vi snakker om dagens ungdom og deres utvikling. For å trekke dette noe videre kan vi legge til begreper som kultur, estetikk, og sosial handlingskompetanse. Disse emnene legger til rette for undrende og intellektuelle samtaler. Vi ser at diskusjonen om dannelse og utdanning er svært dagsaktuell og veldig sentral når det kommer til ny læreplan. I denne masteroppgaven utforsker jeg bildeboken *Odd er et egg* (2010) av Lisa Aisato og dens potensial for utvikling av empati hos ungdomslesere. Jeg skal gjøre en nærlesing av *Odd er et egg* (2010) for å så diskutere hvordan den kan brukes i forbindelse med fokus på sosial handlingskompetanse og empatiutvikling. Lisa Aisato er forfatter og illustratør av boken. Hun er kjent som for å by leseren på et mangfold av følelser, humor og metaforer. Hun skildrer dette ved hjelp av oppslag som er svært komplekse, både i form av illustrasjoner og verbaltekst. Det er mange intervjuer og anmeldelser av Lisa Aisato's arbeid innenfor illustrasjon og tekst, og hennes arbeid anerkjennes høyt. Hun har blant annet blitt nominert til kritikerprisen for denne boken i 2010 (Norsk barnebokinstitutt, 2023).

Møtet mellom sosial handlingskompetanse og bildeboken blir svært essensielt i denne oppgaven. Bildeboken som et essensielt verktøy og redskap for å ivareta både danningssiden, men også den faglige utdanningen er interessant å se på, da denne modaliteten åpner for gode samtaler, refleksjoner og ikke minst inkludering av alle type lesere, uavhengig av ferdigheter. Det er dog viktig for meg å presisere at ved å omtale bildeboken som et redskap og verktøy i forhold til et pedagogisk og didaktisk perspektiv, ønsker jeg ikke å utelukke andre kvaliteter ved denne type litteratur. Bildebokens potensial kan ikke begrenses til redskapsbruk. I henhold til skolens mål om dannelse og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) må vi som lærere skape rom og muligheter for en allsidig opplæring som kombinerer både dannelse og utdanning. Det er her jeg anser bildeboken som et potensielt verktøy og redskap for å ivareta både danningssiden og den faglige utdanningen. Empati og sosial handlingskompetanse kommer her inn som sterke elementer i forhold til dannelsessiden, og jeg vil i denne oppgaven forsøke å løfte frem hvordan sosial handlingskompetanse og empati er en del av dannelsesbegrepet, og hvordan dette kommer til uttrykk via bildeboken.

*Odd er et egg* handler om en liten gutt som først og fremst er redd for å knuse hodet sitt, som er et egg. Han har ikke så mange venner, og er bekymret for det meste. Dette triste melankolske livet får en brå vending da Gunn kommer inn som en motsats i hans liv, og lyser opp tilværelsen. Denne bildeboken fremmer flere temaer som er aktuelle å se i lys av både danning og sosial handlingskompetanse. Bildeboken *Odd er et egg* er spesielt relevant opp mot empati, ansvarlighet, mottakelighet og motstandsdyktighet. Man opplever ofte at bildeboklitteratur fremmer en tematikk som åpner for kompleksiteten i det å eksistere som menneske (Bjorvand, 2014, s. 129). Ved å løfte frem sentrale teoretikere og deres teoretiske perspektiver, vil vi kunne se nærmere på denne bokens didaktiske potensial opp mot både faglig og sosial læring.

Det er ikke bare små barn som bør eksponeres for bildeboklitteratur. Også ungdom kan ha god nytte av å anvende bildebøker. Det er kjent at det i dag finnes flere bildebøker som betraktes som allalderlitteratur. Jeg vil komme nærmere inn på dette begrepet i delkapittel 2.2.1, men denne type litteratur regnes for å appellere til både barn og voksne (Nikolajeva, 2017, s. 158). Bildebokens sammensatte egenskaper åpner for muligheten til å treffe mangfoldet av elever i skolen. En av bildebokens positive egenskaper er at man kan vokse med den, og bruke den på varierende måter gjennom ulike stadier i livet.

Fortolkningspotensialet som ligger i bildebokmediet, gjør at den kan leses på mange måter. Bildeboken muliggjør samtaler som berører mellommenneskelige relasjoner. Det er akkurat derfor det er så viktig at bildeboken aktualiseres, brukes, diskuteres og fremmes på alle alderstrinn. Fortolkningsmulighetene blir bedre og bedre, etter hvert som diskursen utvikles, og derfor vil jeg i denne oppgaven argumentere for at akkurat bildeboken har et potensial for å fremme god sosial handlingskompetanse.

Sosial handlingskompetanse blir mer og mer aktuelt, og er fremtredende i alle læringsarenaer. Jens Bay (2008) påpeker at sosial handlingskompetanse ble utviklet «i bestræbelserne på at finde frem til begreber, som var handlingsorienterende, og som kunne medvirke til at gøre det sociale element til noget synligt og konkret» (s.37). Derav blir dimensjonene i sosial handlingskompetanse til noe konkret i det noe abstrakte begrepet danning. De syv dimensjonene; selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet, er essensielle dimensjoner av danningen for et menneske.

Den nye læreplanen i Kunnskapsløftet 2020, heretter omtalt som LK20, har i overordnet del spesifisert hvor viktig skolens rolle er i utviklingen av barn og unges dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanens hovedfokus på sosial og faglig læring, derav også kjerneelementer, begrunnes i følgende sitat:

Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Alle elever skal lære å samarbeide og fungere sammen med andre, samt utvikle evner til både medbestemmelse og medansvar. God dømmekraft hos hvert enkelt individ er essensielt for å ivareta og etablere gjensidig respekt. Overordnet del i læreplanen påpeker at skolen skal sørge for at elevene blir dannede individer i tillegg til å bli utdannede: «Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Styringsdokumentene legger til grunn at skolen skal etablere gode, selvstendige, reflekterte og hensynsfulle samfunnsborgere. Gjennom faglige og sosiale mål vil overordnet del, kjerneelementer og kompetansemål tydeliggjøre at skolen skal støtte, samt bidra til elevenes utvikling og sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Både danning og utdanning må man som lærer og elev forholde seg til. Dette er to sentrale begreper som gjør at vi blir selvstendige samfunnsmedborgere. Dette krever at vi som lærere skaper rom for utvikling av sosial handlingskompetanse hos elevene. Uten en fungerende sosial handlingskompetanse vil man streve i dagens samfunn. Man kan kanskje strekke seg så langt som til å si at det er helt livsnødvendig for å fungere godt og selvstendig i vårt samfunn.

Det er avgjørende at lærere står sammen om å sikre at elevene får ta del i et fellesskap som bidrar til faglig utvikling og sosial kompetanse. Lærerne må benytte sin faglige, didaktiske og pedagogiske kompetanse for å legge til rette for en god utvikling. I den sammenhengen kan bildeboken og arbeid med denne i litteraturundervisningen være sentralt og et godt utgangspunkt. Som menneske og samfunnsborger er det vesentlig å kunne sette seg inn i hva

andre tenker, føler og erfarer. Dette er på mange måter grunnlaget for empati og vennskap. Kommunikasjonsferdigheter og gode sosiale ferdigheter spiller en rolle både gjennom skolegangen, i privatlivet, og senere i yrkeslivet. Kommunikasjon og dialog står også sentralt i sosial læring. I Stortingsmelding 8, Kulturens kraft — Kulturpolitikk for framtida, kommer det frem at det å ta del i kulturlivet fremmer toleranse og forståelse:

Hovudbodskapen i meldinga er at kunst og kultur er ytringar med samfunnsbyggjande kraft, og at eit rikt og variert kulturliv er ein føresetnad for ytringsfridom og eit velfungerande demokrati. Det å ta del i kulturaktivitetar er verdifullt for den enkelte, og inneber òg at ein blir vand med å møte eit mangfald av meiningar og ytringsformer. Slik kan kulturlivet fremje toleranse og forståing for andre og skape refleksjon og innsikt om verdiar, identitet og samfunn (Melding til stortinget , 2018).

Det heter ifølge kunnskapsløftet at elevene skal utvikle mot og trygghet til å ytre egne meninger og argumentere. I overordnet del i LK20 står det:

Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det påpekes eksplisitt i sitatet over at dannelse er et av de sentrale begrepene i overordnet del, men dannelse er også en stor del av norskfaget. «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget skal gi elevene tilgang til ulike tekster, sjangre og språklig mangfold, slik at elevene får en forståelse og hjelp til å utvikle språk for å tenke, lære og kommunisere.

Laila Aase (2005) presiserer at det er i kulturmøtet mellom teksten, læreren og elevene man skaper muligheter for å oppleve tekst både på et personlig plan, og på et generelt plan. Aase (2005) er opptatt av å få frem at man må møte elevene på deres litteraturnivå og interessefelt. Dette utdyper hun ved å påpeke at man i ungdomsskolen leser ungdomslitteratur og trivallitteratur, da denne type litteratur tar for seg temaer og problemstillinger som ungdommen møter i den virkelige verden (Aase, 2005, s. 78). Videre presiserer hun at norskfaget må ha mer å tilby elevene enn det som per nå ligger innenfor ungdommens interessefelt. Det vil si at vi som pedagoger må utforske litteratur ut over det kjente. Vi må tørre å våge oss ut i elevenes interessefelt, og bruke litteraturen på en aktiv måte slik at det treffer målgruppen vi ønsker. På den ene siden er målet altså å utfordre eleven til å bevege seg

ut og over deres eget interessefelt, samtidig som vi ønsker at lærerne også skal bevege seg inn i elevenes interessefelt. På denne måten vil elevene kunne utvikle seg, og få øynene opp for at det finnes litteratur som både dekker deres interesser, samtidig som de kan oppnå en utvikling både ferdighetsmessig og sosialt. Aase (2005) mener at det å være norsklærer krever en dristighet og at man må våge å bevege seg ut på usikker grunn sammen med elevene sine, da det er en viktig side ved danningspotensialet i faget å eksponere egen forståelse gjennom fortolkningsarbeid sammen med hverandre (s.78). Lærerens fleksibilitet og elevenes åpenhet, vil her spille en stor rolle for elevenes tilnærming til blant annet litteratur.

Gjennom norskfaget skal elevene også bli trygge, samt bevisste på sin egen kulturelle identitet. Elevene skal kunne fungere i et fellesskap og utvikle samarbeidsevner. Det å eksponeres for ulike perspektiver og situasjoner blant annet gjennom litteratur, kan trolig bidra til å fremme god sosial handlingskompetanse hos elevene. Et av mange mål i skolen er å skape elever som er i stand til kritisk tenkning, slik at de blir rustet til å delta i et samfunn gjennom utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget og bildeboken kan trolig bidra på dette området. Bildebøker kan gi mange innganger til ulike temaer i en og samme bok. De tar for seg tematiske elementer som egner seg godt i tverrfaglige situasjoner. Ved hjelp av bildeboken kan alle elever, uansett bakgrunn og faglig kompetanse innen lesing og skriving få mulighet til å tenke kritisk gjennom arbeid med en bildebok.

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Læreplanen inneholder kompetansemål rundt sammensatte tekster og aktualiserer dermed bildebøker fra første til tiende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Elevene skal få mulighet til å reflektere over sentrale verdier samt moralske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23).

Som lærer i grunnskolen ser jeg at flere elever strever med å oppfylle de syv dimensjonene innenfor sosial handlingskompetanse, og strever med empati. Elevens begrensede sosiale handlingskompetanse kommer til uttrykk ved at de ofte ikke har redskaper eller verktøy man trenger for å kunne handle i ulike situasjoner. Deres ønskede verdier og moral henger ikke nødvendigvis sammen med deres evner til å samhandle. Mange av elevene evner ikke å sette seg inn i andres situasjoner og strever med å tilpasse seg et mangfoldig samfunn, noe som ofte

fører til uheldig og destruktiv atferd og handlingsmønstre. Bay uttrykker at sosial handlingskompetanse kan bidra til å unngå dette i følgende sitat;

Pedagogikkens holdning er, at det enkelte menneske utvikler sig sosialt gjennom samspillet med andre mennesker, og dermed gjennom pædagogiske prosesser, hvor der findes sociale normer og regler, som gjelder for alle. Pædagogikkens genstandsområde er social læring, hvis viktigste mål er utvikling af en social handlingskompetence, som gør det enkelte individ i stand til at forstå og handle på baggrund af de sociale regler og normer der gør det muligt at skelne mellem rigtigt- eller-forkert i forhold til samvær, samspil og samarbejde med andre (Bay, 2008, s. 51).

Dersom man ikke tilegner seg en funksjonell sosial handlingskompetanse, kan dette eksplisitt komme til uttrykk gjennom både fysisk og verbal interaksjon. Hos de større elevene fører det ofte til usikkerhet, ekskludering og uønsket atferd ved at de ikke er selvregulerende. Ved å besitte et sett grunnleggende verdier og ha en funksjonell moral, vil elevene kunne framstå mer empatiske, sympatiske og ansvarsfulle. En funksjonell moral innebærer at eleven besitter et sett indre subjektive holdninger som aksepteres i en sosial situasjon (Bay, 2008, s. 136). Bay (2008) påpeker at det er viktig at pedagogikken er et uttrykk for holdninger og sosiale normer, og at de må være så synlige at det inngår som et element for det enkelte individs selvdannelse og personlige myndiggjørelse (s.7). Veiene mot god sosial handlingskompetanse kan være mange og ulike.

Det har lenge vært diskutert hva litteratur kan gjøre med deg som menneske. Kan litteratur fremme sympati hos leseren? Martha Nussbaum hevder at man blir mer empatisk ved å lese litteratur, hun hevder også at litteraturen bidrar til emosjonell kompetanse (Nussbaum, 1997, s.91). Emosjonell kompetanse kan defineres som «evnen til å gjenkjenne, forstå og regulere følelser, både i seg selv og andre» (s.91). Det å besitte emosjonell kompetanse er en sentral og vesentlig del av en persons generelle kompetanse for å fungere og opptre empatisk ovenfor andre mennesker. Nussbaum er opptatt av hvordan litteraturen utvikler leserens ”forestillingsevne”. Litteraturen tilbyr oss et arkiv av forestillingsverdener, med ulike perspektiver, samfunn, individer, tider og diskurser. Når litteraturen bryter med våre forventninger, enten positivt, negativt eller undrende, og overrasker oss og utfordrer oss, skjer det en bevisstgjøring hos leseren (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14). Denne emosjonelle kompetansen som vi da utvikler kan ha betydning for både elevene selv, og for dem rundt. En slik kompetanse kan lede til gode handlingsmønstre, og bidra til økt danning og emosjonell kompetanse.

Jeg synes det er interessant å se på hvordan bildeboken kan brukes i denne dannelsesprosessen. Bildeboken er i seg selv ganske unik ved at den er så kompleks. Den har både den verbale og visuelle tilgjengeligheten, og ulike bildebøker har forskjellig kompleksitet. Ikonoteksten kan utforskes på flere plan, og kan derfor appellere til et stort mangfold av elever. Kanskje kan den spesielt appellere til elever på ungdomstrinnet som strever med store mangler både når det gjelder faglig og sosial handlingskompetanse, da de visuelle elementene i større grad er tilgjengelige her enn i andre bøker.

Bildeboken kan også være ekstremt innflytelsesrik for både voksne og barn, i og med at den har flere kommunikasjonsformer. Dette er en modalitet, eller en kunstform (Nikolajeva, 2000, s. 11) som kan anvendes i forhold til utvikling av sosial handlingskompetanse, og empati hos alle elever. Spesielt viktig og avgjørende kan det være å benytte bildeboken på høyere trinn. Agnes-Margrethe Bjorvand (2014) påpeker at det stadig kommer flere bildebøker for ungdom, og at moderne bildebøker er allalderlitteratur som i høyeste grad har noe å tilby både barn, ungdom og voksne (s.129). Derav blir det også enklere å anvende denne type litteratur på de eldre elevene. Kompleksiteten til bildeboken sørger for at det finnes noe for enhver smak, interessefelt og lesekompetanse. Det at bildeboken appellerer til flere sanser, kan bidra til at elevene får tatt i bruk den visuelle kompetansen de allerede besitter fra dataspill, film og andre sammensatte tekster (Bjorvand, 2014, s. 129). I tillegg er også bildeboken ofte nokså rask å lese. Dette kan være en fordel for de elevene som strever med motivasjon for litteratur.

I denne oppgaven vil jeg se på én bok, og hvordan sosial handlingskompetanse og empati kan komme til uttrykk i denne.

Jeg har utformet følgende problemstilling:

*Hvilket potensial kan bildeboken «Odd er et egg» ha for utvikling av elevens sosiale handlingskompetanse på ungdomstrinnet?*

For å kunne svare på denne problemstillingen vil jeg se nærmere på noen forskningsspørsmål. Spørsmålene jeg vil forsøke å besvare underveis er:

- *Hvordan inngår dannelse i sosial handlingskompetanse?*
- *Hvordan kommer utvikling og dannelse til uttrykk i bildeboken «Odd er et egg»?*
- *Hvilket didaktisk potensial har denne bildeboken? Og hvordan kan den brukes med hensikt for å fremme empati hos elever på ungdomstrinnet.*



I denne studien vil jeg primært bruke tre hovedteoretikere som er gjennomgående i hele oppgaven. Jeg vil også trekke inn andre teoretikere for å belyse spesifikke elementer. Martha Nussbaum anvendes med tanke på hvordan litteraturen kan bidra til å danne empatiske individer. Maria Nikolajeva brukes til å belyse bildebokteori, som også blir min metode. Nikolajeva belyser bildebokens kompleksitet og fungerer som en hovedteoretiker innenfor bildebokteori i teorikapitlet mitt. Jens Bay er grunnlegger av begrepet sosial handlingskompetanse, og jeg vil forankre teorigrunnlaget innenfor dette området ved å benytte hans forskning. I tillegg er også sentrale teoretikere som blant annet Åse Marie Ommundsen og Carole Scott viktige i min studie.

### 1.1.2 Studiens validitet og relevans

Studien preges av hermeneutisk tolkninger og subjektive refleksjoner. En hermeneutisk inngang innebærer ulike tolkninger og forståelser. Min hermeneutisk inngang til både nærlesingen og drøftingen, vil ikke nødvendigvis samsvare med en annens tolkninger. For å øke validiteten har jeg gjort mitt ytterste for å begrunne min argumentasjon i konkret og valid teori. Jeg har også vært nøye med valg av teoretikere og henvisninger til kilder sånn at oppgaven min er etterprøvable. Bildebokforsker Maria Nikolajeva danner grunnlaget for en grundig gjennomgang av det teoretiske rammeverket, i likhet med flere andre sentrale og anerkjente teoretikere. Dette styrker studiens validitet. Imidlertid har jeg forankret denne studien i én bildebok, da oppgavens omfang ikke gir rom for flere nærlesinger. Jeg ønsker en grundigere studie, hvor man kan se på flere elementer og potensialer i én og samme bildebok. Denne studien er relevant, da jeg opplever at de større elevene sjelden blir eksponert for bildebøker i undervisningssammenheng. Som pedagog og lærer, bør man bruke litteraturen og dens potensiale slik at alle elever, uavhengig av kompetansenivå, har mulighet for inkludering og mestring. Både lærere med undervisningserfaring, nyankomne til yrket, og andre som er opptatte av hvordan bildebøker kan fremme sosial handlingskompetanse hos ungdom, kan ha nytte av å lese denne oppgaven.

Vi som lærere møter hver eneste dag barn og ungdom med ulik bakgrunn. Skolen som en diskurs bruker mye tid på både danning og utdanning og forutsetningen for å bli en god samfunnsborger ligger i elevens sosiale handlingskompetanse. Det å ruste elevene og gi dem verktøy til å mestre hverdagen sammen med andre individer, kan gjøres på ulike måter, og

bildebokens potensiale er én av dem. Formålet med denne studier er derfor å gi leseren en forståelse av hvordan litteraturen kan danne empatiske individer. Individer som har god sosial handlingskompetanse, og derav fungerer godt i samhandling med andre medmennesker. Det er derfor hensiktsmessig å bruke bildeboken som et verktøy i denne prosessen.

## 1.2 Tidligere forskning

Så vidt meg bekjent er det ikke skrevet noen tidligere masteravhandlinger som tar for seg potensialet til boka *Odd er et egg* i forhold til utvikling av sosial handlingskompetanse. Etter nærmere undersøkelser er *Odd er et egg* analysert i en komparativ analyse av barnebøker (Larsen, 2021). Boka er også omtalt blant annet på NRK sine nettsider (Straume, 2010), og på norsk barnebokinstitutt (Norsk barnebokinstitutt, 2023). I tillegg er boka filmatisert og utgitt som en kortfilm i 2016 (Viken filmsenter, 2016). Flere har tatt for seg bøker innenfor Lisa Aisatos forfatterskap og omtalt bøkene opp mot ulike problemstillinger. Blant annet har Tatjana Kielland Samoilo publisert en artikkel; *Competence and citizenship in picturebooks: a reading of Lisa Aisato's Fugl (Bird)* (2015). Denne artikkelen diskuterer ideen om det kompetente barnet opp mot en stadig voksende diskurs om barns statsborgerskap. Her er boken *Fugl* (Aisato, 2013) brukt som utgangspunkt.

Bildebokanalyse som metode er en del av et stort forskningsfelt. Et av de viktigste bidragene til denne forskningen er Maria Nikolajeva og Carole Scotts bok *How Picturebooks Work* (2006). Både Perri Nodelman (1988) og Kristin Hallberg (1982) er anerkjente navn som også er avgjørende innenfor bildebokforskningen. Mens Nikolajeva og Scott var opptatt av å formidle hva bilde og ord forteller sammen, har senere forskning blant annet fokusert på bildebokens fysiske utforming og resepsjonsteori (Bjørlo & Goga, 2020, s. 65). I antologien *The Routledge Companion to Picturebooks* (2018) av Bettina Kümmerling-Meibauer samles store deler av forskningsfeltet.

Nikolajeva og Scott har med sitt bidrag lagt et grunnlag for hvordan en bildebok er satt sammen og fungerer. Nikolajeva har i tidligere bøker som for eksempel *Children's Literature Comes Of Age* (1996) diskutert hvordan barnelitteraturen hånd i hånd med pedagogikken har hatt fokus på å utdanne barn (s.3). Det diskuteres hvorvidt barnelitteraturen blir tatt på alvor

og kan regnes som en sjanger. Hun har også flere artikler og bøker som omhandler bildebokens potensial med tanke på kompleksitet, karakterbeskrivelser, miljøskildringer, empati med mer. Hun har skrevet en del om barnelitteraturforskning basert på kognitiv kritikk, og bringer frem emosjoner som tematikk i litteraturen i boka *Emotion in Picturebooks* (2017). Empati i forbindelse med bildebøker er noe hun trekker frem i artikkelen; *Picturebooks and emotional literacy* (2013). Nikolajeva lener seg til omfattende kognitiv forskning og bekrefter at svært små barn forstår og reagerer på emosjonelle dimensjoner i bildebøker. Dette kan derfor være relevant å bygge videre på til eldre barn som også strever med å håndtere emosjoner, samt uttrykke følelser og har svak sosial handlingskompetanse (Nikolajeva, 2013, s. 250). Nikolajeva antyder videre i denne artikkelen at bildeboken har et potensial for barneleserens emosjonelle utvikling (Nikolajeva, 2013).

Nodelman har tidligere omtalt barnebøker som uskyldige, optimistiske og selvrepitative (Nodelman, 1992). Med sin senere bok *The hidden adult* (2008) bringer han imidlertid frem et mer nyansert syn på barnelitteraturen og fremmer muligheten for at dette er allalderlitteratur med en kompleksitet som fanger opp både den voksne leseren, men også appellerer til barneleseren. Dette er forskning som er svært essensielt å ta med i studier innenfor min tematikk.

Det er også skrevet en del om spesifikk tematikk rundt ulike temaer som blant annet mobbing, vold, følelser og familiesplittelse, hvor blant annet Gro Dahle, Svein Nyhus og Stian Hole er omdiskuterte forfattere. Flere har skrevet avhandlinger som tar for seg disse forfatterne. Det er gjort omfattende undersøkelser av hvordan disse temaene fremstilles og anvendes i bildeboklitteraturen, samt på ulike felt innen barnelitteratur generelt.

*Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books* (2013) av Clare Painter, James R. Martin og Len Unsworth som tar for seg rammeverk i bildebøker som tematiserer mellommenneskelige forhold er også forsket på (Painter, Martin, et al., 2013, s.15). Denne studien ser nærmere på forskning rundt sosial semiotikk, og hvordan bildebøker kan være utformet for å både glede og underholde unge lesere (og voksne) samtidig som de også fungerer som et redskap for læring i og sensibilisering for leseferdighet, litteratur og sosiale verdier.

Agnes-Margrethe Bjorvand (2014) tar fortrinnsvis for seg bildebøker for ungdom. Tove Sommervold har skrevet en avhandling om litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning, hvor det har blitt gjennomført en studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker (Sommervold, 2020). Åse Marie Ommundsen ser på møtet mellom bildeboken og ungdomsleseren. Ommundsen er aktuell i min studie ettersom at hun tar for seg ulike møter med barnelitteraturen, og undersøker blant annet litterære grenseoverskridelser, og ser nærmere på når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut (Ommundsen, 2010). Anne Skarets avhandling og artikkelbidrag er også tidligere forskning som er essensiell i forhold til bildebøker opp mot begrepet allalderlitteratur (Skaret, 2011).

Etter hva jeg erfarer, er det derimot skrevet lite om hvordan man kan bruke bildeboken som et utgangspunkt og hjelpemiddel for utvikling av større elevers sosiale handlingskompetanse, og da nærmere bestemt på ungdomstrinnet, altså 8. til 10.trinn. Jens Bay har forsket mye på sosial handlingskompetanse og er grunnlegger av konsekvenspedagogikken som metode (Bay, 1982).

Det er belyst at leseforskning har sitt utspring fra psykologi, pedagogikk og språkforskning (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 15). Det er derfor nærliggende å tenke at lesing også har en innvirkning på din sosiale handlingskompetanse. Det er relevant å se på tidligere forskning om hvordan eleven kan lære om, dannes av og oppleve litteraturen. Marianne Røskeland og Åse Høyvoll Kallestad (2020) belyser hvordan estetisk dannelse er et essensielt og samlet begrep om hvilken betydning skjønnlitteraturen kan ha for leserens liv, virkelighetsforståelse, holdninger, forestillinger og identitet. De er opptatte av hvordan litteratur kan berøre, påvirke og virke på leseren, og har på lik linje som meg kanskje latt seg inspirere av Martha Nussbaums ambisiøse tro på den ”narrative forestillingsevnen” (s. 17). De har dog ikke tatt for seg spesifikk skjønnlitteratur som bildebok, men ser på tematikken på et generelt grunnlag. De påpeker at i møte med litteraturen vil mennesket, som et søkende, individuelt, tolkende vesen, forsøke å forstå litteraturen ut fra deres forutsetninger og deres literacy (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18). Nussbaums forfatterskap er gode kilder for å hente ut forskning og argumentasjon for hvorfor man bør lese litteratur. Nussbaum er svært opptatt av leserens sensibilitet og fantasi. Hun er særlig interessert i, og har diskutert etikkens potensial i litteraturen. Til tross for at hun ikke er litteraturforsker, utforsker hun litteraturens potensial fra et filosofisk perspektiv i blant annet boken *Litteraturens etikk – Følelser og*

*forestillingsevne* (2016). Dette er spesielt relevant opp mot begrepet *emosjonell kompetanse* og *narrativ forestillingsevne* som jeg kommer tilbake til i teorikapittelet mitt.

### 1.3 Oppbygning av oppgaven

I denne oppgaven tar jeg først for meg en introduksjon hvor jeg henviser til lovverk og styringsdokumenter. Jeg presenterer problemstilling etterfulgt av forskningsspørsmål før jeg videre begrunner studien ved å vise til tidligere forskning

I teorikapittelet ser jeg nærmere på bildebokanalyse som metode og forskningsfelt. Ved å se på hva en bildebok er og hvordan den defineres åpnes innganger til analysen. I teorikapittelet trekker jeg frem viktigheten av peritekster, og hvorfor de er betydningsfulle i min nærlesing av *Odd er et egg*. Empati, dannelse og sosial handlingskompetanse er begreper som redegjøres for i teorikapittelet, kombinert med allalderlitteratur og litteraturens rolle i dannelsesperspektivet. Sentrale teoretikere vil bli belyst opp mot relevant teori. Jeg vil redegjøre for hvordan sosial handlingskompetanse kan ses i sammenheng med dannelse og derav besvare det første forskningsspørsmålet mitt.

