



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «En gang blir jeg kanskje som Pappa»

En studie av *Sinna Mann* i et livsmestringsperspektiv

Oda Nilsen Jerijärvi & Jenny Johansen

Masteroppgave i begynneropplæring, LER-3908, mai 2023

*Kjære Kongen, skriver Boj.  
Pappa slår, skriver Boj.  
Er det min skyld? skriver Boj.  
Hilsen Boj, skriver Boj.*

## Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på vårt femårige lærerstudium ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. I løpet av studiet har vi utviklet en interesse for både begynneropplæringen og lesing i skolen. Det førte til at vi ønsket å kombinere disse to interessene i masterarbeidet. Prosessen har vært arbeidskrevende, men vi har lært masse og står igjen med mye kunnskap vi vil ta med oss inn i læreryrket. Som fremtidige norsklærere i begynneropplæringen er vi etter arbeidet med dette prosjektet bevisst på viktigheten av å gjennomgå en bok før man drar den frem i klasserommet. Det er denne forberedelsen som skaper en kasse med verktøy for læring.

Først og fremst vil vi takke veilederen vår Ingri Løkholm Ramberg, og biveilederen vår Kristin Emilie Willumsen Bjørndal. Takk for all støtte og for at dere hadde tro på prosjektet vårt! Takk for gode refleksjoner og tilbakemeldinger som har gitt oss motivasjon til å skrive videre. I tillegg vil vi takke forskningsnettverket *Litteratur og lesing* ved UiT og Beatrice Marlen Reed for at dere tok dere tid til å lese gjennom analysekapitlet, diskutere det og komme med uvurderlige tilbakemeldinger. Vi vil også takke medstudenter, venner og familie som har bidratt med godt humør og gode samtaler i denne perioden.

Ikke minst vil vi takke hverandre. For latter, for frustrasjon og for den daglige skravlingen.

God lesing!

Tromsø, mai 2023

Oda Nilsen Jerijärvi og Jenny Johansen

## Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er hvordan man kan arbeide med livsmestring i begynneropplæringen. Problemstillingen er «Hvordan kan lærere i begynneropplæringen, gjennom litterær samtale, anvende bildeboka *Sinna Mann* i et livsmestringsperspektiv?». For å besvare denne har vi gjennomført en kvalitativ studie der vi har latt oss inspirere av designforskning. Studien presenterer perspektiver på livsmestring, og er basert på teori om blant annet læring, litteratur og lesing. Vi har gjennomført en bildebokanalyse av *Sinna Mann* av Dahle og Nyhus (2003), som handler om gutten Boj som lever i et voldelig hjem. Basert på analysen har vi utarbeidet et undervisningsopplegg som lærere kan anvende i begynneropplæringen for å arbeide med bildeboka i et livsmestringsperspektiv. Undervisningsopplegget danner grunnlaget for drøftingen sammen med det teoretiske rammeverket som blir presentert. Undervisningsopplegget fungerer som et bidrag til fagfeltet på hvordan man i praksis kan gjennomføre en litterær samtale om et tabubelagt tema i begynneropplæringen.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling.....	2
1.2	Begrepsavklaringer.....	3
1.2.1	Begynneropplæring .....	3
1.2.2	Litterær samtale.....	4
1.2.3	Bildebøker .....	4
1.2.4	Livsmestring.....	4
2	Kontekst .....	5
2.1	Livsmestring.....	5
2.1.1	Internasjonal kontekst.....	6
2.1.2	Nasjonal kontekst .....	6
2.1.3	Livsmestring i læreplanen .....	9
2.1.4	Livsmestring i norskfaget.....	9
2.1.5	Kritikk av begrepet livsmestring .....	11
2.2	Tidligere forskning .....	12
2.2.1	Skjønnlitteratur og livsmestring i videregående opplæring .....	12
2.2.2	Skjønnlitteratur og livsmestring i begynneropplæringen .....	13
2.2.3	Skjønnlitteratur og arbeid med et overordnet tema .....	14
2.2.4	Høytlesing og litterære samtaler.....	15
3	Teoretisk rammeverk.....	16
3.1	Begynneropplæring .....	16
3.2	Læring .....	17
3.3	Læring i begynneropplæringen .....	18
3.4	Litteratur i skolen .....	19
3.4.1	Bildebøker .....	20
3.5	Lesing .....	22

3.5.1	Høytlesing .....	23
3.6	Litterær samtale .....	25
4	Metode .....	27
4.1	Forskningsparadigme .....	27
4.2	Forskningsdesign .....	27
4.3	Utvalg .....	28
4.4	Nærlesing som metode .....	29
4.5	Analysemetode for bildebøker .....	29
4.6	Forskningsetikk .....	30
4.7	Studiens kvalitet .....	30
5	Analyse av bildebok .....	31
5.1	Analyse av <i>Sinna Mann</i> .....	33
5.1.1	Ikonoteksttypologi .....	33
5.1.2	Paratekstene .....	33
5.1.3	Fokaliseringsinstans .....	34
5.1.4	Plassering av verbaltekst .....	35
5.1.5	Oppbygningen i handlingsgangen – oppslag 1-5 .....	36
5.1.6	Hendelsen – oppslag 6-8 .....	40
5.1.7	Tiden etter hendelsen – oppslag 9-12 .....	43
5.1.8	Syklusen .....	47
5.1.9	Vendepunktet – oppslag 13-15 .....	48
5.1.10	Løsning – oppslag 16-18 .....	50
5.1.11	Bildeboka som helhet .....	54
6	Koblingen mellom det litteraturanalytiske og det didaktiske .....	54
7	Undervisningsopplegg .....	56
7.1	Planlegging i forkant .....	58
7.2	Før lesing .....	59

7.3	Under lesing .....	61
7.4	Etter lesing.....	65
7.5	Lærerens etterarbeid .....	66
7.6	Livsmestring i undervisningsopplegget.....	67
8	Drøfting .....	67
8.1	Begynneropplæring .....	67
8.2	Bruken av skjønnlitteratur som verktøy .....	69
8.3	Begrepet livsmestring i skolen .....	70
9	Avslutning og siste kommentarer .....	71
9.1	Veien videre .....	72
	Referanseliste .....	73

## Tabelliste

Tabell 1: Lesestopp med tilhørende spørsmål.....	62
--	----

# 1 Innledning

Dette masterprosjektet er en utforskning av hvordan man kan bruke litteratur for å jobbe med livsmestring på førstetrinn i skolen. Formålet med oppgaven er å utarbeide et undervisningsopplegg som lærere kan anvende i arbeid med temaet i begynneropplæringen. Allerede fra barnehagen skal barna tilbys et mangfold av bøker, eventyr, fortellinger og sagn. Barna skal oppleve glede og spenning ved høytlesing og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2017b). For å skape en god overgang mellom barnehagen og skolen kan dermed bøker og høytlesing brukes videre inn i begynneropplæringen. Det vil være naturlig å bygge videre på det barna er kjent med fra barnehagen, og litteratur vil kunne være et godt utgangspunkt til å gjøre dette. God litteratur stimulerer vår intellektuelle utvikling, vår evne til å tenke og utvider vår forståelse av oss selv og verden omkring oss (Mjør et al., 2000, s. 214)<sup>1</sup>. På bakgrunn av dette mener vi at litteratur kan fungere som en inngangsport til arbeidet med livsmestring i skolen.

Livsmestring er et av begrepene i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Vi har i vår oppgave valgt å fokusere på livsmestring, og utelukke folkehelse. Årsaken til dette er både egen motivasjon, men også omfanget på oppgaven. Livsmestring som tema er stort, og for å begrense det har vi tatt utgangspunkt i bildeboka *Sinna Mann* (2003) av Dahle og Nyhus. Boka handler om vold i nære relasjoner, og det er boka med dette utfordrende, tabubelagte temaet som danner grunnlag for vår analyse og undervisningsopplegg. Vi ser på bokas tabubelagte tema som høyst relevant i arbeid med livsmestring, fordi man må ta tak i de tingene som er vanskelig i skolen for at livsmestring skal bli noe reelt. Vi ser at det finnes minimalt med forskning på hvordan man som lærer kan arbeide med dette i praksis, og vårt masterprosjekt er vårt bidrag til hvordan man kan gjøre akkurat dette. Selv om *Sinna Mann* (Dahle & Nyhus, 2003) er skrevet i 2003, og dermed er 20 år gammel i år, ser vi at den behandler et dagsaktuelt tema som det er viktig å sette på timeplanen. Gro Dahle ble i 2022 tildelt Brages hederspris for sin modige og banebrytende stemme på barnebokfeltet der hun hylles for å tørre der andre tier (Brageprisen, u. å. ). Dahles mot og evne til å belyse tabubelagte tema er noe vi henter stor

---

<sup>1</sup> Dette sitatet er hentet fra den første utgaven av boka som ble utgitt i 2000 og sitatet finnes kun i den utgaven. Når vi senere referer til samme bok, vil vi referere til den fjerde utgaven som ble utgitt i 2018.



inspirasjon fra, og ønsker å ta med oss inn i læreryrket. Som fremtidige lærere ønsker vi å tørre der andre tier.

I denne masteravhandlingen vil vi først presentere bakgrunn, formål og problemstilling, før vi gjør nødvendige begrepsavklaringer av sentrale begreper. Videre vil vi gjøre rede for konteksten oppgaven har oppstått i og tidligere forskning på feltet. Vi vil så beskrive det teoretiske rammeverket og metoden vi har anvendt. Deretter vil vi legge frem en litterær analyse av bildeboka *Sinna Mann* (Dahle & Nyhus, 2003). I denne analysen vil vi favorisere et voksenperspektiv på boka fordi den faglige analysen på denne måten kommer mer til sin rett. Analysemetoden vi har latt oss inspirere av er den Ommundsen (2022) presenterer i antologien *Møter med barnelitteratur*. Barneperspektivet på boka vil komme til sin rett i den didaktiske delen, undervisningsopplegget som vi legger frem etter analysen. Undervisningsopplegget som vi har utviklet har vi valgt å dele inn i tre hovedfaser: før, under og etter lesing. Før lesing skal elevene forberedes på tematikken i boka ved hjelp av ulike aktiviteter. Under lesing skal bildeboka leses høyt for elevene med tilhørende litterær samtale. Spørsmålene i den litterære samtalen baserer seg på Langer (2017) sine faser om elevens utvikling av forståelse ved å lese en tekst. Etter lesing skal elevene bevege seg ut av forestillingsverdenen og overføre budskapet fra boka til sin egen virkelighet ved hjelp av et skriftlig etterarbeid. Videre i avhandlingen vil vi drøfte valg vi har gjort i utarbeidelsen av undervisningsopplegget, og andre utfordringer og muligheter knyttet til arbeid med livsmestring i skolen. Til slutt vil vi presentere noen konkluderende kommentarer og komme med forslag og ønsker til veien videre innenfor forskningsfeltet.

## **1.1 Oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling**

Vi har valgt å ta utgangspunkt i livsmestring, som er en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Arbeid med dette temaet skal gi elever mulighet til å utvikle evne til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, som igjen er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Når elevene begynner på skolen blir de plassert i et nytt sosialt fellesskap, og det er derfor nødvendig å begynne arbeidet med temaet allerede i begynneropplæringen. Overordnet del påpeker at en trygg identitet er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene, og at verdivalg, mellommenneskelige relasjoner og det å kunne håndtere tanker og følelser også hører hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). For å kunne arbeide med dette i begynneropplæringen så vi nødvendigheten av å ha et objekt som elevene kan bruke som knutepunkt mellom seg selv

og dette omfattende temaet. Vi valgte derfor å ta utgangspunkt i ei bildebok for å realisere dette. Lærere har et ansvar for å formidle variert litteratur til uensartede elevgrupper, og på vegne av både litteraturmangfoldet og elevmangfoldet må hun våge å velge tekster som kan utfordre det kjente og trygge (Håland & Ulland, 2021, s. 149). Dette ansvaret får en særskilt tyngde i et livsmestringsperspektiv, som nødvendigvis må bevege seg inn på områder som utfordrer elevenes og lærernes komfortsoner. Gjennom studieløpet vårt på lærerutdanningen har vi blitt kjent med og begeistret for forfatterskapet til Gro Dahle og Svein Nyhus, og valget vårt falt derfor på en bok av dem. Valget falt på bildeboka *Sinna Mann* (Dahle & Nyhus, 2003).

Masteroppgaven tar utgangspunkt i vår overbevisning om at litteratur kan brukes for å jobbe med livsmestring i førsteklasse. Formålet med oppgaven er å utarbeide et undervisningsopplegg som kan anvendes i arbeidet med livsmestring. For å kunne utarbeide dette undervisningsopplegget ønsket vi å gjennomføre en litteraturvitenskapelig bildebokanalyse av *Sinna Mann*. Analysens formål er å åpne teksten på en måte som gjør at vi ser de didaktiske mulighetene knyttet til temaet livsmestring. Problemstillingen vi ønsket å undersøke er:

*Hvordan kan lærere i begynneropplæringen, gjennom litterær samtale, anvende bildeboka Sinna Mann i et livsmestringsperspektiv?*

## **1.2 Begrepsavklaringer**

I denne delen av avhandlingen vil vi gjøre noen nødvendige avklaringer av sentrale begreper. For å kunne svare på problemstillingen vår er det hensiktsmessig å belyse vår forståelse av disse begrepene slik at det er tydelig hvilket utgangspunkt vi har hatt i skrivingen av avhandlingen. Begrepene vi vil belyse og gå nærmere inn på er begynneropplæring, litterær samtale, bildebøker og livsmestring.

### **1.2.1 Begynneropplæring**

Tidsmessig dreier begynneropplæring seg om overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene i skolen (Palm et al., 2018, s. 13). Haug (2006, s. 7) viser til at begynneropplæring som begrep er noe uklart og at det finnes flere ulike uttrykk for deler av det samme meningsinnholdet: innskoling, skolestart, den første lese- og skriveopplæringen, den første matematikkopplæringen og den første engelskopplæringen. For oss er begynneropplæring en samlebetegnelse på den første opplæringen barn møter i skolen. Det handler både om den faglige opplæringen, men også den sosiale opplæringen barn får gjennom skoleverket i løpet av de første årene.

### **1.2.2 Litterær samtale**

Det finnes flere ulike definisjoner av begrepet litterær samtale. I vårt prosjekt velger vi å ta utgangspunkt i definisjonen til Aase (2005, s. 106), som definerer litterære samtaler som klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og som har et formål som innebærer å utforske litterære tekster med utgangspunkt i elevers leseerfaringer. Litterære samtaler fungerer som et dynamisk utviklingsmoment for lesing, fordi leseren blir tvunget til å stoppe opp og se på sin egen lesing. På samme tid blir leseren tvunget til å se på andres lesing enn sin egen, og dette åpner for å arbeide med en utvidet tekstforståelse. Gjennom litterære samtaler får elever mulighet til å møte tekst i et tolkningsfellesskap der klasserommet blir arenaen hvor ulike tolkninger og forståelser av en tekst møtes (Aase, 2005, s. 107).

### **1.2.3 Bildebøker**

Bildeboka er et multimodalt og komplekst medium som kan gi leseren mulighet til å fordype seg i mangfoldige tekster. Ommundsen (2022, s. 151) definerer ei bildebok som «en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp». Denne definisjonen har fellestrekk med flere andre definisjoner, som for eksempel Birkeland et al. (2018, s. 98), som definerer ei bildebok som «ei bok med eitt eller flere bilde på kvart oppslag, og der oppslaga samla utgjør ein estetisk heilskap». Fellestrekket er at boka må ha minst ett bilde på hvert oppslag for å kunne defineres som bildebok. Disse definisjonene har begge gode poeng, men i vår oppgave velger vi å arbeide med den helt brede definisjonen til Bjørlo og Goga (2020). Ifølge Bjørlo og Goga (2020, s. 64) defineres ei bildebok vanligvis som ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag. De mener at kravet om ett eller flere bilder på hvert oppslag skaper et skille mellom bildeboka og illustrerte bøker. Ved å bruke denne definisjonen faller mange typer bøker innenfor definisjonen vi forholder oss til. Vi inkluderer ordløse bildebøker, bildebøker hvor verbaltekst og bilder begge er betydningsbærende, og sakprosaldebøker som både kan, men som også ikke alltid har et narrativt forløp. Bildeboka omfavner ulike formater, emner og sjangre (Ommundsen et al., 2021, s. 3), og er med dette et godt utgangspunkt for en mangfoldig leseopplæring.

### **1.2.4 Livsmestring**

Begrepet livsmestring er hentet fra et begrepspar fra Fagfornyelsen. Begrepet er, som nevnt, en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Siden livsmestring og folkehelse er koblet sammen til et begrepspar i overordnet del av læreplanen, vil det falle naturlig å presentere hele beskrivelsen av begrepsparet siden de er

beskrevet sammen som ett tema. Selv om vi derfor presenterer definisjonen av folkehelse, vil ikke denne delen av temaet bli belyst i denne avhandlingen. I overordnet del blir folkehelse og livsmestring beskrevet på følgende måte, og det er denne definisjonen av begrepene vi forholder oss til i denne oppgaven:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

Som en del av læreplanen er dette definisjonen man som lærer må ta utgangspunkt i når man skal arbeide med livsmestring i opplæringen. Det er derfor naturlig at vi baserer oss på den i vår avhandling.

## **2 Kontekst**

I denne delen av avhandlingen vil vi presentere bakgrunnen for deler av tematikken i oppgaven, og konteksten den har oppstått i. Vi velger å presentere bakgrunn og kontekst for å vise hvorfor det tematiske valget vi har gjort er relevant i dagens skole- og samfunnshverdag. For å systematisere konteksten har vi først valgt å presentere livsmestringsbegrepet i både internasjonal og nasjonal sammenheng, før vi spesifikt kommer inn på hvordan begrepet er beskrevet i læreplanen. Etterfulgt av dette vil vi gjøre rede for noe av den tidligere forskningen som er relevant for vårt masterprosjekt.

### **2.1 Livsmestring**

Å mestre livet er essensielt for mennesker på jorden. Teknologisk, økonomisk og samfunnsmessig utvikling stiller nye krav til mennesker i hverdagen. Utviklingen fører til blant annet nye arbeidsplasser, nye samarbeid og nye kompetanseområder. Barn i dag kan komme til å arbeide med yrker som enda ikke eksisterer i dagens samfunn. Som lærere i dagens samfunn må vi på bakgrunn av dette gi støtte og veiledning innenfor ulike fagovergripende områder.

Som nevnt, er livsmestring et av disse fagovergripende områdene, og det er dette begrepet vi vil rette fokus mot i denne avhandlingen.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017)<sup>2</sup> omtaler begrepet livsmestring i en positiv valør sett i sammenheng med at det omhandler en positiv mulighet for å oppleve mestring, håndtere endringer, overvinne frykt, utforske det ukjente og oppnå en følelse av å lykkes. LNU (2017, s. 10) viser også til at begrepet er sentralt når barn får erfaringer i møte med livets mer alvorlige utfordringer og de mer sårbare fasene i livet. Livsmestring som kompetanse rommer både kunnskap og ferdigheter som barn og unge trenger for å kunne håndtere de positive og negative aspektene ved livet (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 10).

### **2.1.1 Internasjonal kontekst**

Internasjonalt finnes det mange varianter av begrepet livsmestring med ulike definisjoner (Bjørndal & Bergan, 2020). Det mest utbredte begrepet internasjonalt er *life skills* som direkte kan oversettes til livsferdigheter. Verdens helseorganisasjon har definert begrepet på denne måten: «abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (World Health Organization, 2003, s. 3). OECD har gjennom sitt rammeverk *21st Century Skills* presentert et behov for en rekke ferdigheter og kompetanser som er nødvendig for å kunne delta i samfunnets utvikling (NOU 2014:7, s. 13). I dette rammeverket inkluderer *livsferdigheter (life and career skills)* lederskap, etikk, pålitelighet, tilpasningsevne, personlig produktivitet, personlig ansvar, forståelse av og for andre mennesker, selvregulering og det å ta sosialt ansvar (NOU 2014:7, s. 119). De internasjonale organisasjonene har stor påvirkningskraft på de nasjonale politiske avgjørelsene i mange land. Det er derfor naturlig å se etter samme utvikling i de norske retningslinjene.

### **2.1.2 Nasjonal kontekst**

I tråd med den økende globaliseringen er det naturlig at andre lands føringer påvirker de norske. Internasjonale organisasjoner er fremtredende når det kommer til utformingen av nye behov og kompetanser. I de norske politiske styringsdokumenter som skolen er basert på kan man derfor se paralleller til storsamfunnet utenfor.

---

<sup>2</sup> Vi vil videre omtale Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner som LNU.

### 2.1.2.1 Kompetanse for fremtiden

I 2013 ble det forespurt en utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon. Utvalget skulle vurdere hvilke kompetanser som ville være viktige for elever i fremtiden. Delutredningen fikk navnet *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). I utredningen vises det til endringene i samfunnet og krav til endring av kompetanser for samfunnet. Utvalget vurderer innholdet i opplæringen opp mot hvilke kompetanser samfunnet krever for at det skal fungere (NOU 2014:7, s. 7). I utredningen vises det til noen sentrale utviklingstrekk som er med på å bestemme hva som vil være sentrale kompetanser for fremtiden. Utviklingstrekkene er: teknologi, globalisering, kulturelt mangfold og demokrati, klima og miljø og kunnskapssamfunnet (NOU 2014:7, s. 12). Disse kompetansene knyttes videre til OECDs *21st Century Skills* og utredningen viser spesielt til ferdigheter og kompetanser som samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evne til å ta selvstendige valg som viktige i fremtidens arbeidsliv (NOU 2014:7, s. 13).

I tillegg til delutredningen: *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7), ble det også lagt frem en hovedutredning: *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). I denne utredningen blir det presentert hvilke endringer som må gjøres i hvert enkelt fag for at elevene skal kunne utvikle ferdighetene og kompetansene som det ble gjort rede for i delutredningen. Et av punktene utvalget legger frem er arbeid med flerfaglige tema, også kalt tverrfaglige tema. Temaene blir sett på som særlig viktige i fremtidens skole og i utredningen presiseres det at de må komme tydelig frem i læreplanen (NOU 2015:8, s. 49). Utvalget anbefaler at temaene blir arbeidet med på tvers av fag og presiserer at de kan være med på å bidra til å skape en forståelse for sammenhenger og dybdelæring. Et av disse temaene er folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, s. 49). Årsaken til at temaet folkehelse og livsmestring er sentralt knyttes til en økt individualisering av samfunnet. Utvalget vurderer dermed kunnskap og kompetanser for å foreta ansvarlige valg i eget liv som viktig (NOU 2015:8, s. 50). Det anbefales at dette tverrfaglige temaet arbeides med i fag der det er relevant og hensiktsmessig. Utvalget trekker også frem den individualiserende samfunnsutviklingen og ser dette i sammenheng med viktigheten av at elevene bør utvikle motivasjon og kjenne på mestringsopplevelser i sammenheng med å ta ansvar for eget liv (NOU 2015:8, s. 53). Til slutt redegjøres det for at det i læreplanen bør vises sammenheng mellom de tverrfaglige temaene på tvers av fag. Denne sammenhengen vil være med på å tydeliggjøre hvor det vil være hensiktsmessig å arbeide med de ulike temaene (NOU 2015:8, s. 70).

### 2.1.2.2 Innføringen av Fagfornyelsen

I utviklingen av kunnskapssamfunnet Norge ble Stortingsmelding 28 fremlagt, og denne rapporten tydeliggjorde hvilke prioriteringer Norge burde vektlegge for å holde tritt med utviklingen av samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Meldingen inneholder forslag til hvordan innholdet i grunnopplæringen kan fornyes (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9). *Fag-Fordypning-Forståelse* er tittelen på Stortingsmeldingen og den viser hvilke satsingsområder utdanningssystemet skal vektlegge. Stortingsmeldingen kom i forbindelse med fornyelsen av Kunnskapsløftet. Ifølge Stortingsmeldingen skal utdanningssystemets vektlegging av kunnskap og kompetanse bidra til at barn og unge utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal danne grunnlaget for å mestre egne liv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Meldingen legger til grunn at samfunnet er i stadig endring og at utdanningssystemet også må følge denne endringstakten. Et av punktene som trekkes frem i behovet for fornyelse er en klarere sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen. Generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplan for de enkelte fagene skal ha en tydelig sammenheng og ikke ses på som enkeltstående deler (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Fagene skal ses i sammenheng og de tverrfaglige temaene skal prioriteres i flere fag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Arbeid med de tverrfaglige temaene skal bidra til innhold og læring i de enkelte fag, men også være med på å gi elever en større helhetlig forståelse.

Behovet for fornyelse av Kunnskapsløftet for å holde tritt med utviklingen i resten av samfunnet kommer til uttrykk gjennom prioriteringen av de tverrfaglige temaene. I Stortingsmeldingen (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 7) legges det til grunn at de temaer som blir definert i læreplanen må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. De temaene som ble lagt frem for prioritering er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Det fremgår i Stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 24) at grunnleggende ferdigheter, de tverrfaglige temaene og faglig relevante læringsstrategier skal integreres i kompetansemål i fag. Dette er med på å legge føringer for hva som skal være overordnede temaer i arbeid i skolen. I Stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39) knyttes temaet folkehelse og livsmestring til formålsparagrafen ved å vise til at det er nedfelt at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine. Sosialt fellesskap og støtte vises til som viktig for trivsel, mestring, livsglede og følelse av egenverd (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Videre tydeliggjøres betydningen av arbeid med livskvalitet og trivsel i et sosialt fellesskap ved å vise til at dette er med på å redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer. Opplæring i livsmestring knyttes sammen med utvikling av skolefellesskapet,

arbeid mot mobbing og elevenes psykososiale miljø, samt at arbeid med temaet kan bidra til sammenheng mellom opplæringen og læringsmiljøet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). De tverrfaglige temaene gjenfinnes i tidligere læreplaner, men fornyelsen skal være med på å tydeliggjøre fordelingen av innholdet i fag, og bidra til bedre progresjon (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Vi vil gå nærmere inn på hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring fremstår i Fagfornyelsen i neste kapittel.

