



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	227
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	31238
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Bildebøker om vanskelige tema og samtaler med barn:

En fortolkende analyse av fortellinger og tegninger fra praksis.

Picture books about difficult topics and conversations with children:

An interpretative analysis of narratives and drawings from practice.

Maiken Steffensen

Kandidatnummer: 227

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

*Mamma har sol i håret.
Men noen ganger ligger
Mamma bare på sofaen.
Da er sola borte.*

Hentet fra baksiden av *Håret
til mamma* (2016) av Gro
Dahle.

Forord

For et utrolig spennende og lærerikt år!

Da jeg startet på lærerutdanningen høsten 2018 følte masteroppgaven veldig langt unna. Fem år senere er jeg endelig i mål og har lært utrolig mye på veien. Jeg er veldig takknemlig for alle de gode vennskapene jeg har fått gjennom lærerstudiet, og vet at det er vennskap som vil vare livet ut! Nå føler jeg meg klar og spent på å ta fatt på arbeidslivet som nyutdannet lærer.

Veien til mål hadde vært mye tyngre uten god veiledning og støtte underveis. Tusen takk til mine to veiledere Anita Solberg Torsvik og Ane Malene Sæverot. Den positiviteten og entusiasmen dere viste overfor mitt prosjekt har vært en stor bidragsyter til motivasjonen min gjennom året. Dere styrket troen min på at dette var viktig å skrive om, og jeg har lært mye fra dere.

Tusen takk til mine foreldre som alltid har stilt opp for meg i alle år, og gjennom hele lærerstudiet. Dere heier alltid på meg og det setter jeg stor pris på. Jeg vil også rette en takk til mine gode venner og kjæreste for støtten og tålmodigheten dere har vist i denne perioden. Jeg er utrolig heldig som har så mange trygge og gode mennesker i livet mitt.

Jeg håper du som leser denne oppgaven finner den interessant og nyttig i arbeid med barn eller andre du møter på din vei. Vi trenger alle å snakke om det som er vanskelig iblant, og i bøkens verden kan vi finne trøst, trygghet og erfare at vi ikke er alene.

Nå retter jeg blikket videre mot arbeidet som lærer, og jeg kan se tilbake på dette givende året som både lærerikt og utfordrende.

Maiken Steffensen

Bergen, mai 2023

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan bildebøker om vanskelige tema kan være en inngang til samtale med barn. Vanskelige tema har blitt mer sentrale i de senmoderne bildebøkene. Som lærer er det relevant å være bevisst på hvordan arbeid med bildebøker kan foregå i en klasseromssituasjon. Studiens hovedtema er bildebøker om vanskelige tema, men den tar også for seg livsmestring som er en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I livsmestringstemaet ligger mye av begrunnelsen for hvorfor samtale om ulike tema med barn er viktig.

Studiens metode er fortolkende analyse av to erfaringer fra praksis som er omskrevet til fortellinger, samt ni elevtegninger. Fortellingene har utspring fra to litteratursamtaler om bildebøkene *Håret til mamma* og *Dragen* som ble gjennomført med elever i 2. og 3. klasse. I etterkant av litteratursamtalene tegnet elevene det de husket best fra bildebøkene som ble lest. Det ble gjort et utvalg av tegningene, og disse er analysert i studien.

Funnene viser at begge bildebøkene er tilpasset barneperspektivet og inneholder flere metaforer. Metaforene står igjen som tomrom som elevene må fylle ut med sin egen tolkning. Dersom elevene kjenner seg igjen i tematikken til bildebøkene vil de kunne føle tilhørighet og gjenkjennelse. Analysen av tegningene viser hvordan elevene kan bruke tegning som uttrykksform for å fylle bildebøkenes tomrom og skape mening. Tegningene åpner for samtaler knyttet til det elevene har tegnet og tolket.

Studien er et bidrag til lærere og andre som jobber i skolen, og formålet er å arbeide med livsmestring i ulike fag. Jeg håper at studien kan bidra til at de som arbeider i skolen får inspirasjon til å bruke bildebøker i undervisningen. Lærere kan hjelpe elever til å opparbeide seg et godt grunnlag for å kunne uttrykke egne følelser. Studien legger vekt på hvordan elever burde få uttrykke seg på flere måter, og læreren har ansvar for å utnytte mulighetene som finnes i bildebøkene.

Abstract

This master thesis explores how picture books about difficult topics can be an entry for talking with children. Difficult topics have become more central in late modern picture books. As a teacher, it is relevant to be aware of how picture books can be put to use inside the classroom. The main theme of this study is picture books with difficult topics, and the interdisciplinary theme *health and life skills*. The life skills theme provides the rationale for why talking about different topics with children is important.

This study's method is interpretative analysis of two experiences from practice transcribed into narratives, and nine drawings by pupils. The narratives are about two literary conversations about the picture books *Håret til mamma* and *Dragen* that were done with pupils in 2nd and 3rd grade. A selection of the drawings was made, and these have been analysed in this study.

The findings show that both picture books are adapted to the child's perspective and contain several metaphors. The metaphors are left as blank spaces that pupils have to fill in with their own interpretation. If pupils recognize the themes of the picture books, they will be able to feel a sense of belonging and recognition. The analysis of the drawings shows how pupils can use drawing as a form of expression to fill the blank spaces in the picture books to create meaning. The drawings open up to conversations related to what pupils have interpreted and drawn.

This study is a contribution to teachers and others working in school when it comes to working with life skills in different subjects. I hope that this study can help inspire those working in school to use picture books in their teaching. Pupils should develop a good basis of expressing their own feelings. This study emphasises how pupils need to learn how to express themselves in multiple ways. Part of the teacher's responsibility is to utilise these opportunities provided by the picture books.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
1.0 Innledning	9
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgave</i>	9
1.1.1 Temaets aktualitet	10
1.1.2 Problemstilling	11
<i>1.2 Begrepsavklaring</i>	11
1.2.1 Vanskelige tema	12
1.2.2 Litterær samtale	12
1.2.3 Høytlesing.....	12
1.2.4 Livsmestring	13
1.2.5 Mestring	13
<i>1.3 Tidligere forskning</i>	14
<i>1.4 Innblikk i bildebøkene brukt i fortellingene fra praksis</i>	16
1.4.1 Dragen	16
1.4.2 Håret til mamma	16
<i>1.5 Oppgavens disposisjon</i>	17
2.0 Teoretiske perspektiver	18
<i>2.1 Sosiokulturell læringsteori</i>	18
2.1.1 Den proksimale utviklingssonen	19
<i>2.2 Lesing av bøker og godene som følger</i>	19
2.2.1 Er det farlig å lese om vanskelige tema?	22
<i>2.3 Bildeboken og dens muligheter</i>	23
<i>2.4 Skjønnlitteraturens mulighetsrom for barn</i>	24
<i>2.5 Å samtale med barn</i>	26
<i>2.6 Leseorientert litteraturteori</i>	27
<i>2.7 Livsmestring – Hvordan skal barn lære å forstå seg selv?</i>	28
<i>2.8 Litterære samtaler</i>	29

2.8.1 Litteraturens tomrom	31
2.9 Barns ulike uttrykksmåter	32
2.10 Synet på barn i litteraturen.....	34
3.0 Metode	36
3.1 Fortolkende analyse.....	36
3.1.1 Empirisk datamateriale	37
3.1.2 Hermeneutikk	37
3.2 Fortelling og forskning	38
3.3 Analyse av visuelle data.....	40
3.4 Begrunnelse for valg av metode	41
3.4.1 Refleksjon rundt valg av metode	41
3.5 Studiens kvalitet.....	42
3.6 Forskningsetiske refleksjoner.....	43
3.7 Fremgangsmåte.....	46
3.8 Analysens struktur og organisering	47
4.0 Presentasjon av data.....	48
4.1 Fortelling 1	48
4.2 Fortelling 2	50
5.0 Analyse av fortellinger fra praksis.....	53
5.1 Analyse Fortelling 1.....	54
5.2 Analyse Fortelling 2.....	61
6.0 Presentasjon og analyse av visuelle data.....	67
6.1 Analyse av tegninger.....	67
6.2 Håret Til Mamma.....	67
6.2.1 Tegning 1	68
6.2.2 Tegning 2	70
6.2.3 Tegning 3	72
6.2.4 Tegning 4	74
6.3 Kort refleksjon	75
6.4 Dragen.....	76

6.4.1 Tegning 1	77
6.4.2 Tegning 2	79
6.4.3 Tegning 3	81
6.4.4 Tegning 4	83
6.4.5 Tegning 5	85
6.5 Kort refleksjon	86
7.0 Funn	88
7.1 Bildebøkernes potensial til samtale	88
8.0 Drøfting og oppsummering	90
8.1 Drøfting knyttet til studiens problemstilling	90
8.1.1 Bildebøkernes perspektiv – Tomrom	91
8.1.2 Lærerens perspektiv – Lærerens rolle i samtalens faser	93
8.1.3 Barnas perspektiv – Barns ulike uttryksmåter	96
8.2 Oppsummering og veien videre	98
9.0 Referanseliste	101
10.0 Vedlegg	109
10.1 Informasjonsskriv til foreldre	109

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgave

Da jeg vokste opp, var lesing ved sengekanten en fast rutine. Denne kvalitetstiden med foreldrene mine og en bok var noe jeg så frem til hver kveld. Bøkene som gikk igjen handlet stort sett om enkle tema som vennskap, dyr eller familie. Etter jeg selv hadde knekt lesekode fant jeg fort egne favoritter som Judy Moody bøkene av Megan McDonald. Bøkene jeg leste tok sjeldent opp temaer som utfordret meg eller som handlet om vanskelige ting. I voksen alder og gjennom lærerstudiet, har jeg blitt interessert i bøker som åpner for at barn kan kjenne seg igjen og føle tilhørighet.

Bildebøker om vanskelige tema er det overordnede temaet for denne studien. I tillegg til interesse for bøker har jeg alltid ønsket å arbeide med barn som har ekstra utfordringer. På bakgrunn av dette har jeg blitt nysgjerrig på det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Livsmestring vil inngå som et tema i denne studien, og er en del av grunnen til hvorfor det er viktig å snakke med barn om ulike følelser. Blant annet handler livsmestring om å arbeide med følelser og å kunne sette seg inn i andre sitt ståsted (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Å knytte arbeid med livsmestring til noe konkret i fag er relevant for meg som fremtidig lærer. *Overordnet del* beskriver grunnsynet som skal prege all pedagogisk praksis i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Den beskriver hvordan elevene gjennom arbeid med livsmestring skal lære seg å forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Studien undersøker en problemstilling med formål om å etablere ny kunnskap. Kompetansemålet i norsk som handler om å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter kan knyttes til livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal opparbeide seg et grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og bidra til livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I overordnet del kommer det tydelig frem at skolen skal legge til rette for læring

innenfor de tverrfaglige temaene, men det står lite om hvordan det skal gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Studien prøver å belyse denne utfordringen, og ser på mulighetene for arbeid med livsmestring i klasserommet og fag. Lesing av bøker kan ha en form for terapeutisk funksjon (Hennig, 2017, s. 38). Ved å lese bøker som tematiserer problemstillinger vi selv kjenner på kroppen, kan vi projisere det som er vanskelig over på en annen verden enn vår egen. Samtidig kan bøker hjelpe oss til å se mening i en situasjon som er vanskelig og uoversiktlig (Hennig, 2017, s. 38). I hverdagen som lærer kan elever henvende seg dersom de opplever noe vanskelig. Læreren utgjør en stor del av livet til elevene, og ofte får lærerne og elevene en sterk relasjon. De ulike perspektivene som denne studien tar for seg utgjør til sammen helheten innenfor pedagogikken. Denne helheten blir betegnet som *Den didaktiske trekanten*, og belyser hvordan en læringssituasjon innebærer tre elementer: eleven, læreren og faginnholdet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23). Den didaktiske trekanten forbinder de tre elementene som inngår i de fleste undervisningssituasjoner (Gundem, 2011, s. 44-45).

1.1.1 Temaets aktualitet

Bildebøker om vanskelige tema er relevant å undersøke i skolesammenheng, spesielt i arbeid med temaet livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom livsmestringstemaet skal elevene rustes til å bli selvstendige og til å snakke om ting som er vanskelig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Skolene i Norge har styringsdokumenter som skal legge grunnlaget for hvordan ting blir gjort. Opplæringsloven § 9A handler om at alle elever har rett på et trygt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A). Lærerne har et lovpålagt ansvar for å jobbe mot et positivt skolemiljø for elevene. Dette kan arbeid med livsmestring bidra til, og overordnet del har et eget avsnitt som knytter seg til dette. Avsnittet trekker frem at samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte elev, vil ha stor betydning for den totale folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Skolen er en arena som kan arbeide forebyggende og helsefremmende (Danielsen, 2021, s. 18). De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling kom inn på læreplanen høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Temaene er relativt nye, og det trengs mer kunnskap og kompetanse om hvordan de kan arbeides med. Litteratur og lesing har allerede en stor plass i dagens skole, og lesing er essensielt for å fungere i samfunnet. Lesing er ett av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg i skolen. Disse ferdighetene er en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. Å kunne lese er viktig for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Å planlegge for en sunn økonomi krever gode regneferdigheter, og å forstå verden vi lever i krever gode leseferdigheter (Tørnby, 2020, s. 89).