Nærlesingen min vil ta utgangspunkt i peritekstene etterfulgt av miljø- og karakterbeskrivelser. Dannelsesperspektivet og utvikling av sosial handlingskompetanse vil komme til uttrykk ved hjelp av nærlesing. Her vil forskningsspørsmål 2 svares på, og jeg vil gå grundig til verks for å trekke frem så mange elementer og momenter som mulig innenfor hva som er relevant for min problemstilling.

Avslutningsvis i delkapittel 4 vil jeg se på bildebokens didaktiske potensial og drøfte hvordan denne bildeboken kan være bidragsytende til å fremme sosial handlingskompetanse hos elever på ungdomstrinnet. Dette vil være svar på tredje og siste forskningsspørsmål, før jeg konkluderer og svarer på problemstillingen min.

## 2.0 Teoretisk og metodisk perspektiv

### 2.1 Hermeneutisk inngang

I denne studien vil jeg foreta en nærlesing av en bestemt bildebok og reise spørsmålet om hvordan bruk av denne bildeboken kan bidra til å fremme sosial handlingskompetanse på ungdomstrinnet. Bjørlo og Goga (2020) påpeker at de mange mulighetene innfor dagens bildebokforskning automatisk også preger bildebokanalysen som metode (s.65). Før man tar en beslutning om hva man ønsker å legge vekt på i en slik analyse, må man først og fremst bestemme seg for hvilket bildebokmateriale man vil analysere, da dette valget vil være med på å avgjøre valg av analytiske perspektiver.

Hermeneutikk betyr «å forstå, fortolke eller tyde» (Kvarv, 2014, s. 74), hermeneutikken skal med andre ord gjøre et forsøk på å klargjøre grunnene vi mennesker har til å utføre handlinger som vi gjør, og artikulere meningen som oppstår i ulike kulturuttrykk. En hermeneutisk lese måte er en inngang som omhandler det å oppdage, tolke og beskrive ulike betydningsmuligheter. Altså vil en hermeneutisk tilnærming muliggjøre ulike tolkninger av samme bildebok. Denne lese måten kan forstås som et uttrykk for at leseren kan lese teksten på flere plan, og derav skape mening fra teksten i seg selv, eller i bildebokens ånd, samspillet mellom tekst og bilde.

Paul Ricoeur (1970) diskuterer i artikkelen «Hva er en tekst» hva en strukturalistisk versus en hermeneutisk orientering mot en litterær tekst innebærer. Hans hovedformål er å vise at den strukturelle og tekstorienterte lesingen, samt den hermeneutiske forståelsen av teksten er gjensidige. Disse to tilnæringsmåtene til en tekst utfyller hverandre, og står i en gjensidig avhengighet. For å få mening ut av teksten må vi kombinere teksten med egne erfaringer, og fullføre teksten som talte ord, altså fortolke den (Ricoeur, 1970, s. 74). Forklaringen eller meningen med en tekst ligger i å avsløre strukturen. Hermeneutikken bidrar til å kunne forklare en forståelse og en tolkning av en tekst. Når man avslører strukturene, og setter det inn et perspektiv hvor man tillegger tolkning, vil man oppnå mening. En slik tilnærming krever at leseren tar i bruk sine kunnskaper, og bruker fantasi i fortolkningsarbeidet.

Bjorvand (2014) forklarer dette i sitt kapittel ved å påpeke at når vi leser en bildebok og en ikonotekst inngår det i en hermeneutisk prosess. Dette forklarer hun ved at når vi leser og fortolker en ikonotekst, gjennomfører vi en fortolkningsprosess der det vi ser i bildet, påvirker

det vi leser i verbalteksten, og omvendt. Dette blir da en sirkeleffekt, og den ene modaliteten er dermed ikke underordnet eller overordnet den andre. Det er et gjensidig avhengighetsforhold, og de påvirker, samt utfyller hverandre i like stor grad (Bjorvand, 2014, s. 134).

Gadamer antyder at hermeneutikken ikke kan beskrives som en ren prosedyre eller metode, men at man derimot må se det som en «menneskelig holdning eller anskuelse» (Kvarv, 2014, s. 79). Gjennom en slik tankegang og slike holdninger vil det være mulig å tydeliggjøre hvilke forutsetninger som må eksistere eller ligge til grunn for at vi mennesker kan forstå noe. Disse essensielle begrepene som Gadamer anvender kommer til syne i beskrivelsene av hva som faktisk skjer når vi forstår, eller i motsatt tilfelle, misforstår noe. Gadamer er, slik jeg forstår det, opptatt av å undersøke hva som egentlig foregår i oss, og med oss, når vi forstår noe. Hva vil det egentlig si å være et forstående menneske i den verden vi lever i? Vi mennesker forsøker å passe inn i et samfunn, en sosial og historisk virkelighet. For å klare det er vi avhengige av et sett med verktøy og redskaper for å kunne håndtere de utfordringer vi møter på. Etter hvert som vi tolker, og handler ut fra våre tolkninger, opplever vi en utvikling og en slags dannende funksjon. Dette går ut på, i henhold til Gadamer, at en «kunsterfaring» er «en erfaring i ekte forstand», som igjen vil si at vi må «integrere den fullstendig i helheten av ens verdensorientering og ens egen selvforståelse» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18).

## 2.2 Bildebokteori

### 2.2.1 Hva er en bildebok?

Maria Nikolajeva (2000) skriver at «Bilderboken är en unik konstform som använder sig av en kombination av två kommunikationsnivåer, det verbala och den visuella» (Nikolajeva, 2000, s. 11). Ommundsen (2018) påpeker at en bildebok defineres som «en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp» (Ommundsen 2018, s. 151).

Bjorvand (2014) på sin side har i tillegg inkludert *estetikk* i sin definisjon. Hun skriver at «En bildebok er en bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2014, s. 134).

I de fleste bildebøker er det både verbal tekst og bilder som kompletterer hverandre, disse to hovedelementene er ofte gjensidig avhengig av hverandre, og kalles modal affordans. Den

modale affordansen refererer til de ulike måtene bilde og tekst uttrykker seg på (Ommundsen 2018, s. 155).

Ikonotekst-begrepet stammer fra den svenske bildebokforskeren Kristin Hallberg. I artikkelen *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen* (1982, s.165) påpeker Hallberg at ikonoteksten er bildebokens «egentlige text», og presiserer at ei bok kan ha opptil flere ikonotekster på hvert på hvert oppslag (referert i Sommervold, 2020, s.104). Ommundsen (2018) skriver at *ikonotekst*, altså samspillet mellom tekst og bilde skjer i møtet mellom boken og leseren, og *ikonoteksten* innebærer at dette samspillet videreutvikles/vokser til noe mer enn bare summen av de to elementene (s.156). Tone Birkeland og Frøydis Storaas (1993) hevder at samspillet mellom bilde og tekst kompliserer en ren litteraturvitenskapelig tilnæringsmåte, da ikonoteksten fra person til person kan oppleves veldig ulik. Samtidig snakker man om at en tekst kan leses på ulike måter, og fortolkning er en del av litteraturvitenskapen. De reiser videre spørsmålet om hvordan man skal henvende seg til bildebokteksten, når den egentlige og fullkomne ”teksten” først kommer frem i samspillet mellom både tekst og bilde. Den helhetlige ikonoteksten vil i en bildebok ikke være mulig å analysere ut fra kun tekst eller bilde, man må se på samspillet. De skriver videre at en forutsetning for studier av ikonoteksten er bildeanalyse. Ommundsen på sin side fremhever bildets avgjørende og fremtredende plass i moderne bildebøker. Vi ser en tendens til at bildene tar mer plass i tillegg til at verbalteksten står i nær sammenheng med dem. Ommundsen (2018) påpeker at bildeboken krever av sin leser at bildene også blir lest på lik linje som teksten (s.154).

Interaksjonen mellom ord og bilde står sentralt i forståelsen av hva en bildebok er. Illustrerte bøker er bøker hvor verbalteksten dominerer, men bildeboken på sin side vektlegger samspillet mellom visuelle og verbale uttrykksmåter (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Det kan være vanskelig å skille mellom illustrerte bøker, bildebøker, tegneserier, grafiske romaner osv. og i nyere bildebokforskning blir «bildeboka betegnet som et medium som rommer mange ulike sjangre» (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64).

Bildeboken kan også omtales som en multimodal tekst, et begrep som er hentet fra medieteorier og sosialsemiotikk (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66). Jeg vil likevel presisere at jeg i denne studien vil holde meg til bildebokteori. I en bildebok vil det i stor grad variere hvordan verbaltekst og bilde er fremstilt. I noen bildebøker kan man se at det er relativt mye tekst,



mens i andre bildebøker er det bildet som er dominerende. Det finnes også bøker med kun bildeoppslag. De ulike modalitetene har varierte muligheter og begrensninger, altså har affordansen ulik formidlingsevne og varierte måter å formidle meningen på.

Når man foretar en høytlesing av en bildebok, blir også lyd en modalitet. Tonefall, gestikulasjon, mimikk osv. er elementer som blir meningsskapende uttrykk. *Intermedialitet* er et begrep som omhandler alle disse elementene, og som blir brukt for å beskrive samspillet mellom ulike kunstarter (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). I bildebokssammenheng går dette ut på å beskrive relasjonen mellom ord, bilder, layout, format, grafisk design, lesing av lyd, taktilitet, mimikk og gester. Dette intermediale aspektet sammen med parateksten vil kunne gi en omfattende analyse av hvordan selve bildeboken fremstår.

### 2.2.2 Samspill mellom bilde og verbaltekst

Som nevnt i definisjonen av bildeboken, påpeker Nikolajeva at når vi leser bildebøker, pendler vi mellom det verbale og det visuelle. Dette fører til at forståelsen og meningen hele tiden utvikles, og etablerer en bredere og dypere meningsbærende forståelse av bildeboken (Nikolajeva, 2000, s. 13). Nikolajeva og Scott utdyper dette ytterligere i en senere bok og skriver at:

The unique character of picturebooks as an art form is based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal. Making use of semiotic terminology we can say that picturebooks communicate by means of two separate sets of signs, the iconic and the conventional (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1).

Nodelman på sin side forklarer leseprosessen på følgende måte: «Etter å ha hørt om noe i verbalteksten ser vi etter det i bildene, og når vi har sett det, tolker vi det vi har hørt, annerledes. Ordene endrer bildene, og bildene endrer ordene» (Bjørvand, 2014, s. 135).

Samspillet mellom tekst og bilde i bildeboken blir ofte beskrevet med ulike modeller i bildebokteori. Nikolajeva og Scott (2006) presenterer en bildeboktypologi som beskriver ulike samspill mellom tekst og bilder. I den *symmetriske bildeboken* vil ordene og bildene fortelle det samme, altså er forholdet mellom verbaltekst og bilder redundant. I den *utfyllende bildeboken* vil det verbale og det visuelle komplettere hverandre, ved å bidra til utfyllende informasjon til leseren. Den *utvidende eller forsterkende bildeboken* karakteriseres av at tekst og bilder utvider hverandre, og både det verbale og det visuelle er gjensidig avhengig av

hverandre. De påpeker videre at det finnes bildebøker hvor tekst og bilde motsier hverandre, samt bildebøker hvor det verbale og visuelle forteller helt ulike historier. I den siste gruppen finner vi blant annet ordløse bildebøker (Nikolajeva & Scott, 2006, ss. 11-12). Tove Sommervold (2020) påpeker at dynamikken, altså det multimodale samarbeidet, ikonoteksten, varierer i en og samme bildebok (s.106)

Bildene kan plasseres både over og under verbalteksten, for å oppnå ulikt fokus hos leseren. Det er essensielt å ikke glemme verbalteksten, selv om bildene mange ganger er dominerende i en bildebok. Illustrasjoner som for eksempel ansiktsuttrykk kan vekke og formidle følelser i en leser, men verbalteksten kan også være med å underbygge eller komplettere det bildene uttrykker. Ofte med få ord kan man få en bekreftelse på hva helheten ønsker å formidle. Nikolajeva (2013) påpeker at kognitive studier viser at de mest fremtredende trekkene for følelsesformidling, er øynene og munnen til karakterene (s.251). Dette kombinert med verbaltekst kan få leseren til å kjenne på medfølelse eller empati med karakteren. Selv om Nussbaum på sin side imidlertid snakker om empati i forhold til virkelige mennesker, kan man trolig trekke refleksjoner til hvordan vi kan sympatisere med fiktive karakterer i litteraturen.

### 2.2.3 Paratekst

Bildebokens *paratekst* defineres som «alle de tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen» (Ommundsen 2018, s. 158). Det vil si alt vi kan lese, samt tolke ut fra tekst, bilder og informasjon på bildebokens forside, bakside, innsidepermer osv. Allerede her vil man gjøre seg opp en mening om hvem denne boken appellerer til, samt tematikk og innhold. Parateksten, altså hele «innpakningen» av boken er betydningsfull. Disse tekstene fungerer som “terskler” mellom hovedtekst (“text”) og utenom-tekst (“beyond-text”) (Genette 1997 s. 11). Bokens paratekst består av både peritekst og epitekst (Genette, 1997, s. 5). Gerard Genette (1997) skiller mellom peritekster og epitekster, hvorav peritekster brukes om bokens fysiske fremstilling, altså det vi kan se, holde og ta i, mens epitekster omhandler de andre elementene rundt som er med på å forme vår oppfatning av boken, for eksempel bokanmeldelser, forfatterintervju og lignende (Genette, 1997, s. 5). Peritekster har i henhold til Bjorvand (2014) ofte en langt viktigere rolle i bildebøker enn i andre bøker. For eksempel har innsidepermene en mer framtrædende og meningsbærende effekt sammenlignet med andre bøker (s.133). Parateksten til bøker kontekstualiserer og skaper et førsteinntrykk og en

forventning hos leseren. I henhold til Bjørlo og Goga (2020) kan man si at paratekster har en betydning for hvordan leseren møter boken, og hvordan leseren forstår og skaper mening med boken (s.67). Spesielt er parateksten viktig for bildeboken, da de komplekse elementene utfyller hverandre. Nikolajeva og Scott påpeker at boktitler er essensielt for unge leseres valg eller avvisning av bøker (Nikolajeva & Scott , 2006, s. 142). De påpeker videre at det er svært vanlig for de såkalte nominelle barnebøkene at navnet på hovedkarakteren er representert. Bruk av hovedpersonens navn i tittelen, er et didaktisk narrativt virkemiddel som gir den unge leseren både direkte og ærlig informasjon om bokens innhold (s.142). I bildebøker kan tittelen både tydeliggjøre og motsi fortellingen.

Bildebokens ytterperm er ofte utformet slik at leseren skal bli introdusert for innholdet. Vanligvis møter man bokens hovedkarakter og man danner seg en mening om handling ut fra overskrift og forsideillustrasjon. Forsideillustrasjonen kan forespeile en konflikt eller tematikk i boken. Den bakre permen inneholder ofte en kort tekst med et sammendrag eller beskrivende ord som forsterker og følger opp forsidepermen (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). Denne teksten kan være kombinert med visuelle fremstillinger, eller det kan kun være tekst. Noen ganger er man vitne til at forsidepermen og bakre perm er kronologisk fremstilt. Med dette mener jeg at forsidepermen refererer til starten på fortellingen/handlingen, og bakre perm refererer til et tekstsammendrag med en illustrasjon om en type slutt. Nikolajeva og Scott (2006) påpeker også at forsidepermen og baksidpermen kan være en forlengelse av hverandre. Denne forlengelsen fungerer som en rød tråd og fører leseren rundt til forsiden og inn i boken igjen. På den måten oppnår man en sirkulær historie. Vanligvis finner man et positivt hint på baksiden, som «oppsummerer» handlingen. Denne delen av parateksten fungerer som en plottoppsummering. Det er også vanlig med anmeldelser, informasjon om andre bøker av samme forfatter, samt anerkjennende ord om selve boken (Nikolajeva & Scott , 2006, ss. 145-149).

Innsidpermer kan undersøkes på samme måte som ytterpermene. Også her spiller farger illustrasjon og eventuelt tekst en rolle. Er de like eller ulike foran og bak? Er det likt motiv, men en annen fargeskala eller er den ton i ton? Bøker der innsidpermene er like både foran og bak, kan ifølge Bjørlo og Goga (2020) signalere at forfatteren ønsker en helhetlig innramming av boken. Noen ganger er innsidpermen ensfarget, og ofte er det da slik at fargevalget representerer et budskap innenfor bokens tematikk. Fargevalget skaper muligheter for tolkning. I de tilfellene hvor innsidpermen er illustrert, er de ofte ulike foran og bak.

Endringen kan i dette tilfellet være et signal om at det vil skje en utvikling i løpet av handlingen, og at hovedpersonen går gjennom en reise i løpet av boken. Den kan også gi signaler om lese måten eller strukturen av boken (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67).

Nikolajeva og Scott påpeker at det narrative allerede kan starte før leseren i det hele tatt åpner boken. Bildene utenpå boken kan både være kompletterende og kontrasterende i forhold til narrativet inne i boken, det samme kan tittelen (Nikolajeva & Scott, 2006, s.241).

Tittelsiden inneholder ofte tittel, navn på forfatter og illustratør, og noen ganger forlaget. Bildebøker har ofte et detaljbilde, et bilde på tittelsiden som på et eller annet tidspunkt går igjen inne i boken. Bildet på tittelsiden er sannsynligvis uten bakgrunn. Nikolajeva og Scott (2006) påpeker at funksjonen til et slikt bilde ofte er ment som rent dekorativt, med at det også kan forutse noe av plottet. Ofte er det hovedpersonen som både blir fremstilt på forsiden og tittelsiden, for å understreke protagonisten, og hvem boken handler om. Dette er også et grep for å introdusere protagonisten, uten utdypende verbale personskildringer (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 150)

#### 2.2.4 Bildebokens visuelle grammatikk

Ulike visuelle grep i bildeboken har ulik effektfull påvirkning på hvordan den blir lest og forstått. Et begrep som er kjent når vi snakker om bildebøker er verdiperspektivering. I henhold til Ommundsen (2018) går det ut på at illustratøren overdriver eller underdriver størrelsen på personer og karakterer for å oppnå en effekt (s.160). Personer som er tegnet mye mindre enn de andre understreker at personen føler seg liten, skjør og avmektig, og motsatt ved personer som illustreres som store. Birkeland, Mjør og Teigland (2018) understreker at illustratøren gjør et bevisst valg om å oppheve vanlige regler for proporsjoner, nettopp for å illustrere et tydelig problematisk eller ujevnt maktforhold (s.116). I en narrativ tekst er rollene, relasjonene og affektene realisert gjennom den mellommenneskelige metafunksjonen. Samspillet mellom karakterene i boken er viktig for å få frem akkurat dette. Sosial avstand er et begrep som blir brukt i denne sammenheng. Avstanden og plasseringen av karakterene i forhold til hverandre er avgjørende for hvordan vi leser relasjonene mellom karakterene (Painter, Martin, & et al., 2013, s. 15).

Utsnittet er også med på å påvirke vår leseropplevelse i møtet med bildebøker. Ofte leser vi oppslagene i en normalvinkling. Det vil si at vi ser rett inn på personene eller situasjonen i oppslaget. Dette bidrar ofte til et udramatisk og nøytralt inntrykk (Bjørvand, 2014, s. 142).

Når vi ser motivet fra ulike overvinklinger eller i motsatt tilfelle undervinklinger, opplever vi plutselig en annen form for kommunikasjon med boken. Overvinklede bilder kan gi leseren en følelse av makt, og et inntrykk av at karakterene fremstår som underlegne, hjelpeløse eller redde. Det motsatte grepet er undervinkling, altså plasseres leseren under det vi ser på. Det gir oss en følelse av underdanighet, og skaper samtidig en dramatisk effekt ved at karakterene i boken tildeles mye mer makt. Kombinasjonen med ulike vinkler og verdiperspektivering, altså at bildeelement skiller seg ut fra andre elementer i bildet, vil gi en levende effekt hvor man henter frem flere ulike følelser hos leseren. Dette forsterker situasjonene og bidrar til en kontekst som både eksplisitt og implisitt formidler. Bildekomposisjonen er sånn sett avgjørende for den estetiske helheten, noe jeg vil komme nærmere tilbake til i nærlesingskapittelet. Hva som er plassert til høyre og til venstre er heller ikke tilfeldig i bildebøker. Venstre side representerer ofte noe trygt og kjent, mens høyre representerer det ukjente og utrygge (Bjorvand, 2014, s. 143). Nikolajeva (2014) påpeker at karakterer som er plassert i midten av et bilde eller i forgrunnen, ofte kan oppleves som glade, lykkelige og fornøyde. Karakterer som er plassert i et hjørne eller i bakgrunnen blir sett på som ensomme, ulykkelige og engstelige/redde (s.98).

Kontraster og variasjon mellom ulike typer sammensetninger og komposisjoner, skaper dynamikk i bildeboken. Sammensetningen av kontraster framhever og forsterker, samt tydeliggjør en formidling rundt det estetiske. Nikolajeva (2014, s.98) påpeker om at enkelte stemninger kan kobles til gitte farger. Et sentralt eksempel på dette er at rødt blir brukt for å signalisere sinne, mens grønt og gult imidlertid ofte blir brukt for å uttrykke glede. Hilde Tørnby (2019) på sin side tar også opp dette med kontraster i farger. Det er kjent at både lyse, mørke, kalde og varme farger er typiske kontraster. Tørnby introduserer også en tredje kategori som omhandler kontrast mellom farger, og det omhandler komplementærfarger, altså farger som er motsetninger, som for f.eks gul og lilla, rød og grønn, blå og oransje. Hun påpeker at kunstnere ofte bruker komplementærfarger fordi de forsterker hverandre, noe som igjen vil vekke følelser hos leseren (Tørnby, 2019, s.136). Bildeboken har kanskje her en ekstra sentral rolle i forhold til at fargene er dominerende og at stemningen farger det emosjonelle klimaet i illustrasjonene. En dyktig bildebokskaper kan både regulere rytmen og stemningen i bildeboken med kun små endringer og justeringer i oppslagenes valør (Laukka, 2013, s.187).

### 2.1.5 Karakteristikk

Det er svært essensielt å beskrive eller skildre karakterer. Narrative beskrivelser som hvordan de ser ut, hvordan de beveger seg, og hva de har på seg er avgjørende for å kunne danne seg et bilde av hvordan denne karakteren egentlig er. Fortellingen kan «farges» på en rekke ulike måter, og dialog mellom protagonist og andre karakterer kan blant annet avsløre karakterdimensjoner, og legge grunnlag for mer informasjon enn man får eksplisitt. Leseren konstruerer et fullstendig bilde av en karakter ved å trekke ut relevant informasjon fra teksten, samt tolke dette. Nikolajeva og Scott (2006) påpeker at bildene i bildeboken tillater en rekke eksterne karakteriseringer, mens ordene kan på sin side brukes for både ekstern og intern representasjon av karakterene. De påpeker videre at menneskelige egenskaper som det å være smart, modig og uskyldig, kan være vanskelig å kommunisere visuelt. Mens med positurer, gester og ansiktsuttrykk kan karakteren lett avsløre både følelser og holdninger knyttet til lykke, frykt, tristhet og sinne (Nikolajeva & Scott, 2006, ss. 81-83). Når man dupliserer beskrivelsen med ord, kan det skape redundans og redusere virkningen av karakteren. Det er derfor avgjørende at det hele tiden vurderes om det er ord eller bilde som er mest effektivt i forhold til karakterformidling. Nikolajeva og Scott (2006) påpeker at ordene i denne sammenheng gir leseren et mer presist perspektiv, noe som gjør det mulig for forfatteren å utøve større kontroll over leserens oppfatning, enn hva bildene gjør. Bildene på sin side skaper rom for leserens tolkninger, og får ikke en åpenbar og subtil innvirkning på leserens tolkningsarbeid. Når det er sagt har bilder overlegne evner til å formidle karakterens romlige posisjon, og spesielt posisjon i forhold til andre karakter. Disse romlige posisjonene kan avsløre deres psykologiske forhold og relative status (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 83).

Nikolajeva og Scott (2006) trekker frem en rekke eksempler i forhold til karakterisering i bildebøker. Blant annet trekkes *Ägget* (1978) av Lennart Hellsing og Fibben Hald frem som et eksempel på å bruke ett egg som en mektig metafor for barnet og dets potensial. Her bruker forfatteren ordenes og bildens uttrykksfulle virkemiddel, og ikke minst deres komiske samspill maksimalt. Vi følger karakterutviklingen på en metaforisk og ironisk måte. (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 90).

Som en motsetning til å bruke gjenstander som hovedpersoner, er det også vanlig å skape dyriske karakterer. I voksenlitteraturen kjenner vi dette virkemiddelet som allegorisk eller satirisk. Nikolajeva og Scott (2006) påpeker at fra et voksent perspektiv har små barn mye til felles med små dyr og deres oppførsel er ofte nærmere dyr enn siviliserte mennesker (s.92).

Det å forandre dyr til antropomorfe vesener med menneskelige egenskaper, skaper frihet til å eliminere spørsmål som alder, sosial status, kjønn osv. På den andre siden når mennesket tildeles dyrekarakter, kan det brukes som et virkemiddel for å forsterke dets egenskaper. Spenningene mellom dyre-egenskaper og menneskelige egenskaper kan være verdifulle. Samspillet mellom ulike egenskaper eksemplifiseres og forsterkes ved at det kommer til uttrykk i intertekstuelle preferanser hos leseren.

Karakterisering ved hjelp av klær er også av stor betydning. Klær brukes generelt mye i bildebøker for å kommunisere informasjon om karakteren til leseren. Ved hjelp av dette oppnår man informasjon om sosial status, alder, selvbilde osv.

### 2.3 Bildebøker og Empati

Bildeboken har i lang tid blitt benyttet til å støtte små barns leseferdigheter (Nikolajeva , 2013, s. 249). Selv om bildebøker stadig blir anerkjent som gode redskaper for visuell kompetanse, har de også i stor grad blitt neglisjert eller undergravd som en vei mot barns emosjonelle utvikling. Nikolajeva (2013) påpeker at det ganske nylig har skjedd en endring på dette feltet. Bildebokforskere har via forskning innenfor kognitiv psykologi fått muligheten til å se på hvordan bildeboken kan ses på nye måter, samt benyttes opp mot barns emosjonelle kompetanse (Nikolajeva , 2013, s. 249). Hun påpeker videre at empati er en av de viktigste sosiale ferdighetene vi har som menneske, som skiller oss fra andre levende organismer. Denne ferdigheten vises derimot ikke automatisk, og må tilegnes og jobbes med. Nikolajeva (2013) påpeker at empati vanligvis dukker opp i en alder av 4 år og utvikles gjennom ungdomsårene (s.249). Hun påpeker at en hensiktsmessig måte å jobbe med utvikling av empati er gjennom bildebøker. I motsetning til romanen kan bildebøker fungere som en slags forsterkning når det kommer til følelser. Vi ser tendenser til at mange bildebøker bruker oppslag helt uten verbal tekst. Nikolajeva skriver at dette gjøres bevisst for å formidle sterke følelser som ord ville vært utilstrekkelige til å formidle. Hun skriver videre at små barn naturlig nok har begrenset livserfaring, og derav kan bildeboken tilby stedfortredende følelsesmessige opplevelser som det vil være mulig for et barn å delta i, samt kjenne og føle på (s.250).

Forskning viser at bildebøker gir barn verktøy til å vise empati i virkelige situasjoner:  
«Reading picturebooks prepares children for dealing with empathy and mind-reading in real

life» (Nikolajeva , 2013, s. 250). Utviklingen av empati starter fortrinnsvis med å gjenkjenne grunnleggende følelser som nød, frykt, sinne og glede, derav er også et stort utvalg av bildebøker produsert med en tematikk som appellerer til disse følelsene. Slike følelser er grunnleggende og universelle, og trenger ikke verbalt språk. Små barn kan oftere relatere seg til visuelle oppslag enn verbale setninger. For den viderekommende leseren vil verbalteksten være en forsterkende faktor i oppslaget. Desto tidligere leseren blir utsatt for slik litteratur, vil hen lagre bilder og assosiasjoner som representerer denne følelsen. Riktignok vil mye av dette være fragmenterte og unøyaktige bilder, men likevel vil det etableres assimilasjoner som vil gjøre prosessen betydelig lettere enn hvis barnet må lage nye kognitive skjemaer med ny informasjon som ikke er kjent eller opplevd fra før.