### **2.1.3 Livsmestring i læreplanen**

I læreplanen for Kunnskapsløftet har livsmestring fått en mer sentral plass enn i tidligere læreplaner. I formålsparagrafen er det nedfelt at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, § 1-1) At opplæringa skal legge til rette for at elevene skal kunne mestre livene sine er dermed ikke et nytt felt i skolen. Det som er nytt, er at livsmestring er satt på dagsorden som ett av tre tverrfaglig tema i Fagfornyelsen. Disse tre temaene er som nevnt presentert i overordnet del av læreplanen. Overordnet del er den delen av læreplanen som beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 1). Den skal ligge til grunn for planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen i skolen.

Ifølge overordnet del av læreplanen tar de tre tverrfaglige temaene utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og elevene utvikler kompetanse knyttet til temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12-13). Videre presiseres det at kunnskapsgrunlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Folkehelse og livsmestring, samt de andre temaene, skal dermed bidra til at elevene ser sammenhenger på tvers av fag, samtidig som det skal arbeides med problemstillinger knyttet spesifikt til de ulike fagene.

### **2.1.4 Livsmestring i norskfaget**

I læreplanen for norsk blir det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring beskrevet på følgende måte:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3)



Dette legger føringen for hvilke aspekter ved temaet folkehelse og livsmestring som skal arbeides med innenfor norskfaget. Bjerke og Skjelbred (2021, s. 28) forstår det tverrfaglige temaet i norskfaget som todelt. For det første skal elevene lære å uttrykke seg muntlig og skriftlig for å kunne gi uttrykk for egne tanker, følelser og erfaringer. Dette mener de handler i stor grad om å være en del av det sosiale fellesskapet som skolen og samfunnet er, noe som er en viktig del av å mestre egen livssituasjon. For det andre skal elevene lese litteratur for å bekrefte og utfordre eget selvilde, noe som læreplanen presiserer at kan bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring. For Bjerke og Skjelbred (2021, s. 28) handler dette om at å lese litteratur vil kunne bidra til økt kunnskap og forståelse for andre ved at elevene kan lese om hvordan andre mennesker har det, og hvorfor de reagerer og handler som de gjør.

På nettsiden sin har Utdanningsdirektoratet utviklet en veiledning til lærere som man kan ta i bruk som hjelpemiddel for å jobbe med disse nye tverrfaglige temaene. Dette innebærer blant annet at man kan få se hvilke kompetansemål etter hvert trinn som Utdanningsdirektoratet selv har koblet sammen med de ulike tverrfaglige temaene. For folkehelse og livsmestring er det disse to kompetansemålene etter 2. trinn som blir koblet til det tverrfaglige temaet:

- uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
- samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre

Vi merker oss er at i den generelle beskrivelsen av det tverrfaglige temaet blir det poengtert at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samtidig er det et kompetansemål etter 2. trinn som lyder:

- lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk

Dette kompetansemålet blir ikke koblet sammen med temaet, og det mener vi er bemerkningsverdig med tanke på beskrivelsen av livsmestring i det tverrfaglige temaet i læreplanen. Årsaken til at vi velger å poengtere dette, er at vi ser stor sammenheng mellom arbeid med livsmestring i begynneropplæringen slik det er beskrevet og dette kompetansemålet. Vi kommer derfor til å legge dette kompetansemålet til grunn for vårt undervisningsopplegg der elevene skal arbeide med livsmestring i begynneropplæringen med utgangspunkt i en skjønnlitterær bok.

### 2.1.5 Kritikk av begrepet livsmestring

Innføringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er debattert offentlig av flere. Spesielt er det livsmestringsbegrepet som får kritikk. En bekymring blant foreldre er at elevene føler seg tvunget til å dele ting med klassen (Holterman & Vedvik, 2022a). Lauritzen et al. (2021, s. 11) har intervjuet lærere som var kritiske til innføring av det tverrfaglige temaet, hvor en av lærerne fortalte at han først og fremst var usikker på om livsmestring kunne læres bort. En annen bekymring er fremveksten av ulike ferdigproduserte undervisningsopplegg som skolen skal ta i bruk for å undervise i temaet. Blant annet har Folkehelseinstituttet utviklet *Tankekraft – et livsmestringsprogram* (Folkehelseinstituttet, 2018), Forandringsfabrikken står bak *Timen – LIVET* (Forandringsfabrikken, 2019), Modum bad har utviklet *#psyktnormalt* (Modum Bad, u. å. ), og Læringsmiljøsenderet har utviklet *Robust – trivsel og motivasjon i ungdomsskolen* (Læringsmiljøsenderet, 2020). Bekymringene for at lærere skal ta i bruk slike programmer grunner i at lærere ikke er psykologer, og dermed ikke har den nødvendige kompetansen for å lede slike timer, som noen mener befinner seg på grensen til gruppeterapi (Holterman & Vedvik, 2022b).

Det som også er verdt å legge merke til med programmene er at av disse fire er det kun ett av dem som er ment for bruk på barneskolen: *Timen – LIVET*. De andre programmene retter seg direkte inn mot ungdommer og ungdomsskolen. Dette kan indikere et manglende fokus på hvordan temaet kan implementeres i barneskolen, og kanskje spesielt begynneropplæringen, på tross av at livsmestring skal inn i undervisningen fra førsteklasse. En kan se overføringsverdi fra et program laget for ungdomsskolen til slutten av barneskolen, men det er vanskeligere å trekke linjer mellom et program designet for fjortenåringer og undervisning for seksåringer. Dette understreker at det er behov for forskning på hvordan man kan undervise i livsmestring hos de yngste barna, og helst også hvordan man kan gjøre det på bakgrunn av sin lærerkompetanse, uten slike spesialprogrammer utviklet for temaet.

En av de fremste kritikerne av innføringen av livsmestringsbegrepet i skolen er Ole Jacob Madsen. Han er psykolog og stiller spørsmål ved om livsmestring er rett medisin for elevene (Madsen, 2020). Madsen går til tider hardt ut mot hvordan temaet blir fremstilt i læreplanen, og ikke minst mangel på fremstilling i læreplanen. Madsen (2020, s. 64) poengterer at det internasjonalt kan virke som om tyngdepunktet i livsferdigheter, *life skills*, primært er knyttet til gründerrollen, i tråd med forankringen den pedagogiske bevegelsen har i økonomisk og teknologisk utvikling, mens i det norske læringsklimaet tar folkehelse og livsmestring plass i

denne søylen. Også lærere har ytret skepsis rundt det nye tverrfaglige temaet. Tollefsen (2020) er kritisk til fremstillingen av at livsmestring er noe enkeltmennesket skal håndtere. Han mener det mangler en kobling mellom livsmestring og samfunnet, og at denne koblingen gjerne kunne kommet frem enten under folkehelse og livsmestring eller under demokrati og medborgerskap. Han mener læreplanen overser muligheten til å koble sammen livsmestring og medborgerskap, og på denne måten koble sammen selvstendighet og samspill. Det kan virke som om utviklingen peker mot at enkeltindivider får ansvaret for å gå i seg selv for å mestre livet, heller enn for eksempel å lære om, og etter hvert gjennomføre, det å gå i demonstrasjonstog, organisere seg og kritisere samfunnsstrukturer. Denne individualiseringen av temaet kan være problematisk, og noe å være klar over når en skal arbeide med temaet i klasserommet. Fordi tematikken er preget av så mange fallgruver er det desto viktigere å ha en forståelse for hvordan tematikken best kan implementeres i skolen. Vi vil løfte frem at skjønnlitteratur kan være en mulig løsning på dette og dette vil vi utdype senere i avhandlingen.

## **2.2 Tidligere forskning**

I dette kapitlet vil vi presentere forskningen på området som har inspirert oss og gitt retning for oppgaven. I vår utforskning av forskningsfeltet merket vi oss at det på generell basis er lite forskning knyttet til livsmestring på småtrinnet. I all hovedsak retter forskningen seg mot ungdomsskolen og videregående og vi har derfor lett etter overføringsverdi fra disse artiklene. Vi presenterer først to artikler som omhandler livsmestring og skjønnlitteratur. Den første er rettet mot videregående opplæring, den andre mot begynneropplæringen. Deretter har vi valgt å ta med en artikkel der skjønnlitteratur blir brukt som middel for å arbeide med et overordnet tema, for å vise mulighetene som ligger i dette. I tillegg trekker vi frem en forskningsartikkel som omhandler klassesamtaler og som har gitt retning til vår oppgave ved å inspirere oss i utformingen av undervisningsopplegg.

### **2.2.1 Skjønnlitteratur og livsmestring i videregående opplæring**

Lise-Mari Lauritzen (2021) har i sin doktorgrad utforsket skjønnlitteraturens bidrag til undervisning om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole. Hun mener imidlertid at hovedkonklusjonene i avhandlingen også har overføringsverdi til barne- og ungdomsskolen, og vi deler denne oppfatningen. I intervju med lærere kommer hun frem til at skjønnlitteraturen kan ha en inkluderende effekt når det kommer til å undervise om utfordrende temaer, fordi litteraturen fungerer som et nøytralt holdepunkt elevene kan forholde seg til (Lauritzen, 2021, s. 64). På denne måten kan elevene diskutere, reflektere og leve seg inn i ulike

situasjoner og relasjoner som vil oppleves som for nær å diskutere fra eget liv. Lærerne hun intervjuer reflekterer også rundt hvorvidt det finnes litteratur en bør unngå i undervisningen, for å skjerme elevene (Lauritzen, 2021, s. 66). De konkluderer med at ingen temaer burde unngås i klasserommet, så lenge de er en del av en godt planlagt undervisning, og at læreren har kjennskap til elevenes erfaringer og opplevelser. Bruken av skjønnlitteratur i klasserommet som inngang til livsmestring ses på som en undervisning med stort potensial for å utvikle empati, ettersom litteraturen har mulighet til å fortelle personlige historier og på denne måten kan vise elevene ulike former for livsmestring, livskvalitet og forskjeller (Lauritzen, 2021, s. 132). Skjønnlitteraturens potensial består i å lese tekster som berører personlige temaer uten at elevene selv trenger å dele privat informasjon (Lauritzen, 2021, s. 134). Lauritzen (2021, s. 64) poengterer at litteratur fortjener å bli behandlet både som en kilde til kunnskap og som et enestående estetisk objekt. Til slutt presenterer hun fem praktiske implikasjoner til norsklærere, hvor en av dem handler om at skjønnlitteratur egner seg i livsmestringsundervisningen fordi den tilrettelegger for estetisk, og ikke terapeutisk undervisning (Lauritzen, 2021, s. 84). Lauritzen (2021), og lærerne hun har intervjuet, trekker frem mange positive sider ved bruk av skjønnlitteratur i undervisning knyttet til livsmestring, samtidig som de reflekterer over mulige utfordringer. Disse refleksjonene vil vi ta med oss inn i utarbeidelsen av undervisningsopplegget, samt drøftingen i etterkant.

### **2.2.2 Skjønnlitteratur og livsmestring i begynneropplæringen**

Ulland (2021) har undersøkt hvilket potensial bildeboka *Pølsetjuven* (Engedal, 2019) har til å utvikle elevers selvbilde og evne til å ta ansvarlige livsvalg. *Pølsetjuven* (Engedal, 2019) handler om å være annerledes, om å tvinges til å være noe en ikke er, eller ikke vil være, og om å ha mot til å velge selv. I boka blir vi kjent med gutten Kjell som er født inn i en tyve-familie. I byen Kjell bor i har alle i samme familie samme yrke. En kveld drar tyvefamilien til huset til vennen til Kjell, Pølse-Per, og stjeler fra huset hans. Etter at de har gjort det kjenner Kjell på dårlig samvittighet, siden han ikke vil være en tyv. Han bestemmer seg derfor for å levere tilbake alt de har stjålet fra huset til Pølse-Per før noen merker at det er borte. Når Kjell forteller til familien sin at han ikke vil være tyv, er han redd for at familien skal kaste ham ut, men heldigvis blir Kjell møtt med aksept og familien godtar Kjell som han er. Kjell starter så et jobb-bytte-senter, der alle som er født inn i feil yrke kan komme for å bytte jobb. På denne måten får alle lov til å være seg selv, og hjelp til å finne ut hva man vil på veien. I artikkelen gjør Ulland (2021) en kort analyse av bildeboka, og undersøker en dialogisk høytlesing av den. I analysen trekker hun frem tre ulike momenter som særlig underbygger hvordan boka kan

kobles til livsmestring (Ulland, 2021, s. 129). Det første momentet er den potensielt fastlåste situasjonen Pølsetjuven har havnet i. Hun påpeker at å ta valg som bryter mot egen bakgrunn og familie krever mot. Det andre momentet er annerledeshet, å våge og være annerledes. Bildeboka baner vei for en forståelse og aksept for annerledeshet ved at Pølsetjuven blir stilt overfor et valg om hvem han skal være. Det siste momentet Ulland (2021, s. 130) trekker frem er Pølsetjuvens kritiske spørsmål. Han stiller spørsmål ved situasjonen han står i, og slår seg ikke til ro med at den må være slik den er. Den dialogiske høytlesingen ble gjennomført med seksåringer, og det var første gangen de fikk presentert boka. Det Ulland (2021, s. 139) kommer frem til er at bildeboka gir elevene mulighet til å utforske egen identitet og bygge selvtillit gjennom mestring, anerkjennelse og deltakelse. I samtalen blir elevene engasjert i, og utfordret av, bildebokas tematikk, samtidig som de utfordres til å ta ordet og delta i samtalen om boka. Dermed konkluderer hun med at bildeboksamtales blir et bidrag til elevenes kompetanse i folkehelse og livsmestring. I artikkelen viser Ulland (2021) at de yngste elevene kan arbeide med et så abstrakt og stort tema som livsmestring kan være, så lenge det blir presentert gjennom noe håndfast og identifiserbart. Skjønnlitterære bildebøker kan fungere som et holdepunkt som elevene kan støtte seg til i arbeidet.

### **2.2.3 Skjønnlitteratur og arbeid med et overordnet tema**

Andersson-Bakken et al. (2022) har sett på hvordan litterære samtaler om ei bildebok kan fremme kritisk tenkning og oppøve elevenes kritiske literacy. Kritisk tenkning forstås i denne artikkelen som å tenke selv, vurdere ulike alternativer og ta avgjørelser i lys av disse (Andersson-Bakken et al., 2022, s. 3). Bakgrunnen for forskningen knyttes til læreplanen der det står eksplisitt at elevene skal kunne tenke kritisk og at det dermed finnes et behov for forskning på hvordan kritisk tenkning utfolder seg i ulike klasserom. Andersson-Bakken et al. (2022, s. 5) viser også til at de har funnet lite forskning som fokuserer primært på kritisk tenkning hos barn, og da spesielt de yngste elevene i skolen. Studien tar utgangspunkt i to litterære samtaler i arbeid med ei bildebok som ble gjennomført på fjerde trinn. De litterære samtalene tar utgangspunkt i Langers teori om visualiseringer i leseposisjoner (Andersson-Bakken et al., 2022, s. 4). Årsaken til at bildebøker blir brukt er at bildebøker har to modaliteter med ulik affordans, som dermed kan skape ulike meninger, og være med på å fremme kritisk tenkning. I analysen blir Lims seks premisser for kritisk tenkning brukt som analyseredskap for å finne spor av kritisk tenkning hos elevene. Lims seks premisser blir sett i sammenheng med Langers leserposisjoner, der Andersson-Bakken et al. (2022, s. 11) ser på hvilke premisser som kommer til syne i de ulike leseposisjonene. Resultatet viser til at alle seks premissene for kritisk

tenkning kom til syne, men i ulik grad avhengig av hvilken leserposisjon elevene tok. Elevene fikk kontinuerlig delta i diskusjoner rundt relevante problemer der læreren la opp til samtale underveis i høytlesingen av bildeboka. Forskningen viser at det er mulig å bruke høytlesing av bildebok med litterær samtale som et redskap i å øve elevene på kritisk tenkning (Andersson-Bakken et al., 2022). Det vi tar med oss fra denne studien er nettopp det, at det er mulig i arbeid med ei bildebok å knytte arbeidet til et mer overordnet tema.

#### **2.2.4 Høytlesing og litterære samtaler**

Håland og Hoel (2016) har gjennomført en casestudie der de undersøker klassesamtaler rundt to utvalgte bildebøker med innlagte lesestopp, basert på teorier om hva det vil si å lese skjønnlitteratur, og da særlig Judith Langers teorier. Gjennom studien viser Håland og Hoel (2016) at elevene er i stand til å posisjonere seg som lesere og utforske tekster på en fagspesifikk måte. Studien retter seg mot leseopplæring i norskfagets begynneropplæring. Utgangspunktet for studien er en manglende oppmerksomhet på fagrelevant lesing, skriving og muntlighet i begynneropplæringen. Studien viser at det er relevant også for de yngste elevene å jobbe fagspesifikt med litteratur.

Håland og Hoel (2016, s. 26) designet to klassesamtaler med utgangspunkt i to bildebøker der både bilder og tekst bidrar til elevenes meningsskaping. Bildebøkene blir lest høyt av lærer for å sørge for at elevene kan forholde seg aktivt til boka uten å lese den selv. En utfordring som oppsto underveis i studien er knyttet til klassesamtalen rundt den ene bildeboka. Samtalen bar preg av intervju med tydelige kjennetegn som spørsmål-svar-mønster (Håland & Hoel, 2016, s. 33). Læreren hadde en begrensende innvirkning på elevenes mulighet til å utforske teksten videre ved at hun i hovedsak bekreftet elevenes innspill, men ikke bidro til videre utforsking av teksten i samtalen. En annen utfordring som oppsto underveis i klassesamtalen var at elevene uttrykte at læreren ikke måtte stoppe opp hele tiden, men lese mer av teksten. Dette tolker Håland og Hoel (2016) som kritikk til manualen de hadde utarbeidet, den besto av for mange lesestopp. Det vi tar med oss fra denne studien er innvirkningen en lærer kan ha på en planlagt klassesamtale. I utformingen av vårt undervisningsopplegg vil vi forsøke å legge til rette for at læreren skal ha noen konkrete grep for å kunne føre samtalen videre, og på denne måten ikke begrense elevenes utforsking. Vi skal også forsøke å tilpasse mengden lesestopp og spørsmål underveis i høytlesingen for å la elevene få mulighet til en mer fullverdig tekstopplevelse, samtidig som vi ønsker å utnytte tekstens fulle potensiale i arbeid med livsmestring.

### **3 Teoretisk rammeverk**

I denne delen av oppgaven vil vi presentere det teoretiske rammeverket som vi baserer oss på i avhandlingen. Vi forstår teori som en idé eller et system av ideer om et fenomen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 58). Teorien vi presentere er avgrenset til omfanget på oppgaven, og vi har kun inkludert teori som er relevant for å svare på problemstillingen. Vi vil presentere teori om begynneropplæring, læring, bildebøker, høytlesing og litterær samtale, som vi senere vil anvende i drøftingen.

#### **3.1 Begynneropplæring**

Begynneropplæring er en samlebetegnelse på den første opplæringen barn møter i skolen. Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 145) legger til grunn at denne opplæringen innebærer mer enn opplæring i fag, og deler forståelsen inn i en smal og en vid tilnærming av begrepet. Den smale forståelsen av begynneropplæring knyttes til ett eller flere fag, og er spesielt rettet mot den første lese- og skriveopplæringen, samt grunnleggende regneferdigheter (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). En smal forståelse av begrepet vil rette seg direkte mot læreplanen hvor kompetansemål og grunnleggende ferdigheter er hovedfokuset.

Vid forståelse av begynneropplæring inkluderer et bredere perspektiv på opplæringen, der faguavhengige momenter er en del av forståelsen av begrepet (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 149). Dette handler om barnets utvikling av sin forståelse av hva det vil si å være en elev. Barnet må tilegne seg ulike kunnskaper og ferdigheter for å fungere i fellesskapet som det blir en del av. Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 150) viser til eksempler som det å kjenne til rutiner, vente på tur, rekke opp hånda, ta hensyn til andre og invitere til lek. Barn som begynner i skolen, har behov for opplæring som inkluderer både den smale og den vide forståelsen av begynneropplæring. Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 150) ser både den smale og den vide forståelsen som en del av en helhetlig begynneropplæring. Den vide forståelsen av begynneropplæringen blir grunnlaget for den smale forståelsen av begynneropplæringen. Den vide begynneropplæringen ses på som avgjørende for videre læring, grunnlaget dannes gjennom et godt klasse- og læringsmiljø. En helhetlig forståelse av begynneropplæringen innebærer at elevene introduseres for fag samtidig som de lærer seg hvordan de skal være en god medelev i fellesskapet de har blitt en del av.

I vårt prosjekt baserer vi oss på en slik helhetlig forståelse av begynneropplæringen. Elevene får i undervisningsopplegget opplæring i både den smale tilnærmingen, i form av både kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, men også den vide, i form av at de skal delta i

en felles klassesamtale, hvor de må øve på å vente på ordet, og lytte til og respektere andres meninger og erfaringer. Dette danner grunnlaget for den videre opplæringen i skolen, hvor elevene må nyttiggjøre seg av både fagkompetanse rundt lesing av tekster, og kompetanse rundt hvordan man opptre i et klasserom.

## 3.2 Læring

Det finnes mange ulike perspektiver på hva læring er og i løpet av de siste århundrene har det blitt utviklet flere ulike syn på hvordan man lærer. Ut ifra et konstruktivistisk læringssyn skjer læring som en prosess der eleven konstruerer nye tanker med utgangspunkt i tidligere kunnskap og erfaring (Helland, 2018, s. 276). Ifølge læringsteoretikeren Piaget kan barns utvikling kategoriseres innenfor fire ulike hovedstadier: den sensorisk-motoriske perioden, den preoperasjonelle perioden, den konkret-operasjonelle perioden og den formal-operasjonelle perioden (Helland, 2018, s. 279). Elevgruppen vi har valgt å tilpasse prosjektet vårt mot befinner seg i hovedsak i den preoperasjonelle perioden. Det vil kunne være noen elever som kognitivt sett befinner seg på et annet stadium, men vi velger å gjøre tilpasninger til det stadiet vi regner med at flertallet av elevene tilhører. I den preoperasjonelle perioden befinner barnet seg i et egosentrisk tankesett. Elevene vil derfor kunne finne det utfordrende å sette seg inn i andres synspunkt, eller å endre meningene sine. Den egosentriske tankegangen vil kunne virke begrensende på barnets evne til å forstå andres behov, fordi barnet er sentrert på det han eller hun selv ønsker (Helland, 2018, s. 280). Som lærer er det derfor nødvendig å gi støtte til dette i undervisningen, slik at elevene kan få hjelp i sin utvikling.

I klasserommet utspiller det seg ulike situasjoner der elevene har mulighet til å utvikle både sosial og faglig læring. Ifølge den sosiokulturelle læringsteorien vil samspillet mellom mennesket og omgivelsene være grunnleggende for individets læring og utvikling, mennesket lærer gjennom samhandling med andre (Lillejord, 2018, s. 184). På grunn av elevenes egosentriske fokus må læreren hjelpe elevene videre i utviklingen. En måte læreren kan gjøre dette på er ved å tilrettelegge slik at eleven utvikler seg i det som betegnes som den proksimale utviklingssonen. I denne utviklingssonen blir eleven utfordret til å utvikle seg ytterligere ved støtte av en voksen, eller en mer kompetent samarbeidspartner (Vyotsky, 1978, s. 86). Dette handler om å gi elevene riktig og nok støtte, slik at de får utnyttet sitt fulle potensiale i læringssituasjoner.

Språket er en annen viktig del av den sosiokulturelle læringsteorien. Den språklige utviklingen skjer i kommunikasjon med andre. Vygotsky brukte ideen om redskaper til å forklare hvordan



vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper, og hvordan vi sosialiseres til mennesker (Imsen, 2020, s. 196-197). I denne prosessen er språket det viktigste redskapet vi har, og funksjonen til språket kan deles i to. Vi har et sosialt språk som vi bruker til å kommunisere med, og en egosentrisk indre tale som er grunnlag for tanken. På denne måten vil språket være byggesteinen for all tilegning av kunnskap, og en nødvendighet for utvikling. Disse to læringssynene som vi nå har presentert danner grunnmuren for den forståelsen av læring vi baserer oss på i avhandlingen.

### **3.3 Læring i begynneropplæringen**

En forutsetning for læring er at elevene må bli møtt der de er med utgangspunkt i deres erfaringer og bakgrunn. I begynneropplæringen kan man forvente at elevene er glade i å leke, og at lek er betydningsfullt i barns utvikling på ulike områder både sosialt, kulturelt, emosjonelt og kognitivt, kan man finne støtte for i klassiske teorier (Palm et al., 2018, s. 21). Overordnet del fastslår at «for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Med andre ord fastslår overordnet del at lek skal ha en plass i skolen, og særlig i begynneropplæringen. Lillejord et al. (2018, s. 25) presiserer at et lekbasert begrep om læring må bygge på tre grunnleggende premisser: at barnet er aktivt, det lærer mens det samhandler og kommuniserer med andre; aktivitetene må oppleves som meningsfulle og i samsvar med målet for aktivitetene; og læring må betraktes som en skapende, produktiv, kreativ og fantasistimulerende aktivitet. Det er denne forståelsen av lek og lekbasert læring vi har som grunnlag i denne avhandlingen.

