

Lek og alvor i bildebøker

En analyse av fantastikken i *Grevlingdager* (2019) og
Ollianna (2020) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus

Karoline Braadland



NOR4390 – Masteroppgave i nordisk,
særlig norsk, litteraturvitenskap

Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2021

Det fins hunder
som lytter og logrer og forstår,
det fins havner, det fins brygger,
det fins stiger og broer,
og steder å gå i land.
Det fins noen som hjelper.
Det fins andre som venter, som ser og som støtter.
– Fra *Ollianna*

Forord

Jeg har hatt et lærerikt år gjennom arbeidet med masteroppgaven, der jeg har blitt utfordret faglig med mye lesing, skriving og tekstanalyse. Jeg har vært så heldig at jeg har fått muligheten til å sette meg nærmere inn i forfatterskapene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus, og fordypet meg i to kunstneriske og pedagogiske bildebøker.

Jeg vil gjerne takke veilederen min, Mads Breckan Claudi, for lange og gode samtaler om litteratur og teori. Veiledningene har vært helt avgjørende for min progresjon i prosjektet. Samtalene har vært ekstra verdifulle i et år preget av koronapandemi og nedstengte universiteter. Denne spesielle situasjonen har vært svært krevende, og motivasjonen har til tider vært lav. Da har veiledningsavtalene vært gode holdepunkter, slik at jeg har hentet meg inn igjen når skrivingen har gått sakte og trått.

I tillegg vil jeg takke familien min for all hjelp og støtte, spesielt samboeren min og foreldrene mine som har latt meg få rom til å fullføre masteroppgaven. Jeg vil også få takke døtrene mine som har gitt meg avkobling fra skrivingen. Vi har hatt mange fine lesestunder sammen.

Sammendrag

I denne masteroppgaven analyseres bildebøkene *Grevlingdager* (2019) og *Ollianna* (2020) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Jeg har hatt følgende problemstilling som utgangspunkt: Hvordan brukes fantastisk for å belyse vanskelige temaer i bildebøkene *Grevlingdager* og *Ollianna*? Bildebøkene tematiserer ulike vanskelige temaer. Bøkene har fellestrekk og ulikheter både når det gjelder fortellingen og bruk av fantastiske elementer: *Grevlingdager* handler om skolevegring, og hvordan barnet kan forklare situasjonen for voksenpersoner rundt seg og slik få en bedre, mer tilrettelagt skolehverdag. *Ollianna* handler om kjønnsidentitet og hvordan barnet er på leting etter egen identitet, og hvor avgjørende det er at voksne støtter og forstår hva som er viktig for barnet.

Masteroppgaven plasserer bildebøkene innenfor det barnelitterære feltet med en teoretisk gjennomgang av sentrale begreper knyttet til barnelitteratur, allalderlitteratur og bildeboka som formidlingsform. Jeg mener fantastikken er en rød tråd i begge bildebøkene. Derfor presenteres ulike teoretiske syn på fantastisk, blant annet Tzvetan Todorovs definisjon av det fantastiske, Svein Slettans tredeling av fantastisk litteratur, samt sentrale trekk ved fabelen som er en underkategori innenfor fantastisk litteratur. Jeg vil også trekke inn Bo Møhl og May Schacks redegjørelse av hvordan fantasien er koblet til barnets lek og syn på verden, samt fantasiens fire ulike funksjoner som kan finne sted i fantastisk litteratur.

Jeg analyserer bildebøkene ut fra hvilke fantastiske elementer som er fremtredende, blant annet omskapingsmotiver, dyreallianser, barnets dagdrøm og fantasi, og fargesymbolikk. De ulike fantastiske innslagene muliggjør at vanskelige temaer kan formidles fra nye innfallsvinkler, ufarliggjør tabuer og åpner opp for diskusjon og refleksjon.

Avslutningsvis oppsummerer jeg bildeanalysene og diskuterer om det må være en motsetning mellom pedagogikk og kunst, eller om bildebøkene befinner seg i en mellomposisjon der de kan oppfylle flere funksjoner. På den ene siden kan bildebøkene ha en funksjon som kunst og være en ren fantasifortelling man kan drømme seg bort i. På den andre siden kan bildebøkene ha en pedagogisk funksjon som kan åpne opp for samtaler om vanskelige temaer, men uten at bildeboka blir en ren pedagogisk faktabok. Forfatterne må avveie flere krevende balanseger, både mellom kunst og pedagogikk, voksen- og barneleseren og det enkle og komplekse formspråket. I slike balanseger kan fantastikken bidra til å tematisere skolevegring og kjønnsidentitet på overraskende måter.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 – Innledning	1
1.1 Om forfatterskap og bildebokprosjekter	1
1.1.1 Tett familiesamarbeid	2
1.1.2 Bildeboka som verktøy og kunst	3
1.1.3 Bakgrunn for bildebokprosjektene	4
1.2 Problemstilling	5
1.3 Tidligere forskning	7
1.4 Kort om bildebøkene	9
1.4.1 Grevlingdager	9
1.4.2 Ollianna	10
1.5 Oppgavens oppbygning	10
Kapittel 2 – Teoretiske innfallsvinkler	12
2.1 Barnelitteratur som forskningsfelt	12
2.1.1 Diskusjoner om barnelitteratur	12
2.1.2 Barneperspektiv	14
2.1.3 Moderne og kompleks barnelitteratur	16
2.1.4 Bildeboka	16
2.1.5 Gérard Genettes paratekstbegreper	18
2.1.6 Bildeboka som allalderlitteratur	18
2.2 Fantastikk	20
2.2.1 Mellom fantasi og virkelighet	20
2.2.2 Nølingen og allegorien	23
2.2.3 Fabeltradisjonen	24
2.2.4 Det fantasifulle og lekne barnet	26
2.2.5 Dagdrøm og forandring	29
Kapittel 3 – Verksanalyser	31
3.1 Analyse av Grevlingdager (2019)	31
3.1.1 Bildebokas peritekster	31
3.1.2 Grevlingallegorien	33
3.1.3 En magisk barneverden	36
3.1.4 Konkretisering av følelser og fargesymbolikk	37
3.1.5 Pims ulike gjemmesteder	40
3.1.6 Veien ut av skolevegringen	44
3.1.7 Lykkelig slutt og fabelens moral	47
3.2 Analyse av Ollianna (2020)	49
3.2.1 Bildebokas peritekster	49
3.2.2 Når mor er rød og far er blå	51
3.2.3 Barnets forestillingsverden	54

3.2.4 Ollis dyreallianse med hunden	56
3.2.5 Maktforholdet mellom far og sønn	59
3.2.6 Ollis dagdrømming	60
3.2.7 Identitet og eksistensielle spørsmål	62
3.2.8 Lykkelig slutt og tydelig moral	64
Kapittel 4 – Oppsummering	67
4.1 Fantastikken i bildebøkene oppsummert	67
4.1.1 Bildebøkernes peritekster	67
4.1.2 Fargesymbolikk	68
4.1.3 Et fantastisk formspråk	68
4.1.4 Dyreallianser	69
4.1.5 Omskapingsmotiver	70
4.1.6 Fantasi og dagdrømmer	71
4.1.7 En lykkelig slutt og tydelig moral	72
4.2 Oppsummerende refleksjoner	72
4.2.1 Tabuer i bildebøker	74
4.2.2 Fantastikkens ulike funksjoner	76
4.2.3 Barnelitteraturens dilemma	77
4.2.4 Bildebøkene som allalderlitteratur	79
4.2.5 Leserens narrative forestillingsevne	80
4.2.6 Lek og alvor i bildebøker	82
Litteraturliste	84

Kapittel 1 – Innledning

Denne masteroppgaven vil fokusere på hvordan forfatterne Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus har brukt fantastikk i bildebøkene *Grevlingdager* (2019) og *Ollianna* (2020) for å belyse temaene skolevegring og kjønnsidentitet. Bildebøkene balanserer mellom et enkelt og komplekst formspråk, budskap rettet mot barne- og voksenlesere, og forholdet mellom kunst og pedagogikk. Innledningsvis vil jeg rette søkelyset mot Gro Dahles mangfoldige bakgrunn, hennes tanker om eget forfatterskap, familiesamarbeidet med mann og datter, samt om bakgrunnen for bildebokprosjektene. Med dette som bakteppe vil jeg begrunne valg av problemstilling for bildebokanalysene, samt si noe om relevant forskning og hvordan bildebøkene ble mottatt da de ble utgitt.

1.1 Om forfatterskap og bildebokprosjekter

Gro Dahle (f. 1962) debuterte med diktsamlingen *Audiens* i 1987. Hun har en stor bredde i sin litterære produksjon med ulike sjangre og formater, både romaner, bildebøker, lyrikk og novellesamlinger. Dahle er etter hvert blitt en anerkjent forfatter, og har blant annet mottatt Aschehoug-prisen (1998), Brageprisen for beste barnebok (2002), Kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok (2014) og Triztan Vindtorns poesipris (2015).

I *Norsk barnelitteraturhistorie* (2005) er Gro Dahle beskrevet som en forfatter som veksler mellom å skrive for voksne og barn. Hun har markert seg som en original og språklig bevisst forfatter. Dahle bruker en konkret og hverdagslig innfallsvinkel, men tekstene har alltid flere tolkningslag og er skrevet med ulikt temperament. Forfatteren skriver om grunnleggende følelser som kjærlighet, sjalusi, aggresjon og redsel. I tillegg skriver Dahle fra barnets ståsted. Det barnlige perspektivet er formidlet i et stramt og poetisk språk: «Barnet kjem ofte i klemme i den vaksenverda Dahle framstiller, og det er denne posisjonen ho utforskar i barnebøkene sine» (Birkeland et al, 2005, s. 360). Dahle mener utfordringen som forfatter alltid har vært hvordan hun skal klare å vise et tema konkret, noe hun ofte løser med bruk av metaforer:

For å konkretisere, bruker jeg ofte metaforer. I *Blekkspruten* valgte jeg en blekksprut som metafor for overgriperen. I *Akvarium* valgte jeg en gullfisk som metafor på en mor som ikke klarte å ta seg av barnet sitt. I *Håret til Mamma* valgte jeg håret som en metafor for morens

psykiske tilstand (...) Med et slikt metaforisk grep er det lettere å balansere det kunstneriske mot det pedagogiske, barneleseren mot voksenleseren, det enkle mot det komplekse (Dahle, 2017).

Dahles skriveholdning beskrives som poetisk. Hun jobber med kontraster og leter seg frem i språket på en assosierende og leken måte. Fra denne språkleken er det kort vei til poesien: «Tekstane til Gro Dahle er ofte blitt karakteriserte som naive eller naivistiske» (Birkeland et al., 2005, s. 363). Dahle er også selvuttalt naivist: «Jeg arbeider med de enkle formene, med det tradisjonelle, forenkling av roller. Trær og dyr får egenverdi, alt blir besjelet. Alt har sin personlige stemme hos meg» (Nergård, 2011). I bildebokanalysene av *Grevlingdager* og *Ollianna* vil jeg komme inn på hvordan Gro Dahle har brukt besjeling som et fantastisk grep.

Til tross for en stor bildebokproduksjon og mottakelse av en rekke priser er det interessant at Gro Dahle hevder hun aldri har følt seg som en forfatter. Ideene dukker først opp når hun skriver og slipper språket løs: «Det er mest språklige ideer, språket som krøller seg på arket, men av og til linjer og rammer og muligheter også. Jeg er ikke akkurat noen original tenker, men jeg har et ganske løpsk og assosiativt språk» (Nummedal, 2017). Gro Dahle utsetter seg regelmessig for friskrivning der hun skriver uten å tenke:

Jeg skriver ut i fra et råmateriale, et kaos. Det inneholder sansninger, bilder, drømmer. Jeg er opptatt av det bakenforliggende, kraftlinjene som ligger dypt nede. For å komme ned til disse må man slippe språket fri, slippe bildene fram. Så kommer de opp sammen med alt annet grums. For nede i rotet er det noe. Man finner noe. Jeg har så mange bilder. Formen kan være en ramme om bildene mine (Nergård, 2011).

Når Dahle jobber med å hente frem bakenforliggende drømmer og bilder i skriveprosessen, kan dette ha sammenheng med hennes egen psykologibakgrunn. Dahle har uttalt at hun bruker bildeboka for å undersøke familiers mørke rom, og bevege seg inn i tabuer og vanskelige temaer (Dahle, 2017). I bildebokanalysene vil jeg også komme inn på at Freuds tankegods er relevant for å forstå bildebøkens hovedkarakterer som uttrykker indre tanker, følelser og fantasier.

1.1.1 Tett familiesamarbeid

Gro Dahle har samarbeidet mye med mannen Svein Nyhus og datteren Kaia Dahle Nyhus, som begge har illustrert en rekke av bildebøkene hennes. Mest kjent er bildebøkene til Gro Dahle og Svein Nyhus om vanskelige temaer, blant annet om usynlige jenter i *Snill* (2002), familievold i *Sinna Mann* (2003), psykisk lidelse i *Håret til mamma* (2007), omsorgssvikt i *Akvarium* (2014),

seksuelle overgrep i *Blekkspruten* (2016) og aggressive mødre i *Dragen* (2018).

De senere årene har Gro Dahle samarbeidet med datteren Kaia, som både er forfatter og illustratør. Kaia Dahle Nyhus (f. 1990) er særlig kjent for sine stiliserte, ekspressive illustrasjoner i egne og andres bildebøker. Hun debuterte som bildebokforfatter med *Vil du høre en hemmelighet?* (2014) som hun mottok Norske Barne- og Ungdomsbokforfatteres debutantpris for. Deretter fulgte en rekke egne bildebøker, blant annet *Pappaer overalt* (2015), *En dag drar mamma* (2017), *Sjokoladeskurken* (2019) og *Fremmed mann* (2020). Bildeboka *En dag drar mamma* ga Nyhus et internasjonalt publikum og er oversatt til en rekke språk. Samarbeidet mellom Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus startet da de utga den prisvinnende diktsamlingen *Håpe, sa Gåsa* i 2011. I tillegg har mor og datter samarbeidet om flere bildebøker. Gro Dahle skriver teksten og Kaia Dahle Nyhus illustrerer bøkene. I likhet med bildebøkene Dahle har utgitt med Svein Nyhus, tar også bildebøkene i mor-dattersamarbeidet opp vanskelige og tabubelagte temaer, blant annet skilsmisse i *Krigen* (2013), pornografi i *Sesam, Sesam* (2017), skolevegring i *Grevlingdager* (2019) og kjønnsidentitet i *Ollianna* (2020). Selv om temaene i bildebøkene er vanskelige, er fortellingens slutt alltid lys og lykkelig. Dette er et bevisst grep fra Dahles side: «Alle skal bli tatt vare på, jeg orker ikke sørgelige slutter. Det jeg skriver må trøste. I alt jeg skriver er jeg opptatt av spennet mellom det aller mørkeste og den bitte lille detaljen, det lille feltet av lys overflate som gjør at vi finner mening, at vi berger oss» (Nergård, 2011). Nyhus kommenterer også den lykkelige slutten i *Grevlingdager*: «Vi har et ideal om happy ending, en lys slutt. Vi vil gjerne gi barn som leser den håp om at det kan gå bedre» (Paulsen, 2019). I bildebokanalysene vil jeg komme inn på hvordan den lykkelige slutten kan kobles til fantastikk.

1.1.2 Bildeboka som verktøy og kunst

I artikkelen «Bildeboka som forskningsstasjon» utdyper Dahle at bildeboka kan være et verktøy for å komme inn i samtaler om vanskelige temaer. Bildeboka gir ord, begreper og bilder for det som er trygt og utrygt, slik at man kan spørre og snakke rundt temaet (Dahle, 2017). Bildeboka kan også ha funksjon som kunst og være en ren fantasifortelling man kan drømme seg bort i:

Jeg vil jo veldig gjerne jobbe med bildeboka som kunst, med fortellingen som opplevelse, med det mangetydige og det fantasieggende, men mange bildebøker kan også ha en pedagogisk dimensjon – og denne har en pedagogisk tanke i å være en vikar for samtalen, et eksempel på hvordan praten kan komme i gang. Dette er et grep rettet mot voksne, men hvis samtalen aldri blir tatt, så kan kanskje boka være en erstatning for den samtalen som aldri har funnet sted (Dahle, 2017).

Det er svært interessant hvordan bildebøkene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus kan være like egnet for voksne som for barn. Selv om forfatterne har brukt bildebokformatet, har de ikke begrenset seg til førskolebarn som målgruppe. Forfatterduoen henvender seg til personer i alle aldersgrupper. Dahle hevder bildeboka som medium egner seg svært godt for tunge temaer og krevende spørsmål, fordi bildebokas rammer gjør at forfatterne må ta i bruk visualisering, forenkling og konkretisering (Dahle, 2017). For Dahle er arbeidet med bildebøker en kompleks prosess. Det finnes mange vanskelige balanseanger, blant annet balansen mellom å skape voksen- og barnevennlige tekster og bilder:

For meg som jobber med all-alder-prosjekter, er det viktig at fortellingen – både bilde og tekst – er interessant både for voksne, for barn og for ungdommer. En annen vanskelig balansegang er mellom pedagogikk/ psykologi og kunst. Jeg må jobbe mot pedagogikken så det ikke blir pedagogisk læringmiddel og psykologisk hefte. En tredje balansegang er mellom tydelig og mangetydig. Hvis det blir for tydelig, blir det banalt og endimensjonalt, mens jeg ønsker meg dimensjoner og nivåer og dører inn og trapper opp og ned og skuffer til å trekke ut. Men da kan det også bli for utydelig og for mangetydig, slik at rommet jeg ønsker å definere og utforske, blir skjult (Dahle, 2017).

I bildebokanalysene vil balansegangen mellom kunst og pedagogikk bli forsøkt synliggjort. Fantastikken kan bidra til å skape en god balanse mellom kunstnerisk utfoldelse og et pedagogisk budskap.

1.1.3 Bakgrunn for bildebokprosjektene

Når Gro Dahle skal jobbe med et nytt, vanskelig tema, bruker hun mye tid på forarbeid før bildeboka skapes. *Grevlingdager* (2019) og *Ollianna* (2020) omhandler høyaktuelle temaer det godt kan bli snakket mer om. Både skolevegring og kjønnsidentitet er vanskelige temaer det tidligere er skrevet få barne- og bildebøker om. Temaene er svært aktuelle i dagens samfunn: 3,6 prosent av norske elever, det vil si omtrent én elev i hver klasse, har tegn til eller står i fare for å utvikle skolevegring. Angst kan være en av årsakene (Paulsen, 2018). Temaet for den andre bildeboka er kjønnsidentitet. Det kan være psykisk belastende å definere seg utenfor den vanlige todelingen av kjønn. I tillegg kan det være vanskelig å få aksept for å ha en flytende kjønnsidentitet. I en undersøkelse ved Universitetet i Agder svarte 80 prosent av deltakerne med kjønnsinkongruens at de har hatt selvmordstanker. 30 prosent hadde forsøkt å ta sitt eget liv (Paulsen & Gundersen, 2019). Bildebøkene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus kan bidra

positivt til at både barn og voksne får øynene opp for problematikken, samt kan gi økt kunnskap og forståelse for temaene som tas opp.

I forkant av arbeidet med *Grevlingdager* (2019) jobbet Dahle i et femårig prøveprosjekt ved kulturkontoret i Halden. Målet var å hjelpe risikoungdom som hadde falt ut av skolen. Forfatteren erfarte at hvis barn og unge faller ut av skolen, havner de ofte utenfor samfunnet og mister fremtidsmuligheter. I arbeidet med bildeboka om skolevegring har Dahle brukt barn og ungdommers egne historier. Dahle og Nyhus skrev bildeboka på eget initiativ, nettopp fordi begge har vært skolevegrere. Forfatterne er klar over at det finnes flere tusen barn i samme situasjon (Wessel-Holst, 2020). Dahle sammenligner seg selv med en grevling når hun forklarer egen opplevelse av skolevegring: «Da jeg var barn, var jeg en skikkelig grevling, en som gjemte meg bak sofaen, en som rømte inn i skogen, en som grov meg ned i tanker, en som gjemte meg under senga, en som stakk av fra skolen. Og jeg var en skikkelig skolevegrer» (Dahle, 2019).

Når det gjelder *Ollianna* (2020), fikk Gro Dahle ideen til bildeboka da noen foreldre ønsket at hun skulle skrive om jenter som ville være gutter. Dahle syntes temaet var spennende og interessant, men hadde ingen kunnskap om det fra før. I forarbeidet med bildeboka tok hun kontakt med Harry Benjamin Ressurssenter og Nasjonal behandlingstjeneste for kjønnsinkongruens. Dahle fant ut at temaet handler om noe langt mer alvorlig og dypfølende enn kjønnsroller og det å leke et annet kjønn. Det er en grunnleggende følelse av å befinne seg i feil kropp, om å være ei jente i en guttekropp eller omvendt. For Dahle har *Ollianna* vært den vanskeligste boka å skrive språkmessig. Kjønnsinkongruens et vanskelig begrep og mange ord er belastet, for eksempel pronomen. Derfor er det krevende å finne de riktige ordene som ikke signaliserer farlige og dårlige holdninger (Blix, 2020).

1.2 Problemstilling

Etter å ha lest flere av bildebøkene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus fant jeg det fascinerende hvordan fortellingene formidler barnets perspektiv og fantasifulle blikk, og samtidig forteller om vanskelige og tabubelagte temaer. Bruken av et barneperspektiv kan åpne opp for en magisk og fantastisk fiksjonsverden der alt er mulig. Bildebokforfatterne kombinerer pedagogiske innfallsvinkler og kunstnerisk frihet på en måte jeg sjelden tidligere har sett i barnebøker. Derfor ønsker jeg i denne oppgaven å se nærmere på bildebøkene *Grevlingdager* (2019) og *Ollianna* (2020), og hvordan bruken av fantastiske elementer kan være en tekstlig kvalitet for å ta opp

vanskelige og tunge temaer. Jeg har valgt ut nettopp disse to verkene ettersom jeg mener bildebøkene tar i bruk fantastikken på flere interessante måter. Bildebøkene kan være gode litterære eksempler på hvordan det går an å balansere mellom kunst og pedagogikk.

Hovedproblemstillingen for oppgaven er følgende:

Hvordan brukes fantastikk for å belyse vanskelige temaer i bildebøkene Grevlingdager (2019) og Ollianna (2020)?

For å besvare denne problemstillingen vil jeg i oppgaven presentere flere teoretiske innfallsvinkler, for eksempel hva *barneperspektivet* innebærer, og hvordan barnets blikk og synspunkter kommer til uttrykk i barnelitteraturen. Jeg vil komme inn på bakgrunnen for begrepet *fantastikk*, og hvordan fantastikken brukes i moderne barnelitteratur. Deretter vil jeg gå nærmere inn på fabeltradisjonen som kan kategoriseres som en underkategori innenfor fantastisk litteratur. I tillegg vil jeg si noe om hvordan fantasien kan knyttes opp mot barnets forestillingsverden og kobles til barnekarakterenes dagdrømming. Både dagdrømmer og fantasiens forestillingskraft står sentralt i bildebøkene som analyseres.

I analysene av *Grevlingdager* og *Ollianna* vil jeg ta for meg ulike fantastiske trekk og drøfte hvordan barneperspektivet kan bidra til å synliggjøre fantastikken bedre. Fantastiske elementer kan være snakkende speil og hunder, fargesymbolikk eller hovedkarakterens drømmelignende tilstander. Forfatterne må avveie flere krevende balanseger, både mellom kunst og pedagogikk, voksen- og barneleseren og det enkle eller komplekse formspråket. Fantastikken kan maskere og distansere det som er vanskelig, men samtidig synliggjøre tematikken på en annerledes måte, som gir nye, friske innganger til tunge og krevende temaer.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere bildebokanalysene ved å se på forskjeller og ulikheter mellom verkene når det gjelder fantastikkbruk. Jeg vil sette bildebøkene inn i en større faglig diskusjon om litteraturen kan være både kunst og pedagogikk på en og samme tid. Danske Bo Møhl og May Schack har presentert fire viktige funksjoner for fantastisk litteratur, som jeg vil koble til bildebøkene jeg har analysert. Jeg vil også diskutere om bildebøkernes fokus på vanskelige temaer kan være empatifremmende for leseren.

1.3 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning på *Grevlingdager* og *Ollianna*, finnes det ennå ikke publisert forskning da verkene er utgitt for kort tid siden, henholdsvis i 2019 og 2020. Jeg har heller ikke funnet forskning som utelukkende omhandler bildebøkene til Kaia Dahle Nyhus og hennes forfatterskap. Her er det et stort potensiale for videre forskning. Derimot finnes det flere forskningsartikler og masteroppgaver om bildebøker av Gro Dahle og Svein Nyhus, og mest om verkene *Snill* (2002), *Sinna Mann* (2003), *Håret til mamma* (2007) og *Akvarium* (2014).

Atle Krogstad undersøker familiehjemmet som kontekst for barneprotagonisten i bildebøkene til Dahle og Nyhus i artikkelen «The Family House Chronotope in Three Picture Books by Gro Dahle and Svein Nyhus: Idyll, Fantasy, and Threshold Experiences» (2016). Krogstad bruker Mikhail Bakhtins kronotopbegrep og utforsker bildebøkene *Den grådige ungen* (1997), *Bak Mumme bor Moni* (2000) og *Snill* (2002). Åse Marie Ommundsen fokuserer også på *Snill* i sin analyse «Girl stuck in the Wall – Narrative Changes in Norwegian Children's Literature – Exemplified by the Picture Book Snill» (2004).

I forskningsartikkelen «Når mor er gullfisk – Estetikk og etikk i bildeboka Akvarium» (2017) gjør Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy en analyse av peritekster og ikonoteksten i *Akvarium* for å belyse bildebokas kultiveringsevne. Bjørkøy analyserer bruken av dyreallegorien i *Akvarium*, som for øvrig har likhetstrekk med allegorien i *Grevlingdager*. Bjørkøy bruker begrepene peritekster og ikonotekst, som jeg også gjør bruk av i mine bildebokanalyser.

Ingjerd Traavik har analysert bildeboka *Sinna Mann* av Gro Dahle og Svein Nyhus med vekt på fantastikk i boka *På liv og død – Tabu i bildeboka* (2012). Jeg vil komme nærmere inn på Traaviks refleksjoner i oppsummeringskapittelet i denne oppgaven.

Elisabeth Hovde Johannesen fokuserer i forskningsartikkelen «Bildebøker og emosjonelle leserreaksjoner - Om kunst og etikk» (2019) på at kunsten ofte henvender seg til publikums emosjoner, og undersøker hvordan bildebøker vekker affektive responser. *Krigen* (2013) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus er blant materialet som nærleses.

Det finnes flere masteroppgaver om bildebøkene til Gro Dahle og Svein Nyhus. Gro Ulland har skrevet oppgaven *BILLEDIG TALT – En komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma* (2010). Ulland har gjennomført en praktisk undersøkelse med lesninger og samtaler rundt bildeboka for tre ulike aldersgrupper. I

analysen brukes begreper som ikonotekst og tomme plasser. Ulland fant at leserne forholdt seg i stor grad til det fiktive universet. De eldste barna hadde størst evne til tolkning av det billedlige og metaforiske, men også de yngre leserne hadde potensial for å forstå underliggende tekstdimensjoner. Masteroppgaven til Monica Koppang Stang heter *Henvendelser til voksen- og barneleserne? En analyse av tema og tomme plasser i Annas himmel av Stian Hole og Håret til Mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus* (2014). Stang fant ut at begge bildebøkene henvender seg til både voksen- og barneleseren, og har det Barbara Wall kaller *dual address*. Masteroppgaven fokuserer på begreper som tomme plasser og dual address. Stine Lauvvang Alfsen analyserer samme verk i masteroppgaven *Håret til mamma – En tekststudie av ikonoteksten i to oppslag* (2015). Alfsens tekststudie har et sterkt fokus på ikonotekst og multimodalitet. Det er en masteroppgave i norskdidaktikk og har derfor et større pedagogisk fokus enn min oppgave.

Masteroppgaven *Bearbeiding av kjensler gjennom bildebøker* (2016) av Guro Bråten undersøker bildebøkene *Bak Mumme bor Moni*, *Snill*, og *Sinna Mann*. Bråten fokuserer på fremstillingen av sinne og mot hvordan bildebøker kan bidra til leserens kognitive utvikling. I masteroppgaven *Vegghistorier Om fordoblinger og tekstuelle forbindelser i Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus* (2019) er også *Snill* studieobjekt når Anna Zimmermann undersøker para-, arke- og intertekstuelle deler i bildeboka for å finne ut hvilke betydningslag som er innskrevet.

Det er imidlertid to masteroppgaver som tematisk og teoretisk ligger nærmest min egen masteroppgave. Den første er Ine Fiske Eidslots *Med barnets blikk – En analyse av bildebøkene Sinna Mann, Håret til Mamma og Akvarium av Gro Dahle og Svein Nyhus* (2016). Denne masteroppgaven ser nærmere på bildebøkene og kobler barneperspektivet og fantastikk sammen. Jeg har brukt flere av de samme teoriene som Eidslott benytter i sin oppgave, men har analysert helt andre verk. Den andre masteroppgaven som har sett på bruken av fantastikk i bildeboka, er Mia Sofie Swangs *Den komplekse bildeboka. En studie av tre ikonotekstoppslag i bildeboka Dragen* (2018) og *en gjennomgang av Dragen som fantastisk litteratur* (2019). Gjennom studien viser Swang hvordan bildeboka kan kategoriseres som fantastisk litteratur, og at modalitetene samarbeider om formidling av omsorgssvikt i tre oppslag. *Dragen* har flere likhetstrekk med *Grevlingdager* når det gjelder allegorier og andre fantastiske trekk.

1.4 Kort om bildebøkene

Nedenfor vil jeg presentere et handlingsreferat av *Grevlingdager* og *Ollianna*, samt si noe om mottakelsen og resepsjonen av bildebøkene.

1.4.1 Grevlingdager

Bildeboka *Grevlingdager* (2019) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus handler om hovedkarakteren Pim som ser tilbake på at alt var enklere før: Dagene var lyse, fulle av glede og Pim likte å gå på skolen. Plutselig blir det vanskelig å være på skolen, men hverken mamma eller Pim forstår hvorfor. Det blir vanskeligere for hver dag, og Pim graver seg inn i en hule på samme måte som grevlinger gjør. Noe må gjøres for å snu utviklingen, men er Pim fortsatt seg selv eller har han blitt en grevling? Til slutt finner Pim redningen og klarer å grave seg ut av huletilværelsen. I et møte med læreren og foreldrene blir alle enige om at Pim skal få sitte ved vinduet. Han skal også få lov til å komme tidligere inn i klasserommet slik at han får en rolig start på undervisningstimen. Det aller beste er at skolebiblioteket blir det nye gjemmestedet til Pim. Der kan han nyte stillheten når det blir for støyende og slitsomt å være i gangene på skolen.