Nikolajeva skriver at når vi leser bilder, leter vi etter allerede gjenkjennelige ytre tegn på følelser, fordi det er slik vi bruker teorier om sinn inn i det virkelige liv. Hun presiserer at kognitive studier hevder at de aller mest fremtredende trekkene som fremhever menneskelige følelser er øynene og munnen, disse trekkene kommuniserer på en unik måte med leseren (s.251). Kroppsspråk generelt er også en viktig faktor når det kommer til analyse av karakterer. Når vi leser bildebøker, projiserer vi ofte våre egne legemliggjorte følelser på de litterære karakterene. I motsatt tilfelle adresserer bildebøker ulike karakterer som forhåpentligvis vil hjelpe oss med å forstå mennesker og deres følelser i det virkelige liv. Det er derfor viktig å anvende bildebøker på ungdomstrinnet. Ved å videreføre et slikt arbeid vil man trolig legge til rette for en videreutvikling av grunnleggende sosial handlingskompetanse. Når barna eller elevene blir så gamle at verbalteksten også kan supplere bildene, vil kombinasjonen bli essensiell og viktig.

Som nevnt tidligere bidrar verbalteksten til å komplettere både enkle illustrasjoner, men også mer komplekse. Bilder og verbale utsagn kan både være gjensidig utfyllende, men også forsterkende eller motstridende. I henhold til Nikolajeva (2013) kan vi imidlertid si at følelser per definisjon er ikke-verbale, eller abstrakte. Det vil si at språk ikke kan formidle følelser like effektivt som emosjoner og visuelle uttrykk. I den sammenheng kan bildeboken gi leseren en unik mulighet til å engasjere seg og koble sammen følelser som empati og sympati, dette ved hjelp av å bruke de visuelle elementene for å nettopp kompensere for språkets utilstrekkelighet (Nikolajeva , 2013, s. 252). Vi identifiserer følelser ut fra et bilde, og kan få hjelp fra verbalteksten til å reflektere ytterligere rundt denne følelsen som oppstår når vi visuelt ser noe: «A verbal statement is more precise, but also restrictive» (Nikolajeva , 2013,



s. 252). Nikolajeva skriver videre at verbale beskrivelser trolig er brukt som et pedagogisk verktøy i den forbindelse med at barn skal få ytterligere hjelp til å forsterke følelsene sine, og kanskje til og med utvide sitt repertoar og utvikle et bredere spekter innenfor språktilegnelsen (s.252). Vi kan i denne sammenheng stille oss kritiske til om Nikolajeva mener at teksten ikke bidrar til noen følelsesmessige erfaringer? Videre presiserer hun likevel at lesing gjør oss til bedre mennesker, uten å spesifisere hva hun mener med *lesing*. Nikolajeva påpeker at bilder er kraftige midler som brukes bevisst for å invitere leseren til å engasjere seg i tekster. Bildebøker er derfor egnet til å også benytte i sosial trening og som treningsfelt for unge menneskers utvikling av sinn og empati.

Nikolajeva mener at bildebøker kan forberede barns emosjonelle kompetanse (Nikolajeva, 2017, s. 110). Mekanismene i hjernen vår tillater oss å engasjere oss med ulike narrativer og fiktive karakterers følelser og stemninger. Måten bildene blir fremstilt på, gjør at emosjoner vekkes i leseren. Både miljøskildringer og personskildringer kan være eksempler på elementer som kan være bidragsytende i den sammenheng. Det er derfor essensielt å vurdere hvordan både miljø og karakterene fremstilles på oppslagene i bildeboken. Empiriske studier viser til at etter hvert som leseren blir mer dreven, utvikles også en forståelse for hvordan karakteren har det, uten at den samme følelsen nødvendigvis gjenspeiler ens egne emosjoner (Nikolajeva, 2017, s. 115).

### 2.3.1 Allalderlitteratur

Litteratur som krysser grenene og ligger i gråsonen mellom barnelitteratur, ungdomslitteratur og voksenlitteratur kan man betegne som allalderlitteratur, eller *crossover literature* (Beckett, 2012, s.1 referert av Sommervold, 2020, s.102). Beckett (2012) definerer allalderbildebøker på følgende måte:

Crossover picturebooks are multilevelled works that are suitable for all ages because they invite different forms of reading, depending on the age and the experience of the reader. These multilayered books can be read over and over, providing new meaning with each reading. Children, adolescents, and adults read crossover picturebooks from their various perspectives, but they can all take equal pleasure in the reading experience. (Beckett, 2012, s. 16)

Beckett påpeker videre at tematikk som tidligere har vært forbeholdt den eldre leseren, nå fremmes og opptrer i allalderbildeboken. Dette gir bildeboken potensial for å nå mange flere lesere, og bidrar også til at bildeboken er aktuell i felles klasseromsundervisning på høyere

trinn. Ommundsen (2018) referer til disse type bøker som «young adults' or teenagers' picturebook» (s. 221).

Nikolajeva (2013) påpeker på sin side at vi skal være forsiktig med å fastslå den vanlige oppfatningen om at bildebøker i utgangspunktet er beregnet for svært små barn. Det å tenke at bildebøker først og fremst er et pedagogisk middel for å fremme en skolebasert leseferdighet og mestring av verbalt skriftspråk, er snevert. Dersom man ikke aktivt bruker bildeboken i senere utvikling, kan det resultere i at barn mister sin medfødte evne til å engasjere seg (Nikolajeva, 2013, s. 254).

Det har i en årrekke pågått en diskusjon om hvorvidt barnebøker er litteratur som kan underkastet samtidens litteraturteori og metode. Nikolajeva (1996) åpner med å ta for seg denne diskusjonen og påpeker at dersom barnelitteraturen skal betraktes som litteratur, må vi forholde oss til det faktum at det er tekstens iboende trekk, så vel som samspillet mellom tekstens intertekstualitet som må betraktes i det litteraturvitenskaplige. Hun påpeker at det er essensielt at vi ser på det som vi kan kalle historisk poetikk, som har sitt utspring i semiotikken (Nikolajeva, 1996, s. 4). Dette går ut på at vi må se forbi teksten som enkelttekst, å fokusere på tendenser, regelmessigheter og muligheter. På den måten ligger det muligheter, fremfor begrensninger i litteraturen, og visker ut eventuelle avgrensninger og begrensninger.

I avhandlingen; *Litterære grenseoverskridelser- Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* (2010), påpeker Ommundsen at allalderlitteratur henvender seg til både til barn og voksen på én og samme tid. Følgende definisjon kommer til uttrykk: Allalderlitteratur er «litteratur som henvender seg til både en barneleser og en voksenleser på samme tid, og ikke til den ene på bekostning av den andre».

Ungdom og bildebøker passer ofte godt sammen. Bildebøker er et visuelt medium der ungdom får muligheten til å ta i bruk all den visuelle kompetansen de har fra andre arenaer, som spill, film og tv. For det andre er bildebøker et mangfoldig medium som rommer ekstremt mange temaer og gir grunnlag, samt legger til rette for, at ungdom kan ta i bruk all den kompleksiteten som ligger i litterære samtaler. Det finnes noe for alle, avhengig av interessefelt, samtidig som man kan finne bøker som er tilpasset leserens lesekompetanse og litterære nivå (Bjorvand, 2014, s. 129).

Nikolajeva (1996) antyder at barnebøker i hovedsak har pedagogisk hensikter. I stedet for å oppmuntre forfattere til å skrive gode bøker, blir ofte forfattere oppmuntret til å skrive barnebøker med en pedagogisk og didaktisk hensikt. Hun er imidlertid ikke motstander av at den pedagogiske siden ved barnebøker, derimot antyder hun at dette også burde vært et fokus i voksenlitteraturen. Det hun prøver å påpeke er at barnelitteraturen har neglisjert de litterære aspektene ved litteraturen til fordel for den pedagogiske siden. Det er interessant å se på hvordan disse sidene eller perspektivene tilsynelatende henger sammen og er avgjørende for dannelse i menneskelighetens ånd (Nikolajeva, 1996, s. 5). Ofte opplever vi at bøker er skrevet av og for voksne, men til slutt har blitt naturlig for barn å lese. Det er også et kjent faktum at bøker som er skrevet for barn, er skrevet av voksne. Vi kan jo derfor stille oss undrende til at denne type litteratur også i utgangspunktet sees på som egnet for barn, og er det slik at vi i denne sammenheng utelukker ungdom og den voksne leseren?

Sommervold (2020) påpeker på sin side at bildebøker trolig blir sett på som litteratur som en ment for de yngre barna. Derfor er det mindre vanlig å lese bildebøker på ungdomstrinnet (Sommervold, 2020, s. 101). Ved første øyekast handler *Odd er et egg* om en liten gutt, med et egg som hode, og derav kan boken oppfattes som litt barnslig. Etter hvert som man leser, vil man oppleve at boken inneholder perspektiver som gjør den relevant for en eldre leser. For eksempel kan en bok som denne brukes til å åpne opp for muligheten for diskusjon om tematikk som empati og sympati. Det å se på en bildebok som allalderlitteratur kan være et smart grep for å åpne innganger om litterære samtaler med ungdomsleseren.

Bjorvand (2014) påpeker imidlertid at med bildebokens vide definisjon, gir rom for å inkludere alle aldersgrupper. Helt siden 1970-årene har norske bildebøker utviklet seg i positiv retning. Før så man ofte på bildeboken som bøker som generaliserte sorgløs barndom (Bjorvand, 2014, s. 134). Bildeboken blir nå imidlertid sett på som et mangfoldig bokmedium som også tar for seg, adresserer og inkluderer tematiske og formmessig svært komplekse situasjoner og hendelser. Det er kjent at den estetiske siden også blir utviklet og utfordret ved at barn og unge leser bildebøker. Denne type litteratur forsterker unge leseres estetiske forståelse og emosjonelle intelligens, og kan være et godt hjelpemiddel for å lære mer om oss selv og om andre mennesker. Det er derfor svært positivt at bildeboken ikke bare henvender seg til barneleseren, men også ungdomsleseren. Bøkene passer derfor godt som allalderlitteratur (Bjorvand, 2014, s. 134).

## 2.4 Dannelse

Dannelsesbegrepet strekker seg helt tilbake til de gamle filosofene i antikkens Hellas, og i arbeidet med tolkning kan et av potensialene være dannelse (Nussbaum, 1997, s. 102).

Danning og identitet har sammenheng, og identitetsutvikling er på mange måter en del av dannelsesprosessen. I Gadamer's hovedverk, *Sannhet og metode* (1960) er Gadamer spesielt opptatt av å gi eksempler på hvordan han mener menneskelig forståelse oppstår og utvikler seg. Gadamer hevder at man som menneske ikke kan stille seg utenfor eller på siden av en tradisjon og historisk kontekst, og at historie og tradisjon er en levende kraft som inngår samt trer inn i all forståelse (Gjesdal, 2010, s. 3).

Helt siden 1889 har norskfaget blitt sett på som det store og kanskje største dannelsesfaget i skolen. Dannelse er et begrepet som i hovedsak kanskje er knyttet til sosial læring, men som også har vært spesielt knyttet til skjønnlitteraturen og dens funksjoner i skolen generelt (Fondevik & Hamre, 2017). Norskfaget kan sees på som et redskapsfag som først og fremst handler om at faget skal gi elevene den kompetansen og kunnskapen de trenger for videre samfunnsliv, utdanning og arbeidsliv. Det stilles stadig høyere krav til refleksjon i skolen i dag, både for lærere og elever. Det er derfor naturlig å trekke frem den andre siden av norskfaget som er dannelsesperspektivet. Denne siden av faget har først og fremst en samfunnsmessig, kulturell og historisk komponent, og kan bidra til å gi elevene forståelse og innblikk i det tekstsamfunnet identiteten til hver enkelt har røtter i (Fondevik & Hamre, 2017, s. 16).

Fondevik og Hamre (2017) påpeker at via norskfaget som dannelsesfag kan vi lære elevene våre normer og tekstkonvensjoner, samtidig som vi også lærer dem å reflektere kritisk.

Tekster inviterer til innlevelse, refleksjon og identifikasjon, som igjen gjør at norskfaget tilbyr et etisk perspektiv (Fondevik & Hamre, 2017, s. 16). Dette er momenter som er sentrale med tanke på til dannelsesperspektivet. Anne-Kari Skardhamar (2005) på sin side påpeker at litteratur er «et estetisk uttrykk for eksistensielle spørsmål» (s.12). Kanskje kan man derfor si at litteraturen fremmer både estetiske og etiske perspektiver. Gjennom norskfaget forsøker vi kontinuerlig å utvide, samt utvikle de språklige og tekstlige egenskapene hos elevene.

Dannelsesperspektivet omhandler at vi skal legge til rette for å utvide den enkelte elevs horisont. Dette gjøres gjennom varierte arbeidsmetoder hvor læreren legger til rette og formidler både språklig, tekstlig, historisk, etisk og estetisk innhold. Norskfaget og litteraturen synliggjør gjennom både redskapsperspektivet og dannelsesperspektivet hvordan de kjernefaglige områdene kan virke produktive i arbeidet med å legitimere de faglige områdene (Fondevik & Hamre, 2017, s. 21). Fondevik og Hamre (2017) påpeker at det er

ønskelig at disse to perspektivene kompletterer hverandre på en utfyllende måte, slik at redskapssiden gir mer mening når man knytter det til en overordnet legitimering fra danningssiden (s.21). Ommundsen (2018) på sin side påpeker at dannelsen kan utvikles ved at elevenes evne til å lese, tolke, forstå og reflektere økes i prosess (s. 151). Litteraturen er sånn sett et redskap som er signifikant for å kombinere danning med utdanning. Laila Aase (2005) mener at norskfagets danningspotensial ligger i følgende forhold:

- Fagets særegne posisjon som språkfag. Å utvikle språk er å utvikle tanke.
- Faget som forvalter og fortolker av tekster – samtidens og fortidens.
- Faget som offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster.
- Fagets potensial for å utvikle fleksibiliteter i tenkemåter, potensial for kritisk tening, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk» (Aase, 2005, s. 69).

Tekstkulturen representerer et bredt spekter av mange språklige uttrykk som både er kunstneriske, kommunikative og informative. Ved at elevene skal utvikle en tekstkompetanse som ruster dem til å være deltakere i tekstkulturen, er vi avhengige av å benytte litteratur som treffer flest mulig. Vi må bruke tekster og litteratur som gir mulighet for å forstå ulike problemstillinger og situasjoner. Når vi leser narrative tekster, bruker vi ulike strategier for å skape mening. Røskeland og Kallestad lener seg til Gadamer og påpeker at vi danner oss estetiske erfaringer gjennom å erfare, sanse og forstå, og bruker dette til mer enn bare å forstå ordlyden som blir sagt. Vi anvender også denne erfaringen til å skape meningsoverskudd (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 18).

Atle Kittang hevder at det å la elevene lære å lese litteratur både nøyaktig og med oppmerksomhet, samt med en forpliktelse om å søke innsikt i den menneskelige situasjonen som skildres, er å bidra til at elevene lærer å tenke, noe som igjen er grunnlaget for all danning (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 19). Tekstens danningspotensial er knyttet til tekstens måte å virke på. Det innebærer at leseren må ta den litterære teksten på alvor og at man på en eller annen måte kan relatere teksten til sin egen virkelighet.

#### 2.4.1 Sosial handlingskompetanse som en del av dannelse

Identitet skapes gjennom både danning og utdanning (Bay, 2008, s. 66).

Dannelse er et «begrep som beskriver formingen av mennesket personlighet, oppførsel og moral» (Horn Hogstad, 2022). Sosial handlingskompetanse er en avgjørende faktor og en viktig forutsetning for at barn og unge skal mestre ulike utviklingsoppgaver på de forskjellige alderstrinnene. Sosial handlingskompetanse legger også grunnlaget for mestring av utfordringer som man møter i livet (Ogden, 2015, s. 226). For å lykkes i et felleskap er man avhengig av noen verktøy som kan hjelpe en med å fungere. Man trenger et sett med verdier og holdninger som kan gi et grunnlag til å bli akseptert i samfunnet. Man skal kunne samarbeide med andre mennesker, lytte til andres synspunkter og være åpen for læring/veiledning. I skolen innebærer det at vi pedagoger skal lære elevene å finne ut av hva de vil, kan og skal.

Bay påpeker at ved hjelp av syv dimensjoner skal elevene lære å ta ansvar for deres selvvalgte handlinger, samt skape sammenheng mellom ord og handling. De skal vise respekt for andre mennesker, og kunne samarbeide med andre, slik at de kan ta del i et sosialt fellesskap. Elevene skal også lære at de lever i en verden hvor man må følge samfunnet og felleskapets grunnleggende lover/regler. De syv dimensjonene er: selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottagelighet (Bay, 2008, s. 38). Disse dimensjonene skal totalt sett skal i henhold til Bay danne grunnlaget for selvstendige, handlende, reflekterende og fornuftige individer (Bay, 2008, s. 38). Sentrale dokumenter som for eksempel læreplanen gjenspeiler disse målene på mange områder og konsekvenspedagogikken, med dette som grunnlag, gjennomsyrrer skolepedagogikken.

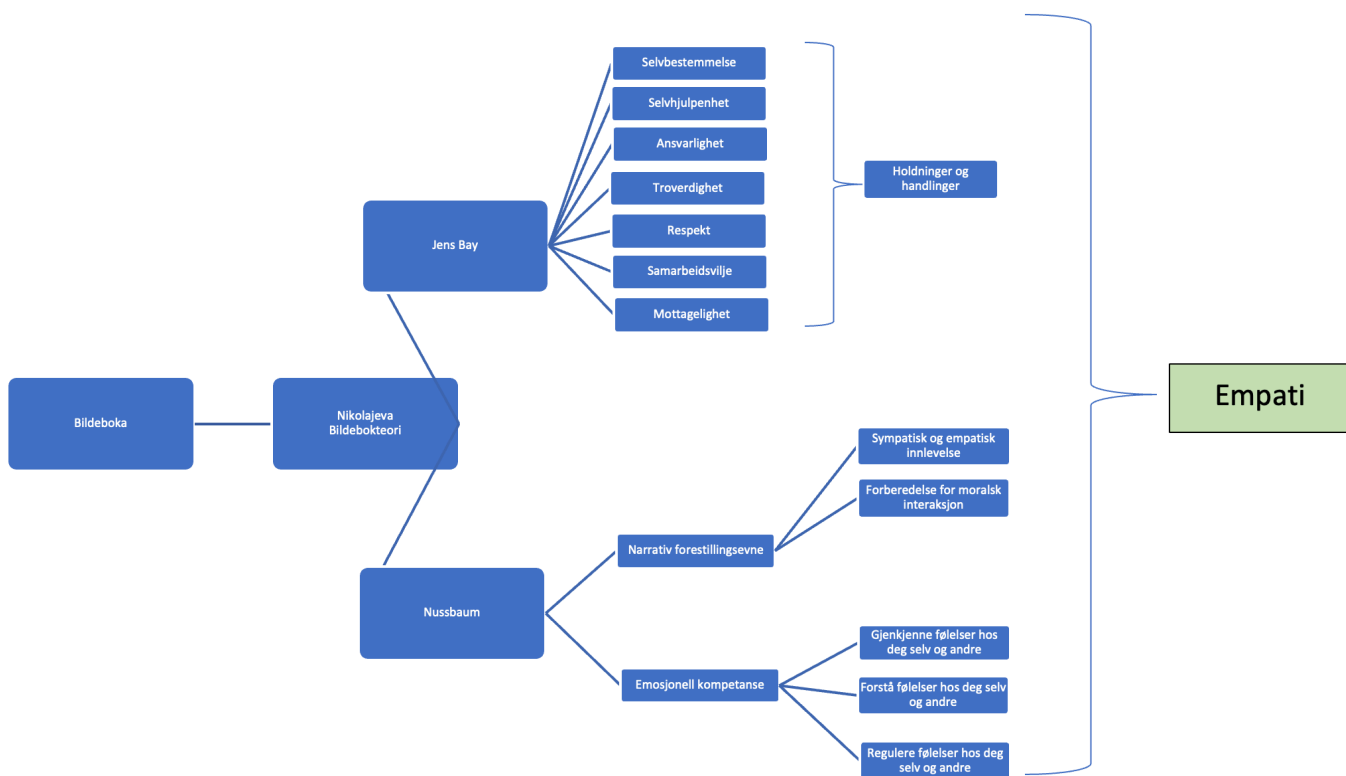
Jens Bay legger vekt på at barn og unges ferdigheter må utvikles gjennom praktiske virkeligheter. Han mener at veien til en sunn og sterk identitet ligger i å mestre de syv dimensjonene som dekker sosial handlingskompetanse. Det er gjennom denne læringen at det vil være mulig å få et samlet, samt oversiktlig bilde over seg selv i forhold til andre mennesker (Bay, 2008, s. 66). Konsekvenspedagogikken, med sosial handlingskompetanse som utgangspunkt, vektlegger og understreker at mennesket er det mennesket viser seg å være gjennom sine handlinger, i samspill og i forhold til andre mennesker og hva det er i kraft av de muligheter samfunnet skaper (Bay, 2008, s. 66). De menneskene som i handling gir uttrykk

for alvorlige tilpasningsproblemer, har i henhold til Bay ikke fått muligheten til å skape seg en sunn identitet.

Man kan se en rekke likheter mellom Nussbaum sin filosofi og Bay sin teori. Selv om det blir brukt ulike begreper, så bunner det ut i mye av det samme, nemlig ønsket om å skape, danne og utdanne empatiske individer. Det er imidlertid viktig å presisere at Nussbaum og Bay representerer to ulike disipliner. Nussbaum med sitt filosofiske ståsted, skiller seg fra Bay sin pedagogiske disiplin, med at filosofien forsøker å forklare å forstå verden på et mer overordnet plan, mens den pedagogiske siden handler mer om hvordan vi lærer og tilegner oss kunnskap. I avhandlingen til Britt Berge *kan filosofisk praksis være en pedagogisk virksomhet?* (2007), diskuterer hun om den filosofiske praksisen kan være en del av det pedagogiske feltet. Ut fra hennes undersøkelser ser man mange felles trekk mellom de to disiplinene via dannelsesperspektivet. Grensene mellom profesjonene er uklare og samme fenomen, altså danning, kan sies å tilhøre ulike disipliner (Berge, 2007, s. 106). Det er derfor nærliggende å trekke linjer mellom Nussbaum og Bay.

Mens Bay på sin side snakker om de syv dimensjonene innenfor sosial handlingskompetanse, snakker imidlertid Nussbaum om emosjonell kompetanse. Den emosjonelle kompetansen, altså evnen til å forstå, regulere og gjenkjenne ulike følelser i seg selv og andre (Nussbaum, 1997, s. 91), kan ses i nær sammenheng med Bay sine dimensjoner. Jeg vil komme nærmere inn på emosjonell kompetanse i et senere delkapittel, men for å skissere denne sammenhengen har jeg forsøkt å sette de to teoretikerne inn i en modell. Det at du besitter et sett med grunnleggende kompetanser gjør at du utvikler noen holdninger. Disse holdningene fører igjen til at du fremstår som et empatisk individ. Holdningene dine, altså dine verdier og din moral, vil utgjøre dine handlinger. Hvis man skal se dette i litteraturens perspektiv vil den narrative forestillingsevnen være et verktøy som kan utvikles ved å knytte litteraturen til denne dannelsesprosessen.

På neste side har jeg skissert en modell som kanskje vil synliggjøre, samt gi et bilde på hvordan vi kan knytte litteraturen an til både sosial handlingskompetanse, men også danning og empati.



Modell 1 – Av: Madeleine Lauritzen

Vi ser i modellen over at bildebokteorien er et bindeledd mellom de to aktørene som fremmer samme budskap om hva som er essensielt og viktig for danning.

Bildebokens kompleksitet i kombinasjon med hvordan læreren velger å bruke boken, kan fremme både narrativ forestillingsevne, emosjonell kompetanse og sosial kompetanse som til slutt bidrar til å skape et empatisk individ. Her må jeg imidlertid presisere at det er forskjell på den faktiske leseren og den impliserte leseren. Bildeboken i seg selv skaper ikke individer med sosial handlingskompetanse. Læreren didaktiske undervisningsopplegg med bildeboken og tilnærming til tema sosial handlingskompetanse muliggjør dette. Hvordan leseren opplever og forstår bildeboken er avgjørende for videre samtaler, som igjen kan være bidragsytende til en utvikling. Bildeboken har ingen verdi på dette området, hvis ikke læreren klarer å gjøre den relevant for elevene. Hvis læreren imidlertid klarer å overføre bokens potensial til leseren, kan det åpne opp for gode samtaler som kan være avgjørende innenfor utvikling av sosial handlingskompetanse.

Ved å mestre de ulike dimensjonene innenfor sosial handlingskompetanse vil handlingene dine etter hvert gjenspeile dine holdninger. Litteraturen på sin side kan føre til at du kan sette



deg inn i andre narrative forestillingsverdener og bruke litteraturen til en forberedelse for moralsk interaksjon. Man kan se på det som at danning foregår innenfor flere ulike diskurser, noe jeg vil gå dypere inn på i neste delkapittel.

Sosial handlingskompetanse er som nevnt et vidt og stort begrep. Å skulle rustes til å fungere i et samfunn krever mye av individet. Resiliens, altså motstandsdyktighet er i den sammenheng essensielt. Selv om dette ikke er et begrep som Bay benytter som en av de syv dimensjonene, er det likevel naturlig å ta det med som en del av dannelsesprosessen. Man er til syvende og sist avhengig av en resiliens for å overleve og fungere i et samfunn.

Det å mestre skaper resiliens. Forskning viser at gode tilknytningsrelasjoner, gode oppdragelseskompetanse, trygge primær og sekundærdiskurser, virker positivt inn på elevens danning og utdanning (Ogden, 2015, s. 53). Hvis foresatte bidrar til styrking av hjemmets læringsklima, kombinert med at skolen bidrar til sosial tilknytning vil barnet sannsynligvis oppleve mestring. Både primærdiskursen og sekundærdiskursen har muligheter til å sette inn betydningsfulle faktorer som og tiltak som kan øke barns resiliens. Motstandsdyktighet er en relativ heller enn en absolutt, og ses på som en dynamisk utviklingsprosess heller enn et personlighetsstrekk, og er ikke en personlig egenskap på lik linje som empati eller intelligens (Ogden, 2015, s. 54). Det betyr ikke at det er mindre viktig for å fungere i et samfunn. Barn som har evnen til å tilpasse seg og mestre på ulike områder, til tross for stress og motgang, vil tilsynelatende lykkes i et sosialt felt. For å utvikle en slik sosial handlingskompetanse, må man til stadighet utsettes og eksponeres for ulike faktorer med høy risiko. Man vil oppleve at motstandsdyktigheten varierer ut fra tid og situasjoner, det er derfor ikke uten grunn at man må eksponeres for kompleksiteten i samfunnet.