Det finnes ulike former for lek. Den frie leken står på sin side som et ytterpunkt, og den lærerstyrt leken står som det andre ytterpunktet (Lillejord et al., 2018, s. 13). Den frie leken forstår vi som den helt barnestyrt, som starter på eget initiativ fra barna. Den lærerstyrt står som en motpart til dette, ved at læreren setter rammene og styrer reglene i leken. Mellom disse to ytterpunktene er det imidlertid et stort handlingsrom for veiledet lek, som lar barna være aktive i sin egen læringsprosess (Lillejord et al., 2018, s. 14). Denne formen for lek har stort potensiale i et klasserom, og kan for eksempel være ulike dramaleker. Det kan være elevene som skal dramatisere noe, eller det kan være læreren som møter elevene som en karakter. I skolen ligger også prinsippet om tilpasset opplæring, og skolen kan tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Å ta i bruk lekende læring i begynneropplæringen kan

dermed fungere som tilpasset opplæring, fordi elevene får mulighet til å delta med den erfaringsbakgrunnen de har.

### 3.4 Litteratur i skolen

Dagens moderne tekstsamfunn krever at elevene fra tidlig alder er kjent med, og har en forståelse for, multimodale tekster. For at elevene skal gjøres kjent med slike tekster må lærere operere med et utvidet tekstbegrep, noe som læreplanen i norsk også konstaterer:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2)

Et utvidet tekstbegrep omfatter både skriftlige og muntlige tekster. Modaliteter som kan brukes for å uttrykke mening er verbalspråk, bilde, gester og musikk, og alle disse modalitetene havner under det utvidede tekstbegrepet (Skjelbred & Bjørkvold, 2021, s. 41). Som følge av dette utvidete tekstbegrepet kan vi argumentere for at det krever en utvidet tekstkompetanse hos både lærere og elever. Å lese multimodale tekster, som blant annet bildebøker, krever en leser med visuell tekstkompetanse, det vil si evne til å lese, forstå og tolke bilder (Ommundsen, 2022, s. 151). Dette krever trening, og lesere som henger fast i tradisjonelle lesemåter der bilder og skrift blir studert hver for seg, vil ha utfordringer med å tilpasse seg dagens multimodale framstillingsformer (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 53).

Når lærere skal velge hvilken litteratur de skal bruke i klasserommet er det mange hensyn å ta. Håland et al. (2021, s. 6) har undersøkt hva lærere vektlegger når de velger bøker til høytlesing i klasserommet. Resultatene viser at lærere vektlegger hvor underholdende boka er over både relevans til temaet de jobber med, om de er gode å bruke i litterære samtaler, om den er nylig utgitt, eller om den omhandler temaer som elevene kan relatere seg til. Dette kan indikere at lærere bruker høytlesing og litteratur i klasserommet mer som en pauseaktivitet der det er viktig at elevene ler litt, enn som didaktisk verktøy for å lære elevene om struktur, innhold, språk og det å kunne sette seg inn i andres situasjoner.

Mulighetene sakprosa og skjønnlitteratur gir i begynneropplæringen er svært ulike. For at elevene skal vokse opp til å bli deltakere i vårt moderne tekstsamfunn er lesing av begge teksttypene nødvendig. I norskfaget er det fastsatt at elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa. Likevel kan en argumentere for at den fagspesifikke lesingen i norsk dreier seg om lesing av skjønnlitteratur. Fagspesifikk lesekompetanse innebærer det å bli fortrolig med tekster

som er typiske i faget, og hvor det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan sees uavhengig av å skape mening med språket (Berge, 2005, sitert i Håland & Hoel, 2016, s. 22). Stoltenberg (2020, s. 188) argumenterer for at skjønnlitterære tekster kan tilby et stillas som barn kan støtte seg på i sin utvikling. Fortellinger kan åpne opp for nyteknung, og det å ta del i andres emosjoner og handlinger. I sin artikkel, som er en del av avhandlingen, trekker Lauritzen et al. (2021, s. 10) frem at skjønnlitteraturen kan vise elever ulike former for livsmestring, livskvalitet og forskjeller, og at skjønnlitteraturen er mer kompleks og har et større meningspotensial enn sakprosa. Aase (2005, s. 112) på sin side poengterer at elever må utfordres når det kommer til hvilke tekster vi forventer at de skal kunne lese for at utviklingsperspektivet ikke skal bli borte. I vår oppgave har vi derfor valgt ei skjønnlitterær bildebok av høy litterær kvalitet som kan utfordre elevene både på det kognitive og det emosjonelle planet.

### **3.4.1 Bildebøker**

I begynneropplæringen tilbyr bildeboka flere kvaliteter. En av fordelene med å bruke ei bildebok er at den er lett å tilpasse til elever på ulike lesenivåer (Munden & Myhre, 2020, s. 125). Dette støttes av Andersson-Bakken et al. (2022, s. 3) som presiserer at på grunn av den ofte begrensede lengden, samt den store bredden av temaer, er bildeboka et format som inkluderer et mangfold av lesere. I tillegg kan det visuelle aspektet ved bildeboka støtte unge lesere. Videre poengterer Andersson-Bakken et al. (2022, s. 5) at bildebokas kvaliteter kan vekke elevenes nysgjerrighet og fremme dialog. Basert på dette mener vi at bildeboka egner seg godt som høytlesingsmateriale i begynneropplæringen. I tillegg gir bildeboka, som multimodalt medium, unike muligheter for samtaler i klasserommet. De ulike modalitetene spiller hver sin viktige rolle i bildeboka, og sammen skaper de et mulighetsrom for tolkning og samtale.

#### **3.4.1.1 Ikonotekst**

De to modalitetene som har størst rolle i bildebøker er verbaltekst og bilde. Det er samspillet mellom de to modalitetene som sammen uttrykker fortellingen (Ommundsen, 2022, s. 151). Dette samspillet kalles *ikonotekst* og måten de to modalitetene interagerer på kan variere (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66). Ikonotekstbegrepet ble først introdusert av den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg i 1982 (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 6). Siden det har begrepet blitt brukt i bildebokforskning i hele verden, og flere forskere har videreutviklet teorien. De ulike modalitetene har ulikt kommunikativt potensial, *affordans*. Begrepet viser til de mulighetene og avgrensningene de ulike modalitetene har (Birkeland et al., 2018, s. 114). I et samspill

mellom verbaltekst og bilde, for eksempel, er verbaltekst godt egnet til å fortelle hva noen heter, mens bilde er godt egnet til å fortelle hvordan en person ser ut.

Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) har utviklet en typologi der de deler samspillet mellom verbaltekst og bilde, ikonoteksten, inn i fem ulike typer. De fem ulike typene plasseres på en skala som går fra de ordløse bildebøkene på den ene siden, og helt opp til den illustrerte boka på andre siden av skalaen. De fem typene har Ommundsen (2022, s. 157) oversatt til: den *symmetriske* bildeboka, den *utdypende* bildeboka, den *utvidende* bildeboka, den *kontrapunktiske* bildeboka og den *syллеptiske* bildeboka. I den symmetriske bildeboka forteller verbaltekst og bilde det samme, og det oppstår redundans. I den utdypende bildeboka gir bildene mer utfyllende informasjon enn verbalteksten. Den tredje typen, den utvidende bildeboka, er utvidende i det at verbaltekst og bilde er gjensidig avhengig av hverandre. Bildene sier mer eller noe annet enn verbalteksten. Den kontrapunktiske bildeboka oppstår når verbaltekst og bilde motsier eller utfordrer hverandre. Den siste typen, den sylleptiske bildeboka, gjør seg gjeldende når verbaltekst og bilde forteller ulike historier, uavhengig av hverandre. De fleste bildebøker vil ha en viss grad av symmetri mellom verbaltekst og bilde, men en av disse fem typene vil dominere eller prege hver enkelt bok (Ommundsen, 2022, s. 157). Ved å støtte seg til en slik inndeling vil man kunne forstå hvordan bokas ikonotekst fungerer, og dermed hjelpe elevene i sin lesing. Vi vil derfor støtte oss til denne i analysen av bildeboka.

### **3.4.1.2 Utfordrende bildebøker og all-alder-litteratur**

Som lærer har man stor valgfrihet når det kommer til bruk av litteratur i klasserommet. Ifølge Ommundsen et al. (2021, s. 1) bør leseopplæringen basere seg på bøker av høy litterær kvalitet. Lesematerialet må være tilpasset elevenes ferdighetsnivå, men også ha potensiale til å utfordre dem kognitivt og emosjonelt, utvikle deres forståelse, og øke gleden og motivasjonen for lesing. I sitt kapittel gir Ommundsen et al. (2021, s. 6-7) en oversikt over ulike begreper, eller ekvivalenter, som brukes i internasjonal kontekst om termen «utfordrende bildebøker». På engelsk brukes termen *challenging picturebooks*, som ikke nødvendigvis har de samme konnotasjonene som den norske. På tysk brukes *schwierig, fremd und rätselhaft*, som kan oversettes til vanskelig, fremmed og enigmatisk. Ommundsen et al. (2021, s. 7) konkluderer derfor med at oversikten viser at de såkalte ekvivalentene ikke nøyaktig beskriver de samme aspektene eller momentene. Ekvivalentene refererer enten til innholdet, til narrative og artistiske teknikker, eller til mottaker, og vektleggingen varierer mellom å ligge på kognitive og estetiske utfordringer, og kontroversielle eller provoserende emner og temaer. I vår oppgave

er det mest relevant å se på termen «utfordrende bildebøker» i sammenheng med temaet boka tar opp. Årsaken til dette er at det er i temaet potensialet til livsmestring ligger. For at man skal kunne koble skjønnlitteraturen opp mot livsmestring bør det være noe i boka som det er mulig å ta tak i, og et utfordrende tema gir en slik mulighet.

En tendens i norsk samtidslitteratur er at grensene mellom barne- og voksenlitteratur ofte blir utydelige, eller til og med forsvinner (Ommundsen, 2017, s. 119). Dette kan være på tematisk nivå, sjangernivå, artistisk stil, men oftest i sammenheng med alder (Ommundsen et al., 2021, s. 5). På bakgrunn av dette ble det lansert et begrep; all-alder-litteratur. Ommundsen (2006, s. 53) definerer all-alder-litteratur som «litteratur som henvender seg til både en barneleser og en voksenleser samtidig, og ikke til den ene på bekostning av den andre.». Definisjonen til Ommundsen baserer seg på det Barbara Wall (1991) kaller *dual address*, som handler om at både en voksenleser og en barneleser blir tilfredsstillt samtidig. I klasserommet vil dermed boka henvende seg til både læreren og elevene, men på forskjellige måter. Det kan være med på å utvikle et potensial for tolkninger og samtaler der både voksenperspektivet og barneperspektivet fremkommer samtidig.

### **3.5 Lesing**

Fra første skoledag får elevene strukturert opplæring i skriving, lesing, regning, og muntlige og digitale ferdigheter. Norskfaget har et særskilt ansvar for opplæringen i lesing og skriving og utviklingen av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4-5). Disse tre ferdighetene fungerer som grunnpilarer i dagens norskfag. I vår avhandling faller det naturlig å vektlegge en av disse grunnleggende ferdighetene, nemlig lesing. Å kunne lese i norsk innebærer å lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, og dette inkluderer sammensatte tekster som kan inneholde for eksempel både skrift og bilder (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Utviklingen elevene skal gjennom i lesing går blant annet fra å knekke lesekoden, til å lese avanserte tekster ved hjelp av tilpassede lesestrategier. Elevene i vår valgte aldersgruppe er helt i startfasen av utviklingen, og dette vil vektlegges i undervisningsopplegget.

En leseøkt kan deles inn i tre ulike faser: før lesingen/førlesefasen, under lesingen/lesefasen og etter lesingen/etterlesingsfasen. Inndelingen kan bidra til å strukturere planleggingen og gjennomføringen av leseprosessen (Roe, 2014, s. 88). I førlesefasen er hensikten at elevene skal forberedes på teksten de skal lese. Kulbrandstad (2022, s. 245) viser til to ulike formål med førlesefasen. Det første er å gjøre elevene nysgjerrige på teksten de skal lese og det andre er å

gjøre elevene best mulig rustet til å møte teksten. Hun understreker at forarbeidet også bør bidra til å skape en kontekst for lesingen. Hvis elevene blir satt til å lese, uten at lesingen er satt inn i en sammenheng, kan det ha en negativ innvirkning på elevenes motivasjon og mulighet til å kontekstualisere lesingen (Kulbrandstad, 2022, s. 246). Elevenes forståelse skapes ved at de kobler det de leser, til forkunnskapene sine. Kulbrandstad (2022, s. 246) tydeliggjør hvordan elevenes bakgrunnskunnskap og motivasjon påvirker deres lesing, og påstår at teksten kan bli enklere å lese dersom det ligger en forberedelse i forkant.

Etter førlesefasen gjennomføres selve lesefasen. Lesefasen kan skje på flere ulike måter, for eksempel ved at elevene leser teksten stille selv, lytter til læreren som leser, eller leser i par og små grupper (Kulbrandstad, 2022, s. 254). Elevene må få mulighet til å lære hvordan de selv kan være mest mulig aktiv i egen lesing. Dette kan læreren modellere for elevene ved å utnytte lesestopp underveis i lesingen der læreren viser til ulike måter å forstå teksten på (Kulbrandstad, 2022, s. 254). Lesestopp underveis i lesingen vil kunne få elevene til å reflektere og arbeide med innholdet som en gjennomgående prosess. Kulbrandstad (2022, s. 255) viser til det hun kaller for hjelpespørsmål, dette er en type spørsmål læreren kan modellere for elevene som får de til å tenke over innholdet i teksten. I etterlesingsfasen er fokuset fremdeles på å jobbe med forståelsen av tekst. I denne fasen trekker Kulbrandstad (2022, s. 263) frem litterær samtale som en mye brukt metode i norskfaget. I samtale og diskusjon med andre får elevene mulighet til å forhandle om forståelsen av tekst og reflektere rundt ulike tolkninger som elevene sitter med (Kulbrandstad, 2022, s. 263). Vi vil gjøre en mer inngående redegjørelse av litterær samtale i kapittel 3.6.

### **3.5.1 Høytlesing**

De fleste barn kan ikke lese selv når de begynner på skolen, og dersom de kan det, er det ofte snakk om å lese enkle tekster. Men unge elever er i stand til å forstå langt mer komplekse tekster enn de kan lese selv (Håland et al., 2021, s. 1). Når man leser høyt for de yngste elevene på skolen, gir man dem tilgang til tekster som er over deres eget lesenivå, noe som kan være med på å fremme motivasjon for læring og lesing (Hoem, 2021, s. 165). Det er dette teoretiske utgangspunktet for høytlesing vi tar utgangspunkt i under vårt prosjekt. I begynneropplæringen må elevene lære seg å avkode ord, og det brukes ofte mye tid på dette i undervisning. For at elevene skal få tilgang på tekster med et mer komplekst innhold, er høytlesing et godt alternativ. Gjennom høytlesing får begynnerleseren mulighet til å oppleve, bli engasjert og undre seg over lesing som de kanskje ellers ikke får når de selv leser. Håland og Ulland (2021, s. 146) viser til

høytlesing som en naturlig del av litteraturformidlingen på de laveste trinnene, nettopp fordi elevene her får tilgang på tekster og tekstopplevelser de selv ikke er i stand til å lese og oppleve på egenhånd. Vårt mål er å presentere en mer kompleks tekst enn elevene kan lese selv, og gi dem mulighet til å forstå og reflektere over innholdet. Dessuten gir en høytlesningsstund en klasse mulighet til å få en felles leseopplevelse som skaper et utgangspunkt for felles samtaler om litteratur (Tønnessen, 2014, s. 49). Gjennom lesing får barn mulighet til å få innsikt i andres livsbetingelser og utvikle sosial empati (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 21). På denne måten kan lesing skape grunnlag for samtale og refleksjon.

Høytlesing er en sosial aktivitet der alle elever får lik tilgang til en tekst (Håland & Ulland, 2021, s. 146). Høytlesing setter ingen begrensninger med tanke på utfordringer knyttet til elevenes ordavkodning. Gjennom høytlesing får elevene tilgang på en felles opplevelse, som igjen kan være med på å skape det Håland og Ulland (2021, s. 146) omtaler som litterære bånd. Litterære bånd er felles referanser knyttet til en tekst dette vil også kunne styrke det sosiale samholdet i en gruppe. Høytlesing er en aktivitet som binder elevene sammen gjennom å gi tilgang til ulike problemstillinger som igjen kan virke samlende på elevgruppen (Håland & Ulland, 2021, s. 146).

Læreren har en essensiell rolle i en høytlesingssituasjon. Det er læreren som formidler teksten og dette er med på å påvirke elevenes opplevelse av situasjonen. I en høytlesing er stemmen til læreren en av modalitetene som uttrykker fortellingen, og læreren må derfor øve på å lese teksten. Håland og Ulland (2021, s. 147) viser til at lærerens måte å formidle på kan være med på å enten fremme, eller skjule en tekst. En lærer som leser med god innlevelse, bevisste pauser og variasjon i tempo kan få elever til å lytte til teksten. Som motsetning vil en monoton opplesing med lite innlevelse kunne skjule tekstens innhold. En studie gjort av en amerikansk forskergruppe (Fisher et al., 2004) viser til syv ulike elementer som spesielt dyktige lærere bruker i høytlesing. Det første elementet er tekstvalg, og her vektlegges både litterær kvalitet, og relevans til annen tematikk i klasserommet (Fisher et al., 2004, s. 11). Forberedelse er det andre punktet på lista, dette innebærer planlegging av lesestopp og utvikling av spørsmål. Det tredje punktet handler om at alle lærerne hadde et tydelig formål med høytlesingen som de kommuniserte til elevene. Det fjerde elementet er leseflyt, det var tydelig at alle lærerne hadde lest teksten i forkant. Innlevelse er det femte momentet som trekkes frem, alle lærerne leste med høy grad av innlevelse hvor de varierte stemmebruk, gestikulerte med kroppen og varierte bruk av ansiktsuttrykk underveis i høytlesingen. Det sjette elementet som trekkes frem er samtale om teksten som ble lest. Denne samtalen fant sted både før, under og etter høytlesingen

av tekst. Det siste elementet er lærernes evne til å koble høytlesingen til individuell lesing og skriving. Her sørget de for at høytlesingen ikke bare ble en isolert aktivitet, men at teksten ble inkludert i videre arbeid. Med utgangspunkt i forskningen til Fisher et al. (2004) velger vi å ta med oss flere av elementene i utarbeiding av høytlesingsdelen av undervisningsopplegget.

### **3.6 Litterær samtale**

Når en litterær samtale gjennomføres preges den av elevenes reaksjoner på teksten, deres observasjoner, refleksjoner og spørsmål. Dette er ifølge Tønnessen (2014, s. 51) med på å forme samtalen ved å styre hvilken retning den tar. Det er gjennom samtale om tekst at lesesituasjonen kan bli utnyttet til sitt fulle potensiale (Hoem, 2021, s. 167). Når elevene deler egne tanker om tekst, gir de medelever og lærere et innblikk i hvordan de forstår teksten, og dette kan skille seg fra hvordan de andre deltakerne i samtalen forstår teksten. Dette kan gi grunnlag for forhandling om forståelse som kan utvikle seg til en ny felles forståelse av teksten (Aase, 2005, s. 107). Elevene blir utfordret til å sette ord på sin forståelse samtidig som de øves i å respektere andres innspill. Aase (2005, s. 110) omtaler den litterære samtalen som et spill der elevene får et større spillerom til å velge i hvilken grad en ytring er et uttrykk for noe personlig, eller om det gjelder for teksten. Dette kan bidra til å skape en form for trygghet hos elevene, der elevene får lov til å være en karakter, som i et rollespill, og har muligheten til å uttrykke noe uten å måtte dele av seg selv. Teksten blir utgangspunktet for samtalen, ikke elevenes personlige opplevelser. Læreren styrer spillet og har autoritet til å bryte inn i samtalen og bygge videre på elevenes utforskning (Aase, 2005, s. 111). På grunn av lærerens kompetanse til å lese og fortolke tekst har læreren et annet utgangspunkt for å bidra i den litterære samtalen enn det elevene har. Aase (2005, s. 116) legger til grunn at denne kompetansen må utnyttes i den litterære samtalen der læreren kan fungere som en rollemodell og legge til rette for elevers utvikling gjennom den proksimale utviklingssonen.

I utformingen av den litterære samtalen velger vi å ta utgangspunkt i Judith Langer (2017) sin teori om hvordan lesere beveger seg gjennom en tekst. Ved å ta utgangspunkt i denne teorien vil vi kunne sørge for at flere sider av lesingen blir inkludert i den litterære samtalen, samt utvikle en større forståelse for elevers forestillingsverdener. Langer (2017) anvender forestillingsverdener for å beskrive elevers utvikling av forståelse ved å lese en tekst. Forståelsen utvikles av tolkning og denne tolkningen skjer underveis i det Langer (2017, s. 37) beskriver som fem ulike faser.



De fem fasene beskriver utvikling av forståelse gjennom arbeid med tekst. Langers første fase er: «Att vara utanför och kliva in i en föreställingsvärld»<sup>3</sup> (Langer, 2017, s. 37). Denne fasen er oftest å finne igjen i begynnelsen av lesingen av en tekst der elevene står utenfor teksten og beveger seg inn i en forestillingsverden. Elevene forsøker å sortere det de vet om teksten for å kunne skape en forestilling om hva den handler om, basert på egne erfaringsgrunnlag. Den andre fasen er: «Att vara i och röra sig genom en föreställingsvärld» (Langer, 2017, s. 38). I denne fasen fordypet elevene seg i sin forståelse av teksten ved å utvikle idéer og stille spørsmål til teksten. Elevene anvender kunnskapen de har for å få en enda dypere forståelse av teksten de leser. Den tredje fasen er: «Att stiga ut och ta det man vet under omprövning» (Langer, 2017, s. 40). I denne fasen handler det ikke lengre om å utvikle forestillingsverden om teksten, men heller å ta i bruk de oppfatningene som er utviklet i arbeid med teksten for så å knytte det til eget liv. Dette kan bidra til å øke elevenes kunnskaper og erfaringer. Den fjerde fasen heter: «Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen» (Langer, 2017, s. 41). I denne fasen skal elevene distansere seg fra forestillingsverdenen de har utviklet og reflektere over den. Elevenes forståelse, leseopplevelse og teksten blir objektivisert. Her inntar elevene en mer analytisk rolle hvor de ser kritisk på sin egen forståelse, opplevelse og teksten i seg selv opp mot andre litterære verk og egne opplevelser. Den femte fasen heter: «Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare» (Langer, 2017, s. 42). I denne fasen tar elevene med seg erfaringene de har fått gjennom utviklingen av forestillingsverdenen fra teksten de har arbeidet med, og bruker det i videre arbeid. De har fått erfaringer som kan brukes som kunnskap i møte med andre tekster og i utvikling av nye forestillingsverdener. Langer (2017, s. 43) understreker at fasene ikke nødvendigvis følges kronologisk og at de ulike fasene kan dukke opp flere ganger i arbeid med en tekst. Elevenes forestillingsverdener vil alltid utvikles så lenge elevene arbeider med tekst gjennom diskusjon og refleksjon både før, under og etter lesing.

I en undervisningssituasjon vil det være faktorer som påvirker gjennomføringen og vilkårene for at en litterær samtale blir vellykket kan variere. Dette kan for eksempel være faktorer knyttet direkte til teksten det skal samtales om, elevenes personlige egenskaper og erfaringer med litterær samtale, læreren som skal gjennomføre samtalen og andre ytre faktorer som påvirker elevene i den gitte situasjonen (Aase, 2005, s. 109). De fleste elever har lite eller ingen trening

---

<sup>3</sup> Primærkilden var ikke tilgjengelig på originalspråket og vi har derfor benyttet oss av en svensk oversettelse av primærkilden. Første gang fasene blir navngitt er de gjengitt på svensk, men de vil bli gjengitt på norsk videre i avhandlingen.

i å samtale om litteratur og det er her viktig at elevene gis mulighet til å utvikle denne kompetansen i samarbeid med lærer (Tønnessen, 2014, s. 52). Aase (2005) understreker at den litterære samtalen må læres gjennom sosial praksis i skolen. Læreren må legge til rette for at elevene tilegner seg metoden og gi elevene et begrepsapparat som kan anvendes i samtalen.

## **4 Metode**

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for valg og fremgangsmåter i prosjektet, samt begrunne disse. Vårt prosjekt er en kvalitativ undersøkelse der vi forsøker å svare på problemstillingen: *Hvordan kan lærere i begynneropplæringen, gjennom litterær samtale, anvende bildeboka Sinna Mann i et livsmestringsperspektiv?* Vi redegjør først for hvilket forskningsparadigme undersøkelsen plasseres under, deretter for forskningsdesign, utvalg, datainnsamlingsmetode og analysemetode, før vi avslutter med forskningsetikk og studiens kvalitet.

### **4.1 Forskningsparadigme**

Forskning er situert, og vi plasserer vårt masterprosjekt innenfor epistemologien *konstruktivisme*. En konstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at vår forståelse av virkeligheten er en oppfatning av virkeligheten, og ikke virkeligheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Siden oppfatninger ikke er virkeligheten, vil oppfatninger kunne skifte når ny kunnskap kommer til. Kunnskapen er i stadig endring og objekt for fornyelse. Innenfor konstruktivismen beskriver Cohen et al. (2018, s. 23) at mennesker konstruerer virkelighet gjennom å aktivt søke etter forståelse og kunnskap med bakgrunn i sosiale, og kulturelle kontekster og interaksjoner. Menneskets forståelse er et resultat av subjektive erfaringer og tanker.

Vår studie er dermed et bidrag som presenterer vår forståelse og utarbeidelse innenfor rammene av en konstruktivistisk forskningstilnærming. Dette innebærer for eksempel at den analysen vi presenterer av bildeboka er utarbeidet i fellesskap med hverandre og omverden rundt. Senere og videre forskning på boka eller undervisningsopplegget vi har utviklet vil kunne tilføre ny kunnskap, eventuelt stride imot noe av det vi har presentert.