1.1.2 Problemstilling

På bakgrunn av refleksjonene over ønsker jeg å besvare følgende problemstilling gjennom studien:

«Hvordan kan bildebøker om vanskelige tema åpne for samtale med barn?»

For å svare på problemstillingen har jeg gjort en fortolkende analyse av to fortellinger fra praksis og ni tegninger. Begge fortellingene handler om min erfaring av to ulike litteratursamtaler med elever i 2. og 3. klasse. Bildebøkene som ble brukt i litteratursamtalene var *Håret til mamma* (2016) og *Dragen* (2018) som begge er skrevet av Gro Dahle. Formålet med studien er å undersøke hvordan bildebøker om vanskelige tema kan være en inngang til samtale med barn. På denne måten utforsker studien også hvordan arbeid med livsmestring kan foregå i norskfaget. Jeg ønsker at studien skal være et bidrag til forskning på skjønnlitteratur og livsmestring.

1.2 Begrepsavklaring

Begrepsavklaringen tar for seg fem begrep som er sentral med tanke på studiens problemstilling. Andre relevante begrep som blir brukt vil bli gjort rede for underveis.

1.2.1 Vanskelige tema

Det første begrepet jeg vil gjøre rede for er *vanskelige tema*. Det er utfordrende å finne en konkret definisjon på begrepet ettersom alle mennesker opplever verden ulikt. Det som er vanskelig for en person er nødvendigvis ikke vanskelig for en annen. I denne studien fokuserer jeg på at vanskelige tema omhandler de temaene man ofte ikke snakker høyt om. Det kan for eksempel være hvordan man har det inni seg eller tema som knytter seg til følelser som trist, redd eller sint. Gjennom studien defineres dermed *vanskelige tema* som tema der vanskelige følelser er involvert. Det gjelder ofte de tankene og tingene man ikke snakker om med hvem som helst.

1.2.2 Litterær samtale

For å definere begrepet *litterær samtale* har jeg valgt å bruke Laila Aase (2005) sin definisjon. Hun definerer en litterær samtale som en klassesamtale som uttrykker leseerfaringer. Klassesamtalen sitt formål er å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i klassens erfaringer (Aase, 2005, s. 106). Litterære samtaler kan fungere som et dynamisk utviklingsmoment i henhold til lesing. I skolen har litteraturundervisningen to hovedformål: den skal la elevene oppleve relevant litteratur, og den skal bidra til at elevene lærer å lese og får oppleve ulik litteratur (Aase, 2005, s. 106). Det spesielle med en litterær samtale er at man snakker *om* teksten, altså noe som ligger utenfor oss selv. Samtalen bygger på en styrt kollektiv leseerfaring. Vi leser bøker gjennom vår forståelse av både tekst og verden. Denne doble orienteringen gir litteratursamtalen andre vilkår enn samtaler der elevene diskuterer ut fra egne meninger og kunnskaper. I en litteratursamtale får elevene større spillerom til å ytre sin mening. Elevene kan fortelle noe han eller hun forstår uten å fortelle hvem han eller hun er (Aase, 2005, s. 110-111).

1.2.3 Høytlesing

Begrepet *høytlesing* er relevant i forhold til studiens problemstilling fordi bildebøkene ble lest høyt for elevene under litteratursamtalene. Høytlesing kan beskrives som en sosial

aktivitet der elevene får tilgang på bøker de ikke klarer å lese på egen hånd. Det er en arbeidsform som virker samlende og inkluderende på elevgruppen. Under høytlesing kan elevene få tilgang på ord og begreper som de ikke har hørt før, og som kan hjelpe på elevenes generelle forståelse av bøker (Håland & Ulland, 2014, s. 256-257).

1.2.4 Livsmestring

Jeg har valgt å ta med begrepet *livsmestring* på bakgrunn av begrepets relevans for studien. Ifølge overordnet del skal livsmestring gi elevene en kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som lærer elevene å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Livsmestring handler om å kunne håndtere følelser man opplever her og nå, i tillegg til å bli mer bevisst på det som kommer i fremtiden. Ifølge Helse Norge (2022) handler psykisk helse om hvordan man oppfatter seg selv og andre, hvordan man har det og hvordan man takler utfordringer. Begrepet livsmestring kan knyttes til FN's bærekraftsmål nummer tre og fire som dreier seg om god helse, livskvalitet og utdanning (FN-sambandet, 2022). Livsmestring er noe som angår alle elever og lærere i skolehverdagen, og er relevant for fremtidens skole.

1.2.5 Mestring

For å bygge videre på definisjonen av begrepet livsmestring har jeg valgt å inkludere begrepet *mestring*. Et godt utgangspunkt for mestring er oppmerksomt nærvær og aksept av virkeligheten som den er i øyeblikket (Sælebakke, 2018, s. 24). Livsmestringsbegrepet har mye til felles med Banduras begreper om mestring og mestringstro. På engelsk brukte Bandura begrepet «self-efficacy» om troen individet har på egne ferdigheter. Troen på seg selv påvirker hvordan mennesker tenker, føler og motiverer seg (Bandura, 2010, s. 2). Mestring er en etisk dimensjon i arbeidet med elever på skolen. Elevene skal finne sin egen stemme, bli vant til å si sin mening og rustes til å delta i samfunns- og arbeidsliv (Traavik, 2012, s. 181-182).

1.3 Tidligere forskning

For å skaffe meg et overblikk over relevant litteratur og tidligere forskning gjorde jeg et utvidet litteratursøk. Litteratursøket ble gjennomført i de elektroniske databasene Idunn, Oria og Google Scholar. Det ble også gjort kjedesøk i referanselister til relevant litteratur. I søkene etter tidligere forskning brukte jeg ulike formuleringer og begrep. *Samtale om bildebøker* ga 16 treff i Oria og 39 treff i Idunn. På bakgrunn av dette søket kom jeg over artikkelen «Med barneleseren inn i en økokritisk lesepraksis» (Häbler & Elisenberg, 2021). Ulike formuleringer av begrepene *litteratur*, *livsmestring*, *samtaler med barn*, *vanskelige tema* og *barns uttrykksmåter* ble brukt i litteratursøket. I tillegg til egne litteratursøk fikk jeg litteraturtips av veiledere og andre kompetente fagpersoner. Nedenfor har jeg inkludert noe relevant forskning både på norsk og engelsk som kan knytte seg til studiens problemstilling.

Artikkelen «Med barneleseren inn i en økokritisk lesepraksis» (Häbler & Elisenberg, 2021) tar for seg hvordan bildebøker kan åpne for samtale om barns forhold til omgivelser og naturen som omgir dem (Häbler & Elisenberg, 2021, s. 124). Häbler og Elisenberg (2021) peker på at bildebøker kan være en god måte å tilrettelegge for opplevelse, innlevelse og erkjennelse. Artikkelens funn viser til hvordan to tilsynelatende uskyldige bildebøker potensielt kan fylle en viktig rolle i barnas liv. Bildebøkene kan bidra til å øve opp den narrative forestillingsevnen som samfunnsborgere trenger for å kunne forestille seg gode løsninger på utfordringer som angår alle (Häbler & Elisenberg, 2021, s. 141-142).

Studien «*Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.*» *Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget* (Lauritzen et al., 2021) ser på temaene skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring. Funnene viser at lærerne anerkjenner potensialet skjønnlitteraturen har for å belyse temaet folkehelse og livsmestring. Dette ble gjort gjennom å veilede elevene til å finne balansen mellom nærhet og distanse til teksten (Lauritzen et al., 2021, s. 1). Det ble etablert hvordan skjønnlitteratur kan oppleves personlig relevant og fremme en empatisk respons. Skjønnlitteratur åpner for å undervise om vanskelige tema uten å være for personlig (Lauritzen et al., 2021, s. 1).

Masteroppgaven *Samtaler om vanskelige tema i skolen: Fortelling som inngang til samtaler med barn og unge* (Solbakken, 2021) undersøker sammenhengen mellom fortellinger,

livsmestring og psykisk helse i skolen. Hensikten er å utfordre og ufarliggjøre samtaler om vanskelige tema i skolen. Hovedfunnene var at fortelling ikke bare kan brukes som inngang til vanskelige samtaler, men også at barn har et behov for å snakke om vanskelige tema i skolen. Dette behovet blir ikke tilfredsstilt, og lærerne vegrer seg for å ta de vanskelige samtalene (Solbakken, 2021, s. 3).

Formuleringen *Picture books with difficult topics in school* ga funn av den engelske artikkelen «Topics of Stress and Abuse in Picture Books for Children». Artikkelen er litt eldre, men tar for seg hvordan vanskelige tema kommer tydelige frem i en del barnebøker (Smith-D`Arezzo & Thompson, 2006). Artikkelen tar for seg lærerens rolle, og at rollen omfatter ansvar for elevenes sikkerhet i tillegg til å formidle undervisningsmaterieell. Funnene som trekkes frem er at bøker kan gi barn muligheten til å snakke om egne erfaringer (Smith-D`Arezzo & Thompson, 2006, s. 335). Å samtale om vanskelige tema ved bruk av bøker kan skape en trygg sone for barn hvor de tør å dele. Når læreren snakker med elevene om det de leser, får elevene hjelp til å knytte det til eget liv (Smith-D`Arezzo & Thompson, 2006, s. 345). Artikkelen viser til slutt til at barnebøker om vanskelige tema kan hjelpe utsatte barn til å snakke om disse temaene, og bidra til at elevene tør å fortelle om egne bekymringer (Smith-D`Arezzo & Thompson, 2006, s. 345-346).

Artikkelen «Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers` identities» som er skrevet av Ruth Leitch (2006) skriver om tegning som uttryksmåte. Artikkelen beskriver hvordan et kunstrelatert datamateriale, som barnetegninger, kan gi mer informasjon enn det ikke-kunstrelatert datamateriale kan. Leitch (2006) bruker begrepet «arts-based research» som vi på norsk kan oversette til kunstbasert forskning. Artikkelen viser hvordan seks lærere fikk uttrykke seg gjennom et maleri. Resultatene var at lærerne, uten å være klar over det, fortalte mye mer om seg selv og hvordan de hadde det enn de trodde. Visuelle uttrykksformer kan gi oss mer informasjon enn for eksempel skriftlig tekst kan (Leitch, 2006).

1.4 Innblikk i bildebøkene brukt i fortellingene fra praksis

I valg av bildebøker har jeg gjort begrensninger på bakgrunn av utvalgte kriterier. Kriteriene var at bildebøkene skulle handle om to vanskelige tema, de skulle være skrevet på norsk og av norske forfattere. Det viktigste kriteriet jeg hadde var at bildebøkene skulle ha en fin slutt. Dette var spesielt viktig fordi bildebøkene skulle la elevene erfare at selv om noe er vanskelig kan det ordne seg til slutt. Avgrensningen ned til to bildebøker var nødvendig for å spisse prosjektet. Bildebøkene som ble valgt var derfor følgende: *Dragen* (2018) og *Håret til mamma* (2016). Begge er skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. Felles for de begge er at moren er fremstilt som grunnen til det vanskelige, men temaene som tas opp er derimot ulike. *Dragen* (2018) tar opp temaet sinne og omsorgssvikt, mens *Håret til mamma* (2016) tar opp psykisk helse og depresjon. Studien er begrenset på den måten at prosjektet måtte ferdigstilles innen gitt innleveringsfrist, og mulighetene for å undersøke eventuelle ringvirkninger i etterkant av gjennomført arbeid falt dermed bort.

1.4.1 *Dragen*

Bildeboken *Dragen* ble utgitt i 2018 og er skrevet av Gro Dahle. *Dragen* handler om Lilli som er redd for drager. Lilli har det vanskelig hjemme fordi hun bor med en sint drage som spruter ild mot henne. Hun tør derfor ikke ha med seg venner hjem fra skolen. Lilli må være stille og liste seg rundt i huset i tilfelle dragen våkner, for da blir den sint. Lilli orker til slutt ikke mer, og hun tar derfor ansvar og søker hjelp. Hun drar hjemmefra for å henge opp lapper. På lappene forklarer hun at det bor en sint drage hos henne, og derfor kan hun ikke bo der mer. Heldigvis ser en dragetemmer lappen, og Lilli får hjelp med en gang. Dragetemmeren forklarer dragen at den må endre seg for å beholde Lilli. Dragen velger derfor å forandre oppførsel, og blir tam. Da kan Lilli endelig ha med seg venner hjem fra skolen uten at det er noe problem for dragen.