#### 2.4.2 Diskurser og habitus

Danningen skjer på flere arenaer i flere diskurser. Og man vil gjennom livet oppleve flere diskursendringer som gjør at du utvikler deg som menneske. Både primær-, sekundær- og tertiærdiskurser vil bidra til å forme din habitus. Habitus er et begrep som stammer fra Pierre Bourdieu. Man kan si at «habitus er et system av internaliserte disposisjoner som formidler mellom sosiale strukturer og praktisk aktivitet, disposisjoner som er formet av strukturer og som regulerer praksis» (Kjeldstadli, 1996, s.5). Ved internaliserte disposisjoner menes slik jeg ser det at det er noe kroppslig nedfelt, altså noe som sitter i ryggmargen. Kjeldstadli (1996)

trekker frem åtte trekk eller sider ved habitus, som handler om hvordan de kroppslige nedfelte holdningene, de internaliserte posisjonene, utvikler seg over tid. Han trekker frem hvordan holdningene våre er noe som er nedfelt i oss som enkeltpersoner, men i tillegg genereres sosialt. Han trekker også frem hvordan habitus fungerer som en allmenn og taus veileder for atferden, og forteller oss hva som er realistisk og riktig, og hvordan det skaper rammer og handlingsrom for vår eksistens. Bourdieu har utviklet en samfunnsteori som er presentert innenfor fire nivåer. Først og fremst dreier det seg om atferd eller livsstilen man praktiserer, og at dette må forstås i forhold til det andre nivået som er habitus. Habitus kan igjen forklares av et tredje nivå som er livsbetingelser, som igjen er avhengig av mengden og sammensetningen av kapital (Kjeldstadli, 1996, s. 6):

Habitus læres ved innforlivning, en tilegning av vår plass i de objektive strukturene i det sosiale rommet. Vi lærer oss å ta vår plass her i livet for gitt, ikke gå ut over grenser, akseptere, gjøre situasjonen sjølsagt. Vanen er som han hadde voret medfødd. De objektive maktrelasjonene reproducerer i oss (Kjeldstadli, 1996, s.8)

Jeg lener meg videre til Kjeldstadli (1996) når jeg påpeker at sosial bakgrunn har en betydning. Ut fra Bourdieus perspektiver kan man snakke om en individuell habitus, da holdningene nedfelles i noe konkret, levende og kroppslig. Likevel vil jeg driste meg til å påpeke at vår habitus også kan være en del av vår diskurs. Diskurs er først og fremst et begrep Michel Foucault (1972) bruker, og tar kanskje ikke like stor høyde for det kroppslige slik som Bourdieu. Likevel kan vi skimte en del likheter. Foucault skriver: «Of course, discourses are composed of signs; but what they do is more than use these signs to designate things. It is this more that renders them irreducible to the language (langue) and to speech. It is this 'more' that we must reveal and describe» (Foucault, 1972, s. 49). Man kan på mange måter si at Foucault og Bourdieu møtes her. Foucault diskuterer diskurs og signifikante forskjeller ved at han stiller spørsmål om det faktisk er plass til oss som kulturelle aktører i samfunnet, eller ikke. Mens Bourdieu på sin side påpeker at vi er situerte individer innenfor et samfunnsfelt, noe som fører til at vi står i flere lag, innenfor flere sosiale felt, eller diskurser. Begge er ut fra dette perspektivet enige om at vi er betydningsfulle i den grad at vår habitus og vår diskurs er noe mer enn f.eks kun språk og strukturalistiske former. Vi fungerer og tilpasser oss også innenfor sosiale rammer. Det er derfor her naturlig å se forbindelser over til sosial handlingskompetanse. Slik jeg ser det kan man tenke at vår habitus formes ut fra vår sosiale handlingskompetanse, altså våre evner til å fungere som et individ i felt. Den enkeltes habitus styrer på en eller annen måte hvordan man fungerer innenfor et sosialt felt eller en diskurs. Det er derfor avgjørende i hvilken grad man som menneske har tilegnet deg dimensjonene

innenfor sosial handlingskompetanse. Det spiller en rolle i forhold til dannelse og hvordan ens ego og ens atferd passer inn i et slags doxa. I forhold til utvikling, endring og tilpasninger i en dannelsesreise, påpeker Raymond F. Paloutzian (2005) at transformasjonen ofte er foranlediget av opplevde ubalanser eller form for press, som skjærer dypt inn i folks psykiske velvære:

There must be pressures on the system—doubts, cracks, breaks, or strains of some kind—prompted by the discrepancies or discontinuities between the implicit or intended expectancies about how an aspect of meaning would be expressed or a need associated with it would be met doubts, strain, and other pressures on the system in order to illustrate how they may contribute to the process of transformation (Paloutzian, R. F. , 2005, s. 334).

Der transformasjoner skjer i sin fulle form, vil de komme til uttrykk og være målbare endringer i selvpersepsjonen. Alt innen identitet, livsmål, holdninger, verdier, moraler, mål, sensitiviteter osv. vil kunne forandres. Dette er essensielt i forhold til dannelsesreisen som jeg vil se nærmere på i bildeboken senere.

## 2.5 Litteraturens rolle opp mot emosjonell kompetanse

Martha Nussbaum hevder at man blir mer empatisk ved å lese litteratur. Som tidligere nevnt hevder hun også at litteraturen bidrar til emosjonell kompetanse (Nussbaum, 1997, s.91). Emosjonell kompetanse er en egenskap som både blir essensiell og avgjørende når vi skal håndtere, å takle, utfordringer og mellommenneskelige reaksjoner i livet. Emosjonell kompetanse vil være betydningsfullt for livskvalitet og trivsel, både når det kommer til skolegang, arbeidslivet, samt på et mer personlig plan. Nussbaum (1997) argumenterer for at emosjonell kompetanse er en så viktig del av et individ at det bør fokuseres på og være en integrert del av utdanningssystemet. Hun er tydelig på og understreker at emosjonell kompetanse ikke bør sees på som en motsetning til intellektuell kompetanse, men heller som del av kompleksiteten til mennesket. Den emosjonelle kompetansen omhandler, slik jeg ser tolker det, følgende aspekt:

1. Evnen til å kjenne igjen og identifisere følelser i seg selv og andre.
2. Evnen til å forstå årsakene og betydningene av følelser.
3. Evnen til å kunne uttrykke følelser adekvat og på en hensiktsmessig måte.
4. Evnen til å regulere følelser, det vil si å kunne endre følelser og handlingsmønstre som følge av dem.

I litteraturlæring snakker hun om barns og etter hvert også voksnes erfaringer med innlevelsessevne i narrativene i skjønnlitteraturen som en « grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling » (Nussbaum, 2016, s. 31). Innlevelsessevnen på dette narrative planet lærer barnet å forstå omgivelsene og samfunnet rundt seg, og at denne evnen er bidragsyttende for god innsikt i eget og andres liv (Nussbaum, 1997, s. 89). Hvis vi nå ser på helheten rundt dannelsesbegrepet, vil vi kunne se en klar sammenheng mellom Nussbaum's påpekninger om dannelse, og Bay's dimensjoner innenfor hans begrep sosial handlingskompetanse.

For å bli en verdensborger hevder Nussbaum at vi må « cultivate in ourselves a capacity for sympathetic imagination that will enable us to comprehend the motives and choices of people different from ourselves, seeing them not as forbiddingly alien and other, but as sharing many problems and possibilities with us » (Nussbaum, 1997, s. 85). Det er ikke tilstrekkelig å kun samle kunnskap, vi må også tilegne oss evnen til innlevelse (Nussbaum, 2016, s. 25). På den måten vil vi bli i stand til å sette oss inn i, samt forstå andre menneskers valg, som både er ukjente og annerledes enn våre egne.

Hun trekker videre fram at kunsten er viktig for individet. Kunsten dyrker en evne til dømmekraft og følsomhet som kan og absolutt bør komme til uttrykk i valgene et menneske tar. Nussbaum (1997) trekker spesielt frem litteraturen og skriver: « But in a curriculum for world citizenship, literature, with its ability to present the specific circumstances and problems of people of many different sorts, makes an especially rich contribution » (Nussbaum, 1997, s. 86). Man kan med dette sitatet si at litteraturen har en særlig evne til å gi innblikk i virkelighetserfaringer. Irene Engelstad (2016) påpeker i forordet til boken *Litteraturens etikk* (2016) at Nussbaum's argumenter « for litteraturens betydning i samfunnet kan sammenfattes slik »:

Litteraturen utvikler vår estetiske tenkning, er viktig for demokratiet, for den offentlige samtalen. Fordi den litterære forestillingsevnen viser vei til andres liv, og fordi dette fremkaller følelser vi kan kultivere, forandres vi slik at også vår atferd endres. Særlig gjelder dette vanskelige følelser som avsky, skam, hat og sinne. Det at følelser fremkalles hos leseren, ligger i verkets struktur og form, ikke bare i fremstillingen av de litterære skikkelsenes liv (Nussbaum, 2016, s. 8).

Litteraturen spiller derfor en spesiell rolle i en læreplan for verdensborgerskap på grunn av dens rolle til å representere spesifikke omstendigheter og problemer til ulike mennesker (Nussbaum, 2016, s. 86). Narrativ kunst, eller litteraturen, åpner opp for muligheten til at

leseren kan se på livet med flere «øyne» og ut fra andre perspektiver. Det å forstå ulike kontekster gjør oss i stand til å gjøre mer informerte vurderinger om spørsmål knyttet til bekreftende handlinger og utvikling. Litteraturen kan derfor være en sentral kilde til danning. Når det er sagt, er Nussbaum tydelig på at hvordan litteraturen *virker*, alltid er et resultat av samspillet mellom leseren og teksten. Selv om vi har samme tekst, vil forståelsen og utbyttet variere fra leser til leser. Likevel mener hun at «litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme, lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker» (Nussbaum, 2016, s. 11). Det ligger sånn sett håp i at litteraturen på sin side kan fremme både utvikling og endring i mennesket når det kommer til solidaritet og omsorg (s.11).

Nussbaum (1997) hevder at et barn som blir fratatt historier, også blir fratatt muligheten til å forstå ulike typer mennesker (s.89). Litteraturen gir leseren en anledning til å få et innblikk i ulike forestillingsverdener, og karakterenes indre liv, da det ikke er mulig å *se inn* i det virkelige menneskets liv, tanker og følelser. Det krever en narrativ kompetanse som skapes og tilegnes gjennom lesing av litteratur. «Narrativ forestillingsevne» er derfor et essensielt begrep i forhold til empati, sympati og innlevelse. Narrativ forestillingsevne er sånn sett på mange måter avgjørende for god interaksjon med andre mennesker. Vi opplever ofte at litteraturen også inviterer til engasjement rundt det å forstå karakterene i de ulike narrative. Nussbaum gir uttrykk for at etter hvert som barn blir eldre, utvides også de moralske og sosiale aspektene ved de litterære scenariene. I den sammenheng vil jeg anta at den eldre leseren muligens vil ha et større potensial til å reflektere dypere rundt og i litteraturen. De eldre elevene får stadig mer kompetanse, men opplever også flere distinksjoner. Dette kan bidra til å utvikle en forståelse om at er essensielt å kunne tilskrive seg, eller samarbeide med andre. Arbeidet med å gjenkjenne seg selv, ikke bare i situasjoner hvor man står ovenfor kontraster som håp, frykt, glede og lykke, men også tilegne seg mer komplekse egenskaper, kan litteraturen bistå med. Den narrative forestillingsevnen kan hjelpe elevene til å håndtere komplekse situasjoner og utfordringer som etter hvert blir naturlig å skulle håndtere. Hun påpeker spesielt egenskaper som mot, selvbeherskelse, verdighet, utholdenhet og rettferdighet (Nussbaum, 1997, s. 90). Litteratur som tematiserer abstrakte egenskaper, kan gi leseren en økt forståelse for hva disse egenskapene bidrar med i interaksjonen med andre i det virkelige liv. Nussbaum skriver at når barn forstår hvordan slike emosjoner virker og kommer til uttrykk, vil de etter hvert bli i stand til medfølelse (Nussbaum, 1997, s. 90).

Hun påpeker videre at medfølelse innebærer erkjennelse av at en annen person, på noen måter lik seg selv, har opplevd tilnærmet samme emosjon. Medfølelse krever «a sense of one's own

vulnerability to misfortune» (Nussbaum, 1997, s. 91). For å kunne svare med medfølelse må man tenke at denne lidende personen kan være en selv. Man må kjenne på hvordan denne situasjonen affiserer en selv, og man må komme i kontakt med sine indre følelser. Her utvikles slik jeg ser det, en sosial kompetanse som blir verdifull i senere praktiserende situasjoner. Medfølelse fremmer en nøyaktig bevissthet om vår egen sårbarhet, empati og sympati. Nussbaum hentyder at det ser ut til å være fordelaktig for individer eller aktører i et samfunn å se seg selv bundet til hverandre. Hun påpeker at det likevel er viktig å kunne avgrense og handle ut fra hvem som eksisterer som ens medmennesker, altså hvem som deler muligheter med en selv (Nussbaum, 1997, s. 92).

Det at eldre barn og ungdom utfordres, av litterære tekster, til å bli konfrontert med problemstillinger som kan være vanskelige, er hensiktsmessig for deres utvikling (Nussbaum, 1997, s. 94). Ungdom trenger å identifisere seg med vanskelig tematikk, slik at prosessen for sympati utvides i kontrollerte forhold. Gjennom narrative forestillinger kan mange identifisere seg med ulike emosjonelle sider, og egenskaper som medfølelse og sympati for andre vil forhåpentligvis utvikles. Vi vet at litteratur ene og alene ikke forandrer samfunnet. Likevel kan tolkningen av kunsten bidra til ulike syn, slik at menneskeheten sammen kan få et utgangspunkt for en sosial utvikling i en fremmede retning (Nussbaum, 1997, s. 94).

Den opplyste leseren vil være egnet til å kunne bruke litteraturen på en effektiv måte. Nussbaum argumenterer for at romanen har et større potensiale enn å kun gi deltakerne leseraktivitet. Romanen har ett større potensiale enn for eksempel drama som ofte kun tar for seg en tragedie. Romanen omfavner også de mer vanlige temaene som hører til hverdagen (Nussbaum, 1997, s. 95). I denne sammenheng vil jeg også trekke frem bildeboken, selv om Nussbaum ikke skriver om denne type litteratur. Det er interessant å se på Nussbaum sin argumentasjon om litteraturens potensial, og da fortrinnsvis romanen, opp mot en modalitet som har flere egenskaper enn bare verbal tekst. Kanskje er det nærliggende å tenke at bildeboken på sin side også kan brukes i utvikling av narrativ forestillingsevne og medfølelse.

### 3.0 Nærlesing av bildebok

*Odd er et egg* handler om en gutt som er redd for å knuse hodet sitt, som er et egg. I starten av boken er det kun Odd og moren hans som blir omtalt. Ettersom han har få eller ingen venner, ser livet ut til å være generelt ganske ensomt. Han holder seg unna alle farer, og spiller generelt med lav risiko for å unngå det ukjente. Mot midten og slutten møter han Gunn, som han etter hvert forelsker seg i, og Odd kjenner på følelser han ikke trodde fantes. Odd står ovenfor en utfordring som han ikke er klar over selv. Han har en dannelsesreise foran seg, som kan bli både krevende, utfordrende og positiv.

Boken består totalt av 19 oppslag inkludert paratekstene, hvor av 17 hovedoppslag er hovedfortellingen. Oppslagene er i utgangspunktet unummerert i boken, men jeg har valgt å nummerere dem selv for å gjøre nærlesingen mer oversiktlig. Oppslag 1 er ut fra min nummerering, begynnelsen på fortellingen og første oppslag med både handlingsorientert verbaltekst og illustrasjon. På oppslag 1 og innledningsvis får vi eksplisitt fortalt at Odd er 7 år gammel, og man kan tenke seg at bildeboken automatisk henvender seg til barneleseren. Imidlertid er denne bildeboken, på samme måte som flere av Aisatos bildebøker, naturlig å plassere inn i en allalder-kategori. Selv om protagonisten selv er et barn, henvender bildeboken seg til alle aldre. Ikke minst bidrar også illustrasjonene og bilde til dette. Det er mye informasjon å hente i både bildene og verbalteksten som treffer bredere aldersmessig. Både tekst og bilder henvender seg til en bred mottakergruppe, fordi den inneholder en tematikk og et budskap som kan treffe flere aldersgrupper. Ikonoteksten i denne boken tilbyr også de eldre barna en narrativ forestillingsverden, da læreren kan legge til rette for problemstillinger knyttet til identitetsutvikling som også engasjerer den eldre leseren. Fortellingen om forelskelse og ensomhet er allmennmenneskelig, og metaforen om at Odd til slutt blir «et hardkokt egg» er kanskje enklere å plassere inn i en ungdom- eller voksendiskurs.

Birkeland, Mjør og Teigland (2018) presenterer fire hovedkriterier for inngang til å kunne foreta en analytisk vurdering med «en barnelitterær vri», og ett av disse kriteriene handler om det estetiske (Birkeland et al., 2018, s.44). Ut fra det estetiske kriteriet kan vi beskrive og vurdere hvordan samspillet mellom form og innhold fungerer. Det er ofte på dette nivået vi vurderer hvordan kompleksiteten, integriteten og intensiteten i boken kommer til uttrykk. De presiserer at kompleksiteten i stor grad kan handle om hvordan personskildringen kommer til

uttrykk og blir formidlet (s.45). I *Odd er egg* møter vi en humoristisk, men samtidig alvorspregnet karakter på forsiden, som ikke ser ut som alle andre. Vi får presentert en karakter som ser tilsynelatende trist ut, med et usikkert og miserabelt ansiktsuttrykk. Selve uttrykket og kroppsspråket trumfer det humoristiske ved at han har ett egg som hode på en ellers normal menneskekropp.

I verbalteksten får vi informasjon om Odd i dag, samt hvordan livet har vært de siste syv årene via en delvis allvitende 3.persons forteller. «Dette er Odd. Han er snart syv år gammel, og i snart syv år har hodet hans vært et egg» (Aisato, 2010, oppslag 1). Både utforming på bilde og tekst impliserer at det er den intenderte barneleseren som er hovedmålgruppen. Karakterinformasjonen i verbalsetningen på oppslag 1 legger føringer for at vi som leser kan anta at Odd sitt liv har vært noe begrenset i de syv årene han har levd. Det virker som at han så langt i livet alltid har vært annerledes og skjør. «Odd er redd for hodet sitt. Hver morgen (...) ligger han og tenker på alt som kan gå galt i løpet av dagen» (Aisato, 2010, oppslag 1). Denne resignerte tonen i innledningen av boken, gir oss heller ikke noe særlig håp om at det skal skje noe.

Jeg lener meg til Bjørlo og Goga (2020) når jeg påpeker at fortelleren i denne bildeboken står i en allvitende posisjon i fortellingen. Hvis leseren og den allvitende fortelleren ser og sanser det samme, deler man samme synsvinkel (s.70). Fortellerstemmen i denne boken uttrykker en nokså voksen rolle, og beskrivelsene er til tider retrospektive, samtidig som verbalteksten også kommer til uttrykk i nåtid. Denne kombinasjonen indikerer at fortelleren har full kontroll og kan fortelle Odd sin historie fra alle vinkler. Teksten stiller spørsmål til leseren, som kan vekke tankevirksomhet og et forarbeid allerede før man leser boken, men også mens man leser. Leserens kan undre seg over spørsmål som f.eks hvorfor han føler seg ensom, hvorfor ingen tilsynelatende bryr seg om Odd, hvorfor er han ett egg, hvordan kan han få det bedre, hvorfor er verden så kaotisk osv. I dette refleksjonsarbeidet kan den allvitende fortelleren bistå med oversiktlig informasjon. Ved at boken fortelles på denne måten opplever man i stor grad å bli kjent med karakteren. Karakterene fremstår som troverdige, i den form at informasjonen er objektiv. Dette blir karakterer som eksisterer på et reelt plan, og man kan «bli kjent» med dem, samt kanskje til og med sette seg inn i deres liv ved hjelp av fortellerstemmen. Kanskje er det også mulig å relatere seg til det narrative. Noen vil trolig også kjenne seg igjen i de ulike situasjonen. Ved hjelp av en allvitende forteller vil man danne grunnlag for en narrativ forestillingsevne (jfr. Nussbaum). I denne boken vil man



forhåpentligvis oppleve en empatisk og sympatisk medfølelse fordi man eksplisitt ser en gutt som ikke har det bra. Man blir dratt inn i en tankevirksomhet, som utfordrer leseren både kognitivt og emosjonelt. Vi har en forteller som lar oss bli kjent med Odd ved å presentere han i tredjeperson. Ikonoteksten i denne sammenheng vil hjelpe oss med refleksjonsarbeidet og frembringe emosjoner i oss.

### 3.1 De tre sentrale karakterene

I dette delkapittelet vil jeg kort introdusere de tre karakterene vi møter i boken. Dette vil gi et overordnet blikk over hva som kommer til uttrykk og hvordan jeg leser de ulike karakterene. Det er veldig tydelig beskrivelse av karakterenes egenskaper gjennom deres ytre karakteristika, noe som jeg vil trekke frem både her, og senere i nærlesingen. Vi møter Odd, Gunn og Moren til Odd i denne lesingen. En dag møter Odd ei jente som heter Gunn. Litt ut i boken forstår vi at karakteren Gunn, skaper et vendepunkt. Gunn får en avgjørende rolle i Odd sitt liv, og hjelper ham med alt fra angst og ensomhet, til mestring og glede. Plutselig er det vennskap og kjærlige følelser som står i fokus, fremfor ensomhet. Hun har en empatisk tilnærming til Odd uten å stakkarsliggjøre ham på noen som helst måte. Hun tar ansvar for å inkludere og vise sin glede i livet, samtidig som hun ikke fratrar ham ansvaret om å fremme sin egen lykke. Jeg vil nå gi en nærmere beskrivelse av de tre karakterene.

#### 3.1.1 Odd

Odd er protagonisten i boken. Han fremstår som en usikker type, uten så stor tro på hverken seg selv eller verden rundt ham. Han har per nå ingen venner og fremstilles som ganske alene.



(Aisato, 2010, oppslag 12, høyre side)

Karakteren er tegnet med et egg som hode, kroppen er liten og han har et trist uttrykk. Han er både tynn, spinkel, lav, liten, blek, puslete og blodfattig. Man kan som leser tenke seg at dette er en trist gutt, med et hode fullt av bekymringer og det virker som han er helt alene til tross for at han er i nærheten av en by med mange muligheter og mest trolig mange folk.

Han er en type som fremstår stakkarslig, minimal, annerledes og relativt usynlig ved første øyekast, noe som de grå klærne også understreker. Han har et stort hode som er et egg. Som tidligere nevnt i teorikapittelet mitt om karakterisering, så er det flere måter å lese denne fremstillingen på. Et egg assosieres kanskje først og fremst med å være noe skjørt og svakt, noe som man må behandle pent, hvis det ikke skal knuses eller ødelegges. Men et egg kan også være en metaforisk fremstilling på noe som har potensial for å utvikle seg. Et egg kan imidlertid også være noe solid, dersom det blir behandlet. Et kokt egg er ikke så lett å ødelegge. Egget har flere lag eller hinner, og har sånn sett et godt utgangspunkt for å beskytte plommen i midten. Egget er også noe som utvikles til en kylling uten at moren tilføyer noe mer enn «ruging», som igjen kan ses i sammenheng med beskyttelse eller omsorg. Når egget i sin helhet eksisterer, kan ikke moren gjøre annet enn å tilrettelegge for at det skal utvikles til kyllinger.

Odd sitt egg-hode består også av to små røde ører, som er av samme farge som den såre, røde nesetippen og munnen hans. Øynene er kuleformet, angstfylte og små. Han har sorte ringer eller skygger rundt øynene, de er innrammet av grå bekymringsfulle sjatteringer, som uttrykker alt annet enn glede. Den rødlig nesen og såre munnen hans uttrykker typiske tegn på at han er lei seg og trist. Munnen hans er liten, mutt og gjenspeiler hans triste fremtoning. Man får en fornemmelse av en liten gutt som har grått mye, og er alt annet enn lykkelig. Han har ingen fremtredende interesser og er redd for alt fra sykling til å gå i skogen. Derfor beveger han seg aldri langt vekk fra hjemmet. «Odd er ikke så glad i å sykle, (...) det tør nok ikke jeg, sukker Odd (...) Odd liker ikke skogen når den er mørk» (Aisato, 2010, Oppslag 5,7,8). Med disse sitatene kan vi forså at Odd generelt ser på livet som utfordrende og skummelt. Odd er ofte fremstilt med duse farger som hvit, grå, lyseblå, lys rød, beige, brun, noe som både eksplisitt og implisitt understreker Odd's anonymitet til verden. Navnet *Odd* understreker disse antagelsene ved at *Odd* på engelsk kan oversettes til *rar* eller *underlig*. Det er også et veldig kort og anonymt navn på norsk, og skiller seg ikke ut som noe ekstraordinært.

### 3.1.2 Gunn

Gunn er Odd sin store motsetning. Hun er et fyrverkeri i forhold. Ei livsglad, fyldig, hjertevarm, jovial og munter jente, ikledd en biedrakt. Bier i seg selv assosieres ofte med flokkdyr som lager mye støy, gjør seg bemerket og er både arbeidsomme og sosiale. Dette samsvarer godt med at hun er ei som tar ansvar for lykke og er både kunstnerisk, oppfinnsom og ubegrenset. Dette kommer også eksplisitt frem i verbalteksten «Jeg liker å klatre, og så liker jeg å hoppe ned, for da flyr jeg liksom litt. Jeg har jo vinger!» (Aisato, 2010, oppslag 7). Som Nikolajeva og Scott (2006) påpekte har bilder en overlegen evne til å formidle karakterenes rolige posisjon, og da særlig i forhold til andre karakter. Karakterenes utstråling og posisjon kan som nevnt også avsløre psykologiske forhold (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 83).



(Aisato, 2010, oppslag 7)

Vi ser et nærbilde av Gunn på oppslag 7 hvor karakterforskjellene mellom Odd og Gunn implisitt kommer til uttrykk via illustrasjonene. Hun blir skissert med et bredt smil, smilehull, store øyne, god farge i kinnene og god utstråling. Fargene hennes lyser opp, og det er alltid lys og varme rundt hennes nærvær. Måten Gunn hjelper Odd på er beundringsverdig. Hun tør å være seg selv hundre prosent. «Gunn danser og synger mens Odd sitter på en stein» (Aisato, 2010, oppslag 7). Gunn er både robust og lykkelig. Hun er stor og sterk, uredd og glad, kreativ og tøff. Hun har til og med vinger! Vinger som bistår med å takle utfordringer og motbakker. Vinger som løfter henne opp og frem og flyr henne gjennom livet, med en selvfølgelighet som er fullstendig motsatt av Odd sitt liv.

Det er viktig å påpeke at Gunn bruker implisitte tilnæringsmåter for å danne et vennskap til Odd. Hun besitter en naturlig omsorg og empati, og fremstår ikke bedrevitende. Ved implisitte tilnæringsmåter mener jeg at hun ikke er manipulerende eller belærende i

samtalene sine med ham. Hun kommer ikke med visdomsord eller råd. Imidlertid hjelper hun ham ved å inkludere Odd inn i sin verden. Hun viser ham hvordan livet egentlig kan være, hvis man bare tør å våge. Hvis man våger å se potensialet i livet, fremfor alle farene.

### 3.1.3 Moren til Odd

Moren til Odd er bokstavelig talt ei hønemor som passer på Odd i alle situasjoner. Hun er overbeskyttende, og preger livet hans i stor grad. Likevel er hun fraværende, noe som fører til at Odd triller mye rundt på sykkelen sin i ensomhet. Moren til Odd er som sagt fremstilt som ei høne. Hun er forholdsvis stor, men vi ser henne aldri i helfigur. Hun ser både sliten, lat og depressiv ut. Hun har et pessimistisk og nedslått uttrykk. Det oser dysterhet, ansvarsfraskrivelse og melankoli av hele henne. Hun fremstår som svært utmattet, og med positurer som aldri kommer helfiguret frem i bildet, forsterker det følelsen av nedstemthet. Nikolajeva og Scott (2006) skriver som nevnt om at i det mennesket tildeles dyrekarakter, kan det brukes som et virkemiddel for å forsterke dets egenskaper. Som henvist i teorikapittelet mitt på side 27, trekker også Nikolajeva og Scott (2006) frem dette om antropomorfering. De påpeker at kombinasjonen mellom dyre- og menneskelige egenskaper kan føre til intertekstuelle preferanser hos leseren (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 92).



(Aisato, 2010, oppslag 2)

Når vi tenker på egenskapene til ei høne, assosierer man det kanskje med kakling og klunking, bakgrunnsstøy uten noe særlig mening. På oppslag 2 ser vi hodet til moren stikke frem bak en vegg. I verbalteksten står det eksplisitt at hun kakler, «Har du husket tevarmeren?!» (Aisato, 2010, oppslag 2). Hun har liksom ikke helt tid til å følge opp sønnen, samtidig som hun også maser og bryr seg. Omsorgen hun viser blir noe ambivalent til hvordan holdningen hennes fremstår. Hun virker opptatt, og vi ser at hun har en hårrulle i

håret, noe som kan tyde på at hun er mer opptatt med seg selv. To av bildene på veggen er av Odd og moren. Kanskje er det bare henne han har av nær familie. Det faktum at han har et egg til hode og hun er ei høne, kan også fortelle noe om familierelasjonene utover. Egget er ikke avhengig av hønen for å bli til kylling, eller å utvikle seg, slik som vi mennesker er avhengig av våre foreldre. Hanen er også kun bidragsytende for å befrukte egget, etter det har hanen en svært liten rolle i både hønen og kyllingen sitt liv. Det er derfor nærliggende å tenke at Odd og moren alltid har klart seg alene, og kun vært de to. Dette kan igjen tyde på at de har et ekstra sterkt bånd, noe som Odd nå etter hvert skal løsrive seg litt fra.