### **4.2 Forskningsdesign**

Vi har i denne oppgaven latt oss inspirere av en form for konstruktiv pedagogisk forskning, kalt designforskning (Wæge, 2007). Designforskning involverer både empirisk utdanningsforskning og teoribasert design av undervisningsopplegg (Collective, 2003, s. 5). På

grunn av begrensningene til vårt masterprosjekt har vi ikke kunnet fullføre hele den syklusen designforskning bygger på, men vi har utformet et teoribasert design av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget baserer seg på teori, tidligere forskning og den litteraturvitenskapelige analysen vi har foretatt av bildeboka.

Van den Akker (2006, s. 5) karakteriserer designforskning med noen kjennetegn. Av disse, er det tre kjennetegn som gjelder for vårt prosjekt. Det første er at forskningen tar sikte på å utforme et inngrep i den virkelige verden. I vårt prosjekt ser vi behovet for et konkret undervisningsopplegg som viser hvordan livsmestringsperspektivet kan ivaretas på førstetrinn. Vi utformet derfor et undervisningsopplegg som ivaretar nettopp dette. Det andre, er at forskningen skal være nytteorientert (Van den Akker, 2006, s. 5). Undervisningsopplegget er utviklet med tanke på at lærere skal kunne nyttiggjøre seg av det, vi retter det mot praksis. Det siste kjennetegnet er at det består av et teoribasert design basert på teoretiske forslag og at felttesting av design bidrar til å bygge teori (Van den Akker, 2006, s. 5). I vårt prosjekt kan vi finne igjen deler av dette kjennetegnet, nemlig at designet er basert på teori. Som nevnt, gjorde begrensningene til oppgaven at vi ikke kunne gjennomføre undervisningsopplegget i praksis, og den siste delen om felttesting vil derfor ikke være gjeldene for vårt prosjekt.

### **4.3 Utvalg**

Valg av *Sinna Mann* som skjønnlitterært verk som utgangspunkt for denne oppgaven har vokst frem i en samlet prosess. Under utvelgelse av verk hadde vi flere kriterier som verket måtte oppfylle. Det første kriteriet vi satt var at boka måtte kunne kobles til livsmestring. Vi mener at *Sinna Mann* vil være høyst relevant i arbeidet med livsmestring fordi den tar opp et tema som gir grunnlag for utforskning av følelser og tanker. Dette er et viktig moment innenfor livsmestring slik det skal arbeides med i skolen. Dessuten ville vi at det litterære verket skulle være en bildebok. Årsaken til det er at bildebøker egner seg godt i høytlesningssituasjoner på grunn av den begrensede lengden på dem. På grunn av det multimodale aspektet ved bildebøker vil også de elevene som ikke kan avkode ordene få mulighet til å bevege seg gjennom historien ved hjelp av bildene. Videre var det viktig for oss at boka var av høy litterær kvalitet. For å kunne gjøre en grundig analyse ønsket vi at bildeboka skulle kunne kategoriseres som all-alderlitteratur. Dette ville kunne gi oss en fordel i analysen fordi vi da kunne presentere det faglige voksenperspektivet, men også forsøke å ivareta barneperspektivet i undervisningsopplegget. Ikke minst må det nevnes at vi setter *Sinna Mann* høyt på grunn av måten den berører. Boka

vekker følelser, engasjement og rettferdighetssansen i oss og vi hadde derfor lyst til å bruke den.

#### **4.4 Nærlesing som metode**

I analysen har vi benyttet oss av nærlesing som metode. Begrepet nærlesning stammer opprinnelig fra nykritikkens litteraturanalytiske praksis (Lothe et al., 2007, s. 157). Der samler interessen seg om litteratur som litteratur og innebærer konsentrasjon om det litterære verket som estetisk objekt og ikke dets opprinnelse eller effekt. Vi bruker nærlesning som en metode for å gjennomføre en detaljert tekstanalyse, der vi analyserer det litterære verkets elementer. I vår oppgave vil det ikke være formålstjenlig å lese teksten tekstinternt fordi konteksten den har oppstått i er av stor betydning. Vi leser derfor med nærlesning som metode, men ser ikke teksten som et isolert estetisk objekt. Vi ser den som en del av omverdenen og i så måte berører vi dets opprinnelse og effekt. Fordelen med nærlesing som metode er at man får muligheten til en omfattende, tekstnær analyse. Samtidig, kan det være fare for at man i en slik analyse blir for tekstnær, og at viktige momenter ved konteksten forsvinner eller blir sett i skyggen av teksten. Vi har forsøkt å motvirke dette ved å koble teksten mot et teksteksternt tema, livsmestring, og på denne måten se hvordan teksten samhandler med verden rundt.

#### **4.5 Analysemetode for bildebøker**

Å analysere en tekst vil si å studere teksten grundig, gjerne med kommentar til utvalgte tekstsitater, med særlig vekt på tekstens språklige virkemidler, struktur, plot og tematikk (Lothe et al., 2007, s. 8). For å analysere bildeboka vi har valgt har vi latt oss inspirere av metoden som Ommundsen (2022) presenterer. Vi vurderte flere ulike analysemetoder, blant annet Bjørlo og Goga (2020), før vi konkluderte med at Ommundsens (2022) passet best for vårt prosjekt, blant annet fordi det er den mest detaljerte analysemetoden. Etersom vi ikke har gjennomført en slik inngående bildebokanalyse før, var de detaljerte beskrivelsene et godt hjelpemiddel. Ommundsen (2022, s. 158-163) presenterer syv momenter som skal analyseres, og kommer med eksempler på hva leseren kan se etter i analysen. Det første momentet som skal analyseres er *paratekstene*. Her foreslår Ommundsen å se på fargebruk, sammenheng mellom forside og bakside og hvordan tittelen er skrevet. Det neste momentet er *layout, teknikk og farger*, som handler om å se på hvordan de ulike oppslagene ser ut. Ommundsen foreslår å se på plassering av bilder og verbaltekst, fargene som er brukt og hvilken teknikk som brukes i bildene. Analysen videre handler om å se på *komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv*, altså hvordan bildene er satt sammen, hvilke perspektiver som dominerer og om det er oversiktsbilder eller

nærbilder. Deretter kommer *person- og miljøskildring*, som handler om å se på de ulike modalitetens affordans og hvordan de fremstilles i oppslagene. Det femte momentet handler om *intertekstuelle og intervisuelle referanser*, og går ut på å lete etter referanser til andre kjente tekster, hendelser, kunst, osv., i bildeboka. Det nest siste momentet, *motiv og tematikk*, handler, naturlig nok, om å analysere bokas motiv og tematikk. Og det siste momentet, kalt *inn i detaljene – detektivlesing*, handler om å gå inn i det tolkningsrommet ikonoteksten i boka tilbyr og lese teksten med et kritisk blikk. Samlet gir disse momentene mulighet til en grundig bildebokanalyse, der en rekke aspekter ved boka blir løftet frem. Det er også viktig å poengtere at det å følge en slik analyse kan virke begrensende fordi man ikke ser på andre aspekter enn de Ommundsen (2022) har trukket frem. Vi mener likevel at denne analysemetoden er hensiktsmessig for vårt masterprosjekt.

## 4.6 Forskningsetikk

I gjennomføringen av prosjektet har vi ikke møtt på store utfordringer knyttet til forskningsetikk, ettersom at masteren vår er teoribasert. Den involverer ingen andre mennesker enn oss selv og veilederne våre, og vi har derfor ikke måtte ta hensyn til forskningsetiske prinsipper som samtykke, anonymisering eller å unngå negative konsekvenser for deltakerne, som Gleiss og Sæther (2021, s. 43) påpeker som vesentlige og sentrale etiske forpliktelser når det kommer til forskning på mennesker. Vi ser at dersom man gjennomfører undervisningsopplegget vi har utviklet i praksis, eller fullfører designforsknings-syklusen, vil det kreve ulike forskningsetiske vurderinger og avveininger. Årsaken til dette er at man da befinner seg i et klasserom, der det for eksempel ville være naturlig å vurdere om vi som utenforstående er rette kandidater til å samtale med elevene om et slikt tema, eller om det burde gjennomføres av en lærer elevene kjenner godt fra før.

## 4.7 Studiens kvalitet

Studiens kvalitet avhenger av reliabiliteten og validiteten. Reliabilitet brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Innenfor en konstruktivistisk tankegang vil det ikke være relevant å etterstrebe objektivitet slik at undersøkelsen kan replikeres, fordi forskningen alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Vi har derfor forsøkt å beskrive vår forskningsprosess og være gjennomiktig slik at den som leser kan følge våre valg. Vi har hatt som mål å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent slik at leserne kan vurdere selv de valgene vi har tatt. Dette er også årsaken til at vi har med en så grundig analyse av bildeboka,

slik at vi kan vise grunnlaget for hvordan vi velger å designe undervisningsopplegget. Vi er klar over at vår subjektivitet påvirker hele forskningsprosessen, kanskje spesielt med tanke på at prosjektet er teoribasert og at alt dermed er filtrert gjennom vår oppfattelse.

Validitet kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). For å styrke validiteten har vi beskrevet undervisningsopplegget og analysen i detalj slik at leseren har best mulige forutsetninger for å vurdere om forskningen vil ha gyldighet i andre kontekster. I kvalitativ forskning kan man ikke snakke om generalisering på samme måte som i kvantitativ forskning (Tjora, 2017, s. 238). I kvalitativ forskning vil målet om generalisering basere seg på om leseren selv vurderer det som blir presentert som mulig overførbart til andre kontekster. Vi har hele veien vært svært bevisst på vår forskerrolle. Siden det er vi som har designet undervisningsopplegget er det en fare for at lærere som tar det i bruk, ikke får tilstrekkelig eierskap til metodene og opplegget. Vi har forsøkt å forebygge dette ved å være så detaljert som mulig i beskrivelsen av undervisningsopplegget, i tillegg til at vi oppfordrer til å vurdere hvilke deler som er relevant til sitt klasserom. Holdningen vår til boka og til temaet livsmestring i skolen påvirker hvordan vi både analyserer og designer undervisningsopplegget, vi har troen på at det kommer til å fungere. Vi er bevisst på at vår holdning farger hele masteravhandlingen.

## **5 Analyse av bildebok**

I vår analyse av bildeboka har vi som nevnt tatt utgangspunkt i analysemetoden som Ommundsen (2022, s. 158-163) presenterer i *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. Vi velger å gjenta hvilke delkomponenter analysemetoden består av: 1) paratekstene, 2) layout, teknikk og farger, 3) komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv, 4) person- og miljøskildring, 5) intertekstuelle og intervisuelle referanser, 6) motiv og tematikk og 7) inn i detaljene – detektivlesing. Vi benytter oss av alle delkomponentene utenom 5) fordi dette ikke er relevant for vår oppgave. Delkomponent 6) vil vi presentere på et mer overordnet plan. Delkomponent 7) har vi tilpasset til vårt formål ved å bruke nærlesing som metode i analysen. Vi har valgt denne analysemetoden fordi vi mener at den bidrar til å åpne teksten på den mest hensiktsmessige måten til vårt formål med analysen. Formålet vårt er å gå detaljert inn i teksten og åpne den på en måte som gjør at vi kan ta den i bruk i undervisningsopplegget vi skal utarbeide og senere i drøftingen.

Under arbeidet med analysen har vi analysert oppslag for oppslag, men i denne oppgaven vil det presenteres en sammenfatning av den første analysen vi har gjennomført. Gjennomgående i analysen vil vi vise til bokas oppslag, og ikke til sidetall. Vi vil først plassere boka innenfor ikonoteksttypologien til Nikolajeva og Scott, for så å presentere paratekstene for seg selv. Så kommer en redegjørelse av fokaliseringsinstans og en analyse av plasseringen av verbaltekst. Videre har vi gjort en inndeling av oppslagene, basert på handlingen i boka. Inndelingen består av oppbygningen i handlingsgangen, det vi omtaler som hendelsen (voldsutøvelsen), tiden etter hendelsen, vendepunktet og løsningen. Innenfor hver av disse inndelingene vil vi først gi et handlingsreferat av de gitte oppslagene, for så å presentere en analyse av de tre siste delkomponentene: 2) layout, teknikk og farger, 3) komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv og 4) person- og miljøskildring. Med andre ord har vi gjort et utvalg av momenter vi velger å ta med i sammenfatningen. Videre er det viktig å presisere at tolkninger av skjønnlitterære tekster alltid vil kunne variere, og at dette er vår subjektive tolkning av bildeboka. Analysen vil favorisere et voksenperspektiv fordi den er begrepsbasert og faglig. Vi leser boka fra et voksenperspektiv under analysen, men vil inkludere barneperspektivet der vi tenker det er relevant.

Bildeboka handler om gutten Boj som bor sammen med Mamma og Pappa. De virker som en vanlig familie, men Mamma og Boj er på vakt rundt Pappa. Pappa blir sintere og sintere. Mamma stiller seg foran Boj og sender han på rommet. Inne på rommet hører Boj det som skjer på andre siden av veggen. Som leser får vi ikke vite akkurat hva som skjer, men det antydes at Pappa er voldelig mot Mamma. Etterpå må Mamma og Boj trøste Pappa som angrer seg. Mamma steller med Pappa og Boj vil ut. Boj går ut, og ute møter han en dame og en hund. Boj har lyst til å fortelle om det som skjer hjemme, men synes det er vanskelig. Til slutt ender han opp med å fortelle det til hunden. Han skriver et brev til Kongen om at Pappa slår. Kongen kommer på besøk til familien, og roser Boj for det han har gjort. Han tar med seg Pappa som skal bo hos han og reparere seg. Der får Boj og Mamma besøke Pappa mens han forsøker å reparere seg selv. Boka ender med at Pappa nå er blitt en voksenperson Boj kan stole på.

Bildeboka tematiserer vold i nære relasjoner. Som leser er vi vitne til hvordan et barn bryter ut av en uutholdelig hverdag ved å søke hjelp. Barn som opplever vold i hjemmet oppfordres til å søke hjelp gjennom en trygg voksenperson. Selv beskriver Dahle (2011) boka som en typisk norsk all-alder-bildebok, en tekst med flere dimensjoner og med ulike interesseperspektiv for ulike aldre. Intensjonen med boka er at den skal røske, berøre og skremme. Hun omtaler temaet, vold i nære relasjoner, som livsfarlig. Barn skades og skremmes for livet. Og det var dette Dahle

ønsket å beskrive gjennom teksten, barnets perspektiv i et voldelig hjem. Initiativet til boka kom fra Øivind Aschjem, som er familierapeut i organisasjonen Alternativ til Vold, til tegneren av boka, Svein Nyhus som tok det videre til Gro Dahle. Dette initiativet mener vi viser at det er behov for en slik bok.

## **5.1 Analyse av *Sinna Mann***

I vår analyse av *Sinna Mann* vil vi først plassere den innenfor ikonoteksttypologien som er presentert i teorikapittelet. Deretter vil vi presentere en analyse av paratekstene, før vi redegjør for fokaliseringinstans og analyserer plasseringen av verbaltekst. Deretter vil hoveddelen av analysen bli presentert etter inndelingen vi har foretatt. Til slutt vil vi sammenfatte vårt helhetlige inntrykk av bildeboka og trekke linjer fra boka til temaet livsmestring.

### **5.1.1 Ikonoteksttypologi**

Vi mener at ikonoteksttypologien som dominerer i denne bildeboka er *den utdypende bildeboka* (Ommundsen, 2022, s. 157). Vi mener at verbaltekst og bilde fyller ut hverandre ved å utnytte sine respektive modaliteters affordanser. Vi får for eksempel se ut ifra ansiktsuttrykket til Pappa på oppslag fire at han er sint, mens det ikke nevnes i verbalteksten. Dermed fyller bildet ut informasjonen vi får fra verbalteksten, og vi får et mer helhetlig bilde av situasjonen. Senere i boka, på oppslag 13<sup>4</sup>, forteller verbalteksten mer enn bildet, der bildet kun viser at Boj sitter inntil et tre og ser bort på damen. I verbalteksten finner vi ut at Boj har lyst til å fortelle, men at det er vanskelig. Med andre ord utfyller verbalteksten meningsrommet i bildeboka. Slike eksempler er det mange av i boka, og vi mener derfor at den ikonoteksttypologien som dominerer er den utdypende bildeboka.

### **5.1.2 Paratekstene**

Bildeboka består av forside, bakside, innsidepermer, to tittelbilder og et epilogbilde. Forsiden har blå, dempede og kalde farger. Traavik (2012, s. 104) beskriver forsiden som urolig, asymmetrisk og abstrakt og trekker assosiasjoner til blant annet en kald sjøsprøyt. Tittelen på boka tar halve omslaget og er skrevet i blokkbokstaver. Det at tittelen er så stor kan indikere at *Sinna Mann* også tar fysisk stor plass i boka, i tillegg til at det er sterke ord. Nede i høyre hjørne ser vi deler av en gutt. Han har et tomt blick og ser litt forsiktig og engstelig ut. At han er avbildet på forsiden av boka kan indikere at han er hovedpersonen, og kontrasten mellom den

---

<sup>4</sup> Bildeboka har ikke sidetall og vi viser derfor til oppslag når vi refererer.



forsiktede gutten og den harde tittelen er fremtredende. Forfatternavnene er også skrevet på forsiden. På baksiden av boka er det mange harde kanter i bildet, både i bakgrunnen, men også i stolen som er avbildet. Boj gjemmer seg under stolen, og ser veldig liten ut. Det er tydelig at han er redd. Til høyre for Boj og stolen er det seks linjer med tekst:

Boj lytter.

Det er noe i stua.

Det er Pappa.

Det er Sinna Mann.

*Sinna Mann er en håpefull bildebok om en vanskelig hverdag.* (Dahle & Nyhus, 2003).

Vi får mer informasjon på baksiden enn på forsiden. På baksiden får vi indikasjoner på at det er Pappa som er Sinna Mann og at gutten heter Boj. Forsiden og baksiden er både ulike og like. På forsiden ser Boj bare litt fjern ut, mens på baksiden ser han redd ut. Begge illustrasjonene skildrer Boj fra utsiden, samtidig som både for- og baksiden gir et slags innblikk i hans indre.

Bildebokas innsidepermer er blå. Bildeboka består videre av to tittelsider. På den første står det skrevet «Sinna Mann» i svart skrift på en hvit bakgrunn. Under tittelen ligger en grå hammer som er like stor som tittelen. På den andre tittelsiden er tittelen skrevet med blokkbokstaver, i større skrift, men med samme farger. Under tittelen står navnet på forfatterne i en blågrå farge, samme farge som hele venstre del av oppslaget er dekket i. Under ser vi et kvadratisk bilde av en engstelig utseende Boj som holder et lekefly foran seg som et skjold. I kanten av bildet ser vi en brun, rund form som Boj ser mot og bak Boj ligger det en mutter. Dette bildet er et utsnitt av oppslag fire, og vi får senere vite at den runde formen er armen til Sinna Mann.

Til slutt i boka ser vi et epilogbilde. Dette bildet er også et utsnitt vi gjenkjenner fra oppslag åtte. På bildet smiler Boj og løfter armene i været. Ser vi dette i sammenheng med prologbildet kan det indikere en lykkelig slutt hvor Boj går fra å være redd til å være glad. Under har forfatterne takket Øivind Aschjem, som tok initiativet til denne boka, og psykologspesialist Solveig Karin Bø Vatnar og prosjektet «Vitne til Vold».

### **5.1.3 Fokaliseringsinstans**

Denne bildeboka er skrevet som en tredjepersonsfortelling der det er Boj som er fokaliseringsinstans. Fokaliseringsinstansen er karakteren som er det bestemmende

orienteringspunktet til fortelleren i en narrativ tekst (Lothe et al., 2007, s. 170). Med andre ord blir både verbaltekst og illustrasjoner filtrert gjennom Bojs perspektiv i boka. For eksempel tolker vi som voksenleser at Sinna Mann ikke faktisk er en egen karakter som overtar Pappa og vokser seg større, men at det er slik han fremstår for Boj og dermed også i illustrasjonene. At Boj er fokaliseringsinstansen fremkommer også i verbalteksten: «Boj lytter. Det er noe i stua. Det er Pappa. Er Pappa stille? Er Pappa glad? Er Pappa rolig? Ja. Nå er Pappa rolig. Nå er Pappa glad!» (oppslag 1). Det er tydelig av vi har tilgang til Bojs indre, og at fortellingen er skildret gjennom hans perspektiv. Fokaliseringsinstansen er konstant gjennom fortellingen, den endres ikke.

#### 5.1.4 Plassering av verbaltekst

Når det kommer til plassering av verbaltekst forstår vi dette på generell basis i boka som lite symboltungt. Det vi kan si er at vi har inntrykk av at verbalteksten viker for illustrasjonene, og at det dermed er illustrasjonene som bestemmer hvor verbalteksten plasseres. Det virker viktig for forfatterne at illustrasjonene får den plassen de krever og at plasseringen av verbalteksten dermed blir en praktisk realitet. Unntaket finner vi i oppslag åtte der verbalteksten har fått en lyrisk form.

«Ba ba ba ba.

Ba ba.

Ba.

Ba.

Bak en blå ås. Bakom tanken.

Barbeint i gresset.

Der løper Boj med en hvit hund.

Der løper Boj barbeint i gresset.

Tur, roper Boj.

Og den hvite hunden bjeffer og ler.

Bjeffer og ler.

Ha ha ho ho.

Ha ha ho ho.

Boj danser med hunden.

Det er en krøllete hvit puddel.

Snille hunden.

Sot og aske i lufta. Sot og aske.

Men hunden hopper og ler.

Ha ha.» (oppslag 8)

I dette oppslaget har plasseringen av verbalteksten betydning for vår forventning av innholdet i verbalteksten. Ettersom layouten av verbalteksten ligner mer et dikt enn en fortelling forventer vi ikke nødvendigvis at handlingen skal drives frem, og det blir som en pause i fortellingen,

som muligens speiler Bojs behov for et fristed. I tillegg har forfatterne tatt i bruk alliterasjon som virkemiddel i de første seks verselinjene og dette styrker følelsen av diktformen. Dette lyriske innslaget gjør at man som leser føler at Boj ikke bare flykter ut av hverdagen sin, men at han til og med bryter ut av fortellingens språk og over i en annen stilart.

### **5.1.5 Oppbygningen i handlingsgangen – oppslag 1-5**

Bildeboka begynner med at Boj, Mamma og Pappa er sammen i stua. Mamma bærer en kake, og de tre karakterene smiler. I verbalteksten får vi et inntrykk av stemningen i stua: «Se så glad Pappa er! Han er blid som epler på bordet og rosiner i en gul skål. Blid som en pose med drops og kransekake med flagg. Blid, blid som gaver med sløyfer og brus i glass med sugerør. Eplekakeblid.» (oppslag 1). Så skjer det et skifte i stemningen. Boj og Mamma rydder av bordet og ser på Pappa som har snudd ryggen til dem. «Det er noe som kryper fram fra krokene. Noe som venter mellom plankene i veggen. Skygger i tapetet. Skap som står på gløtt. Vaser som gjør seg klare til å falle. Hysj, lukk dørene forsiktig. Hysj, gå stille over gulvet. Rydd unna glassene på bordet.» (oppslag 2). Stemningen i stua blir verre og verre. Boj sitter på fanget til Mamma mens Pappa sitter i stolen sin med mørke skygger i ansiktet. «Det er noe i stua. Det er Pappa. Det er noe i huset. Det er Pappa. Boj kjenner noe stramme. Boj får vondt i hendene sine. Og hjertet til Boj begynner å løpe. Det løper om kapp med Boj inne i Boj.» (oppslag 3). Mamma forsøker å stille i huset mens sinnsstemningen til Pappa blir mørkere og mørkere. Boj gjemmer seg bak et fly og titter frem på Pappaen sin. «Å kjære Pappa, ikke slipp ut Sinna Mann. Ikke la Sinna Mann komme. Jeg skal bli så snill. Skal ikke si et ord. Skal ikke puste. Men Boj hører at Sinna Mann kommer. Alle hører at Sinna Mann kommer.» (oppslag 4). Sinnet til Pappa eskalerer, han tar tak i en skiftenøkkel og beveger seg mot Mamma og Boj. Mamma står med armene ut og skyver Boj inn i et annet rom. «Men ingenting kan stoppe Sinna Mann når Sinna Mann kommer. For en dør er ikke en dør. En vegg er ikke en vegg. Og Mamma er ikke Mamma. For ingenting kan stoppe Sinna Mann. Boj må ikke puste. Boj må ikke se, må ikke si, må ikke høre. For Sinna Mann kommer.» (oppslag 5).

#### **5.1.5.1 Layout, teknikk og farger**

Fargemessig er oppslag en til fem preget av kalde nyanser av beige og grå. Fargene er med på å skape en uhyggelig stemning. De utvikler seg til å bli mørkere rundt Pappa for hvert oppslag i takt med endring av stemningen og humøret hans, og innslagene av rødfargen øker. På oppslag to har det dannet seg noe som kan minne om en mørk sky over han. I oppslag tre ser vi at det ikke lenger er en mørk sky over Pappa, men at ansiktet hans har fått en mørk skygge. Den mørke fargen på Pappa utvikles på oppslag fire og fem der den sprer seg videre ut over hele

kroppen hans. Utviklingen av den mørke fargen har en understrekende effekt der fargene er med på å tydeliggjøre det mørket som trer inn i Pappas kropp. Pappas humør blir dårligere, og fargene blir mørkere. Dette kan ses på som en prolepse, et frempek, hvor fargene bygger seg opp mot og peker frem mot Sinna Manns fremtreden, som helt har overtatt Pappa senere i boka.