1.4.2 *Håret til mamma*

Bildeboken *Håret til mamma* fra 2016 er også skrevet av Gro Dahle. *Håret til mamma* (2016)

handler om temaene psykisk helse, depresjon og omsorgssvikt. Bildeboken er skrevet fra datteren Emma sitt perspektiv, og viser hvordan Emma har det når moren hennes ikke er i stand til å ta vare på henne. *Håret til mamma* handler om Emma som har verdens fineste mamma med verdens fineste hår. Av og til orker ikke mammaen til Emma noe som helst, og Emma hjelper moren med å børste ut alle flokene i håret hennes. Inne i håret er det mye skummelt, og Emma får hjelp til å børste ut flokene av en mann med skjegg. Mannen med skjegg hjelper Emma med å rydde i alt håret. Takket være han ble håret til moren fint igjen, og moren klarer til slutt å ta vare på Emma.

1.5 Oppgavens disposisjon

Denne studien vil i hovedsak basere seg på to fortellinger som handler om to selverfarte litteratursamtaler om bildebøkene *Dragen* (Dahle, 2018) og *Håret til mamma* (Dahle, 2016). Heretter vil tittel på bildebøkene angis uten referanse ettersom de blir brukt fortløpende og ofte gjennom studien. Studien tar også for seg et utvalg av tegninger som elevene lagde i etterkant av litteratursamtalene, og tegningene utgjør studiens visuelle datamateriale.

Studien er delt inn i 8 kapitler hvor referanseliste og vedlegg kommer i tillegg. Etter innledningskapittelet, teorigapittelet og metodekapittelet, vil jeg presentere studiens datamateriale. Teorigapittelet tar for seg relevant teori om bildeboken, samtale med barn, livsmestring, litterær samtale og barns uttryksmåter. Fortellingene vil bli presentert etter metodekapittelet, og analysen av fortellingene og tegningene vil følge etter. Avslutningsvis vil studien vise til analysens funn og prøve å besvare problemstillingen i et drøftingskapittel. Til slutt retter studien blikket videre, og ser på mulighetene for videre forskning.

2.0 Teoretiske perspektiver

Dette kapitlet tar for seg de teoretiske aspektene som danner bakteppe for studien min. I dag tilbyr skolen kollektive lesesituasjoner der lesingen kan skje innenfor et tolkningsfellesskap. Klasserommet er en arena hvor ulik tolkning og forståelse kan møtes. Dette kan knyttes til sosiokulturell læringsteori hvor hovedtanken er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling (Aase, 2005, s. 107). Læringsteori gir gode verktøy for å kunne forstå læring i et sosiokulturelt perspektiv, men Aase (2005) påpeker at læringsteorien ikke strekker helt til når det gjelder å forklare det spesifikke ved litteraturlesing og litterære samtaler (Aase, 2005, s. 112).

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotskij var en russisk vitenskapsmann som engasjerte seg i barns utvikling (Vygotskij, 1986/2001, s. 7). Vygotskij mente at barns utvikling viste seg både på det sosiale og psykologiske plan. Han hevdet at barns utvikling først skjedde i samspill med andre, og deretter som en egenskap i det enkelte mennesket (Vygotskij, 1986/2001, s. 14). Når det gjelder arbeid med livsmestring er det en forutsetning at det blir tatt hensyn til det sosiale aspektet i barns utvikling. Samspillet mellom mennesker må være i fokus i dette perspektivet, og det vil ha stor betydning for hva som er mulig å oppnå i fellesskapet og hva den enkelte klarer alene (Säljød, 2000/2001, s. 18). Grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv handler om at det er gjennom kommunikasjon og samhandling med andre vi lærer og utvikler oss (Säljød, 2000/2001, 22). I et sosiokulturelt perspektiv fremheves slektskapet mellom tanker og kommunikasjon. Det er gjennom deltakelse i kommunikasjonen at individene møtes, og kan ta til seg nye måter å tenke, resonnere og handle på (Säljød, 2000/2001, s. 117). Dette perspektivet bygger opp under hvordan en litteratursamtale kan bidra til utvikling og samhandling med andre som ligger innenfor temaet litteratur. I tillegg er tegning en grunnleggende kommunikasjonsform for oss mennesker. En forståelse av tegning som dialog og sosial handling, støtter seg til sosiokulturell læringsteori (Frisch, 2022).

2.1.1 Den proksimale utviklingssonen

Den proksimale utviklingssonen handler om at individet utvikler seg fra en tilstand der man kan mestre noe sammen med andre, til en tilstand hvor man kan mestre handlingen på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 86). Den proksimale utviklingssonen viser ikke bare til det som allerede er oppnådd utviklingsmessig, men også til det som er i ferd med å utvikles. Tanken er at hva et barn kan gjøre med litt hjelp i dag, kan barnet mestre på egenhånd i morgen (Vygotsky, 1978, s. 87). Tegning kan være en form for støtte innenfor den proksimale utviklingssonen (Frisch, 2002).

Vygotsky (referert i Stoltenberg, 2020, s. 117) var opptatt av hvordan barn lærer og utvikler seg i samspill med sine omgivelser. Han formulerte begrepet *den proksimale utviklingszone*, som er blitt stående som et nøkkelbegrep innenfor pedagogikken og utviklingspsykologien (Stoltenberg, 2020, s. 117). Innenfor denne sonen klarer barn med litt støtte å løse oppgaver og utvikle seg. Voksne omsorgspersoner representerer et stillas som barn kan støtte seg på gjennom sin utvikling. Stoltenberg (2020) introduserte tanken om at skjønnlitterære tekster kan tilby barna dette stillaset. Fortellinger kan åpne for å tenke nye tanker, kjenne nye stemninger og våge nye handlinger (Stoltenberg, 2020, s. 118).

2.2 Lesing av bøker og godene som følger

All type litteratur er språk, og å lese for barn er en språklig aktivitet som er med på å gi barn et bedre språk (Spurkland, 1996, s. 37). Litteraturen er til for at vi skal nyte den og drømme oss vekk, og vi leser først og fremst for underholdningen sin del (Solstad, 2018, s. 11). I dagens samfunn kan vi ikke klare oss uten lesekompetanse, og det er en av de viktigste kompetansene vi skal tilegne oss i skolen (Solstad, 2018, s. 12). Litterære tekster kan gi leseren håp og mulighet for bearbeiding av vanskelige hendelser i livet (Solstad, 2018, s. 40). I tillegg er litteratur assosiasjons- og refleksjonsfremmende, og den får oss til å tenke over egne erfaringer og opplevelser (Solstad, 2018, s. 43). Når vi leser litteratur for barn, identifiserer de seg enten bevisst eller ubevisst med hovedpersonen. På den måten lever de seg inn i personene og kan føle empati med dem. Hvis et barn klarer å kjenne seg igjen i og

føle med en person i en bok vil følelsen bli mer virkelig. Gjennom bøker kan barn møte mange ulike følelser, og forstå at disse følelsene er noe alle kan oppleve gjennom livet (Spurkland, 1996, s. 55).

Barn har ofte tanker og følelser de ikke klarer å sette ord på. Det kan være alt fra sjalusi, tanker om liv og død og til hvem de er. I bøker kan barn finne gjenkjennelse og bekreftelse på at det ikke er uvanlig å føle seg slik (Spurkland, 1996, s. 45). Hvis et barn er ensomt, kan det være godt å møte en som kjenner på den samme ensomheten i en bok. Litteratur kan stimulere barna språklig, tankemessig, sosialt og følelsesmessig (Spurkland, 1996, s. 45-47). Likevel er det viktig at vi leser først og fremst fordi det er hyggelig og spennende. Det er nettopp fordi det kan være vanskelig å snakke om ting, at det har stor betydning når bøker setter ord på tanker og problemer (Spurkland, 1996, s. 45-47).

Som lærer må man finne bøker som har potensial til å tale til unge lesere. Læreren må hjelpe elevene til å utvikle et stadig bedre verktøy for å se og forstå hvordan bøkens utsagn kommer til uttrykk (Hennig, 2017, s. 19). Lesing av skjønnlitteratur er en viktig del av bestrebelsen mot å beherske verden, samtidig som det gjør noe med selvforståelsen. I tillegg er lesing en viktig del av sosialiseringen, utviklingen, oppdragelsen og av vår danning (Hennig, 2017, s. 29). Vi mennesker har en medfødt glede til å leve oss inn i en fiktiv verden, og denne gleden forutsetter at vi kan identifisere oss med fiktive personer. På den andre siden identifiserer vi oss med personer som ligner på oss selv, eller med personer vi gjerne vil være lik (Hennig, 2017, s. 31).

Fortellinger hjelper oss til å utvikle hukommelsen, og til å tolke og forstå vår egen verden. Vi ordner opplevelsene våre som fortellinger. Det vil si at vi driver en vedvarende fortellevirksomhet for oss selv for å kunne forstå den verdenen vi har havnet i. For å gjøre dette bruker vi litteraturens fortellinger som modell. Dette er fortellinger som er fullstendige og forståelige, og som gir mening (Hennig, 2017, s. 34). Hvis vi får vår egen virkelighet til å ligne på slike fortellinger, blir de mer meningsfull og forståelig. Barn som har blitt lest mye for, og som etter hvert leser mange fortellinger selv, vil ha en stor og rikholdig verktøykasse. I den kassen kan barnet finne modeller for egne fortellinger som det konstruerer for å forstå en uforståelig opplevelse eller hendelse (Hennig, 2017, s. 34).

Barns lesing av litteratur er kanskje den viktigste veien til gode lese- og skriveferdigheter

(Hennig, 2017, s. 40). Leseferdighet og leseforståelse henger tett sammen. Økt leseferdighet innebærer økt lesehastighet, noe som også styrker leseforståelsen (Hennig, 2017, s. 41). Gjennom høytlesing modellerer voksne ulike responsformer. De markerer jevnlig sine egne holdninger til teksten, for eksempel hva de opplever som morsomt, spennende og trist. Barn finner etter hvert noen gjenkjennbare mønstre i litteraturen, som kan være hvem vi vanligvis sympatiserer med, hvem eller hva vi ler av eller hva vi oppfatter som spennende (Hennig, 2017, s. 45). Litteraturundervisningen er, som all undervisning, en del av en hermeneutisk sirkel. Den hermeneutiske sirkelen er hermeneutikkens vitenskapelige metode for å forstå og tolke tekster, kunstuttrykk og menneskelige erfaringer (Ommundsen, 2018, s. 155). Det er en sirkel der vi streber mot å utvikle elevenes litterære kompetanse. Denne kompetansen bidrar til at elevene både kan og ønsker å lese flere og mer utfordrende litterære tekster (Hennig, 2017, s. 72). Å lese i skolen handler om å skape lese lyst hos den enkelte elev og et lesefellesskap i klassen (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23).

Litteraturen på skolen må fortelle noe til leseren som er verdt å høre på. Den må røre ved en nerve som gjør at leseren merker at teksten har relevans, og da helst på et dypereliggende plan (Hennig, 2012, s. 133). Norskfaget er et danningsfag, som vil si at elevene skal få kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Likevel er det viktig å utvikle elevene som lesere med kompetanse og lyst istedet for å tvinge dem til å lese tekster de ikke er modne for eller interessert i. Norskfaget skal derfor også være et identitetsfag. Elevene skal få muligheten til å lese tekster som betyr noe for den enkelte, og som han eller hun kan vokse på både intellektuelt, emosjonelt og kulturelt (Hennig, 2010, s. 139). Litteraturen kan forstås som en avspeiling av virkeligheten og kan derfor gi en fruktbar tilgang til kunnskap, erfaring og erkjennelse (Johannesen, 2016, s. 39). Å lese litteratur gir erfaringer med følelser. Derfor kan litteratur legge til rette for samtaler om hvordan noe oppleves for en selv, men også hvordan det oppleves for andre (Syversen, 2020, s. 36).

I et pensum for verdensborgerskap gir litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer (Nussbaum, 2016, s. 26). Øving i empati og antakelser om andres sinn fører til en form for samfunnsdeltakelse og en viss form for fellesskap (Nussbaum, 2016, s. 31). Den litterære forestillingsevnen bidrar til at vi engasjerer oss i skjebnen til karakterene og definerer dem

som personer med et rikt indre liv (Nussbaum, 2016, s. 31). Det handler om å se betydningen av å øve opp evnen til å se gjennom andre sine øyne (Stoltenberg, 2020, s. 175). Grunnlaget for en samfunnsbevisst forestillingsevne må legges tidlig i livet. Når barn utforsker fortellinger, rim eller sanger – særlig sammen med voksne de er glade i – lærer de å legge mer oppmerksomt merke til andre levende skapningers lidelse (Nussbaum, 2016, s. 34).