Når det gjelder resepsjonen av bildeboka skrev Egon Låstad følgende i sin bokanmeldelse: «I boken anskueliggjøres mulige veier ut av skolevegring så konkret og utførlig at bildeboken kan brukes som en pedagogisk ressurs» (Låstad, 2019). Anmelderen ser på verdien av samspillet mellom tekst og bilder: «Gro Dahles tekst speiler på inderlig og poetisk vis tankestrømmen som foregår i hovedpersonens indre. Billedgjøringen av hvordan barnet trinnvis går inn i vegringen er sterkt utført av Kaia Dahle Nyhus. Ved hjelp av farger, teksturer og kroppsspråk skaper hun stor empati for hovedpersonen» (Låstad, 2019). Anne Cathrine Straume i NRK trekker frem det verdifulle med fremstillingen av skolevegring i *Grevlingdager*. Straume mener det ikke blir for terapeutisk med en lykkelig slutt der skolen tilrettelegger for hovedkarakteren: «Fortellingen om Pim er en historie om å streve med å finne seg til rette i verden. Den understreker at det går an å våge noe man egentlig ikke tør, bare man får litt hjelp. Og hjelpen fins» (Straume, 2019). Ståle Johnsen i *Utdanningsnytt.no* anlegger et pedagogisk perspektiv, og trekker frem at Gro Dahles bøker brukes aktivt i terapissammenheng. Bildeboka er også viktig å lese for foreldre: «Jeg tror mange foreldre vil ha glede av å lese boka, både for seg selv og for barna. Boka setter ord på det enkelte barn føler, og den kan bidra til å øke forståelsen for medelever som ikke bestandig synes at livet på skolen er like lett» (Johnsen, 2019).

1.4.2 Ollianna

Ollianna (2020) er en av de nyeste bildebøkene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Bildeboka handler om hovedkarakteren Olli som sliter med at navnet og klærne ikke passer ham. Når Olli ser seg i speilet, kjennes det ut som at noe er helt feil. En viktig støttespiller for Olli er hunden som trøster og liker ham uansett hva slags utseende eller væremåte han har. Ett av vendepunktene i bildeboka kommer når Olli finner ut at han vil hete Ollianna. Moren gir ham lov til å være hvem han vil. Dessverre er ikke faren enig i at Olli kan få være jente, men holder fast ved tradisjonelle tankemønstre om kjønn. Heldigvis får fortellingen en lykkelig slutt når begge foreldrene godtar Ollis valg. Endelig kan Ollianna fokusere på alt som er fint og glitrende.

Ollianna fikk stort sett positiv mottakelse blant anmelderne da den ble utgitt. Finn Stenstad i *Tønsbergs Blad* hevder bildeboka er nyskapende i barnelitterær sammenheng. Den handler om kjønnsidentitet, og veien mot personlig og sosial aksept for å være født gutt, men kjenne seg som jente: «Den smertefulle veien til identitetsskifte fra gutten Olli til jenta Ollianna er gripende, vakkert og sterkt framstilt» (Stenstad, 2020). Nina Therese Blix mener at *Ollianna* passer for alle: «Denne gangen er historien lettere tilgjengelig og mer direkte enn i flere av de andre bøkene, der handlingen rundt temaer som incest og psykisk sykdom er mest synlig for dem som vil kjenne det igjen» (Blix, 2020). På den andre siden kan fremstillingen av Olli som kler seg i fine kjoler, kritiseres for å være stereotypisk. I *Bergens Tidende* stiller Guri Fjeldberg spørsmål ved om man må kle seg i kjole for å føle seg som ei jente: «Dahle kjører på med en klisjéfyllt fascinasjon for rosa sko og mammas kjoler. Det ville blitt for vanskelig for leserne å ta Olliannas identitet på alvor med mammas joggesko. Men dermed bekrefter Dahle kjønnsstereotypiene i en trang verden der menn er maskuline og kvinner er feminine» (Fjeldberg, 2020).

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven starter med et todelt teorikapittel, før jeg fortsetter med analysene av de to bildebøkene. I kapittel 2 – Teoretiske innfallsvinkler vil jeg i første del forsøke å plassere bildebøkene innenfor det barnelitterære forskningsfeltet og belyse noen sentrale diskusjoner rundt barnelitteraturens egenart. Deretter vil jeg redegjøre for *barneperspektivet* som er relevant for forståelsen av bildebøkene. Jeg vil videre se på fremveksten av en moderne, kompleks

barnelitteratur som eksperimenterer med ulike sjangre, former og fortellerteknikker. Bildeboka er hyppig brukt som formidlingsform. Jeg vil definere bildeboka og komme inn på karakteristiske trekk. I tillegg vil jeg redegjøre for sentrale begreper til bruk i bildebokanalysene, blant annet Maria Nikolajevas fem ikonotekstkategorier og Gérard Genettes begrep *peritekster*. Jeg vil også diskutere hvordan bildebøkene kan ha en dobbelt stemme, eller *dual address*, og være en form for allalderlitteratur.

I andre del av teorikapittelet vil jeg foreta en gjennomgang av begrepet *fantastikk*, og hva fantastikken innebærer i barnelitterær sammenheng. Tzvetan Todorov har utarbeidet en velkjent definisjon på fantastikk som kan videreutvikles for moderne barnelitteratur. Her er Svein Slettans tredeling av fantastisk litteratur for barn og unge relevant, ettersom bildebøkene kan plasseres inn under fabeltradisjonen som er en av underkategoriene. I slutten av kapittelet vil jeg knytte fantasien til barnets forestillingsverden, som også kan kobles til barnekarakterenes dagdrømming. Her er utgangspunktet i hovedsak Sigmund Freuds teorier om ubehag i kulturen, drømmetyding og fantasiens forestillingskraft.

I Kapittel 3 – Bildebokanalyser vil jeg analysere bildebøkene *Grevlingdager* og *Ollianna* i hvert sitt underkapittel. Bildeboksanalysene gjennomgår bildebøkernes innhold med vekt på fantastiske trekk som bidrar til å belyse de vanskelige temaene som tas opp. Analysene har både fokus på visuelle aspekter som peritekster og fargesymbolikk, og fantasifulle, fortellertekniske grep som bruken av grevlingallegorien, ulike omskapingsmotiver, utstrakt bruk av besjeling, barnets fantasi, gjemmesteder, konkretisering av følelser, lykkelig slutt og fabelens moral. Bruken av fantastikk gir muligheten til å fortelle om vanskelige temaer på en uvant og mer tilgjengelig måte, noe som både ufarliggjør temaet og åpner opp for diskusjon og refleksjon.

I Kapittel 4 – Oppsummering vil jeg sammenfatte fantastikkbruken jeg fant i bildebøkene. Med dette som utgangspunkt vil jeg komme inn på diskusjonen om hvordan bildebøkene kan befinne seg i skjæringspunktet mellom kunst og pedagogikk. Er det mulig at bildebøkene både kan ha ett eller flere pedagogiske budskap og samtidig være kunstneriske, autonome verk? Kan bildebøkene innta en forsonende mellomposisjon der både kunsten og pedagogikken går hånd i hånd? I denne forbindelse trekkes Martha Nussbaums begrep narrative forestillingsevne frem for å vurdere om bildeboka kan være empatifremmende.

Kapittel 2 – Teoretiske innfallsvinkler

I dette kapittelet vil jeg plassere *Grevlingdager* og *Ollianna* innenfor det barnelitterære feltet. Jeg vil presentere noen sentrale forskningsdiskusjoner knyttet til hva barnelitteratur egentlig er, se på noen historiske linjer og viktigheten av barneperspektivet. Deretter vil jeg presentere bildeboka som formidlingsform og gjennomgå de mest sentrale analysebegrepene for bildebokanalysene: ikonotekst, peritekster, sidevending og fri indirekte tale. Jeg vil også trekke frem utviklingen av den moderne, komplekse bildeboka. I stedet for å være forenklet voksenlitteratur går slike bildebøker mer i retning av å være allalderlitteratur med flere betydningslag som åpner for ulike tolkningsmuligheter.

2.1 Barnelitteratur som forskningsfelt

2.1.1 Diskusjoner om barnelitteratur

Det er vanlig å definere *barnelitteratur* som litteratur skrevet og utgitt for barn. En slik definisjon inkluderer også adaptasjoner, det vil si litteratur for voksne som har blitt omarbeidet og publisert for barn. Barnelitteraturforsker Åse Marie Ommundsen mener en mulig svakhet med definisjonen er at den ikke sier noe om hva barn faktisk leser. Mange barn leser litteratur utgitt for andre aldersgrupper (Ommundsen, 2010, s. 13-14). En utvidet definisjon på barnelitteratur kan være «litteratur som er laget *for* barn, som gjerne handler *om* barn, og som handler om *temaer av interesse for barn*» (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 19). Verdt å merke seg er at barnelitteratur like gjerne kan skape interesse hos ungdom og voksne. Dermed kan det diskuteres om bildebøkene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus bør defineres som barnelitteratur, eller om allalderlitteratur er en mer passende betegnelse for verkene.

Barnelitteraturens doble tilnærming har alltid vært at tekster skrevet for barn både skal være til nytte og behag, læring og lyst. Torben Weinreich hevder barnelitteraturen skiller seg fra voksenlitteratur ved å ha en innskrevet barneleser (Ommundsen, 2010, s. 14). Forskning på barnelitteratur i perioden 1970-1990 vektla særlig barnebøkers *adaptasjon*. Weinreich diskuterer barnelitteraturens egenart med dette fokuset: «Formålet med adaptation er at tilpasse teksten til nogle egenskaber hos barnet» (Weinreich, 1997, s. 63). Adaptasjon kan være forfatterens valg av

stoff, komposisjon, språk og medium (Skjøsberg, 1979, s. 7). Weinreich understreker at tilpasningen alltid springer ut fra forfatteren og forlagets forestillinger om hvilke spesielle egenskaper som er karakteristiske for barn.

For å forstå det barnelitterære feltet bedre kan man også se nærmere på de historiske linjene, og hva slags barnesyn som har vært dominerende. Sonja Hagemann har fulgt barnelitteraturens historie fra realismen i 1880-årene til 1970. I perioden har det skjedd en utvikling av barnets stilling, fra autoritær oppdragelse til en friere utfoldelse for barnet (Hagemann, 1978, s. 289). Barnet var ikke lenger et objekt for oppdragelse, og man fikk et nytt syn på barnet som selvstendig individ. I nyere barnelitteratur finner vi ofte «barnet som subjekt», der barnet klarer seg helt selv uten pekefinger fra de voksne (Hejlsted, 2012, s. 219).

Den største og mest grunnleggende faglige uenigheten på det barnelitterære feltet er spørsmål knyttet til barnelitteraturens egenart som litteratur (Bache-Wiig & Linhart, 2012). Den kanadiske litteraturforskeren Perry Nodelman mener uenigheten i defineringen handler om hvorvidt barnelitteratur er en forenklet voksenlitteratur (*grad*), eller har helt andre kvaliteter eller egenskaper (*vesen*). Nodelman konkluderer med at barnelitteratur er både grads- og vesensforskjellig fra voksenlitteratur. For Nodelman er barnelitteraturen en egen sjanger, ikke bare et eget litterært felt: «Det må ha trekk ved seg som oppfyller våre ideer om hva barnelitteratur er eller bør være» (Nodelman, 1997, s. 17).

Derimot argumenterer den svenske barnelitteraturforskeren Boel Westin mot forestillingen om barnelitteratur som forenklet og snillere voksenlitteratur. Hvis man fokuserer for mye på at boka er for barn, kan det hende man ikke analyserer verket først og fremst som en litterær tekst: «Det faktum att författaren skrivit en bok för barn blir viktigare än själva texten» (Westin, 1997, s. 257). Westin mener barnelitteraturen er like mangfoldig som voksenlitteraturen. Man kan ikke kategorisere all barnelitteratur samlet. Det finnes heller ulike barnelitterære sjangre: «Felet ligger i att man betraktar barnlitteratur som en särskild *genre* där alla texter utan vidare kan ställas i relation till och jämföras med varandra» (Westin, 1997, s. 258). Det kan virke som om definisjonsspørsmålet aldri blir utdebattert. Derfor mener Nodelman man heller bør verdsette kompleksiteten i barnelitteraturbegrepet fremfor å problematisere det for mye (Bache-Wiig & Linhart, 2012).

2.1.2 Barneperspektiv

Et kjennetegn ved barnelitteraturen er at forfatteren har brukt et barneperspektiv, og at historiene blir fortalt ut fra barnets synsvinkel. I begynnelsen hadde barnebøkene et danningsideal der barnet fikk hjelp til å innse sine egne feil og finne riktige verdier. I *Norsk barnelitteraturhistorie* peker Gunvor Risa på at barneperspektivet var noe nytt på slutten av 1800-tallet: «Det er barn som ser, opplever og vurderer, som stadig prøver å forstå, som støyer mot grenser, som prøver å tøye og å overskride dei (...)» (Birkeland et al., 2005, s. 41).

Hovedkarakteren i barnelitteraturen er ofte et barn som barneleseren kan relatere seg til (Nikolajeva, 2005, s. 148). Perry Nodelman hevder barnelitteratur ønsker å knytte an til barns interesser, ved at fortellingens sentrale personer er barn eller barnelignende vesener (Nodelman, 1997, s. 18). Leseren kan se fortellingen med barnets blikk, både med barnlige formuleringer i verbaltekstene og gjennom perspektivering i illustrasjonene. Å skrive ut fra et barneperspektiv kan være krevende. Forfatteren er en voksen som må forestille seg hvordan barnet tenker. På den måten domineres barnelitteraturen av voksnes oppfatning av hva som passer for barn, og ikke barns egen oppfatning av barndom (Bache-Wiig & Linhart, 2012). Nodelman mener all barnelitteratur har en *skjult voksen*, «hidden adult», som alltid er til stede i teksten. Forfatteren holder noe tilbake av hensyn til barneleseren, for eksempel når tabuer blir skjult i symboler eller eufemismer. Det som holdes tilbake manifesterer seg i teksten som en «skyggetekst» som overskrider det tilsynelatende barnlige perspektivet (Nodelman, 2008).

Åsfrid Svensen definerer barnets perspektiv på verden som et *nedenfra-perspektiv*, der små mennesker føler avmakt og mangel på mestring. Likevel har de muligheter som voksne ikke har. Virkeligheten ser annerledes ut i froskeperspektiv: «Blikket nedenfra kan se verden og menneskene som besynderlige, uforutsigelige, kanskje komiske, kanskje skremmende» (Svensen, 2001, s. 26). I barnelitteraturen er *underliggjøring* og avautomatisering av det tilvante sentrale grep: «Perspektivet nedenfra gir mulighet for å bryte opp tilvante rangordninger og maktforhold; det åpner for karnevalistiske grep» (Svensen, 2001, s. 29). I «Introduction: Mrs Pepperpot Revisited» (2014) påpeker Maria Lassén-Seger og Anne Skaret at Alf Prøysen skrev fra «the underdog's perspective», og at Prøysen alltid var på parti med de små, svake og underpriviligerte, for eksempel i fremstillingen av Teskjekjerringa (Lassén-Seger & Skaret, 2014, s. 2-3). Når Teskjekjerringa transformeres til liten, kan hun snakke med dyr og innta et nedenfra-perspektiv. Slik brukte Prøysen omskapingsmotivet på en nyskapende måte for å

fortelle om maktforhold i samfunnet. Jeg er av den oppfatning at omskapingsmotivet i *Ollianna* synliggjør maktforholdet mellom voksne og barn på en lignende måte.

Den norske litteraturviteren Kristin Ørjasæter mener forfatteren kan nærme seg barnet ved å bruke et *performativt barneperspektiv*. Perspektivet er i samsvar med barnekarakteren, selv om fortellerstemmen kan ha den voksnes evne til å snakke om komplekse ting. Et performativt barneperspektiv gir barneleseren en posisjon som subjekt i fremstillingen. Leseren vil se det litterære universet som et barn og fylle ut fremstillingen med egne erfaringer (Ørjasæter, 2018). Bildebøkene som analyseres i oppgaven åpner også opp for ulike tolkningsmuligheter og en performativitet hos leseren.

Den svenske bildebokforskeren Ulla Rhedin fokuserer på barnelitteratur som gir et nytt syn på barndom ved bruk av et *konsekvent barneperspektiv*. Rhedin fokuserer på at «den mørke barndommen» ikke bare er lykkelig, men også har mørke aspekter: «Det finns inga allsmäktiga vuxna, världen är full av vuxna som inte heller riktigt vet hur man ska tackla livet. Så ser gestaltad barndom ut från barns ögonhöjd» (Rhedin 1991, sitert i Rhedin, 2013, s. 38). Gro Dahle bruker bildeboka for å undersøke glemte, mørke barndommer: «Som tidligere psykologistudent med interesse for familiens mørke rom og skyggefulle kroker, syns jeg det er spennende med bildeboka som lommelykt, bildeboka som forstørrelsesglass, å bevege meg inn i både tabuer og vanskelige emner» (Dahle, 2017). Det blir også fortalt om vanskelige sider ved barndommen i bildebøkene som analyseres i oppgaven.

Selv om mørke barndommer blir synliggjort, har bildebøkene til Dahle og Nyhus en lykkelig slutt. Flere forskere mener den lykkelige slutten er et absolutt krav til en god barnebok. Folkeeventyr har alltid en lykkelig slutt når helten oppnår målet, og gjerne får prinsessen og halve kongeriket. Ettersom barnelitteraturen låner mange strukturer fra folkeeventyr, er ofte slutten lykkelig (Nikolajeva, 2017, s. 77). Nikolajeva mener begrepet *en lykkelig slutt* i høyeste grad er både kulturelt, historisk og sjangerbetinget. Videre skiller barnebokforskeren mellom den strukturelle slutten, som er en tilfredsstillende avrunding av handlingsforløpet, og den psykologiske slutten, som gir løsningen på hovedpersonens psykologiske konflikter. Normalt sammenfaller disse to avslutningene i en barnebok (Nikolajeva, 2017, s. 78).

2.1.3 Moderne og kompleks barnelitteratur

Moderne barnelitteratur kjennetegnes av å være mer kompleks og ubestemt enn tidligere. Dermed mener Maria Nikolajeva at en del fiksjonstekster for barn har blitt mer lik voksenlitteratur både når det gjelder fortellingsstruktur og innhold. Nikolajeva hevder moderne barnelitteratur er *polyfon* og kan tale med mange stemmer, samt har stor kompleksitet ved at ulike sjangre blandes. Karakterene kan også være komplekse og handle på overraskende måter. Et annet trekk er at det kan være hyppigere bruk av *fri indirekte tale*, som gjør det vanskelig å skille meningen til personen fra meningen til den som refererer replikken. Dermed har barnelitteraturen blitt mer ambivalent i innhold og fremstillingsform (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 20). Fri indirekte stil i tredjepersonsfortellinger kan gjøres med manglende anføringsverbal, overgang fra første- til tredjepersonspronomen og ved tempusforskyvning. Norske folkeeventyr har ofte omgjort direkte tale til fri indirekte stil som «Jovisst var han syk!». Indre monolog, eller «stream of consciousness», kan være en variant av fri indirekte stil som strekker seg over et lengre tekstparti. Tankeprosessens assosiative forløp gjengis mest mulig direkte (Aaslestad, 1999, s. 104-109). *Grevlingdager* og *Ollianna* er fortalt med en personal tredjepersonsforteller. Fortellingen formidles tydelig gjennom hovedkarakterens sansing og følelser, og ikke med en distansert, aural fortellerstemme med overblikk utenfra. Leseren kommer tettere på hovedkarakteren ved at Dahle bruker presens, og det blir mindre distansert enn om fortellingen var fortalt i fortidsform. Hovedkarakteren blir omtalt i tredjeperson, men varieres med jeg-form når karakterens indre monolog eller tanker skal uttrykkes.

2.1.4 Bildeboka

Bildeboka står i en særstilling innenfor barnelitteraturen, fordi bildebøker hyppigst blir lest for de yngste barna og er en viktig inngangsport til litteratur og lesing. Bildeboka kombinerer ulike modaliteter eller uttrykksformer, som verbalspråk og bilder (Bjorvand, 2012, s. 69). Kristin Hallberg definerer bildeboka som «en barnbok med en eller flere bilder på varje oppslag» (Hallberg, 1982, s. 164). Bjorvand har laget en bredere bildebokdefinisjon som inkluderer bøker både for barn, ungdom og voksne: «Ei bildebok er ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2012, s. 70). Denne definisjonen er mest fruktbar i møte med bildebøkene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus, ettersom det kan diskuteres om verkene er barnebøker eller bøker for lesere i alle aldre.

En av bildebokas særegenheter er *sidevendingene* som hele tiden gir sceneskifter og skaper dynamikk. Bildebokas magi er å bla om til et nytt oppslag, også kalt «the drama of the turning of the page» (Bader, 1976). Blåingen mellom bildebokas scener gir leseren overraskelser og kan skape et følelsesmessig engasjement i fortellingen. Gro Dahle bruker teatermetaforen om sidevendingene i bildeboka, der leseren blar seg gjennom scene etter scene: «Og slik som i teateret får vi suget og suset av undring når scenen dreier eller når sceneteppet går opp – og ved at vi blar om til neste side» (Dahle, 2017).

Bildeboka konstitueres av to separate tegnsystemer: teksten avleses lineært og bildene avleses diskontinuerlig og arbitrært. Ikonoteksten, interaksjonen mellom tegnsystemene, er bildebokas «egentlige tekst»: «(...) det är först i läsarsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förverkligas som 'bilderbokstexten' blir en realitet» (Hallberg, 1982, s. 165). Ikonotekstbegrepet gir litteraturviteren et redskap for å analysere bildeboka, og retter oppmerksomheten mot interaksjonen mellom bilde og tekst i bildebokanalysen (Hallberg, 1982). Maria Nikolajeva peker på at bildeboka er et medium og en spesiell kunstform, der mening skapes i interaksjonen mellom tekst og bilde (Nikolajeva, 2005, s. 223). Styrkeforholdet og samspillet mellom det verbale og det visuelle har endret seg historisk. Utviklingen av bildeboka viser at illustrasjonene har blitt en stadig viktigere del av fortellingen, og ikke lenger bare er pynt og dekorasjon. De siste tiårene har det skjedd en endring i konvensjonene for bildeboka fra den gang illustrasjonene kun stod *symmetrisk* til verbalteksten, det vil si at ord og bilde repeterer hverandre (Nikolajeva, 2005). Fra midten av 1970-tallet går illustrasjonen oftere over i dialog med teksten, og tar større ansvar for å drive fortellingen videre (Birkeland et al., 2005, s. 316). Illustrasjonene får en mer tolkende funksjon, og tekst og bilde får et mer komplekst samspill. Ettersom tekst og bilder er to selvstendige kunstformer som samarbeider på ulike måter i bildeboka. Derfor har Nikolajeva utvidet ikonotekstbegrepet med fem kategorier som viser samspillet: *en symmetrisk bildebok* der tekst og bilde speiler hverandre (skaper redundans) og forteller samme historie, *en kompletterende bildebok* der tekst og bilder står i et kompletterende forhold og kompenserer for hverandres mangler, *en ekspanderende bildebok* der bilder forsterker og understøtter teksten som ikke er forståelig og omvendt, *en kontrapunktisk bildebok* der tekst og bilde ikke kan forstås uavhengig og *en motstridende eller ambivalent bildebok* der tekst og bilde forteller noe motstridende og skaper usikkerhet hos leseren (Nikolajeva, 2005, s. 226).

2.1.5 Gérard Genettes paratekstbegreper

Når bildebøker skal analyseres, er det ikke kun bildebokas oppslag som er relevant. I *Paratexts. Thresholds of interpretation* (1987) skiller den franske litteraturteoretikeren Gérard Genette mellom peritekster og epitekster, som til sammen utgjør bokas *paratekster*. Genette hevder peritekstene er det som avgjør, at vi kan kalle noe en bok. *Peritekster* er verbale og visuelle elementer som omgir hovedhistorien og forbereder og avrunder innholdet i boka, for eksempel tittel, forside og bakside. *Epitekster* er tekster utenfor boka, for eksempel forfatterintervjuer, bokanmeldelser og reklamer (Genette, 1997, s. 5). I oppgavens bildebokanalyser fokuseres det utelukkende på peritekstene som er mest sentrale for bildebokas fortelling. Peritekster utvider hovedteksten på flere måter, og fungerer ofte som et frampek eller tilbakeblikk. I bildebøker har peritekster gjerne en viktigere og mer fremtredende rolle enn i andre bøker. Forsiden av bildeboka er en integrert del av fortellingen, spesielt hvis forsiden ikke repeterer noe på innsiden av boka: «The narrative can indeed start on the cover, and it can go beyond the last page onto the back cover» (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 241). I begge bildebøkene vil jeg hevde at peritekstene utvider fortellingen og gir leseren ny informasjon.

2.1.6 Bildeboka som allalderlitteratur

I samtidslitteraturen, og særlig moderne bildebøker, holder det ikke lenger kun å adaptere og tilpasse bildeboka for barnet. Forfatteren må også ta hensyn til voksenleseren. Norsk barnelitteratur, spesielt bildebøker, har internasjonalt blitt sett på som nyskapende og originale (Munch, 2010). Zohar Shavit mener én løsning på forfatterens dilemma er å skrive *en ambivalent barnebok*, det vil si at tekstens dobbelte struktur gjør at den henvender seg til både voksne og barn (Shavit, 1997, s. 105). bok som oppfattes som givende for både voksne og barn. Slik impliserer barneboka to ulike typer lesere, og teksten oppnår en ambivalent appell: «Det er i brytningen mellom det tilvante og det nyskapende, ved forskyvning, omkastning og omfunksjonering av ulike kjente elementer, at teksten oppnår sin dobbelte tale» (Bache-Wiig, 1996, s. 183). Jon Fosse mener barnelitteratur bare kan tas seriøst hvis den blir skrevet med vekt på en estetisk autonomi og ikke etter bestemte aldersgrupper eller tilpassing til barn. Fosse lanserte begrepet *allalderlitteratur*: «(...) i så fall endrar barnelitteraturen karakter frå å vere skriven utelukkande for barn til å vere skriven også for barn, og dermed blir den til det ein i seinare tid har snakka om som all-alder-litteratur» (Fosse, 1997, s. 38). Dobbeltheten i

allalderlitteraturen kan være et fortrinn, som gjør den mer interessant og kompleks, og gir rom for store leseopplevelser uansett alder. Leseren kan oppdage nye meninger og stadig flere detaljer.

Barnelitteraturforskeren Åse Marie Ommundsen understreker også barnelitteraturens ambivalente status. Hun hevder litterære grenseoverskridelser gjør det vanskelig å markere klare skillelinjer mellom litteratur for barn, ungdom og voksne: «Siden 1990-tallet henvender en stadig større del av den norske barnelitteraturen seg både til en innskrevet barneleser og en innskrevet voksenleser samtidig, og stadig flere bøker blir markedsført som en type “all-alder-litteratur”» (Ommundsen, 2010, s. 14). På 2000-tallet visket såkalt *crossover fiction* ut grenser mellom barne- og voksenlesere, og tøyde grensene for hva barne- og voksenlitteratur kan handle om. Litteraturens barnliggjøring av voksenrollen og voksengjøring av barnerollen fører til en ubestemmelig adressat, som utfordrer barnelitteraturens grenser (Ommundsen, 2010, s. 16).

I «Introduction» til *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Literature* (1991) skiller Barbara Wall mellom tre måter en bok kan tale til leseren på: single address, dual address og double address. Litteratur med *single address* vil kun ha barn i tale og snakker på barnets nivå, mens litteratur med *dual address* har en dobbel fortellerstemme og appellerer til både voksne og barn. Derimot er Wall svært skeptisk til litteratur med *double address*, der barneboka tilsynelatende henvender seg til barn. Samtidig brukes ironi slik at voksenleseren kan leke med avanserte referanser som er utilgjengelige for barn. Da vil barneleseren bli underordnet den voksnes leseopplevelse (Wall, 1991, s. 183).

Grevlingdager og *Ollianna* står kategorisert som barnebøker i bibliotekenes og bokhandlernes hyller, men Gro Dahle mener bildebøkene er allalderlitteratur som tar opp allmenne temaer og har flere tolkningslag. Det er moderne barnelitteratur med en dobbel fortellerstemme rettet både mot barn og voksne. Barneleseren kan forholde seg til den direkte, konkrete handlingen, og voksenleseren kan lese inn flere dimensjoner: «Bildebøker er ikke bare for barn. Bildebøker er ikke barnebøker. De er for alle. Og det er ofte flere som leser bildeboka sammen, også flere aldre samlet. Og da vil jeg at det skal være noe å hente for alle» (Dahle, 2017). Bildebøkene tar opp tabubelagte temaer som mange mener ikke er passende å snakke om i barnelitteraturen, blant annet porno, familievold og seksuelle overgrep. Det er stadig diskusjoner om etisk og tematisk grensesetting i barnebøker: «Hva som regnes som kontroversielt å skrive om for barn, vil alltid variere ut fra *miljø, sted* og ikke minst *tid*» (Bache-Wiig & Linhart, 2012,

s. 211). Kristin Ørjasæter mener at barneboka ikke har tematiske grenser, og at barns forkunnskaper og erfaringer er avgjørende for hvordan vanskelige temaer blir fortolket. Hvis barnet ikke har erfaring med et vanskelig tema, vil det heller ikke lese noe inn i fortellingen. Derimot hvis barnet har vanskelige opplevelser, tar det ikke skade av å prosessere det i litteraturen (Landfald, 2019). Dette synet deler Gro Dahle: «Bildeboka er ofte åpen og spiller derfor på leseren og gir rom for leserens egne erfaringer. Har barnet sett porno, gir det en egen erfaring enn om barnet aldri har sett det før. For noen vil det dermed innebære undring, for andre gjenkjennelse» (Dahle, 2017).

2.2 Fantastikk

2.2.1 Mellom fantasi og virkelighet

Forenklet kan barnelitteratur deles inn i realistiske eller fantastiske fortellinger. Litteraturen fremstiller realistiske situasjoner barn kan gjenkjenne, samtidig som litteraturen opphever det umiddelbart gjenkjennelige ved å bruke fantastikk i ulike former. Slik kan litteraturen plasseres langs en akse der ytterpunktene er etterligning (mimesis) på den ene siden og fantasi eller fabulering på den andre siden. I moderne barnelitteratur er fantastisk litteratur og realistisk litteratur fleksible kategorier (Birkeland & Mjør, 2012, s. 55). Man kan si at *fantastikk* betyr en fortellemåte som gjør bruk av fantastiske elementer. Det er uklare og flytende grenser mellom fantastisk og realisme. Hva som oppfattes som fantastisk er historisk og kulturelt betinget, og er avhengig av leserens verdensbilde og hvordan man tolker teksten. En spøkelsesfortelling vil være mer realistisk hvis leseren tror på spøkelser (Guanio-Uluru, 2018, s. 110-111).

I *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (2012) vektlegger Tone Birkeland og Ingeborg Mjør at tekstene på ulike måter må bryte med det sannsynlige: «Fantastisk litteratur er eit vidt begrep som omfattar ulike typar tekstar som på forskjellig vis bryt med det vi til vanleg oppfatar som sannsynleg (...)» (s. 60). Fantastisk litteratur inkluderer både tradisjonslitteratur som eventyr, fabler og myter, samt nyere sjangre som fantasy og science fiction. I norsk tradisjon oppstår ofte det fantastiske i en ellers realistisk verden, og er nært knyttet til en utvidelse og underliggjøring av hverdagen: «Forteljningane er i sin grunnstruktur realistiske, men gradvis får det nære og kjende ein tilleggsdimensjon som gir det eit eventyrleg eller absurd preg» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 64). I bildebøkene til Dahle og Nyhus er det ikke snakk om å gå gjennom

portaler til en ukjent verden der helten må utføre en kamp mellom godt og ondt. Bildebøkene er snarere fortellinger der det fremmede og forunderlige trer inn i en vanlig, hverdagslig verden.

I *På fantasiens vinger. Om fantastisk litteratur for barn og unge* (2002) diskuterer Niels Dalgaard den store faglige uenigheten rundt begrepsbruk knyttet til fantastisk litteratur. Man tydeliggjør skillet mellom fantastisk og realistisk litteratur ved å sammenligne tekstens univers med virkeligheten: «Enhver fortællende tekst udspiller sig i et fiktivt univers, men hvor den realistiske litteratur tilstræber en lighed mellem det fiktive univers og virkeligheden, gør den fantastiske litteratur det modsatte, en demonstrativ forskellighed (...)» (s. 13). Ulikheten kan variere både i art og omfang fra det nesten ikke-eksisterende til det totalt dominerende.