Fargene rundt Boj og Mamma står i kontrast til skyggen rundt og på Pappa. På oppslag to der Pappa har en mørk sky over seg har Mamma og Boj noe som kan minne om hvite flekker rundt seg. På oppslag tre sitter Boj og Mamma under et hvitt kakeunderlag. På oppslag fire glatter Mamma over en hvit duk. På oppslag fem står Mamma og Boj i en døråpning med en lys bakgrunn. Til tross for mørket som brer seg over Pappa er Boj og Mamma preget av lys i en eller annen form. De lyse elementene rundt Mamma og Boj er med på å skape et skille mellom karakterene hvor det onde, mørket er i Pappa og det gode, lyse er i Mamma og Boj. Samtidig blir de lyse områdene mindre og mindre ettersom Pappa blir sintere. Vi tolker det som et tegn på hvilken stemning som dominerer i rommet.

Alle oppslagene er tegnet med blyant, i tillegg har oppslag to og tre innslag av grafisk tegnede elementer. Med dette mener vi at deler av oppslaget er digitalt bearbeidet, og ikke tegnet med blyant. Karakterene er alle tre tegnet i samme stil, alle har mørkt hår og mørke øyne. Likheten mellom karakterene er med på å understreke familierelasjonen mellom dem. Mamma og Pappa har helt lik farge på antrekkene sine noe som er med på å skape et bilde av tilhørighet mellom partene. Boj skiller seg ut ved at han har andre farger på klærne. Antrekket til Boj er i likhet med Mamma og Pappas antrekk preget av kalde farger. Bojs antrekk består av en sort og hvit stripete genser og en blå bukse. Genseren gir assosiasjoner til en tradisjonell fangedrakt. Vi tolker dette som et symbol på at Boj føler seg fanget i huset.

Oppsummert kan man si at fargene er med på å forsterke stemningen som utvikler seg i huset. Fargene er med på å bygge opp fortellingen med at de fremhever humøret til karakterene og de viser oss hvilken retning fortellingen tar. Fargene kan gi oss en indikasjon på det videre hendelsesforløpet i fortellingen hvor det mørke fortsetter å utvikle seg rundt Pappa, mens Boj og Mamma tviholder på lyset. Det at Pappa markant endrer utseende speiler hvor skummelt det er for Boj at en tillitsperson som skal være trygg og stabil blir en helt annen, og det blir vanskeligere å holde på lyset ettersom Pappa blir sint.

### **5.1.5.2 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv**

Alle oppslagene er tegnet som oversiktsbilder, et bilde der vi har oversikt over alle tre karakterene og miljøet rundt. Dette gjør at leseren kan få en oversikt over mimikken og kroppsspråket til alle karakterene i de ulike situasjonene. Vi kan se hvordan karakterene reagerer på, og forholder seg til, hverandre i de ulike oppslagene. Bildene er tegnet i normalperspektiv som også er med på å skape en oversikt over det som skjer i bildet. I oppslag tre bruker illustratøren verdiperspektivering for å gjøre Pappa enda større enn han egentlig er. Effekten av at Pappa dominerer i bildeutsnittet er med på å fremheve hans maktposisjon i familien. Dette gjelder også på oppslag fire hvor han i tillegg er plassert midt i bildet, som forsterker denne effekten. På oppslag fem ser Pappa enda større ut, men på dette oppslaget er også Mamma tegnet større enn tidligere. Det ser ut som hun har blåst seg opp for å beskytte Boj.

### **5.1.5.3 Person- og miljøskildring**

I første oppslag får vi en introduksjon av de litterære personene. Vi får inntrykk av en tradisjonell familie der mor og far har stereotypiske kjønnsroller. Mor baker kake og steller huset, mens far er stor og maskulin. Mamma har på seg en ermeløs kjole og håret er kort og velfrisert. Hun er tradisjonelt kledd i feminine klær. Hun har røde kinn og smiler bredt mens hun svever over gulvet med en kake i hendene. Pappa har på seg en skjorte, jakke og bukse. Han ser fornøyd ut og holder en pose i hendene. Likevel legger vi merke til at han har røde never og at dette skiller seg ut fra det inntrykket resten av bildet gir oss. Boj står som en observatør i hjørnet og følger med på foreldrene sine. Dette forsterkes ved at han holder et ark og en blyant og har øynene rettet mot Mamma og Pappa. Videre får vi innblikk i Bojs tanker ved utsagnet «En gang blir jeg kanskje som Pappa» (oppslag 1). Slik vi leser det, har dette utsagnet en ladd dobbelthet ved seg. Det kan tolkes som et ønske, men også som en konstatering av at mange ender opp med å ligne på foreldrene sine, og at Boj derfor kan være redd for at han kanskje blir som faren sin. Samtidig nevnes nemlig Pappas røde knoker og som voksenleser har dette noe illevarslende ved seg. I rommet rundt dem legger vi spesielt merke til at det på en kommode ligger en hammer ved siden av en fiskebolle med tre fisk i. Årsaken til at vi legger merke til hammeren er at det er en unaturlig gjenstand å ha liggende ved siden av en glassbolle, som står plassert helt på enden av bordet. I tillegg er en hammer avbildet i parateksten til bildeboka, det er andre gang vi ser dette verktøyet. I fiskebollen er det en stor svart fisk som svømmer mot høyre og to mindre oransje fisker som svømmer mot venstre. Dette tolker vi som et bilde på familien hvor de to små må føye seg etter den store, det virker som om Boj og

Mamma er kuert av Pappa. Bjorvand (2010, s. 221) omtaler fiskebollen med fiskene som et symbol på det fengslende mønsteret familien befinner seg i. På veggen bak Mamma og Pappa er det gule flammer. Dette tolker vi som en prolepse, eller et frempek, på utbruddet som kommer senere i fortellingen.

På oppslag to skjer det et skifte. De stereotypiske kjønnsrollene er fortsatt til stede ved at Mamma rydder og Pappa ser ut som om han har sittet og lest avisen, men skiftet gjelder i stemningen og humøret karakterene utstråler. Mamma står lent over et bord og ser ut til å rydde opp etter et kakemåltid. Vi ser at både Boj og Mamma blir var Pappas endring. Han knytter nevene og står med ryggen til dem. I verbalteksten stiller Boj igjen spørsmål ved Pappas humør, men i dette oppslaget er adjektivene av en mer negativ art enn i det forrige: «sliten», «trøtt», og «sur» (oppslag 2). «Det er noe som kryper fram fra krokene.» (oppslag 2) dette utsagnet forsterker den ulmende stemningen som setter seg i rommet og dette gjenspeiles i den mørke skyen over Pappa. Skyen står også i kontrast til det gode humøret som vi assosierer med et kakemåltid. Dette tolker vi som et eksempel på at Pappas sinne er uforutsigbart. I tillegg ligger det en skiftenøkkel på stolen til Pappa, noe som passer inn i det veldig tradisjonelle kjønnsrollemønsteret som råder hjemme hos Boj. Skiftenøkkel understreker skiftet i stemningen.

I neste oppslag ser vi at Pappa sitter i en lenestol mens Mamma har tatt Boj på fanget og holder rundt han. Vi ser at Boj ser bort på Pappa og skjønner at dette er en reaksjon på Pappas sinnsstemning. Dette uttrykkes også gjennom Pappas ansikt der øynene har blitt svarte og kroppsspråket er forknytt, han ser lunefull ut. I verbalteksten får vi i tillegg innblikk i at det strammer seg inne i Boj og at han lurere på om det er hans skyld i at Pappa er slik: «Er det noe jeg har gjort? Er det noe jeg har sagt?» (oppslag 3). Vi tolker det som at Boj gransker seg selv for å finne en forklaring på endringen han observerer i Pappa. Vi får inntrykk av at alt kretser rundt Pappa, han er stor og dominerende.

I oppslag fire ser Pappa enda mørkere ut, og det forsterker den urovekkende stemningen. «Alle hører at Sinna Mann kommer. Sinna Mann er i pusten til Pappa, i ansiktet til Pappa. I halsen. I nakken. I hendene og beina. Sinna Mann er overalt på Pappa.» (oppslag 4). Boj distanserer tydelig Pappa fra Sinna Mann ved å snakke om Sinna Mann som en egen karakter. Det tolker vi som en forsvarsmekanisme Boj har utviklet for å kunne skille mellom den pappaen han er glad i og den pappaen som er sint. I verbalteksten går Bojs skyldfølelse igjen og han tenker på måter han kan blidgjøre Pappa på «Å kjære Pappa, ikke slipp ut Sinna Mann. Ikke la Sinna

Mann komme. Jeg skal bli så snill. Skal ikke si et ord. Skal ikke puste.» (oppslag 4). På dette oppslaget kan man også se at kroppen til Pappa er i spenn, man ser musklene i armene og halsen spenne seg. Boj, holder nå et fly foran seg, og flyet kan vise ønske om en rømningsvei. Ellers i rommet ligger det en skrue bak Boj. Vi legger merke til denne fordi det tidligere har vært avbildet ulike verktøy. Mamma fortsetter å stille i huset, og dekker et bord med en duk. Hun forsøker fortsatt å holde orden i hjemmet, og nå er kroppsspråket hennes rent faktisk kuet; hun er bøyd mot gulvet og ser liten ut. I verbalteksten tar hun tydelig hensyn til Pappa gjennom oppfordringene til Boj: «Pappa må hvile litt», «Pappa må jobbe» og «Ikke forstyr Pappa nå» (oppslag 4). Dersom man ser på væremåten som en helhet tolker vi det dit at hun ønsker å hindre at situasjonen eskalerer.

«Hvorfor er Pappa så sint? tenker Boj. Kanskje det er min skyld, tenker Boj. Skal bli snillere. Være flinkere. Gjøre hva som helst. Unnskyld. Unnskyld. Pappan min. Snille Pappa.» (oppslag 5). Igjen, er Bojs skyldfølelse fremtredende i verbalteksten, men vi legger merke til at Boj ber om tilgivelse, og tolker det som at han forstår det slik at det er noe han selv har gjort som fører til endringen i Pappa. I oppslag fem dominerer Pappa bildet, han er fremoverlent og det ser ut som at han beveger seg mot Mamma og Boj. Det aggressive kroppsspråket gir en forventning om at Pappa kommer til å gjøre noe. Han knytter venstre neve og holder en skiftenøkkel i høyre hånd. Illustrasjonen danner en kontrast mellom verktøyets opprinnelige funksjon og hvordan Bojs far ser ut til å benytte det. Ansiktsuttrykket til Pappa er mørkt og hardt. Vi tolker den mørke fargen i ansiktet som at Pappa ser svart. Mamma står foran Boj med armene strekt ut til sidene. Hun skyver Boj fra mørket og inn i lyset. «Men ingenting kan stoppe Sinna Mann når Sinna Mann kommer. For en dør er ikke en dør. En vegg er ikke en vegg. Og Mamma er ikke mamma.» (oppslag 5). De to siste utsagnene på oppslaget signaliserer en eskalering av situasjonen. «Vær på rommet ditt, Boj, sier Mamma. Boj, inn på rommet!». Vi merker en eskalering i utsagnene. Det første er en oppfordring, det andre er en kommando.

### **5.1.6 Hendelsen – oppslag 6-8**

Boj gjemmer seg på rommet mens Sinna Mann herjer i stua. Boj er redd og tenker på Sinna Mann og Mamma. «Boj gjemmer seg bak pusten. Gjemmer seg langt inne i magen som strammer seg. Vil ikke høre. Vil ikke se. Ikke tenke. Sinna Mann ryker. Sinna Mann brenner. Mamma, Manna, Sinna Mann brenner.» (oppslag 6). Inne fra rommet hører Boj det som foregår på utsiden. Han trekker beina inn til brystet så tett det går og holder armene over hodet. Utenfor har Sinna Mann tatt tak i Mamma. «Slokk brannen, Pappa! Slokk Sinna Mann. Men ingen kan

slokke. Ingen, ingen. Ingen kan stoppe ildebrann. Kan ikke. Kan ikke slokke Sinna Brann.» (oppslag 7). Boj drømmer seg vekk til et sted hvor han kan leke med en hund. De danser sammen og smiler.

#### **5.1.6.1 Layout, teknikk og farger**

Fargene i disse oppslagene skiller seg ut fra oppslagene i dramaturgien. Fargene er skarpere, varmere og de skaper mer liv i bildene. I oppslag seks og syv er det rødt og oransje som dominerer og det assosierer vi med flammer og sinne. Fargen er konsentrert rundt og på Sinna Mann. På høyre del av oppslag seks er det et felt med en grå farge. Fargene er kaldere, og det er et skille mellom den oransje fargen og gråfargen som omslutter Boj. Det gir indikasjoner på at Boj befinner seg i et annet rom enn Sinna Mann og Mamma. Han er ikke inne i selve flammene, som Mamma, men han er omsluttet av Pappas vold likevel.

På oppslag syv er bakgrunnen fargemessig delt i tre deler. I midten av oppslaget er det den nevnte oransje fargen som dominerer og den er med på å fremheve sinnet i Sinna Mann. Til venstre og høyre i oppslaget ser det ut som at illustratøren har lagt enten et silkepapir, eller et matpapir over den oransje bakgrunnen. Den oransje fargen blir dermed dempet og skaper et skille i bildet. Denne bakgrunnen er bak både Boj og Mamma og det kan være et tegn på at de står sammen om dette. Videre vil vi påpeke at uavhengig av bakgrunnsskillet strekker Sinna Mann over i Mammans bakgrunn, mens han havner bak Bojs bakgrunn. Det tolker vi slik at sinnet til Sinna Mann ikke når frem til Boj fysisk.

I hjørnene på oppslag syv ser vi innslag av noe som er tegnet grafisk. Fargene i dette er rødlige og det minner oss om både lava, innvoller og fjell med mose på samme tid. Det ser ekkelt ut, og for oss fremhever det de groteske handlingene som foregår inne i huset. Disse grafiske elementene videreføres til neste oppslag, der vi ser dem på venstre side. Resten av dette oppslaget skiller seg fargemessig ut fra de to forrige. Dette oppslaget er preget av lyse og lette blåtoner, noe som gir en følelse av ro. Samtidig gjør videreføringen av det grafiske elementet oss sikker på at dette oppslaget også inngår som en del av hendelsen, selv om resten av oppslaget virker som om det hører til en annen verden. Oppslaget har blitt tolket som at Boj går inn i en slags psykotisk tilstand (Traavik, 2012, s. 107). Vi ser det litt annerledes og vår tolkning av oppslaget er at Boj ser seg nødt til å flykte inn i en fantasi for å unnsnippe virkeligheten sin.

Oppsummert gir fargene i disse oppslagene mer inntrykk av liv og bevegelse enn i de forrige. Ut ifra fargene forstår vi at situasjonen har eskalert og det som Mamma forsøkte å forebygge



har skjedd. Pappa har mistet seg selv, og Sinna Mann har tatt over. Fargene driver fortellingen fremover og er med på å forsterke alvoret og understreke stemningene i hendelsen. De gir også en forventning om det som kommer videre: når en brann har brent opp sitter vi igjen med aske, sot og ødeleggelse.

#### **5.1.6.2 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv**

Som nevnt, befinner Boj seg i et annet rom enn Mamma og Sinna Mann på oppslag seks. Vi mener derfor at dette er to ulike bilder som er satt sammen til ett oppslag. På denne måten har illustratøren klart å formidle et oversiktsbilde, selv om karakterene egentlig befinner seg i to ulike rom. Dette fremkommer av at vi ser Sinna Mann og Mamma i et froskeperspektiv, mens vi ser ned på Boj fra et fugleperspektiv. Effekten av de ulike perspektivene er at vi som leser føler nærhet til det som er tegnet i froskeperspektiv, og distanse til det som er tegnet i fugleperspektiv. Vi føler altså en nærhet til situasjonen mellom Sinna Mann og Mamma, og distanse til Boj. Samtidig kan vi si at froskeperspektivet på foreldrene også gir oss en nærhet til Boj, siden det signaliserer at vi ser dem fra hans ståsted. Illustrasjonen av Sinna Mann og Mamma tar mye større plass i oppslaget enn Boj gjør. Det er denne situasjonen som driver handlingen frem, samtidig virker det som om det har vært viktig for forfatter og illustratør å få frem hvordan denne situasjonen påvirker Boj. Oppslag syv er tegnet med samme virkemidler som dette oppslaget. Oppslag åtte skiller seg fra de to foregående ved at det bare viser Boj, som unnslipper virkeligheten ved å innta en fantasiverden.

#### **5.1.6.3 Person- og miljøskildring**

I oppslag seks ser vi fortsatt de samme karakterene, men Pappa har endret utseende. «Sinna Mann har tatt Pappa. Sinna Mann har stengt Pappa inne i seg selv.» (oppslag 6). Av dette forstår vi at raseriet til Pappa har tatt over og at Boj nå kun ser karakteren Sinna Mann. Sinna Mann har vokst seg enda større og dette sammen med den oransje fargen gjør at han ser enda mer truende ut enn før. Ansiktsuttrykket forsterker dette ved at han sperrer øynene opp og flekker tenner. Sinna Manns venstre hånd er plassert midt i oppslaget, den er stor og det ser ut som at han bruker den til å komme seg frem. Den høyre hånden er knyttet og basert på at blikket hans er vendt mot Mamma tolker vi det dit at han bruker den til å slå henne. Mamma står vendt mot Sinna Mann og posisjonen hennes får oss til å tro at hun rygger unna og er på tur til å falle bakover. I verbalteksten får vi innblikk i at Mamma selv i denne vanskelige situasjonen har omsorg for Boj og at hun ikke vil at han skal få med seg det som skjer i stua. Boj sitter med knærne mot brystet og hendene foran ørene i sengen. Det ser ut som at han vil gjøre seg så liten som mulig og stenge ute det som skjer. Dette inntrykket får vi også av verbalteksten: «Boj

gjemmer seg bak pusten. Gjemmer seg langt inne i magen som strammer seg. Vil ikke høre. Vil ikke se. Ikke huske. Ikke tenke.» (oppslag 6). Både verbalteksten og illustrasjonene forteller oss om Bojs ønske om å forsvinne. Vi får også innblikk i Bojs bekymring rundt det som skjer med Mamma: «Mamman min, Mamman min. Ikke la Sinna Mann ta deg.» (oppslag 6). Dette tolker vi som at Boj vet at det skjer noe med Mamma når raseriet til Sinna Mann tar over. Ved sengen står flyet vi gjenkjenner fra oppslag fire og vi tolker at rømningsveien dermed fortsatt er aktuell. Ved siden av flyet står det et skrin med et nøkkelhull. Vi legger merke til dette fordi det tidligere har vært avbildet ulike former for nøkkelhull.

I det neste oppslaget er Sinna Mann enda større og han har tatt tak i Mamma. Utseendet hans er skremmende med brede ben og hvite øyne, der han står i flammene. Mamma ligner en dukke som henger i hånden til Sinna Mann, som gjør at hun fremstår vilje- og forsvarsløs. Boj fremstår livredd, sammenkrøket med hendene over hodet og knærne trukket inntil brystet. «Mamma blafrer i flammene. Lille Mamma blir så liten. Unnskyld, Mamma, unnskyld, unnskyld, lille Mamma.» (oppslag 7). Boj klarer ikke å stenge lydene ute og det er helt tydelig at han føler på skyld knyttet til det som skjer. Siste avsnitt går over fra ord til en enkel stavelse. Det virker som at Boj går over i en stamming av stavelsen «ba». Vi tolker dette som at Boj er i ferd med å begynne å gråte, eller at han er i ferd med å miste språket sitt av redsel.

Oppslag åtte forstår vi slik at vi har beveget oss inn i Bojs fantasiverden. Boj og en hvit hund leker sammen i bildet. De ser på hverandre og smiler. Boj har et svært åpent kroppsspråk noe som står i kontrast til de tidligere oppslagene. Det ser ut som om Boj har det fint her. Verbalteksten begynner med samme stavelse som forrige oppslag avsluttet med. Både den, og stavelsene «ha» og «ho» ser vi på som barnslige lyder, og disse signaliserer at Boj må gjøre seg mindre enn han er, muligens fordi han ønsker å forstå mindre enn han gjør. Videre beskriver verbalteksten en drømmeverden hvor Boj og hunden danser sammen. Mot slutten trenger virkeligheten inn i drømmen «Sot og aske i lufta». Men så overtar drømmen igjen og det tolker vi til at Boj glir tilbake i drømmen og ønsker å holde fast i det fine.

### **5.1.7 Tiden etter hendelsen – oppslag 9-12**

Mamma og Boj ser på Pappa som sitter krokrygget på en krakk. «Ilden har brent opp Sinna Mann. Sinna Mann blir tynne flak i vinden. Sinna Mann blir støv og meitemark og snegler og forsvinner i bakken. Forsvinner i sølevann og jord. Kryper inn i krokete ryggen. Bare Pappa sitter igjen. Stakkars Pappa. Stakkars store lille Pappa. Stubberygg. Stakkars stubbe. Stubbegubbe. Subbegubbe. Subbepappa.» (oppslag 9). Pappa sitter fortsatt krokrygget mens

Mamma binder bandasjer på Pappas hender og Boj holder rundt ham. «Pappa er en svamp som har sugd opp hele havet. Hold rundt meg, gråter Pappaliten og lekker fra alle sprekker. Og Boj må trøste Pappa og smake på Pappalitens salte tårer.» (oppslag 10). Pappa er tilbake i stolen sin og Mamma serverer han et glass. Boj sitter under et bord som er dekket med en duk, skjermet for Pappa og Mamma. «Og Boj må ikke snakke om det. Må ikke se, ikke si, ikke høre. For det er hemmelig, hemmelig, og vi har det så fint, så fint. Det sier Mamma. Så fint, så fint. For hvem skulle ellers ordne med datamaskinen? Og hvem skulle ellers reparere bilen og skru inn lyspærene? Hvor skulle vi ellers bo? Hvordan skulle vi klare oss uten Pappa?» (oppslag 11). Pappa er på beina igjen, og strekker armene mot Boj. Boj holder armene sine tett inntil seg og ser nervøst bort på Pappa. «Mamma blir en stol i hjørnet. Hun vil ta Boj på fanget. Men Boj vil ikke sitte. Boj vil ut. Skoene roper utålmodig ved døra. Ut ut ut. Skoene vil løpe av sted med ham.» (oppslag 12).

#### **5.1.7.1 Layout, teknikk og farger**

Vi ser likheter i fargene i oppslag ni og ti, og i oppslag elleve og tolv. I oppslag ni og ti er fargene kalde og grå. Dette er med på å skape en assosiasjon til at brannen er over og det er restene, i form av sot og aske, som ligger igjen. «Ilden har brent opp Sinna Mann.» (oppslag 9). Pappa er blitt grå, men samtidig er hendene hans ildrøde, dette tolker vi som at Sinna Mann fremdeles er i Pappa og kan ta fyr igjen. Følelsen av ødeleggelse forsterkes ved at bakgrunnen i oppslag ni ser knust ut.

Fargene i oppslag elleve og tolv er i hovedsak beige og er lik fargene i oppbygningen i handlingsgangen. Det kan være et tegn på at vi nå er tilbake til «normalen». Det kommer også frem av det hvite kakeunderlaget og duken som kan være tegn på fredstid. De heldekkende bakgrunnsfargene står i kontrast til tidligere kaos og vi får en følelse av at vi er tilbake til den skjøre «roen» som dominerer hverdagen i dette hjemmet. Dersom vi ser disse fire oppslagene i sammenheng, merker vi en nedtoning av støy i bakgrunnen både fargemessig og uttrykksmessig. Det gjør at stemningen i huset føles roligere for hvert oppslag. Det er igjen en indikasjon på at vi er tilbake til slik det pleier å være. Dessuten går Pappa tilbake til sine vanlige farger på oppslag tolv, og det skaper et punktum for hendelsen.

#### **5.1.7.2 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv**

Alle fire oppslagene er oversiktsbilder. De er tegnet i normalperspektiv og størrelsesforholdet mellom karakterene er mer naturlig enn under hendelsen. På samme måte som fargene, kan dette indikere at tilstanden i huset er tilbake til normalen. På oppslag elleve er Boj plassert

nærmere leseren i forhold til Mamma og Pappa. Effekten av dette er at vi føler nærhet til Boj. I det neste oppslaget ser vi innslag av verdiperspektivering. Pappa er tegnet stor og Mamma er tegnet liten. Dette tolker vi som et symbol på maktforholdet mellom Mamma og Pappa.

### 5.1.7.3 Person- og miljøskildring

Oppslag ni er preget av tristhet og ødeleggelse. Pappa sitter krokrygget på en krakk og henger med hodet. I dette oppslaget er det hans kroppsspråk som er kuert, men han er likevel størst. Det er her han har minst makt, i forhold til at Mamma kan ta med seg Boj og forlate, men selv om han er beskrevet som liten, og Mamma nå er den høyeste, er alt fremdeles sentrert rundt ham. Mamma og Boj ser på Pappa mens han sitter der. Rundt dem ligger diverse ødelagte gjenstander, som vi får inntrykk av at har blitt ødelagt under hendelsen. «Pappa ser hvor Sinna Mann har vært. Ser på knust skål, ser på merket i veggen, ser på ødelagt dør. Ser på Mamma. Og Pappa ser på Sinna Mann i hendene sine.» (oppslag 9). Dette tolker vi som at Pappa angrer seg for det Sinna Mann har gjort. Det at døra er uten håndtak, ser vi på som et tegn på at familien er stengt inne i dette voldelige mønsteret. Videre legger vi merke til at Mamma nå har kledd på seg en langermet jakke. Dette kan signalisere at Mamma har tatt fysisk skade, uten å faktisk vise skadene. Dette er en mer indirekte måte å indikere at hun er skadd, fordi det ikke eksplisitt vises, det må tolkes. Mamma ser trist og sliten ut, og hun holder armene rundt seg, formodentlig for å beskytte de ømme armene sine, og muligens også skjule skadene for Boj. Dette er noe vi tror det er meningen at voksne lesere skal få med seg, men som Mamma går inn for å skjule på samme måte som hun forsøker å skjule alt Sinna Mann gjør. Siden verbalteksten er filtrert gjennom Bojs perspektiv finner vi ikke spor av skaden der, og dermed fremkommer det at Boj ikke har fått det med seg. Boj gjemmer seg bak Mamma, men titter frem på Pappa med et engstelig blick. Det ser ut som han enda er redd for Pappa, selv om hendelsen er over. «Skal ikke være sint mer, sier Pappa. Skal ikke være slem mer, sier Pappa. Lover det, sier Pappa. Det kan han si, for det har Pappa sagt før. Mange ganger før.» (oppslag 9). Utsagnet er ikke troverdig for verken Boj eller leseren.