2.2.1 Er det farlig å lese om vanskelige tema?

Forståelig nok ønsker voksne å beskytte barn fra alt som er vanskelig og skummelt, men det betyr ikke at vi ikke kan lese bøker med vanskelige tema for barn. Barneperspektivet åpner for at den som leser tar i bruk egne erfaringer. Derfor vil vanskelige tema bli tolket ut ifra hva og hvor mye et barn allerede vet. Hvis et barn er kjent med det som er vanskelig, vil ikke barnet ta skade av å prosessere det gjennom litteraturen. Barn som ikke har de samme erfaringene om vanskelige tema, vil ikke forstå det underliggende temaet (Landfald, 2019).

For noen er det er hemmelig med psykisk syke foreldre eller med vold i hjemmet, men det er viktig at disse hemmelighetene blir snakket om (Dahle, 2020). Alle trenger et språk for de vanskelige erfaringene sine, og for barn er det viktig å vite at noen vet. Barn må lære at det finnes ord som kan brukes om disse erfaringene (Dahle, 2020). Ord kan være både redskap og verktøy, og det handler om å gi barn dette verktøyet for å gjenkjenne og identifisere vonde følelser. Dette handler også om å bidra til at barn har begreper for å gjenkjenne trygge og utrygge situasjoner. Usagte hemmeligheter er mye farligere enn fortalte hemmeligheter (Dahle, 2020). Litteratur kan trekke frem tanker og erfaringer fra eget liv, som igjen kan bidra til at barn reflekterer over ting som har skjedd (Solstad, 2018, s. 43). Ifølge Raundalen og Schultz (2008) kan vi snakke med barn om alt så lenge vi tilpasser det vi sier til tid, sted og barnets alder. Hvis barnet derimot ikke ønsker å snakke er det viktig å holde døren åpen i tilfelle barnet ombestemmer seg (Raundalen & Schultz, 2008, s. 28).

Metaforer kan være nyttig å bruke i vanskelige samtaler med barn. Metaforene fungerer ved at de fanger opp og kommuniserer en likhet eller en kontrast som ellers kan være komplisert å få frem. Blant annet kan metaforer kommunisere emosjonelle kvaliteter (Øvreeide, 2009, s. 152). Barn som har levd med for eksempel omsorgssvikt og utrygghet, vil ofte ha

begrenset mulighet til å bruke det allmenne språket på egenhånd når det skal gi og ta imot informasjon. Å bruke metaforer kan til en viss grad kompensere for dette slik at hendelser blir mer forståelig (Øvreeide, 2009, s. 155).

Det er flere som er kritisk når det kommer til å lese bøker om vanskelige tema for yngre lesere. Syversen (2020) har sterke innvendinger når det kommer til å arbeide avdekkende med bøker (Syversen, 2020, s. 151). Å lese bøker om vanskelige tema for å avdekke om et barn har blitt utsatt for noe lignende er feil måte å gjøre det på (Syversen, 2020, s. 151). Bøker om vanskelige tema må ikke avgrenses til utelukkende å være et redskap for bearbeiding av traumer (Syversen, 2020, s. 151). Syversen (2020) legger vekt på forskjellen av å bruke litteraturen på en terapeutisk måte, og at litteratur uansett kan ha en terapeutisk funksjon, uavhengig av den som leser sitt motiv. Syversen (2020) er tydelig på at man ikke bør bruke bildebøker for å avdekke omsorgssvikt og bearbeide barns traumer, men at bildebøker kan ha en terapeutisk funksjon (Syversen, 2020, s. 152).

2.3 Bildeboken og dens muligheter

I den norske skolen har alle elever rett på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge for varierte vurderingsformer og læring slik at alle får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Bildebøker egner seg godt til tilpasset opplæring, fordi alle uansett alder og språklig bakgrunn kan bidra med noe. I bildebøker finnes det spennende tolkningsrom som både store og små kan utforske gjennom litterære samtaler (Ommundsen, 2018, s. 151). Ifølge Ommundsen (2018) kan en bildebok defineres som «en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende, og sammen fremstiller et narrativt forløp» (Ommundsen, 2018, s. 151). Bildebøker kan vekke forskjellige følelser, og dermed kan de være et godt utgangspunkt for litteratursamtaler om bildebøker om vanskelige tema (Ommundsen, 2018, s. 167-168). Det spesielle med bildebøker er at de inneholder et kreativt samspill mellom verbaltekst og bilder, der det oppstår åpninger som leseren må fylle med sin erfaring, fantasi og forestillingsevne (Ommundsen, 2018, s. 163).

Bildebøker som byr på emosjonelle lesereaksjoner går ofte under betegnelsen

«utfordrende» eller «kontroversielle» (Johannesen, 2019, s. 280). Disse bildebøkene kan engasjere oss fordi de tar opp tema som berører våre egne liv og erfaringer. Bildebøker kan gi tilgang til verden på en måte som virkeligheten ikke klarer. De kan gi oss tilgang på kunnskap om oss selv og andre rundt oss – og om andre forhold ved vår tilværelse (Johannesen, 2019, s. 292). Å lese bildebøker kan oppøve kognitiv, etisk og emosjonell utvikling hos barn og voksne (Johannesen, 2019, s. 292).

Når det kommer til litterære samtaler erfarer mange pedagoger at det ofte er nyttig å sitte i ring. En ring kan signalisere større jevnbyrdighet mellom deltakerne og rikere mulighet for «flerveiskommunikasjon» (Stoltenberg, 2020, s. 49). Det å sitte i ring kan styrke opplevelsen av at alle utsagn er like velkomne, og at det ikke finnes noe fasitsvar fra en autoritet «der framme». Sirkelen kan signalisere at man samles inn mot noe som enda er usynlig og usagt (Stoltenberg, 2020, s. 49). Bildeboken inviterer leseren til å trekke ut det personlige, til å bli kjent med egne tanker og følelser og til å sette sin egen signatur på opplevelsen. Dette gjør at bildebøker ifølge Stoltenberg (2020) øker gjenkjennelsespotensialet. Når barnet gjenkjenner følelser og tanker som en del av seg selv, står døren åpen for videre utforskning (Stoltenberg, 2020, s. 82-83). Bildebøker kan røre noe i oss mennesker, og egner seg derfor til å bli sett i et livmestringsperspektiv.

Å lese i skolen handler om å skape leselyst hos den enkelte elev og et godt lesefellesskap i klassen. All erfaring viser at barn som blir glad i å lese, får mye mer på kjøpet. Gjennom litteraturen får elevene bli kjent med ulike personer og kulturer. Disse møtene kan gi anledning til å utvikle fantasi, følelsesliv, empati og medlevelse (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Ofte er problemene som blir diskutert i bildebøker av en slik allmennmenneskelig og eksistensiell karakter at det egentlig angår alle tenkende mennesker (Hennig, 2012, s. 253).

2.4 Skjønnlitteraturens mulighetsrom for barn

Skjønnlitteraturen kan bidra til danning og gi tilgang til felles referanserammer. I tillegg skaper den muligheter til å reflektere over egen tilværelse (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). Barn skal utvikle psyken sin, bli formet av omgivelsene, bli kjent med seg selv og lære å respektere andre. I denne sammenheng handler psyke ifølge Haugen (2022) om de

psykologiske prosessene som finner sted i barnets hjerne, men som også kan påvirke kroppen (Haugen, 2022, s. 53-54). Skjønnlitteratur kan bidra i disse prosessene, for eksempel ved at barn møter oppdiktede personer som ligner den livssituasjonen barnet selv befinner seg i. I tillegg kan skjønnlitteraturen bidra til å aktivere følelser og psykiske reaksjoner som kan være gunstige for barn (Haugen, 2022, s. 53-54). Barn som er redde, trøtte, syke eller mangler tilknytningspersoner kan slutte å utforske omgivelsene, og de kan risikere å ikke utvikle tilknytningsatferd. Dette kan vises ved at de ikke skiller mellom omsorgspersonen og andre mennesker når de har behov for kontakt (Haugen, 2022, s. 60). Gjennom å leve seg inn i en person som har det fryktelig vil barn kunne oppleve lettelse. Barn som ikke befinner seg i forferdelige livsverdener, betrakter ofte bøker som handler om vanskelige tema som eventyr og kan synes det er morsomt (Haugen, 2022, s. 63). Disse barna kan bli bedre rustet til å unngå omsorgssvikt mot andre og seg selv. Skjønnlitteratur skal ikke bare hjelpe barn med særlige behov, men også andre voksne og barn kan behøve å forstå hvordan barn i ulike livssituasjoner har det (Haugen, 2022, s. 63). Skjønnlitteratur er et psykisk rom som kan hjelpe barn til å oppdage seg selv og andre, bidra til eksplisitt mentalisering, ventilere barns følelser og bringe det videre (Haugen, 2022, s. 69).

Barnets møte med skjønnlitterære fortellinger er et møte med andre sine virkeligheter, følelser og tanker. Muligheten til å fornemme andre sine følelser og utvikle empati er til stede når barnet lar seg berøre av livshistorier til andre mennesker (Stoltenberg, 2020, s. 174). En viktig del av utdanningen er å hjelpe elevene til å håndtere sterke følelser. Å lære om hvordan andre har det og føler seg, selv om det bare er fiktive karakterer, kan bidra til at elevene klarer å takle vanskelige situasjoner (Tørnby, 2020, s. 140). Høytlesing og litterære samtaler kan bidra til å styrke barns identitet og utvikle empati (Ommundsen, 2018, s. 168).

Ifølge Nussbaum (2016) kan skjønnlitteratur bidra til å danne evnen til å foreta gode vurderinger som kan og bør komme til uttrykk i valgene en samfunnsborger må ta (Nussbaum, 2016, s. 26). Fortellinger åpner for fantasi og undring, og et barn som fratas fortellinger, fratas også visse måter å betrakte andre mennesker på. Øvelse i empati og antakelser om andres sinn fører til en form for samfunnsdeltakelse og en form for fellesskap. Den litterære forestillingsevnen bidrar til at vi engasjerer oss i skjebnen til karakterer og definerer dem som personer med rikt indre liv, som ikke er fullt og helt åpent for omverdenen (Nussbaum, 2016, s. 30-31). Noen ganger kan det å snakke om eller lese

skjønnlitterære fortellinger i fellesskap, være en fin inngang til samtale med barn om ulike tema (Stoltenberg, 2020, s. 15). Den skjønnlitterære fortellingen kan gi næring og vekst både på indre og ytre plan (Stoltenberg, 2020, s. 198). Intensjonene livsmestringsbegrepet hviler på, faller sammen med barnets mulighet til indre og ytre vekst i møte med skjønnlitteraturen (Stoltenberg, 2020, s. 199).

2.5 Å samtale med barn

Livet er ikke bare lek og moro, og innimellom kan det være både vanskelig og vondt. Vi må tørre å snakke med barn om det som kan være vanskelig. Barn trenger lyttende voksne som forsøker å forstå. Hvis barn ikke lærer om ulike følelser i hverdagen, kan følelsene bli ekstra sterke når de først dukker opp (Evensen, 2021, s. 15). For å få innsikt i hvordan barn har det, er voksne nødt til å snakke med dem. Men, for voksne blir det å snakke med barn ofte oppfattet som vanskelig og derfor unngått. Medopplevelse og samforståelse er to sentrale begrep når det kommer til dialog og samtale med barn. For barnet gir dette særlig tre viktige effekter. Den første effekten er at delte eller samforståtte følelser eller erfaringer er lettere å tåle og regulere for barnet. For det andre skaper en dialog kontakt og sammenheng mellom det kognitive og det affektive systemet hos barnet (Øvreeide, 2009, s. 13-14). Følelsesmessig kan særlig vanskelige tema få ord og sammenhengsforståelse, som igjen er viktig for barnets konsentrasjon og atferdsregulering. Til slutt bygges det opp fortellinger om barnets erfaringer og sammenhenger. Disse blir til narrativer som det er enklere å leve med fordi de har blitt akseptert og gyldiggjort av en voksen (Øvreeide, 2009, s. 13-14). Et barn bryr seg ikke så mye om hvilken rolle den voksne har, men at den voksne lytter til det barnet ønsker å fortelle (Øvreeide, 2009, s. 13-14). Alle som jobber med barn, har et spesielt ansvar for å ivareta barna slik at de føler seg sett og hørt. Dette legger også barnekonvensjonen vekt på. Den sier at i alle handlinger som berører barn, skal barnets beste være det grunnleggende hensynet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3).

Det er faglig og personlig krevende å samtale med barn, og spesielt om vanskelige og sensitive temaer. Å innta et barneperspektiv der barnet er en aktiv deltaker i en samtale, krever kunnskap, mot og trygghet hos den voksne (Gamst, 2017, s. 21). Barnehagen og skolen er den viktigste arenaen i barnas liv utenfor hjemmet. Det setter pedagoger i en

særstilling ved at de kan observere og samtale med barna hver dag. På denne måten kan de få informasjon om barnets omsorgs- og livssituasjon på flere måter. Den pedagogiske arenaen er en viktig forebyggende funksjon for alle barn, men spesielt for barn med spesielle behov og utfordringer (Gamst, 2017, s. 44).