I likhet med Dalgaard påpeker Maria Nikolajeva at det ofte brukes upresise og flertydige begreper om fantastisk litteratur, som er behandlet både som en sjanger, stilart, fortellerteknikk eller ren formellitteratur. Det er spesielt forvirrende når begrepet brukes om barnelitteratur: «Inden for børnelitteraturen bruges begreberne eventyr og fantastiske fortællinger ofte vilkårligt til at betegne hvad som helst, der ikke er strengt realistisk prosa» (Nikolajeva, 2002, s. 75). Uvisshet, ubestemmelighet og flertydighet er karakteristiske trekk ved postmoderne fantastiske fortellinger på alle nivåer. Grensene mellom drøm og virkelighet er flytende. Mens Alice våkner opp fra marerittet og slipper konsekvensene av handlingene sine i Eventyrland, vil det ikke være noen oppvåkning for postmoderne karakterer (Nikolajeva, 2002, s. 88). Nikolajeva mener det kan være minst to mulige fortolkninger av magiske hendelser i fantastiske fortellinger:

De kan accepteres som «virkelige», som noget der faktisk har fundet sted, hvilket indebærer, at vi som læsere accepterer den magiske del af den verden, forfatteren har skabt. Men magiske hændelser kan også forklares på en «rationel» måde, som hovedpersonens drømme, visioner, hallucinationer eller forestillinger, for eksempel forårsaget af feber eller af psykiske eller følelsesmæssige forstyrrelser (Nikolajeva, 2002, s. 87).

Tove Roed hevder fantastiske fortellinger er mindre tilpasset en bestemt lesergruppe enn annen barnelitteratur. Kompleksiteten gir mange åpninger der leseren må skape sin egen forståelse: «Hvis der skal forklares for meget, forsvinder noget af magien – og fortællingens univers brydes» (Roed, 2002, s. 72). Roed hevder den fantastiske litteraturen er en brobygger mellom ulike lesergrupper:

(...) fælles for de fantastiske fortællinger er det, at de kan forstås på forskellige planer, alt efter hvor stort kendskab man som læser har til det mytiske stof, de indeholder. Det er under alle

omstendigheter store fortellinger, der på en ganske anden måde end realismen kan diskutere filosofiske spørsmål, spørsmål om livet og døden, kampen mellem det onde og det gode (Roed, 2002, s. 67).

I kapittelet «Fantasy» i *Ungdomslitteratur – en innføring* (2014) argumenterer Anne-Stefi Teigland for at fantastisk litteratur må forstås som et overordnet samlebegrep for ulike litterære tradisjoner som bryter med våre forestillinger om hva som er virkelig. Fantastisk litteratur iscenesetter en ny virkelighet: «Det fantastiske kan ta form som uforklarlige og/eller magiske hendelser i et ellers realistisk univers, men også gjennom å introdusere nye og fremmede verdener» (s. 99). Det fantastiske kan skape rom for å bearbeide indre, psykologiske prosesser. Innenfor en sekundær eller magisk verden kan barneleseren handle aktivt og er ikke lenger styrt av hverdagens begrensninger. De kan ta grep i eget liv gjennom at leseren får kontakt med egne evner og følelser, håp og styrke (Teigland, 2014, s. 104-105).

I likhet med Teigland oppfatter Åsfrid Svensen fantastisk litteratur som en løs og uensartet kategori (Svensen, 1992, s. 16). I boka *Å bygge en verden av ord. Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur* (2001) vektlegger Svensen at avstengte og uryddige følelser, som drømmer og angst, kan bearbeides gjennom fantastiske fortellinger. Hva som er sannsynlig eller ikke står sentralt: «Den fantastiske fortellingen bryter tvert imot med sannsynlighet og troverdighet; her møter vi det umulige» (s. 55).

En slik umulighet kan være at karakterene møter på fantastiske elementer, for eksempel forvandlinger eller omskaping. Tzvetan Todorov deler inn fantastiske og overnaturlige elementer i to grupper: metamorfosene og selve eksistensen av overnaturlige vesener. I fantastiske fortellinger kan metamorfoser være at et menneske forvandles til en ape, eller prinsessen blir til en slange (Todorov, 1989, s. 100-101). Senere i oppgaven vil jeg fokusere på metamorfosen som har en sentral funksjon i bildeboka *Grevlingdager*. Det finnes mange forvandlings- eller omskapingsmotiver i barnelitteraturen. Omskapingsmotiver kan innebære at grenser mellom mennesker og andre skapninger viskes ut (Svensen, 2001, s. 29-30). Barneperspektivet muliggjør slike fantastiske omskapingsmotiver: «For dem kan det derfor være helt naturlig at mennesker blir dyr og vice versa, og at dyrisk og menneskelig glir sammen i blandingsformer med trekk av begge slag» (Svensen, 2001, s. 68). Det dyriske kan ses på som noe naturgitt som ennå ikke er temmet og presset inn i kulturens trange former.

2.2.2 Nølingen og allegorien

Mange forskere har basert seg på litteraturforskeren Tzvetan Todorovs definisjon av det fantastiske i boka *Den fantastiske litteratur – en indføring* (1989), opprinnelig utgitt på fransk i 1970. Først og fremst er det fantastiske basert på en tvil eller nøling hos leseren. Todorov mener fantastikken medfører at leseren må forholde seg tvilende til overnaturlige fenomener som strider mot naturlovene. Todorov stiller tre kriterier for at et verk kan defineres som fantastisk:

Det fantastiske fordrer opfyldelsen af tre betingelser. I første omgang må teksten tvinge læseren til at betrakte personernes verden som en verden af levende mennesker og til at vakle mellem en naturlig og en overnaturlig forklaring på de beskrevne hændelser. Videre kan en sådan tøven også opleves af en af bogens personer; således bliver læserrollen så at sige være lagt i hænderne på én af bogens personer, og i samme moment finder der en repræsentation af denne tøven sted, den bliver et af værkets temaer; i tilfælde af en naiv læsning, identificerer den reale læser sig med personen. Endelig er det afgørende, at læseren indtager en bestemt holdning over for teksten: han vil afvise såvel den allegoriske som den «poetiske» fortolkning (Todorov, 1989, s. 34-35).

Todorov presiserer at kravene til fantastikken ikke er likeverdige: Første og tredje krav konstituerer sjangeren, mens det andre kravet kan forbli uopfylt (Todorov, 1989, s. 35). Det tredje kravet legger til grunn at begrepet fantastisk litteratur kun gjelder for fiktive univers som er realistisk fremstilt. Dermed faller mye litteratur utenfor, for eksempel fabelen som inviterer til en allegorisk lesning. Begrepet *allegori* (gr.) betyr «fremstillinger der abstrakte begreper eller tankerekker uttrykkes i konkret eller billedlig form» (Lothe et al., 2007, s. 6). Personifisering eller metafor er ofte allegoriens foretrukne virkemiddel.

Todorovs avgrensning av sjangeren har møtt motstand. Definisjonen av det fantastiske er så smal at svært mange fortellinger som tradisjonelt har blitt regnet som fantastiske, faller utenfor (Svensen, 2001, s. 59). Anne Mørch-Hansen & Jana Poul påpeker også at Todorov forholdt seg til eldre tekster. Flere moderne, fantastiske fortellinger kan ikke plasseres under Todorovs klassiske sjangerdefinisjon av fantastikken, som avviser allegoriske eller poetiske tolkninger. Nyere fortellinger fra 2000-tallet kan være allegorier og bilder på noe annet og større enn den konkrete handlingen. Dermed er de fantastiske elementene en del av billedgjørelsen og betydningsbærende tegn (Mørch-Hansen & Poul, 2006, s. 78).

Anna Karlskov Skyggebjerg mener fantastisk litteratur alltid aktualiserer et møte mellom realitet og magi. Det er den enkelte leserens forståelse og tolkning som avgjør hvilken tradisjon eller kategori et verk plasseres i. Skyggebjerg mener tvilen som regel er nedtonet i

barnelitteraturen, ettersom hovedpersonene ofte raskt aksepterer det overnaturlige. Med en lojal fortellerstemme overfor hovedpersonen legger mange verk opp til en uproblematisk aksept av det overnaturlige hos leserne. Likevel kan Todorovs definisjon tilpasses moderne, fantastiske fortellinger, der tvilen ligger i om fortolkningen skal være bokstavelig eller symbolsk.

I en etterfølgende fortolkning må spørsmålet om en bogstavelig eller en symbolsk referanse dog alligevel rejses, og Todorovs påpeging af den fantastiske fortællings dobbeltorientering og den deraf følgende usikkerhed i tolkningen af begivenhederne har derfor relevans i forhold til barnelitteraturen (Skyggebjerg, 2002, s. 111)

Slik kan nølingen overføres til en problematisering av virkelighetsbegrepet (Mørch-Hansen & Pohl, 2006, s. 78). Svein Slettan poengterer at Todorov avgrensner det fantastiske til litteratur der man aldri helt klarer å få bestemt om noe er magisk eller ikke. I barnelitteraturen er det større behov for å være konkret og tydelig. Dermed blir det fantastiske sjelden stående helt uavklart, og det overnaturlige blir synlig i figurer og hendelser (Slettan, 2018, s. 12). I motsetning til Todorov inkluderer Slettan fabelen innenfor fantastikken. Han deler fantastisk litteratur inn i tre ulike tradisjoner: fantastiske fortellinger, fantasy og fabeltradisjonen. *Fantastiske fortellinger* defineres som litteratur der det fantastiske dukker opp som innslag i en realistisk verden, mens *fantasy* er litteratur der det fantastiske særlig er knyttet til eventyrlige sekundærverdener. Videre er *fabeltradisjonen* en samlebetegnelse for ulike tekster der merkelige figurer speiler trekk ved vår egen verden, gjerne humoristisk eller språklig underfundig (Slettan, 2018, s. 11).

2.2.3 Fabeltradisjonen

Bildebøkene til Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus har blitt definert som fabler av forlaget og forfatterne selv. *Grevlingdager* blir karakterisert som en fabel i et intervju med Nyhus i magasinet *Psykisk Helse* (Paulsen, 2019). Innenfor fabeltradisjonen er en stor gruppe tekster «dyrefortellinger» der dyr opptrer med menneskelige egenskaper. Etter Slettans inndeling kan fabelen defineres som fantastisk litteratur og en del av tradisjonslitteraturen i likhet med eventyr og myter. Ordet *fabel* kommer fra latinske ordet *fabula*, og *fari*, som betyr å fortelle. Fabelen er nært knyttet til eventyret. I likhet med eventyr er fabelen en svært gammel sjanger. Fabelen oppstod som sjanger i India (Panchatantra) og Arabia mellom år 100 og 500 evt. Mest kjent i europeisk litteratur er *Æsops fabler* så tidlig som fra antikken. Dette er greske fabler av ukjent

opprinnelse som ble overlevert muntlig (Lothe et al., 2007, s. 61). Eldre fabler hadde ofte ville og eksotiske dyr som hovedpersoner, for eksempel løver og elefanter (Christensen, 2006, s. 156).

Fablene kan utspille seg både i primær- og sekundærverdener, men har et mindre heroisk preg. Slettan hevder fabeltradisjonen dreier seg om naivistiske og humoristiske fortellinger med et dybdeperspektiv i det enkle (Slettan, 2018, s. 12-16). Todorov omtaler fabelens sterke kobling til allegorien: «Fablen er den genre, der kommer den rene allegori nærmest, i hvilken ordenes første betydning tenderer mod fuldstændigt at udviskes. Eventyrene, der sædvanligvis indeholder overnaturlige elementer, nærmer sig undertiden fablerne (...)» (Todorov, 1989, s. 62).

I *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter* (2008) påpeker Seth Lerer at fabler fortsatt er en definerende form for barnelitteratur: «Their narratives return, again and again to central episodes of childhood life: learning to read and write, learning to please and fool the parent, learning to chart a moral path through temptation» (Lerer, 2008, s. 35). Lerer trekker frem at essensen i *Æsops fabler* er «a form for impersonation: of animating the inanimate, of turning abstractions into realities» (Lerer, 2008, s. 38). *Æsops fabler* fremkaller en barneverden og dets utfordringer knyttet til voksenlivets ritualer og strenghet: «They take parent-child relationships as their theme. Many focus on those relationships of power and control central to childish fantasy» (Lerer, 2008, s. 39). Det samme gjelder for moderne fabler.

I boka *I dyreham – Om fabler og barnelitteratur* (1975) hevder Vibeke Stybe at de gamle fablene alltid har spilt en rolle i oppdragelse og undervisning på grunn av moralen. Fablene har vært brukstekster med et oppdragende siktemål, og som fortsatt står sentralt i dagens barnelitteratur: «Når vi i dag taler om fabler, mener vi en kort allegorisk fortælling, der i en enkelt episode illustrerer en leveregel eller morale (...)» (Stybe, 1975, s. 11). Det er fortrinnsvis dyr som har hovedrollene i fabelen. Dyrene opptrer som mennesker med ulike egenskaper, for eksempel symboliserer løven styrke og makt, mens lammet er uskyldig og fromt. Slik kan man identifisere seg med dyrene: «Dyr kan nemt tillægges enkle egenskaber, så identifikationen ikke bliver kompliceret, og samtidig føles glæden ved at lade fantasien spille» (Stybe, 1975, s. 96-97). Fabelen har som regel kun få karakterer, som gjerne står i et motsetnings- eller spenningsforhold til hverandre. Dermed handler fablene ofte om de undertrykte og deres forhold til dem som har makt (Stybe, 1975, s. 11-13). Fabelen kan dreie seg om voksne og barns ulike maktposisjoner, jf. Lerer 2008. Stybe hevder fabelen får nye muligheter i bildebøkene. Mye barnelitteratur inneholder fabelmotiver og er påvirket av fabellitteraturen: «Fabelgenren er et eksempel på, hvor

vanskelig det er at trække en skarp skillelinje mellem voksenlitteratur og børnelitteratur» (Stybe, 1975, s. 113).

Fabelen som sjanger kan være satirisk vittig eller moralsk belærende. Slutten av fabelen oppsummerer ofte innholdet i en mer resonnerende form, som tydeliggjør fabelens moral (Skei & Lothe, 2020). Birkeland og Mjør fokuserer på besjeling i sin fabeldefinisjon: «Det er vanleg å definere fabelen som ei kort og belærande, ofte moraliserande forteljing, der dyr, planter eller livlause ting opptrer som talande og handlande vesen» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 46). Fabelen har en dobbeltstrategi: på den ene siden inviteres leseren til å identifisere seg med dyrene, mens på den andre siden skaper dyrekarakterene en distanse til en menneskelig verden. Det vesentligste i fabelen er sannheten, mens dyr og deres handlinger er sekundære midler i kommunikasjonen:

Fabelen innbyr til fleire lesemåtar. Dei yngste lesarane kan more seg over det som skjer i forteljinga på det ytre handlingsplanet, mens ein meir erfaren lesar vil tolke meningsinnhaldet ved hjelp av den eksplisitte moralen i fabelen. Den vaksne lesaren vil ofte vere i stand til å overføre det allmenne innhaldet i fabelen også på utanomtekstelege situasjonar (Birkeland & Mjør, 2012, s. 47).

Derfor vil jeg hevde at fabelens lesemåter minner sterkt om karakteristikken for allalderlitteratur (jf. Fosse, 1997). Barneleseren kan more seg over hva som skjer på det konkrete handlingsplanet, mens voksenleseren kan tolke meningsinnholdet. Tilsvarende mener Gro Dahle at bildebøkene er allalderlitteratur med flere lag, der barneleseren kan forholde seg til en direkte handling, mens voksenleseren kan lese inn flere dimensjoner (jf. Dahle, 2017).

2.2.4 Det fantasifulle og lekne barnet

Fantasiaen står sentralt i fabler og annen fantastisk barnelitteratur, og ikke minst i barnets dagligliv. Mye barnelitteratur er kompensatorisk ved at den utnytter barnlige fantasier, eller den er eskapistisk ved å være en flukt og trøst i hverdagen: «I en komplisert, moderne hverdag har den kompensatoriske, eskapistiske barnelitteraturen sin selvfølgelig berettigelse» (Nilsen, 2004, s. 118). Barn har en stor lengsel etter lek og lærer nye ting gjennom leken. De er eksperter på å gå inn i lekeverdenen. Hilde Tørnby hevder at mange bildebøker skildrer forestilte verdener og realiteter. Når barnet fantaserer og forestiller seg noe, oppstår en ny dimensjon. I denne imaginære verdenen føler barnet seg fri. Dette kalles magisk realisme, der magiske elementer,

som snakkende dyr, plasseres i en realistisk setting (Tørnby, 2019, s. 60-62). I *Grevlingdager* og *Ollianna* går barnekarakteren også inn i en forestilt lekeverden som kan føles befriende for barnet. Alt er lov i fantasien.

Anita Berge Heivoll har analysert fantastiske elementer i *Håpe, sa gåsa* og *Jeg kunne spise en ku* (2011) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus. Heivoll påpeker at besjeling fremhever barnets lekende væremåte. Gjennom barnets blikk kan døde ting bli levende. Det er tette bånd mellom det fantastiske bildespråket, barneperspektivet og det antiautoritære. Dette understrekes når tilsynelatende verdiløse gjenstander blir verdifulle, gjerne på tvers av voksnes konvensjonelle oppfatninger: «Besjeling som litterært grep er her tett forbundet med barneperspektivet; vi ser verden fra et nedenfraperspektiv, og matvarer og ting får liv gjennom barnets imaginasjon» (Heivoll, 2018, s. 59). Det fantastiske formspråket i bildebøkene er preget av metaforikk både i verbaltekst og bilder: «De fantastiske elementene oppstår via et konsekvent barneperspektiv som får leseren til å se verden med et underliggjørende blikk. Grensene viskes ut, alt er mulig (...)» (Heivoll, 2018, s. 60). Tilsvarende fantastiske elementer finnes i bildebøkene som analyseres i denne oppgaven.

Ifølge Gro Dahle blir omgivelsene preget av fantastikk og magi gjennom barnets blikk. Bildebokforfatteren er opptatt av kognitiv psykologi og barnets psykologiske utvikling. Dahle fokuserer på det Jean Piaget kaller barnets preoperasjonelle fase (ca. 2-7 år). I denne fasen har barnet en allmechtig, egosentrisk og animistisk tankegang, og tror alt rører seg av egen vilje. Barn dikter videre ut fra sine sparsomme erfaringer, ofte gjennom besjelende og egne personlige tolkninger:

Världen är fortfarande magisk och besjälad. För ett barn är inte en liten vuxen. Ett barn tänker fundamentalt annorlunda än vuxna, och barnspråket och barns uppfattning om världen liknar mer poesi och fantasifullhet än vuxen konstans och logik och uppfattning om orsak och verkan (Dahle, 2013, s. 117).

En fantasifull og poetisk forklaring kan være at solen skinner fordi den er glad. Barnet oppfatter seg selv som utgangspunkt og ansvarlig for alt: «Det här barnspråket kan kännas magiskt. Det är ofta en stängd värld för oss vuxna, något som många konstnärer vill återvända till, söka sig in mot» (Dahle, 2013, s. 119). Fantasien står sentralt når det raskt hoper seg opp uordnede inntrykk i barnets sinn. Med fantasien kan barnet forklare det de ikke forstår. Barnas foranderlige verden har ikke stivnet ennå, men er stadig i utvikling: «Voksenverdenens skillelinjer og hierarkiske

sorteringssystemer er ennå ikke ufravikelig i barnets virkelighetsbilde. Derfor kan høyt og lavt, stort og smått bytte plass. Alt og alle kan skifte format, skikkelse og ansikt, og det dyriske og det menneskelige glir over i hverandre» (Svensen, 2001, s. 35). Tzvetan Todorov kobler også fantastisk og barnets verden sammen. Fiksjonslitteratur kan gi en opplevelse og en overskridelse av det nærværende som kan styrke fantasien. I barnets preoperasjonelle fase eksisterer det ingen differensiering mellom jeget og den ytre verden (Todorov, 1989, s. 108).

I *Når barn læser - litteraturopplevelse og fantasi* (1983) deler Bo Møhl og May Schack fordelene ved fantastikken inn i tre forhold: *formmessige forhold* som forenkler barnets forståelse, *eksperimenterende forhold* der fantastikken er en overskridelse av det nærværende, og *leserreaksjoner* tilknyttet fantastikkens evne til å behandle problemer som ellers er vanskelig å formidle realistisk (Møhl & Schack, 1983, s. 93). Både lek og fantastisk danner grunnlag for sosial og følelsesmessig eksperimentering. Fantastikkens fordel er at barnet kan identifisere seg med noe i litteraturen, og slik være en bearbeidelse av konfliktfylt stoff:

Det vil naturligt fatte interesse for fiktive forløb, som ligner dets egen situation og problemer, men fiktionen kan også ligne *for* meget: som et slags «forsvar» vil barnet avvise fremstillinger, der oppleves som pinlige, dvs. aktiverer smertefulde erindringer. Det er imidlertid nødvendig at få disse bearbejdet, og det kan gøres i et fantastisk regi. Identifikationen må ikke blive for bevidst for barnet (Møhl & Schack, 1983, s. 91)

Noe tilsvarende mener Birkeland og Mjør (2012) at fantastisk litteratur kan ha en estetisk funksjon, en psykologisk funksjon og et kritisk formål (skjult samfunnskritikk). *Den estetiske funksjonen* er når fantastikken hjelper leseren til å forstå at litteraturen er fiksjon, gjennom en problematisering av forholdet mellom språk og virkelighet, humor og nonsenspreget språklek: «Å bruke fantastiske element med eit estetisk føremål er altså først og fremst ein måte å skape *distanse* på, maskere, karikere og forvengje» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 66). Fantastisk litteratur kan ha en *psykologisk funksjon* og rette søkelyset mot eksistensielle og emosjonelle problemer, som er for komplisert å skrive om i et realistisk formspråk: «Å kjenne seg uønskt og ignorert, vere usikker på eigen identitet eller stå utanfor fellesskapen er kjensler som dei fleste kan kjenne att, og som i fantastiske forteljingar ofte blir forstørra og tydeleggjorde utan at forteljinga blir mindre truverdige» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 65). Fantastisk barnelitteratur har flere fordeler og muligheter, og kan i større grad åpne for en ubevisst bearbeidelse av pinefulle problemer som barnet ikke klarer å møte åpent og utilsørt. Ved hjelp av fantastisk tas

problemene opp i indirekte og maskert form: «Maskeringen gir større distanse til konfliktene, noe som gjør konfrontasjonen og bearbeidingen lettere» (Svensen, 1991, s. 400). En maskering og underliggjøring kan være når dyr speiler menneskelige egenskaper og atferd, gjerne deres svakheter (Svensen, 2001, s. 64-68). Fiksjon kan hjelpe leseren med å bearbeide egne psykologiske, ofte mer eller mindre traumatiske opplevelser innenfor fortellingens ramme, og på den måten hjelper barnet med utvikling og vekst (Svensen et al., 1982, s. 28). Leseren kan erkjenne verden gjennom fantastiske fortellinger, snarere enn at lesingen er en virkelighetsflukt.

2.2.5 Dagdrøm og forandring

Kjente psykologer som Jerome Singer, Sergei Rubinstein og Jean Piaget vektlegger fantasien som en aktiv kraft og et redskap for å utdype barnets kognitive og emosjonelle verdensforståelse. Den russiske psykologen Rubinstein mener fantasien er noe skapende. Vi må først forandre virkeligheten i fantasien og tankene før vi kan forandre den aktivt (Svensen, 1991, s. 399).

Boel Westin (2006) kobler fantasien opp mot en dagdrøm eller et rêverie som tar personen bort fra det nærværende. Westin mener at denne drømmetilstanden er en generell tendens i barnelitteratur: «De drømme, der fremstilles i børnelitteraturen, er normalt forbundet med en eller anden form for forandring. Med drøm mener jeg i denne sammenheng en aktivitet af indbildningskraft, som inden for fiktionen er forbundet med en vilje til at fortælle og digte» (Westin, 2006, s. 73). Westin bruker begrepet *drømmetekster* om tekster der rêverie tydelig rykker hovedpersonen inn i en egen tilstand eller verden, der man omformulerer og omfortolker virkeligheten ved hjelp av drømmer. Drømmen er en kreativ aktivitet som forandrer og fornyer noe hos hovedkarakteren. Westin knytter ønsket om forandring til reisemotivet i barnelitteratur. Jeg vil hevde at rêverie også kan knyttes til karakterene i bildebøkene jeg analyserer ettersom drømmer og fantasier bidrar til fornying og forandring i hverdagen.

Med utgangspunkt i Westin (2006) hevder også Elin Arnesen Moseid (2018) at det fantastiske kan ha form som et rêverie, der fortellingen preges av en drømmeaktig tilstand. Utgangspunktet for rêverie finnes i barnas egen lek og fantasi, der tiden settes ut av spill, og barnet utforsker og leker med språk og fortellinger (s. 186). Moseid mener det fantastiske har en utvidet funksjon i barnelitteraturen. Mens fantastikken i voksenlitteraturen skaper avstand til det realistiske og bryter med det sannsynlige, kan det fantastiske integreres i større grad i barnelitteraturen. Det fantastiske er ikke nødvendigvis et brudd med virkeligheten for barnet,

men kan tvert imot være en måte for barnet å erfare virkeligheten på (Moseid, 2018, s. 185). Bildebøkene *Grevlingdager* og *Ollianna* preges av barnets lek og fantasi som skaper glidende overganger mellom en realistisk ramme og ulike fantastiske elementer i fortellingen.

Sigmund Freuds psykoanalyse og drømmetyding kan være relevant for å forstå barnekarakterene i bildebøkene. Freuds berømte psykoanalyse forklarer at mennesket er styrt av ubevisste og ukontrollerbare krefter i psyken, for eksempel begjær og drifter. Mennesket må innordne seg etter kulturen, og fortrenge eller gi avkall på egne lyster og behov. Slik oppstår det et ubehag i kulturen, ifølge Sigmund Freud. Når kulturen ikke kan gi oss det vi ønsker, oppstår det mørke drifter og et overskudd av energi som ikke får utløp. Mennesket kan få utløp for denne energien gjennom kunsten, for eksempel i litteratur og dans (Freud, 1992b).

«Die Traumdeutung» (1900) er et sentralt verk, der Freud hevder at vi kan få kunnskap om det ubevisste gjennom undersøkelse av drømmene våre. Det ubevisste kommer til uttrykk i drømmen som fungerer som en maske. Freud ser på drømmen som en forkledd oppfyllelse av et undertrykt, fortrent ønske (Freud, 1992a). Drømmen sier noe annet enn den tilsynelatende ser ut til å fortelle, og må avkodes og fortolkes, fordi den er en kodifisert meddelelse fra det ubevisste: «Drømmetydningen er imidlertid kongeveien til kunnskapen om det ubevisste i sjelelivet» (Freud, 1992a, s. 308). Hverdagslige dagdrømmer kan ses som en ønskeoppfyllelse og et produkt av fantasi. I «Der Dichter und das Phantasieren» (1907) forklarer Freud at diktning ligner på drømmen ved å være en kompenserende fantasivirksomhet, der ubevisste krefter får utløp og blir akseptable: «Uopfylte ønsker er fantasiens drivkraft, og enhver fantasi er en ønskeoppfyldelse, et korrektiv til den utilfredsstillende virkelighet» (Freud, 1907, s. 24, sitert i Møhl & Schack, 1983, s. 57). Slik springer fantasien ut av og uttrykker utilfredsstillende ønsker og behov. I litteraturen kan fantasien uttrykkes på ulike måter, for eksempel som ønskeoppfyllende fantasi. Man går ønskene direkte i møte og oppfyller dem på fantastisk vis, som når Askepott får oppfylt ønsket om å dra på slottsball ved hjelp av fantastiske elementer, og vinner prinsens hjerte (Møhl & Schack, 1983, s. 59).

Kapittel 3 – Verksanalyser

I analysene av *Grevlingdager* og *Ollianna* vil jeg vise hvordan fantastikken synliggjøres, blant annet gjennom bruken av dyreallianser, grevlingallegorien, omskapingsmotiver, besjeling og fantasifull fargesymbolikk. Det er også sentralt at barnekarakterene i bildebøkene til Dahle og Nyhus får utløp for sin fantasi gjennom dagdrømmer, noe som bidrar til oppfyllelse av underliggende ønsker og behov. Begge bildebøkene har flere av fabelens kjennetegn, blant annet kan man lese en moral ut av fortellingen, og det forekommer få karakterer som står i et spenningsforhold til hverandre. Jeg vil videre se nærmere på hvordan fantastikk kan bidra til å belyse de vanskelige temaene bildebøkene tar opp.

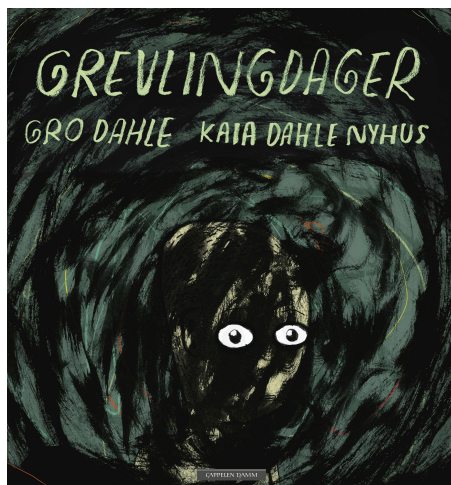
3.1 Analyse av *Grevlingdager* (2019)

Fantastikken i *Grevlingdager* får en sentral funksjon for å rette søkelyset mot skolevegring, som kan være et vanskelig tema å forholde seg til, både for barna det gjelder og for voksenpersoner rundt barnet. Det kan være krevende for foreldre og lærere å vite hvordan man skal møte barnet og forstå utfordringene barnet har i ulike skolesituasjoner. Forholdet mellom voksne og barn står sentralt i bildeboka, og Pims forvirring rundt hvordan han skal uttrykke det han føler og hva hans indre ønsker egentlig er. Han trenger hjelp til å sette ord på tankene og følelsene sine. Bruken av et konsekvent barneperspektiv åpner dørene inn til en fantasifull barneverden der alt er besjelet og barn kan bli til grevlinger. Analysen vil ta for seg sentrale fantastiske elementer i bildeboka som tydeliggjør det vanskelige temaet. Først vil analysen gjennomgå visuelle aspekter som peritekster og fargesymbolikk. Deretter blir bildeboka analysert med fokus på fantastiske trekk som grevlingallegorien, omskapingsmotiv, dyreallianser, besjeling i en magisk barneverden, barnets gjemmesteder og dagdrømming. Avslutningsvis diskuteres fortellingens lykkelige slutt som har en tydelig moral rettet mot alle som leser bildeboka.

3.1.1 Bildebokas peritekster

Grevlingdager har et kvadratisk format med 20 oppslag, der tekst og bilder spiller sammen. Samspeillet mellom tekst og bilde, ikonoteksten, oppstår allerede i bildebokas peritekster.