På det neste oppslaget virker det som om det er samme situasjon, men fra et annet perspektiv. Pappa sitter på den samme krakken, og Mamma og Boj har strukket ut en hånd til ham. Mamma bandasjerer Pappas hender og vi får her innblikk i hennes omsorg. Til tross for de fysiske skadene han har påført henne, hjelper hun og trøster ham. Det ser ut som om det renner vann eller tårer fra kroppen til Pappa. Effekten er at det kan ligne på en fengselstrøye med striper. Dette kan være et symbol på hva handlingene til Pappa egentlig skal straffes med, eller at han også er en fange, et offer for sine egne handlingsmønstre. «Hvor gjør det vondt? spør Mamma.»

(oppslag 10). Mammans omsorg for Pappa blir tydelig forsterket. I dette oppslaget finner vi det utfordrende å tolke handlingene til Boj. «Hold rundt meg, gråter Pappaliten og lekker fra alle sprekker. Og Boj må trøste Pappa og smake på Pappalitens salte tårer.» (oppslag 10). Vi ser i bildet at han klemmer Pappa. Samtidig er det vanskelig å forstå om Boj klemmer Pappa fordi han selv ønsker det, eller om det er på grunn av frykt for Sinna Mann, eventuelt om det er i sympati for Mamma. Vi har under hendelsen sett at Boj har stor omsorg for Mamma, og det kan derfor være en årsak til at Boj klemmer Pappa, fordi han ser den omsorgen Mamma gir ham. Årsaken til at vi stiller spørsmål ved dette er at det i verbalteksten står at Boj «må» trøste Pappaliten, og ikke at han «vil» eller «ønsker». Vi legger også merke til bruken av Pappaliten, og tolker dette som at det er enda en karakter som bor i Pappa.

På oppslag elleve ser vi Pappa og Mamma litt i bakgrunnen av oppslaget. Vi er tilbake i stua og Pappa sitter i en lenestol med ansiktet vendt mot Mamma. Han ser trist og sliten ut, og hendene er fortsatt bandasjerte. Det ser ut som om han synes synd på seg selv. Han ligner en hjelpeløs pasient som er avhengig av at Mamma pleier ham. Mamma gjør dette villig. Ved siden av stolen Pappa sitter i står det en bønne med vann. Slik vi forstår den, har Mamma brukt den til å vaske vekk spor etter hendelsen. Boj sitter under et bord, lengre frem i bildet. Slik de er plassert kan ikke Mamma og Pappa se Boj, og vi antar at han ønsker å gjemme seg for dem. Verbalteksten forteller oss at Boj er på vakt og lytter etter lyder i rommet. Det tolker vi som at Boj er tilbake i den nervøse tilstanden der han må passe på alt han gjør. «Boj vil ut. Vil vekk. Kan du låse opp døra, Mamma? spør Boj. Ikke nå, sier Mamma. For Mamma må stelle med Pappa og knyte hvite skjerf rundt hendene hans.» (oppslag 11). Vi får en følelse av at hun ikke har tid til Boj, fordi Pappa er alt som fins og Boj må klare seg selv. Vi oppfatter at omsorgen til Mamma, på dette tidspunktet, er større for Pappa enn for Boj. Vi forstår det slik at Boj er opplært i tanken om at de er avhengige av Pappa, og at det er verdt å gå gjennom denne volden. Dette er det eneste vi får som ligner en forklaring på det som er et stort svik fra Mamma. For oss som voksenleser er dette med at de trenger noen som kan fikse datamaskinen og lignende ganske svake argumenter for å la Boj vokse opp med en voldelig far. Så selv om Mamma åpenbart er et offer og en karakter vi har sympati med, er det to voksne som svikter Boj. Videre får vi inntrykk av at vi går inn i Bojs tanker og at han tenker på noe Mamma har sagt tidligere: «Og Boj må ikke snakke om det. Må ikke se, Ikke si, ikke høre. For det er hemmelig hemmelig, og vi har det så fint så fint.» (oppslag 11).

I det siste oppslaget i denne inndelingen tar Pappa mye plass. Han er som nevnt tilbake til det utseendet han hadde før hendelsen, og Sinna Mann eksisterer nå bare i nevene til Pappa. «Pappa

kjøper brus til middag. Og godteri selv om det ikke er lørdag.» (oppslag 12). Vi forstår dette som et forsøk på forsoning med Mamma og Boj. Boj står midt i bildet og ser på Pappa med et forskrekket uttrykk. Dette kan komme av at Boj enda er redd for at Sinna Mann skal komme ut av ryggen til Pappa. Mamma sitter på en stol og det ser ut som at luften har gått ut av henne. Hun har krympet i størrelse, og kroppsspråket hennes fremstår igjen kuet. «Mamma blir en stol i hjørnet.» (oppslag 12). Denne metaforen, et ord eller uttrykk som brukes i overført betydning (Lothe et al., 2007, s. 135), ser vi for oss at en barneleser kan tolke bokstavelig, men vi forstår det som at Mamma er handlingslammet og viljeløs. Ved siden av Mamma står det en plante. Planten har mistet et blad. Dette ser vi på som et symbol på Mamma som visner i stolen. «Lås opp døra, Mamma! Men Mamma klarer ikke, orker ikke. Finner ikke nøkler. Fins ikke nøkler.» (oppslag 12). I verbalteksten gjenkjenner vi et symbol som er gjennomgående i fortellingen, nemlig nøkler og nøkkelhull. Det ser vi på som et ledemotiv. Et ledemotiv betegner blant annet et ord, eller et symbol som ved gjentakelse i ulike kontekster, og på forskjellige stadier i handlingsutviklingen, blir tillagt nye betydningsvalører (Lothe et al., 2007, s. 121). Tidligere har vi sett flere nøkkelhull uten tilhørende nøkler. Nå blir vi presentert for en mulig løsning på problemene, en nøkkel til nøkkelhullene. Her ser vi tydelig at Mamma sliter med å finne nøklene for å kunne hjelpe Boj og seg selv. «Boj må åpne døra sjøl. Låse opp låsen i låsen. Åpne døra i døra. Og døra bak døra i døra.» (oppslag 12). Av dette får vi inntrykk av at det er Boj, og ikke Mamma, som er nøkkelen til utveien av volden.

### **5.1.8 Syklusen**

Oppslag en til tolv representer et hendelsesforløp som kan forstås som en syklus. Syklusen består av en oppbyggingsfase der ofrene for volden, Mamma og Boj, leter etter endringer i Pappas humør og tilpasser seg hans behov. Dette ser vi for eksempel ved at Mamma holder orden i huset, og det er tydelig at hun kjenner Pappas sinnsstemning så godt at hun vet allerede før det skjer noe når hun må be Boj om å være stille. Vi ser også at Boj helt fra start er observant på Pappas humør. Videre følger en voldsfase, som vi har kalt hendelsen, og i den fasen vet alle i huset at ingenting kan forhindre at volden blir utført. Etter volden, eller hendelsen, kommer anger og lovnader om at det ikke skal skje igjen. Vi ser at Pappa kjøper gaver og godteri og på denne måten prøver å gjøre opp for det som skjedde. Han ønsker å reparere forholdet til Boj og Mamma. Samtidig merker vi at Boj enda er på vakt og redd for at det skal skje igjen. Det får oss til å forstå at dette er en syklus som Boj og Mamma er velkjent med og som sannsynligvis har pågått i lang tid. Denne syklusen er ifølge Nasjonalt Kunnskapssenter om Vold og Traumatisk Stress (NKVTS) (2018) en dynamikk mange som lever med vold i nære relasjoner

kan kjenne seg igjen i. Syklusen som NKVTS beskriver minner om den syklusen vi har sett i boka, men det vi har kalt dramaturgien har de delt inn i en oppbyggingsfase og en eskaleringsfase. Innholdsmessig er det ingen markant forskjell. Det viser at boka gjenspeiler en reell situasjon som mennesker med vold i hjemmet kan kjenne seg igjen i.

### **5.1.9 Vendepunktet – oppslag 13-15**

Utenfor huset utvides Bojs verden, som består av flere voksne enn Mamma og Pappa. Boj ser bort på en dame som står sammen med en hund. «Boj har lyst til å fortelle. Ordene hamrer med mange små hammere. Ordene vil ut og hviske og snakke og rope. Men munnen er låst igjen med sju låser, limt igjen med superlim og spikret igjen med hundre spiker.» (oppslag 13). Boj og hunden sitter tett under et tre og ser på hverandre. «Boj forteller til hunden. Og Boj forteller til buskene og fuglene og til gresset og til klatretreet.» (oppslag 14). Boj står i toppen av treet med et ark i hendene og en blyant i lomma. Han skriver et brev til Kongen om det som skjer hjemme «Kjære Kongen, skriver Boj. Pappa slår, skriver Boj. Er det min skyld? skriver Boj. Hilsen Boj, skriver Boj.» (oppslag 15). «Det napper og lugger i Boj. Huset har mørke vinduer, lukkede dører, tause planker. Men treet jubler. Du klarte det! roper treet og løfter Boj høyt, høyt opp på skuldrene.» (oppslag 15).

#### **5.1.9.1 Layout, teknikk og farger**

Fargemessig er oppslag 13 og 15 like. Boj har gått ut av huset og ute er det en blå verden. Denne blå fargen skiller seg fra de beige tonene vi er vant til fra inne i huset. Vi får assosiasjoner til frihet og natur, og fargen bærer preg av en letthet som står i kontrast til det innesperrede huset. Samtidig har den beige fargen tatt over oppslag 14. Vi ser at bakgrunnen egentlig er blå, men at det beige har lagt seg som et lag på bakgrunnen. Dette har Traavik (2012, s. 110) tolket som at det viser hvor sterkt preget Boj er av farens ødeleggende handlinger, fordi hele naturen har samme farge som Pappas dress. På neste oppslag har den blå fargen trenget igjennom det beige og vi får igjen en følelse av letthet som også kan kobles til at en bør har lettet fra Bojs skuldre.

#### **5.1.9.2 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv**

Alle tre oppslagene er oversiktsbilder. På oppslag 13 ser vi Boj større enn vi noen gang har gjort før. Vi føler dermed enda mer nærhet til Boj og det virker som om at settingen utenfor hjemmet gir rom for at Boj kan ta plass. Vi får også inntrykk av at han sitter med en type makt der makten ligger i at han har mulighet til å fortelle, og dermed kanskje bryte ut av syklusen. Oppslag 15 vises i normalperspektiv, men utsnittet av treet er trukket frem ved å kun vise treet

topp. Effekten av dette er at det virker som at Boj er langt over bakken. Boj *løftes* av å skrive brevet.

### 5.1.9.3 Person- og miljøskildring

Boj er plassert langt frem i oppslag 13. Han sitter foran et tre og holder i en pinne, og ser mot en dame med et usikkert, men nysgjerrig blikk. «Når Boj ser tilbake på huset, er huset stille. «...» Men det er noe der inne. Det vet Boj. Det er Pappa.» (oppslag 13). Damen Boj ser på har rød jakke og står sammen med en hund. Hunden ser lik ut som den i Bojs fluktfantasi i oppslag åtte og kan kobles til fluktmuligheter og et godt, annet sted, enn hjemmet hans. De har begge hvite krøller og damen har store, tykke briller. «Hei, Boj, sier hun og ser på ham med brillene sine. Går det bra? spør hun. Men Boj klarer ikke si noe med munnen som er låst og limt og spikret. Ordene sprenger og presser og hamrer, men Boj klarer ikke annet enn å nikke. For det er alt Boj kan. Et lite nikk er alt som fins.» (oppslag 13). Ser vi dette i sammenheng med illustrasjonen der Boj ser nysgjerrig bort på damen forstår vi dette som at Boj egentlig har lyst til å fortelle, men lojaliteten til Mamma og Pappa overveier lysten til å fortelle.

I neste oppslag sitter Boj og hunden under et tre. Han strekker en hånd frem til hundens ansikt, og hunden ser på Boj og virker rolig. Bildet gir en følelse av ro og trygghet, og vi får inntrykk av at de to karakterene er trygge på hverandre. «Og hunden lytter helt til limet på leppene til Boj løsner og ordene kryper ut av munnen. Flokker av ord. Boj forteller til hunden. «...» Si det videre, hvisker treet i vinden. Si det. Si det. Kan ikke, sier Boj. Klarer ikke, sier Boj og kjenner tyngden av kroker og hengelåser. Skriv et brev, sier hunden.» (oppslag 14). Boj har en så stor tillit til denne hunden at han forteller om det som skjer i hjemmet hans. Det metaforiske og naturlyriske språket gir liv til verbalteksten. Det at hunden i tillegg ser ut som den samme som Boj flykter til i drømmen, kan tyde på at Boj nå har funnet den fluktveien han har lett etter, nemlig muligheten for å bryte voldssyklusen. Til venstre for treet de sitter ved ser vi i tillegg flyet vi gjenkjenner fra tidligere oppslag som også kan være et symbol på en fluktmulighet. Det er nemlig dette som er vendepunktet i fortellingen; Boj forteller.

I oppslag 15 ser vi Boj som står på en grein høyt oppe i treet. Han holder et ark i hånden og har en blyant stikkende ut av lomma. Blyanten går igjen fra tidligere oppslag og vi ser på den som et ledemotiv. I begynnelsen leser vi det som at Boj med blyant og skriveblokk er dømt til å observere Pappa som en liten forsker for å følge med på alle bevegelsene, men nå blir blyanten og papiret et våpen Boj kan bruke for å redde seg ut av situasjonen. Armene hans er strekt ut til siden og han har et åpent kroppsspråk, det tyder på at han får agens, han er ikke lenger hjelpeløs.



I bakgrunnen ser vi huset til Boj med mørke vinduer, som en påminnelse om at volden fremdeles eksisterer der. I verbalteksten får vi bekreftet at arket Boj holder i hendene er brevet han ble oppfordret til å skrive. I brevet står det:

«Kjære Kongen, skriver Boj.

Pappa slår, skriver Boj.

Er det min skyld? skriver Boj.

Hilsen Boj, skriver Boj.»

(oppslag 8)

I brevet får vi igjen innblikk i Bojs skyldfølelse, og vi får konstatert at Boj vet at Pappa slår. Pappa har tidligere kneblet Bojs språk. Når Pappa slår, tvinges Boj tilbake i utvikling språkmessig. Språket til Boj er en mulig trussel mot Pappas enorme makt, og i dette oppslaget ser vi at han griper det. Det at Boj velger å skrive brevet til Kongen kan være fordi barn ser på kongen som sjefen over Norge, og at han har svaret på spørsmålene Boj stiller. Det at Boj får et løft av naturen og språket ser vi på som et symbol på viktigheten av å si ifra.

### **5.1.10 Løsning – oppslag 16-18**

Kongen kommer til huset til Boj. «Boj, roper Kongen. Er du der, Boj? Roper Kongen. Da åpner alle dører seg. Og Kongen kan gå rett inn til Boj.» (oppslag 16). Mamma ser på Kongen og Boj ser på Pappa som ligger på knærne på gulvet. «Men hva skal jeg gjøre med Sinna Mann? spør Pappa og ser på Kongen. Sinna Mann er så fryktelig sterk, sier Pappa. Men du er sterkere, sier Kongen. Og du skal få bo hos meg.» (oppslag 16). Pappa sitter under et tre i Kongens hage. I bakgrunnen står Mamma og Boj og ser på ham. På fanget har Pappa tre små menn, og det står en fjerde, eldre mann og holder i leggen hans. «Og da skal Sinna Mann ikke være farlig og innestengt mer. For Pappa skal holde ham i hånden og passe på. Og Pappaliten skal ikke være trist mer. For Pappa klapper ham over ryggen. Og ordene skal flagre og fly som. Tynne sommerfugler og tykke humler. Og ordene skal få krype som maur og marihøner. Og da skal Pappa bli hel igjen.» (oppslag 17). Pappa kaster Boj opp i lufta mens Mamma, hunden, damen og Kongen ser på. Alle smiler, og stemningen er god. «Alle dører på vidt gap. Sol og pust og vind i håret. Stjerner i munnen. Ha ha hi hi. Hi hi.» (oppslag 18).

#### **5.1.10.1 Layout, teknikk og farger**

Felles for alle tre oppslagene er at de består av lyse, lette farger. Effekten av det er at stemningen føles lettere og det virker som at karakterene er lettet over dette utfallet. Bakgrunnen er generelt

lysere enn den tidligere har vært og det kan være et tegn på en ny tid fordi Kongen har tatt med Pappa for å gi han hjelp.

#### **5.1.10.2 Komposisjon, bildeutsnitt og perspektiv**

Alle oppslagene er tegnet i normalperspektiv med preg av verdiperspektivering. På oppslag 16 kommer dette frem ved at Kongen er tegnet stor, han tar halve oppslaget. Dette kan være både fordi Kongen fra barns perspektiv er regnet som en person med mye makt generelt, men også for å fremheve maktforholdet mellom Kongen og Pappa. Pappa er tegnet liten i forhold til alle karakterene. Til og med Boj er større enn Pappa, og dette er med på å understreke Bojs makt ved å si ifra. I neste oppslag er Pappa tegnet stor igjen. Dette kan være fordi forfatteren og illustratøren ønsker å poengtere at Pappa er større enn Sinna Mann, og at han kan vinne denne kampen. I det siste oppslaget er Boj og Pappa sentral. Dette fremkommer både av plassering og størrelse. De andre karakterene er tegnet litt i bakgrunnen med innslag av fugleperspektiv, mens Boj og Pappa er trukket frem i midten av oppslaget. Det gjør at de fremstår som de viktigste karakterene i oppslaget.

#### **5.1.10.3 Person- og miljøskildring**

I oppslag 16 tar Kongen som nevnt halve oppslaget. Han er stor og blå, og bærer en kappe og en krone på hodet. Han er fremstilt på en måte konger ofte blir fremstilt i eventyr og lignende. Som voksenleser fremstår han som et symbol på en maktinstans, det kan være politiet, barnevernet eller lignende. I hånden holder han et ark, dette kan tolkes som brevet fra Boj. «Godt gjort, Boj, sier Kongen og takker for brevet. Og Kongen har stor krone på. For bare Kongen er kongen. Det er ikke din skyld, Boj, sier Kongen og rister på hodet.» (oppslag 16). Her får Boj svar på spørsmålet som har tynget han gjennom hele boka, det er ikke hans skyld at Pappa slår. Det tolker vi som et av de viktigste momentene å ta til seg fra boka, at det ikke er barnets skyld.

Boj står midt i oppslaget og ser på Pappa. Han har armene ut til siden og det ser ut som at han strekker frem en hånd til Pappa. Ansiktet viser likevel et urolig uttrykk. Vi ser på dette som at det kan komme av at Boj kjenner på en konflikt i maktposisjonen mellom seg selv og Pappa. Pappa ligger på kne og bøyer hodet ned mot gulvet. Han holder en hånd til brystet, den andre strekker han ut mot Boj. Det ser ut som at han ber på sine knær. Ved siden av Pappa ser vi en stol vi gjenkjenner fra tidligere i bildeboka. Den har et knekt ben og vi forstår dette som et symbol på at fasaden, som Mamma har forsøkt å opprettholde, er brutt. I oppslag tolv er det skapt et metaforisk bilde av Mamma som en stol, og det er derfor vi gjør denne koblingen. Ved

siden av ser vi også en stripe med tapet som vi kjenner igjen fra oppslag en. Det er tapetet med flammer, men det er nå grått og beige som vi forstår som at flammene er brent ut og at det representerer Sinna Mann. «Og Pappa må gå på kne for Boj og si unnskyld.» (oppslag 16). Vi legger merke til at Pappa ikke må si unnskyld til Mamma, fokuset er på barnet. Mamma står i bakgrunnen med hendene foldet foran brystet mens hun ser på Kongen. Hun ser litt undrende ut, men har et ganske lukket kroppsspråk, noe som står i kontrast til Boj. Verbalteksten avslutter med at Kongen sier til Pappa: «Men du er sterkere, sier Kongen. Og du skal få bo hos meg. For jeg har mange rom i slottet mott og en stor hage med mange rare fugler.» (oppslag 16). Forståelsen av dette vil nok også variere fra en barneleser til en voksenleser, der barneleseren tolker dette bokstavelig, mens en voksenleser tolker det som en form for institusjon.

I neste oppslag er Pappa mest fremtredende. Han sitter midt i oppslaget inntil et tre. På fanget hans sitter tre mindre menn. Pappa holder rundt disse menneskene og ser på dem. Munnen er åpen, og det ser ut som om han snakker. «Sinna Mann og bittelille Pappaliten og Subbegubben skal sitte sammen med Pappa på gresset i Slottsparken til Kongen og fortelle hverandre historier og trøste hverandre.» (oppslag 17). For voksenleseren er det rimelig å tolke at Pappa skal i terapi og snakke med psykolog, eller tilsvarende. Barneleseren kan forstå dette som at Pappa skal snakke med de tre andre karakterene, og ikke bare med seg selv. Det er også her vi får vite at Subbegubbe også blir sett på som en egen karakter, og vi kjenner han igjen fra rett etter hendelsen, før Mamma har bandasjert han. Han holder hendene foran øynene, og det ser ut som om han gråter. Den andre mannen på fanget til Pappa har et kryss i ansiktet og røde farger, den minner om Sinna Mann. Den tredje har bandasjerte hender og kan minne om Pappaliten som satt i stolen etter hendelsen. Det står også en liten mann og holder fast i Pappas fot. I berøringspunktet mellom de to er det rødt og denne mannen har også et kryss i ansiktet. Vi får inntrykk av at han er gammel og tolker dette som at volden har gått i generasjoner, og at det er faren til Pappa som han selv har blitt slått av. Dersom vi ser dette i sammenheng med Bojs refleksjon innledningsvis om at han en dag kanskje blir som Pappa, kan han ha brutt syklusen med voldelige menn i familien sin.

I grenene i treet Pappa sitter inntil henger det to nøkler. Disse kan være et symbol på at Pappa her skal få nøklene til å åpne opp alt det som har vært låst tidligere i fortellingen. Dette kan knyttes til nøkkelhullene vi har sett gjennomgående i fortellingen, og ledemotivet har her fått enda en ny betydning. Bjorvand (2010, s. 229) omtaler nøklene som et symbol på håpet om at Pappa skal klare å bryte seg løs fra Sinna Mann og låse han ute fra livet hans for alltid. Til venstre for treet er det en fiskedam. I dammen er det tre fisker som vi kjenner igjen fra første

oppslag. Ulikt fra oppslag én er fiskene nå avbildet i omtrent samme størrelse og vi får inntrykk av at fiskene svømmer med hverandre og ikke mot hverandre. Vi forstår dette som om familiedynamikken har endret seg og at det er et mer likeverdig maktforhold mellom medlemmene i familien. Ved siden av treet ser vi også en skrue med en mutter. Verktøy generelt har vært et gjennomgående symbol, men det er første gang vi ser delene skrudd sammen. Dette kan være et tegn på at brikkene har falt på plass og at Pappa nå bruker skiftenøkkelen for å reparere i stedet for å ødelegge. «Der skal Pappa få reparere seg selv.» (oppslag 17). Ser man dette sitatet i sammenheng med illustrasjonene rundt gir det et sterkere bilde på hva det betyr at Pappa skal få reparere seg, og hvor stor betydning det har for livet til både Pappa, Boj og Mamma. I hjørnet av oppslaget ser vi Boj og Mamma stå og observere det hele. De har begge milde uttrykk, men det ser ut som at Boj lurar på hva han egentlig observerer, altså hvordan det går med Pappa. Mamma derimot ser lettet ut og det tolker vi som at hun er lettet over at Pappa får hjelp og at volden er over. I verbalteksten får vi også inntrykk av at Pappa er lettet over at han får hjelp: «Og da skal Pappa bli hel igjen. Det skal jammen bli deilig, sier Pappa og puster ut stor pust.» (oppslag 17).

I det siste oppslaget i bildeboka er Boj og Pappa midtpunktet. Det ser ut som at Pappa kaster Boj opp i luften. De smiler og ser glade ut. Til venstre for dem står Mamma. Hun strekker ut armene og smiler. Vi legger merke til at hun har kledd av seg jakken, som kan være et tegn på at Pappa ikke har utøvd ny vold mot henne. Vi tolker det også dit at det har gått litt tid siden forrige oppslag, fordi merkene etter volden har forsvunnet. Med andre ord forstår vi det slik at Pappa har vært i terapi over en periode. I oppslaget ser vi også den hvite hunden og til høyre i oppslaget står Kongen og damen med den røde jakken sammen. Det at damen er med i dette oppslaget kan være et tegn på at det var hun som leverte brevet til instansen. Dette inntrykket forsterkes ved at hun står nærme Kongen, som symboliserer instansen. Alle karakterene ser tilfreds og lykkelige ut. Dette blir tydeliggjort også i verbalteksten der vi får vite at Boj får komme og besøke Pappa så ofte han ønsker. «For det er noen under treet. Det er noen som kan passe på. Noen som er trygg. Det er Pappa.» (oppslag 18). Disse utsagnene ligner i utforming på de fra første oppslag: «Det er noe i stua. Det er Pappa.» (oppslag 1), bare at denne gangen overtar positive assosiasjoner de tidligere litt illevarslende assosiasjonene. Dette fører til en følelse av at fortellingen har nådd sin slutt. Verbalteksten avslutter med latter: «Ha ha hi hi. Hi hi.» (oppslag 18). Dette kan være med på å fremheve den lykkelige slutten og viser at ting kan bli bra igjen dersom man tør å si ifra.