Pedagoger skal ikke gjennomføre terapi, men det kan være nødvendig at man som lærer anvender prinsipper og metoder som kan gi elevene en terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46). Det handler om å legge opplærings situasjonen til rette for positiv og konstruktiv læring, slik at elever som ønsker å fortelle, får den opplæringen de har krav på etter opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Å samtale med en elev som har opplevd krig og flyktet fra sitt hjemland kan være ubehagelig for den voksne. Men, dersom eleven for eksempel lager en tegning av et hus som brenner og et bombefly over huset, bør læreren oppfatte det som en invitasjon til samtale. Det er annerledes dersom læreren ber eleven tegne noe fra krigen (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46). Da kan eleven og læreren samtale rundt tegningen, og målet med slike samtaler er å få frem konstruktive mestringsstrategier gjennom omsorg, støtte og utfordringer (Raundalen & Schultz, 2006, s. 47). Dette er noe som ligger innenfor pedagogikkens rammer. Det som er avgjørende i vurderingen av hva som er terapi og ikke, er hvorvidt eleven selv kan kontrollere hva som skjer, og sette premisser for når eleven vil snakke. Det er fullt mulig for en pedagog å bedrive fornuftig pedagogikk som kan ha en terapeutisk funksjon og effekt (Raundalen & Schultz, 2006, s. 47). Barn er i utgangspunktet sosiale og liker å snakke og fortelle om det de er opptatt av, men når det gjelder barn som har opplevd ulike former for kriser må vi gå varsomt frem (Holmsen, 2011, s. 35). En hovedregel kan være at å samtale om det som er vanskelig må alltid foregå på elevenes premisser (Evensen, 2021, s. 15).

2.6 Leseorientert litteraturteori

Hvorfor er det sånn at to lesere forstår en og samme tekst forskjellig? Hva er det egentlig som skjer når vi leser og forstår en tekst? (Claudi, 2013, s. 11). Innenfor leseorientert litteraturteori legges det vekt på leserens eller leseprosessens betydning for etableringen av det litterære verkets mening (Claudi, 2013, s. 111). Leseorienterte teoretikere forkaster

forestillingen om at verket har en fastlagt og uforanderlig mening, enten denne ses som forankret i bestemte historiske eller biografiske omstendigheter, eller forstås som nedfelt i verket selv (Claudi, 2013, s. 111). Lesing av litterære tekster gir muligheten for å se våre egne erfaringer i nytt lys. Dette er både fordi vi kan tre inn i nye virkeligheter som er forskjellige fra vår egen, men også fordi vi gjennom vår meddiktning av teksten alltid må knytte det vi leser til vår egen virkelighet og våre egne erfaringer (Claudi, 2013, s. 119).

2.7 Livsmestring – Hvordan skal barn lære å forstå seg selv?

Folkehelse og livsmestring kom inn på læreplanen høsten 2020 som et tverrfaglig tema sammen med temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse temaene omtales under overordnede prinsipper for læring, utvikling og danning i den nye overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er ikke tilfeldig at det legges vekt på disse tre temaene, og det henger sammen med de store utfordringene som finnes på områdene (Danielsen, 2021, s. 14). Skolen må legge vekt elevenes utvikling, og livsmestring skal fremheve et positivt selvbilde, identitet, verdier, ansvar, mening med livet, det å forstå og kunne påvirke, mestring, relasjoner og elevenes muligheter. Temaet er i tråd med både opplæringsloven, subjektivering og det helsefremmende perspektivet (Danielsen, 2021, s. 18-19).

Å snakke om livet er noe annet enn livsmestring. Forskjellen er at å snakke om livet handler i større grad om å dele erfaringer og være medvandrere i livet snarere enn å skulle «lære» om ulike mestringsstrategier som kan bli brukt for å «mestre livet» (Reindal et al., 2020, s. 138). Å ville snakke om livet er å invitere til eksistensielle samtaler om seg selv, andre og livet som helhet i livets ulike dimensjoner og faser. Det er en samtale om hvordan det er å eksistere som menneske på godt og vondt i den verden vi er en del av. Hvordan kan man pedagogisk legge til rette for slike samtaler? (Reindal et al., 2020, s. 138). Ved gjenkjennelse i andre sine erfaringer og levd liv kan elever se seg selv i et annet lys. Det kan føre til bedre kjennskap til seg selv som igjen hjelper elevene til å gjøre gode valg i livet (Reindal et al., 2020, s. 138).

Det komplekse med livsmestring er at ved nærmere ettertanke er det ikke helt klart hva livsmestring faktisk innebærer (Sælebakke, 2018, s. 23). Grunnlaget for livsmestring bygger

på selvværd og selvfølelse. Trygg selvfølelse skapes gjennom trygg tilknytning og gode samspill. Det innebærer å få hjelp til å bli kjent med seg selv og å lære seg å regulere følelser og reaksjoner (Sælebakke, 2018, s. 28). En livsmestrende kompetanse vil bidra til å ruste elevene til å møte uunngåelige negative påvirkninger, sorgopplevelser og andre utfordringer (Befring, 2020, s. 181). Læreplanen fremhever hvordan skolen skal bidra til at elevene får en positiv selvoppfatning, at de utvikler selvhjelpskompetanse i eget liv og en evne til å ta ansvarlige livsvalg. Med en tillit og tiltro til seg selv har man større forutsetninger for å bruke personlige ressurser på en formålstjenlig måte (Befring, 2020, s. 181).

Flere har uttrykt bekymring for at livsmestring skal øke presset på enkelteleven om å skulle prestere, eller til å bli en perfekt utgave av seg selv. Livsmestring kan likevel tilføre noe positivt til elever i skolen, og tverrfaglig arbeid med livsmestring kan gi muligheter for å tenke grundig gjennom hvordan vi kan skape en skole som fremmer myndiggjøring, anerkjennelse og inkludering for alle (Evensen, 2021, s. 7-8). Elever med god helse kan enklere forstå og følge undervisningen. På denne måten kan de også fullføre utdanningen, som igjen vil være positivt for fellesskapet ved at de kan bidra til arbeidslivet (Klomsten & Uthus, 2020).

2.8 Litterære samtaler

Litterær samtale er en arbeidsform som kan brukes i det litterære klasserommet. Som sjanger er den institusjonell fordi den foregår i klasserommet, og iscenesatt fordi den er iscenesatt av læreren (Håland & Ulland, 2014, s. 260). Litterær samtale er en konkretisering av det litteraturdidaktiske prinsippet som kalles litterær faglighet (Hennig, 2012, s. 25). Litterær kompetanse er kunnskapen og ferdighetene man lærer seg, mens litterær faglighet handler om hvordan vi gjør bruk av og uttrykk for disse ferdighetene gjennom lesing (Hennig, 2012, s. 20). Som arbeidsform er litterære samtaler basert på kommunikasjon og dialog (Hennig, 2012, s. 25). Det teoretiske fundamentet, etablering og bruk av litterære samtaler er koblet til litteraturvitenskapelig transaksjonsteori. Transaksjonsteori dreier seg om at den litterære erfaringen – litteraturen – skal konstitueres i transaksjonen mellom teksten og den enkelte leseren (Hennig, 2012, s. 28). En litterær samtale innebærer høytlesing av en bok, og ved høytlesing får elevene tilgang til den samme teksten og de samme referanserammene

(Håland & Ulland, 2014, s. 256).

Under litterære samtaler leser elevene teksten i fellesskap, fyller ut tomrom og etablerer stadig rikere responser med ulike perspektiver. Over tid vil de fleste elever oppleve en vekst som leser (Hennig, 2012, s. 30). Litterære samtaler skal ta vare på muligheten til å etablere en mer fullstendig litterær erfaring i et sosialt fellesskap med andre lesere. Den sosiale konteksten litterære samtaler er satt i, er sterkt medvirkende i utviklingen av elevenes litterære kompetanse og faglighet (Hennig, 2012, s. 32-33).

Første fase i en litterær samtale er innledningsfasen, også kalt førlesingsfasen. En forutsetning er at elevene leser en tekst de kan relatere til på en eller annen måte. Dette er viktig for at elevene skal kunne etablere en forestillingsverden (Hennig, 2012, s. 154-156). Elevene vil ofte relatere til en person eller situasjon, i tillegg fremtrer det en sentral relateringsmåte når det oppstår uenigheter i diskusjonen som elevene føler behov for å oppklare. Læreren kan utforme spørsmål som aktiverer elevenes egne erfaringer og tanker, altså deres umiddelbare assosiasjoner (Hennig, 2012, s. 154-156).

Neste fase i en litterær samtale er mellomfasen. Den forutsetter at leseren er kommet inn i teksten og har etablert en forestillingsverden. Elevene vil i denne fasen snu blikket ut av teksten og etablere forbindelser mellom elementer i teksten og sin egen virkelighet. Dette gjør effektive lesere i større grad enn mindre effektive lesere, men gjennom utvekslinger i samtalegrupper øker muligheten for at alle får etablert forbindelser fra virkeligheten (Hennig, 2012, s. 163). Siste fase er slutfasen, som i størst grad handler om å reflektere. Det er en fase som impliserer både analytiske og tolkende tilnærminger til teksten. Elevene vil i slutfasen innta et mer helhetlig perspektiv hvor de reflekterer over forholdet mellom tekst og virkelighet (Hennig, 2012, s. 173-174).

I et klasserom finnes det forskjellige perspektiver på en litterær tekst. Dette kalles for en multiperspektivisme og er bakgrunnen for den litteraturdidaktiske tankegangen som litterære samtaler bygger på (Hennig, 2017, s. 29). Det viser seg at alle barn er i stand til å delta i meningsfulle samtaler om litteratur, der de presenterer ulike tankerekker, så lenge de får den rette veiledningen og støtten (Kong & Fitch, 2002, s. 353). Litterære samtaler blir en måte å ta vare på muligheten til å etablere en mer fullstendig litterær erfaring i et sosialt fellesskap med andre lesere (Hennig, 2012, s. 32). Litterære samtaler kan tilpasses for

småtrinnet. Her handler det om å bruke bøker som passer yngre lesere. Dette kan for eksempel være bildebøker fordi de har flere bilder og større tekst enn andre bøker (Hennig, 2012, s. 225).

I en litterær samtale kan elevene se det de leser i sammenheng med eget liv. Dette kan knyttes til Örjan Torell sin modell for litterær kompetanse (Torell, 2001, s. 355). Den ene komponenten i modellen handler om å overføre det vi leser til vårt eget liv (Torell, 2001, s. 377). Denne komponenten heter litterær overføringskompetanse, og er et sentralt element med tanke på å tilegne seg en litterær kompetanse (Torell, 2001, s. 377). Litterære samtaler kan på denne måten sikre at elevene tilegner seg denne kompetansen.

2.8.1 Litteraturens tomrom

Wolfgang Iser utviklet en teori om *estetisk respons* hvor han forsøkte å forklare hvordan mening oppstår i møtet mellom tekst og leser, og hvordan denne meningen etableres gjennom selve leseprosessen (Claudi, 2013, s. 115-116). Iser utvidet den polske litteraturteoretikeren Roman Ingarden sin teori om ubestemtheter. Fra å gjelde beskrivelser av personer og handlinger om omgivelser skulle den omfatte alle typer forbindelser som teksten ikke selv uttaler, men inviterer leseren til å trekke. Iser kalte disse ubestemte eller usagte stedene for tomrom eller tomme plasser, som kan forstås som hull i sammenhengen i teksten. Tomrommene inviterer leseren til å bli «medforfatter» av verket (Claudi, 2013, s. 116-117).

Det er tomrommene som gir opphav til kommunikasjon i leseprosessen. Balansen i en tekst kan bare oppnås hvis tomrommene er fylt ut av leseren (Iser, 1980, s. 167). Når leseren fyller tomrommene med sine egne tolkninger, får det usagte liv i leserens fantasi. Dette gjør at teksten utvides til å få en større betydning enn antatt (Iser, 1980, s. 168). En tekst består av et helt system med ulike prosesser, og det må være plass for den som skal utføre rekonstruksjonen av teksten. Tomrommet er markert som et hull i tekstens mening, som leseren må fylle ut for å etablere større mening (Iser, 1980, s. 169).

Det som avgjør hvordan en ytring forstås, er normer og forventninger som knytter seg til situasjonen ytringen oppfattes i. Det er med andre ord situasjonen som avgjør hvordan vi

fortolker en ytring, ikke ytringen selv (Claudi, 2013, s. 124). Når det kommer til begrepet tomrom, er det flere forskere som hevder at disse finnes i bildebøkene. Iser var opptatt av at ingen tekst innenfor litteraturen kan fortelle alle detaljene, og at tekster av den litterære arten inneholder flere utelatelser. I litteraturen vil det alltid være noe som forblir ubestemt eller usagt (Claudi, 2013, s. 116-117). Bildebøker kjennetegnes av et kreativt samspill hvor det oppstår tomme plasser og åpninger som leseren må fylle ut med sin erfaring, fantasi og forestillingsevne (Ommundsen, 2018, s. 163).