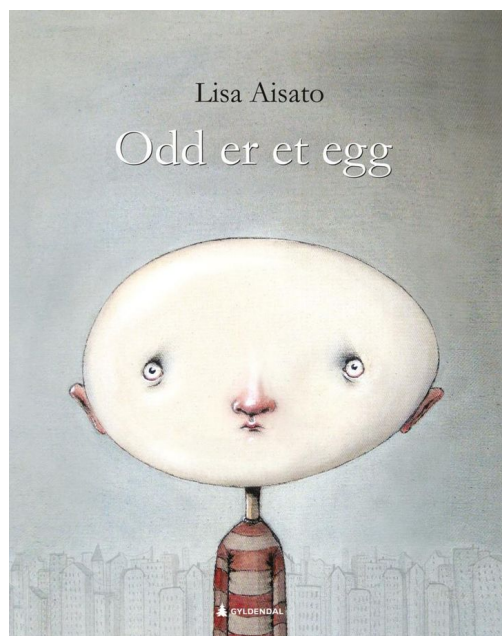
### 3.2 Bildebokens paratekst

Paratekstene i denne boken er innflytelsesrike. De får en sentral rolle og relativt mye plass i min nærlesing, da paratekstene tidlig forespeiler den stemningen som preger Odds indre. Paratekstene inngår i bokens øvrige historie og fremstilling, og er derfor relevant å kommentere. I tillegg er peritekstene også svært sentrale for å forstå hvem Odd og Gunn er, og hvordan de, eller spesielt Odd, endrer seg i løpet av bildeboken. Som Genette (1997) påpeker hører periteksten til under paratekstbegrepet, og viser først og fremst til tekster som inngår i verket, ved f.eks tittel og fotnoter (s.11). Bildebøker inngår ofte i et samarbeid som omhandler et samspill mellom tekst, bilde og lesere. Verbalteksten brukes i mindre grad til å skildre og beskrive, dette tar ofte bildene seg av, altså bildenes modale affordans (Bjorvand, 2014, s. 139).

I følge Nikolajeva og Scott (2006) har det blitt mer vanlig hos moderne bildebøker å hinte til bokens narrativ allerede på ytterpermen og innsideperm med forside (s. 247-253).

Ytterpermen på denne bildeboken har en grå bakgrunnsfarge både på fremsiden og baksiden. Det kan på mange måter minne om en gråværsdag hvor lyset til tider skimter igjennom. Denne grålige fargen som minner om et skydekke, er en gjennomgående farge på flere oppslag. Det er en farge som er i flere sjatteringer; noen steder er det en mørkere gråfarge, mens andre steder er det lysere. Det kan minne om en tåke som er i ferd med å lette. Det er tegn til håp, men likevel grått.

På fremsiden av ytterperpermen blir Odd er fremstilt i et halvtotalt utsnitt. Hans hode fyller halve siden, noe som understreker hans sentrale rolle i bildeboken. Han trer frem, mens byen er illustrert i bakgrunnen, langt bak og ukjent. Det at hodet hans er såpass stort i forhold til kroppens proporsjoner, underbygger våre antagelser om at det foregår mye inni hodet hans. Mange tanker og bekymringer får plass inne i et slikt hode.



(Aisato, 2010, ytterperm)

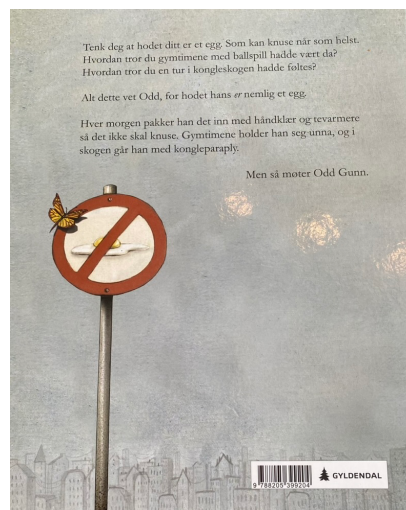
Fra et allalderperspektiv vil man kanskje se tittelen med et humoristisk blikk. Nikolajeva og Scott (2006) skriver om det å bruke humor som virkemiddel i bildebøker. De trekker frem at det kan foreligge humor i bilde og tekst hver for seg eller som en kombinasjon. I denne boken er det ikke mye eksplisitt humor i verbalteksten. Imidlertid ser vi flere humoristiske grep i illustrasjonene. Blant annet hodet til Odd som er et egg, Gunn som er ikledd i biedrakt, og moren til Odd som er ei høne. Dette er surrealistiske grep og blir lystbetont i den ellers triste hverdagen til Odd. Det er artig at et menneske har et egg som hode, dette er en fiktiv fremstilling som ikke er mulig i en virkelig sammenheng. Det er imidlertid ikke bare størrelsen på hodet som oppleves som humoristisk. Den lille kroppen, de bittesmå øynene, og de røde ørene kombinert med den røde nesa, får frem et uttrykk som både er humoristisk, men også trist. Tittelen *Odd er et egg* indikerer at han er en skjør liten gutt. Vi må merke oss at tittelen påpeker at han *er* et egg, og at han er *som* et egg. Altså er det en metaforisk bruk av ordet *egg*, og ikke en direkte sammenlikning. Et egg kan assosieres med skjørhet, ustabilitet, splittelse med tanke på eggeplomme og eggehvite, noe som skal skrelles osv. Det at Odd sitt hode er et egg, kan også umiddelbart fungere som et humoristisk språklig bilde for den



voksne leseren. Men man kan også få assosiasjoner til et barn som er tidlig i en dannelsesprosess, og man kan trekke paralleller og sammenlikne Odd med et ukokt egg, uten erfaringer som kan ruste han til å fungere i et samfunn.

Tittelen på boken er skrevet i en hvit font som også er skyggebelagt. Skriften har kanter og områder som er smalere enn andre, noe som samsvarer godt med hvordan Odd er fremstilt. Han har for eksempel også et stort hode, som så vidt henger på en bitteliten tynn hals. Tittel og forfatternavn er skrevet i hver sin farge, som også gjenopptar dette samspillet mellom det mørke og det lyse. Bokstaven O i navnet hans har en eggformet font. Dette skaper en sammenheng mellom bildebokens tittel og den avbildede karakteren. Teksten/tittelen og bildet kompletterer hverandre videre ved at man ser ett egg, samtidig som tittelen forklarer oss at Odd er et egg.

Når vi snur boken og ser på den bakre permen bekrefter teksten med å eksplisitt uttrykke at han faktisk har et egg som hode. «Tenk deg at hodet ditt er et egg. Som kan knuse når som helst» (Aisato, 2010). Det at boken henvender seg til «deg» eller et «du» inkluderer leseren på et menneskelig og personlig nivå. Det appellerer til leseren, noe som kan bidra til at man får en tilhørighet til boken, og en medfølelse for protagonisten. Dette grepet om å invitere leseren inn, gjør at man blir i ett med boken. Man øker interessen for at leseren skal bevege seg inn i boken.



(Aisato, 2010, baksidperm)

Baksideteksten indikerer at boken handler om en som må være forsiktig, eller er forsiktig for å ikke knuses. Teksten avslører heller ikke hele handlingen, eller utfallet, men legger opp til en spenning ved den siste setningen «Men så møter Odd Gunn» (Aisato, 2010). Den samme

byen som er illustrert på forsiden gjentas også på baksiden. Det ser her ut som den representerer noe stort, usikkert og skummelt ved at den ikke blir eksplisitt beskrevet, eller nevnt. Det er foreløpig et moment som vi ikke blir kjent med. En by består av mange mennesker, mange hus og ofte mye støy. Det kan være utfordrende for en usikker sjel å finne sin plass i byen, samtidig som at mange hus også kan representere mangfold, aksept, og muligheter. Etter hvert som vi leser boken forstår vi også at den spiller en stor rolle for Odds utvikling, og dette kommer jeg mer tilbake til senere. Denne byen som vi ser så tidlig kan fungere som et slags frampek, hvor vi får en liten indikasjon på at denne byen faktisk skal spille en rolle utover i handlingen.

I tillegg til bymiljøet på baksidepermen, finner vi også et veiskilt, som ligner på et forbudtskilt, med bilde av et speilegg med en rød, tykk strek over. Veiskiltet kan fungere som et symbol på at noe er stopp, slutt eller ikke lov. Speilegget og sommerfuglen kan sies å representere Odd og Gunn. Det er ikke akseptabelt at Odd forblir et ukokt, skjørt egg. Men sommerfuglen er også skjør, akkurat som livet er skjørt. Samtidig kan den representere transformasjon og overgang (Cooper, 1978, s. 27-28). Sommerfuglen kan i dette tilfellet være et symbol på den Odd blir etter hvert, altså etter transformasjonen. Denne sommerfuglen er et meningsbærende symbol i oppdraget om å ruste Odd til å bli et «hardkokt egg».

På oppslag 6 ser vi at biedrakten til Gunn både er sydd sammen og lappet i sømmene. Det er tydelig at hun har vært utsatt for noen knall og fall tidligere, men dette har ikke stoppet henne. Hun er fremdeles i aller høyeste grad i live, og disse utfordringene har på sett og vis bare rustet henne og gjort henne sterkere.



(Aisato, 2010, oppslag 6)



Sommerfuglen har like farger som Gunn i bidedrakt. Etter å ha lest boken vil vi se en sammenheng mellom denne billedlige metaforiske sommerfuglen og stoppskiltet med speilegg, og forholdet mellom Odd og Gunn. I så måte kan vi kanskje si at bien fungerer som et tilbakeblikk på baksiden, mens bien på innsidepermen fungerer som et frampek.

Det dukker stadig opp sommerfugler i oppslagene. Noen steder er de grå og nærmest usynlige, men etter hvert som Gunn får en slags innflytelse på Odd, blir sommerfuglene sterkere i farge, og større i størrelse.



(Aisato, 2010, oppslag 7)

Sommerfuglene kan både ses som et bilde på hvem Gunn er; hun er allerede «transformert», hun har forlatt «larvestadiet» for lenge siden. Odd er imidlertid et godt stykke unna denne transformeringen i utgangspunktet. Men gjennom samspillet med, og etter hvert relasjonen til, Gunn, gjennomgår Odd også denne transformasjonen. Først forsiktig; sommerfuglene på oppslagene til Odd er små og grå, mens rundt Gunn er de store, lyse og fargerike. Videre bildeboken drømmer Odd om at han og Gunn flyr. Odd omtaler seg selv og Gunn som to bier. To stykker som er like og kan leke eller utforske verden sammen. På oppslag 8 står det «Da Odd legger seg den kvelden, tenker han på Gunn. Han drømmer om henne også. To bier flyr over skogen, mens de holder hverandre i hendene. Det er en fin drøm.» (Aisato, 2010, oppslag 8). Helt til slutt, på siste oppslag, får Odd sine egne vinger, som en livsendrende gave fra sin beste venn (eller kjæreste?) Gunn. Odd har gjennomgått en identitetsendring, diskursen hans om hvordan verden henger sammen er revolusjonert. Han finner veien til lykke selv gjennom å være sammen med Gunn.

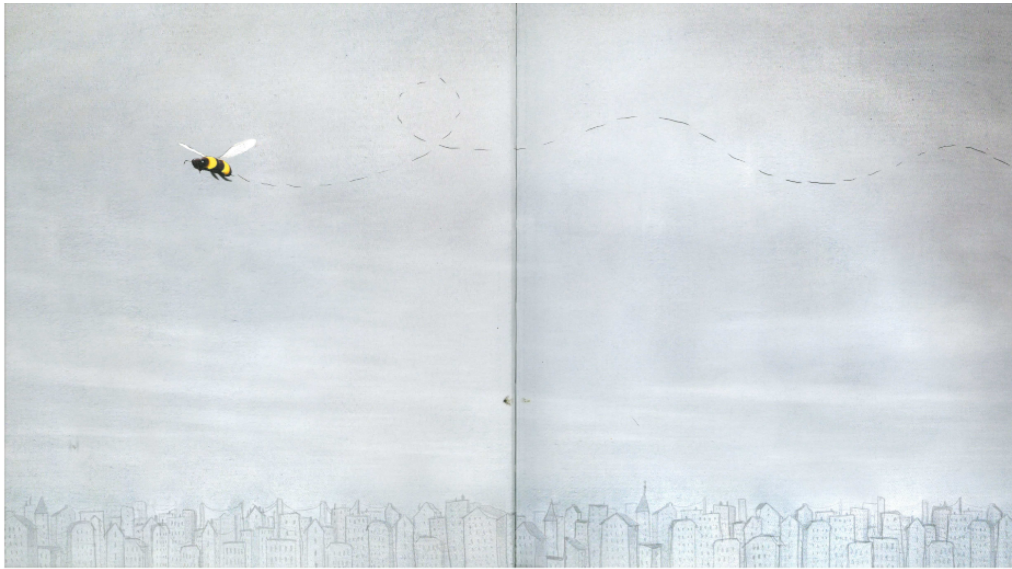
Som jeg refererte til i teorikapittelet påpeker Paloutzian (2005) at denne identitetsforandringen kun er mulig hvis det er press eller motstand som skaper tvil hos dem det gjelder. Endringen skjer ikke av seg selv, men i brytningene mellom individene og omgivelsen (Paloutzian 2005, s. 334). Ny identitet, endring eller myndiggjøring krever aktørskap. Man må ta eierskap for egne holdninger og handlinger, noe som fører til en diskursending og utvikling av din habitus. Odd er et godt eksempel på dette. Han tar selv ansvar for egne handlinger, og tar aktive valg for å utvikle seg selv, etter inspirasjon fra møtene med Gunn. Dette kommer til uttrykk både i peritextene, men også i selve hovedteksten og i ikonoteksten.



(Aisato, 2010, oppslag 17)

Innsidepermen til bildeboken fungerer også som et frampek. Aisato har valgt en bakgrunnsfarge som en fortsettelse på ytterpermen, og også her kommer husene tydelig frem i bakgrunnen. De tåkebelagte husene illustrer en by eller et samfunn som foreløpig er langt borte, og de representerer noe vagt, noe usikkert. Ved at husene fremstilles så små i det store bildet, skapes det en distanse mellom leseren og byen. Over siden flyr en bie, som i kontrast til det grå, er tegnet i en klar gulfarge kombinert med sort. Dette lysende og svevende håpet fungerer som en forberedende seanse for leseren. Denne parateksten indikerer at boken inneholder kontraster og at både bien og husene skal spille en rolle senere i fortellingen. Denne bien forstår vi etter hvert som vi leser boken, at skal representere Gunn. Vi som leser befinner oss på samme høyde eller nivå som denne bien, dette gjør at vi i denne

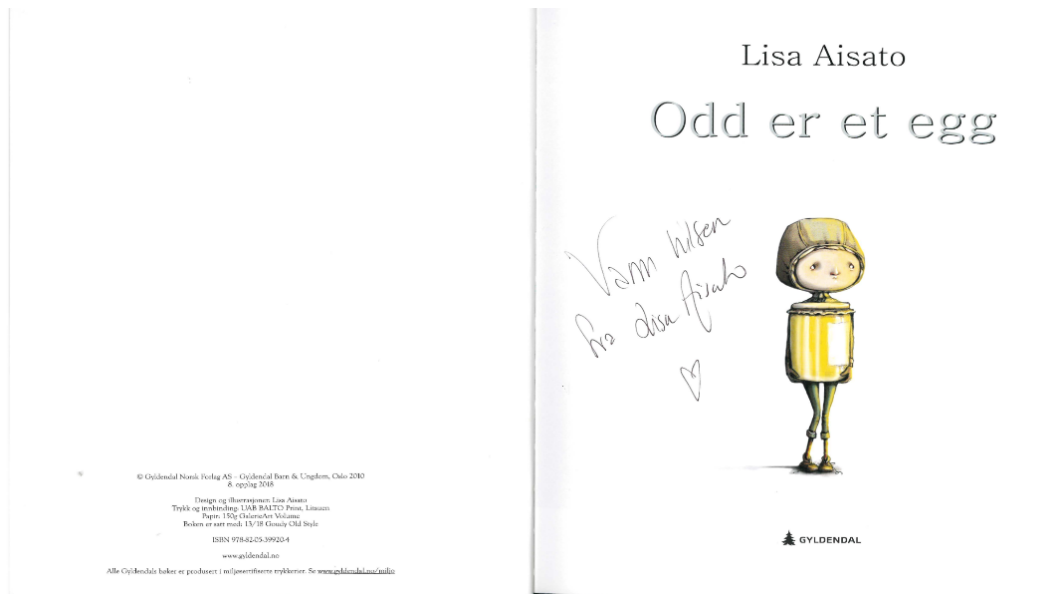
sammenhengen automatisk anerkjenner denne detaljen både nærmere og viktigere enn husene.



(Aisato, 2010, innsideperm)

Selv om det til synelatende er en ekte bie vi ser her, og ikke Gunn utkledd som en bie, kan man tenke seg at dette er vårt første møte med henne. Begge hovedkarakterene i denne boken blir sånn sett representert i peritekstene allerede før hovedteksten begynner. Det er også et essensielt poeng at det her skapes en sterk kontrast mellom gråtonene og de klare kontrastfargene på bien. Biens energiske bevegelser og det faktum at den flyr motsatt vei av det som vanligvis er leseretningen, antyder noe opprørsk. Den gjør ikke det som er forventet, og fungerer som en motsats på det grå livløse bildet i bakgrunnen. Den kan fungere som et frampek for den energien som Gunn bringer med seg inn, og den energien som Odd får mot slutten av boken. Ved et slikt oppslag skapes det en nysgjerrighet hos leseren.

På førstesiden er det enda et bilde av Odd, men her i er han illustrert med en diger honningkrukke som han løfter rundt på og som er en del av ham. Honningkrukken er så stor at magen hans blir borte.



(Aisato, 2010, førsteside)

Den er fylt med en lysegul farge, som gjør at han lyser opp, samtidig som han likevel ser veldig trist ut. Denne gul fargen er så langt det eneste «lyset» og livsgnist i livet hans per nå. Som tidligere nevnt påpeker Nikolajeva (2014) at fargen gul representerer glede. Det blir en ambivalent fremstilling av Odd, da han er trist, usikker og «usynlig», men likevel lyser opp. Leseren får også her en anelse om at bien og Odd på en eller annen måte er koblet sammen, og har eller får en tilhørighet til hverandre. Det kan også se ut som krukken representerer tunge byrder som Odd nå går rundt med. Samtidig assosierer vi honning med noe godt, søtt og noe vi vil ha. Krukken er på mange måter fylt med potensiale for endring. Han bærer rundt på den som om han bærer hjertet sitt på utsiden. Likevel er han også avbildet med denne te-varmeren, som vi blir introdusert for tidlig, og som er en del av Odds sikkerhet «Har du husket te-varmeren?!» (Aisato, 2010, oppslag 2). Dette bildet representerer at det er på vei til å skje en forandring, men at han fremdeles holder litt igjen i det trygge, sikre og anonyme.

### 3.3 Odd's dannelsesreise

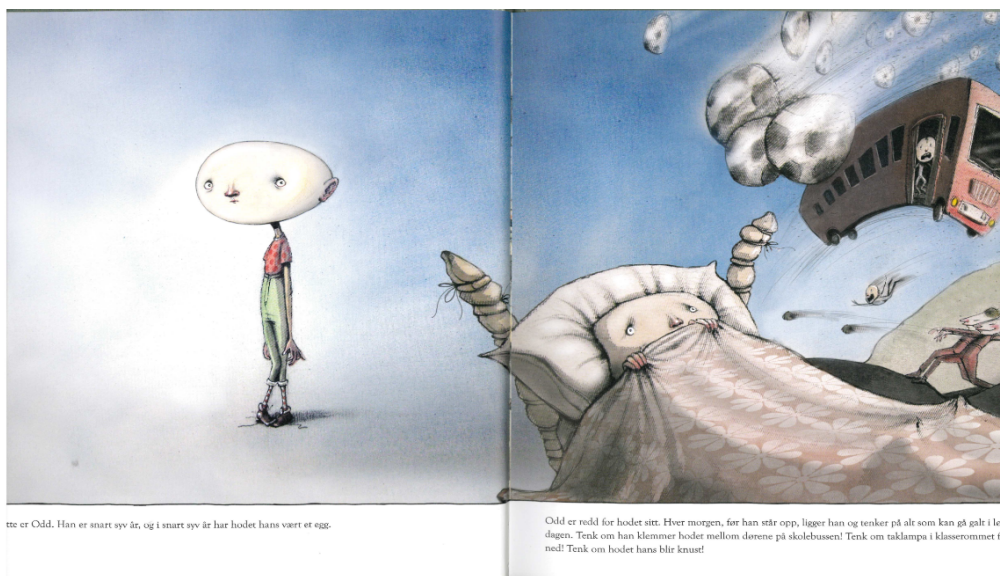
Hovedteksten tar oss med på reisen til Odd, fra det utrygge og skumle til det spennende, kreative, livsbejaende og fantastiske livet og ungdomstiden har å by på, til tross for at denne delen i livet også kan være utfordrende for de fleste. Reisen fra begynnelsen til slutten i denne fortellingen er lang og omfattende. Den innebærer oppturer og nedturer, og Odd går fra å være en karakter som fremstår som ulykkelig og usikker, til livsglad og entusiastisk.

Som nevnt i teorikapittelet påpeker Nikolajeva (2013) at øyne og munn er sentralt for hvordan vi skal tolke og lese en bildebokkarakter. Hun skriver at formen på munnen uten tvil er den mest fremtredende egenskapen for å uttrykke følelser, og er derfor ofte brukt overdrevet i bildebøker (Nikolajeva, 2013, s. 252). Den røde lille munnen hans står som en sterk kontrast til resten av hodet. Den fremstilles så liten, snurpete og taus, at det umulig kan komme mye lyd ut av den. Dette gjenspeiler en karakter uten stemme, eller ytringsfrihet. Han tar lite plass i nærvær av andre.

I første halvdel av bildeboken blir Odd fremstilt og illustrert som trist, dystert, redd, mindreverdige, ulykkelig, tankefull, verdiløs og angstfull. Vi er vitne til en gutt som ikke ser ut til å ha det bra. Det er kaotiske illustrasjoner som svevende busser, mye støy i form av ulike baller i luften. Illustrasjonene er tegnet i et dratt perspektiv. Man blir forstyrret og svimmel av å se på enkelte oppslag, og fargekombinasjonene underbygger at Odd ikke har det så bra hverken med seg selv eller med livssituasjonen sin. Uansett hvilket miljø han befinner seg i, er situasjonen kaotisk og han er alene. Han bekymrer seg over problemstillinger som ikke har blitt reelle. Alle mulige scenarioer som kan gå galt, har Odd allerede tenkt igjennom. Han har mange bekymringer og følelser, og unngår de fleste situasjoner da de kan være farlige. «Hver morgen, før han står opp, ligger han og tenker på alt som kan gå galt i løpet av dagen. Tenk om han klemmer hodet mellom dørene på skolebussen! Tenk om taklampa i klasserommet faller ned! Tenk om hodet hans blir knust!» (Aisato, 2010, Oppslag 1). Det er kun hodet som blir vektlagt i verbalteksten, resten av utseende er det illustrasjonen som formidler. Dette er et sentralt poeng i forhold til bildenes styrke i en bildebok. Det at bildene gir rom for å utvide forståelsen, tyder på godt samspill mellom tekst og bilde. Odd har ikke verktøy til å kunne håndtere ulike situasjoner, han har ikke redskaper til å mestre alle tankene. Det å oppleve slike tanker med usikkerhet, angst og frykt, kan være utmattende, samt vanskelig å håndtere på egenhånd. Han er redd for å bli knust og han uttrykker redsel og angst for å bevege seg utenfor sine trygge rammer hjemme hos mamma.

Oppslagene viser generelt til mye lyd. Illustrasjonene viser til surrealistiske og kaotiske tanker, verden spinner rundt ham og bildene illustrer det ukontrollerte, samtidig som verbalteksten samsvarer og kompletterer bildene. Denne tankevirksomheten forsterkes ved hjelp av illustrasjonene, med et virvar av kaos. Man blir nesten uvel av å se på oppslaget, noe som forsterker følelsen av at ting er vanskelig.

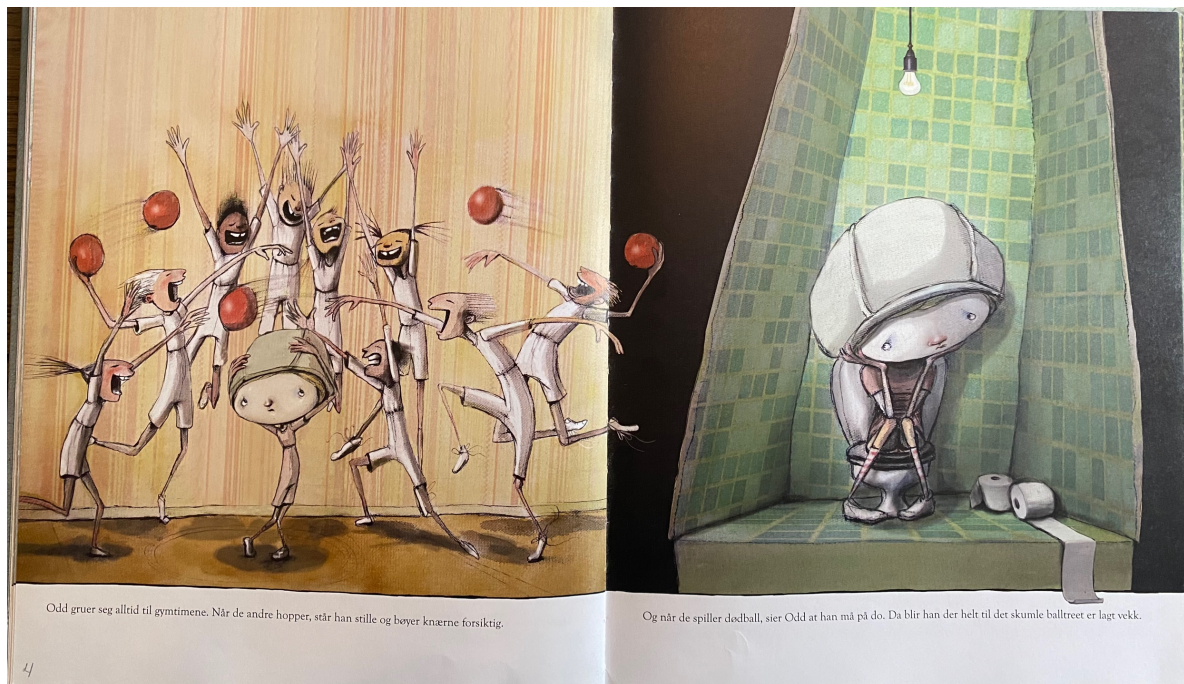




(Aisato, 2010, oppslag 1)

Hodet til Odd er ofte bøyd fremover, og holdningen hans er vinglete, usikker, liten og puslete. Han har et kroppsspråk som indikerer at han vil være usynlig og han synes å ville forsvinne fra jordas overflate. Dette kommer blant annet til uttrykk i verbalt teksten: «Når de andre hopper, står han stille og bøyer knærne forsiktig. Og når de andre spiller dødball, sier Odd at han må på do. Da blir han der helt til det skumle balltreet er lagt vekk» (Aisato, 2010, oppslag 4).

Han er tynn, beina hans krysses over hverandre og føttene peker innover. Dette representerer en introvert person uten selvrespekt eller integritet. På bildeoppslagene er han ofte vridd vekk fra oss som leser. Det er tydelig at han ikke søker kontakt med omverdenen eller leseren. Vi ser at lua eller te-varmeren er med på begge bildeoppslagene på oppslag 4. Det er dermed ikke bare kroppsholdningen som signaliserer avstand, men også dette hodeplagget gjør at det skapes en distanse fra de andre. Dette hodeplagget stenger farene ute, slik at han pakkes inn i en slags boble. Lua blir heller ikke tatt av når han er alene, dette hodeplagget er på mange måter en del av ham, og kan sees på som et uttrykk for hans identitet. Han er fanget i seg selv, og dette skiller han enda mer fra alle de andre.



(Aisato, 2010, oppslag 4)

Det er ingen dialog mellom Odd og de andre barna i verbalteksten.

Verbalteksten forsterker mine antagelser om at han har mye angst, og angstfulle tanker ved å eksplisitt uttrykke; «Odd gruer seg alltid til gymtimene (...) når de spiller dødball, sier Odd at han må på do» (Aisato, 2010, oppslag 4). På andre oppslag er han avbildet alene og det står at han blant annet leier på sykkelen, istedenfor å sykle, «Da pleier Odd å leie rundt på sykkelen sin i bakgården» (Aisato, 2010, oppslag 5). Verbalteksten skildrer hans ensomhet og dette kommer både eksplisitt og implisitt til uttrykk gjennom boken.