### **5.1.11 Bildeboka som helhet**

I bildeboka *Sinna Mann* (Dahle & Nyhus, 2003) får vi ta del i Bojs liv, og med dette hans følelsesspekter gjennom en uutholdelig livssituasjon. Vi får innblikk i sinne, frykt, empati, engstelse, angst, glede, raseri, kjærlighet, tristhet og en tilstand så alvorlig at gutten blokker ut alt, og bare eksisterer inni seg selv. Vi tar del i Bojs reise ut av denne syklusen, hvor han tar et valg for seg selv og Mamma, og bryter ut ved å si ifra. Vi blir med på lettelsen, gleden og stoltheten av at han har klart å skrive et brev som forteller om livssituasjonen i hjemmet hans. Denne bildeboka formidler en reise som dekker store områder av det nåværende tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13) står det at temaet skal gi elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg, det skal gi kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse og særlig aktuelle områder innenfor temaet er mellommenneskelige relasjoner og å kunne håndtere tanker følelser og relasjoner. Vi mener at arbeid med denne boka kan bidra til at elevene utvikler kompetanse innenfor disse områdene. Dette vil bli videre utdypet og konkretisert under undervisningsopplegget som blir presentert i kapittel 7.

## **6 Koblingen mellom det litteraturanalytiske og det didaktiske**

I dette kapitlet vil vi forklare sammenhengen mellom den litteraturanalytiske delen vi nå har presentert og det didaktiske perspektivet som kreves i begynneropplæringen. Vi mener at den grundige analysen gir oss dypere innsikt i bokas temaer, symboler, språk og bilder, og at vi dermed er bedre rustet for å utarbeide et undervisningsopplegg som er godt fundamentert i boka. Samtidig, ser vi nødvendigheten av å eksplisitt gjøre koblingen mellom det litteraturvitenskapelige og det didaktiske. Vi vil i dette kapitlet derfor presentere konkrete momenter fra boka og vise hvordan vi kobler disse momentene opp mot arbeid med livsmestring i begynneropplæringen.

Under teoridelen har vi gjort grundigere rede for livsmestringsbegrepet, men vi vil her gjenta noen av nøkkelementene som vil være relevant for denne delen.

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

Andre nøkkelord vi vil trekke frem er en trygg identitet, verdivalg, mellommenneskelige relasjoner og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). I tillegg vil vi gjenta det som står om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen for norsk:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3)

En kobling vi ser mellom boka og livsmestring er utviklingen til karakteren Pappa og spesielt følelsene han gjennomgår. Det å kunne håndtere følelser er en vesentlig del av livsmestringstemaet i skolen. Måten Pappa håndterer følelser på viser et handlingsmønster hos en som ikke har lært å håndtere følelser på en hensiktsmessig måte. Dette kan være noe å påpeke for elevene og man kan snakke om hvordan Pappa burde håndtert følelsene sine. Som lærer er det viktig å vise for elevene at det er greit å bli sint, men at måten man oppfører seg på og handler er det som er av betydning. Måten Pappa handler når han er sint gjør at Boj er redd han, og det er ikke noe man ønsker. Måten man oppfører seg på kan påvirke relasjonene man har til de rundt seg. Samtidig vil vi trekke frem at Pappa gjør en positiv ting, nemlig å ta grep for å endre atferd. Dette kan bevisstgjøre elevene på betydningen av å ta aktive valg i eget liv.

En annen kobling vi gjør mellom boka og livsmestring er viktigheten av språket. I skolen legges det vekt på at elevene skal kunne uttrykke seg både skriftlig og muntlig. I boka blir språket redningen til familien. Når Boj klarer å si ifra får familien hjelp. I begynnelsen bruker Boj språket for å tilpasse seg Pappas sinnsstemning, men til slutt er det språket som knebler Pappa. Det viser at man kan bruke språket til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer og mellommenneskelige relasjoner, men også for å skape en endring. Ved å si ifra påvirker Boj en faktor som har betydning for mestring av eget liv. Det viser hvilken makt som ligger i språket. Man kan kanskje si at språket er enda mektigere enn Kongen, fordi Boj bruker språket for å få tak i Kongen. I denne sammenhengen vil det være et poeng å understreke for elevene at språket er et verktøy som kan brukes til ulike formål. Det brukes for å kommunisere med og er av denne grunn et av de viktigste verktøyene vi har for å hjelpe hverandre.

Den siste koblingen vi velger å trekke frem er utviklingen Boj går gjennom. I løpet av boka går Boj gjennom et spekter av følelser, han er glad, usikker, lettet, redd og trist. Som tidligere nevnt skal elevene ifølge overordnet del kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner

(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). I denne boka presenterer Boj et eksempel på hvordan man kan gjøre dette. Vi mener at Boj gjør dette på en god måte og ønsker at elevene skal kunne ta lærdom av hvordan Boj håndterer sine følelser. De kan for eksempel gjøre en indirekte kobling til en situasjon de selv ikke syntes var ok og måtte si ifra om. I noen tilfeller vil det kunne være noen elever som direkte kan relatere seg til Boj og hans situasjon, dette må læreren være klar over og ta tak i dersom det skjer. Vi mener uansett at Boj kan fungere som et positivt eksempel på en karakter som håndterer medgang og motgang. I motsetning til Pappa klarer Boj å beherske følelsene sine og handle på en måte som gir et positivt utfall.

I vårt undervisningsopplegg vil vi fokusere på følelser, for å tilpasse det til aldersgruppen. Vi har likevel valgt å presentere flere elementer som kunne vært brukt, for å kunne tilpasse det til ulike aldersgrupper. For eksempel kan det hende at det er mer relevant å se på den symbolske betydningen av språket i en fjerdeklasse.

## 7 Undervisningsopplegg

I dette kapittelet vil vi presentere undervisningsopplegget som vårt svar på problemstillingen: *Hvordan kan lærere i begynneropplæringen, gjennom litterær samtale, anvende bildeboka Sinna Mann i et livsmestringsperspektiv?* Undervisningsopplegget består av en høytlesing og en litterær samtale. I tillegg har vi valgt å inkludere arbeid læreren må gjøre i forkant og etterkant av selve undervisningen. Målet med undervisningsopplegget er å presentere en mer kompleks tekst enn elevene kan lese selv, og gi dem mulighet til å forstå og reflektere over innholdet. Innholdet skal i den litterære samtalen kobles opp mot livsmestring, og gi grunnlag for elevenes kunnskap rundt dette temaet.

Vi har utarbeidet undervisningsopplegget til bildeboka *Sinna Mann* basert på teorien og analysen vi har presentert tidligere. Undervisningsopplegget har vi ikke gjennomført i praksis, og det er dermed et forslag til gjennomføring basert på vårt arbeid med bildeboka. Ettersom det ikke faktisk har blitt gjennomført kan man argumentere for at alt som blir presentert havner under forberedelse eller planlegging av undervisningen. Vi har likevel valgt å dele det inn i: planlegging i forkant, før lesing, under lesing, etter lesing og etterarbeid. Dette vil gi en oversikt over undervisningsoppleggets forløp, samt at det gir struktur i denne masteravhandlingen. Dette innebærer at vi først vil presentere det læreren må gjøre i forkant for å forberede seg på å gjennomføre undervisningsopplegget, og hvordan vi har gjort det i dette tilfellet. Deretter vil vi presentere arbeidet som vi foreslår i førlesefasen, og i under lesing vil vi presentere de ulike

planlagte lesestoppene, selv om dette i praksis må planlegges i forkant av selve gjennomføringen av undervisningsopplegget. Det er likevel naturlig for oss å presentere dette i under lesing fordi det i praksis er der det vil bli gjennomført. Til slutt presenterer vi forslag på arbeid til etter lesing, samt at vi har inkludert noen refleksjoner rundt etterarbeid som kan oppstå etter et slikt undervisningsopplegg.

Kompetansemålene undervisningsopplegget baserer seg på er disse (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5):

- lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk
- lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler
- uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter

Elevene arbeider med disse kompetansemålene i ulike deler av undervisningsopplegget. Det første kompetansemålet ivaretas i høytlesingssituasjonen, der elevene lytter til og samtaler om skjønnlitteratur på bokmål. Når man leser høyt for de yngste elevene på skolen, gir man dem tilgang til tekster som er over deres eget lesenivå, noe som kan fremme motivasjon for læring og lesing (Hoem, 2021, s. 165). Det andre kompetansemålet ivaretas også under høytlesingssituasjonen, fordi vi i den litterære samtale inviterer elevene til å dele egne erfaringer og meninger. Å ta utgangspunkt i elevenes leseerfaring i en litterær samtale krever bevissthet om at elever går inn i teksten med ulike erfaringsbakgrunner som påvirker hvordan de erfarer tekst. Elevenes litterære respons vil derfor være individuelle. Dette kan gi grunnlag for forhandling som kan utvikle seg til en ny forståelse av teksten (Aase, 2005, s. 107). Det siste kompetansemålet ivaretas i etterarbeidet. Etter lesing skal elevene sammen utarbeide en plakart der de både kan skrive og tegne til. I begynneropplæringen, og i skolen generelt, møter man et mangfold med elever og det er derfor viktig å ta i bruk flere ulike tilnærminger til tekst. I dette opplegget får elevene arbeide på flere ulike måter, og det er dermed større sannsynlighet for at flere elevers interesser og ferdigheter blir anerkjent.

Vi mener at arbeidet med boka må fullføres i løpet av en dag. Årsaken til dette er at elevene ikke kan gå hjem uten å vite hva som skjer videre i boka annet enn at Pappa slår. Vi mener også at arbeidet må fullføres i løpet av en dag fordi bildeboka krever å bli snakket om både i forkant av, underveis og i etterkant av lesingen. Det må bli satt av tid til uforutsette hendelser som kan oppstå underveis slik at elevene får mulighet til å bearbeide det de har lest i fellesskap.



## 7.1 Planlegging i forkant

I forberedelsen av høytlesingen og den litterære samtalen vil vi ta utgangspunkt i forskningen Fisher et al. (2004) har gjort av leselærere. Tekstvalg er det første elementet, dette innebærer både litterær kvalitet og relevans til annen tematikk i klasserommet. I vår utvelgelse av tekst sørget vi for å ivareta begge elementene. Vi tok kontakt med Tromsø bibliotek hvor vi forespurte forslag til bildebøker av god litterær kvalitet som kunne passe til temaet livsmestring. Vi fikk flere forslag til bildebøker fra forfatterne Gro Dahle og Svein Nyhus. Forfatterne hadde vi tidligere kjennskap til fra vårt studieløp, og vi kom frem til at bildeboka *Sinna Mann* var boka vi skulle gå for.

Det andre elementet er forberedelse og planlegging av høytlesingen og den litterære samtalen. Forberedelsen har for oss handlet om å sette oss grundig inn i bildeboka, diskutere tematikken og utforske hvordan vi kan bruke boka som et verktøy i arbeid med livsmestring. Analysen av bildeboka har vært nyttig for oss i forbindelse med å utvikle vår egen forståelse av boka, i tillegg til å tydeliggjøre mulighetene den åpner opp for i et klasserom. For å planlegge hvor vi ønsket å ha lesestopp studerte vi oppslagene med utgangspunkt i Langer (2017) sine litterære forestillingsverdener. Fasene trenger ikke å gjennomføres kronologisk og de ulike fasene kan dukke opp flere ganger i arbeid med en tekst. Nærmere beskrivelse av dette kommer vi tilbake til i kapittel 7.3. Vi har med utgangspunkt i dette utformet spørsmål som skal drive den litterære samtalen fremover. I følge Håland og Hoel (2016, s. 34) kan samtaleformen virke forstyrrende på leseopplevelsen dersom man har for mange lesestopp. Dette er noe vi forsøker å unngå for å hindre at leseopplevelsen punkteres av lesestopp.

Vi har i tillegg forsøkt å se for oss hva elevene selv vil legge merke til underveis i boka og hvilke situasjoner de vil reagere på. Et eksempel på dette kan være på oppslag åtte der vi tolker det slik at Boj har gått inn i en fantasi for å rømme fra realiteten og volden som utspiller seg utenfor rommet hans. Det kan være at elevene tenker at Boj er et annet sted i fysisk form, og ikke tolker det som at Boj er inne i sine egne tanker. Et annet eksempel er på oppslag 16 når kongen kommer på besøk til familien. Som voksenleser tolker vi at Kongen symboliserer en form for instans som griper inn i livet til familien for å gi Pappa hjelp. I dette tilfellet er det ikke sikkert at barneleseren gjør samme tolkning som en voksenleser, og som lærer må man derfor passe på at man ikke presser sin tolkning på elevene som en fasit, men er åpen for ulike tolkninger av teksten.

Leseflyt og innlevelse er to andre elementer som trekkes frem av Fisher et al. (2004). Dette innebærer at læreren som skal gjennomføre undervisningsopplegget har satt seg inn i teksten på forhånd. Dette ser vi på som en naturlig del av forberedelsen der læreren sørger for å ha lest teksten flere ganger i forkant og er forberedt på hvordan man ønsker å leve seg inn i teksten med å variere stemmebruk, gestikulere med kroppen og bruke ulike ansiktsuttrykk underveis i lesingen. Dette kan bidra til å fange elevenes oppmerksomhet og få dem til å engasjere seg enda mer i lesingen.

Det sjettede elementet handler om viktigheten av å samtale om teksten både før, under og etter lesing. Dette bør implementeres som en naturlig del av lesingen. Vi har, som tidligere nevnt, utformet spørsmål som skal drive den litterære samtalen fremover. Disse spørsmålene skal invitere elevene til å reflektere rundt tematikken i bildeboka. Refleksjonene elevene gjør vil være viktige i arbeidet med temaet livsmestring. Spørsmålenes utforming og arbeid med temaet vil vi komme tilbake til i delene 7.2, 7.3 og 7.4.

Det siste elementet som trekkes frem i forskningen til Fisher et al. (2004, s. 13) er lærernes evne til å koble høytlesingen til individuell lesing og skriving. I vårt tilfelle handler dette om å få elevene til å sette ord på hva de har lært i arbeidet med boka. Dette handler om å bruke bildeboka til noe mer enn en isolert lesestund. I delen 7.4 gjør vi rede for hvordan vi ønsker å utnytte mulighetsrommet bildeboka kan gi elevene.

## **7.2 Før lesing**

Før læreren går i gang med å lese bildeboka høyt for elevene er det viktig å forberede elevene best mulig, slik at bildeboka blir utnyttet til sitt fulle potensial. Som tidligere nevnt har førlesefasen to ulike formål, der det ene er å gjøre elevene nysgjerrige på teksten de skal lese og det andre er å gjøre elevene best mulig rustet til å møte teksten. Vi har utviklet tre ulike alternativer til opplegg som kan brukes i en førlesefase i arbeid med bildeboka. Læreren som skal gjennomføre opplegget kan selv velge hvilke/hvilket alternativ som vil passe sin elevgruppe best. Felles for alle alternativene er at elevene skal kobles på temaet i boka, og vi har valgt å fokusere på følelsen sinne. Ved å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper om følelser vil elevene kunne spille videre på det de allerede kan, for så å utvikle kunnskapen, noe som kan ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon.

Første alternativ til aktivitet i førlesefasen har vi valgt å kalle emojidramatisering. Denne aktiviteten går ut på at elevene selv skal dramatisere ulike følelser for hverandre. Læreren må

på forhånd ha laget flere kort med ulike emoji'er på. Emojiene vil representere følelser som elevene vil kunne gjenkjenne i bildeboka. Det kan for eksempel være et kort med en glad emoji, et kort med en trist emoji eller et kort med en redd emoji. Vi vil utelukke sinne fordi det kortet skal læreren dramatisere i plenum. Elevene vil trekke et kort og holde det for seg selv, for så å dramatisere dette for en medelev. Medeleven må så gjette på hvilken følelse som blir dramatisert. Etter at elevene har fått dramatisert de ulike følelsene er det lærerens tur til å dramatisere. Læreren skal trekke sine emoji'er og dramatisere. Dette skal være følelsen sinne. Her er det viktig at læreren poengterer at hun gjennomfører samme aktivitet som de nettopp har gjort, og at det ikke er reelt at læreren faktisk er sint. Dette vil være en inngang til å finne frem bildeboka og fortelle elevene at de nå skal få høre en fortelling om en gutt som har en pappa som blir veldig sint.

En annen aktivitet som kan brukes alternativt til, eller som et supplement til forrige aktivitet, er dramatisering til musikk. Her ønsker vi at alle elevene skal bevege seg fritt rundt i klasserommet. Læreren vil her veilede elevene ved å fortelle de at de nå skal leke at de er sinte. Læreren setter på stykket *I Dovregubbens Hall* av Edvard Grieg (2018) og lar elevene dramatisere fritt til musikken. Læreren kan vise støtte ved å hjelpe elevene å lytte til musikken og ved å hjelpe dem å regulere sinnet underveis. Læreren kan for eksempel si «Nå er dere litt sintere enn tidligere», «Sinnet vokser», «Nå er dere veldig sint». Denne aktiviteten kan avrundes på samme måte som forrige, ved at læreren samler elevene rundt seg, viser frem boka og forteller de at de nå skal lese en bok om en gutt som har en pappa som blir veldig sint.

Et tredje alternativ til aktivitet i førlesefasen er å ha en helklassesamtale om figurer fra boka. Her må læreren på forhånd ha valgt ut bilder fra boka som viser karakterene med ulike følelser. Læreren kan selv velge om det kun skal fokuseres på hovedpersonen, Boj, eller om følelsene til foreldrene hans skal inkluderes. Tanken er at læreren må klippe ut bilde av karakterene, og bruke disse som utgangspunkt for samtalen. På denne måten kan elevene se på karakterene isolert fra boka, og samtalen blir derfor basert på elevenes umiddelbare reaksjoner og tanker. Her ønsker vi at læreren skal spørre elevene om hva det er de ser på bildet, og hvilken følelse de tror karakteren har. Under den senere lesingen vil man kunne stille spørsmål til de samme bildene: stemte det vi trodde i begynnelsen? Ved å gjøre dette får elevene trening i å reflektere over sine egne meninger. Dette er noe elevene kan ha utfordring med å gjøre på egenhånd i forhold til at de befinner seg på det preoperasjonelle stadiet og har en mer egosentrisk rettet tankegang. Læreren må her være med på å tilpasse støtte i samtalen slik at elevene utfordres til refleksjon, støtten fra læreren gir de mulighet til å utvikles i den proksimale utviklingssonen.

De trenes også i å lytte til medelever og få en forståelse for at andre kan ha ulike meninger enn dem. Det er også viktig å understreke for elevene at det er lov og helt naturlig å endre meningene sine underveis.

Som overgang fra førlesefasen til selve høytlesingen foreslår vi å gjennomføre en felles samtale der vi sammen oppsummerer hva vi har gjort til nå. Dette vil gi en indikasjon på om elevene ser formålet med de aktivitetene vi har gjennomført. I forberedelsen av høytlesing er det viktig å ha et tydelig formål. For oss handler dette om å sørge for at arbeidet med bildeboka oppleves som meningsfullt, at elevene får utbytte av det. I samtalen er det også mulig å trekke linjer til elevenes personlige erfaringer og la dem komme med eksempler på situasjoner der de selv har kjent på sinne. Dette gir elevene mulighet til å ta i bruk egne erfaringer og forståelse for følelsen, og forbereder dem på det videre arbeidet.

### **7.3 Under lesing**

I den litterære samtalen har vi laget eksempler på hvilke spørsmål man som lærer kan stille ved de ulike oppslagene. Vi har i hovedsak laget lesestopp i seks oppslag med tilhørende spørsmål. Om man velger å ta i bruk alle lesestoppene vil være en tilpasning hver enkelt lærer må gjøre til sin klasse. Årsaken til at vi har utarbeidet spesifikke spørsmål er, som nevnt i lærerens forberedelse, at det er viktig å ha et formål med samtalen. Siden vårt formål med avhandlingen er å bruke denne boka i arbeid med livsmestring, faller det naturlig at vi ønsker å lede samtalen inn på dette temaet. Når vi har utarbeidet spørsmål har vi latt oss inspirere av Håland og Hoel (2016) som har utarbeidet spørsmål til en litterær samtale basert på Langers fem faser.

Oppslagene vi har laget lesestopp til er 1, 6, 8, 10, 13, 15 og 16. I tillegg har vi inkludert forslag til spørsmål man kan stille når man utforsker forsiden og baksiden av boka. For oss ble det naturlig å legge lesestopp innenfor de kategoriene vi utarbeidet i analysen, fordi vi mener de representerer ulike stadier av fortellingen som kan trenge bearbeidelse i fellesskap. Spørsmålene vi har tatt med til hvert lesestopp har vi også plassert innenfor Langer (2017) sine forståelsesfaser som beskriver elevens utvikling av forståelse i en tekst. Disse fasene er: 1) å være utenfor på vei inn, 2) å være i og bevege seg gjennom, 3) å stige ut og tenke over det en vet, 4) å stige ut av og objektivere leseopplevelsen og 5) å stige ut av forestillingsverden og bevege seg videre.

Vi har valgt å presentere lesestoppene i en tabell fordi vi mener det er mest oversiktlig. Tabellen er lagt opp med fire kolonner som representerer: lesestopp, oppslag, forståelsesfaser og

spørsmål. I rad to kan vi innhente informasjon om at dette er det første lesestoppet som skal foregå ved lesing av forside og bakside, lesestoppet er plassert under første forståelsesfase: å være utenfor på vei inn, og i den siste kolonnen kan man se de tilhørende spørsmålene. Denne oppskriften følger videre gjennom hele tabellen. Dersom vi har spørsmål vi mener er relevant til to ulike faser har vi delt cellen slik at de tilhørende havner på samme rad.

Tabell 1: Lesestopp med tilhørende spørsmål

Lesestopp	Oppslag	Forståelsesfaser	Spørsmål
1	Forside og bakside	Å være utenfor på vei inn	Hva tror vi boka kommer til å handle om?  Hvem er avbildet?  Er det noe dere legger merke til i bildet?  Hva tenker dere på når dere hører tittelen?  Hvem tror vi hovedpersonen er?
2	1	Å være i og bevege seg gjennom	Er det noe dere legger merke til i bildet?  Hvem tror vi hovedpersonen er?
3	6	Å være i og bevege seg gjennom	Er det noe dere legger merke til i bildet?  Hvorfor tror dere Pappa har endret utseende og farge?  Hva tror dere Boj tenker?

		Å stige ut og tenke over det en vet	Hvorfor tror dere Pappa er sint? Har dere noen ganger blitt sint? Hva får dere til å bli sint?
4	8	Å være i og bevege seg gjennom	Er det noe dere legger merke til i bildet? Hva tror dere skjer her?
5	10	Å være i og bevege seg gjennom	Er det noe dere legger merke til i bildet?  Hva tror dere Mamma og Boj føler nå?  Hva tror dere Pappa føler nå?  Hvorfor tror dere Boj holder rundt Pappa?
		Å stige ut og tenke over det en vet	Har dere noen ganger opplevd å bli lei dere etter at dere har vært sint?
6	13	Å være i og bevege seg gjennom	Er det noe dere legger merke til i bildet?  Hvem er avbildet?  Hva tror dere skjer her?  Hvor er vi?
			Hvorfor tror dere Boj synes det er vanskelig å svare damen?

7	15	Å stige ut og tenke over det en vet	Mener dere det er Bojs skyld?
8	16	Å være i og bevege seg gjennom	Er det noe dere legger merke til i bildet?  Hva tror dere skjer her?  Hva tror dere Mamma og Boj føler nå?  Hva tror dere Pappa føler nå?  Hva tror dere Pappa skal gjøre hos Kongen?
		Å stige ut og tenke over det en vet	Når må man si unnskyld?
9	Ved bokas slutt	Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen	Hva synes dere om boka?  Har dere hørt lignende fortellinger?  Hvorfor tror dere denne boka er laget akkurat slik?  I hvilke situasjoner bør man si ifra?

Spørsmålene vi har presentert i tabellen kan ses på som et utgangspunkt for den litterære samtalen. Vi vil presisere at læreren her har store muligheter til tilpasning, og må velge de lesestoppene som hun synes er relevant å bruke i sin klasse. Det er dermed mulig å velge å bruke noen lesestopp og utelate andre, eller å bruke deler av lesestoppet. Det er også flere spørsmål som går igjen i flere lesestopp og det er dermed mulig at læreren ikke ser

nødvendigheten av å bruke de flere ganger. Samtidig mener vi at selv om de samme spørsmålene brukes flere ganger gir de ulike muligheter for refleksjon rundt tematikken, og derfor ser vi nytten i det. Til slutt vil vi påstå at de lesestoppe som bør gjennomføres er 1, 7 og 9, fordi vi mener at de er av så stor betydning for elevenes bearbeidelse av boka. Vi velger lesestopp 1 fordi det er viktig for å sette elevenes forventninger om hva de skal lese og lede dem inn i boka. I lesestopp 7 stiller vi spørsmål ved skyldfølelsen til Boj, noe som vi ser på som essensielt å trekke frem, altså at det aldri er barnet skyld når en voksen slår. For å avrunde lesingen vil vi inkludere lesestopp 9 for å la elevene fremme sine tanker og følelser rundt det vi akkurat har lest, og for å lede dem ut av forestillingsverdenen. Det viktigste er at samtalen baserer seg på elevenes forutsetninger og premisser, og at det er elevene som driver samtalen fremover. Læreren skal fungere som en støtte, og stille spørsmål der det er behov for det.