Peritekstene i *Grevlingdager* åpner opp for fantasi og ulike fortolkninger. Omslaget er del av den helhetlige fortellingen og presenterer ulike bilder på forsiden og baksiden (jf. Nikolajeva & Scott, 2001). Allerede på forsiden får vi en smakebit på bildebokas hovedtema. To intense øyne stirrer mot leseren. Hodet og overkroppen er delvis kamuflert av mørke skygger som går i sirkelbevegelse. Det uavklarte motivet gir rom for fabulering. Motivet fremstiller en mørk og



Forsiden av Grevlingdager (2019)

ukjent verden som skjuler noe for oss. Tittelen *Grevlingdager* markerer grevlingens sentrale betydning for fortellingen, noe grevlingillustrasjonen på baksiden bekrefter. Tittel og forfatternavn står håndskrevet med versaler, og G-ene har en liten snurr som konnoterer til grevlinghuler. Ordet *Grevlingdager* er en nyskapende og original sammensetning som gir flere tolkningsmuligheter. Hva er egentlig en grevlingdag? Videre etablerer verbalteksten på baksiden av bildeboka forholdet mellom Pim, grevlinger og skolen. Pim vil ikke gå på skolen, og det blir vanskeligere for hver dag som går. Han blir sliten og får vondt i hodet og magen, og vil bare grave seg ned som en grevling: «Men skolen forstår seg ikke på grevlinger. Da er det ikke så lett å være Pim, for alle barn må jo på skolen. Må de ikke det da?» (Dahle & Nyhus, 2019). Her veksler forfatterne på finurlig vis mellom en realistisk og fantastisk verden: i Pims fantasiverden er han en grevling, men samtidig omtaler han seg selv som et barn som må på skolen i en realistisk verden. Ved hjelp av baksideteksten kan vi koble navnet Pim til forsideillustrasjonen. Man kan tolke følelsesuttrykket i øynene som Pim eller grevlingens frykt for skolen. Illustrasjonen på baksiden kompletterer og utvider verbalteksten. Motivet viser en grevling i profil med stikkende øyne, som kan minne om øynene på forsiden. I tillegg er de mørke skyggene fra forsiden dratt over til baksiden og bidrar til å skape en helhet på bildebokas omslag. I likhet med forsiden er fargene på baksiden i grønne og svarte fargetoner. De karakteristiske korte, vibrante strekene til Kaia Dahle Nyhus skaper struktur og gir bevegelse i illustrasjonene. Dermed lager peritekstene i bildeboka mange koblinger mellom Pim og grevlingen – mellom virkeligheten og fantasien.

Man finner også peritekster når bildeboka åpnes. Fremre innsideperm er malt i grøntoner, mens bakre innsideperm er gultonet. Fargevalørene er ulike, mens motivene er

identiske. Ved første øyekast kan motivet se ut som en abstrakt klussetegning. Derimot gir tittelen et frampek, og ved nærmere observasjon kan man skimte omrisset av en grevling. Videre på tittelbladet dukker det opp et iøynefallende motiv av et ansiktsløst barn som holder armene i kors. Det tomme ansiktet kan virke overraskende og ikke-realistisk, og kan skape en nøling angående motivet hos leseren. Bildebokas ikonotekster åpner opp for tomme rom. Man kan fylle tomrommet ved å sette informasjon fra forsiden og baksiden sammen med tittelbladet: Er det Pim som har vondt i magen og krøker seg sammen? I bakgrunnen kommer mørke skyer til syne. Kan dette signalisere fare eller Pims frykt?

3.1.2 Grevlingallegorien

I *Grevlingdager* har Pim en fantasifull allianse og forbindelse med grevlingen. Han tegner grevlinger, leser bøker om grevlinger og snakker grevlingspråk. Slike dyreallianser er også gjenkjennelig fra annen fantastisk litteratur. Det finnes mange fortellinger om barn som har ulike forbindelser med dyreverdenen, for eksempel Mios kjærlighet til hesten Miramis i *Mio, min Mio* (1954) av Astrid Lindgren og Alf Prøysens karakter Teskjekjerringa som snakker med dyr. Pim har ikke kun en allianse med grevlinger, men identifiserer seg også med en grevling. Han forklarer at skolen ikke har rom og plass for grevlinger som ham. Moren forstår seg heller ikke på grevlinger, noe Pim får bekreftet i en samtale med henne i bilen på vei til skolen: «Men mamma forstår seg ikke på grevlinger. Ingen forstår seg på grevlinger. Ikke Mamma, ikke læreren» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 5).

Grevlingdager kan defineres som en fabel, som er en kort allegorisk fortelling som illustrerer en leveregel eller moral (jf. Stybe, 1975). Metaforen blir ofte brukt som virkemiddel i allegorier, slik man ser det når Pim forvandles til en grevling. Med et metaforisk grep balanseres det enkle mot det komplekse. Man kan tolke hendelsen konkret, at Pim virkelig har blitt en grevling, eller forklare den magiske hendelsen med at Pim bruker fantasien i en dagdrøm. Han går inn i en lekeverden der han kun forestiller seg at han er en grevling. Dette momentet blir utdypet nærmere senere når jeg kommer inn på Pims ulike gjemmesteder i fortellingen. Det er langt fra tilfeldig at Gro Dahle har valgt grevlingen som allegori for skolevegring: «For å konkretisere situasjonen har jeg en allegori om en gutt som blir mer og mer en grevling, som graver seg ned og ikke vil på skolen, for skolen er ikke for grevlinger» (Dahle, 2019). På tilsvarende måte som dyrene i fablene symboliserer menneskelige trekk, blir grevlingens frykt og

forsiktighet i bildeboka et symbol på menneskelige følelser om å grue seg til skolen, som angst og fortvilelse. Fantastisk litteratur og fabler har gjerne dyr i hovedrollen, og dyrene både snakker og tenker som mennesker. Dahle og Nyhus har valgt ut grevlingen som hovedkarakter, fordi den symboliserer typiske egenskaper til en person med skolevegring. Det går an å identifisere seg



Oppslag 11 i *Grevlingdager*.

mer eller mindre med karakteren. Dyrene i fablene tillegges enkle egenskaper, slik at identifikasjonen blir enklere samtidig som man kan la fantasien spille (jf. Stybe, 1975). Når Dahle og Nyhus har valgt grevlingen som representant for skolevegrere, kan enkelte kjenne seg igjen gjennom å møte Pim i dyreforkledning. Samtidig kan personer som aldri har opplevd

skolevegring, lære mer om problemer knyttet til tematikken. I symboltradisjonen er grevlingen et spesielt dyr, fordi den er lyssky og holder til i et mørkt hi, og man kan snakke om å «sove som en grevling» (Biedermann, 1992, s. 138). I *Store norske leksikon* karakteriseres grevlingen som et dyr med gråaktig overside, og svart underside og føtter. Hodet er hvitt med en bred, svart stripe langs hver side fra snute til nakke. Grevlingens karakteristiske væremåte er at den bruker store deler av livet sitt inne i de dype hiene den lager (Østbye, 2018). Karakteristiske trekk ved grevlingen finner man igjen i illustrasjonene til Kaia Dahle Nyhus. Illustratøren liker å tegne ulike dyr, og beskriver grevlingen som følgende: «Spissmusa er redd, bjørnen er sint og grevlingen mer mystisk. Den er farlig og søt samtidig, og litt sjenert» (Paulsen, 2019). I likhet med grevlingen fremstår Pim som en litt sjenert person som helst vil gjemme seg bort, og unngå store folkemengder og bråk.

Grevlingallegorien har en klar parallell til Dahles tidligere bildebøker om vanskelige temaer: gullfisken er en allegori over omsorgssvikt i *Akvarium* (2014), blekkspruten over incest i *Blekkspruten* (2016) og dragen over aggresjon i *Dragen* (2018). Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy har analysert *Akvarium* i Edda-artikkelen «Når mor er gullfisk» (2017). Bildebokforskeren hevder fremstillingen av mor som gullfisk får en didaktisk funksjon når problemet tydeliggjøres, mens allegorien demper det sterke inntrykket mors sviktende atferd kan gi: «Samtidig overlater allegorien mer til fantasien, og det forsterker leseopplevelsen så vel som bildebokas kvalitet» (Bjørkøy, 2017, s. 55). Dette vil jeg hevde også gjelder allegoribruken i *Grevlingdager* der

allegorien demper inntrykket av Pims fortvilte situasjon, fordi det kan virke noe absurd og humoristisk når han fremstår som en grevling under senga. Samtidig kan man fantasere mer rundt tematikken når det er en allegori som åpner for flere tolkninger.

Det er et typisk fantastisk element at Pim gjennomgår en metamorfose og blir transformert til grevling. Omskapingsmotivet finnes ofte i barnelitteratur, spesielt i fantastiske fortellinger. Slike omskapingshistorier kan viske ut grenser mellom mennesker og dyr. På den ene siden kan *Grevlingdager* leses som en allegori over det vonde temaet skolevegring. På den andre siden kan bildeboka leses som en magisk og absurd hverdagsfabel. Grevlingen skaper spenning og overraskelser i fortellingen, og åpner opp for en fantasifull leseopplevelse der alt er mulig. Slik skriver Dahle om et vanskelig tema som voksenleseren, eller barn som har opplevd skolevegring, kan forstå og gjenkjenne. Derimot kan andre barn lese verket fantasifullt: «Derfor må jeg lage en metafor som for de barna det gjelder er åpenbar. De vil kjenne igjen fortellingen fra seg selv. Men de barna som ikke har opplevd dette, vil jeg skal slippe det. Derfor må det være en metafor som kan være et eventyr, som slipper noen barn inn, men ikke alle» (Lystrup, 2020).

Transformasjonen av hovedkarakteren i bildeboka kan også minne om tidligere bildebøker Gro Dahle har utgitt sammen med mannen Svein Nyhus. I disse bildebøkene er transformasjonen knyttet til ulike følelsesuttrykk, gjerne sinne og frustrasjon: «The artistic energy in the three picture books is concentrated on the fantastic changes and the transformation of the body, with expressive and often grotesque elements representative of the Dahle and Nyhus image of the child» (Krogstad, 2016, s. 1). Når Pim omskapes til en grevling, innebærer det en maskering som gir både distanse og underliggjøring av hverdagslige problemer. Et typisk trekk for fabelen er som nevnt at dyr speiler menneskelig atferd og egenskaper, gjerne svakheter. Pims svakheter er knyttet til at han får fysiske reaksjoner som mageknip og hodepine, og utvikler negative følelser til alt han synes er vanskelig på skolen, som skolegården, gangen, bråket og gruppearbeidet. I verbalteksten i oppslag 9 identifiserer Pim seg med grevlingen, og oppfører seg som en grevling ved ikke å si noen ting, ikke høre etter og ikke følge med på hva de andre i gruppa gjør. I tillegg kobles Pim til grevlingens væremåte. Han får typiske dyriske trekk, for eksempel at det klør i pelsen og nakken og prikker i grevlingbeina. Han får også gravetanker og søker etter en busk eller hule der han kan gjemme og grave seg ned i. Når Pim er transformert til grevling, kan man trekke paralleller og se likheter mellom barnet og dyret, mellom Pim og grevlingen. Pim har gjennomgått fantastiske endringer og en transformasjon av kroppen i de

ulike oppslagene, både med bruk av ekspressive farger og en fysisk transformasjon til grevling. Når Pim går inn i grevlingrollen, har han en unnskyldning og unnlater å gjøre hverdagslige gjøremål, som å dra på skolen, delta i gruppearbeid, spise middag eller pusse tenner. Slik kommer det autonome og selvstendige barnet til uttrykk. Pim tør å si imot de voksne og gå ut av sin normale hverdag og tildelte barnerolle: «Men Grevlingen vil ikke ha middag,/ selv om det er spagetti./ Og om kvelden/ vil ikke Grevlingen pusse tenner,/ for grevlinger pusser ikke tenner,/ og grevlinger vil ikke ut/ av hulene sine» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 13). Grevlingens karakteristiske væremåte forhindrer Pim fra å delta som vanlig i hverdagslige gjøremål både hjemme og på skolen.

3.1.3 En magisk barneverden

I første oppslag er det en rekke fantastiske elementer som gir et førsteinntrykk av at tilværelsen til hovedkarakteren Pim er fylt av morsomme ting: «En gang var det lett/ å være Pim./ Løpe gjennom gresset./ Kikke inn i hull og huler» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 1). Pim fremstilles som en lykkelig, nysgjerrig og leken gutt. Fargepaletten er lys med gule og grønne toner. Pim lener seg over et mørkt hull i bakken, og undrer seg kanskje over hva som møter ham nede i hullet: Finnes det en fantastisk og annerledes verden der? Hullet kan være et frampek på at Pim vil gjemme seg i mørke huler senere i fortellingen. Hullet kan gi assosiasjoner til kjente formuleringer om vanskelige følelser: å falle ned i et mørkt hull, grave seg ned når noe er vanskelig eller stikke hodet i sanden når man vil unngå noe. I første oppslag virker et slikt mørkt hull langt unna virkeligheten for den glade og fornøyde Pim. Ikonoteksten i oppslag 1 etablerer barnets magiske univers, som også voksne kan relatere til sin egen barndom. Verbalteksten kompletterer illustrasjonen og trekker frem flere barnlige interesser, for eksempel å tegne morsomme ting og ha høytlesingstunder med voksne: «Masse gøy å tegne./ Høre fortellinger! Bla i bøker!» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 1). Som tidligere nevnt mener Gro Dahle at barneperspektivet kan knyttes til Jean Piagets teori om barnets psykologiske utvikling, og at verden fremstår som magisk og besjelet for barn i den preoperasjonelle fasen. Barnespråket er fullt av besjeling og egne tolkninger, og dette språket kan føles magisk (jf. Dahle, 2013). Skyene flyr over hodet til Pim, og noen fargerike bobler svever over bakken. Fargeboblene forsterker oppslagets verbaltekst som fokuserer på at alt er morsomt for Pim. Dette udefinerbare, fantastiske elementet minner om steinen i bildeboka *Snill* (2002) av Gro Dahle og Svein Nyhus,

som åpner opp for leserens egen fortolkning av elementet. Flertydigheten og uvissheten er et postmoderne trekk ved fantastiske fortellinger. Når fortellingen er kompleks og ikke forklarer for mye, gir det mange ulike åpninger for egen forståelse (jf. Roed, 2002). Fargeboblene dukker opp igjen i siste oppslag, og skaper en slags sirkelkomposisjon og helhet for bildeboka. For å nærme seg det magiske barnespråket har Dahle brukt rikelig med språklige virkemidler i *Grevlingdager*, for eksempel alliterasjon, sammenligninger og gjentakelser. I oppslag 1 finner vi blant annet allitterasjonene «Kikke inn i hull og huler» og «lett å løpe, lett å puste!». Rytme, alliterasjoner og assonans kan tilføre teksten kvaliteter, samt gi stemning og musikalitet. Det er også barnlige sammenligninger som «Dager lette som luft!» og «Lette som sjokoladepulver!» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 1). Tilværelsen til Pim poengteres som lys og enkel med en utstrakt bruk av gjentakelser av *lett* og *lette*. Temperament, temperatur og tempo kan gi skiftende klang og stemning (Dahle, 2013, s. 108). Dette effektfulle språklige virkemidlet kan gjøre at man blir mer oppmerksom på at gjentatte ord er viktige og sentrale for fortellingens handling. Det er barnet som sanser og skildrer virkeligheten. Dermed blir det enkelt etablere et forhold til hovedkarakteren og barnets fantasiunivers.

3.1.4 Konkretisering av følelser og fargesymbolikk

I oppslag 2 får vi en av de mest sentrale sidevenderne i bildeboka. Det er et markant skifte fra lyse og lette omgivelser til en mye dystre setting. Forandringen fra lyst til dystert reflekterer Pims sinnsstemning. Slik er vendepunktet både en fysisk vending av bladene i bildeboka og en fortellemessig vending. Vanskelige følelser er beskrevet med helt konkrete gjenstander. Smerte og angst er beskrevet som kjetting og rustent jernskrot. Sett fra Pims synsvinkel, og gjennom et fantasifullt barneperspektiv, blir Pims hodepine beskrevet som følelsen av at hodet er fullt av grus. Den dystre sinnsstemningen gjør alt er tungt i hverdagen til Pim: «Nå er det vanskelig./ Dagene som trestokker og planker./ Tung i magen, tung i beina, hodet fullt av grus./ Hvorfor er det sånn?» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 2). Bildeboka har en gjennomgående bruk av konkretisering som kan gjøre det enklere å forstå hvordan Pim føler seg. Når Pim ikke vil på skolen, er det gjentagende at han får vondt i magen: «Magen stram i en dobbelt knute,/ vanskelig å puste./ Pim må ligge på siden» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 2). Motsatt knyter magen seg opp, og beina hopper, når moren lar Pim bli hjemme fra skolen: «– Best du er hjemme i dag, sier Mamma./ De ordene er som medisin,/ det blir lettere å puste,/ og magen knyter seg plutselig

opp,/ og beina begynner å hoppe./ Pim tegner hulegrevlinger/ som ingen noen gang har sett» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 2). Når Pim tegner hulegrevlinger får man også et frampek på de mørke og tunge grevlingdagene som er i vente for gutten.

Fargesymbolikken i bildeboka er også et sentralt fantastisk trekk, spesielt i oppslag 2 der Pim har skiftet farge. Kaia Dahle Nyhus har helt bevisst benyttet ulike fargebruk. Fargebruken får frem ulike stemninger og følelser som farger det emosjonelle klimaet i fortellingen. Til magasinet *Psykisk helse* har illustratøren uttalt at hun ville tegne følelsen av kaos da hun skulle



Oppslag 2 i Grevlingdager.

lage illustrasjonene. Derfor begynte hun med fargene. Nyhus forklarer at oransje symboliserer uro, mens rødfargen både er et faresignal og kan symbolisere noe koselig. Gusjegrønn er brukt, fordi Nyhus selv assosierte fargen med korridorene på skolen: «Omgivelsene er grønne og Pim er knalloransje der han ligger i sofaen og ikke orker å gå på skolen. Kaoset på skolen er tegnet med mørke, grågule farger, skogen

Pim vil gjemme seg i er grønn med oransje trær» (Paulsen, 2019). Fargebruken i bildeboka er ikke-realistisk og fantasifull, blant annet ved at himmelen i første oppslag er gul og ikke blå, samt at Pims kropp skifter farge etter humøret hans. I noen oppslag har ansiktet og huden til Pim en beige fargetone. Når hovedkarakterens følelser blir vanskelige, forsterkes dette med utstrakt fantasifull fargebruk. I andre oppslag er Pim rødoransje i huden og ligger sammenkrøket i sofaen. Han klarer ikke å dra på skolen. I oppslag 9 har Pim den samme rødoransje fargen når han sitter med hendene i kryss ved skolepulten. Han har stirrende, kulerunde øyne, og holder armene i kors. Den rødoransje hudfargen blir et blikkfang i oppslaget, da resten av motivet med tre medelever og to pulttrekker er farget grågult og svart. Oppslaget er preget av klussestreker og svarte skygger, som om noen har klusset med penn over resten av klasserommet. De mørke skyggene omslutter den rødoransje Pim. Verbalteksten forsterker Pims negative følelser rundt det at han ikke får til å delta eller følge med i gruppearbeidet: «Pim er grevling på gruppa,/ sier ingenting, hører ikke etter,/ følger ikke med,/ tenker grevlingtanker, gravetanker,/ klør i pelsen etter å dra hjem,/ klør i nakken etter å rømme,/ komme seg unna,/ det prikker i grevlingbeina,/ uro i grevlingmagen» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 9). Verbalteksten gir et inntrykk av at Pim

er rastløs og urolig i skolesituasjonen, og man får innblikk i hans assosiative tanker rundt det å rømme fra situasjonen. Når Pim fremstilles med oransje eller røde fargetoner, kan det signalisere at situasjonene på disse oppslagene er ekstra krevende og vanskelige for Pim. Derimot blir Pim også fremstilt med et kritthvitt ansikt i flere andre oppslag, noe som står i stor kontrast til den knalloransje fargen i oppslag 2 og 9. Pim blir fremstilt med hvit hudfarge når han holder seg rundt magen i oppslag 3. Verbalteksten kompletterer Pims vanskelige følelser rundt det å gå på skolen: «Dagen etter har Pim også vondt i magen./ Stramt og hardt og tungt og trangt/ som store, kantete steiner,/ som kjetting og rustent jernskrot» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 3). Det visuelle språket gjør det enkelt å fantasere og skape egne bilder av det som blir fortalt. Pim har også mistet ansiktsfargen når han ligger under dyna i senga med lukkede øyne i oppslag 4. Verbalteksten utdyper hvorfor Pim føler seg uvel: «Pim tenker på det legen sa,/ da lyset blir slukket om kvelden,/ Pim tenker på det i mørket,/ Pim tenker på det når det er morgen,/ og da Mamma roper fra kjøkkenet/ at nå må Pim stå opp, for å rekke skolen» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 4). Oppslaget poengterer viktigheten av at barnet ikke skal måtte gruble over vanskelige spørsmål helt alene. Pim klarer ikke å stå opp og vil ikke dra på skolen. Han kjenner magen knyter seg og forteller foreldrene at han er syk denne dagen også. Mamma og Pappa prøver så godt de kan å motivere Pim og få ham til å dra til skolen: «Jeg kan kjøre deg, sier Mamma og tar på seg skoene./ Pappa kommer løpende./ – Du kan ha med deg Grevlingboka, sier Pappa». Det fremstår her som om Grevlingboka er et objekt som betyr mye for Pim, og kan være en trygghet og en motivasjonsfaktor når det er vanskelig å dra på skolen. Grevlingboka er også en av mange ting som understreker Pims allianse med grevlinger, som tidligere nevnt i forbindelse med grevlingallegorien.

Til tross for at foreldrene klarer å dra Pim opp av senga, endrer ikke ansiktsfargen seg når Pim ankommer skolen. I oppslag 6 er Pim fortsatt kritthvit i ansiktet, og går krumbøyd med skolesekk på ryggen. Rundt ham er det åtte andre elever som løper, sparker og slår hverandre i de grønne skolekorridorene. Figurene er fremstilt med forvrengte ansikts- og kroppsfasonger i en grågul farge. Fremstillingen av Pims medelever kan gi et mer skremmende uttrykk enn om personene var svært realistisk fremstilt. Illustrasjonen blir utvidet og komplettert med verbaltekstens beskrivelse av Pims egen opplevelse av en svært kaotisk situasjon i gangen på skolen: «Så mange stemmer. Så mye roping./ Armer og bein, sekker og jakker./ Huske å puste./

Pim lener seg inn mot veggen,/ setter seg ned på gulvet» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 6). Skolesituasjonen blir for overveldende for Pim, og han klarer ikke engang å stå oppreist.



Oppslag 6 i *Grevlingdager*.

Oppslaget visualiserer hvorfor det kan være krevende for enkelte barn å være til stede på skolen. Illustrasjonen viser at Pims blikk vender ned i skolekorridorens gulv, og at han er kritthvit i ansiktet. Slik kan man assosiere fargebruken med at man gjerne mister ansiktsfargen ved sykdom, eller at døde personer blir hvite som spøkelser. I de fire

siste oppslagene har Pim fått tilbake sin normale, beige hudfarge. Dermed kan man tolke det som at det har skjedd en positiv utvikling for hovedkarakteren i slutten av fortellingen.

3.1.5 Pims ulike gjemmesteder

Jeg vil tolke Pims forsøk på å gjemme seg som et fantastisk trekk i *Grevlingdager*. Ulike gjemmesteder oppstår som motiv i en rekke fantastiske fortellinger, som når Alice følger etter kaninen ned i et hull i *Alice i Eventyrland* (1865) av Lewis Carroll eller når barna gjemmer seg i et klesskap i *Løven, heksa og klesskapet* (1950) av C.S. Lewis. Å gjemme seg kan assosieres til barnets fantasifulle lekeverden og ønsket om å leke gjemsel. Pim gjemmer seg flere ulike steder, men blir oppdaget hver gang, enten av medelever, læreren eller moren sin.

Gjemmingen kan være et resultat av at Pim ønsker å unngå ubehagelige skolesituasjoner. I oppslag 8 gjemmer Pim seg under pulten i klasserommet for å unngå gruppearbeid, bråk og kaos. Som grevlingen går han inn i en hule, og i denne skolesituasjonen kan man tolke det som om Pim fantaserer og dagdrømmer. Denne drømmetilstanden tar ham bort fra det nærværende, og han befinner seg i en leke- og fantasiverden der ingen kan se ham. Pim etterligner grevlingen og holder pusten, lukker øynene, kryper sammen og gjemmer seg. Han ønsker å bli usynlig, komme seg unna og puste grevlingpust. Illustrasjonen kompletterer verbalteksten, og man ser Pim sitte sammenkrøpet under pulten med hendene foran ansiktet. Likevel rykker plutselig Pim ut av rêveriet da pulten ikke lenger er noen trygg hule, og Pim blir oppdaget av læreren og medelevene: «Nå trenger Pim en ordentlig hule/ innover og nedover under bakken,/ dyp og

mørk./ Men det er ikke en hule./ – Pim er under pulten, er det noen som sier./ Læreren bøyer seg ned./ – Nei, men, Pim da, sier læreren» (Dahle, & Nyhus, 2019, oppslag 8).

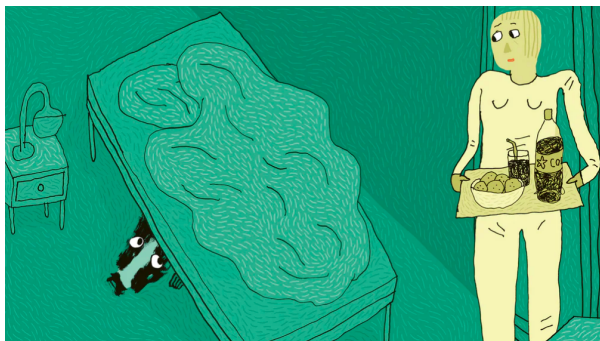
I oppslag 10 og 11 gjemmer Pim seg bak skolen. Der kan han være ute i skogen og naturen, men han blir oppdaget av læreren. Dette er også et tegn på at Pim føler en nærhet til dyrene og naturen. Når Pim gjemmer seg, bryter han ut av rollen som er forventet av ham som skoleelev. Det konsekvente barneperspektivet har fokus på barnets autonomi og selvstendighet. Han går imot de voksnes regler når han rømmer bak skolen i friminuttet: «Det er friminutt,/ og Pim får ikke være inne./ Bak skolen er det stille,/ der slipper Pim Grevlingen løs. Grevlingtid og vind i pelsen,/ der kan Pim puste grevlingpust/ i grevlinggresset» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 10). Verbalteksten forsterker fokuset på grevlingen med en rekke gjentakelser og alliterasjon: *Grevlingen*, *Grevlingtid*, *grevlingpust* og *grevlinggresset*. Teksten kompletteres og utvides av illustrasjonen som viser området bak skolen. Ytterdøra til skolen står åpen og signaliserer at noen nettopp har løpt ut derfra. På asfalten er det tegnet et paradisi. Man kan koble illustrasjonen til verbalteksten og tolke at motivet viser baksiden av skolegården. Helt i forgrunnen står det en rekke gule løvetenner, og man ser høye, nakne trestammer. Illustrasjonen kan gi en følelse av frihet og stillhet. Det er ikke avbildet noen personer, og naturen har fått en sentral plass i motivet. Slik kan transformasjonen til grevling og det dyriske kobles til behovet for å være fri ute i naturen, og barnet kan ses på som noe naturgitt som ennå ikke er temmet og presset inn i kulturens trange former (jf. Svensen, 2001), eksempelvis skolegården eller klasserommet.

Verbalteksten i neste oppslag bekrefter at motivet var et utsnitt fra baksiden av skolen, og at det ikke er lov for Pim å oppholde seg der i skoletiden: «– Det er ikke lov å være bak skolen, sier læreren./ – Du må være i skolegården,/ hvor vi kan se deg, sier læreren» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 11). Illustrasjonen i oppslaget viser at Pim har gjennomgått en metamorfose og blitt til Grevlingen som gjemmer seg bak de oransje trærne i skogen. Pim er ikke lenger en gutt som kun relaterer seg til dyret. Han har også blitt Grevlingen med stor forbokstav. Dette er muligens det oppslaget der fantastikken er mest fremtredende i hele bildeboka. Det er et tydelig eksempel på at dette er en fantastisk fortelling med en realistisk grunnstruktur, der det nære og kjente får en tilleggsdimensjon. Når Pim blir til en grevling, kan det gi et eventyrlig og absurd preg (jf. Birkeland & Mjør, 2012). Motivets i illustrasjonen er dominert av Pims indre tanker og forestillinger. Grevlingens stikkende øyne og kropp i bevegelse skaper en følelse av uro og frykt. Grevlingen er noe fremmed og forunderlig som trer inn i Pims vanlige og hverdagslige verden.

Pims gjemmested og friplass er et ulovlig sted å være, men for å holde ut skoledagen har han behov for å ha et sted der han kan trekke seg unna. Pim bryter også skolens regler når han nekter å adlyde læreren og bare forlater stedet: «Pim må komme seg vekk./ – Du kan ikke bare dra, sier læreren./ – Det er ikke lov, sier læreren./ Pim hører ikke etter, Pim bare går» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 11). Pim mener at ingen forstår seg på grevlingers språk og ønsker. Han savner andre som er like mye grevling som han selv: «Skolegården er ikke en grevlingplass./ Det er ingen andre grevlinger der./ Ingen grevlinger å være grevling med./ Ingen som snakker grevlingspråk./ Ingen som skjønner seg på grevlinger heller,/ hva grevlinger liker,/ hvordan grevlinger vil ha det» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 11). Denne skolesituasjonen er et tydelig eksempel på at Dahle fremstiller barnet som kommer i klemme i møte med voksenverdenens krav og regler. I bildeboka utforsker forfatteren denne posisjonen, og med et billedlig og poetisk språk poengterer hun barnets ståsted og perspektiv (jf. Birkeland et al., 2005). Pim har en krevende skolehverdag, og bildeboka formidler at han har følelsen av at ingen forstår ham og at det ikke er plass til ham på skolen. Slik brukes en konkret, hverdagslig innfallsvinkel. Samtidig har teksten flere lag, og man kan tolke grevlingen konkret eller billedlig. Uansett hvilken leserposisjon man inntar, står grunnleggende følelser sentralt i bildeboka, for eksempel redsel og angst. Med bruk av ekspressive illustrasjoner og et visuelt språk synliggjøres barnets følelser. Pim holder på å bryte ut i gråt, da han ikke føler tilhørighet på skolen: «Pim kjenner tårene komme./ Det er som hele skolen dytter,/ som om skolen skyver Pim vekk,/ jager Grevlingen, kaster Grevlingen ut./» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 11). Dahle har brukt besjeling som et fantastisk trekk, der alle livløse ting kan få en egen stemme. «skolen skyver Pim vekk» og «Det er som hele skolen dytter» blir brukt for å beskrive at situasjonen blir uutholdelig for Pim, som føler at skolen ikke passer for ham. Det fantastiske formspråket, og besjeling som litterært grep, gjør at man får se verden med et underliggende blikk der grensene viskes ut og alt blir mulig (jf. Heivoll, 2018)

Verbalteksten i neste oppslag tydeliggjør også at Pim har blitt til en grevling, et eget individ med et egennavn. Med gjentakelser av ordene *Grevling* og *gjemme seg* har teksten også et sterkt fokus på grevlingens karakteristiske trekk som er å grave seg inn og gjemme seg i en hule: «Men det er ikke lenger Pim,/ for Pim er Grevling nå,/ og grevlinger svarer ikke./ Grevlingen vrir seg vekk fra Mamma./ Inn døra. Opp trappa./ Inn på rommet, under senga./ Grave seg hule. Gjemme seg bort./ For grevlinger gjemmer seg,/ det er det grevlinger gjør»

(Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 12). De korte, poengterte setningene gir også en språklig rytme som gjør at man kan forestille seg Pims raske bevegelser når han løper bort fra moren og opp trappa og gjemmer seg under senga på rommet. Denne gjemningen kan også kobles direkte til



Oppslag 13 i Grevlingdager.