Fargen rød er ofte forbundet med fare, det at ballene som blir brukt i dette spillet er røde er en måte å forsterke faresignalene på. Ballspillet oppleves her som skremmende, forstyrrende og faretruende for ham. De andre barna enser ikke hans nærvær, de spiller over ham, og bryr seg ikke så mye om å inkludere ham. På den andre siden er grønt assosiert med glede, mens sort er forbundet med nød (Nikolajeva, 2013, s. 252). Til venstre på oppslag 4 (avbildet på forrige side) ser vi en liten gutt som finner trygghet i å gjemme seg på toalettet, hvor det er en stor grønn bakgrunn. Disse grønne flisene forsterker tankene om at det er tryggere og bedre på toalettet, samtidig som det også er tegnet inn et sort «rom» rundt, som representerer nød, og en indikasjon på at han kanskje helst ikke vil være der, men akkurat nå er det for det beste, da alternativet er så mye verre og kaotisk. Det grønne rommet fremstår som en beskyttende faktor, og er i denne sammenheng noe trygt. Det sorte rommet rundt blir som en grense og

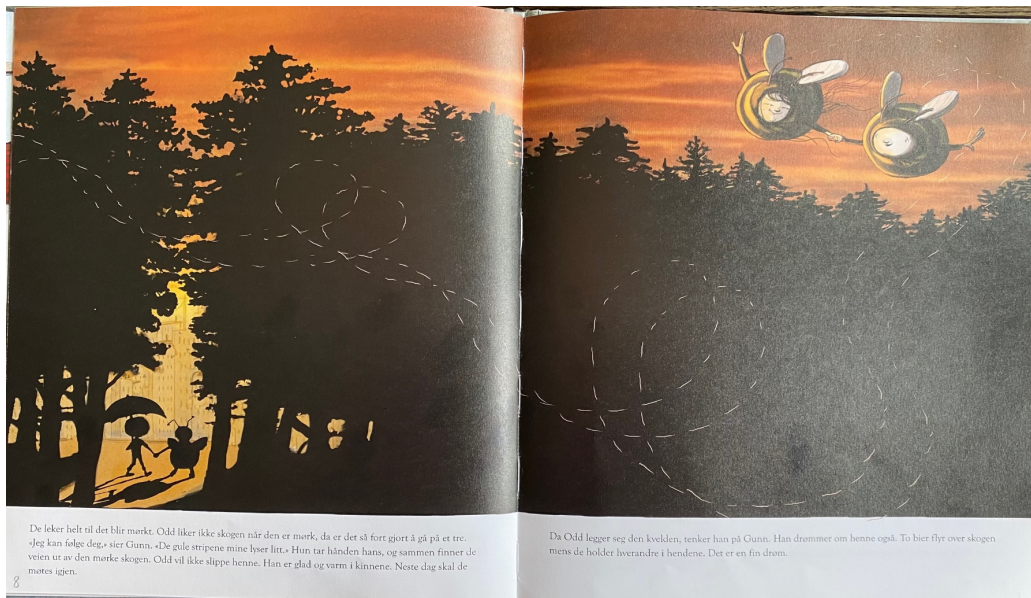
skaper en avstand mellom ham og de andre barna. Vi ser at det ene barnet har beveget seg inn på det sorte feltet, her forminskes avstanden, og indikerer at Odd må gjemme seg helt borte og inne ett annet sted for å være trygg. Det holder ikke bare med en avstand fra de andre, han trenger fysisk beskyttelse. De skrånende veggene på doen gjør at hodet hans virker ekstra stort. Man får nærmest en klaustrofobisk fornemmelse og et inntrykk av at alle tankene og frykten som får plass i Odds store hode kveler rommer. Lua fremstår også enorm i dette tilfellet, og fornemmelsen og inntrykket av at han gjemmer seg blir forsterket. Størrelsen på den beskyttende lua blir et moment som sammen med verbalteksten understreker hvor redd og utilpass han føler seg, og han vil nærmest forsvinne inn i den. Skåveggene «drar» han med inn i dette gjemmestedet som er tredd over ham. Samspillet mellom tekst, bilde og farger er i dette tilfellet unikt og får frem et budskap som ikke kommer så sterkt til uttrykk alene i verbalteksten.

Nå i nyere barnelitteratur ser vi bildebøker med mange ulike temaer og vinklinger. Pija Lindenbaum og Gro Dahle er to navn som har fremmet en tematikk som ofte omhandler abstrakte følelser og vanskelig hverdagssituasjoner i sine bildebøker. Lindenbaum med blant annet boken *När Åkes mamma glömde bort* (2005) og Dahle med f.eks *Snill* (2002) og *Sinna mann* (2015). Før så vi imidlertid tendenser til at litteraturen ofte fremmet tradisjonelle kjønnsnormer. Odd bryter med disse tradisjonelle stereotypiene og fremstilles ofte som mye mindre enn alle de andre. Han fremstilles ikke som en typisk guttekarakter som er sterk og modig. I denne bildeboken er det en gutt som fremstår som «det svake ledd» mens Gunn er sterk, frodig og rustet for utfordringer.

Gunn blir på mange måter motsatsen til Odd. I henhold til Nikolajeva finner vi ofte bildebøker med én hovedkarakter. Likevel eksisterer det ofte minst to betydningsfulle karakterer. Bildebøker har til hensikt å fremkalle affektiv respons hos leseren, og selv om det er overraskende mange bildebøker med kun én karakter, har de fleste to eller flere. Dette er et grep som umiddelbart vekker sosiale følelser hos leseren (Nikolajeva, 2013, s. 253). Nikolajeva (2013) skriver videre at vår tendens til å antropomorfisere dyr, gjør at vi åpnes opp for å bli introdusert for et bredere spekter av følelser som man ikke klarer å ha for kun menneskelige karakterer (s.253). Sosiale følelser handler om at det er mulig å relatere seg til karakterene eller situasjonen, og man kan kjenne på dynamikken mellom protagonisten og andre karakter. Odd ville på mange måter ikke vært Odd uten Gunn. Vi får en sterkere empatisk følelse ovenfor Odd i det Gunn kommer inn som en motsats. Dette er kanskje fordi



disse to er ytterpunkter. Ettersom Gunn er så sikker i seg selv, fremstår Odd desto mer usikker. Det er ingen overraskelse at det er Gunn som er initiativtaker når de først møtes. Hun tar en ledende rolle, for å innlede et vennskap. Hun er en stor kontrast til Odd både utseendemessig, men også personlighetsmessig. Vi ser det spesielt tydelig på illustrasjonene, men det kommer også til dels frem i verbalteksten. «Images play a significant role in representing social emotions and frequently carry the heaviest load, especially through body language and mutual position of characters on the page. Social emotions are not directly connected to external manifestations and thus more difficult to express visually» (Nikolajeva, 2013, s. 253). Det er derfor også vanlig at man tilføyer ikoner som f.eks. hjerter for å tydeliggjøre de sosiale følelsene. På oppslag 8 ser vi få assosiasjoner til nettopp dette, ved at virvlene etter deres flyvning nesten danner hjertelignende former.



(Aisato, 2010, oppslag 8)

Det at Gunn fungerer som en motsats til Odd, og foreløpig har en motsatt personlighet enn hva han har, tydeliggjør og fremhever Odd sin usikre holdning enda klare. På oppslag 8, står det: ««Jeg kan følge deg,» sier Gunn. «De lyse stripene mine lyser litt»» (Aisato, 2010, oppslag 8). Her viser hun omsorg, og hun tar ansvar for at Odd skal føle seg trygg. Hun lyser opp hans skumle vei, og leder an i utfordringen om å komme seg hjem.

Odd skal igjennom en dannelsesreise, en dannelsesreise som går ut på en løsrivelse fra mor, men som også går ut på å ta tak i seg selv. Det innebærer å ruste seg selv til å mestre overgangene videre i livet. Det er ingen tvil om at Gunn vil ta Odd under vingene, og ta denne reisen sammen med ham. I verbalteksten tar hun ansvar samtidig som hun viser omsorg for

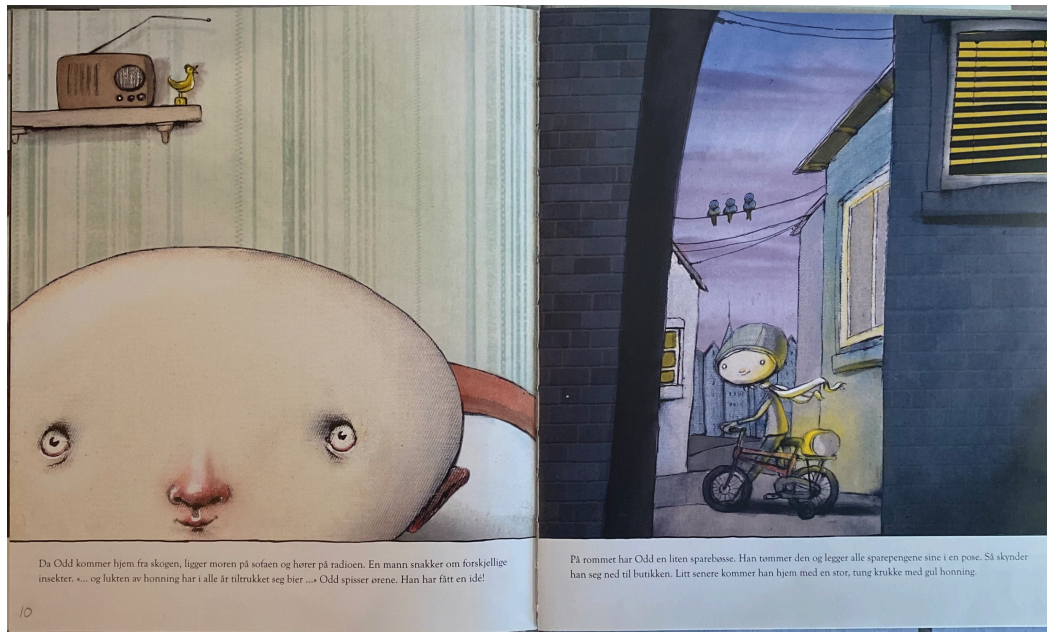
Odd, og sier at hun kan følge ham hjem. Hun er et symbol på lyset, hvor fantastisk livet kan være, hun lever barndommen fullt ut, og er et tegn på at det ikke er farlig å være lykkelig og leken.

Ved hjelp av vendepunktene i boken kommer dannelsesreisen og utvikling av sosial handlingskompetanse godt til uttrykk. For eksempel på oppslag 8, hvor Gunn leier Odd hjem fra skogen, har han utviklet en mottagelighet som vil hjelpe ham opp og fram. Samme kveld drømmer Odd om Gunn, noe som fører til en ganske stor endring hos ham, når han dagen etter tar initiativ selv til å finne henne. Denne seansen fører til at han har utviklet en motstandsdyktighet, en resiliens, hvor han fremstår som mindre redd. Han glemmer i dette øyeblikk frykten og angsten for det ukjente, og han er både selvhjulpen og selvbestemt på å lete etter henne. Han finner løsninger som ikke er mulig uten sosial handlingskompetanse.

Gunn er ofte illustrert større og får ta større plass i oppslaget enn Odd. Nikolajeva skriver at karakterer som er plassert høyt på siden, eller får mye plass ofte leses som lykkelige karakterer (Nikolajeva, 2013, s. 252). Det er derfor kanskje ikke uten grunn at Gunn får såpass stor plass på enkelte oppslag, samtidig som Odd i disse tilfellene illustreres som svært liten og nesten usynlig. Blant annet på oppslag 6 og 8 ser vi tendenser til dette. Det er imidlertid viktig å påpeke at Odd blir illustrert som veldig dominerende og stor på ytterpermen, for å nettopp få frem hans uttrykksfulle ansikt. Kanskje er hans størrelsen i den sammenhengen et frampek mot at han endrer karakter utover i boken, da det ikke samsvarer med hvordan han illustreres og fremtrer før langt ut i boken. Størrelsen på Odd i forhold til de andre karakterene, er slik jeg ser det er virkningsfullt virkemiddel som kompletterer og understreker budskapet i boken.

Gunn gjør et godt inntrykk og kanskje kjenner Odd på sine første forelskelsesfølelser, eller i hvert fall på følelsen av håp. På oppslag 8 som jeg viste til tidligere, flyr de to hånd i hånd, og i verbalteksten står det: «Da Odd legger seg om kvelden, tenker han på Gunn. Han drømmer om henne også. To bier flyr over skogen mens de holder hverandre i hendene. Det er en fin drøm» (Aisato, 2010, oppslag 8). Bildene kompletter dette ved å illustrer Odd og Gunn som to bier, ikledd like biedrakter. Himmelen er rødlig og romantisk, og som jeg nevnte over, dannes det virvler som kan assosieres med hjerter. Selv ved denne lille seansen skjer det en endring hos Odd, han er så ivrig etter å utvikle vennskapet, at han glemmer frykten og all angsten han har i seg. Når han neste dag leter etter Gunn, uten å lykkes med å finne henne, lar han seg ikke knekke. Han har allerede her utviklet en motstandsdyktighet, og ser løsninger fremfor

problemer. Først setter han seg på en stein og lengter (Aisato, 2010, oppslag 9), men på neste oppslag ser vi en gutt som sperrer opp øynene. «Han har fått en idé» (Aisato, 2010, oppslag 10).



(Aisato, 2010, oppslag 10)

Han bruker informasjonen han får via radioen til å koble sammen honning og bie (Gunn), og begir seg ut på en leteaksjon. Visuelt er ansiktet hans illustrert med store, lysende og oppsperrede øyne, og et smil som uttrykker selvsikkerhet. Vi opplever et vendepunkt her, hvor han har fått inspirasjon fra Gunn til å trosse grenser og frykt. Han har fremdeles en vei å gå, men han utfordrer seg selv ved å reise inn til byen, og aktivt leter etter lykken. Odd viser seg sterkere og sterkere. Etter hvert som han setter seg mål for hva han vil med livet, klarer han det meste. Han mestrer motgang, han utvikler resiliens. Her skjer det en endring i atferdsmønsteret. Odd velger å ta tak i seg selv og tar initiativ til å utvikle et videre vennskap med Gunn. Visuelt sett bidrar de kalde lilla tonene på himmelen og husveggene til en kjølig og litt skummel stemning. Illustrasjonene skaper et uttrykk som får frem et budskap mellom kontrastfargene lilla og gul (Bjorvand, 2014, s. 144). Selv om honningkrukken bare er en liten detalj, blir den svært viktig i denne sammenhengen, da den lyser opp veien for Odd. Han må gjennom det «skumle», men han har hele tiden med seg et trygt element, et lys som fører han opp og frem. Dette trygge elementet kan kobles til Gunn. Tekst og bilde samhandler godt med hverandre, ved at verbalteksten understreker hva vi skal ha fokus på når det kommer til bildet. Vi opplever en multimodal redundans med et stort potensial for tolkning. Verbaltekst som



«Han spisser ørene», «(...) stor, tung krukke med gul honning» (Aisato, 2010, oppslag 10) er eksempler som bidrar til at vi automatisk søker etter dette på bildet.

Verbalteksten fokuserer mye på hvor Odd befinner seg og det foreligger mye håp på at honningen i seg selv skal lokke til seg Gunn « (...) Odd går rundt med honningkrukke og håper at Gunn skal dukke opp.» (Aisato, 2010, oppslag 11). Han har den med seg både på skolen og i skogen, og han våger seg på ulike steder i håp om å finne henne.



(Aisato, 2010, oppslag 11)

I *Odd er et egg* brukes farger aktivt for å understreke ulike emosjoner. Når Odd er usikker blir fargene rundt ham grå, kjølige, mørke, tunge og dystre. Når han har det godt og er glad, er også fargene lyse, lystige, og håpefulle. Fargebruken i bildeboken har derfor potensial for å bringe frem ulike emosjoner i oss som leser.

Gjennom dannelsesreisen til Odd blir vi kjent med hans følelser. Dette kommer til uttrykk både visuelt, men også verbalt. Munnen og øynene hans har ulike størrelser ut fra hvilken sinnstemning han er i. Fremstillingen av Odd er et tydelig og godt eksempel på hvordan livet kan bli snudd til noe bedre. Det at man ikke skal gi opp, selv om ting er tungt eller håpløst. Egenskapene til Odd blir til slutt satt pris på, det at han er litt annerledes er ikke nødvendigvis negativt, men man må på en eller annen måte finne de som aksepterer deg for den du er. Gunn blir motivasjonsfaktoren for at Odd skal komme «ut av skallet» og bli en tøffere og mer selvsikker gutt. En gutt som er sosialt sterk og har tro på seg selv. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at Gunn hele veien går foran som et eksempel og utfordrer Odd til å tre utenfor

sin komfortsone. Vi ser at hun stort sett alltid er litt større enn ham, og litt høyere opp i bildet. Visuelt sett er hun ett nivå over ham (Aisato, 2010, oppslag 6,7,8,13). Selv om Gunn ikke hele tiden er synlig fremstilt, er hun likevel en del av handlingen. Hun er også tilsynelatende den største grunnen for at Odd gjør så drastiske endringer med seg selv, og er en underliggende motivator og utfordrer. Likevel må han klare dette på egenhånd, noe som til slutt fører til mestring.

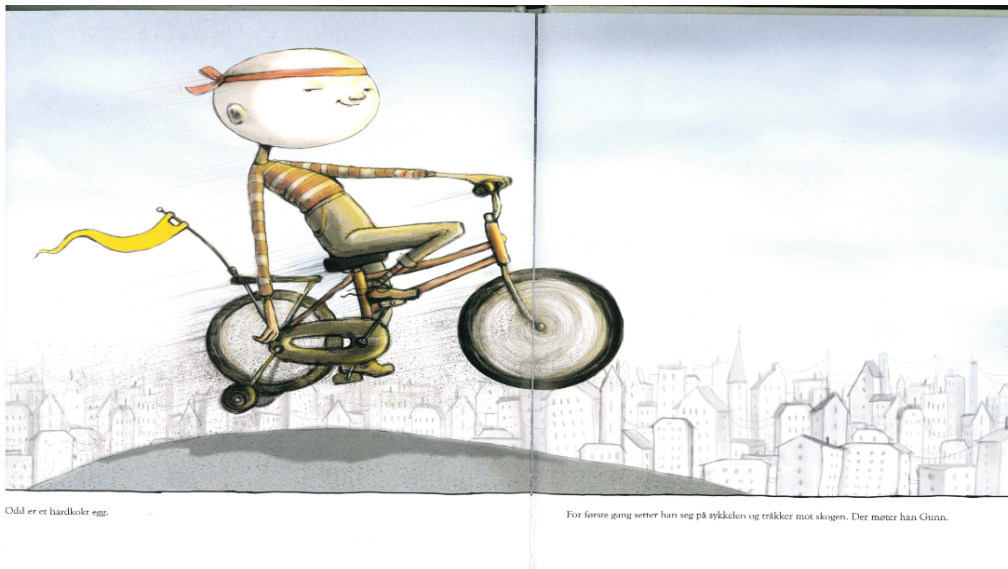
Det viser seg at etter hvert som Odd blir «varm i trøya» og utvikler seg får han en sterkere resiliens. Dette kommer eksplisitt til uttrykk når han faller ned etter å ha prøvd å komme opp til Gunn. Dette oppslaget illustrer godt at Odd forsøker å ta et steg i riktig retning, at han satser og tør å stige opp til Gunn sitt nivå. Når han feiler og faller, har han utviklet seg så mye og blitt så sterk at hans tidligere «jeg» bare preller av.



(Aisato, 2010, oppslag 15)

Dette virkemiddelet med eggeskallet som skrelles av, er et tydelig tegn på at Odd nå er hel. Han trenger ikke å bekymre seg, han trenger ikke å uroe seg for alt som kan gå galt, fordi han mestrer også motgang. Han har utviklet en resiliens, en habitus som gjør at han passer inn i et samfunn på lik linje med alle andre. Han har rett og slett blitt et hardkokt egg, eller et selvstendig menneske som opplever mestring og tør å feile. Dette viser at Odd har gjennomgått en dannelsesreise, som har fått frem mot, men også emosjoner og følelser som han kanskje ikke har kjent på tidligere. Han er mottakelig for å anerkjenne sin forelskelse til Gunn.

Som lesere opplever vi at Odd fremstår som mer trygg og blid på de siste oppslagene, noe som understrekes ved at han trer frem i forgrunnen og plasseres midt på siden (Nikolajeva, 2013, s.252). På oppslag 16 ser vi et tydelig eksempel på en glad og fornøyd gutt som virkelig mestrer omgivelsene. Her er det tydelig at Odd er i fokus.



(Aisato, 2010, oppslag 16)

Byen og husene fremstår bak og under ham i nøytrale, nærmest usynlige farger. Han får en posisjon som skaper blikkfang og fokus ved at han er illustrert over byen. Fargene på Odd (rød, grønn, gul) er nå tydelige. Det gule flagget som vaier i vinden etter ham, kan fungere som et symbol på at han nå på et sett er foran Gunn, eller i det minste på lik linje som henne, dersom man ser fargen i en forlengelse av henne. De grønne buksene signaliserer trygghet og glede. Han har et lurt og tilfreds smil, som går i ett med fasongen på det avlange egg-hodet. Holdningen hans er svært avslappet og tilbakelemt. Han er trygg i sin posisjon, noe som signaliseres ved at han til og med sykler kun med én hånd på styret. Det at Odd gjennom denne reisen har etablert mer og mer kontakt med leseren, i form av blant annet blikkontakt, indikerer også at det er en mer selvsikker gutt. Nærbilder som fokuserer på ansikt, har ofte til hensikt å formidle noe (Bjorvand, 2014, s. 141). Ansiktsuttrykkene til Odd uttrykker mange emosjoner. Dette skaper en dynamikk og spenning, som gjør at bildeboken får et komplekst og virkelighetsnært potensial (Bjorvand, 2014, s. 141).

Odds utvikling kommer altså til uttrykk både i gester og kroppsholdning på illustrasjonene. Men også verbalteksten uttrykker disse endringene. For eksempel beskriver teksten at Odd fysisk setter seg på sykkelsestet «For første gang setter han seg på sykkelen og trækker mot



skogen. Der møter han Gunn» (Aisato, 2010, oppslag 16). Han tør å være seg selv, og har utviklet både motstandsdyktighet og selvrespekt. Han tar ansvar for egne handlinger og sitt eget liv. Fra å leie sykkelen tidligere, og ikke tørre å sette seg på setet, har det nå skjedd en stor utvikling. Han har lært at det finnes noe mer i livet enn angst og redsel. Bildeboken formidler på en god måte at så lenge man har noen i livet som man kan lene seg på, er det meste mulig å oppnå. Man kan bli sterkere både fysisk og mentalt, ved å utfordre seg selv til å tørre. Det å utfordre grenser, ta sjanser, stå for det han tror på vil ikke gjøre ham svakere. Han sitter på sykkelen med selvsikkerhet, og en motstandsdyktighet for å takle hva enn som kommer ham i møte. Verbalteksten understreker dette ved å presisere at han i dette øyeblikk har kommet langt.

### 3.4 Morens rolle i Odd sitt liv

Morsperspektivet i boken er også essensielt i forhold til dannelsesperspektivet. I de første oppslagene ser vi en morsfigur, men etter hvert utelates hun fra både bildene og verbalteksten. Dette tydeliggjør løsrivelsen fra moren. På oppslag 2 ser vi både via verbaltekst og bildet at moren maser og kakler i bakgrunnen. Odd er i forgrunnen, og tar mye plass på venstre side i oppslaget. Det er tydelig at det er meningen at hans uttrykk skal være i fokus. Ved et eksplisitt valg av en slik halvtotal fremstilling, opplever vi et fokus på mimikk og kroppsspråk (Bjorvand, 2014, s. 141).



(Aisato, 2010, oppslag 2)

Moren blir i dette oppslaget visuelt fremstilt til høyre i oppslaget. Selv om Odd tilsynelatende er i fokus, er også moren sentral her. Hun introduseres som karakter nummer to etter Odd i boken, og det er derfor nærliggende å tenke at hun har en viktig rolle. Det åpne nebbet tyder

på at hun kommuniserer med Odd, og at dette er en enveiskommunikasjon, da hans munn er helt lukket. Ut fra illustrasjonene ser det ut som han tar på seg te-varmeren for å stenge hennes mas ute. Verbalteksten understreker hans irritasjon, ved å svare «Selvfølgelig har jeg husket den» når hun spør om han har husket te-varmeren (Aisato, 2010, oppslag 2). Dette indikerer en trykket stemning, hvor Odd er ganske oppgitt over moren, og svarer med en misfornøyd tone.

På veggen henger det tre små bilder. Det er kun mor og Odd som er fotografert, hvor mora på to av bildene holder rundt sønnen sin. Disse bildene forklarer en del om deres forhold og tidligere liv. Man kan også få et innblikk i hvordan moren til Odd var før. I bildebøker er det naturlig å bruke større plass på bilder enn tekst. Det er derfor effektivt å benytte slike detaljer for å forklare forhistorie, som ikke verbalteksten har rom for å forklare. Bildene henger på ulike nivåer på veggen. Fotografiene, som for leserens del blir bilder på bildeillustrasjonen, får et slags metaperspektiv. Bildene i sin helhet gir et nostalgisk inntrykk, og forteller oss at moren tilsynelatende har vært flink til å følge opp Odd både på ferie, med blant annet å reise på ferie til utlandet. Bildet gir uttrykk for at de har reist ulike steder og har hatt kvalitetstid sammen. Både Odd og mor har en større livsgnist på disse bildene. Vi kan til og med skimte et smil om munnen til Odd.

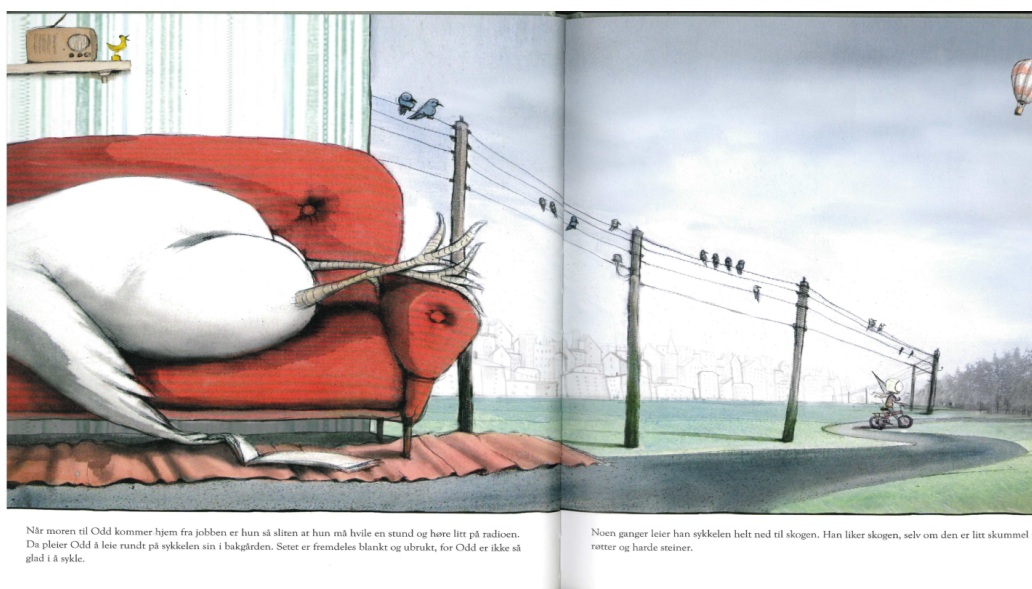
Det faktum at moren er ei høne, er på mange måter litt undrende. Det at hun er en høne kompletterer det faktum at Odd sitt hode er et egg. Likevel er det ingen fullverdig forklaring, da resten av ham er et menneske. I en dyrefigur kan kunstneren løfte fram spesifikke egenskaper, uten å forklare så mye (Nikolajeva, 2000, s. 57). Når vi legger til grunn denne forklaringen til Nikolajeva, kan vi tenke oss at hønefremstillingen spiller på det faktum at mødre ofte har en rolle i barnas liv som «hønemor». Dette er jo på mange måter litt paradoksalt, med tanke på at hun er relativt fraværende videre gjennom boken. Likevel underbygger denne tolkningen at boken har et potensial for å formidle noe rundt problematikken rundt løsrivelse fra hjemmet og mor.