2.9 Barns ulike uttrykksmåter

Barn har mange språk, og et av dem er deres formidable evne til å uttrykke følelser gjennom tegning. Når barn ikke finner ord til å beskrive eller uttrykke følelsene sine og voksne ikke forstår, kan de uttrykke seg gjennom tegning (Graversen, 1992, s. 11). Skolen kan bidra med å ruste barn til å delta i og selv prege samfunnet de vokser opp i. Derfor bør skolen ha som mål å bidra til at elevene får et aktivt forhold til alle de meningsskapende ressursene som trengs for å skape og dele budskap med andre. Tegninger og bilder utgjør en slik ressurs (Hopperstad, 2005, s. 12). Bilder og språk fungerer som meningsskapende, og det handler om ressursene vi benytter oss av for å forstå og gi form til alt vi erfarer, og dele det med andre (Hopperstad, 2005, s. 29).

Barnetegninger er en god og spennende innfallsvinkel til å bli kjent med barns tanke- og følelsesverden. Historier og tegninger utvider barnets uttrykksmåter (Holmsen, 2011, s. 155-156). Gjennom tegning kan barn uttrykke glede, forventning, fantasi og drømmer, men i tillegg savn, sorg eller sinne. Barn i sorg tegner ofte det som er vondt og vanskelig (Holmsen, 2011, s. 157). For de fleste barn er det en fornøyelse å leke med farger (Graversen, 1992, s. 30). Farger blir ofte hevdet å være følelsenes språk, og har dermed en stor verdi for barn fra tidlig førskolealder (Holmsen, 2011, s. 163). Samtaler i klasserommet om tegninger eller bilder kan bidra til at barn selv blir i stand til å reflektere over sin meningskaping med bilder i ulike situasjoner. Det i seg selv er en grunnleggende kompetanse (Hopperstad, 2005, s. 115).

Det finnes ulike stadier som tegneutviklingen til barn kan befinne seg på. Når barn er rundt

7-9 år er de på skjemastadiet. På dette stadiet utvikles barnets evne til å tegne et bestemt motiv som barnet har i tankene – ikke hvordan det ser ut i virkeligheten, men hva barnet husker. Fargebruken blir ofte mer naturalistisk, selv om fargene må oppfattes som uttrykk for den emosjonelle tilstand (Graversen, 1992, s. 90-91). Estetiske og kunstneriske uttrykk kan for mange barn utgjøre selve mulighetsrommet for å uttrykke følelser og opplevelse av mestring og deltakelse (Hanssen et al., 2022, s. 15). Det viktigste i barnets tegning får ofte størst plass på tegningen. På skjemastadiet kan vi se at barn i økende grad lar figurer uttrykke handling, altså at de gjør noe (Holmsen, 2011, s. 161).

Kunsten har en viktig rolle å spille i å foredle vårt sansesystem og dyrke våre fantasifulle evner (Eisner, 2002, s. 4). Barn tegner ikke bare det de ser og vet, men også det de kan forestille seg. Hvordan barn føler for et bestemt objekt, en person eller hendelse gjenspeiles i måten barn behandler det i tegning. Det barn synes er viktig blir ofte overdrevet eller gjort mer synlig på tegningen (Eisner, 2002, s. 113). Mening er ikke begrenset til kun hva ord kan uttrykke. Mennesker er meningsskapende skapninger, og alle ønsker å konstruere en meningsfull opplevelse (Eisner, 2002, s. 230). For å skape mening trenger vi også andre uttrykksformer enn skriften, og kunsten kan gi oss en slik uttrykksform. Kunst som uttrykksform kan for eksempel være tegning, og den gjør oss i stand til å konstruere betydninger som ikke er overflødige. Hver representasjon har sine egne detaljer knyttet til det vi lager eller tolker (Eisner, 2002, s. 230). Muligheten til å lære gjennom livet er kanskje et av de viktigste bidragene skolen kan gi til den enkeltes utvikling. Kunsten er en kilde til dyp berikelse for oss alle (Eisner, 2002, s. 240-241).

11. september 2001 var fem år gamle Noam Saul på skolen. Fra vinduet i klasserommet ble han vitne til at et passasjerfly krasjet inn i World Trade Center. Noam, storebroren og faren deres var tre av titusener av mennesker som måtte løpe for livet den morgenen. Kvelden etter hadde Noam tegnet en tegning som han viste frem til familien sin. Tegningen illustrerte det han hadde sett og vært utsatt for dagen før. Tegningen viste et fly som krasjet inn i en høy bygning, det var tegnet flammer, brannvesen, og mennesker som hoppet for livet fra de høye bygningene (van der Kolk, 2014, s. 59). Nederst på tegningen hadde Noam tegnet noe annerledes. Han hadde tegnet en svart sirkel nederst på siden av bygningene. Noam forklarte at sirkelen skulle forestille en trampoline. Trampolinen skulle stå der sånn at neste gang noen måtte hoppe for livet sitt, ville de overleve og være trygge. Den lille gutten på fem

år som akkurat hadde vært vitne til forferdelige hendelser hadde tegnet denne tegningen. Noam hadde brukt fantasien sin til å prosessere det han hadde sett, og han hadde begynt å gå videre med livet sitt (van der Kolk, 2014 s. 60). Når katastrofer inntreffer, tar ofte barn hint fra foreldrene sine. Så lenge barnas omsorgspersoner beholder roen og lytter til barnas behov, overlever ofte barn forferdelige hendelser uten seriøse psykologiske arr (van der Kolk, 2014, s. 60). Noam kunne være aktiv deltakende i sin flukt fra den forferdelige hendelsen, fordi han kunne løpe hjem til der det var trygt. Her kunne han starte prosessen med å gi mening til det som hadde skjedd. Han lagde til og med løsninger dersom det skulle skje igjen – en livreddende trampoline (van der Kolk, 2014, s. 61).

Når det kommer til at barn har flere uttrykksmåter kan dette knyttes til Reggio Emilia pedagogikken og Loris Malaguzzi sitt berømte dikt som handler om at «*et barn har hundre språk, men frarøves nittini*» (Malaguzzi, 2012, s. 3-4). Diktet tar for seg hvordan barn har mange språk og uttrykksmåter, men dersom de ikke får ta de i bruk blir barn frarøvet nesten alle språk de har (Malaguzzi, 2012, s. 3-4). Reggio Emilia pedagogikken handler om å produsere et barn som er i stand til å konstruere sine egne tanker gjennom alle de måtene et barn kan uttrykke seg på (Edwards et al., 2012, s. 365). Alle teoriene over om barns måter å uttrykke seg på viser hvor viktig det er at barn får muligheten til å uttrykke seg gjennom mer enn bare skriften.

2.10 Synet på barn i litteraturen

Litteratur for barn har en lang tradisjon som en del av samfunnets oppdragerprosjekt (Birkeland et al., 2018, s. 30). I tillegg har litteraturen gjennom historien blitt forstått som en erkjennelseskategori og et fenomen med iboende terapeutiske muligheter (Johannesen, 2016, s. 46). Bildeboken i det senmoderne kommuniserer mer aggressivt enn tidligere, både radikal og konservativ endring (Traavik, 2012, s. 183). Den senmoderne bildeboken speiler virkeligheten mer enn før. Den konkretiserer utfordringer barnet står ovenfor i det senmoderne samfunnet. Litteraturen konstruerer barnet med iboende egenskaper som er i stand til å løse sine utfordringer. På denne måten kan man få tilgang til holdninger rundt hvem barn er, og hva deres verden handler om. I nyere tid finner vi litteratur som viser at barnet er i stand til å finne løsninger selv, og må ta initiativ til å håndtere problemene som

oppstår. Barna er mer overlatt til seg selv, men blir fremstilt som ansvarsfulle og løsningsorienterte (Johannesen, 2016, s. 44-45). Til tross for at de nyere bildebøkene tar opp en del vanskelige tema, ender de fleste godt til slutt. Når man som leser får erfare at det ordner seg, blir dette et mønster for hvordan man kan tenke om sitt eget liv. Likevel, er det ikke alltid bildebøkene tilbyr enkle løsninger. De fleste konstruerer en løsning og dette ivaretar uansett håpsdimensjonen (Johannesen, 2016, s. 46).

3.0 Metode

Dette kapittelet tar for seg den metodiske tilnærmingen som er brukt i studiens analyse. Metoden for denne studien er *fortolkende analyse*. Den fortolkende analysen tar for seg to erfaringsbaserte fortellinger fra praksis og ni tilhørende elevtegninger.

En metode kan forklares som en formalisering av regler og grep for hvordan man bør gå frem (Gentikow, 2005, s. 32-33). Kvalitative forskningsmetoder preger de humanistiske, samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige områdene. Det vil si interessen for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Metoden er opptatt av å beskrive, forstå og fortolke (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). På den andre siden er kvantitativ forskning opptatt av å undersøke hvor mye det finnes av noe, altså interessen for kvantiteter. De kvalitative forskningsmetodene er utviklet for å belyse menneskelige opplevelser og erfaringer. Metoden søker å forstå sosiale prosesser og hvordan mennesker tenker, føler, handler eller blir til i ulike kontekster (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16). I forhold til problemstillingen vil metoden åpne for å studere egen erfaring som er omskrevet til fortellinger og elevenes tegninger. Metoden kan bidra til å undersøke hvilke muligheter bildebøker om vanskelige tema åpner for når det kommer til å samtale med barn.

3.1 Fortolkende analyse

Tolkning er et definerende element i all kvalitativ forskning (Hatch, 2002, s. 179). Å tolke handler om å gi mening til et datamateriale. En fortolkende analyse skal trekke slutninger, utvikle ny innsikt, tillegge betydning og trekke konklusjoner. Forskeren er plassert som en aktiv aktør i forskningsprosessen (Hatch, 2002, s. 180). Den kreative intensiteten er nødvendig for å forstå sosiale fenomener i en kontekst. En fortolkende analyse er en prosess som skal gjøre datamaterialet om til mening (Hatch, 2002, s. 179-180).

Første steg i en fortolkende analyse er å lese gjennom datamaterialet. I denne studien gjaldt det *Fortelling 1* og *Fortelling 2*, samt å se gjennom tegningene. Dette gjøres for å få en oversikt og følelse av helheten. Å lese gjennom datamaterialet flere ganger er den eneste

måten å fordype seg på det nivået som kreves. Alle inntrykk som dannes gjennom den fortolkende analysen må vurderes innenfor konteksten til datamaterialet (Hatch, 2002, s. 181). Neste steg handler om å være bevisst i forsøket på å forstå det som skjer i datamaterialet. Målet er å lese gjennom, og systematisk lage og registrere tolkningene av hva som skjer innenfor de sosiale kontekstene datamaterialet er fanget i. Når fortellingene er nøye lest og inntrykk notert skal alt studeres (Hatch, 2002, s. 183-185). Innenfor tolkning vil det alltid være en usikkerhet til stede ettersom vi alle tolker ting ulikt. Enhver tolkning må derfor oppfattes som tentativ (Clandinin & Connelly, 2000, s. 31). Holdningen er å gjøre sitt beste under de aktuelle omstendighetene, vel vitende om at det finnes andre mulige tolkninger eller andre måter å forklare noe på (Clandinin & Connelly, 2000, s. 31). Når det kommer til fortellinger knyttet til skolen blir mennesker sett på som skapere av liv som igjen blir formet av sosiale og kulturelle fortellinger (Clandinin & Connelly, 2000, s. 43).

3.1.1 Empirisk datamateriale

Den fortolkende analysen bygger på et empirisk datamateriale fra praksis som består av fortellinger fra egen erfaring og elevtegninger. Når det kommer til empirisk forskning kan begrepet empiri beskrives som en konkret berøring med virkeligheten (Gentikow, 2005, s. 32). Empiri er kunnskap som stammer fra erfaring (Gentikow, 2005, s. 33). Empirisk forskning har interesse for datamateriale fra virkeligheten, og interesse for en systematisk analyse for å komme frem til mer generelle og abstrakte erkjennelser (Gentikow, 2005, s. 35). Empiri brukes ifølge Rienecker & Jørgensen (2013) om «alt materiale som er gjenstand for undersøkelse, og som det kan refereres til». Empiri kan være egne erfaringer eller refleksjoner (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 167-168).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning (Smith et al., 2009, s. 21). Narrativ og fortolkning hører til i den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Fortolkning knyttes til hermeneutikk ettersom hermeneutikk refererer til tekstforståelse, altså hvordan fortolkning kan skje og oppstå (Jansen, 2008, s. 29). Hermeneutikk handler om å forklare eller utlegge teksten ved å finne dens dypere, egentlige, riktige eller til og med sanne mening. Dette gjøres ved å se på

tekstens deler og helhet, slik at meningen oppstår som samlet og gjensidig (Gentikow, 2005, s. 145).