Dahles egen opplevelse av skolevegring, da hun stakk av fra skolen og gjemte seg under senga (jf. Dahle, 2019). Når Pim kommer hjem som Grevlingen, kan man igjen tolke det som at Pim dagdrømmer. Ifølge Nikolajeva (2002) er en slik ubestemmelighet og flertydighet et karakteristisk trekk for fantastiske fortellinger. Grensene mellom drøm og virkelighet er svært flytende i oppslag 13, der grevlingen har gjemt seg under senga når mamma kommer inn med mat og drikke på et brett. Man ser øvre del av hodet med øyne og en labb med fire fingre. Det er kun den karakteristiske hvite stripen på hodet til grevlingen som synes. Pim fantaserer om at rommet har blitt til et grevlinghi, der han kan gjemme seg slik grevlinger gjør. Grevlingens karaktertrekk samsvarer med Pims ønske om å unngå skolesituasjoner. Han vil helst gjemme seg fra alt og alle. Verbalteksten uttrykker barnekarakterens fantasier og undertrykte ønsker. Sett med barnets blikk blir det å være grevling en form for lekeverden full av fantasi. I denne imaginære verdenen kan barnet føle seg fri fra voksnes regler (jf. Tørnby, 2019). I lekeverdenen skal Pims oppførsel samsvare med grevlingens væremåte. Dette blir en form for befrielse og virkelighetsflukt for Pim som ikke klarer å forholde seg til de dystre realitetene. Slik kan man forstå og akseptere at Pim er grevling i flere oppslag med magiske hendelser i fortellingen, som enten er noe som faktisk har funnet sted, der vi aksepterer den magiske delen av fiksjonsverdenen, eller på en mer rasjonell måte, der man forklarer hendelsen som hovedkarakterens drømmer eller forestillinger på grunn av psykiske eller følelsesmessige forstyrrelser (jf. Nikolajeva, 2002). Pim kan ha det vanskelig psykisk og følelsesmessig når han har skolevegring. Pim skaper drømmer og forestillinger om grevlinger som blir så virkelige at skillet mellom drøm og virkelighet flyter sammen.

3.1.6 Veien ut av skolevegringen

Tilværelsen for Grevlingen blir bare mørkere og mørkere. Man kan lese teksten enten fantastisk ved at Pim faktisk har blitt en grevling som graver seg innover i hula, eller allegorisk, som et uttrykk for mørke følelser når Pim går lenger og lenger inn i skolevegringen. For å illustrere hvor vanskelig skolevegring kan være å oppdage for mennesker rundt barnet, understreker verbalteksten at det til og med kan være vanskelig for Pim selv å forstå hvilke vanskeligheter han står i. Gjennom Pims øyne er det nok en gang bruk av grevlingmetaforen som kommer til uttrykk: «Hvem kan vite hva grevlinger tenker?/ Og hvem kan vite hva grevlinger vil,/ når ikke engang grevlinger vet?» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 13). I oppslag 14 gjemmer grevlingen seg sammenkrøpet under senga og holder seg på hodet. Øynene har blitt små, røde og stikkende: «Nei, roper grevlingmagen./ Ikke skole, aldri mer skole» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 14). Det blir umulig for barnet å oppsøke hjelp, og ingen voksenpersoner kan hjelpe når barnet ikke klarer å formidle sine følelser for andre. Moren til Pim er rådvill i denne situasjonen: «– Jeg vet ikke hva vi skal gjøre, sier Mamma./ – Når du ikke er syk,/ må du på skolen, sier Mamma» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 14). Skolevegringen utvikler seg når moren ikke vet hvordan man skal håndtere psykiske problemer som ikke kan synliggjøres fysisk hos legen. Grevlingen graver seg stadig dypere ned: «Enda en dag hjemme og enda en dag./ Trekke grevlinghiet tettere rundt seg./ Grave seg nedover, innover, dypere, dypere,/ inn i det dypeste grevlingmørket» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 14).

For at Pim skal bryte med grevlingrollen, må han gjøre som grevlingen og grave seg ut av



Oppslag 15 i *Grevlingdager*.

hula. Bildebokas største vendepunkt finner vi når Pim graver seg ut og oppover i oppslag 15.

Oppslaget har ingen verbaltekst, noe som forsterker illustrasjonens funksjon og viktighet. Svarte og diffuse skyer gjør motivet ikke-realistisk og gir rom for fantasien. Nyhus har tegnet Pim med tre ulike figurer som er delvis overlappende med hverandre, noe som skaper en bevegelse fra venstre til høyre side i oppslaget. Alle de tre

figurene viser Pim med lukkede øyne som graver med begge hendene. Den fremste figuren har gravd så langt at den ene armen strekker seg ut av den mørke skyen. Man kan tolke gravingen

som et mentalt bilde på å komme seg ut av de mørke tankene. Man kan også tolke motivet som en visualisering av Freuds teorier om drømmetyding som tidligere ble presentert i teorikapittelet. Det kan være hovedkarakterens ubevisste drifter og behov som må frem i lyset. Pim graver seg ut av skolevegningen og får satt ord på hvilke behov, ønsker og drømmer han har. Deretter kan de voksne hjelpe Pim med realiseringen av drømmene. Dette kan være ubevisste drømmer og drifter som heller ikke Pim selv har vært klar over før han følte på det. De svarte skyggene finner vi også tidligere i bildeboka i oppslag 12 der Pim har flyktet hjem fra skolen etter å ha blitt oppdaget av læreren bak skolen. Når Mamma åpner døra, ser hun bare en stor, svart skygge. Man kan utfylle tomrommet og tolke det slik at ingen ser Pim som har havnet inne i en mørk sky. Dette følelsesmessige mørket minner om blekksprutens svarte blekk som flyter overalt i bildeboka *Blekkspruten* (2016) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Denne uvissheten og flertydigheten, som er et trekk ved fantastiske fortellinger, gir en kompleksitet og mange ulike åpninger for hver enkelt persons forståelse. Hvis forfatteren forklarer for mye i fortellingen, vil fortellingens univers brytes, og noe av magien forsvinne (jf. Roed, 2002). Derfor kan de mørke skyggene og skyene forbli noe uavklart, og gi fortellingen flere dimensjoner og nivåer. Hvis meningen bak alle visuelle elementer blir forklart og tydeliggjort, kan det fort bli for banalt og endimensjonalt. På den andre siden kan ikke tematikken bli altfor mangetydig og utydelig i fortellingen. Da vil ikke leseren få utforsket tematikken ordentlig (jf. Dahle, 2017).

I *Grevlingdager* står relasjonen mellom Pim og foreldrene sentralt. Mamma og Pappa er satt opp som klare kontraster til hverandre. Man får innblikk i relasjonen mellom Pim og Mamma. Hun forstår seg ikke på grevlinger, overser og prøver å glatte over Pims utfordringer med å gå på skolen. Mamma opprettholder den vanskelige situasjonen, selv om hun kanskje ikke ønsker å gjøre det. Derimot klarer Pappa til slutt å dra Pim ut av den mørke hula. Pappa skaper endring og transformerer Pim tilbake til seg selv. I oppslag 16 får vi det store vendepunktet i bildeboka der Pappa blir redningen for Pim. Illustrasjonen i oppslag 16 er en fortsettelse på oppslag 15 ved at man ser de mørke skyene så vidt nederst i venstre hjørne. To barnearmer strekker seg i retning av to store voksenarmer. Pim har klart å grave seg ut av den svarte skyen. Ved å lese verbalteksten forstår man at armene tilhører faren til Pim som nå anerkjenner at Pim er en grevling. Pappa forteller at han også gruet seg til skolen: «– Jeg skjønner akkurat hva du mener, sier Pappa./ Pim må nesten le, tenk at Pappa ikke ville på skolen!/ Tenk at Pappa forstår!» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 16). For Pim blir det en stor lettelse at Pappa deler lignende

opplevelser med skolevegring. I tillegg deltar Pappa også i fantasiverdenen til Pim ved å kalle ham «Grevlingen min». Dette kan være et tegn på farens anerkjennelse av barnets lekenhet og fantasi: «Pappa som smiler,/ for Pappa er ikke redd for grevlingen./ – Hei Pim! Der er du jo, sier Pappa og ler,/ og de store hendene hans trekker Pim fram./ – Grevlingen min, sier Pappa./ – Fine, fine Grevlingen min!» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 16). Slik kan den voksne godta barnets følelser og situasjon, som man også finner igjen i siste del av bildeboka *Ollianna* (2020). Faren engasjerer seg i barnet sitt og vil gjerne høre barnets stemme. Han ønsker å høre mer om hvilke



Oppslag 17 i *Grevlingdager*.

meninger Pim har om egen skolehverdag: «– Men hvordan vil du ha det da?/ Spør Pappa, – hvis du kunne velge?/ Hva slags skole vil være best for deg?» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 17). Etter å ha vært på en fantastisk reise som grevling, er det på tide at Pim lander ned på jorda igjen. Han blir konfrontert med virkeligheten, og synes det er vanskelig å svare på spørsmålet om hva som er

best for ham. Likevel klarer Pim å forklare at han ønsker en roligere og mindre bråkete skolesituasjon uten så mange mennesker. I friminuttene vil han gjerne få mulighet til å være alene bak skolen eller på biblioteket. Med et barnlig språk uttrykker verbalteksten flere av Pims ønsker for en bedre skoledag: «Ikke gym, ikke garderobe, ikke gruppearbeid?/ Gjøre gøy ting, ting som er mer for Pim» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 17). Først når Pim møter anerkjennelse og forståelse fra voksne, kan det skje en positiv utvikling. Han kan komme seg ut av skolevegringen. Foreldrene og læreren har konstruktive samtaler, og de blir enige om tilrettelegging på skolen. Læreren iverksetter nye tiltak for at Pim skal trives på skolen, noe som gir positive effekter. Skolen kan ikke tilfredsstillte alle ønskene til Pim, men læreren kan tilpasse undervisningen slik at Pim ikke trenger å legge grevlingfantasiene sine helt på hylla: «– Klassen din skal ha et prosjekt neste uke, sier Pappa./ – Dere skal lære om skogen og velge et dyr hver./ Pim vet akkurat hvilket dyr det skal bli!» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 17). Bildeboka viser på ulike måter at det er helt avgjørende at barn med skolevegring klarer å forklare situasjonen for voksenpersoner rundt seg, og at de voksne lytter til barnets stemme. Slik kan barnet få en bedre, mer tilrettelagt skolehverdag.

3.1.7 Lykkelig slutt og fabelens moral

Grevlingdager har en lykkelig slutt som også er et typisk fantastisk trekk. Avslutningen av fabelen oppsummerer ofte innholdet i en mer resonnerende form som tydeliggjør fabelens moral (jf. Skei & Lothe, 2020). Bildeboka har en tydelig moral og bruker et dyr som hovedkarakter. Slik er dette en moderne videreutvikling av fantastiske dyrefortellinger, der allegorien brukes som oppfordring til innlevelse og lek. Ved å kjenne igjen enkelte trekk hos den allegorisk fremstilte karakteren kan leseren leke videre i fantasien. Som tidligere nevnt har bildebokskaperne et ideal om en lykkelig slutt når de skaper bøkene. Dahle mener det er viktig at bildeboka skal trøste, og at alle blir tatt vare på. Det gjelder også barn med skolevegring. Forfatterne orker ikke sørgelige slutter, men vil derimot gi oss et håp om positive endringer i fremtiden.

I oppslag 20, som er siste oppslag og avslutningen på fortellingen, har Pim endelig funnet et rolig gjemmede på biblioteket der han får være i fred. Man får et inntrykk av at det går bedre med Pim. Han har fått en venn som han kan gjemme seg sammen med og dele rolige lesestunder med. Selv om han ikke lenger identifiserer seg med grevlingen, beskriver Pim likevel biblioteket som en ny grevlinghule full av bøker og gode venner. Verbalteksten viser barnets forestillingskraft, og Pims enorme fantasi: «Biblioteket er som et grevlinghi,/ en hule med bøker og gjemmede./ Bokhyllene står der/ som gode venner,/ og bøkene venter/ med hemmelighetene sine» (Dahle & Nyhus, oppslag 20). I likhet med en rekke andre oppslag er det også bruk av besjeling der døde ting levendegjøres: bokhyllene fremstilles som gode venner og bøkene har hemmeligheter de vil dele med Pim og den nye vennen hans. Dette illustrerer at barnekarakteren ikke trenger å ha mange venner for å komme ut av skolevegringen. Det er mer enn nok med noen få, nære personer som kan gi barnet gode relasjoner og bidra til å etablere steder på skolen som føles trygt for barnet. Slik blir det mulig å holde ut skoledagen også for elever som Pim. Illustrasjonen i det siste oppslaget viser at Pim har blitt seg selv igjen, og ikke lenger er grevling. Nå befinner grevlingene seg kun i litteraturens verden. Pim holder en bok der bokomslaget har en grevlingillustrasjon. For Pim blir biblioteket redningen, der kan han gjemme seg med en god bok når skolekorridorene blir for bråkete og skremmende. Forfatter Gro Dahle har påpekt viktigheten av å ha et skolebibliotek som et rolig fristed der man kan ta imot elever, skape alternative skoledager og tilby et tilfluktsrom: «For der tilbys en annen skolesituasjon, mindre støy, mindre mas, færre mennesker – og ikke minst bokopplevelser, å gjemme seg bak

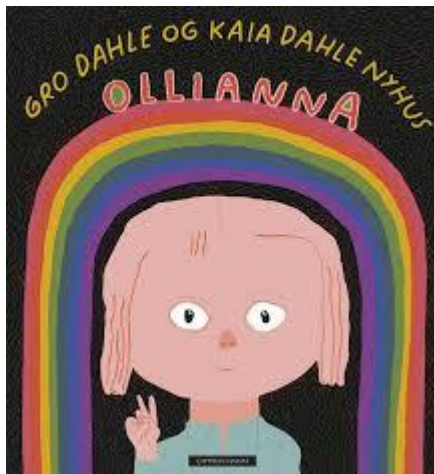
hyller og inne i ei bok» (Dahle, 2019). Slik handler moralen i bildeboka om hvordan voksne tar hensyn til barn som opplever skolevegring ved å tilby og tilrettelegge for en alternativ skolesituasjon, og lytter til barnets opplevelse av skolehverdagen og hvilke ønsker og behov barnet har. Behovet gjelder ikke kun barn med skolevegring ettersom det er mange som trenger et trygt og stille sted der de kan ta en «grevlingpause»: «Det er ikke bare Pim som trenger en grevlingpause,/ Det er flere som trenger å komme ifra./ Det er trygt å være stille sammen,/ rolig å bla i bøker, vise hverandre ting,/ hviske sammen, kanskje smile» (Dahle & Nyhus, 2019, oppslag 20). Verbalteksten kompletteres med et motiv av at Pim blar i en bok sammen med en venn. Begge smiler og titter ned i boka. De har en «grevlingpause» sammen, og i denne pausen kan de la fantasien spille med i litteraturens fiksjonsunivers. Oppslaget vektlegger at det finnes flere barn som Pim, og at han ikke er alene om å trenge en rolig stund. Dette er også intensjonen til illustratør Kaia Dahle Nyhus, som ønsker at leseren kan kjenne seg igjen eller ikke gjøre det i fortellingen: «Bilder kan være slående, både språklige og visuelle. Jeg håper noen kan tenke “ja, det er sånn det føles!” når de leser den. Eller at de tenker “ja, det er sånn, men ikke for meg”. Det kan være terapi i det» (Paulsen, 2019). Jeg vil hevde bildeboka har et moraliserende budskap og et didaktisk aspekt rettet mot alle, både lærere, foresatte og medelever (jf. begrepet allalderlitteratur). Moralens er ikke kun rettet mot barn slik eldre barnelitteratur ofte bærer preg av. I tillegg kan fortellingen være en god trøst hvis man har, eller har hatt, skolevegring selv. Moralens er rettet mot det å skape en skole der elevene trives, være mer fleksible når det gjelder regler og rammer, og samarbeide for å gi alle barn en bedre skolehverdag.

3.2 Analyse av *Ollianna* (2020)

Tidligere har jeg nevnt at fantastisk synliggjøres gjennom en fortellemåte der det brukes fantastiske elementer. Fantastikken i *Ollianna* får en viktig funksjon ved å diskutere filosofiske og eksistensielle spørsmål rundt kjønnsidentitet og forholdet mellom foreldre og barn. Bildeboka beskriver hvordan hverdagslivet er for en familie der sønnen helst vil være en datter. Foreldrenes reaksjoner på Ollis undertrykte behov og ønsker står sentralt. Olli ønsker å bli elsket også som Ollianna, men faren synes situasjonen er krevende og fornekker at Olli vil være ei jente. Analysen vil gå inn på sentrale fantastiske trekk i bildeboka som tydeliggjør det vanskelige temaet. Først vil analysen ta for seg visuelle aspekter som peritekster og fargesymbolikk. Deretter analyseres bildeboka med fokus på fantastiske trekk som besjeling, dyreallianser, omskapingsmotiv, dagdrømming, samt identitet og eksistensielle spørsmål. Til slutt diskuteres fortellingens lykkelige slutt som har en tydelig moral.

3.2.1 Bildebokas peritekster

I likhet med *Grevlingdager* har også *Ollianna* 20 kvadratiske oppslag med flere fantastiske elementer i bildebokas peritekster. Blikkfanget på bildebokas forside er en stor, fargesprakende



Forsiden av *Ollianna* (2020).

regnbue som vekker oppmerksomheten. Under regnbuen står det en liten gutt, eller er det kanskje ei jente? Slik poengteres bildebokas tema, forvirringen rundt kjønnsidentitet hos barn, allerede på forsiden. Bakgrunnen er svart med vibrante, små streker og gir følelsen av dybde og et enormt mørke. Gutten er fremstilt som en nokså kjønnsnøytral karakter med lyseblå skjorte, halvlangt hår, stirrende øyne og smilende munn. Kaia Dahle Nyhus har bevisst lagd en karakterfremstilling som både jenter og gutter kan identifisere seg med: «Det var utfordrende og stimulerende at hovedpersonen har guttekropp, men føler seg som jente. Hvordan tegner man det? Jeg ønsket da å tegne barnet litt mer utydelig kanskje, men heller mer som jente, men i gutteklær» (Blix, 2020). En interessant detalj er at gutten løfter høyrearmen opp og viser V-tegnet. Dette tegnet er

et symbol for fred og seier (Stræde, 2009). Signaliserer tegnet en personlig seier for hovedkarakteren?

Fantastikk kan ha en estetisk funksjon som tydeliggjør at litteraturen er fiksjon og ikke en realistisk avbildning av virkeligheten (jf. Birkeland & Mjør, 2012). Regnbuen er et slikt fantastisk element som viser at noe forunderlig og fantastisk kan dukke opp i en hverdagslig verden. I europeisk folketro varslet regnbuen rikdom og at det fantes en skjult gullskatt der regnbuen traff (Biedermann, 1992, s. 314). Regnbuen har lenge vært et svært symbol for naturfenomenet som gjerne kobles til magi, fordi den ikke er noe håndfast og bare kan oppdages med det seende øye (Holtsmark & Holm, 2019). Derfor dukker regnbuen ofte opp i fantastiske fortellinger, blant annet i Sandra Lyngs bildebokserie om enhjørningen Corni og i bildeboka *Elmer og regnbuen* (2013) av David Mckee. Motivet åpner opp og gir et hint om bildebokas tema, kjønnsidentitet. Regnbuen blir ofte assosiert med regnbueflagget som markerer mangfold og inkludering, og er et symbol på et mangfoldig «skeivt miljø» (Berge, 2020).

Kjønnsforvirringen, samt usikkerheten og nølingen rundt bildebokas hovedkarakter, fortsetter hvis man forsøker å koble informasjonen fra verbalteksten og illustrasjonene i bildebokas omslag. Bildebokas tittel *Ollianna* står skrevet med versaler på toppen av regnbuen. Navnet Ollianna er et sjeldent kvinnenavn, satt sammen av mansnavnet Ole og kvinnenavnet Anna (Alhaug, 2021). Peritekstene er motstridende og ambivalente ved at navnet Olli i baksideteksten avviker med Ollianna i tittelen. I tillegg forteller verbalteksten og illustrasjonen på baksiden to ulike fortellinger som kan skape en usikkerhet hos leseren. Baksideteksten sier: «Olli liker ikke speilet,/ for speilet hvisker til Olli/ at noe er feil./ Olli har kjent det bestandig,/ at det ikke henger sammen,/ ikke navnet, ikke tøyet, ikke kroppen./ Ikke utsiden og ikke innsiden./ Hva er det med meg? tenker Olli». Derimot viser baksideillustrasjonen det samme barnet som på forsiden. Barnet ser tankefullt ut, sitter på huk og holder en blomst i hånda, omgitt av gule blomster og grantrær. Grønnfargen på barnets klær går i ett med naturen. Himmelen er ikke-realistisk og fantasifull, og har fått en okergul farge med vibrerende skyer, som ligner på første opplag i *Grevlingdager*. Når navnet Olli kobles til barnet på baksideillustrasjonen, kan man få større forståelse for barnets tankefullhet. Barnet dweller over filosofiske og identitetsskapende spørsmål som kan være vanskelige å besvare. Dermed blir tematikken i bildeboka tydeligere og forsterket gjennom peritekstene som kan sette i gang ulike tankeprosesser: Hvorfor har barnet på forside-

og baksideillustrasjonen ulike navn? Skjer det en personlig endring for barnet i fortellingen? Er baksiden et tilbakeblikk, mens forsiden viser barnets fremtidsdrømmer?

Når bildeboka åpnes, finnes det også peritekster med fantastiske elementer. Fremre og bakre innsideperm har identiske illustrasjoner med et ubestemt motiv. Motivet kan tolkes som rullesteiner i ulike størrelser. På fremre innsideperm er steinene fargelagt blågrå, mens på bakre innsideperm er de rosafarget. Man kan tolke at steinenes fargeforandring skyldes at verden har blitt mer fargerik og mindre grå. Ollianna har fargelagt steinene rosa i hennes ånd. Når leseren blar om til tittelbladet, er den sirlige skriften fra forsiden repetert med boktittelen i regnbuefarger. Illustrasjonen på tittelbladet er også en regnbue, og det er plassert en hvit stjerne over. Stjernen er et fantastisk element som også dukker opp i første oppslag av bildeboka.

3.2.2 Når mor er rød og far er blå

Selv om Nyhus har skapt en realistisk hverdagssituasjon hjemme hos familien til Olli i første oppslag, gjør den markante fargebruken dette til en scene der noe magisk kan skje. Illustrasjonen viser Olli sammenkrøpet i venstre hjørne av vinduskarmen. Han ser ut av vinduet mot stjernen, og drømmer seg bort. Utenfor kommer trær og blokker i gråblå nyanser til syne. Det er kun én stor stjerne på himmelen, som blir et blikkfang i illustrasjonen. Stjerner er gjerne et symbol på en kosmisk orden. Man kan snakke om «å strekke seg mot stjernene», som betyr å strebe etter noe nesten uoppnåelig (Biedermann, 1992, s. 367). Kanskje Olli også søker seg mot noe nesten uoppnåelig? Himmelen er beksvart. Hilde Tørnby hevder svartfargen vekker en forventning hos leseren om en mørk fortelling eller fremkaller en følelse av frykt eller usikkerhet (Tørnby, 2019, s. 133). Slik gjør svartfargen noe med stemningen i bildebokas fortelling, som blir mørkere etter hvert. Svart er en negativ farge som symboliserer dystre og håpløse ting. I dybdepsykologien er svart fargen for ubevissthet, om det å synke ned i mørket eller i en sorg (Biedermann, 1992, s. 375). Dermed kan den svarte bakgrunnsfargen på forsiden og i første oppslag kobles til Freuds teori om ubevisste, mørke drifter som må frem i lyset. Bruken av mørke farger fremkaller mørke følelser, og man kan bli redd for hva mørket skjuler. I mange bilder gir lyse og mørke farger spenning og dynamikk (Tørnby, 2019, s. 134). Svartfargen er noe uavklart og setter i gang leserens fantasi.

Fargesymbolikken i *Ollianna* har også en sentral funksjon for å forklare foreldrenes forhold til Olli. Mange kunstnere kommuniserer ved hjelp av farger, og formidler følelser gjennom fargebruk (Tørnby, 2019, s. 133). I likhet med *Grevlingdager* er det bevisst brukt farger for å vise karakterenes følelsesuttrykk. Tradisjonelt er grønt og blått kalde farger, mens rød og gul er varme farger (Tørnby, 2019, s. 135). I *Ollianna* knyttes fargesymbolikken til foreldrene. Nyhus har spilt på kontrasten mellom varme og kalde farger. En gjennomgående bruk av primærfargene i bildeboka gjør tematikken og karakterene tydelig og forståelig. Kalde farger dominerer oppslaget, mens varme farger er brukt på morens kropp og gulvet. Foreldrene til Olli



Oppslag 1 i *Ollianna*.

er fremstilt ikke-realistisk med ulike farger.

De sitter ved siden av hverandre bak et rektangulært bord. Moren er fargelagt med knallrød farge, mens faren har gråblå farge i likhet med veggen og vinduskarmene.

Fargene uttrykker ulike følelser i bildeboka, som gir en ekstra dimensjon til verket. Ved hjelp av Gro Dahles rytmiske språk

presenteres karakterene ut fra Ollis fantasi. Med barnets forklaringsmåte beskrives foreldrene med tydelig rytme og ulik fargebruk: Mamma er rød og varm, og gir Olli mulighet til å være den han vil. Pappa beskrives som blå og streng. Han mener at Olli skal være den han ble født som. Verbalteksten i oppslag 1 er første introduksjon av faren til Olli: «Pappa er blå,/ stram i munnen,/ stram i halsen/ og blå blå blå/ slik åsen er blå» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 1). For å vektlegge Ollis barnlige perspektiv på verden og naivistiske forklaringsmåte gjør Dahle utstrakt bruk av gjentakelser av ordet *blå* i verbalteksten. I tillegg fremstiller illustrasjonen Pappa som en gråblå person med spiss hake og nese, kort hår og tynn, stram munn. Dette er et fantasifullt bilde på hvordan Olli ser på faren sin, og det er langt fra noen realistisk eller naturtro gjengivelse av personen. Faren er fargelagt gråblå og grønn i bildeboka. Disse fargevalgene signaliserer at faren har et kjølig og distansert forhold til sønnen. Fremstillinger av Ollis far som blå og kald kommer til uttrykk både i illustrasjoner og verbaltekster som kompletterer hverandre i flere oppslag. Det er tilsvarende beskrivelser av Pappa i oppslag 5: «Pappa er blå./ Pappa er trang og streng i øynene» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 5). I denne situasjonen er Pappa streng i stemmen og insisterer på at Olli er gutt og at gutter skal ha kort hår. Den anspenne situasjonen fører til at Olli

og hunden gjemmer seg under bordet. Illustrasjonen retter fokuset mot Olli og hunden, og man kan ikke se Pappa fra denne synsvinkelen. Han forklarer bestemt for Olli hva ulikheten mellom gutter og jenter er. Verdt å merke seg er at faren er gråblå eller blå når han er streng mot Olli, mens han er grønnfarget når han går tur i skogen eller aksepterer Ollianna i de siste oppslagene i boka. Når Pappa er fargelagt grønn, får han en mer positiv fremstilling. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i dette kapittelet i forbindelse med analyseringen av omskapingsmotivet og maktforholdet mellom far og sønn.

Motsatt er moren til Olli mer åpen for forandringer. Moren er fargelagt rød gjennom hele bildeboka, som kan symbolisere at hun viser varme og nærhet overfor Olli. På flere oppslag nevnes det at moren er en varm og omsorgsfull person. I oppslag 1 uttrykker verbalteksten Ollis følelser og tanker om hvordan moren er: «Mamma er Mamma/ slik rød er rød,/ slik stor er stor,/ slik myk er mykt» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 1). Illustrasjonen kompletterer og utvider



Oppslag 4 i *Ollianna*.

teksten ved å fremstille moren som totalt rødfarget, med briller, håret i stram hestehale og en forsiktig smilende munn. Blikket hennes er rettet mot Olli. Videre i oppslag 7 kompletterer også tekst og bilde hverandre. Ikonoteksten fremstiller Mamma som en omsorgsfull person. Ved bruk av fantastikk blir funksjonen hennes i fortellingen enda tydeligere: «Mamma er stor og

rød./ Mamma holder rundt Olli og klemmer» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 7). Verbalteksten kompletteres med et halvtotalt bilde av moren som holder rundt Olli med begge armer. Mamma har smilende munn, og øynene er lukket. Hun er en trygg havn for Olli når spørsmålene rundt identiteten blir for krevende og vanskelig å forholde seg til. Videre i oppslag 8 poengteres morens rolle som en forståelsesfull voksen enda mer. Moren åpner opp for at Olli kan bruke tid på å finne ut av identitetsproblematikken. Hun trygger sønnen på at det ikke er noe farlig, og at det går an å prøve seg litt frem i situasjonen. Moren fremstilles som en åpen person som barnet enkelt kan snakke med. Dahle har brukt flere fantasifulle, språklige virkemidler i verbalteksten, blant annet gjentakelse av ordet *rød* og en rekke sammenligninger for konkretisering: «Mamma vil gjerne snakke,/ for Mamma er rød rød rød/ som en åpen dør,/ vid og bred som en sofa,/ rød som en lastebil full av ord» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 8). Når moren blir beskrevet som en

rød lastebil full av ord, vil jeg hevde at sammenligningen legger opp til fantasering og undring rundt meningsinnholdet, som kan leses med en billedlig fremfor en bokstavelig lese måte.

Tilhørende illustrasjon fremstiller moren sittende på en krakk bøyd over Olli som sitter på en pute på gulvet. Hun har en børste i hånden som hun grer Ollis hår med. Blikket hennes er rettet ned mot Olli og munnen er smilende. Mamma er redningen når flokene i håret blir for store, og mentale knuter på tråden løsner. Motivet er en typisk mor-datter situasjon, der moren hjelper datteren med å se fin ut på håret. Hun er trolig allerede blitt vant til at Olli ønsker å gjøre jenteting, og at det er noe galt i det.

Når det gjelder Olli, klarer han ikke å definere hvem han selv er, og den språklige rytmen stopper opp. Verbalteksten gir oss informasjon om hva Olli tenker på: «– Og Olli er Olli, sier Mamma./ Men nei,/ for noe er trangt, noe er vrangt,/ for navnet passer ikke,/ tenker Olli» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 1). Olli synes ikke navnet passer for ham, og at noe er for trangt og vrangt. Dermed får man et hint om bildebokas tematikk, usikkerheten rundt egen kjønnsidentitet. Hunden er fremstilt som gul i hele bildeboka, og den er både trygg, snill og trøstende når Olli har det vanskelig. Når Olli skal beskrives verbalt og visuelt i oppslagene som Ollianna, er rosafargen fremtredende flere steder.

Man kan enkelt finne ganske tradisjonelle og lett gjenkjennelige kjønnsroller i boka, som forsterkes og uttrykkes gjennom fargene blå og rød. Kvinner kan ofte bli sett på som mer omsorgsfulle og varme enn menn. Bildebokas fargebruk skaper en kontrastfylt fortelling, og minner om hvor sterkt farger er tilknyttet kjønnsidentitet. Fremstillingen av en rød, raus og varm mor og en blå, streng far med svært maskuline verdier bekrefter kjønnsstereotypiene, noe bildeboka egentlig forsøker å bryte opp. Forhåpentligvis finnes det mange fedre som er langt mer åpne enn faren til Olli, og som gjerne tillater at sønnen får danse i rosa kjole og eventuelt foretar et kjønnskifte. Rosafargen brukes ofte for å illustrere det å være eller føle seg som ei jente. Når Dahle og Nyhus bruker rosafargen, blir det langt fra originalt, men fargebruken får frem et tydelig poeng i situasjonene som beskrives. Som tidligere nevnt bør ikke symbolbruken bli for mangetydig og avansert at man ikke forstår tematikken.