#### 3.4.1 Fraværende mor

Oppslag 5 tydeliggjør at moren er i fokus og Odd fungerer som en nærmest usynlig skikkelse langt bak i bakgrunnen, på en evig lang vei. Selv om mora er størst i bildet, er hun også på en måte «halshogget». Dermed vander imidlertid blikket vårt mot Odd. Bildeutsnittet underbygger at holdningen til moren er tydelig fraværende, og det at vi ikke ser hodet hennes



fremhever den slappe holdningen enda sterkere. Avisen/boken ligger på gulvet og den ene armen har en henslengt positur. Hun fremstår som sliten, ansvarsløs og likegyldig på dette oppslaget, i motsetning til oppslag 2, hvor hun imidlertid fremstår som overbeskyttende og masete. Hun opptrer sånn sett i en ambivalent morsrolle. Hun er både til stede og fraværene på en og samme tid. Det er mange slike fremstillinger av slitne mødre i barnelitteraturen, som Gro Dahles bok *Akvarium* (2014), hvor omsorgssvikt tematiseres. Pija Lindenbaums bok *Da Åkes mamma glömde bort* (2005) tar også opp den type problematikk. I den sammenheng må barna ta ansvar for eget liv, noe som gir uttrykk for utvikling og personlig vekst, men også kanskje usikkerhet. Bildeboken har i den sammenheng et potensial for å fremme en empatisk medlidenhet hos leseren.



(Aisato, 2010, oppslag 5)

I verbalteksten leser vi at han triller sykkelen nærmere skogen, selv om skogen i utgangspunktet representerer noe skummelt og ukjent.

Når moren til Odd kommer hjem fra jobben er hun så sliten at hun må hvile en stund og høre litt på radioen. Da pleier Odd å leie rundt på sykkelen sin i bakgården. (...) Noen ganger leier han sykkelen helt ned til skogen (Aisato, 2010, oppslag 5).

Vi ser at himmelen er mørk, tung og grå rundt moren, mens lenger bort lysner det. Vi kan lese dette som at Odd må vekk fra moren for å finne lykke og håp. Han står i en situasjon hvor han må løse sine egne problemer selv, og bruke de verktøyene han har tilegnet seg. Dette er en del av det å bli stor eller større. På oppslaget ser vi at avstanden forstørres ut fra bildefokus. Mor er illustrert nærme i forgrunnen, mens Odd kun skimtes i bakgrunnen på vei til noe annet.

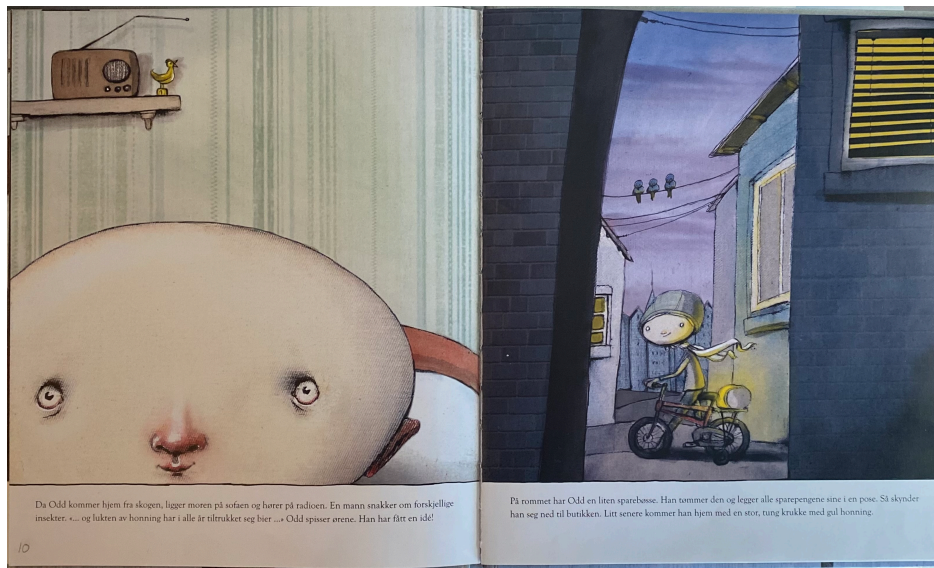
Veien som Odd sykler på, blir en forlenger av gulvet i stua i hjemmet deres. Dette kan ses på som et virkemiddel for å komplettere det faktum at han fremdeles har en tilhørighet til hjemmet, samtidig som det er tid for å utforske verden utenfor på egenhånd. Mine tolkninger og påpekninger her blir noe ambivalente. På den ene siden synes morsskikkelsen å være fraværende, samtidig åpner dette fraværet opp for en løsrivelse. Denne litterære situasjonen er effektiv, da det indikerer at primærarenaen faktisk er en del av sekundærarenaen, og det på en eller annen måte blir en naturlig overgang til neste livsfase. Det er også lys i enden av en lang og mørk vei. Det viser seg at han stadig tør å utforske den retningen, bryte med moren for å oppnå noe mer enn usikkerhet og kjedsomhet. Han utvider sin horisont, og begir seg ut på tøffere, vanskeligere og emosjonelt mer krevende oppdagelser.

Ut fra fargene vi ser på oppslag 5, antar vi at moren på den knallrøde sofaen er ment som blikkfang. Fargen rød er et symbol på fare, og vi kan se at den røde sofaen, samt det røde teppet er illustrert som ett bindeledd mot verden utenfor hjemmet. Hennes holdning kombinert med de røde elementene kan på en side indikere at moren fraskriver seg alt ansvar og at egentid på sofaen er viktigere enn å tilbringe ettermiddagen med sønnen. Hennes fraværende holdning er skummel og farlig. Hun orker rett og slett ikke å ta ansvaret for sitt eget barn. En «halshugd mor» uten noen form for kommunikasjon med barnet sitt. På en annen side er det viktig at barna også får utfordre seg selv, og utforske nærmiljøet på egenhånd. Jeg får likevel nærmest en følelse av melankoli. Det er noe trist og tungt ved at mor illustreres såpass stort i bildet, uten å egentlig være til stede. Dette er også det siste oppslaget hvor moren er en hoveddel av handlingen. Etter dette har hun en totalt fraværende rolle, og blir hverken nevnt verbalt eller illustrativt før i oppslag 10.

Luftballongen oppe til høyre i bildet, representerer de samme fargene som Odd ofte har på genseren sin. Røde og hvite striper. Dette kan være et symbol på denne løsrivelsen som Odd er i ferd med å begynne på. Han må ta egne valg for å ruste seg til å håndtere en hverdag hvor han blir eldre og mindre avhengig av moren, og en luftballong kan være en start på å dra dit vinden fører en. Ut på nye eventyr.

På oppslag 10 får vi igjen være vitne til at verbalteksten gjentar morens likegyldighet. «Da Odd kommer hjem fra skolen, ligger moren på sofaen og hører på radio» (Aisato, 2010, oppslag 10). Den modale afordansen er effektiv på dette oppslaget, ved man så vidt ser moren på sofaen bak det store hodet til Odd i forgrunnen. Samspeillet mellom tekst og bilde gir rom for mer informasjon i arbeidet med bildeboken ved hjelp av slike detaljer. Verbalteksten

kompletter og understreker at Odd får sin idé i en forlengelse av hva som blir sagt på radioen som moren lytter på. Hadde det ikke vært for at moren hørte på et program om honning, er det ikke sikkert Odd hadde fått ideen om å gå til innkjøp av dette. Morens fraværende eksistens fører altså til noe positivt. Han finner en løsning på hvordan han skal finne igjen Gunn, og dette krever både mot, kreativitet og engasjement for egen utvikling.



(Asato, 2010, oppslag 10).

### 3.5 Husenes betydning for Odd sin dannelsesreise

Nikolajeva (2020) skriver at vi kan skille mellom integrerte miljøer og bakgrunnsmiljø. Integrerte miljøer vil si at handlingen ikke kan utspille seg i noe annet miljø, mens bakgrunnsmiljøer derimot ikke er så vesentlige for selve handlingen (s.117). Hun skriver også at miljøet kan bidra til selve personskildringen, og at selve miljøet kan være et vesentlig element i forhold til handlingsløpet (Nikolajeva, 2000, s. 118). Kanskje kan man derfor si at omgivelsene og miljøet i *Odd er et egg* kan være et symbol på Odds indre. Vi ser at de integrerte miljøene i denne boken ofte er essensielle for å understreke hvor Odd befinner seg til enhver tid. Fargekombinasjoner på både innvendige vegger og utvendig hus, understreker og bidrar til å beskrive hvordan Odd sin sinnsstemning er. Miljøets funksjon, foruten om å danne en bakgrunn er å forsterke personskildringen (Nikolajeva, 2000, s. 123). Vekslingen på bildevinkel og bildeutsnitt skaper dynamikk, spenning og variasjon (Bjorvand, 2014, s. 141). Det skaper en slags sympati i forhold til hvordan vi opplever miljøet og konteksten rundt

hovedkarakteren. Bjorvand (2014) beskriver videre at det er bildevinkelen som «en del av den visuelle grammatikken som ofte bestemmer hvor vi som lesere befinner oss i forhold til et motiv» (s.141). Den visuelle grammatikken er sentral når det kommer til hvordan husene er et virkemiddel og følger Odd sin reise. Hus og rom er ikke tilfeldig plassert i denne bildeboken, og fungerer som beskrivende elementer hele veien.

Vi møter som tidligere nevnt husene allerede på forsidepermen. De fremstår som betydningsløse og tåkebelagte. Byen ser livløs ut, og man kan oppleve en allegorisk assosiasjon til f.eks Tsjernobyl, hvor alt bare er forlatt. Grepet om overvinkling av husene på forsidepermen brukes kanskje bevisst for å skape en avstand eller oversikt (Bjorvand, 2014, s.141). Når vi åpner boken ser vi at den grålige bakgrunnsfargen går i ett med landsbyen. Husene i byen er nærmest illustrert som strektegninger, og representerer alt annet enn glede og håp. Her bidrar de til en forsterket følelse av kaos, rotløshet og usikkerhet. Ensomheten slår imot oss, og selv bien flyr vekk fra byen.

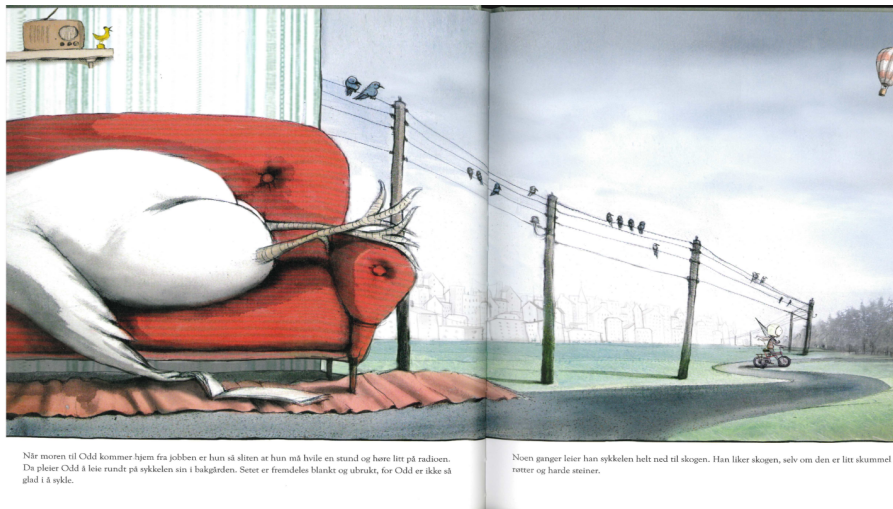


(Aisato, 2010, innsideperm)

Husene er en gjenganger på de fleste oppslag. De blir imidlertid sjeldent nevnt i verbalteksten. Igjen kan dette indikere at husene heller utgjør en faktor i miljøet, og ikke nødvendigvis er ment som et hovedfokus. Likevel vil jeg si at de tar såpass mye plass, og fungerer som et godt virkemiddel som en komplettering av konteksten og den multimodale redundansen. De er bidragsytende til både stedsskildring, men også bidragsytende på et følelsesmessig plan.



På oppslag 5 ser vi husene langt bak i perspektivet. Det at husene er tegnet så langt bak, men likevel lyser opp, kan representere både noe positivt, men samtidig ukjent, noe uvirkelig.



(Aisato, 2010, oppslag 5)

Som nevnt i teorikapittelet er verdiperspektivering helt avgjørende for å få frem tydelige budskap i ikonoteksten. Ulik verdiperspektivering har potensial for å formidle ulike budskap. Etter hvert som handlingen utspilles, forandrer bildevinkelen seg i oppslagene når det gjelder fremstillingene av husene. I noen situasjoner er de små og usynlige, mens i andre situasjoner tar de stor plass og er dominerende og kraftfulle. På noen oppslag er de uten farge, mens på andre oppslag er de fargerike. Gjennom boken kommer husene tydeligere og tydeligere frem, og i enkelte oppslag har Odd beveget seg så nærme det skumle, ukjente og håpefulle, at husene er rundt ham. F.eks. på høyre side av oppslag 10, ser vi at Odd beveger seg gjennom byen med selvsikkerhet. Odd har tatt et stort skritt og beveget seg i en utviklende retning. Husene understreker dette ved at de har fått farger og til og med lys i vinduene



(Aisato, 2010, oppslag 10)

Under denne leteaksjonen etter Gunn forandrer husene seg etter stemningen. Tidvis blir de illustrert med farge og håp, mens andre ganger er de grå og fortapte.



(Aisato, 2010, oppslag 11, venstre side.

Verbalteksten beskriver aldri husene, men det nevnes til tider at det finnes en «by». «Til slutt bestemmer han seg for å lete på den andre siden av byen» (Aisato, 2010, oppslag 12). Husene i bakgrunnen får en sterk rolle, selv om de ikke beskrives eksplisitt i verbalteksten. På denne måten forandrer bildeboken seg fra å være en symmetrisk bildebok, til en utfyllende eller forsterkende bildebok (Nikolajeva & Scott, 2006, ss. 11-12).

På oppslag 12, som nevnt over, er første gang det eksplisitt blir skrevet i verbalteksten at han må krysse byen for å finne det han leter etter. Odd må krysse byen for å finne Gunn. Altså to fortapte skjebner, som satser og krysser noe ukjent for å finne lykken.

Husene i alle ulike størrelser og fasonger blir grå og dystre, i samspill med sinnsstemningen til Odd. Selv om det både er uhyggelig og dårlig vær, viser det seg at denne ukjente store byen, med mange hus, tett i tett, ikke var så farlig likevel. Odd er helt alene ute og leter etter Gunn. Verbalteksten understreker at han leter nøye: «Han leter på lekeplassene, og i butikkene, kikker inn i bakgårder og gjennom vinduer» (Aisato, 2010, oppslag 12).



(Aisato, 2010, oppslag 12).

Husene er mange, og står sammen som en vegg som Odd må igjennom for å finne lykken. Ensom og alene triller han sykkelen med et lysende håp om å finne Gunn. Husene står like støtt i regnvær og tåke, som i solskinn og klarvær. Det kommer tydelig frem at dette med utvidelse av horisont er skummelt. Husene eller byen fungerer som et forsterket element, og kompletterer stemningen og verbalteksten på en effektiv og god måte. «Han fester honningkrukka bak på sykkelen og triller forsiktig gjennom gatene i regnet» (oppslag 12). Det er så mange hus, og håpet etter å finne Gunn viskes stadig ut.

Husene kan også representere dette med utestengelse. Husene er i ett med resten av miljøskildringene i bildet, noe som for meg forsterker følelsen av at det er en stor del av samfunnet Odd dessverre ikke er en del av. Han plasseres ofte i forgrunnen, mens byen lever sitt liv i bakgrunnen (Oppslag 11,12). Til tider føles det ut som at håpet viskes ut. Man må krysse noen grenser og trå over noen barrierer, for å få tilgang til fellesskapet. Det er et samfunn som eksisterer uten at Odd nødvendigvis er den del av det. Dette understrekes ved at han beveger seg på utsiden av denne muren av hus. Han må tilegne seg mot, motstandsdyktighet og sosial kompetanse, for å kunne ta del i det ukjente. Ikonoteksten representerer et potensial for å se en sammenlikning med det å bli voksen. Fra de første oppslagene, hvor Odd befinner seg inne, hjemme og på skolen og husene nærmest er usynlig, til han i de siste oppslagene blir ett med byen.

Vi ser at husene forandres utover i boken i samme takt som Odd sin dannelsesreise, og følelsemessige situasjon. Husene kommer nærmere når Odd våger å bevege seg ut på egen



hånd. Når Odd skal fremstå som liten, usikker og skjør, er husene store og ruvende. De tar mye plass og er illustrert i et sammensatt og motstandsdyktig perspektiv i forhold til Odd. Husenes fremstilling, følger Odd sin indre sinnstemning, og hjelper oss med å forstå hans følelser. Dette gjøres ved bruk av størrelse, fasong, antall, fargebruk osv.

Husene og byen tar på mange måter et ansvar, og fungerer som en rød tråd gjennom boken og gjenspeiler hans indre liv. Som jeg skrev tidligere, representerer disse husene både noe ukjent, fremmed, stort og skummelt, men samtidig gjenspeiler de noe stabilt. Selv om gjennomskiktigheten, tydeligheten og størrelsen stadig forandres, er de likevel stabile. De står alltid som en slags sterk, trygg, rakrygget, håpefull skikkelse i bakgrunnen. Til tider har de også fått liv og farge. Dette indikerer at de kan representere håp, glede og muligheter.



(Aisato, 2010, oppslag 14).

På de siste oppslagene ser vi at husene fungerer som et element for å få frem både Gunn og Odd. Når Odd finner Gunn, lyser huset i likhet med henne opp. Det er dog interessant å se på husene i bakgrunnen hans på venstre side av oppslag 13. Det er som at Odd og Gunn ser hverandre, samtidig som husene fremdeles indikerer en avstand. For at husene som «følger» Odd også skal bli fylt med liv og glede, må han gjennom en siste utfordring, nemlig klatre opp til Gunn for å gi henne honningen. Til tross for at han faller ned, blir han en del av det fargerike fellesskapet og husene bak ham får også farge. Livet hans består nå av mer enn bare gråhet, tristhet, uferdighet, og følelsesløshet.



(Aisato, 2010, oppslag 13)

Protagonisten tar selv kontroll over byen, og lar seg ikke skremme. Han er nå et «hardkokt egg». Som vi ser på oppslag 15, utstråler husene nå en varme ved hjelp av rødlige fargetoner som et symbol på at han nå er kokt.



(Aisato, 2010, oppslag 15)

## 4.0 Drøfting

I denne oppgaven har jeg tatt for meg nærlesing av *Odd er et egg*. Avslutningsvis vil jeg ta for meg funn i analysen og knytte dette opp mot forskningsspørsmålene. Jeg vil også forsøke å belyse ytterligere sammenhenger mellom mine analytiske funn og teorien som jeg har presentert tidligere. Problemstillingen min var: *Hvilket potensial kan bildeboken «Odd er et egg» ha for utvikling av elevens sosiale handlingskompetanse på ungdomstrinnet?*

Etterfulgt av forskningsspørsmålene mine som er:

- *Hvordan inngår dannelse i sosial handlingskompetanse?*
- *Hvordan kommer utvikling og dannelse til uttrykk i bildeboken «Odd er et egg»?*
- *Hvilket didaktisk potensial har denne bildeboken? Og hvordan kan den brukes med hensikt for å fremme empati hos elever på ungdomstrinnet.*

### 4.1 Hvordan inngår dannelse i sosial handlingskompetanse?

Dannelse spiller en viktig rolle i utviklingen av sosial handlingskompetanse. Dannelse er et omfattende og stort begrep, og som påpekt i teorikapittelet, snakker vi i denne sammenheng om den sosiale dannelsen. Sosial handlingskompetanse refererer til evnen til å håndtere og engasjere seg i sosiale situasjoner på en hensiktsmessig og akseptabel måte. Det innebærer blant annet å forstå sosiale normer i samfunnet som handler om menneskets verdier, empati og kommunikasjon med andre. Gjennom arbeid med å utvikle kunnskap, holdninger og verdier om seg selv og andre, kan vi utvikle en dypere forståelse individuelt, men også en forståelse av hvorfor vi handler og opptrer ulikt i sosiale situasjoner. Dannelsesprosessen innebærer at man forberedes til å kunne tolke komplekse sosiale situasjoner, og ikke minst forstå ulike perspektiver. Utvikling av empati og medfølelse er slik jeg ser det avgjørende for å kunne forstå, reagere og agere på andres følelser og behov. Evnen til å kunne vise respekt, ansvarlighet, mottakelighet og ikke minst være selvhjulpne bidrar til at din emosjonelle kompetanse er tilstrekkelig for å fungere i samfunnet. Denne dannelsesprosessen kan bidra til å styrke ens sosiale kompetanse ved å dyrke et fundament av kunnskap, verdier, empati og kommunikasjonsevner. Nussbaum reflekterer rundt den litterære forestillingsevnenes potensial for å utvikle medlidenhet. «Hvis den litterære forestillingsevnen utvikler medlidenhet, og hvis medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for å ansvarlig samfunnsdeltakelse, er det gode grunner til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger» (Nussbaum, 2016, s. 43). Den emosjonelle kompetansen er absolutt nødvendig for å kunne engasjere seg positivt og meningsfullt i samhandling med andre. Vi kan imidlertid

undre oss over om dette er avgjørende for å bli akseptert i samfunnet. Argumentasjonen for at emosjonell kompetanse er en viktig del av personers generelle kompetanse, er etter Nussbaums mening, så viktig at det bør være en integrert del av utdanningssystemet (Nussbaum, 1997). Fokus på sosial læring i skolen er i den sammenheng heldigvis stadig mer fremtreden og aktuell. Dette kommer spesielt til syne i den nye læreplanen (LK20). Det vil derfor være avgjørende for elevene at lærere tar dette til etterretning, og tilrettelegger for muligheter til å utvikle sosial handlingskompetanse på lik linje med den faglige kompetansen. Det å danne individer som har en tilstrekkelig sosial handlingskompetanse må ikke undervurderes, samtidig som vi også må fokusere på utvikling av faglige ferdigheter.

#### 4.2 Hvordan kommer utvikling og dannelsesreise til uttrykk i bildeboken *Odd er et egg?*

I nærlesingen har jeg pekt på flere eksempler hvor dannelsesreisen til Odd er et faktum. Bildeboken er kronologisk fremstilt noe som tydeliggjør utviklingsreisen til protagonisten veldig. I bildeboken forstår vi at Odd for eksempel står ovenfor en løsrivelsesprosess fra mor og hjemmet. Dette er et steg i dannelsesprosessen, og han må finne ut av hvordan han kan utvikle en resiliens for å takle det verden har å by på. Det at Odd møter sitt motstykke i Gunn, bringer frem lys, optimisme og framtidshåp i ham. Han tar tak i seg selv, og må løse utfordringer på egenhånd, uten at moren «holder ham i hånden». Bildeboken skisserer hvordan Odd må utfordre seg selv, noe som igjen kan bidra til at elevene reflekterer over sitt eget liv. Ved å sette seg inn i karakterene, å bruke den visuelle og narrative forestillingsverdenen som bildeboken representerer, vil det åpne for muligheter for samtaler, diskusjoner og refleksjoner rundt karakterenes handlinger og valg. Dette er viktig og sentralt i forhold til å benytte bildeboken i arbeid med dannelsesreise. Nikolajeva (2013) påpeker at ved å lese bildebøker, forberedes barna på å håndtere empati og tankelesing i det virkelige liv (s. 250). Barn har ofte begrensede livserfaringer, og derav er bildeboken et godt redskap som tilbyr stedfortredende følelsesmessige opplevelser som barna kan ta del i. I møter med barnelitteraturen kan elevene bli kjent med ulike erfaringer som berører utenforskap, identitet, vekst og relasjoner. Det er viktig å huske at bildeboken ikke er en lærebok i dannelsesreise, men at dens tolkningsmuligheter kan åpne opp for refleksjoner og samtaler som oppleves som relevante for den enkelte. Elevene kan utvikle en forståelse for ulike handlingsmønstre, samtidig som de også får muligheten til å tenke igjennom hvordan de selv ville løst en tilsvarende situasjon. Bildebokens store potensial kan brukes for å støtte elevens utvikling



både faglig og sosialt. I denne oppgaven har jeg sett lite på hva elevene skal lære om bildebøker som modalitet. Imidlertid har jeg fortrinnsvis sett mer på hvordan bildebøkene kan bidra til læring om deres eget liv. Ved å bruke modaliteter som potensielt sett tar opp dannelse i et perspektiv av sosial handlingskompetanse, vil elevene eksponeres for refleksjon rundt denne tematikken. Det er derfor nærliggende å anta at dette vil føre til diskusjoner og konstruktive samtaler som bidrar til sammenlikning av fiktive historier med virkelige erfaringer. Læreplanen vektlegger nettopp den enkeltes elevs analytiske og kreative evne. Det er derfor avgjørende at lærerne hjelper elevene til å se hvilke tolkningsmuligheter bildeboken har, og lar elevene utforske boken selv. På den måten vil litteraturen kunne oppleves som relevant for dem.

Nussbaum påpeker at målet om å skape verdensborgere står i dyp motsetning til den holdningen som i dag styrer identitetspolitikken. Dette forklares med at det i dagens akademiske undervisning ofte fokuseres på verker som fremmer multikulturalisme. Undervisningen og læreplanen gir uttrykk for viktigheten av å utvikle en aksept til menneskelig mangfold og kulturell kompleksitet. Selv om denne tematikken både kommer frem i undervisning og i andre samtaler, er det likevel en bekymring rundt hvorvidt mennesker er kompetente til å føle på sympati og har empati for andre som har andre forutsetninger og er annerledes enn seg selv (Nussbaum, 2016, s. 54). I bildeboken ser vi at det brukes grep som flere karakterer, hvor Gunn viser tydelig omsorg og empati for Odd. Dette bidrar til at han får troen på seg selv, og ønsker å utvikle seg.

Som nevnt i både teorikapitlet mitt og nærlesingen kan også husene i *Odd er et egg* være et element som tydeliggjør dannelsesreisen til Odd. Husene i denne sammenhengen gir uttrykk for Odd sitt indre, og følger hans reise. Et slikt symbol (som et hus) kan potensielt sett være et godt utgangspunkt i etterarbeidet med lesingen, og kan bidra til mange gode samtaler med leseren. Som påpekt i nærlesingen kan husene være en indikasjon på en løsrivelse og de kan fungere som en kontrast til hjemmeforholdene til Odd. Ut fra oppslag 5 som vi så i nærlesingen, kan det se ut som at Odd er vokst opp litt på utsiden av selve bykjernen. Dette forsterker antagelsen og tolkningen om at han er alene. Han står på utsiden og ser inn på alle som bor tett i tett og som har en tett forbindelse til hverandre. Selv om man har en tett forbindelse til noe, er det dog viktig å skille mellom en generell forbindelse og nær relasjon. Det er ikke automatisk slik at man en del av et fellesskap, bare fordi man bor i en storby. Dette bringer oss inn på teorikapitlet om ulike diskurser og habitus. Sosial bakgrunn har ofte

en betydning for din plass i samfunnet. De internaliserte disposisjonene som samfunnet har formet og strukturert, er ikke nødvendigvis så enkle å bryte ned. Man er ikke del av alle diskurser, men det å være annerledes, ha en annen habitus enn andre grupper, er ikke utelukkende negativt. Odd finner til slutt en som verdsetter han for den han er. Signifikante forskjeller mellom mennesker kan også være bidragsytende til noe positivt. Man kan lære av hverandre, og sånn sett legges forholdene til rette for å utvikle empati og forståelse for andre. På den måten åpnes mulighetene for utvikling av dannelse og sosial handlingskompetanse hos elevene.

En dannelsesreise som handler om det å tilegne seg kunnskap og ferdigheter og samtidig utvikle seg til å bli voksen, er noe alle ungdommer skal gjennom. De står i likhet med Odd ovenfor en dannelsesreise. Ved å måtte ta egne valg for å ruste seg selv for en hverdag hvor man skal bli mer selvstendig og uavhengig av foreldre, krever mot. Bildeboken kan derfor brukes som narrative eksempler for denne forberedelsen på et selvstendig liv. Nikolajeva (2013) påpeker at skildringene av karakterer er essensielt for budskapet. Odds utvikling understrekes gjennom blikk, positur og farger. Det at Odd på forsiden fremstilles som stor og dominant står i et ambivalent forhold til hvordan vårt møte med Odd tidlig i boken er. Etter hvert som vi leser, samsvarer likevel denne dimensjonen med hvordan han vokser personlighetsmessig. På en annen side kan man også si at forsidebildet er bidragsytende i å uttrykke den fortvilelsen han kjenner på.