Vi må alltid tolke informasjonen vi får av andre, og tradisjonelt har begrepet hermeneutikk blitt brukt om slik tolkning. Når vi tolker overføres det vi sier eller skriver, tegner eller filmer, til andre uttrykk og tegn, og forståelsen kommer til uttrykk i det vi gjør eller ikke gjør (Fuglesest, 2021, s. 252-253). I hermeneutisk teori er kunnskap noe som blir konstruert gjennom språket i et sosialt fellesskap (Fuglesest, 2021, s. 254). Dette gjelder også innenfor sosiokulturell læringsteori, som viser til at barns utvikling skjer i samspill med andre, og deretter som en egenskap i det enkelte individ (Vygotkij, 1986/2001, s. 14).

3.2 Fortelling og forskning

Litteraturvitenskap ligger innenfor humanistiske fag, og her har fortellinger lenge vært et forskningsområde (Johannessen et al., 2018, s. 97). Fortelling kan defineres som et avgrenset og sammenhengende hendelsesforløp. Med avgrenset menes at fortellingen har en begynnelse og en slutt. Sammenhengende hendelsesforløp vil si at fortellingen ikke bare ramser opp ting som skjer (Johannessen et al., 2018, s. 98).

I narrative studier blir mennesker betraktet som en virkeliggjøring av levde fortellinger (Clandinin & Connelly, 2000, s. 43). I denne studien er fortellingene fra praksis og tegningene ulike narrativ, men det er stor variasjon når det kommer til definisjon av begrepet narrativ. Det er likevel tre moment som ofte trekkes frem når begrepet skal brukes. Det første momentet beskriver hvordan narrativ må ha et temporalt hendelsesforløp, som innebærer at noe utspiller seg over tid. Det neste tar for seg hvordan narrative må være meningsfulle og handle om noe. Til slutt trekkes det frem hvordan begrepet narrativ brukes om sosiale fenomen hvor noen forteller og noen lytter (Blix & Sørly, 2017, s. 21). Narrativ kan være både lange og korte, og brukes både om hele livshistorier og om kortere fortellinger (Blix & Sørly, 2017, s. 22). Utgangspunktet i narrativ forskning er enkeltpersoners erfaringer i konkrete sammenhenger. Enkeltpersoners fortellinger kan bidra til en forståelse som kan ha relevans i andre sammenhenger. Skjønnlitterære tekster, dagbøker, notater eller annet skrevet materiale kan være empiri i narrative studier. Videre kan narrative studier basere seg på visuelt materiale, som for eksempel tegninger (Blix & Sørly, 2017, s. 24-25).

Narrativ er ikke noe som lagres i kroppen, men noe som gjøres gjennom kroppslig kommunikativ praksis (Blix, 2017, s. 55). Et performativt perspektiv innebærer at narrativ forstås som betinget av situasjonelle og materielle omstendigheter. Performativt perspektiv innebærer også en erkjennelse av at narrativ er omgitt og formet av diskurser som bestemmer hva som oppfattes som meningsfullt og passende. Narrativ kan både reprodusere og utfordre eksisterende maktrelasjoner (Blix, 2017, s. 55). De fleste narrativt orienterte forskere anerkjenner at fortellinger er situasjonelle konstruksjoner som er hensiktsmessig rettet mot et spesifikt publikum (Blix, 2017, s. 56). I denne studien er narrativene knyttet til en undervisningskontekst hvor jeg har analysert min erfaring og elevtegninger.

Narrativ kan deles inn i nivåene makro-, meso- og mikronivå. «Narrativ på makronivå er kollektive representasjoner av hvordan verden er og burde være» (Blix, 2017, s. 48). Makronivå er de store fortellingene, som for eksempel at alle barn i verden skal ha det bra (Blix, 2017, s. 48). Narrativ på mesonivå er institusjonelle narrativ som er sentral i utforming og håndheving av politikk og lovverk. Disse skaper i likhet med makronarrativer, kategorier (Blix, 2017, s. 51). Karakterene i narrativ på mesonivå blir ofte betegnet som «målgrupper» i ulike sammenhenger (Blix, 2017, s. 51). Det siste nivået er narrativ på mikronivå. Dette kan for eksempel være samtaler eller dagbøker (Blix, 2017, s. 52). Et annet begrep som brukes om narrativ på mikronivå er *livsfortellinger*. Livsfortellinger kan fokusere på enkelthendelser eller spesielle aspekt ved en persons liv (Blix, 2017, s. 52).

Begrepet narrativ dukker opp i flere kontekster, og det kan være forskjellig hva som legges i begrepet innad i de ulike fagdisiplinene (Blix & Sørly, 2017, s. 19). Slik jeg tolker det er det ikke et tydelig skille mellom de ulike nivåene. Narrativ på ulike nivå kan ha forskjellige funksjoner, men påvirkes også av hverandre (Blix, 2017, s. 47). Gjennom arbeidet med studien har jeg latt meg inspirere av denne måten å forske på, og fant det relevant for min oppgave å prøve å se fortellingene i både en større og mindre sammenheng slik som nivåene åpner for.

3.3 Analyse av visuelle data

Det finnes flere argumenter til hvorfor visuelle data er nyttig å bruke i forskning. Bilder er allestedsnærværende, og kan derfor inkluderes i alle studier knyttet til samfunnet. I tillegg kan analyse av et bilde bidra til å avsløre en eller annen sosiologisk innsikt som ikke er tilgjengelig på en annen måte (Banks, 2007, s. 3-4). Det er viktig å forstå at bilder ikke er nøytrale, gjennomsiktede dokumenter, men konstruert tekst (Banks, 2007, s. 19).

Kunstbasert forskning er et forsøk på å strekke seg utover begrensningene til diskursiv kommunikasjon for å uttrykke meninger som ellers ville vært ubeskrivelige (Barone & Eisner, 2012, s. 1). Barn kan gjennom tegninger artikulere noe følelsesmessig som enda ikke er tematisert eller formgitt. I tegning kan barnet konkretisere og tematisere både følelser og opplevelser (Nielsen, 2012, s. 343). Gjennomgående skal barns tegninger behandles som noe barn ønsker å fortelle, henviser til eller som noe barn har på hjertet (Nielsen, 2012, s. 345). Tegninger gir voksne muligheten til å se hvordan barn fremstiller figurer og fenomener det spørres om (Nielsen, 2012, s. 348-349). Når et barn tegner er tegningen noe barn føler, opplever, kjenner, har erfart eller kan forestille seg – enten ut ifra egen hverdag eller fra for eksempel film, TV eller bildebøker. Derfor kan barnetegninger fremstille utvalgte opplevelser fra barnets livsverden. Tegningene kan fortelle noe om hva som er viktig for barnet i opplevelsene og erfaringene, hva barnet har lagt merke til, husker eller synes var vesentlig i tegnesituasjonen (Nielsen, 2012, s. 357).

De erfaringsbaserte fortellingene fra praksis er hentet fra to litteratursamtaler. Etterarbeidet til litteratursamtalene var at elevene skulle tegne det de husket best fra bildeboken vi hadde lest. Det er disse tegningene som er inkludert som studiens visuelle datamateriale. Jeg gjorde et utvalg av hvilke tegninger som skulle analyseres på bakgrunn av noen kriterier. Tegningene skulle representere både like og ulike oppslag fra bildebøkene. Noen av elevene hadde tegnet fra samme oppslag, og her var det interessant å undersøke ulikheter til tross for samme oppslag. Det var også relevant å inkludere tegninger fra ulike oppslag for å se hvilke element elevene hadde inkludert. Jeg måtte redusere antall tegninger på bakgrunn av tidsbruk, fordi hver tegning skulle analyseres, og det var derfor ikke mulig å inkludere alle. Jeg endte derfor opp med fire tegninger fra bildeboken *Håret til mamma* og fem tegninger fra bildeboken *Dragen*. Til sammen utgjør det visuelle datamateriale ni tegninger.

Tegningene presenteres i kapittel 6: «*Presentasjon og analyse av visuelle data*».

3.4 Begrunnelse for valg av metode

Narrativ analyse fokuserer på både tekst og kontekst, det vil si det som fortelles, og omgivelsene som det fortelles innenfor (Blix, 2017, s. 47). Ifølge Fennefoss og Jansen (2004) kan narrativ brukes om begrepet fortelling. De skriver at «en fortelling fra praksis er ikke en beskrivelse av en objektiv virkelighet, men hentet fra et praksisfelt og fremstilles i en fortolket form som en fortelling» (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 7). Analyse av fortellinger kalles ofte for narrativ analyse, ettersom narrativ er et annet begrep for fortelling (Johannessen et al., 2018, s. 97).

Fortellingene i denne studien handler om min erfaring av to litterære samtaler som ble gjennomført i praksis og elevenes tegninger som etterarbeid. Litteratursamtalene gikk ut på høytlesing og samtale om en bildebok, og det ble brukt to ulike bildebøker til dette. Hensikten med å analysere og studere disse erfaringene er knyttet direkte til problemstillingen min. Studien ønsker å undersøke bildebøker om vanskelige tema sine muligheter, og om de kan være en inngang til samtale med barn. Fortellingene beskriver hvordan litteratursamtalene foregikk fra førlesingsfasen til slutfasen, og tar for seg mine og elevene sine refleksjoner. Det er ikke mulig å identifisere noen av elevene i fortellingene eller tegningene, dette er gjort bevisst av etiske hensyn som jeg vil komme tilbake til under delkapittelet «3.6 *Forskningsetiske refleksjoner*». Et av kompetansemålene i norskfaget handler om å uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette var noe av det som lå til grunn for valget mitt om å inkludere tegninger i studien, i tillegg til et ønske om å inkludere elevenes stemme. Tegningene utgjør dette bidraget uten noen form for identifikasjon av elevene.

3.4.1 *Refleksjon rundt valg av metode*

I kvalitative studier er det viktig å reflektere over det som har blitt gjort, det som er oppnådd og det som har vært med på å produsere resultatet. Det er vanskelig å foreta en perfekt

undersøkelse, og resultatene vil gjerne være diskutabile. Kvalitativ forskningsprosess bør være evaluerende hele veien, men det kan være lurt å reflektere over prosessen til slutt også (Gentikow, 2005, s. 161). Det er viktig å reflektere over hvilke konsekvenser de ulike valgene kan ha påvirket resultatene som foreligger. I denne studien kan det være essensielt å vurdere fokus og vesentlighetskriteriene som er brukt. Dette er relevant ettersom jeg deltok i litteratursamtalene samtidig som jeg skulle skrive erfaringene om til fortellinger i etterkant. Litteratursamtalene ble gjennomført med elevene, og jeg måtte notere hvordan litteratursamtalene gikk for seg. En alternativ måte å gjennomføre på kunne vært med lydopptak av litteratursamtalene. Når det gjelder lydopptak kommer det etiske aspektet inn i form av at man kunne hørt stemmene til elevene. Stemmer fra lydopptak er regnet som en personopplysning (NSD/Sikt, u.å.). Jeg tok en vurdering og beslutning om at jeg ikke ønsket å involvere elevenes stemmer i form av lydopptak i datamaterialet. Formålet var bildebokens muligheter, og jeg ville derfor fokusere på min erfaring og de mulighetene bildeboken åpnet for gjennom samtale og tegning. En annen grunn til valg av metode er at den kvalitative metoden er i stand til å produsere nyansert, kompleks, ofte ny og gyldig innsikt i fenomener fra vår livsverden (Gentikow, 2005, s. 164). Denne studien tar for seg en konkret erfaring fra praksisfeltet. Derfor kan studien oppleves relevant for lærere og andre voksne som jobber i skolen.

3.5 Studiens kvalitet

Når det kommer til valg av litteratur knyttet til den fortolkende analysen har jeg prøvd å bruke primærkilder der det har vært mulig. Dette er fordi det alltid er en mulighet for at jeg tolker eller leser noe annerledes enn sekundærkilden har gjort. Jeg har brukt kjedesøk og sett gjennom referanselister i andre studier og inkludert dem som var relevant for mitt prosjekt. I analysen har jeg støttet meg på metodeboken *Doing qualitative research in education settings* av J. Amos Hatch (2002). Den går konkret gjennom metoden fortolkende analyse, og viser hvilke elementer som er sentrale å inkludere. Jeg har også brukt noe litteratur fra nyere metodebøker som skriver om narrativ analyse. Her har jeg blant annet brukt *Fortelling og forskning* av Rita Sørly og Bodil H. Blix (2017).