## 7.4 Etter lesing

I etterlesingsfasen er det som tidligere nevnt viktig å jobbe med forståelsen av bildeboka. I arbeid med samtale og diskusjon med andre får elevene mulighet til å forhandle om forståelsen av tekst og reflektere rundt ulike tolkninger som elevene sitter med. Som en innledning til arbeidet i etterlesingsfasen har vi videreført den fjerde forståelsesfasen i form av det siste spørsmålet i det siste lesestoppet. Vi ser for oss at spørsmålet «I hvilke situasjoner bør man si ifra?» fungerer som overgang til et skriftlig etterarbeid for elevene, som altså representerer den femte forståelsesfase: å stige ut av forestillingsverden og bevege seg videre. I denne fasen trekker vi elevene ut av forestillingsverdenen og ser budskapet til boka i sammenheng med elevenes virkelige liv.

Forslaget til aktivitet i denne fasen er å ta utgangspunkt i elevenes refleksjoner rundt viktigheten av å si ifra. Her ønsker vi at elevene selv kommer med forslag til situasjoner der det kan være viktig å si ifra. I denne samtalen vil det være naturlig å fokusere på elevenes sine bidrag og gi de anerkjennelse for sine refleksjoner. Elevene vil også her få mulighet til å reflektere rundt andres forståelse av tekst og utfordre sine egne tolkninger. Forslagene elevene bidrar med vil vi samle i et felles tankekart på tavla. Dette kan for eksempel være at elevene sier ifra om de opplever urettferdighet, at de ser noen som trenger trøst eller at de selv har en dårlig dag.

Når tankekartet er utfyllt vil læreren presentere for elevene at dette er et så viktig tema at vi må lage en plakat som kan henges opp. På denne plakaten skal elevenes bidrag til situasjoner man må si ifra være i sentrum. Vi ser for oss at det i midten av plakaten står «SI IFRA» med store bokstaver, og at elevenes forslag blir plassert rundt dette. Tankekartet vil kunne være



tilgjengelig som støtte for, der elevene som har behov for det kan bruke forslagene til ord som støtte i skriftutformingen, og de elevene som kun trenger forslagene til inspirasjon kan ta de i bruk på den måten. Elevene går inn i et arbeid der de skal skrive ned situasjonene de selv mener er viktige å si ifra i på lapper. Disse lappene er ark med et omriss av et hjerte som elevene først må klippe ut. Ved å klippe ut hjertene selv får elevene utfordret finmotorikken samtidig som de får mulighet til å samarbeide om oppgaven ved å hjelpe hverandre ved behov. Elevene får her rom til å arbeide fritt rundt i klasserommet, dette for å tilpasse miljøet slik at de elevene som ønsker å arbeide ved en pult får lov til det samtidig som at de elevene som ønsker å ligge på gulvet får lov til det. Når elevene har skrevet ned forslagene sine på hjertene de har klipt ut skal de så lime de fast på en stor plakat som er utformet som et enda større hjerte. Den felles plakaten skal til slutt gjennomgås av lærer hvor hun leser elevenes bidrag høyt i felleskap. Plakaten henges opp på veggen og kan brukes aktivt i videre arbeid. Den kan blant annet minne elevene på de ulike situasjonene de selv har kommet med som forslag, og samtidig brukes aktivt i samtale med elevene for å sørge for at de kontinuerlig er bevisste på å si ifra. Plakaten kan også vises frem til rektor, andre lærere og foreldre som kommer innom klasserommet. Elevene kan selv fortelle om arbeidet med bildeboka og forslagene som er samlet på plakaten.

## **7.5 Lærers etterarbeid**

Lærers etterarbeid vil i vårt undervisningsopplegg dreie seg i hovedsak om oppfølging av reaksjoner og tegn elevene kommer med, både underveis i arbeidet, men også i etterkant. Læreren som gjennomfører undervisningsopplegget, må selv være lydhør og observant på elevene sine for å legge merke til om enkelte elever har behov for å snakke mer om bildeboka eller temaet generelt. Læreren bør også være bevisst på at det kan komme reaksjoner fra foreldre med tanke på at *Sinna Mann* omhandler det tabubelagte temaet vold i nære relasjoner. Traavik (2012, s. 100) viser til kritikk rettet mot bruk av bildeboka i undervisning, der holdningen til boka dreier seg om at lærere ikke ønsker å bruke boka i undervisning fordi den virker skremmende på barna. I sammenheng med dette er det viktig at læreren er åpen om bruken av bildeboka og informerer foreldre om arbeidsprosessen med den. Det er også viktig å informere foreldre på at det kan komme reaksjoner i ettertid hos elevene slik at foreldrene kan være forberedt på tilfellet. Læreren bør også ha en klar plan for hvilke tiltak som skal iverksettes hvis hun får rede i, eller mistanke om at en elev utsettes for vold i nære relasjoner.

## **7.6 Livsmestring i undervisningsopplegget**

For å tydeliggjøre hvordan vi mener dette undervisningsopplegget fungerer som utgangspunkt for arbeid med livsmestring gjennom en litterær samtale, vil vi nå knytte helt eksplisitte deler av undervisningsopplegget opp mot vår forståelse av livsmestring i begynneropplæringen. For det første leser elevene en skjønnlitterær bok, og læreplanen i norsk konstaterer at lesing av skjønnlitteratur kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). For det andre får elevene i løpet av samtalen mulighet til å øve seg på å uttrykke seg muntlig, dette påpeker læreplanen i norsk at gir elevene grunnlag for å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer noe som livsmestring handler om. Dessuten får de øvd på å uttrykke seg skriftlig i etterarbeidet noe som også trekkes frem som en del av elevenes utvikling i livsmestring. Undervisningsopplegget er også basert på det å kunne håndtere tanker og følelser, som i følge overordnet del er særlig avgjørende i barneårene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

## **8 Drøfting**

Vi vil i det følgende diskutere valgene vi har gjort i utarbeidelsen av undervisningsopplegget og se disse opp mot teorien og den tidligere forskningen vi har presentert. I drøftingen vil vi utdype ulike utfordringer, muligheter og vurderinger som må gjøres i sammenheng med å ta i bruk undervisningsopplegget vi har presentert. Vi vil komme inn på elevenes utvikling og forståelse i begynneropplæringen, bruken av skjønnlitteratur som verktøy i undervisningen og begrepet livsmestring i skolen.

### **8.1 Begynneropplæring**

Vi har valgt å bruke førstetrinn som målgruppe for vårt undervisningsopplegg. Vårt inntrykk fra praksis er at arbeid med livsmestring ikke prioriteres hos de yngste elevene og at dersom det gjennomføres er det i form av ferdigproduserte program som er utarbeidet av organisasjoner. Vi har en oppfatning av at tematikken ses på som for utfordrende og abstrakt for fem-seksåringer, men ønsket likevel, og nettopp derfor, å utforske hvilke muligheter et slikt tema har i førsteklasse.

En utfordring knyttet til elevenes alder er at de befinner seg i det preoperasjonelle stadiet og har en egosentrisk tankegang. Elevene vil derfor kunne finne det utfordrende å sette seg inn i andres synspunkt og endre meningene sine. I dette undervisningsopplegget får elevene støtte til å utvikle ferdigheter som empati. På denne måten kan de få hjelp til å utvikle seg i sin

proksimale utviklingssone og nå det konkretoperasjonelle stadiet. En utfordring med undervisningsopplegget kan derfor være at elevene ikke klarer å identifisere seg med noen av karakterene, både på grunn av den egosentriske tankegangen og fordi de ikke kjenner seg igjen i situasjonen karakterene befinner seg i. Samtidig kan dette være en fordel i og med at de ikke synes at det er så skummelt å snakke om tematikken og det som skjer i boka fordi de ikke kjenner seg igjen i det. På en annen side er det viktig at man som lærer da presiserer at de må prøve å sette seg inn i Bojs tanker, for å forsøke å forstå hvordan det kan være. Alfheim og Fodstad (2014, s. 21) presiserer at gjennom lesing får barn mulighet til å få innsikt i andres livsbetingelser og utvikle sosial empati. Dette mener vi at dette undervisningsopplegget legger til rette for og det vil kunne hjelpe elevene i sin utvikling i Piagets stadier.

Lesing kan skape grunnlag for samtale og refleksjon. For å få til en god litterær samtale kreves det øving. I en første klasse vil læreren spille en essensiell rolle i dette arbeidet. Den litterære samtalen er nemlig en usikker prosess der man ikke kan ha en fullt ferdig plan for framgangsmåter og prosedyrer (Aase, 2005, s. 117). Som leder av den litterære samtalen må læreren være åpen for innspillene fra elevene og dermed kunne improvisere, men likevel ha en retning på samtalen i tråd med formålet. Siden elevene som nevnt befinner seg i en egosentrisk tankegang er det derfor mulig at de legger merke til helt andre ting ved boka enn det læreren har sett for seg på forhånd. Dette må læreren kunne håndtere og implementere i samtalen for at elevene skal kunne lære best. Samtidig er det viktig at læreren på forhånd har planlagt en mulig retning for samtalen for å modellere for elevene hvordan det kan gjøres.

Et annet moment som kan diskuteres ved bruk av *Sinna Mann* i første klasse er hvor mye elevene faktisk forstår av boka. *Sinna Mann* er ei bok som krever mye tolkningskompetanse og det vil derfor være utfordrende for læreren å veilede elevene der de er. Som lærer skal man ikke presse sin tolkning på elevene som en fasit, men ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og forståelse av boka, og hva skjer da dersom elevene ikke forstår? Gjennom den litterære samtalen ønsker vi å støtte elevenes forståelse av historien, uten å være forkynnende. Vi mener derfor at elevene vil kunne få den støtten de trenger til å forstå så mye av historien at det er verdt å gjennomføre undervisningsopplegget. Dahle (2011) legger frem at barn ser boka som et eventyr, de ler av det dumme trollet som oppfører seg så dumt. Med dette mener hun Pappa og Sinna Mann, som i barnas verden er det store stygge trollet fra det typiske eventyret mange barn er kjent med. Selv har Dahle (2011) aldri opplevd at et eneste barn blir redd under lesing av boka, verken barnehagebarn eller småskolebarn. Årsaken til dette tror hun er at det ikke er deres egen far som blir stor og skummel, men Bojs far, og han er trygt plassert i boka. I tillegg portretterer

boka et barn som står opp for seg selv og klarer å si i fra, noe som kan virke oppløftende for barna.

## 8.2 Bruken av skjønnlitteratur som verktøy

Læreplanen legger opp til at man i norsk skal bruke skjønnlitteratur i arbeidet med livsmestring. Samtidig kan man diskutere hva som skjer med litteraturens egenverdi i dette arbeidet. Forsvinner egenverdien, slik at all litteratur blir selvhjelpslitteratur, i den forstand at vi leser den for å mestre bedre? I artikkelen til Andersson-Bakken et al. (2022) blir ikke dette trukket frem som en utfordring. Vi tenker at dersom boka er at høy litterær kvalitet vil den kunne tåle å bli brukt som verktøy for å oppnå et mål, uten at den mister sin egenverdi. Den vil kunne bestå som et estetisk objekt uten at formålet overskygger boka i seg selv. Skaftun (2009, s. 16) mener at synet på at lesing kun skal være for opplevelse og nytelse er reduserende for litteraturen, og at fiksjonen godt kan brukes som et kunnskapsgrunnlag for elevene. Legger man dette synet til grunn, sammen med det som er fastslått i læreplanen, er det ingen tvil om at man skal bruke litteraturen til flere formål. Vi sier oss enig i Lauritzen (2021, s. 64) som slår fast at litteratur fortjener å bli behandlet både som kilde til kunnskap og som et enestående estetisk objekt. Det er en slik forståelse som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

Et fremtredende kjennetegn med boka *Sinna Mann* er at det er ei all-alder-bok. Den inneholder den såkalte *dual address*, altså at boka resonnerer med både en voksenleser og en barneleser samtidig. En konsekvens av dette er at voksne og barn leser boka på ulike måter. Traavik (2012, s. 100) viser til at hun i samtaler med studenter, førskolelærere og lærere erfarer at de fleste ikke vil bruke boka i barnehagen eller skolen fordi de mener den er for skremmende for barna. Videre erfarer hun at lærere ikke vil bruke boka fordi det kan utløse ubehageligheter. Disse tankene gir grunnlag for å tenke at man burde valgt en annen bok, en som ikke er like utfordrende tematisk, for eksempel *Pølsetjuven*, som Ulland (2021) valgte. Det er ikke gitt at elever finner boka skremmende, jf. Dahles (2011) egne erfaringer, selv om dette er en risiko det er vanskelig å eliminere helt. Som voksenlesere går vi inn i boka med en helt annen erfaringsbakgrunn enn barna, og det er derfor mulig å tenke at vi legger mye mer mørke i boka, mens barna ser det eventyret som Dahle (2011) beskriver. Videre vil vi presisere at det i boka er en sterk barnekarakter, som barna gjerne kan hente inspirasjon fra til eget liv. I boka vil det være Boj barna kan identifisere seg med, og ettersom det også er en lykkelig slutt i boka, viser det at det kan være en løsning å si i fra. Når barn ikke er redd for boka, skal ikke vi som voksne, som lærere, være redd for boka.

Vi mener at en del av årsaken til at barn ikke ser boka som skremmende er at de kan bruke boka som holdepunkt i samtalen. Det er ikke sine egne, personlige erfaringer som blir gransket av klassen, men alle får i fellesskap mulighet til å snakke om noen andre, Boj, og hvordan han har det. Lauritzen (2021, s. 64) trekker dette frem som et av hovedargumentene for å bruke skjønnlitteratur som verktøy for å jobbe med livsmestring i norskfaget. Hun argumenterer for at skjønnlitteratur har en inkluderende effekt når det kommer til å undervise om utfordrende temaer, nettopp fordi teksten fungerer som et holdepunkt for elevene. Aase (2005, s. 110) trekker også frem at den litterære samtalen kan fungere som en plattform der elevene selv er i stand til å velge i hvilken grad en ytring er uttrykk for noe personlig, eller om det gjelder teksten. Dette skaper trygge rammer rundt livsmestringsundervisningen ved at elevene ikke tar utgangspunkt i seg selv. Lauritzen (2021, s. 66) diskuterer også over hvorvidt det finnes skjønnlitteratur som burde unngås i undervisning for å skjerme elevene, men lærerne hun har intervjuet konkluderer med at man burde snakke om alle temaer, så lenge det er planlagt godt og at man som lærer har kjennskap til elevenes erfaringer og opplevelser. I sammenheng med akkurat *Sinna Mann* kan det komme frem noen erfaringer og opplevelser som elevene sitter på som læreren ikke vet om. Vi mener allikevel at det er verdt å arbeide med den, nettopp fordi at dersom det kommer frem at noen elever lever i et voldelig hjem, har vi mulighet til å bidra til at barnet får en tryggere hverdag.

### **8.3 Begrepet livsmestring i skolen**

Som nevnt innledningsvis har begrepet livsmestring vært gjenstand for diskusjon i det offentlige. Det som spesielt trekkes frem er individualiseringen begrepet legger opp til, der det er opp til hver enkelt person å gå inn i seg selv for å mestre livet. I boka *Sinna Mann* oppfordres barn som lever med vold i hjemmet til å søke hjelp gjennom en trygg voksenperson, og boka samsvarer på dette viset med kritikken blant annet Madsen (2020) har til begrepet, nemlig at det plasserer for mye ansvar på barnet. Dette er et argument mot å bruke boka som vi kan forstå, men til tross for dette mener vi at temaet og fortellingen bør fortelles, fordi det kan hjelpe barn som står i vanskelige situasjoner. Gjennom vårt undervisningsopplegg er målet at elevene skal forstå at de sitter på et verktøy som kan hjelpe dem til å mestre livet, nemlig at de kan bruke stemmen sin til å si i fra. I undervisningsopplegget har vi også forsøkt å motvirke deler av individualiseringen ved at vi bruker en kollektiv undervisningsmetode, der elevene sammen skal konstruere en forestillingsverden. På denne måten går elevene inn i et samarbeid der de får hjelpe hverandre til å forstå og undre seg, og vi flytter dermed fokuset vekk fra enkelteleven til fellesskapet. En lærer intervjuet av Lauritzen (2021, s. 132) fastslår at vi gjennom

skjønnlitteratur kan unngå at livsmestring blir noe terapeutisk, igjen fordi det er boka som blir objektet for utforskning og ikke enkeltindividenes egne erfaringer. Vi vender ikke blikket inn mot enkeltelevne, men bruker en fiktiv karakter som utgangspunkt for å belyse og diskutere ulike livssituasjoner noen kan stå i. Vi ser også at etterarbeidet til opplegget faller under kritikken til Madsen (2020), i og med at det er barnets ansvar å si i fra, men det er også trukket frem som et av hovedmomentene under livsmestring i norskfaget. Elevene skal øve på å uttrykke seg muntlig og skriftlig for å kunne håndtere tanker, følelser og erfaringer, og dermed oppfatter vi undervisningsopplegget som godt fundamentert i læreplanen.

## 9 Avslutning og siste kommentarer

Formålet med avhandlingen var å utarbeide et undervisningsopplegg som lærere kan anvende i arbeid med temaet livsmestring i begynneropplæringen. Vi ønsket å utforske problemstillingen: *Hvordan kan lærere i begynneropplæringen, gjennom litterær samtale, anvende bildeboka Sinna Mann i et livsmestringsperspektiv?* Dette har vi gjennomført ved å utarbeide et konkret undervisningsopplegg for å realisere livsmestringsundervisning i første klasse. Vi tok utgangspunkt i den litteraturvitenskapelige analysen vi hadde gjennomført av bildeboka *Sinna Mann*. Her la vi spesielt merke til muligheten for å bruke boka som utgangspunkt for samtale rundt følelser, og valgte å basere undervisningsopplegget på dette momentet. Undervisningsopplegget er delt inn i tre ulike faser og vi tok utgangspunkt i Langer (2017) sine faser under gjennomføringen av selve høytlesingen. Vi har presentert spesifikke spørsmål som man som lærer kan anvende i arbeid med bildeboka. Disse spørsmålene mener vi kan fungere som middel for å konkretisere hvordan livsmestringsundervisning kan realiseres i et første klasserom.

I drøftingen trekker vi frem ulike utfordringer og muligheter rundt undervisningsopplegget og temaet livsmestring generelt. Noe som danner grunnlag for diskusjon, er blant annet elevenes alder og om de er klar for et slikt tema med tanke på deres kognitive utvikling. Vi vil påstå at viktigheten av arbeid med tematikken bør overgå tvilen om dette. Videre vil vi argumentere for at skjønnlitteratur fungerer godt som et verktøy for å arbeide med livsmestring i begynneropplæringen. Elevene får utforske tanker og følelser gjennom noen andres erfaringer og dette gir trygge rammer for å kunne ytre seg. Et siste element å belyse er at vi kan forstå deler av kritikken mot begrepet livsmestring, men konkluderer likevel med at livsmestring burde inkluderes fra skolestart for å gi elevene best mulig grunnlag for resten av livet.

## 9.1 Veien videre

Vi håper forskningen vår kan bidra til fagfeltet, og at mange lærere ser nytte i det undervisningsopplegget vi har utarbeidet. Vi håper at lærere tar med seg inspirasjon fra vår oppgave inn i arbeidshverdagen, og at man tør å gå i de vanskelige samtalene om de vanskelige temaene, også med yngre elever. Vi mener også at undervisningsopplegget vi har utarbeidet kan ha overføringsverdi til ulike trinn, og at dersom man benytter seg av en annen bok kan det brukes som utgangspunkt for utforming av flere nye undervisningsopplegg. Vi er nysgjerrige og motiverte til å ta med oss det vi har lært av å skrive denne avhandlingen inn i vårt nye yrke og planlegger å jobbe videre med litteratur i klasserommet.

Avslutningsvis vil vi komme med et ønske om at det forskes videre på fagfeltet, særlig blant de yngre elevene. Det trengs både mer teoretisk kunnskap, og mer empirisk forskning på livsmestring i begynneropplæringen. Dette mener vi er et lite utforsket område i læreryrket, og omfanget av temaet livsmestring krever mer forskning og oppmerksomhet. Siden avhandlingen vår kun er teoribasert ville det også vært interessant dersom noen ville skrive om gjennomførelsen av undervisningsopplegget i praksis.

## Referanseliste

- Alfheim, I. & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok? - Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Universitetsforlaget.
- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Svanes, I. K. & Tørnby, H. (2022). «Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!»: Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tekning på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(Nr. 2, Art. 11), 1-23.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C. & Skjelbred, D. (2021). Norskfaget. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 13-39).
- Bjorvand, A.-M. (2010). Do Sons Inherit the Sins of their Fathers?: An Analysis of the Picturebook *Angry Man*. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Red.), *New Directions in Picturebook Research* (s. 217-231). Taylor & Francis Group.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). Livsmestring - hva kan det romme? I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom: for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Brageprisen. (u. å. ). *Vinnere Brageprisen 2022*. Brageprisen. <https://brageprisen.no>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Collective, T. D.-B. R. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dahle, G. (2011). Dahleforelesninga: Bildebøker som lekeplass: Om bildebøker, all-alderperspektivet og det å være i et mann-og-kone-bildebok-samarbeid. I *Forfatterforelesningane* (s. 313-334). Norsk Forfattersentrum.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna Mann*. J. W. Cappelen Forlag
- Engedal, M. G. (2019). *Pølsetjuven*. Samlaget.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *The Reading teacher*, 58(1), 8-17.  
<https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Folkehelseinstituttet. (2018, 25. november 2022). *Tankekraft - et livsmestringsprogram - prosjektbeskrivelse*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/mentale-teknikker-i-hverdagen-mt/>
- Forandringsfabrikken. (2019). *Timen Livet: elevs forslag til livsmestring*. Forandringsfabrikken. <https://forandringsfabrikken.no/verktoy-timen-livet-2019/>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grieg, E. (2018). [Sang innspilt av Esa-Pekka Salonen og Oslo Philharmonic Orchestra] Peer Gynt, Op. 23: Act II, 7, In the Hall of the Mountain King. På *Grieg: Peer Gynt, Op. 23 (Excerpts)*. CBS Masterworks. (Opprinnelig utgitt 1875)
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* (s. 7-17). Caspar Forlag
- Helland, T. (2018). Vi lærer gjennom livet. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 273-308). Fagbokforlaget.



- Hoem, T. F. (2021). Hvordan utnytte høytlesingens potensial i begynneropplæringen? I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 165-181). Gyldendal.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring - et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Holterman, S. & Vedvik, K. O. (2022a, 25. mai). *Foreldre reagerer - Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring/foreldre-reagerer-elever-har-folt-seg-preset-til-a-dele-ting-med-klassen/234166>
- Holterman, S. & Vedvik, K. O. (2022b, 25. mai). *Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-forandringsfabrikken-livsmestring/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 21-36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early childhood education journal*, 49(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Håland, A. & Ulland, G. (2021). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 145-171). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift av kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Langer, J., A. (2017). *Litterära föreställingsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2. utg.). Bokförlaget Daidalos
- Lauritzen, L.-M. (2021). *Det skal helst gå godt - Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/22698>
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.»: Utdiringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og

- livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lillejord, S. (2018). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 177-206). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Kunnskapsforlaget.
- Læringsmiljøseneteret. (2020, 2. september 2022). *ROBUST - trivsel og motivasjon i ungdomsskolen*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/robust>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på læreplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2000). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm AS.
- Modum Bad. (u. å. ). *#psyktnormalt: et undervisningsprogram om psykisk helse og livsmestring for grunnskolen 8. trinn*. Modum Bad,. <https://www.modum-bad.no/kurs-og-samtale/fagkurs/psyktnormalt/>
- Munden, J. & Myhre, A. (2020). *Twinkle Twinkle* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2018, 6. august). *Om voldssyklusen*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress,. <https://voldsveileder.nkvts.no/innhold/vold-og-overgrep-mot-voksne-og-eldre/hva-er-vold-naere-relasjoner/om-voldssyklusen/>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- NOU 2014:7. (2014). *Elvenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ommundsen, Å. M. (2006). All-alder-litteratur; litteratur for alle eller ingen? I J. Ewo & K. W. Sverdrup (Red.), *Kartet og terrenget: Linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen* (s. 50-70). Omnipax.
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utdannede bildebøker i klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 119-140). Novus forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-171). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). Introduction: Exploring challenging picturebooks in education. I Å. M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning* (s. 1-20). Routledge.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Andreassen Becher, A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E.

- Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2021). Tekst og tekstkyndighet. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 41-64). Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tollefsen, B. Y. (2020, 13. februar). *Er folkehelse og livsmestring bare en privatsak?* <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/er-folkehelse-og-livsmestring-bare-en-privatsak/>
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: Tabu i bildeboka - analyser og refleksjoner*. Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, E. S. (2014). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnesen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (5. utg., s. 37-59). Fagbokforlaget.
- Ulland, G. (2021). Nå vil jeg heller være brannmann!: Pølsetjuvens potensial for livsvalg og livsmestring. I B. K. Risøy & M. Eilifsen (Red.), *Komplementerende kunnskap i grunnskolelærerutdanningen* (s. 127-140). Universitetsforlaget.
- Van den Akker, J. (2006). Introducing Educational Design Research. I J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenny & N. Nieveen (Red.), *Educational Design Research* (s. 3-7). Routledge.
- Vykotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Sylvia & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.
- Wall, B. (1991). *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. St. Martin's Press.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- Wæge, K. (2007). *Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikkundervisning* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open, . [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/258129/123229\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/258129/123229_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. Nikolaysen, K & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-123). Det norske samlaget.