Ungdomsleseren trenger komplekse bøker for å utvikle sin kompetanse. Det betyr ikke at vi ikke kan jobbe med «enkle» bøker. Ved å velge bøker som passer for flere nivåer, kan man likevel utforske tematikk som er relevant for ungdomsleseren. Bildeboken kan leses med ulike tolkninger og hermeneutiske innganger. Jo eldre elevene er, desto mer avanserte og utfordrende samtaler og konversasjoner kan læreren legge opp til. Elevenes refleksjoner kan i en erfaringsdeling bli avgjørende for utvikling av empati og sosial handlingskompetanse. I den sammenheng kan ungdomsleseren få godt utbytte av å benytte allalderlitteratur.

På den andre siden er det likevel ikke gitt at alle elever er mottakelige for dette. Vi kan ikke styre elevenes følelser og interaksjoner i møte med litteratur, men hjelpe dem til å se hvilke tolkningsmuligheter bildeboken har. Ved å studere hvordan karakterene utvikler seg i denne boken, kan det likevel være mulig å føre samtalen over på hvordan elevene reflekterer rundt sin egen utvikling. Konkrete eksempler fra boken kan brukes som litterære samtalestartere

både individuelt med eleven, men også i smågrupper eller i full klasse. Det er imidlertid viktig å påpeke at læreren ikke skal ta en rolle som psykolog eller terapeut, da dette ligger utenfor lærerens kompetanse. Lærerens rolle i denne sammenheng må være å styre samtalene mot faglig eller sosial læring.

#### *4.3 Bildebokens potensial i skolen*

Bildebokanalyse er en metode jeg anser som hensiktsmessig i arbeidet for å legge til rette for utvikling av sosial handlingskompetanse i klasserommet. På den annen side er det viktig å poengtere at bildebokteori i seg selv ikke gjør at elevene lærer seg sosial handlingskompetanse og dannes. Imidlertid er det samtalene som kommer ut av det å lese, tolke og forstå bildebøker som kan bidra til dette. Bildebokteori kan være et godt verktøy for å kunne gå ordentlig inn i en bildebok. Dette verktøyet kan åpne opp for ulike lesinger som kan berøres sosial handlingskompetanse på mange måter.

En hensiktsmessig måte å jobbe med utvikling av empati og dannelse på, kan være gjennom bildebøker (Nikolajeva, 2013). Bildeboken kan brukes som et utgangspunkt for å kombinere arbeidet med både faglig og sosial læring. I henhold til Sommervold sin studie (2020) kommer det frem at elever på niende trinn bekrefter at de har et forhold til bildebøker fra barndommen. Når elevene fikk spørsmål om de visste om noen bildebøker som er skrevet spesielt for ungdom og voksne lesere, foreslo de tegneserier. Når det er sagt, opplever man ofte at ungdomsskoleelever ikke alltid tør å møte litteratur som fremstår «barnslig» (Sommervold, 2020, s. 119). Bildeboken som allalderlitteratur bør derfor fremmes positivt for elevene, slik at de kan få positive assosiasjoner med litteratur som de kanskje i utgangspunktet tenker er for de yngre elevene.

Til tross for at denne bildeboken er fiktiv og ikke beskriver det virkelige liv, kan den likevel være en potensiell modalitet i arbeid med norskfagets kunnskapsmål. Selv om den imidlertid ikke har direkte overføringsverdi til elevenes liv, har den et stort potensial og mange mulige innganger for å oppnå både sosiale og faglige mål. Norskfagets kunnskapsmål er etter ny læreplan ganske bredt formulert. De er svært åpne og legger til rette for variasjon av tekstutvalg i undervisningen. Etter 10.trinn skal eleven blant annet kunne «lese skjønnlitteratur (...) og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28). Eleven skal kunne «utforske og reflektere over



hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28). De skal også kunne «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med ulike sjangre på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28). I henhold til læreplanens tverrfaglige tema om folkehelse og livsmestring, kan lesing av skjønnlitteratur og sakprosa bidra til å både bekrefte og utfordre elevens selvilde. Dette kan bidra til deres identitetsutvikling og fremme livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). Bildeboken er, slik jeg ser det, sentral å bruke i arbeid med disse målene, p.g.a dens kompleksitet. Den kan blant annet bidra til å skape en forestillingsverden for elevene. Bildeboken, slik vi har sett i nærlesingen i denne oppgaven, har potensial for å fremme nettopp medlidenhet og empati hos leseren. For at dette skal kunne skje, må lærerne styre undervisningen slik at bildeboken kan brukes for å åpne opp for gode litterære samtaler.

Bildebøker som involverer flere karakterer, oppmuntrer leseren til å engasjere seg i mer kompleks tankelesing. Bildeboken har mange tolkningslag og henvender seg derfor til mange ulike lesere. Bildebøker har et potensial som skaper rom for at leseren kan diskutere hva karakterene føler og tenker. Ved at det er dynamikk mellom flere karakterer kan også leseren diskutere hva karakterene føler og tenker om hverandres følelser og tanker (Nikolajeva , 2013, s. 253). I det virkelige liv ønsker vi jo nettopp å oppnå dette: Å bli kompatible til å sette oss inn i andres emosjoner, og akseptere at vi er ulike og komplekse som mennesker. Gjennom bildebokmøter får vi trent oss på dette: «Picturebooks depict conflicts between characters based on misunderstanding, misinterpretation, and misdirection of emotions; they also depict characters developing empathy toward other characters» (Nikolajeva , 2013, s. 253). Denne modaliteten er derfor godt egnet for empatiutvikling hos elever. Utvikling av empati og ansvarlighet kan være en positiv konsekvens av at man blir eksponert for slike representasjoner blant annet i bildeboklitteraturen.

Samspeillet mellom bildebokens modaliteter og ikonotekstens potensial kan også bidra til å treffe flere elevgrupper. Bildeboken kan derfor passe godt på ungdomstrinnet, da det også her er ulike nivåer og ulike elevgrupper som trenger tilpasset litteratur. På den ene siden vil den multimodale affordansen bidra til at alle elever kan ta del i et tolkningsarbeid, uansett bakgrunn og forkunnskaper. Elevene kan bruke bildene til å støtte seg til den litterære teksten, og skape mening ved å se hvordan tekst og bilder fungerer sammen. Bildebokens kompleksitet fungerer som utgangspunkt for faglige samtaler som handler om multimodale affordanser. Ved å studere de visuelle elementene, kan eleven oppnå en sterkere forståelse av

tekstens helhet. På den andre siden vil noen få mer ut av ikonoteksten enn andre, da det er ulikt hvor mye man klarer å tolke ut fra bilder og tekst. Det er også variabelt hvordan bildeboken mottas av elevgruppen. Her må vi være flinke til å velge hensiktsmessige bildebøker som er tilpasset elevgruppen.

Et argument for å benytte bildeboken på høyere alderstrinn er mulighetene som ligger i elevenes erfaringer, literaritet og diskurs. Når leseren leser bildebøker med sin forestillingsevne, sine kunnskaper og erfaringer, gir leseren liv til teksten. Etter hvert som elevene får livserfaringer, og utvikler sosial handlingskompetanse og empati, kan man ved hjelp av litterære tekster bidra til at den faktiske leseren utvikler sitt syn, og kan utvide sin forståelseshorisont. Sommervold (2020) refererer til Mitchell (2018), som påpeker at det også er forskjell på hvordan yngre og eldre barn eller ungdom tilnærmer seg bildeboken. Hennes studier viser at mens for eksempel tiendeklassinger er mest opptatt av «å formidle verbalteksten» retter imidlertid førsteklasingene oppmerksomhet mot «bildeelementene som er eksplisitt omtalt i teksten» (Mitchell, 2018, s.144, 294. Referert i Sommervold, 2020, s. 222). Man kan kanskje si at det er avgjørende for bildebokens fulle potensial at man jobber med bildeboken på flere årstrinn. Dette for å utnytte alle modalitetene i boken. Ved å jobbe med samme bildebok på høyere trinn, som man gjorde i småskolen, kan det bidra til nye refleksjoner, og bevisstgjøring rundt elevens egen utvikling. Dette kan også være et argument for hvorfor bildeboken ofte kategoriseres som allalderlitteratur.

Vi identifiserer oss ofte automatisk med karakterer og får ulik tilknytning til ulike verk basert på individuelle erfaringer og diskurser. Nussbaum påpeker derfor at det er viktig at vi både leser og underviser i ulike typer litteratur, slik at den faktiske leseren opplever både sympatisk lesing og kritisk lesing. Disse to kategoriene bør gå hånd i hånd med tanke på hvor og hvordan vi retter vår sympati (Nussbaum, 2016, s. 45). Selv om Nussbaum på sin side fortrinnsvis snakker om romansjangeren, legitimerer også flere kritikere spørsmålet om hvorvidt hensikten med litteraturen er å «gi oss styrke når vi er svake» (Nussbaum, 2016, s. 50). Nussbaum (2016) påpeker videre at hvis «litteraturen er en fremstilling av menneskers mulighet, vil de litterære verkene vi velger ut, uunngåelig være et svar på, og videreutvikle vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne være» (s.51). Litteraturen er derfor viktig for mennesker.

Sommervolds studie (2020) viser til at det kan se ut som at elevenes tilnærming til ikonoteksten preges av lærerens undervisning. Det er derfor sentralt at læreren er bevisst på hvilke emner man ønsker å fremme for elevene, hva hensikten med bildeboklesingen er, samt hvordan man kan arbeide med boken. Det er viktig å være bevisst på at lærerens tolkninger ikke blir styrende for elevene. Vi må imidlertid også ta i betraktning at man jobber med litteratur. Det kan være skummelt å bare basere seg på elevenes erfaringer. Selv om man kan bruke bildeboken som et verktøy for å fremme sosial handlingskompetanse og empati, er det viktig at man også referer til bildebokens bestanddeler og komposisjon, uten å alltid trekke sammenlikninger til den virkelige verden. Når det kommer til bildebøker, vi jeg anta at det er essensielt å se på potensialet som ligger i bøkene, og ikke nødvendigvis henge oss så mye opp i alderskategori. Bildeboken kan fungere som allalderlitteratur, så lenge man anvender den hensiktsmessig. Det handler også om lærerens kompetanse og vilje til å sette seg inn i ulike sjangre. En lærer som er genuint interessert i bildeboklitteratur, vil også i større grad kunne motivere for bruk av denne allalderlitteraturen i klasserommet. Vi som pedagoger må løfte blikket og tilby kompleks litteratur til elevene. Vi må tørre å gå utenfor de rammene og den kanon som alltid har eksistert. Vi må også tørre å våge oss ut i et interessefelt hvor vi møter målgruppen vi skal undervise. Hvis vi sammen med elevene våre beveger oss ut på usikker grunn, kan vi potensielt sett skape gode samtaler og potensiale for danning øker.

Røskeland og Kallestad (2020) påpeker at litteraturen har et særlig potensial for å bidra til danning. En essensiell og grunnleggende tanke er at litteraturen i sin kraft, aktiviserer innlevelse, følelser og innsikt i situasjoner og forhold som leseren ikke nødvendigvis har egne erfaringer med fra eget liv (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Likevel vil enkelte elever ha erfaringer fra destruktive relasjoner uten å nødvendigvis kanskje være åpne om det.

Skardhamar på sin side påpeker at «litteratur er et estetisk uttrykk for eksistensielle spørsmål» (Skardhamar, 2005, s. 12). Man kan derfor kanskje si at arbeid med litteratur fremmer både etiske og estetiske perspektiver. Det kan være produktivt å lese litteratur både med de elevene som har opplevelser knyttet til problemstillingene i boken, og med de som ikke har det.

Røskeland og Kallestad (2020) påpeker at leseren må øves opp til å reflektere over sine egne erfaringer under litteraturlesingen, dersom den skal ha en dannende påvirkning eller et dannende potensial (s.14).

På den andre siden tror jeg også det er viktig å la litteratur være litteratur. Hvis man til enhver tid alltid skal ha en tydelig ambisjon for hver gang man leser med elevene, vil kanskje elevene miste gleden ved å lese. Det å kose seg med litteraturen uten å nødvendigvis ha en hensikt

annet enn å leve seg inn i en narrativ verden, må ikke undervurderes. Der er derfor viktig å ikke begrense bildeboken til et redskap. Da fratar man den verdifulle muligheter.

#### 4.3.1 Didaktisk potensiale

*Odd er et egg* har et stort didaktisk potensial for å fremme empati. I klasserommet er det essensielt å finne en balanse mellom sosial og faglig læring. Man har mange ulike elever å ta hensyn til. Det heter ifølge overordnet del i kunnskapsløftet del 3.2 at:

Tilpasset opplæring gjelder for alle elever (...). Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre står det at elevens læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. Del 3.2). Alle elever møter skolen med ulike erfaringer, bagasje, forkunnskaper, holdninger, verdier og behov. Derav er norskfaget, på lik linje med alle andre fag, pliktig til å legge til rette for både danning og utdanning. For å skape både motivasjon, mestring og læringsglede er det avgjørende at undervisningen favner et bredt repertoar av læringsaktiviteter innenfor forutsigbare rammer.

Denne bildeboken kan treffe alle aldre helt fra barnehagefasen til voksenlivet. Ved å bruke slik kompleks litteratur vil det alltid være muligheter for utvikling av kritisk tenkning og læring. Det å lese litteratur kan også handle om å utvikle fagkompetanse. Imidlertid fokuserer jeg i denne oppgaven på hvordan litteraturen kan berøre andre deler av dannelsesbegrepet. Når jeg omtaler begrepet dannelse i denne sammenhengen, snakker jeg først og fremst om den utviklingen *Odd* gjennomgår. Hvordan man skal tørre å være seg selv er potensielt sett en problemstilling som er relevant for mange ungdommer. Gjennom ungdomstiden blir man påvirket av mange ulike diskurser og er i en utviklingsfase fra barn til voksen. Det er mye press fra ulike hold, og det kan være vanskelig å stå for den man egentlig er. Bildeboken *Odd* er et egg aktualiserer temaer som ensomhet, angst, redsel og vennskap og inviterer til samtaler om emner som interesserer ungdom. Dette kan gi anledning til å diskutere følelser knyttet til hvordan det er å være alene, annerledes, minoritet, ensom, usynlig, for å nevne noe. Boken viser oss også at det finnes håp. Med rett drahjelp, ansvar, omsorg, mottakelighet og egeninnsats er det mulig å gjøre hverdagen til noe bedre. Det finnes alltid noen som passer deg, som likner deg, og som verdsetter akkurat den personen du er. Det er ikke alltid nødvendig å ta drastiske grep, man kan med litt mot og rette venner få det mye bedre, på tross

av forskjeller. Boken kan også brukes til å lære barn om vennskap, og hvordan man kan være der for hverandre, uten å nødvendigvis fraskrive personen ansvar for egen atferd. Gunn er jo et prakt eksempelpå dette. Her får elevene møte to ytterpunkter, som begge i utgangspunktet er litt annerledes og alene, men som finner hverandre, til tross for at den ene er litt svakere stilt enn den andre. Her kan man åpne opp for et didaktisk opplegg om sammenlikning av karaktertrekk, personlighet og utseende. Eller man kan legge til rette for diskusjoner om hva det vil si å være en god venn for noen og støtte noen som trenger det.

Elevene har sjelden de samme emosjonelle erfaringene, og besitter ulike utgangspunkt. Selv om bildeboken tar opp temaer knyttet til problemstillinger rundt utvikling av sosial handlingskompetanse, kan man ikke tvinge frem følelser og endringer hos elevene. Boken vil oppleves ulik fra person til person. Man kan imidlertid nærme seg problemstillinger, knyttet til både empati og sosial handlingskompetanse gjennom for eksempel litterære samtaler. Disse samtalen kan bidra til refleksjon rundt det å sette seg inn i andres situasjoner og behov. Vi kan bruke bildebokens handling til å sammenlikne med virkelige situasjoner og den litterære samtalen kan gå ut på om leseren kjenner noen, eller selv har opplevd, en tilsvarende situasjon som Odd er i. Elevene kan lære å forstå, samt sympatisere med ham. I en slik situasjon er det likevel viktig at læreren er bevisst på når man skal holde seg i teksten, og når man skal bevege seg ut av teksten. Her kan man som lærer potensielt åpne opp for gode klasseromsamtaler, som elevene også kan ta med seg videre ut i livet. Vi jobber med sosial læring på en eksplisitt, men også implisitt måte, ved at flere sider av den sosiale handlingskompetansen vår blir utfordret, selv om tematikken er empati.

Boken har et potensial for å fremme både inkludering og aksept, toleranse og ansvar. Elevene kan lære om inkluderende miljø og kjenne på følelsen av å være alene via karakteren Odd. Dette kan inspirere elevene til å være mer åpne og inkluderende mot andre i virkeligheten. Bildebokens tematikk og problemstillinger kan fungere som et utgangspunkt for å snakke om for eksempel klasse miljø. Diskusjon, refleksjon og kritisk tenking om hvordan man kan håndtere vanskelige følelser kan også være aktuelt å drøfte med de eldre elevene. Her kan vi nærme oss diskusjoner om hva det innebærer å være empatiske overfor hverandre.

I masteravhandlingen til Larsen 2021, tar hun opp hvordan elever allerede før de leser boken sympatiserer med Odd (Larsen, 2021, s. 45). Dette viser hvordan mange elever beveger seg mot en estetisk leseholdning. Louise Rosenblatt (2005) påpeker at lesere som beveger seg mot

estetiske holdninger legger merke til hvilke følelser, ideer og personligheter som utspiller seg i litteraturen. Hun påpeker videre at denne leseholdningen også gjør leseren oppmerksom på hvordan karakterene opplever ulike problemstillinger (Rosenblatt, 2005, s.11). Det er vanlig at barneperspektivet allierer seg med leseren, noe vi kan se antydninger til i denne bildeboken. Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 36) påpeker på sin side at ikke er uvanlig å benytte dette som utgangsposisjon også i voksenlitteraturen. Kanskje kan man se på dette som et grep hvor barne- og voksenlitteraturen møtes. Hvis vi legger Rosenblatts estetiske leseholdning til grunn, kan man kanskje si at bildebøkene har potensial for å bidra til at eleven utvikler både empati og sosial handlingskompetanse.

Som lærer er det viktig at vi stiller reflekterende spørsmål til elevene. Spørsmål som også omhandler bildeboken for det den er. *Hva er det du ser? Hva tenker du om det du der? Hvordan tolker du dette oppslaget? Hvordan vider det på deg som leser?* (Bjorvand, Bildebøker, 2014, s. 145). Disse spørsmålene bidrar til at elevene holder seg i bildeboken, og vi kan foreta en nærlesing med elevene våre. Gjennom karakterer og hendelser i boken og narrativet, kan elevene sette seg inn i en narrativ forestillingsverden og utvikle emosjonell kompetanse, sosial handlingskompetanse og empati. Det å få forståelse for andres perspektiver og følelser er essensielt i forhold til å mestre ulike situasjoner i samfunnet. Dette er viktig for at elevens emosjonelle egenskaper og sosiale læring skal utvikles. Det at empati utvikles gjennom ungdomsårene indikerer at slike temaer som empati, dannelsesreise, selvutvikling, medfølelse, mottagelighet, motstandsdyktighet osv, egner seg godt for de eldre leserne. Derav er det også essensielt å jobbe med bildebøker på ungdomstrinnet.

Selv om jeg i denne drøftingen fortrinnsvis har argumentert for at bildeboken har et positivt potensial for ungdomsleseren, kan man også se på noen av de utfordrende sidene. I *Odd er et egg* kan man for eksempel diskutere hvor vidt det er et lurt grep fra forfatteren og definere alderen til Odd så tidlig eller ikke. Mange av de eldre leserne vil allerede her kanskje tenke at boken er for de yngre, og vil avvise bokens potensial fordi det handler om en liten gutt. Hvis man likevel gir boken en sjanse, vil leseren forhåpentligvis likevel oppleve at motiv, budskap og tematikk er relevant, til tross for beskrivelse av alder på hovedperson. For å kunne diskutere dette med elevene, altså hvem bildeboken henvender seg til, må vi nærlese boken med dem. Vi er helt avhengig av at leseren benytter både sanser og følelser for å få tak i den informasjonen som bildeboken formidler, slik at man kan tolke mening ut av det (Bjorvand, 2014, s. 134). Leseren bruker både grunnleggende ferdigheter, fantasi, følelsesregister og

livserfaringer til å tolke, samt kople sammen skrift, bilder, farger, og våre egne tanker og spørsmål til en estetisk helhet.

## 5.0 Avslutning

Det er viktig å være klar over at ikke alle leser bildeboken på samme måte og med same utbytte. Vi kan gjerne være litt kritiske til hvor vidt litteratur bidrar til en utvikling hos elever, eller ikke. Det vi imidlertid kan fastslå er at læreren ved hjelp av å benytte bildeboken, har muligheten til å legge til rette for gode litterære samtaler med elevene. Ved hjelp av bildebokens mange mulige innganger får leseren mulighet til å reflektere rundt karakterenes emosjonelle kompetanse, men også sin egen virkelige kompetanse. Dette skal ikke være en terapeutisk samtale, men heller en fremmede samtale som ved hjelp av egne holdninger hos eleven kan føre til utvikling av sosial handlingskompetanse.

Min nærlesing og drøfting av denne bildeboken er naturligvis min tolkning. Jeg har valgt å fokusere på dannelselse og utvikling av sosial handlingskompetanse. Det er imidlertid viktig å påpeke at det også er andre måter å lese boken på. Det er i tillegg avgjørende at jeg som lærer ikke legger for store føringer over på mine elever, når vi skal benytte bildeboken i undervisningen. Min lesing av denne boken har vært veldig målrettet, det er derfor avgjørende å ikke begrense tolkningsmulighetene til kun dette perspektivet.

I løpet av denne oppgaven har det kommet til syne at bildeboken *Odd er et egg* har et didaktisk potensial i forhold til utvikling av ungdomsskoleelevers sosiale handlingskompetanse. Jeg har i denne oppgaven skissert hvordan sosial handlingskompetanse (Bay, 2008) og emosjonell kompetanse (Nussbaum, 1997) på hver sin måte berører begrepet empati. Jeg har diskutert og trukket frem ulike perspektiver for å belyse at bildebokens potensial i forhold til både kompleksitet og at det fungerer som allalderlitteratur, kan være bidragsytende i målet om å danne empatiske individer. Både den litterære forestillingsverdenen som bildeboken tilbyr, og lærerens didaktiske utøvelse kan gi elever mulighet til å reflektere over problemstillinger knyttet til virkeligheten. Bildeboken *Odd er et egg* har slik jeg ser det et stort potensial for å fremme utvikling av god sosial handlingskompetanse hos elever på ungdomstrinnet.



## Bibliografi

- Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Oslo: Gyldendal.
- Aisato, L. (2013). *Fugl*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS .
- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste danningsfag. I L. Aase, K. Bjørhaug, & A.-B. Fenner, *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bay, J. (1982). *Avvikerne og ansvaret: på vei mot konsekvenspedagogikk* . Oslo: Cappelen.
- Bay, J. (2008). *Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring* . København: TAMU.
- Beckett, S. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. New York: Routledge.
- Berge, B. (2007). *Kan filosofisk praksis være en pedagogisk virksomhet?* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur sjangrar og teksttypar* . Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Birkeland , T., & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka* . Spydeberg: Landslaget for norskundervisning, Cappelen Forlag.
- Bjorvand, A.-M. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørlo, B. W., & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I B. W. Bjørlo, & N. Goga.
- Christensen, Nina. "Contemporary Picturebooks in the Nordic Countries: Concepts of Literature and Childhood." In *Looking Out and Looking In: National Identity in Picturebooks of the New Millennium*, edited by Åse Marie Ommundsen, 183-94. Oslo: Novus, 2013
- Cooper, J.C. *An Illustrated Encyclopaedia of Traditional Symbols*. London: Thames and Hudson, 1978, pp. 27–28.
- Dahle, G. (2002). *Snill*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dahle, G. (2003). *Sinna mann*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dahle, G. (2014). *Akvarium*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Engelstad, I. (2016). *Litteraturens etikk. Innledning*. Oslo: Pax forlag

- Fondevik, B., & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps - og danningsfag*. Oslo: Samlaget.
- Foucault, M. (1972). *THE ARCHAEOLOGY OF KNOWLEDGE & THE DISCOURSE ON LANGUAGE*. PANTHEON BOOKS, NEW YORK.
- Genette, G. (1997). *Paratexts Thresholds of Interpretation* . Cambridge University Press.
- Gjesdal, K. (2010). *Gadamer and the Legacy of German Idealism* . Cambridge University Press.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. I *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3-4, s. 163-168
- Horn Hogstad, K. (2022, 12 13). *Dannelse*. Hentet fra Store Norske Leksikon:  
<https://snl.no/dannelse>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden*.
- Kjeldstadli, K. (1996). *Habitusser og andre troll - på sporet av vår egen underjordiske. En kommentar til Pierre Bourdieus begrep om habitus*
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2018). *The Routledge Companion to Picturebooks* . TAYLOR FRANCIS LTD.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori* . Oslo: Novus forlag.
- Larsen, M. (2021). *Bildebøker som all - alder - litteratur.. En komparativ analyse av barn og voksenes møte med bildebøker Odd er et egg og Sikade* . The University of Bergen .
- Laukka, M. (2013). Femton punkter för analys av bilderboken. I U. Rhedin, O.K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (s. 185–189). Alfabeta.
- Lindenbaum, P. (2005). *När Åkes mamma glömde bort*. Sverige: Rabén & Sjögren .
- Melding til stortinget . (2018, 11 23). *Regjeringa.no*. Hentet fra Meld. St.8 :  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>
- Nikolajeva , M. (1996). *Children's Literature Comes of Age* . Libary og Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar* . Lund, Sverige: Studentlitteratur, Lund.

- Nikolajeva , M. (2013). *Picturebooks and emotional literacy* .
- Nikolajeva, M. (2017). Emotion in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer, *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 110-117). Routledge.
- Nikolajeva, M., & Scott , C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). Words about pictures. The narrative art of children's picture books. Athens & London: The University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (1992). *The other: Orientalism, colonialism, and children's literature*. Children's Literature Association Quarterly 17,1 (Spring 1992).
- Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I H. Bache-Wiig, *Nye veier til barneboka* (ss. 12-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult - Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Norsk barnebokinstitutt. (2023, 04 06). *Lisa Aisato. Månedens illustratør august 2011*. Hentet fra Norsk barnebokinstitutt: [https://barnebokinstituttet.no/manedens\\_illustrator/manedens-illustrator-august-2011-lisa-aisato/](https://barnebokinstituttet.no/manedens_illustrator/manedens-illustrator-august-2011-lisa-aisato/)
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum , M. (2016). *Litteraturens etikk - Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* . Oslo: Gyldendal
- Ommundsen, Å. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ommundsen, Å.M. (2018). Bildeboka. I R.S. Stokke & E.S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Painter, C., Martin, J., & Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives*. Equinox Publishing Ltd.
- Paloutzian, R. F. . (2005). *Religious Conversion and Spiritual Transformation: A Meaning-System Analysis*. (Paloutzian, R.F., & Park, C. L. , Red.) The Guilford Press.
- Ricoeur, P. (1970). *Hva er en tekst*. Pax.
- Rosenblatt, L.M. (2005). *Making meaning with texts*. Selected essays: Heinemann

Røskeland, M., & Kallestad, H. Å. (2020). Introduksjon Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdidaktikk . I M. Røskeland, H. Å. Kallestad, & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdidaktikken* . Oslo: Universitetsforlaget .

Skardhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

Slettan, S. (2014). *Ungomslitteratur - ei innføring* . CAPPELEN DAMM AKADEMISK .

Sommervold, T. (2020). Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning. En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker. Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk.

Samoilow, T. K. (2015) Competence and citizenship in picturebooks: a reading of Lisa Aisato's Fugl (Bird), *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6:1, 27280, DOI: 10.3402/blft.v6.27280

Straume, A. C. (2010, 09 28). *Fin, ny illustratør*. Hentet fra NRK:  
<https://www.nrk.no/kultur/odd-er-et-egg-1.7312339>

Tørnby , H. (2019). *Picturebooks in the Classroom*. Fagbokforlaget.

Viken filmsenter. (2016, 11 07). *Viken filmsenter*. Hentet fra Viken filmsenter:  
<https://vikenfilmsenter.no/tildeling/odd-er-et-egg-3/>