3.2.3 Barnets forestillingsverden

I *Ollianna* er det en rekke fantastiske elementer i ikonotekstene. Dahle gjør utstrakt bruk av besjeling, det vil si at menneskelige egenskaper er overført til noe ikke-menneskelig. Oppslag 3

er et tydelig eksempel på bruken av fantastisk, der Olli er i dialog både med speilet og hunden sin. Dette samsvarer med fabelens kjennetegn om at dyr, planter og livløse ting opptrer som talende og handlende vesener (jf. Birkeland & Mjør, 2012). Besjeling som litterært grep gir et nytt blikk på noe allerede kjent. Slik blir det snakkende speilet et magisk element plassert i en realistisk og hverdagslig setting. Illustrasjonen viser Olli som speiler seg, og kjenner på ansiktet sitt. Blikket er rettet mot speilet, og munnen er en rett, tynn strek. Han virker misfornøyd med situasjonen han befinner seg i, og ser bekymret på speilbildet som dukker opp. Verbalteksten bekrefter misnøyen til Olli, og man kan gjenkjenne teksten som er repetert fra baksideteksten av bildeboka: «Olli liker ikke speilet,/ for speilet hvisker til Olli/ at noe er feil» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 3). Ollis misnøye er ikke bare en midlertidig følelse, men snarere noe mer underliggende og langvarig. Dette utdyper verbalteksten videre: «Olli har kjent det bestandig,/ at



Utsnitt. Oppslag 3 i *Ollianna*.

det ikke henger sammen,/ ikke navnet, ikke tøyet, ikke kroppen,/ ikke utsiden og ikke innsiden» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 3). Med gjentakelser av det negativt ladete ordet *ikke* understreker verbalteksten en gjentakende motvilje hos Olli. Svein Slettan (2018) påpeker at fabeltradisjonen er ulike tekster der merkelige figurer speiler trekk ved vår egen verden. I *Ollianna* er besjelingen av speilet og hunden slike figurer med menneskelige trekk.

Speilet poengterer hva som er feil med Olli, på samme måte som vi lever i et samfunn med et stort kroppsfokus. Barn kan få påpekt hva som kan eller bør forbedres med kroppen sin, både fra andre nære personer og gjennom ukeblader og nyhetsmedier. Olli føler at det er mange ting som ikke henger sammen i livet hans, hverken navnet, klærne eller kroppen. Det er en diskrepans mellom Ollis utseende og hans indre tanker og selvfølelse.

Videre i verbalteksten dukker det opp enda et fantastisk element, og det er mer bruk av besjeling når hunden snakker: «– Kom, sier hunden./ For hunden bryr seg ikke om navn eller tøy,/ om utside og innside./ For hunden er hund,/ og hunden forstår,/ og hunden er glad i Olli uansett» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 3). Den snakkende hunden skaper positivitet i livet til Olli, og kan bidra til å veie opp for Ollis negative følelser rundt identitet og kropp. På oppslaget

er hunden avbildet i halvfigur, og den kommer gående inn fra venstre side mot Olli som speiler seg. Munnen er smilende, og hundens blick er rettet mot Olli. Hunden viser at noen bryr seg om Olli. Likevel tar ikke Olli imot hundens smilende, positive vesen i denne situasjonen. Han er heller altfor opptatt av speilbildet: «Men Olli snakker med speilet nå,/ krangler med speilet,/ for speilet lyver,/ og speilet vil ikke vise Olli/ slik Olli opplever seg selv./ Speilet viser bare Olli utenifra» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 3). Som tidligere nevnt forstår barn ting på sin helt særegne måte. De dikter videre ut fra sine erfaringer og synsinntrykk, gjerne gjennom besjelede og personlige fortolkninger (jf. Dahle, 2013). Resultatet er ofte fantasifulle og poetiske forklaringer. Sett fra Ollis perspektiv står han og krangler med et speil. Når han ikke ser det han ønsker å se, forklarer han dette med at speilet lyver. Speil er en velkjent metafor, som er hyppig brukt i fantastiske fortellinger og eventyr. I brødrene Grimms *Snehvit* (1812) spør den onde dronningen speilet om hvem som er vakrest i landet. I H.C. Andersens *Sneedronningen* (1845) gjør trollspeilet alt godt til ondt. Man legger merke til hver eneste feil i trollspeilet. På samme måte forvrenger speilet Olli, og det viser noe stygt han ikke har lyst til å godta. I illustrasjonen viser speilet noe annet enn virkelighetens Olli, og han ser svart og mørk ut. Slik speiles følelsene til Olli i speilet, og det blir enda tydeligere forklart at Olli har det vanskelig.

3.2.4 Ollis dyreallianse med hunden

Dyreallianser er et typisk trekk for barnelitteratur og fantastisk litteratur. Mens Pim i *Grevlingdager* blir transformert til en grevling og snakker grevlingspråk, har Olli en dyreallianse i form av et sterkt forhold til hunden sin. Hunden får en sentral plass i fortellingen og er avbildet i halvparten av oppslagene i bildeboka. Kaia Dahle Nyhus har valgt å tegne hunden med en sterk gul farge, avlang kroppsform, korte bein, lang snute og hengeører. I noen oppslag smiler hunden og har blikket rettet mot Olli. I andre oppslag har hunden lukkede, hvilende øyne og nærkontakt med eieren sin. Når Olli krangler med speilet, er det godt å snakke med den trofaste hunden som godtar og alltid forstår Olli. For det animistiske barnet finnes det ingen bestemt grense mellom døde og levende ting. Barnet forventer at dyr skal fortelle ting som er viktig for dem. Hunden bryr seg ikke om det ytre, overfladiske utseendet. Trolig er det ikke tilfeldig at Gro Dahle har valgt hunden som Olliannas trofaste venn. Hunden er menneskets eldste husdyr, et symbol på trofasthet og vaksomhet (Biedermann, 1992, s. 173). Hunden kommuniserer godt med mennesker, kan følge blikket vårt og oppfatte sinnsstemningen vår. Derfor ser vi på hunden som

intelligent, og vi knytter oss sterkt til hunden (Løberg et al., 2020). Gro Dahle har også fremstilt hunden som menneskets gode venn i flere andre bildebøker, blant annet når Boj betrør seg til sin hund i *Sinna Mann* (2003) og når hunden Roy dør i *Roy* (2008). I fablene tillegges gjerne dyr enkle egenskaper slik at man kan identifisere seg med dyrets trekk, for eksempel hundens lojalitet og kjærlighet for sin beste venn. Identifikasjonen blir ikke for komplisert, og samtidig kan man få gleden med å la fantasien spille (jf. Stybe, 1975).

Hunden speiler Ollis følelser flere steder i bildeboka. Et eksempel er når Pappa er streng i øynene og stram i stemmen. Da gjemmer hunden seg under bordet. Slik speiler hunden Ollis frykt for faren sin, men hunden har også mot nok til å komme Olli til unnsetning i den krevende situasjonen. Synsvinkelen ligger hos Olli, og gjentagelsen av ordet *Hunden* poengterer at hunden



Oppslag 2 i *Ollianna*.

er sentral og viktig for ham. Ved å fokusere på hunden sin kan Olli flytte fokuset bort fra det som er vanskelig. Barnets stemme kommer til uttrykk gjennom bruk av fri indirekte tale (jf. Aaslestad, 1999). Det blir en blanding av stemmer, og det fremstår uklart om det er fortelleren eller karakteren som snakker: «Hunden vil trøste, for noe er vanskelig./ Hunden kommer med ballen./

Hunden slikker hendene,/ for hunden er snill og klok» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 5). I oppslag 6 dukker hunden opp igjen når Olli sårt trenger trøst i en vanskelig situasjon. Det er tankevekkende at Olli finner mer støtte hos hunden enn hos faren sin. I likhet med Pim i *Grevlingdager* er også Olli på gråten i denne situasjonen: «Trykket bak nesa./ Tårer som venter./ Sjøer som holdes tilbake,/ veier av salt, stein på stein,/ for noe er dypt og tett og vondt./ Hullet i magen./ Suget i brystet./ Gapet som gaper» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 6). Med Dahles visuelle språk blir gråten forklart med barnets fantasifullhet. Gråten og tårene blir koblet til sjø- og havmetaforen. Man kan ane at det er like før det kommer en strøm av tårer. Følelsene blir konkretisert med en rekke språklige beskrivelser som *et gapende gap*, *et sug i brystet* og *et hull i magen*. Ingenting av det verbalteksten beskriver er illustrert i oppslaget. Derimot gir hullet i magen en direkte intertekstuell referanse til Dahle og Nyhus' bildebok *Krigen* (2013), der Ingas følelser på foreldrenes skilsmisse visualiseres med et innvendig sår og hull i magen.

Illustrasjonen i oppslag 6 viser Olli som sitter under stuebordet og holder rundt hunden sin.

Bakgrunnen og rommet rundt er mørklagt, noe som retter fokuset mot Ollis trøstestund med hunden. Slik kan mange gjenkjenne hvor hyggelig det kan være å bli møtt med forståelsesfulle hundeøyne og en logrende hale når man har det vanskelig følelsesmessig: «Da kommer hunden med trøste-halen./ Den blide halen som logrer og logrer./ De myke øynene som ser og forstår./ For hunden godtar alt og alle/ akkurat slik som de er!» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 6). Her er også verbalteksten preget av et barnespråk, for eksempel med begreper som «trøste-halen» og «den blide halen». Hundens hale er også besjelet og kommuniserer noe ovenfor Olli, og slik forsterkes det fantastiske formspråket i bildeboka.

Når Mamma vil snakke om Olli skal være *han*, *hun* eller *hen*, tenker Olli igjen på sin trofaste hund. Olli synes det hadde vært mye enklere å være en hund enn et menneske. I likhet med Pim i *Grevlingdager* fabulerer Olli over om han skal transformere seg til et dyr han er glad i: «Men hvis jeg kan være hvem jeg vil,/ da vil jeg være en hund, tenker Olli,/ og klapper hunden over ryggen,/ den fine ryggen som tåler å bære,/ de trygge øynene, den varme pusten./ Å være menneske er så altfor mye!» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 8). Ollis fantasering fortsetter videre i oppslag 9. Han fantaserer rundt hvilket jentenavn han kunne tenke seg å ha: «Er det Ninni? Eller Kaia?/ Ane, Ida, Astri? Åse?» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 9). Videre listes enda flere jentenavn opp, før Olli lander på Ollianna: «Olli ser på Mamma./ – Ollianna er helt fint, sier Mamma./ Hunden er enig, for hunden logrer» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 9). Mammass samtykke til Ollis navnevalg og hundens bekreftelse med en logrende hale er ikke avbildet i illustrasjonen. Slik utvider verbalteksten fortellingen og bidrar med ekstra informasjon. Hunden blir støttende også i oppslagene der den ikke er avbildet.

I oppslag 15 er grå og svarte fargenyanser dominerende, med unntak av hunden som har samme gulfarge som i øvrige oppslag. Derimot har hundens kroppsuttrykk og gester endret seg. Hunden smiler ikke mer, men har et bøyd hode. Øynene og munnen ser trist ut. Den tunge, dystre og skremmende situasjonen når Pappa står i gangen, kompletteres i oppslaget verbaltekst: «Og hunden skraper på døra,/ og hunden tisser på teppet,/ for det er det hunder gjør når de blir redde» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 15). Oppslaget domineres av Pappas skremmende, mørke skikkelse som er tung og blå som åsen både i verbalteksten og illustrasjonen. Hunden er redd på samme måte som Olli er redd for farens sinne og negative reaksjoner.

3.2.5 Maktforholdet mellom far og sønn

Fortellingen blir fortalt gjennom barnets øyne og synliggjør slik Ollis følelser i situasjonene. I likhet med Alf Prøysen tar Gro Dahle de små og svakes parti. Omskapingsmotivet er som nevnt et fantastisk trekk som særlig kommer til uttrykk ved at farens kropp skifter farge mellom gråblå og grønn. Når Pappa er blå og streng, har han et mer ovenfra og ned blick og en munn som peker nedover. Kroppen til Pappa får en mer dominerende plass i oppslagene. Kroppsuttrykkene til faren er også mer avvisende, for eksempel at han har armene i kors eller holder armen bestemt i hoftesiden. Når Pappa er fargelagt grønn, er han derimot transformert til den fornøyde og imøtekommende versjonen av seg selv. Han kan både smile og løpe lett over steinene i skogen med sekken på ryggen (oppslag 10), sette seg ned på huk på barnets nivå og holde rundt Olli (oppslag 18), samt stå klappende og smilende med blikket rettet mot Ollianna som danser i kjole (oppslag 19). Jeg vil påpeke at Pappa har gjennomgått en positiv transformasjon i de siste oppslagene. Han har nærmet seg barnets ønsker og behov ved å sette seg mer inn i barnets liv.

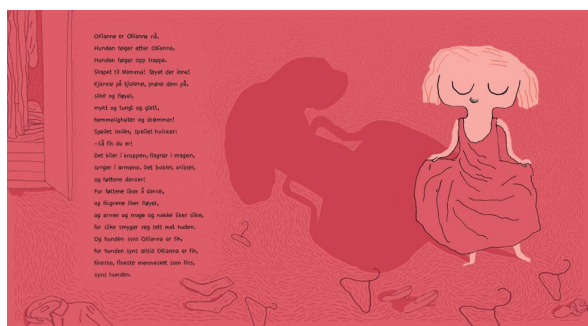
Faren fremstilles som en voksenperson med stor makt i relasjonen til sønnen sin. Han har definisjonsmakt når det gjelder sønnens navn og identitet: «– Olli er Olli, sier Pappa./ For Pappa bestemmer det./ at Olli er Olli./ Det er bare et navn» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 2). Gjennom barnets øyne kan man se på verden med et *nedenfra-perspektiv* (jf. Svensen, 2001). Ved å ha blikket nedenfra og i froskeperspektiv ser man verden og mennesker på en annerledes måte, og Pappa blir stor som et fjell. Bildeboka tydeliggjør hvordan små personer kan føle avmakt og mangel på mestring, men også at barnet har muligheter som voksne mangler. Når Pappa blir streng, synliggjør det barnets svake part i maktforholdet. Pappa bestemmer ikke bare over navnet til Olli, men også hvordan han skal kle seg. Slik fremstilles Pappa som en forelder med makt til å definere Olli som gutt, og at han må ha et gutteaktig utseende: «For pappa er stram i stemmen./ – Gutter har kort hår, sier Pappa./ – Jeg er ikke gutt, sier Olli./ – Selvfølgelig er du gutt, sier Pappa» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 5). Man kan tolke at Olli føler avmakt i møtet med faren. Likevel har barnet antiautoritære holdninger og muligheter som voksne mangler. Barnets egenvilje og selvstendighet står gjerne i kontrast til normer og konvensjoner (jf. Svensen 2001). Olli har en mye større fleksibilitet og evne til tilpasning, mens de voksne rundt ham fort kan stivne i bestemte holdninger og perspektiver. Dette uttrykkes i verbalteksten i oppslag 15: «Pappa er gråfjell og kan ikke snu seg fort» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 15). Fra barnets ståsted får man innblikk i hvor ruvende og innestengt det kan føles i en pågående krangel, når en

sint voksenperson sperrer veien. Pappa er et stort fjell som ikke vil flytte seg. Olli sammenligner Pappa med fjell og stein flere ganger: «Og Pappa står i gangen grå som fjell og stein,/ ikke plass til andre enn Pappa» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 15) og «Men Pappa står i gangen tung og blå som åsen» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 15). Slik blir naturmetaforene og sammenligningene en konkretisering av følelsene Olli får i konfrontasjonen med Pappa. I oppslag 15 poengterer Pappa også at Olli ikke får gå med kjole ute blant folk, i hvert fall ikke i skogen der han skal lage bål og steke pølser: «– Han kan ikke gå sånn, sier Pappa» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 15). I likhet med fabelen har bildeboka kun få karakterer som står i et motsetnings- eller spenningsforhold til hverandre. Olli og faren står i et spenningsforhold til hverandre. I tillegg står faren og moren til Olli i et motsetningsforhold, visualisert med fargene blå og rød. Ifølge Stybe (1975) handler fablene ofte om de undertrykte og deres forhold til de som har makt. Til tross for et asymmetrisk maktforhold mellom Olli og Pappa, der Olli stadig møter motstand fra faren, fremstilles Olli som et barn med stor grad av autonomi. Han tør å si imot foreldrene sine og tar sine egne valg. Dette samsvarer med mye annen barnelitteratur der vi ofte finner barnet som subjekt og som klarer seg på egen hånd uten pekefinger fra voksne (jf. Hejlsted, 2012). Det er barnet Olli som ser og opplever situasjonen, som prøver å tøy og overskride grensene for hva Pappa aksepterer og tillater.

3.2.6 Ollis dagdrømming

Olli bryter med farens idealer og går sine egne veier. Han vil heller plukke blomster i naturen enn å bli sterk og gå på fjelltur. Det finnes glidende overganger mellom det realistiske og det fantastiske. Fortellingen tar utgangspunkt i en realistisk fremstilling, men det fantastiske påvirker både form og innhold. Fantastikk handler om synliggjøring av verdener der det logiske og rasjonelle er opphevet, tilsvarende vår indre drømme- og fantasiverden (jf. Heivoll, 2018). I oppslag 10 blir leseren med på en slik fantasireise. Verbalteksten forklarer at Olli kun ser på faren og forestiller seg hva han tenker, noe som er grunnlaget for fantaseringen videre: «Olli ser på Pappa./ Olli vet ikke hva Pappa tenker,/ men vet det allikevel,/ for Pappa er Pappa» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 10). Når barnet forestiller seg noe, tror på fortellingen og fantaserer, oppstår en ny dimensjon og en imaginær verden der barnet føler seg fri (Tørnby, 2019). I oppslaget får ikke leseren se Pappa i hverdagssituasjonen. Gjennom Ollis barneperspektiv fremstilles farens idealer om kjønn og maskulinitet med barnets språk og visualisering.

Ikonoteksten fremstiller Ollis indre tanker over et lengre tekstparti. Vi følger Ollis assosiasjoner gjennom fri indirekte tale eller «a stream of consciousness» (jf. Aaslestad, 1999). Dahle har brukt påfallende mange gjentakelser i verbalteksten som understreker hvor glad faren er i skogsturer. Han vil gjerne at Olli skal ha samme interesser: «Pappa sier at hvis Olli er mye i skogen/ og går over myrer,/ hopper over bekker, vasser over elver,/ løper og fisker og klatrer opp på fjelltopper,/ så blir Olli sterk (...» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 10). Illustrasjonen i samme oppslag viser hvordan Olli forestiller seg Pappa på tur i skogen. Her er grensene mellom drøm og virkelighet flytende (jf. Nikolajeva, 2002). Faren fremstår som en moderne Askeladden med stor fjellsekk på ryggen idet han klatrer oppover fjellet. Vi blir med inn i Ollis hverdagsdrøm, som fortsetter videre i oppslag 11. Her er motivet og fokuset flyttet fra faren over til Ollianna som plukker blomster i skogen. Med barnets blikk blir omgivelsene preget av fantastikk og magi. Beskrivelsene er svært visuelle og drømmende: «Det er ikke sterk som Pappa liker./ For Pappa er blå og brun og grå og grønn/ og går over myrer og bekker, vasser over elver,/ løper og fisker og klatrer opp på fjelltopper./ For Pappa er sterk i beina,/ men Ollianna er sterk i fargene!/ Sterk, sterk rosa!» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 11). Ifølge Boel Westin (2006) er drømmene som fremstilles i barnelitteraturen ofte knyttet til en eller annen forandring. Barnets forestillingskraft er en vilje til å fortelle og dikte, for eksempel slik Olli forestiller seg selv og faren på tur i



Oppslag 13 i Ollianna.

skogen. Ollis dagdrømming og fantasering fortsetter videre i oppslag 12 og 13. Uoppfylte ønsker er fantasiens drivkraft, og enhver fantasi er en ønskeoppfyllelse og et korrektiv til den utilfredsstillende virkelighet, ifølge Freud. I oppslag 13 har Olli tatt på seg en kjole, hentet fra skapet til Mamma. Olli har lukkede øyne, og åpen, smilende munn. Han ser drømmende ut der han

står og holder i kjolekantene med det ene beinet ut til siden, som om det er like før han skal danse. Vibrante streker skaper også en bevegelse i bildet. I venstre kant av motivet ser vi klesskapet med åpen dør og klær som ligger brettet eller hengt opp. På gulvet er det et kaos av Ollis gamle skjorte, tomme kleshengere, et par sokker og et par pene damesko som står klare til prøving. Hele oppslaget har en sterk rosafarge, yndlingsfargen til Olli. Ikonoteksten åpner opp for fantasering rundt identitet, og nysgjerrighet rundt hvem Olli egentlig ønsker å være. Olli

dagdrømmer om hvem han kan være når han tar på kjolen, og det åpnes med det opp for hemmeligheter og drømmer: «Ollianna er Ollianna nå./ Hunden følger etter Ollianna./ Hunden følger opp trappa./ Skapet til Mamma! Tøyet der inne!/ Kjenne på kjolene, prøve dem på,/ silke og fløyel,/ mykt og tungt og glatt,/ hemmeligheter og drømmer!/(» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 13). Til og med speilet godtar forandringen: «Speilet smiler, speilet hvisker:/ – Så fin du er!/ Det kiler i kroppen, flagrer i magen,/ synger i armene. Det bobler, kribler,/ og føttene danser!/(» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 13). Det å gjøre noe hemmelig ved å snike seg inn i klesskapet til Mamma uten å spørre, minner mye om H.C. Andersens eventyr «De røde skoene» (1845), fortellingen der ei jente tar på et par magiske, røde sko som får henne til å danse. I litteraturen kan fantasien uttrykkes på ulike måter, for eksempel som ønskeoppfyllende fantasi ved å gå ønskene direkte i møte og på fantastisk vis oppfylle dem (Møhl & Schack, 1983, s. 59). Man kan se på fantasien som en kreativ forestillingskraft. Slik er forestillingsevnen både konstruktiv og nyskapende. Fantasien bidrar til å sette barnets erfaringer i perspektiv, den lærer barnet at også det usedvanlige kan bli en del av sin egen virkelighet. Slik kan man erfare at det man trodde var umulig, kan realiseres som det blir for karakteren Olli.

3.2.7 Identitet og eksistensielle spørsmål

Psykologiske temaer finnes i mange fantastiske fortellinger som handler om den enkeltes eksistensielle problemer. Fantasien kan ha en psykologisk funksjon ved å fokusere på eksistensielle og emosjonelle problemer som blir for nærgående og komplisert å skrive om i et realistisk, litterært formspråk (jf. Birkeland & Mjør, 2012), for eksempel kjønnsidentitet og det å føle seg født i feil kropp. I bildeboka finner vi språklige bilder som kan gi like sterke inntrykk som illustrasjonene. Teksten fanger opp ulike, små nyanser og problemstillinger rundt det ikke å finne seg til rette i sin egen kropp. Kjønnsidentitet handler om enkeltmenneskets frihet til å bli akseptert som man er, uten å møte motstand, vold og fordommer (Barnebokinstituttet, 2011). Olli diskuterer sin egen identitet. Her kobles søken etter kjønnsidentitet også til anerkjennelse, savn, skam og mobbing: «For et sted inne i Olli er det noe som roper,/ en sorg, et savn? En skam?/ Redd for ikke å være bra nok?/ Redd for at noen skal erte?/ For noen ertes./ Og noen forstår ingenting./ Slik som Pappa» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 4). Barn er i stadig utvikling og forandring (jf. Svensen, 2001). Man prøver å finne ut av hvem man er og hvordan man skal plassere seg selv i verden. Olli står ved et slikt veiskille der han forteller foreldrene hvilken vei

han ønsker å gå videre. Bodil Kampp har skrevet om ungdomslitteraturens egenart og det store fokuset på identitetsutvikling. Overganger mellom ulike livsfaser er utydelige. Da kan kunsten være til hjelp: «I kunsten kan man derimod eksponere særlige øyeblikke og fremstille dem som åbenbaringer, der bliver afgørende for, hvordan ikke blot personer i fiktionen, men også læserne, fremover kommer til at tænke, føle og handle» (Kampp, 2006, s. 50). *Ollianna* fremstiller slike spesielle hendelser og øyeblikk i Ollis liv, som gir både Olli og foreldrene avgjørende åpenbaringer. Pappa må venne seg til tanken om at Olli skal hete Ollianna, samt at han ikke trenger å ha kort hår og godt kan kle seg i kjoler. Han må også omstille sine egne følelser og syn på kjønnsidentitet. Olli har en åpenbaring når han står foran speilet og prøver morens kjole. Da har han blitt Ollianna på ordentlig. Bildeboka kan gi ny innsikt om egen eller andres identitet, og på den måten oppdage hvilke reaksjoner som kan være hensiktsmessige eller ikke når temaet dukker opp. Karakteren Olli kan muligens hjelpe andre med å identifisere hvem man er, og samtidig formidle et moralsk budskap om at barnet bør få hjelp til å akseptere seg selv og utvikle sin egen identitet.

Når Mamma forklarer at Olli kan få være hvem han vil, blir det et krevende og vanskelig spørsmål å besvare. Olli har ikke funnet ut av sin egen identitet ennå: «For alt er vanskelig./ – Du kan være hvem du vil, sier Mamma./ Være hvem jeg vil? tenker Olli./ Så enkelt og så vanskelig./ Så enkelt og så umulig./ For det handler ikke om å ville./ Det handler om å være./ Det handler om å alltid ha vært» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 7). Navnet er knyttet til barnets identitet. I letingen etter navnet Ollianna filosoferer og tenker Olli på hvem han vil være og hvilket navn som passer. En rekke jentenavn ramses opp, både i verbalteksten og i selve illustrasjonen som har avbildet Olli sittende på gulvet med et drømmende blick rettet oppover mot taket: «Et press. Et trykk. Et rop innenifra./ En stemme som har vært der bestandig./ så lenge Olli kan huske./ Men hvem? Det er så mange mulige navn!» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 9). I tillegg blir kroppen dratt inn som noe problematisk i Ollis forming av egen identitet. Pappa avfeier det hele med å si at det skal gå over. Derimot vet Olli at det ikke er noe midlertidig, men noe som alltid har vært slik: «dumme kroppen, dumme, dumme kroppen,/ for Ollianna vil bare gjemme den bort,/ bli borte, helt borte og ikke finnes mer,/ bare forsvinne,/ for det er så vanskelig» (Dahle & Nyhus, oppslag 17). Bildeboka formidler en fortelling om barnets opplevelser og vanskelige følelser når tradisjonelle kjønns kategorier ikke samsvarer med sin egen opplevde kjønnsidentitet. Det kan føles som at verden ikke har plass til barnet slik det egentlig er. Barnets fantasi snur opp

ned på vante tankemønstre. Det er en barnlig lek med filosofiske spørsmål i flere oppslag: «Være, våge, slippe fram?/ Være hvordan? Være hvem?/ Innside, utside, kropp og tanke./ Dobbelt opp og begge deler,/ enten eller, både og?/ For hvem er jeg? tenker Olli» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 5). Verbalteksten blir så poetisk at det nærmer seg poesi.

3.2.8 Lykkelig slutt og tydelig moral

En lykkelig slutt er typisk for fantastisk litteratur, spesielt for folkeeventyr der helten oppnår målet. Barnelitteraturen låner mange strukturer fra folkeeventyr. Dermed er slutten gjerne lykkelig (Nikolajeva, 2017, s. 77). Nikolajeva skiller mellom en strukturell slutt der leseren får en tilfredsstillende avrunding av handlingsforløpet, og en psykologisk slutt som gir løsningen på hovedpersonens psykologiske konflikter (Nikolajeva, 2017, s. 78). Normalt vil disse to sammenfalle i en barnebok, noe vi også finner i *Ollianna*. Når gutten Olli blir forandret til Ollianna med kjole og glitterstøv, avsluttes handlingsforløpet som ledet frem til forvandlingen, samtidig som hovedpersonens konflikter med seg selv (psykologisk forvirring rundt kjønnsidentitet) og personer rundt (faren som forneker sønnens ønsker) blir løst. Selv om Pappa bruker lang tid på å godta Ollianna, kommer det et vendepunkt i oppslag 18. Pappa ser lenge og dypt på Ollianna. I dette oppslaget flytter Pappa fjell og kan endelig kjenne igjen barnet sitt: «For Pappa må gå gjennom den gråten,/ vasse over myrer og sjøer,/ hoppe over bekker og elver,/ flytte fjellet, snu åsen,/ skyve på steiner og finne Ollianna/ og se hvem Ollianna er!/ Kjenne Ollianna igjen» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 18). Illustrasjonen kompletterer verbalteksten ved at Pappa sitter på huk, lener seg mot Ollianna og ser dypt inn i øynene på barnet sitt. Han har satt fra seg tusekassen som står plassert i venstre bildekant av illustrasjonen. Resten av bakgrunnen er kun vibrante, gule streker på en gul bakgrunnsfarge. Det er kontakten mellom den grønnfargede farsfiguren og rosafargede Ollianna som står i fokus: «– Ollianna, sier Pappa, – Ollianna, sier han/ og merker at navnet holder, at navnet bærer (...)» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 18). Slik får Pappa en erkjennelse av at det er i orden at sønnen hans heter Ollianna.

Oppslag 19 er nok en sidevender når forholdet mellom voksne og barn endres i positiv retning. Ollianna innser at det finnes en trygg havn der man kan gå i land: «Det fins noen som hjelper./ Det fins andre som venter, som ser og som støtter./ Og Ollianna kan stole på føttene sine,/ at brygga holder, at gulvet er gulv,/ være seg selv og stole på skoene!/ For skoene finner fotfeste./ Og nå står Ollianna trygt i skoene» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 19). Endelig godtar

Pappa det nye navnet Ollianna, og tillater at Ollianna får danse i kjole. For at det skal være god nok plass til å danse på gulvet, rydder Pappa til og med unna stoler, vaser og mugger: «– Bare dans, du, Ollianna, sier Pappa./ – Bare dans, du, sier veggene og gjør plass./ – Bare dans, du, sier fine, flate gulvet/ og strekker seg så langt det bare går./ – Bare dans, sier hunden og bjeffer» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 19). Fantastikken tas i bruk med utstrakt besjeling når både veggene, gulvet og hunden oppfordrer Ollianna til dans. Illustrasjonen kompletterer den positive stemningen. Tidligere uenigheter og krangler om kjønnsidentitet er glemt. Ollianna danser i en flagrende, rosa kjole i forgrunnen. Hunden hopper opp mot Ollianna og vil være med på dansen. Moren danser også bortover gulvet, mens faren står smilende og klapper for de andre som danser på stuegulvet. I likhet med de andre oppslagene er det også her fantastisk fargebruk der rosa dominerer, med innslag av grønne og gule fargetoner. Det er også lagt inn noen fantasifulle, bølgelignende skyer som gir følelsen av bølgende dansebevegelser. Mammans hoppende bevegelser og kroppsposisjon gir henne dyriske trekk som kan minne om en hoppende kanin.

Ollianna har blitt mer trygg på hvem hun er: «Slik vinden danser med hår og skjerf,/ slik hunden løper gjennom gresset,/ slik Ollianna er Ollianna./ Mest mulig meg./ Mitt eget menneske!» (Dahle & Nyhus, oppslag 20). Barnet har fått en erkjennelse av at det bare er en selv som kan definere hvem man skal være: «Bare Ollianna vet hvilke ord som passer./ Hvem og hva og hvordan./ For bare Ollianna vet/ hvordan det er å være Ollianna» (Dahle & Nyhus, oppslag 20). Verbalteksten fortsetter videre med en nærmest syngende tekst. Man kan enkelt forestille seg at Ollianna synger, mens hun danser bortover steinene i skogen: «OlliOllianna! OlliOllianna» (Dahle & Nyhus, oppslag 20). Fortellingen avsluttes med Olliannas blick på verden, som er glitrende rosa denne dagen: «Noen dager er dumme,/ men noen dager blir fine./ Og dette er en fin dag./ en ekte Olliannadag!/ For det som skinner, skinner./ Og det som glitrer, glitrer./ Og dagen er tvers gjennom glitrende rosa./ Tvers gjennom skinnende rosa silke» (Dahle & Nyhus, oppslag 20). Illustrasjonen i oppslaget forsterker Olliannas beskrivelse av dagen. Ollianna fremstilles som et dansende, fritt barn som balanserer på store rullesteiner ute i naturen. Hun har et svevende og magisk glitterstøv rundt kroppen. Glitterstøvet kan ses som et fantastisk element som ikke kan opptre i den virkelige verden. Glitteret kan kobles til at Ollianna beskriver dagen som en glitrende rosa Olliannadag, og får Ollianna til å minne om den flyvende feen Tingeling med superkrefter fra Peter Pan-bøkene av J.M. Barrie. Illustrasjonen utvider og forsterker verbalteksten: det er en fin dag med sola skinnende i bakgrunnen av de høye

bjørkestammene. Hunden titter frem på venstre bildekant av illustrasjonen. Hunden smiler, har blikket rettet mot Ollianna og følger etter eieren sin over de runde steinene i skogen. Hunden uttrykker en moral i fortellingen, og synliggjør at barn bør få være akkurat slik det selv ønsker. Personer rundt barnet bør være like tolerante som hunden er. Bakgrunnsfargen og himmelen har en ikke-realistisk rosafarge som peker tilbake på at Ollianna elsker alt som er rosa. Til og med Olliannas kropp har fått en sterk rosafarge. Dermed skaper fantastikken i oppslaget inntrykket av en drømmedag der Olliannas ønsker kan gå i oppfyllelse. Hun får lov til å være et fritt og lekent barn.

Kapittel 4 – Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg avrunde bildebokanalysene og gi noen refleksjoner rundt de fantastiske trekkene jeg fant i *Grevlingdager* og *Ollianna*. Jeg vil sammenfatte fantastikken i bildebøkernes peritekster, sentral fargesymbolikk, et fantastisk formspråk, Pim og Ollis dyreallianser, omskapingsmotiver, hovedkarakterenes dagdrømming, den lykkelige slutten og fabelens moral. I tillegg vil jeg gi noen overordnede refleksjoner knyttet til tematikkene rundt skolevegring og kjønnsidentitet.

Deretter vil kapitlet gå inn på fantastikkens eskapistiske, kognitive og emosjonelle funksjoner, slik de er definert av Bo Møhl og May Schack, før jeg avslutter med et mer overordnet blikk på bildebøkene som del av det barnelitterære feltet i skjæringspunktet mellom kunst og pedagogikk. For å belyse at litteraturens innvirkning på leseren kan ha et didaktisk aspekt, vil jeg trekke frem Rudine Sims Bishops vindu- og speilmetafor. Jeg vil avslutningsvis også fokusere på Martha Nussbaums tanker om leserens narrative forestillingsevne.

4.1 Fantastikken i bildebøkene oppsummert

I bildebokanalysene av *Grevlingdager* og *Ollianna* har jeg funnet en rekke fantastiske trekk som bidrar til å belyse vanskelige og problematiske temaer. Begge hovedkarakterene, Pim og Olli, er fremstilt som barn som står i klemme i møte med voksenverdenens krav og regler: Pim har utfordringer med å forklare at han har skolevegring, mens Olli står i klemme mellom egen kjønnsidentitet og farens stereotypiske syn på kjønnsroller. Han står midt mellom morens omsorgsfulle kjærlighet og farens kalde væremåte overfor en sønn som ikke oppfyller hans strenge kjønnskategorier.

4.1.1 Bildebøkernes peritekster

Allerede i bildebøkernes peritekster dukker det opp fantastiske elementer som gir flere hint om bildebokas tematikk. I peritekstene til *Grevlingdager* er det flere ubestemmelige motiver, som kan tolkes som en grevling som titter ut av hula på forsiden av bildeboka, samt grevlingføtter og kropp på innsidepermene. Mørke skygger dominerer forsiden og skaper rom for fabulering rundt motivet. Baksideteksten understreker Pims blanding mellom fantasi og virkelighetsforståelse når han omtaler grevlinger og skolebarn om hverandre, og plasserer seg selv i begge kategorier. Når

det gjelder peritekstene i *Ollianna*, er disse preget av forvirringen rundt kjønnsidentiteten til Olli. Det kommer til uttrykk gjennom ulik bruk av guttenavnet Olli og jentenavnet Ollianna i forside- og baksidetekst. Regnbuen er et fantastisk element og et blikkfang på forsiden av *Ollianna*. Fargebruken er ikke-realistisk på baksiden av boka. Det dukker opp flere fantastiske elementer i peritekstene inne i boka, blant annet en ny regnbue, en stjerne og et udefinert motiv, som kan tolkes som rullesteiner. Slik gir peritekstene ekstra informasjon som ikke er gjentatt i bildebøkens oppslag, og som kan skape nysgjerrighet og sette i gang fantasien.

4.1.2 Fargesymbolikk

Den sentrale fargesymbolikken kan også bidra til fantastikken i begge bildebøkene. Ikke-realistiske farger skaper en fiksjonsverden som er distansert fra vår egen virkelighet. En bevisst fargebruk kan symbolisere en stemning og skape ulike følelsesuttrykk: uro, fare, eller noe koselig. Slik gir farger ulike stemninger og følelser i fortellingen. Fargebruken i bildebøkene er ikke-realistisk og fantasifull, blant annet ved at himmelen er gul- eller rosafarget. I tillegg er det bevisst brukt farger for å vise karakterenes følelsesuttrykk i begge bildebøkene. I *Grevlingdager* skifter Pims kropp farge etter humøret hans, fra en beige fargetone til rødoransje når følelser blir vanskelige og til kritthvitt i flere oppslag. Fargeforandringen kan tolkes som at Pim gjennomgår ulike følelser, og at det skjer en utvikling for hovedkarakteren i fortellingen. I *Ollianna* har Nyhus spilt på kontrasten mellom varme og kalde farger, og mye av fargesymbolikken er knyttet til foreldrene til Olli. Når mor er rød og far er blå, er fargene koblet til foreldrenes forhold og følelser ovenfor Olli. Blå er en kald farge, mens rød og gul er varme farger. Faren er blå, kald og streng, mens den røde moren og gule hunden er varme. De viser omsorg og trøster Olli. De tradisjonelle kjønnsrollene forsterkes og uttrykkes med fargene blå og rød. I tillegg er rosafargen fremtredende når Olli beskrives som Ollianna, og visualiserer Ollis ønske om å få være jente. Motsatt er svartfargen brukt for å forsterke Ollis vanskelige følelser når han krangler med faren.

4.1.3 Et fantastisk formspråk

Fantastikken i bildebøkene kommer også til uttrykk gjennom et fantastisk formspråk, blant annet ved at tekstene er fulle av besjelinger. I *Ollianna* påpeker speilet alt som er feil med Olli, mens i *Grevlingdager* dytter og skyver skolen bort Pim. I bildebøkene kommer leken og fantasien tydelig frem gjennom hovedkarakterene Pim og Olli, og deres måte å fantasere og fortelle om

verden på. Dahle leker med språklige virkemidler, og Nyhus eksperimenterer med ekspressive farger og kunstneriske illustrasjoner, noe som kan vekke nye tanker og følelser. Bildeboka kan også underholde og ivareta vår fantasi og forestillingskraft. Derfor vil et lekent og assosiativt språk, som Dahle tilstreber seg i bildebøkene, være godt egnet for å gjøre tematikken mer interessant, forenklet og forståelig for alle. Med utstrakt bruk av fantasi og lek skaper dette et lekent syn på verden gjennom barnets øyne. I *Grevlingdager* er en musikalsk og leken språkbruk med bruk av gjentakelser, lydlek eller ordbilder fremtredende: «Lett å stå opp,/ lett å løpe, lett å puste!/ Dager lette som luft!/ Lette som sjokoladepulver!». I *Ollianna* er det også et lekent språk med flere gjentakelser der fantastikken knyttes særlig til besjeling og bruk av tydelig fargesymbolikk. Slik blir relasjonene og maktforholdet mellom Olli og foreldrene forklart gjennom barnets forklaringsmåter og blikk. Mamma er rød: «Mamma er Mamma/ slik rød er rød» og Pappa er blå, blå, blå: «Pappa er blå,/ stram i munnen». Hyppige gjentakelser av rød og blå i flere oppslag understreker innholdet og gir språket en rytme. Man kan identifisere seg og leve seg inn i karakterens handlinger eller utfordringer. I en fantastisk fortelling ville det skapt lite spenning hvis forfatteren hadde brukt et byråkratisk begrepsapparat om elevens utredning og diagnose, samt hvilke tiltak som skal settes i verk. Dette vil trolig ikke fange samme oppmerksomhet og interesse som fantastikken skaper.

4.1.4 Dyreallianser

Et typisk fantastisk trekk er at karakterene har ulike forbindelser til dyreverdenen i begge bildebøkene. Pim har en fantasifull dyreallianser og forbindelse til grevlingen i *Grevlingdager*. Han lager grevlingtegninger, leser bøker om grevlinger og snakker grevlingspråk. Grevlingen er svært viktig for Pim, noe som stadig poengteres gjennom fortellingen. Dyret blir et fantastisk, noe absurd og humoristisk element som dukker opp i Pims verden, og som gjør hverdagen litt mer overkommelig, morsom og leken. I *Ollianna* har Olli etablert en dyreallianser med hunden sin, som får en sentral plass i fortellingen. Det animistiske barnet skiller ikke mellom døde og levende ting, og alle kan snakke. Dermed kan også kjæledyr fortelle viktige ting. Hunden bryr seg ikke om et ytre, overfladisk utseende, og fremstilles som en trofast hund som forstår Olli og godtar barnet. Hunden speiler også Ollis følelser flere steder i bildeboka, blant annet når Olli er redd for Pappas sinne og negative reaksjoner.

4.1.5 Omskapingsmotiver

I begge bildebøkene finner man sentrale omskapingsmotiver som er et typisk trekk ved fantastiske fortellinger. Pim omskapes både til en grevling og gjennomgår en metamorfose. Når Pim er seg selv og gutt, omskapes han også med ulike fargebruk og fremstilling i oppslagene. Todorovs definisjon av det fantastiske kan tilpasses moderne, fantastiske fortellinger ved at tvilen ligger i om fortolkningen skal være bokstavelig eller symbolsk. Hvis man forstår at Pim forvandles til en grevling på en fantastisk måte, skjer det en magisk hendelse i fiksjonsverdenen. Man kan også tolke omskapingen på en rasjonell måte, og forklare hendelsen med at Pim bare drømmer eller forestiller seg at han omskapes til en grevling. Tvilen ligger dermed i en problematisering av virkelighetsbegrepet, og hvordan man skal tolke grevlingen som del av virkeligheten til Pim, enten som en metamorfose eller som en dagdrøm. Dyreallegorien er en svært sentral del av fantastikken i *Grevlingdager* og er et meningsbærende element som i fablene. Pim graver seg ut av skolevegringen som en grevling, noe som er en underliggjøring og maskering av et vanskelig tema (jf. Svensen, 2001, s. 68). Fantastisk litteratur kan dermed ha en psykologisk funksjon som retter søkelyset mot eksistensielle og emosjonelle problemer. Det er forhold som kan bli for kompliserte å skrive om i et realistisk formspråk (jf. Birkeland & Mjør, 2012). Skolevegring kan være en vanskelig opplevelse. Fantastikken tilslører det vanskelige, som gir større distanse til konfliktene, og gjør konfrontasjon og ubevisst bearbeidelse av problemer enklere (jf. Svensen, 1991). Bruken av fantastiske grep tilfører både en lekenhet, distansering, maskering og understreker det konsekvente barneperspektivet og bruken av fantasi. Som tidligere nevnt er en av fantastikkens fordeler en forenkling som øker leseforståelsen, samt fantastikkens evne til å behandle problemer som er vanskelig å formidle i en realistisk fremstilling. Når skolevegring forklares gjennom en grevlingfigur, skapes en spenning og overraskelser i handlingsforløpet, noe som trolig står i motsetning til en svært virkelighetsnær og realistisk fremstilling av temaet. Fantastikken har også en estetisk funksjon som hjelper leseren til å forstå at litteratur er fiksjon og ikke en avbildning av virkeligheten. I *Grevlingdager* trer det fremmede og forunderlige inn i en hverdagslig verden. Det er en underliggjøring av hverdagen der det nære og kjente får en tilleggsdimensjon som gir et eventyrlig og absurd preg, som når Pim er omgitt av fargerike bobler på oppslag 1 eller transformeres til en grevling med pels og labber i oppslag 11.

Omskapingsmotivet i *Ollianna* er knyttet til fremstillingen av Pappas kropp, som skifter

farge mellom gråblå og grønn i flere oppslag. Kroppen til Pappa får en mer dominerende plass i oppslagene når Pappa er blå og streng med et mer avvisende kroppsuttrykk og et *ovenfra og ned-*blikk. Olli føler avmakt i møtet med faren sin i disse situasjonene. Derimot transformeres Pappa til en fornøyd og imøtekommende versjon av seg selv når han er fargelagt grønn. Fargebruken signaliserer at det har skjedd en følelsmessig endring og holdning hos faren i de siste oppslagene av bildeboka. I likhet med fabelen har bildeboka karakterer som står i et spennings- og motsetningsforhold til hverandre. Bildeboka fremstiller et asymmetrisk maktforhold mellom Olli og Pappa, og et trekk ved fablene er at det ofte handler om de undertrykte og deres forhold til makthaverne.

4.1.6 Fantasi og dagdrømmer

Hovedkarakterene i begge bildebøkene dagdrømmer i ulike situasjoner, et trekk som skaper glidende overganger mellom det realistiske og det fantastiske. Slike dagdrømmer og fantasier i fortellingene kan skape en nøling eller tvil hos leseren (jf. Todorov, 1989), eksempelvis når Olli drømmer seg bort eller når Pim transformeres til grevling. Selv om fortellingene tar utgangspunkt i en realistisk setting, påvirker det fantastiske både form og innhold. Fantastikken er tett forbundet med vår indre drømme- og fantasiverden (jf. Heivoll, 2018). Vi får innblikk i Pim og Ollis fantasier, indre tanker og følelser flere steder i fortellingen, blant annet når Pim transformeres til grevling, unngår gruppearbeidet og heller vil lage en hule, eller når Olli drømmer om alt som glitrer. Det blir en gjengivelse av karakterens egne assosiasjoner gjennom fri indirekte tale eller «a stream of consciousness» (jf. Aaslestad, 1999). Drømmer fremstilt i barnelitteraturen er ofte knyttet til en eller annen forandring. Barnets forestillingskraft er en vilje til å fortelle og dikte, blant annet Pim og Ollis dagdrømning og fantasering rundt deres egen vanskelige situasjon. Jeg vil hevde Pim og Olli har gitt avkall på egne behov for å passe inn i kulturen og omgivelsene. Dagdrømmene kan tolkes som en overskridelse av kulturelle forbud for hovedkarakterene: Grevlingallegorien kan tolkes som Pims dagdrøm. Det kan være et uttrykk for barnets behov for å få oppfylt sine indre drifter og ønsker, for eksempel det å gå utenfor skolegården og føle seg fri i skogen. Olli filosoferer mye rundt egen kjønnsidentitet og hvem han ønsker å være. Man slippes inn i Ollis indre tanker gjennom forfatterens bruk av fri indirekte tale. Olli drømmer seg bort når han eksempelvis skal forklare pappas snevre maskulinitetsideal om å bli sterk og gå fjellturer, eller når han prøver mammas kjole. Det blir en form for rêverie,

og drømmen blir en slags maske for undertrykte ønsker og behov (jf. Freud). Pim får skolevegring når behovene ikke blir tilfredsstilt i skolehverdagen, og Olli har behov for å uttrykke en annen kjønnsidentitet enn faren tillater ham å ha. Når Pim og Olli drømmer seg bort fra en krevende hverdag, kan selve drømmen og fantasien være et uttrykk for hvordan karakteren egentlig har det, og hvilke behov og ønsker barnet har. Freud hevder enhver fantasi er en ønskeoppfyllelse og et korrektiv til den utilfredsstillende virkeligheten. Forestillingsevnen er noe konstruktivt. Fantasien bidrar til å sette Pim og Ollis erfaringer i perspektiv, og det umulige kan realiseres for karakterene.

4.1.7 En lykkelig slutt og tydelig moral

Et annet fantastisk trekk er at både *Grevlingdager* og *Ollianna* bevisst spiller på den lykkelige slutten som er en sentral avrunding av den fantastiske fortellingen som har utspilt seg over bildebokas 20 oppslag. Bildebøkene har både en strukturell slutt og en avrunding av handlingsforløpet, foruten en psykologisk slutt som gir en løsning på hovedpersonens psykologiske konflikter (jf. Nikolajeva, 2017). Pim får tilrettelagt skolehverdagen og kommer seg ut av skolevegringen, og Olli blir akseptert av foreldrene sine også som Ollianna. Fortellingene har også en tydelig moral som er et kjennetegn ved fablene. I *Ollianna* uttrykker hunden en moral om at barn bør bli akseptert og få være den personen de selv ønsker å være. Forfatter Gro Dahle mener det er fint at barnehagebarn snakker om kjønn tidlig og ikke brenner inne med temaet, noe som senere kan føre til psykiske problemer, både selvmordstanker og depresjon: «Prosjektet med disse bildebøkene er jo å åpne dører, kott og låse opp kjellerlemmer og lukkede rom, lyse opp hjørner og kroker, fortelle at vi er her og du trenger ikke føle deg alene. Gi et språk å snakke rundt det med og forebygge» (Blix, 2020). Moralen i fortellingen kan tolkes som at det finnes noen som kan hjelpe barnet som er kommet i en vanskelig situasjon og strever med å finne sin egen identitet. Heldigvis kan barnet henvende seg til voksne som ser barnet og støtter utforskningen av kjønnsidentiteten. Faren til Ollianna velger å støtte barnet sitt til slutt. Med en trygg voksenstøtte kan barnet stå oppreist og være seg selv helt og holdent. Det samme gjelder for moralen i *Grevlingdager* der en trygg voksenstøtte er helt avgjørende for et barn som opplever skolevegring. Voksne kan tilby og legge til rette for en alternativ skolesituasjon, lytte til barnets opplevelse av skolehverdagen og hvilke ønsker og behov barnet har. Jeg vil hevde at fantastikken ikke svekker budskapet, men heller åpner for diskusjon og klargjøring av vanskelige

temaer.

Den lykkelige slutten i *Ollianna* skaper et glansbilde på en komplisert konflikt mellom far og sønn, noe som ikke nødvendigvis samsvarer med alles erfaringer: Kanskje noen har erfart at foreldrene ikke aksepterte den man ønsket å være, eller ikke godtok barnets handlinger? Kunne det blitt mer interessant hvis bildeboka hadde en mer åpen slutt som ikke løste konflikten fullstendig? Hvordan ville barnet taklet situasjonen hvis faren ikke aksepterte forandringen og navnebyttet? Tilsvarende er den lykkelige slutten i *Grevlingdager* også et ideal på hvordan tilretteleggingen for elever med skolevegring kan lykkes. I virkeligheten er det langt fra sikkert at læreren klarer å tilrettelegge for Pim på en vellykket måte med en gang. Det kan hende det må testes ut flere tiltak over en lengre tidsperiode, og at det tar lang tid før man finner en god løsning for barnet.

4.2 Oppsummerende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å analysere hvordan fantastikken brukes for å belyse vanskelige temaer i bildebøkene *Grevlingdager* og *Ollianna*. Avslutningsvis ønsker jeg å reflektere rundt tematikkene kjønnsidentitet og skolevegring på et noe mer overordnet nivå, og hvordan tabuer tas opp i bildebøker. Jeg vil også se nærmere på fantastikkens ulike funksjoner. Bo Møhl og May Schack (1983) deler fantastikken inn i eskapistiske, kognitive og emosjonelle funksjoner. Svein Slettan (2018) ser også på hvilke funksjoner fantastisk litteratur kan ha. Slettan kobler funksjonene til en rasjonalistisk orientert tradisjon og en romantisk orientert tradisjon innenfor barnelitteraturen. I tillegg vil jeg ha et mer overordnet blick på bildebøkene ved å diskutere bildebøkens dilemma i skjæringspunktet mellom kunst og pedagogikk. Jeg vil forklare hvordan bildebøkene også være en form for allalderlitteratur. Til slutt vil jeg belyse hvordan man kan se på litteraturens didaktiske aspekt gjennom Rudine Sims Bishops vindu- og speilmetafor og Martha Nussbaums filosofiske syn på leserens narrative forestillingsevne. Oppsummert kan bildebøkene av Dahle og Nyhus være både alvorlige og lekne på en og samme tid, og slik innta en forsonende mellomposisjon der det både er plass til lyst og læring, kunst og pedagogikk.

4.2.1 Tabuer i bildebøker

Norske bildebøker er kjent for å være eksperimenterende både i innhold og uttrykk. Slik har bildebøkene oppnådd en høy kvalitativ standard. Bildebøkene bærer også preg av at fiksjonen er mer problematisert ved at vanskelige temaer tas opp. Kjønnrollemønstre og familiestrukturer er endret. Taburelaterte temaer i bildebøkene utvider grenser og løfter frem barns livsvilkår, og er en unik kilde til å forstå barndommen på (Traavik, 2012, s. 167-68). I en analyse av bildeboka *Sinna Mann* av Gro Dahle og Svein Nyhus hevder Ingjerd Traavik at fantastikken i bildeboka kan gi leseren en buffersone mot virkeligheten og lidelsen i fortellingen. Vi får en håpefull slutt og kan se fremover. Det er mulig å få hjelp, noe som kan være til trøst. Tilsvarende får også Pim og Olli hjelp i avslutningen av bildebøkene.

Det er stort spenn i norske bildebøkers tematikk, alt fra humoristiske, spenningsfylte, faktaorienterte til mer alvorspregede temaer. Det er også viktig å påpeke at man kan ha ulike tolkninger av fortellingens innhold både når det gjelder verbaltekst og illustrasjoner. Derfor kan det være interessant å samtale om bildeboka for å dele ulike perspektiver og syn på fortellingen og tematikken. Som tidligere nevnt i teorikapittelet, er det en kjent debatt om det finnes tabuer og temaer det ikke bør skrives om i barnelitteraturen. Traavik har analysert bildebøker der tabuer tas opp. Hun spør om kjønn er tabu, ettersom det fort kan bli ubehagelig å diskutere kjønn og kjønnsroller i sosiale settinger. Det er godt dokumentert at bildebøker speiler et kjønnsrollehierarki: «Aktørene har ofte fastlåste posisjoner. Når vi setter jentene inn i gutterollene og omvendt, gjør det oss oppmerksomme på hva slags kjønnshierarkier vi opererer med» (Traavik, 2012, s. 15). Gjennom lesing av litteratur kan vi stille eksistensielle spørsmål som «Hvem er jeg?», «Hvem vil jeg være?» eller «Hva skal jeg velge?» (Traavik, 2012, s. 13). For Olli er det å være menneske i seg selv krevende. Olli gir uttrykk for negative tanker og frykt for mer mobbing: «Å være menneske er så altfor mye!/ For tenk om de ler av meg?» (Dahle & Nyhus, 2020, oppslag 8). For Pim er det også krevende å holde ut skolehverdagen. Han må finne ut av sin egen situasjon, sette ord på det han tenker og hvilke interesser som passer for ham. Eksistensielle spørsmål som stilles i bildebøker, er med på å legge føringer på hva leseren skal føle, hvem man skal identifisere seg og ha empati med.

Både skolevegring og kjønnsidentitet kan være vanskelige temaer. Vi trenger alle slags bøker både for barn og voksne, også om problematiske temaer. Samme år som *Ollianna* utkom *Julian er en havfrue* (2020) av Jessica Love, en fortelling som formidler ønsket om å skifte kjønn

og få aksept fra voksne til å følge drømmene. Det er en anerkjennelse av at det er mulig å velge en annen identitet enn naturen har gitt. Bokanmelderen spør hvorfor man mangler aksept for gutters kjønnsroller: «Jenters kjønnsroller har utvidet seg de senere årene i norsk barnelitteratur. Jentene kan være hva de vil, gjøre hva de vil. For guttene, derimot, er det ikke like lett. Hvor kommer den manglende aksepten for gutters feminine side fra?» (Straume, 2020). Tilsvarende kan man lure på hvorfor det blir så unaturlig at Olli ønsker å kle seg i kjole. Gro Dahle mener en rosa kjole visualiserer kjønnsrollene og er et tydelig symbol i bildeboka. Det er en slags normkritikk av samfunnet i denne fremstillingen: «(...) det er såpass klare distinksjoner med tydelig forventningspress på jente- og guttefarger, jente- og gutteleker, jente- og guttefrisyrer, jente- og guttepenal og tøy og dynetrekk. Det er en utakt der, i hvor samfunnet ellers er nå. Gutter i skjørt er noe vi sjelden ser» (Blix, 2020). Det handler om at Ollianna vil bli sett og anerkjent for den *hen* er. Silje Hernæs Linhart har undersøkt transidentitet i ungdomslitteratur og litterære karakterer som beveger seg fra maskulin til feminin identitet. Linhart hevder heteronormativiteten var enormt sterk for kun få år siden, mens man i dag ikke kan anta noe om et annet menneskets identitet: «Dette handler jo også i en viss grad om generasjonsskifter. Barn vokser opp og synes det de ser rundt seg, er naturlig» (Norsk barnebokinstitut, 2011). Forhåpentligvis kan det dermed bli enklere for barn som Olli å bli akseptert for sin kjønnsidentitet i fremtiden.

Når det gjelder skolevegring og skolefobi, har Bianca Lie nylig utgitt fagboka *Redde for skolen* (2021) om denne tematikken. Selv om de aller fleste barn liker å gå på skolen, er det noen barn som utvikler en svært intens og langvarig frykt for skolen. Boka forklarer mulige årsaker, og hvordan voksenpersoner rundt barnet kan hjelpe elever med disse problemene. Det er positivt at flere fagbøker retter fokuset mot skolevegring, men det er fortsatt få skjønnlitterære verk som tar opp denne vanskelige tematikken. Skolevegring er en samlebetegnelse for barn som vil på skolen, men ikke klarer skolesituasjonen av ulike årsaker. Trude Havik har forsket på skolefravær og skolevegring, og påpeker at det kan være noe med skolen som gjør at barnet blir engstelig og trekker seg unna, og bare vil være hjemme der det er godt og trygt. Samtidig hjelper det ikke på barnets angst hvis man fortsetter å være borte fra skolen (Paulsen, 2018). For Pim ble også skolevegringen verre av å forbli hjemme dag etter dag. Dørstokkmila ble lenger og lenger. *Grevlingdager* kan være en øyeåpner både for barnet selv og personer rundt. Slik kan man forebygge skolefravær og ta tak i en gryende skolevegring før utviklingen går i negativ retning.

4.2.2 Fantastikkens ulike funksjoner

Niels Dalgaard har diskutert den fantastiske barnelitteraturens funksjoner. Han hevder all litteratur rommer et didaktisk element, ettersom litteraturen fremstiller et verdensbilde som det forventes at man skal akseptere. Det er varierende hvor godt forfattere klarer å integrere det didaktiske aspektet med det øvrige, som handling, lokalitet og personer. I verste fall betyr det at en spennende handling avbrytes av at forfatteren, eventuelt et utvalgt talerør, henvender seg direkte til leseren med moralprekener eller forelesninger om livet og universet. I beste fall er tekstens budskap eller verdensbilde fullstendig integrert. Slik unngår man at handlingen ikke blir konstruert for å levere et didaktisk poeng, men heller at alle fortellingens elementer spiller sammen (Dalgaard, 2002, s. 26).

I boka *Når barn læser – litteraturoplevelse og fantasi* (1983) viser Bo Møhl og May Schack til at fantastisk barnelitteratur kan ha ulike funksjoner. Fantastisk litteratur behandler ofte utviklingsmessige problemer hos barn, stimulerer fantasi og forestillingskraft, og gir åpninger for overskridende tenkning. Fantastikkens funksjon i barnelitteraturen kan deles inn i fire grupper: Barnelitteraturen som underholdning (fantasiens eskapistiske funksjon), som informasjon og didaktisk middel (fantasiens kognitive funksjon), som terapi (fantasiens emosjonelle funksjon) og som utviklingsfremmende middel (fantasiens emosjonelle og kognitive funksjon) (Møhl & Schack, 1983, s. 95). Jeg vil hevde bildebøkene som er analysert i denne oppgaven, kan ha alle disse fire funksjonene. Fantasien spiller en sentral rolle. Bildebøkene kan ha en eskapistisk funksjon og være underholdende og overraskende. Med et fantastisk formspråk, der mye i hverdagen til karakterene blir besjelet, får alt en egen stemme. Gro Dahle har som tidligere nevnt et ideal om at bildeboka skal være kunst, der fortellingen er både mangetydig og fantasieggende, og slik bidrar til å skape en unik leseropplevelse. Bildebøkene kan også ha en didaktisk funksjon og gi nyttig informasjon om ulike vanskelige temaer, uten at det fremstilles som en lærebok eller et pedagogisk hefte. I tillegg legger bildebøkene jeg har analysert til rette for at de kan brukes som et verktøy for terapi, noe som innebærer at fantastikken har en emosjonell funksjon. Hvis man har opplevd noe vondt, kan bildeboka åpne opp for gjenkjennelse og erkjennelse av egen situasjon. I tillegg kan bildeboka bidra til å fremme vår emosjonelle og kognitive utvikling, men verdt å merke seg er at dette kan være vanskelig å bevise forskningsmessig.

I likhet med Møhl og Schack forklarer også Svein Slettan hvilke funksjoner fantastisk litteratur kan ha. Slettan deler synet på barne- og ungdomslitteratur inn i en rasjonalistisk

orientert tradisjon og en romantisk orientert tradisjon (Slettan, 2018, s. 17). Den *rasjonalistisk orienterte tradisjonen* er opptatt av pedagogiske og kunnskapsmessige aspekter ved litteraturen. Fantastisk litteratur kan ha en pedagogisk funksjon og lære barn og unge noe om viktige livsspørsmål, både i sitt eget liv og i samfunnet. Litteraturen kan hjelpe oss til å bearbeide problemer og gi et godt verdisyn. Det kan være dilemmaer og viktige personlige valg. Verdistanpункter blir ofte formulert eksplisitt i konfrontasjon mellom ulike mennesker. Slike verdistanpункter kommer til uttrykk når Olli konfronterer faren med hans snevre syn på kjønnsidentitet. På den andre siden fremhever den *romantisk orienterte tradisjonen* barnelitteraturens egenverdi som kunst. Denne tradisjonen har rettet oppmerksomheten mot den fantastiske litteraturens funksjon som litterær kunst. Den estetiske funksjonen er viktigst. Man er interessert i den grenseutforskende kvaliteten ved fantastisk litteratur, og hvordan teksten vender seg til barnet gjennom kunstneriske grep. I tillegg er man opptatt av meningsmangfoldet i litterære tekster, og hvordan kunstnerisk imaginasjon blir tydelig i fantastisk litteratur. Slettan hevder det mest inspirerende med fantastikk er når tekstene er tolkningsmessige åpne og uvisse, ofte nølende eller underfundige (Slettan, 2018, s. 18-19). Når Pim forvandles til grevling, oppstår en slik nøling da leseren kan ha vanskeligheter med å tolke om forvandlingen skjer i virkeligheten eller i Pims fantasiverden.

4.2.3 Barnelitteraturens dilemma

Kritikere og forskere på barnelitteraturfeltet har lenge vært uenige om man skal vektlegge pedagogiske og psykologiske aspekter eller det kunstneriske ved barnelitteraturen: «Barnelitteraturen lever sitt liv i et spenningsforhold mellom tilpasningskrav og appell til barnlig lystutfoldelse. Dette spenningsforholdet ser vi også i kritikk og forskning over barnelitteratur» (Svensen, 2001, s. 15). I praksis er det sjeldent at disse posisjonene er rendyrket, men de kan være nyttige orienteringspunkter. Gjennom barnelitteraturens forskningshistorie har utviklingen dreid seg fra overveiende pedagogiske perspektiver til stadig mer litterære perspektiver. I dag brukes et mangfold av litteraturvitenskapens teorier og metoder overfor barnelitteraturen (Svensen, 2001, s. 16). Torben Weinreich mener begrepet *pedagogisk* ofte brukes som motsetning til *kunstnerisk*: «Hvad man overser, er, at der findes et væld af pædagogikker og pædagogiske praksis'er, som lige præcis ikke er autoritære, tvært-imod, og som ser sig selv som tæt knyttede til kunstneriske udtryksformer» (Weinreich, 2004, s. 141-142). Det er nødvendigvis

ikke et motsetningsforhold mellom kunst og pedagogikk. Pedagogiske praksiser trenger ikke å være autoritære og peke ned på barn, men kan være tett tilknyttet kunstneriske uttrykksformer, slik vi finner i *Grevlingdager* og *Ollianna*.

Ulla Rhedin mener bildebokas og barnelitteraturens dilemma står mellom å være skjønnlitteratur og pedagogikk. Ifølge Rhedin er det viktig å være klar over at barnelitteratur alltid har hatt en utydelig identitet som skjønnlitteratur: «Den har av tradition hamnat någonstans mittemellan de pedagogiska och de litterära fälten, något som genom tiderna har varit barnbokens största utmaning och dilemma» (Rhedin, 2004, s. 154). Mens det litterære feltet stort sett oppmuntrer til symbolikk, mangetydighet, allegorier og ulike tolkningsrom, verdsetter det pedagogiske feltet heller entydighet og alderstilpasning. Rhedin hevder nyere bildebøker blir stadig mer estetisk orientert. Bildeboka har blitt mer mangetydig og har åpnet seg for mer komplekst innhold. Det innebærer at barnelitteratur ikke lenger har et enkelt, mimetisk forhold til virkeligheten, men åpner opp for mer kompliserte, ofte symbolske, psykologiske eller filosofiske forbindelser med virkeligheten (Rhedin, 2004). Bildebøkene jeg har analysert er slike kompliserte og symbolske bildebøker som tar opp i seg både psykologiske og filosofiske spørsmål knyttet til skolevegring og kjønnsidentitet. De stiliserte, ekspressive illustrasjonene til Kaia Dahle Nyhus understreker at bildebøkene er mye mer enn en pedagogisk lærebok om å mistrives på skolen eller å være født i feil kropp. Flere av illustrasjonene kunne vært selvstendige kunstverk. Den fortløpende estetiseringen innebærer at bildeboka blir litteratur for alle aldre (jf. allalderbegrepet):

Vi står visserligen bara i början av en teoretisk diskussion om bilderbokens närmast unika möte mellan konst och litteratur, en bimedialitet som den delar med filmen och serierna, men vi har anledning att tro att den poetiske bilden är bärare av viktiga budskap på olika nivåer och att den har kapacitet att kommunicera med dolda medvetandesikt inom läsaren (Rhedin, 2004, s. 155)

Dermed går man glipp av viktige poenger, hvis man tror den nye bildebokens komplekse innhold kun er forbeholdt førskolebarn. Boka tømmer seg ikke, og blir ikke utladet etter første lesning, men tilbyr ulike lesninger og tolkninger: «Läsaren kan således återvända till boken i olika åldrar och livsfasar och varje gång uppleva en annorlunda bok; man talar om att verket låter sig realiseras eller konkretiseras på olika nivåer» (Rhedin, 2004, s. 155). Gro Dahle har som tidligere nevnt omtalt skriveingen sin som bilder, sansninger og drømmer, som rammes inn i bildebokformatet (jf. Nergård, 2011). En vanskelig balansegang er mellom pedagogikk og kunst.

Derfor bruker Dahle metaforiske grep for lettere å balansere det kunstneriske opp mot det pedagogiske, samt det enkle mot det komplekse (jf. Dahle, 2017). Metaforiske grep i bildebøkene som er analysert kan skape både nysgjerrighet, overraskelser, språklek, og belyser dessuten vanskelige tematikker ut fra nye innfallsvinkler. I tillegg kan slik fantastisk litteratur stimulere lesernes kreativitet, fantasi og forestillingskraft (jf. Møhl & Schack, 1983). Det fantastiske formspråket i *Grevlingdager* og *Ollianna* bruker fabelens grunntrekk der livløse ting blir besjelet og det underlige dukker opp i hverdagen. Med barnets blikk på vanskelige situasjoner blir temaer som skolevegring og kjønnsforvirring ufarliggjort, og hovedkarakteren får kontroll over situasjonen på sin egen måte. Slik kan bildebøkene brukes både som pedagogisk ressurs og konkret vise mulige veier ut av skolevegringen (jf. Låstad, 2019), og samtidig være kunstneriske og poetiske både i tekster og illustrasjoner. Når det gjelder den didaktiske siden av bildebøkene, mener Åsfrid Svensen (2001) skjulte læringsimpulser i barnelitteraturen er viktigere enn de åpent didaktiske elementene. De skjulte impulsene springer ut av litterære teksters kunstneriske kvaliteter (s. 20). Bildebøkene til Dahle og Nyhus åpner for at man kan bli bedre kjent med ubehaget og tabuer i kulturen som omfatter normer. Litteraturen må også spenne over virkemidler for å bearbeide og forstå avvik fra disse normene. I denne sammenheng spiller den narrative tolkningen en viktig rolle: «Mer særegen for barns resepsjon av litterære tekster er trolig den stimulans mottakerne får til kognitiv utvikling i vid forstand og til økende fortrolighet med den kultur, det samfunn og den verden de lever i» (Svensen, 2001, s. 20). Bildebøkene kan også få en pedagogisk funksjon ved å stimulere uttrykksevnen og øke barns språkbeherskelse (Svensen, 2001, s. 20; Nikolajeva, 2005, s. 206). Språket er et grunnlag for tenkning, og litteraturen stimulerer tenkeevnen vår på en rekke andre måter. Evne til konsentrasjon og iaktakelse er nødvendig for å kunne følge med i teksten (Svensen, 2001, s. 20).

4.2.4 Bildebøkene som allalderlitteratur

Grevlingdager og *Ollianna* kan defineres som allalderlitteratur. Bøkene har flere lag der barne- og voksenleseren kan forholde seg ulikt til fortellingen. Allalderlitteraturen henvender seg ikke kun til barn eller voksne, men tar opp relevante, allmenne temaer (jf. Dahle, 2017). Når bildeboka blir allalderbok, får teksten et avansert språk som er langt unna en forenklet voksenlitteratur. Dahles poetiske og ekspressive språk inneholder blant annet sammenligninger,

metaforer, allegorier, ordlek, dobbel bunn og antydninger: «(...) för det gör inte något om barnet inte oppfattar allt, det gör inte något om barnet tycker det är konstigt eller annorlunda eller förunderligt» (Dahle, 2013, s. 108). Bildebøkene har det Barbara Wall kaller *dual address*, det vil si en dobbel fortellerstemme der noe appellerer til voksenlesere og noe annet til barnelesere. Barneleseren kan forholde seg til den direkte, konkrete handlingen og lese at Pim blir til en grevling, eller at Olli faktisk kan snakke med speilet og hunden sin. Voksenleseren kan tolke flere dimensjoner og forstå grevlingen som en allegori for skolevegring, og det snakkende speilet som en metafor på et kroppsfixert samfunn der man ikke godtar alle typer kropper og identiteter. Dermed kan fortellingene i bildebøkene leses både konkret eller symbolsk, fantastisk eller allegorisk. Fantastikken er en brobygger, slik at bildeboka kan fremstå som en egnet fortelling for alle aldersgrupper. De fantastiske fortellingene kan forstås på ulike plan, og kan være særlig egnet for å ta opp eksistensielle og filosofiske spørsmål (jf. Roed, 2002). Fortellingene kan like gjerne rette en moralsk pekefinger mot voksne, og hva de kan gjøre, hvis de møter barn som opplever skolevegring eller har krevende spørsmål rundt kjønnsidentitet. Slik tolker jeg Dahles bildebøker som en type allalderlitteratur, som tilbyr noe for alle aldersgrupper, enten man leser bildeboka som en ren fantasifull fortelling eller inntar en allegorisk lesning og henter ut en moral fra bildeboka. Det kan oppstå en nøling hos leseren i skjæringspunktet mellom en realistisk hverdagsverden og fantasifull lek med barnets perspektiv og blikk. Befinner fortellingen seg kun i tankene til barnekarakteren, eller skal man tolke innholdet helt konkret? Her er det rom for flere tolkninger av den fantastiske litteraturen avhengig av leserens egen kunnskap og erfaringer.

4.2.5 Leserens narrative forestillingsevne

Temaene i bildebøker er ikke alltid lett å snakke eller skrive om, og noen temaer er tyngre enn andre. Fortellinger kan bidra til at leseren utvikler evnen til å føle med andre og ta egne følelser på alvor (Traavik, 2012, s. 14). Trolig kan alle lære noe av hvordan det oppleves å ha skolevegring eller flytende kjønnsidentitet, og forsøke å sette seg inn i andres livssituasjon. Kaia Dahle Nyhus ønsker at bildeboka skal være slående, enten ved å gi en gjenkjennelseeffekt hos leseren eller å gi en større innsikt i situasjonen til andre mennesker. Leserens kan gjenkjenne kulturen teksten fremstiller eller få erfaringer med andre kulturer gjennom den. Dermed kan fantastiske bildebøker brukes som et vindu eller et spill. Rudine Sims Bishop bruker en

speilmetafor om lesergjenkjennelsen i barnelitteraturen. Deretter bruker Bishop en vindusmetafor for å vektlegge at litteraturen også kan gi et innblikk i andre kulturer.

Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in the reflection we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading, then becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books (Bishop, 1990, s. 1).

Bishop mener lesingen kan være et middel for selvbekreftelse ved at leseren ofte søker sitt eget speilbilde og karakterer som ligner seg selv i litteraturen. Speilet gjør at litteraturen reflekterer menneskelige erfaringer tilbake til leseren. I speilrefleksjonen kan man se sitt eget liv og egne opplevelser gjennom fiksjonen. Litteraturen kan også være et vindu, som gir utsikt over verdener som enten kan være virkelige eller forestilte, kjente eller rare.

Sentralt i diskusjoner rundt spørsmål om litteratur og danning står også den amerikanske filosofen Martha Nussbaum. Filosofen mener litteratur og kunst bidrar til å utvikle vår narrative forestillingsevne, som er svært vesentlig for vår samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016, s. 26). Lesing av skjønnlitteratur er viktig for at man skal bli en kritisk og sympatisk samfunnsborger. Den litterære forestillingsevnen vil si at man har evnen til å forstå hvordan det er å være en annen, se verden fra andres synsvinkler og ha empati og innlevelse for andre:

Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse – med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendigheter former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt. Alt dette er svært viktig når vi skal ta de valgene vi er forpliktet til å ta som samfunnsdeltakere (Nussbaum, 2016, s. 29).

Litteraturlesing kan opparbeide vår «medlidende forestillingsevne», det vil si evnen til å leve seg inn i andre menneskers levekår og problemer. Slik kan vi se og anerkjenne andre mennesker. Gjennom skjønnlitteraturen kan man få tilgang til andre menneskers liv som påvirker oss emosjonelt og virker inn på vår moralske utvikling (Skaret, 2018, s. 29). Når vi leser om Pim

som har skolevegring, eller Olli som er forvirret over egen kjønnsidentitet, kan vi oppdage og anerkjenne andre personers livssituasjon og forestille oss hvordan det er å befinne seg i karakterenes univers.

Nikolajeva påpeker at man også kan se den lykkelige slutten i barnelitteraturen med et etisk perspektiv. Hun viser til Nussbaum som ser lesning som en etisk virksomhet der leseren får rollen som moralsk dommer. Dette mener Nikolajeva er problematisk, ettersom unge lesere kanskje ikke har en tydelig forståelse av godt og ondt eller hva som er grunnleggende etiske spørsmål. Dermed kan man ikke forvente at barneleseren kan gjøre slike bedømmelser (Nikolajeva, 2017, s. 79). Nikolajeva hevder et av barnelitteraturens store paradokser er at en lykkelig slutt er uunngåelig på grunn av leserens kognitive og følelsesmessige evner. Leseren bør få bekreftelse på at lykken ikke utelukkende er en flyktig eller permanent følelse, men et ønskelig resultat som er verdt innsatsen (Nikolajeva, 2017, s. 81).

4.2.6 Lek og alvor i bildebøker

I boka *Norsk barnelitteratur – lek på alvor. Glimt gjennom hundre år* (1996) påpeker Harald Bache-Wiig at barndommen foregår i et spenningsforhold mellom lyst og læring: «På den ene siden betones retten til fri selvutfoldelse i nået gjennom barn- dvs. lekekultur. På den andre siden betones *samfunnets* rett til å forberede og skikke barnet til å møte sin framtid utfordringer, gjennom opplæring og oppdragelse» (Bache-Wiig, 1996, s. 76). Åsfrid Svensen velger å forstå barnelitteraturen i en forsonende mellomposisjon, der leken i barnelitteraturen kan bygge en bro til å mestre utfordringer som barnet blir stilt overfor. Svensen påpeker at læring ikke bare innebærer moral, dannelse og kunnskap. Læring er også kognitiv og emosjonell utvikling. Man får en innføring i kulturens fortidige og nåtidige forestillinger og normer. Barnelitteraturen kan hjelpe oss med å oppdage og bygge en verdensforståelse. Svensen mener ikke motsetninger alltid skal harmoneres, men er fullt overbevist om at vi trenger både litterære, pedagogiske og psykologiske innfallsvinkler til barneboka: «Av like sterk overbevisning sier jeg ja og amen til både lyst og læring i barnelitteraturen» (Svensen, 2001, s. 17).

Bildebøkene av Dahle og Nyhus demonstrerer at det går fint an å kombinere det tunge og alvorlige med det lette og lekne. Ikonotekstene i bildebokoppslagene formidler en unik blanding av tyngde og letthet. Det at bildebøker kan være litt dystre og fremstille den mørke barndommen (jf. Rhedin, 2013) poengterer at det er viktig at man tar barnets vanskelige situasjoner på alvor,

kan gripe fatt i krevende temaer og utføre handlinger til barnets beste. Med språket og illustrasjonene som verktøy kan forfatterne formidle ulike situasjoner og barnets opplevelser gjennom barnets blikk og indre tanker. Gro Dahle mener at bildebøker ikke er innsovningsbøker eller sengelektyre, men snarere en tilkobling og sanseopplevelse. Man kan få en sansemessig tilkobling, en kunstopplevelse og få en oppvåkning til følelser og farger i bildeboka. Det er som å gå på oppdagelsesferd i den visuelle og verbale fortellingen, og det skapes et performativt barneperspektiv ved at leseren setter seg som subjekt i fortellingen (jf. Ørjasæter, 2018). Dermed glir bildeboka i retning mot estesi eller en kunstopplevelse, og ikke mot anestesi eller bedøvelse (Dahle, 2017).

Oppsummert vil jeg hevde bildebøkene til Dahle og Nyhus er noe langt mer enn alvorlige bildebøker som tar opp problematiske og tabubelagte temaer. Bildebøkene er ikke pedagogiske lærebøker som forsøker å formane hva som er de spesifikke kjennetegnene for barn med skolevegning eller flytende kjønnsidentitet. De legger til rette for gode og interessante samtaler mellom ulike lesere, eksempelvis barnet selv og omsorgspersoner i dets nærhet. Kunstens rolle og funksjon kan være bevisstgjøring, erkjennelse eller gi håp om at det finnes løsninger. Man bør åpne opp for samtaler om vanskelige og tabubelagte temaer. Når man leser en bildebok, bør man være åpen for at boka er kompleks og mangfoldig. Det finnes ikke spesifikke krav om at bildebøker må være enten humoristiske eller alvorlige. Det finnes heller ingen fasit eller én spesifikk måte å lese en bildebok på. Bildeboka tilbyr mange ulike lag som legger til rette for individuelle fortolkninger basert på erfaringer og kunnskaper. Når man åpner en bildebok, aksepterer man premissene om at fortellingen er fiksjon, at alt er mulig. Fantastikkens elementer trekkes inn for å skape magiske og fantasifulle leseopplevelser. Bildebøkene har mange poetiske kvaliteter og et mangfold av språklige bilder. Slik kan man være med på leken og oppleve kunsten.

Litteraturliste

- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi – En innføring i anvendt fortelle teori*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Alhaug, G. (2021, 9. juli). Olianna. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Olianna>
- Bache-Wiig, H. (1996). *Norsk barnelitteratur – lek på alvor. Glimt gjennom hundre år*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Bache-Wiig, H. & Linhart, S. H. (2012). Kapittel 8: Barne- og ungdomslitteratur. I Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.). *Litterær analyse. En innføring* (s.189–212). Pax forlag.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan Publishing Co.
- Berge, B. (2020, 6. mars). Regnbogeflagget. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Regnbogeflagget>
- Biedermann, H. (1992). *Symbolleksikon*. (F. B. Larsen, overs.). Cappelen Forlag AS.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie*. 2. utg. Det Norske Samlaget.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). [2000]. *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. 3. Utg. Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Damm Akademisk.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors. I *Perspectives. Choosing and Using Books for the Classroom*, Vol. 6, nr. 3. The Ohio State University.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I Bjorvand, A.-M. & Tønnessen, E.S. (Red.) *Den andre leseopplæringa – utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (2012). 2.utg. Universitetsforlaget.
- Bjørkøy, A. M. B. (2017). Når mor er gullfisk. Estetikk og etikk i bildeboka *Akvarium*. I *Edda* nr. 1/2017. s. 43–62. https://www.idunn.no/edda/2017/01/naar_mor_er_gullfisk
- Blix, N.T. (2020, 25. oktober). – Denne gangen var ordene vanskelige. *Øyene Avis*. <https://www.oyene.no/denne-gangen-begynner-gro-a-grate-nar-hun-leser-sin-egen-bok/s/5-39-145692>
- Christensen, N. (2006). Om barnet, kunstneren og dyret. Med utgangspunkt i H.V. Kaalund og J.Th. Lundbyes Fabler for Børn. I Christensen, N. & Skyggebjerg, A.K. (Red.), *På opdagelse i barnelitteraturen – festskrift til Torben Weinreich*. (s. 154-202). Høst & Søn.

- Dahle, G. (2013). Bilderböcker som lekplats. I Rhedin, U., Eriksson, L. & Oscar K. (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (s. 101-120). Alfabet.
- Dahle, G. (2017, 15. september). Bildeboka som forskningsstasjon. *Boktips.no*.
<https://www.boktips.no/barneboker/bildeboka-som-forskningsstasjon/>
- Dahle, G. (2019, 30. november). Når en grevling begynner å grave. *Dagbladet.no*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/nar-en-grevling-begynner-a-grave/71870475>
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2020). *Ollianna*. Cappelen Damm.
- Dalgaard, N. (2002). Fantastisk litteratur – Forsøg på en teoretisk afklaring. I Dalgaard, N. (Red.), *På fantasiens vinger. Om fantastisk litteratur for børn og unge*. (s. 11-27). Høst & Søn.
- Fjeldberg, G. (2020, 14. september). Flertallet på Stortinget sa nei til et tredje kjønn. Her er boken som utfordrer politikerne. Bokanmeldelse. *BT.no*.
<https://www.bt.no/kultur/i/41dOoe/flertallet-paa-stortinget-sa-nei-til-et-tredje-kjoenn-her-er-boken-som>
- Fosse, J. (1997, 2.oktober). All-alder-litteratur. *Dagbladet*. (s. 38).
- Freud, S. (1992a). Primær- og sekundærprosessen. Fortrengningen. I *Drømmetydning 1-2*. (T. Winje, overs.). s. 289-308. Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1900).
- Freud, S. (1992b). *Ubehaget i kulturen*. (P. Larsen, overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1930).
- Genette, G. (1997) [1987]. Introduction. I *Paratexts. Thresholds of interpretation* (J. E. Lewin, overs.). s. 1–15. Cambridge University Press.
- Guanio-Uluru, L. (2018). Kapittel 5 – Fantasy litteratur for barn. I Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.), *Møter med barnelitteratur – Introduksjon for lærere*. (s. 105-126). Universitetsforlaget.
- Hagemann, S. (1978). Barnelitteratur som barnets historie. I *Barnelitteratur i Norge 1914–1970* [1974]. (s. 287–[291]). H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, (3/4), s. 163-168.
- Heivoll, A.B. (2018). Pingvinen bak sofaen – Om elementer av fantastikk i *Håpe, sa gåsa* og *Jeg kunne spise en ku* av Gro Dahle og Kaia Linnea Dahle Nyhus. I Slettan, S. (Red.) *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 41-62). Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.

- Hejlsted, A. (2012). *Fiktionens genrer – teori og analyse*. Samfundslitteratur.
- Holtmark, T. & Holm, A. K. (2019, 28. desember). Regnbue. *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/regnbue>
- Johnsen, S. (2019, 5. desember). Pim vil ikke gå på skolen lenger. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/barneboker-bokomtale-gro-dahle/pim-vil-ikke-ga-pa-skolen-lenger/222411>
- Kampp, B. (2006). Kampen om fortellingen. Om ungdomslitteraturens egenart. I Christensen, N. & Skyggebjerg, A.K. (Red.), *På opdagelse i børnelitteraturen – festskrift til Torben Weinreich* (s. 46-58). Høst & Søn.
- Krogstad, A. (2016). The family house chronotope in three picturebooks by Gro Dahle and Svein Nyhus: idyll, fantasy, and threshold experiences. I *Barnelitterært forskningsstidsskrift*, 2016-04-13, Vol.7 (1), s. 1-11.
- Landfald, I. S. (2019, 7. mai). Ingen grenser for barneboka. *Barnebokinstituttet*.
<https://barnebokinstituttet.no/forskning-50/ingen-grenser-for-barneboka/>
- Lassén-Seger, M. & Skaret, S. (2014). Introduction. I *Empowering Transformations – Mrs Pepperpot Revisited*. (s. 1-7). Cambridge Scholars Publishing.
- Lerer, S. (2008). *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. The University of Chicago Press.
- Lothe, L. Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- Lystrup, M. (2020, 16. januar). – Det er mitt ansvar å vise noen barndommer som ellers ikke kommer til syne. *Kulturplot.no*. <https://kulturplot.no/magasinet-plot-bok/2020/det-er-mitt-ansvar-a-vise-noen-barndommer-som-ellers-ikke-kommer-til-syne>
- Løberg, G. E., Eikeseth, W. & Roig, O. A. (2020, 11.mars). Hund. *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/hund>
- Låstad, E. (2019, 2. desember). Frem i lyset. *Barnebokkritikk*.
<https://www.barnebokkritikk.no/frem-i-lyset/#.X3r28dMzbOQ>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I Bjorvand, A.-M. & Tønnessen, E.S. (Red.), *Den andre leseopplæringa – utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (s. 11-34). 2.utg. Universitetsforlaget.
- Moseid, E.A. (2018). Grenser og overganger mellom det realistiske og fantastiske hos Maria Parr og Håkon Øvreås. I Slettan, S. (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 185-197). Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.

- Munch, A. T. (2010, 20. desember). Barnebok for liten, barnebok for stor. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-universitetet-i-oslo-kunst-og-litteratur/barnebok-for-liten-barnebok-for-stor/804596>
- Møhl, B. & Schack, M. (1983). *Når børn læser – litteraturoplevelse og fantasi*. 2.utg. Gyldendal.
- Mørch-Hansen A. & Pohl, J. (Red.). (2006). *Børnelitteratur i tiden – om danske børne- og ungdomsbøger i 2000'erne*. Høst & Søn.
- Nergård, M. E. (2011). Bildenes dronning og baklandet. Kirke og Kultur 01 / 2011 (Volum 116).
- Nikolajeva, M. & Scott. C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland.
- Nikolajeva, M. (2002). Eventyr og fantastiske fortællinger: fra oldtid til postmodernisme. I Dalggaard, N. (Red.), *På fantasiens vinger. Om fantastisk litteratur for børn og unge*. (s. 75-90). Høst & Søn.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. The Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2006). Børnelitteratur: kunst, pædagogik og magt. I Christensen, N. & Skyggebjerg, A.K. (Red.), *På opdagelse i børnelitteraturen: festskrift til Torben Weinreich*. (s. 29-45). Høst & Søn.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur AB.
- Nilsen, K.B. (2004). I fantasiens minefelt. I A.M. Bjorvand & S. Slettan (Red.), *Barneboklesninger – Norsk samtidslitteratur for barn og unge*. (s. 108-120). Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I Bache-Wiig, H. (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 12–54). Cappelen Akademisk Forlag/ Landslaget for norskundervisning.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Norsk barnebokinstitutt (2011, 2.desember). Kjønnsideiteter på tvers. *Barnebokinstituttet.no*.
<https://barnebokinstituttet.no/forskning-50/kj%c3%b8nnsidentiteter-p%c3%a5-tvers/>
- Nummedal, G. (2017, 1. november). Gro Dahle om kjøre og skrive-metoden og litteraturen som overlevelsesstrategi. *Boktips.no*. <https://www.boktips.no/skjonnlitteratur/arets-festivalpoet-gro-dahle-om-a-skrive-uten-ideer-og-litteraturen-som-overlevelsesstrategi/>
- Nussbaum, M. C. (2016) [1997]. Den narrative forestillingsevne. I Engelstad, I. (Red.) *Litteraturens etikk. Følelser og forestillinger* (Agnete Øye, overs.). Pax, s. 25–57.

- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenalitteraturen viskes ut*. Universitetet i Oslo.
- Paulsen, C.T. (Red.) (2018). *Fakta om skolevegring*. Rådet for psykisk helse. https://psykiskhelse.no/assets/magazine/skolevegring_net.pdf
- Paulsen, C.T. (2019, 17. desember) – Skummelt på skolen. *Magasinet Psykisk helse*. <https://psykiskhelse.no/bladet/2019/skummelt-p%C3%A5-skolen-0519>
- Paulsen, C.T. & Gundersen, T. (2019, 4. oktober). Kjønn er mer enn kromosomer. *Magasinet Psykisk helse*. <https://psykiskhelse.no/nyheter/debattinnlegg-kjonnidentitet>
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Alfabet.
- Roed, T. (2002). Den fantastiske litteratur som brobygger. I Dalgaard, N. (Red.), *På fantasiens vinger. Om fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 61-74). Høst & Søn.
- Shavit, Z. (1997). Tekstens ambivalente status. I Bache-Wiig, H. (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 97-133). Cappelen Akademisk Forlag/ Landslaget for norskundervisning.
- Skaret, A. (2018). Kapittel 2 – Kulturelt mangfold i fantastisk barnelitteratur – Kulturmøte i dyreforteljinga *Fremmed* av Kaia, Bendik og Trond Brønne og Per Dybvig. I Slettan, S. (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (2018). Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning
- Skei, H. H. & Lothe, J. (2020, 26. januar). Fabel. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/fabel>
- Skjønberg, K. (1979). *Hvem forteller? Om adaptasjoner i barnelitteratur*. Tiden Norsk Forlag.
- Skyggebjerg, A.K. (2002). Tradition og fornyelse i den fantastiske fortelling for barn. I Dalgaard, N. (Red.), *På fantasiens vinger. Om fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 109-128). Høst & Søn.
- Slettan, S. (2010). *Inn i barnelitteraturen – Artiklar om bøker for barn og unge*. Høyskoleforlaget.
- Slettan, S. (2018). Å utvide det moglege. Om fantastisk litteratur for barn og unge. I Slettan, S. (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge*. (s. 9-22). Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Stenstad, F. (2020, 23. september). Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus har gjort det igjen: – Gripende vakkert og sterkt. *Tønsberg Blad*. <https://www.tb.no/gro-dahle-og-kaia-dahle-nyhus-har-gjort-det-igjen-gripende-vakkert-og-sterkt/r/5-76-1389728?session=3328b4a1-9d3f-4183-9b4a-4c872b26b173>
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur*. Universitetsforlaget.

- Straume, A.C. (2019, 16. desember). Verdifullt om skolevegring. *Nrk.no*.
https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_-grevlingdager-av-gro-dahle-og-kaia-dahle-nyhus-1.14819053
- Straume, A.C. (2020, 4. februar). Anmeldelse – Varmt om å velge sin egen vei. *Nrk.no*.
https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_-_julian-er-en-havfrue_-av-jessica-love-1.14881584
- Stræde, T. (2009, 2. februar). V-tegnet. *Den Store Danske/ lex.dk*.
<https://denstoredanske.lex.dk/V-tegnet>
- Stybe, B. (1975). *I dyreham – Om fabler og børnelitteratur*. København: Gyldendal
- Svensen, Å, Jenssen, R., Risa, G & Romøren, R. (1982). *Den fantastiske barnelitteraturen*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Forlag AS.
- Svensen, Å. (1991). *Orden og kaos – virkelighet og uvirkelighet i fantastisk litteratur*. Aschehoug.
- Svensen, Å. (2001). *Å bygge en verden av ord – Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*. Fagbokforlaget.
- Teigland, A.-S. (2014). Kapittel 7 – Fantasy. I Slettan, S. (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. (s. 99-112). Cappelen Damm.
- Todorov, T. (1989). *Den fantastiske litteratur – en innføring*. (Jan Gejel, overs.). Klim.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død – Tabu i bildeboka*. Gyldendal Akademisk.
- Tørnby, H. (2019). *Picturebooks in the Classroom: Perspectives on Life Skills, Sustainable Development and Democracy & Citizenship*. Fagbokforlaget.
- Wall, B. (1991). Introduction. I *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*. (s. 1–10). Macmillan Press.
- Weinreich, T. (1997). Barnelitteraturens egenart. Adaptation. I Bache-Wiig, H. (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 55-96). Landslaget for norskundervisning/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Weinreich, T. (2004). *Børnelitteratur – mellom kunst og pædagogik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Wessel-Holst, B. (2020, 9. november). – I vår familie er vi rare alle sammen. *KK.no*.
<https://www.kk.no/livet/i-var-familie-er-vi-rare-alle-sammen/72941119>
- Westin, B. (1997). Mission impossible – barnelitteraturforskningens dilemma. I Bache-Wiig, H. (Red.), *Nye veier til barneboka*. (s. 252–268). Landslaget for norskundervisning/ Cappelen Akademisk Forlag.

Westin, B. (2006). Dagdrømmens teorier. Om rêverie i børnelitteratur. I Christensen, N. & Skyggebjerg, A.K. (Red.). *På opdagelse i børnelitteraturen – festskrift til Torben Weinreich*. (s.72-80). Høst & Søn.

Ørjasæter, K. (2018). *Barne- og ungdomslitteratur – Møtet med lesaren*. Samlaget.

Østbye, E. (2018, 27. september). Grevling. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/grevling>