I kvalitativ forskning er det en målsetting at studien representerer en forståelse av de

fenomenene man studerer (Thagaard, 2018, s. 181). Den kvalitative metoden er selvrefleksiv. Selvrefleksivitet muliggjør at man kan kompensere for metodens mangel på formaliserte, standardiserte konvensjoner. Ved at man evaluerer sine valg fortløpende kan man oppnå den validitet og reliabilitet som metoden i noens øyne mangler (Gentikow, 2005, s. 37-38). Kvalitativ forskning innebærer reliabilitet, som handler om pålitelighet. Reliabilitet baserer seg på at vi gjør rede for hvordan vi har utviklet datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 181). Validitet handler om gyldigheten av resultatene man har kommet frem til, og hvordan de tolkes. For min forståelse er det sentralt å reflektere over at jeg hadde en tilknytning til miljøet som ble studert, og jeg må ha dette i bakhodet underveis (Thagaard, 2018, s. 181).

Den kvalitative metoden kan virke beskjeden, i form av at den ikke finner sannheten. Dette skyldes blant annet metodens avhengighet av fortolkning. Kvalitative empiriske studier kan på bakgrunn av dette beskrives som forskning med særlig interesse for sosial og kulturell praksis som tar utgangspunkt i folks erfaringer, uttrykt i deres eget språk (Gentikow, 2005, s. 37-38). Når det kommer til denne metoden er det avgjørende med åpenhet og nysgjerrighet som drivkraft. Ved åpenhet gjøres forskeren mest mulig fri fra egne forhåndsoppfatninger. En åpen og utforskende holdning til datamaterialet åpner øynene for ny, uventet informasjon og kan dermed resultere i nye erkjennelser (Gentikow, 2005, s. 39).

Sentralt i kvalitativ metode er at presentasjonen av funnene ikke bærer preg av vilkårlige valg og subjektivisme. Dette kan for eksempel være at visse inntrykk undervurderes, mens andre vektlegges slik at det gis et ensidig bilde av fenomenet. Eventuelle urimeligheter i funnene må ikke gjemmes, men heller vises og drøftes åpenlyst (Gentikow, 2005, s. 57-58). Dette har vært viktig for meg å være bevisst på gjennom arbeidet med studien, både i utvalget av tegningene, men også i analysen. Jeg forholdt meg til de kriteriene jeg hadde satt på forhånd, og gjorde ingen endringer for å tilpasse resultatene til noe konkret.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

De grunnleggende prinsippene i forskning som omhandler mennesker er respekt for enkeltindividet, unngå skade og å strebe etter rettferdighet (Sørly, 2017, s. 38). I studier som knytter seg til mennesker står personvernet helt sentralt. I startfasen av denne studien

undersøkte jeg hvilke etiske hensyn jeg måtte ta stilling til for å kunne gjennomføre slik jeg ønsket, men samtidig sikre personvernet. Metoden for studien skulle være fortolkende analyse av min erfaring fra praksis og elevtegninger. Jeg tok kontakt med NSD, Norsk senter for forskningsdata ¹, og forklarte hva studien min skulle gå ut på, hva formålet var og hvem som skulle være involvert. Jeg tok kontakt med NSD/Sikt for å finne ut hvordan mitt prosjekt forholdt seg til en eventuell søknad med tanke på personvern. Etter samtalen jeg hadde med NSD/Sikt fikk jeg avklart at det *ikke* var nødvendig å sende inn søknad for å gjennomføre studien min. Dette var begrunnet med at fortellingene skulle lages ut fra min egen erfaring og tegningene var anonyme. Studien legger heller ikke opp til innhenting av personopplysninger, ettersom det ikke er relevant for formålet. Formålet var å se på bildebøkenes muligheter til å samtale med barn. Tegningene utgjorde etterarbeidet til litteratursamtalen, og elevene fikk vite at jeg skulle bruke noen av tegningene i en oppgave om bildeboken vi hadde lest. Elevene leverte tegningene i en bunke fremme ved kateteret uten navn. Tegningenes formål var å gi et innblikk i en av barns mange uttryksmåter. Jeg skannet inn de utvalgte tegningene på datamaskinen, og deretter ble alle tegningene makulert. Makulering av tegningene skulle sikre at tegningene bare ble brukt til det opprinnelige formålet. Elevene hadde samtykket til at jeg kunne få tegningene deres, og de foresatte ble informert i forkant med mulighet til å takke nei til deltakelse. Selv om personvernet ble ivaretatt var det andre etiske hensyn jeg måtte ta stilling til før jeg kunne starte datainnsamlingen.

Deltakelse i forskning på skole og i barnehage *skal* være frivillig for elever, barnehagebarn, for deres foresatte og alle ansatte. Derfor måtte jeg sende ut et informasjonsskriv til de foresatte med en forespørsel og en mulighet til å takke nei til deltakelse. I skrivet var det sentralt å ivareta frivilligheten. I forespørselen måtte det være tydelig at valg om deltakelse *ikke* ville påvirke forholdet til meg som forsker, elevenes lærer eller skolen. Når det kommer til barn under 15 år er det de foresatte som må samtykke til deltakelse på barnets vegne (NSD/Sikt, u.å.). Studien er meldepliktig i den forstand at de foresatte skal få mulighet til å takke nei til deltakelse uten noen negative innvirkninger for dem eller deres barn. Informasjonsskrivet som ble sendt ut i forkant ligger vedlagt til slutt i studien. Kravene til hva

¹ NSD ble en del av Sikt 01.01.2022.

informasjonsskrivet skulle inneholde fant jeg på NSD/Sikt sine nettsider (NSD/Sikt, u.å.). Skrivet måtte blant annet inneholde en forespørsel om deltakelse, formålet med prosjektet, hvilke metoder jeg skulle benytte, hva som skulle publiseres og skrivet måtte ivareta frivilligheten og sikre at dette kom tydelig frem (NSD/Sikt, u.å.).

Gjennom arbeidet med studien har jeg hele tiden vært bevisst på å følge etiske retningslinjer med tanke på personvernreglementet. Dette er noe jeg har drøftet med veilederne mine, de ansatte på praksisskolen og direkte med NSD/Sikt. Et datamateriale må alltid behandles med størst mulig varsomhet. I tillegg ligger lojalitet som et annet etisk krav innenfor denne type forskning (Gentikow, 2005, s. 63-64). Jeg som forsker må være bevisst på min involvering for å sikre at maktrelasjonene er så balanserte som mulig (Sørly, 2017, s. 35).

Narrative forskningsprosjekt krever etisk oppmerksomhet (Sørly, 2017, s. 33). Som forsker må jeg være mitt etiske ansvar bevisst gjennom hele arbeidet med prosjektet. Etisk praksis innebærer å sikre det frivillige samtykket til å delta og passe på at datamaterialet er anonymisert (Sørly, 2017, s. 36). Innenfor narrativ forskning er det særlig utfordrende at man som forsker kan havne i en dobbeltrolle fordi man gjerne er i en fortrolig relasjon med deltakerne, samtidig som man er i en profesjonell rolle som forsker (Sørly, 2017, s. 36). Dette var noe jeg måtte ta hensyn til i arbeidet med denne studien. Jeg måtte være bevisst på min egen dobbeltrolle ettersom jeg var forsker samtidig som jeg var praksisstudent i elevenes klasse og deres lærer i den aktuelle økten. Jeg tok hensyn til dette ved at jeg prøvde å fokusere på lærerrollen når jeg var i klasserommet. Rollen som forsker prøvde jeg å ta på meg etter undervisningsøkten når jeg skulle skrive ned refleksjonene mine på kontoret.

I den kvalitative tradisjonen er det anerkjent at man som forsker ikke kan unngå å påvirke forskningsprosessen. Denne forskereffekten minsker nødvendigvis ikke den kvalitative metodens vitenskapelighet, og kan i noen tilfeller også virke positivt (Gentikow, 2005, s. 49). I denne studien kjente jeg elevene noe fra før, fordi jeg var praksisstudent hos dem. Likevel er ikke forholdet mellom meg som forsker og elevene uproblematisk. Dette skyldes mer eller mindre skjulte maktdimensjoner i rollen min som praksisstudent og elevenes lærer i den aktuelle økten. Til tross for dette har også elevene noe makt når det kommer til kvalitativ forskning (Gentikow, 2005, s. 49). Elevenes makt ligger i at de fikk anledning til å formulere

egne tanker om bildebøkene, med egne refleksjoner som jeg ikke kunne påvirke.

Tegneoppgaven elevene fikk var også åpen for elevenes egen tolkning ettersom oppgaven var å tegne det de husket best fra bildeboken.

3.7 Fremgangsmåte

Før jeg skulle ha litteratursamtalene sendte jeg ut informasjonsskrivet til elevenes foresatte. Jeg forklarte formålet med litteratursamtalene og at jeg skulle inkludere noen tegninger i oppgaven min. Her informerte jeg om muligheten til å takke nei til deltakelse. Jeg avtalte dato for gjennomføringen med praksislærer og medstudenter. Det var viktig at det passet for alle parter ettersom det ville kreve noe tilrettelegging, særlig dersom noen foresatte takket nei. Det var formålstjenlig at litteratursamtalene ble gjennomført mot slutten av praksisperioden, fordi da var relasjonen min til elevene bedre, noe som kunne gjøre litteratursamtalene tryggere for elevene. På denne måten ville elevene muligens føle seg tryggere i å dele sine tanker og refleksjoner.

I forkant av litteratursamtalene ble spørsmål forberedt og sentrale oppslag notert som potensielle innganger til samtale. Jeg var forberedt på at samtalene kunne gå i ulike retninger, da elevene kunne ha forskjellige synspunkter. Etter litteratursamtalene skulle elevene sette seg tilbake ved skrivebordet sitt. Elevene fikk en konkret oppgave som var å tegne det de husket best fra bildeboken vi hadde lest. Utover dette stod elevene fritt til å inkludere de elementene de ønsket. Det var ikke tilfeldig at elevene ble plassert tilbake på sin egen plass. Elevene skulle arbeide selvstendig med egne tanker og refleksjoner. Det var et bevisst valg at elevene skulle arbeide på egen hånd. Det er likevel verdt å merke seg at tegningene ble laget rett etter litteratursamtalene, noe som kan ha påvirket tolkningene i tegningene.

I etterkant av økten hadde jeg avtalt med praksislærer at jeg skulle gå inn på kontoret å skrive ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner. Her begynte jeg å skrive på fortellingene, og sorterte tegningene som ble samlet inn. Tegningene ble sortert slik at jeg kunne gjøre et utvalg av dem som skulle analyseres. Det var viktig for meg å inkludere tegningene i datamaterialet, fordi de representerer elevenes stemme. Fortellingene representerer mine erfaringer fra litteratursamtalene, og de utgjør mitt perspektiv.

Datamaterialet inneholdt til slutt to fortellinger og ni ulike tegninger. Alt ble organisert hver for seg, og gjennomgått mange ganger. Det var nødvendig å dykke ned i det skriftlige og visuelle materiale i forkant av analysen for å identifisere interessante trekk. Dette ga også et mer distansert inntrykk av interaksjonen (Gentikow, 2005, s. 115).

3.8 Analysens struktur og organisering

Den fortolkende analysen av fortellingene og tegningene er strukturert på en systematisk måte for å gjøre studien mest mulig oversiktlig. Først presenteres begge fortellingene som jeg har navngitt *Fortelling 1* og *Fortelling 2*. Deretter analyserer jeg fortellingene hver for seg på bakgrunn av utvalgte utdrag. Underveis i analysen vil jeg også gjøre rede for hva som kunne vært videre samtale knyttet til det som analyseres. Dette belyser eventuelle muligheter bildeboken åpner for.

Etter analysen av fortellingene følger analyse av tegningene. Her presenteres fire tegninger fra *Håret til mamma*, og deretter fem tegninger fra *Dragen*. Det visuelle datamaterialet utgjør til sammen ni tegninger. Tegningene analyseres en etter en, slik at leseren enklere kan følge. I denne analysen vil jeg også kommentere hvordan tegningene kan brukes i videre arbeid, dersom tegningene åpner for det.

4.0 Presentasjon av data

For å besvare problemstillingen har jeg gjort en fortolkende analyse av to fortellinger fra praksis og elevtegninger. Studien er kvalitativ som forutsetter et grundig arbeid som leder til begrunnende svar på problemstillingen (Johannesen et al., 2018, s. 26). Analysen er delt inn i ulike deler for å gjøre den mest mulig oversiktlig. I *Fortelling 1* og *Fortelling 2* har jeg streket under hvilke utdrag som blir analysert nærmere. Dette er gjort for å gi leseren en tydeligere oversikt over hvilke utdrag fra fortellingene som kommer igjen i analysen.

4.1 Fortelling 1

Denne fortellingen er hentet fra min erfaring fra en litteratursamtale med elever i 2. klasse.

*Det var klart for undervisning i norsk med elevene. Til økten hadde jeg planlagt en annerledes time som jeg håpte elevene ville like. Timen bestod i hovedsak av en litterær samtale, hvor elevene også skulle få tegne fra bildeboken i etterkant. Jeg skulle lese bildeboken *Håret til mamma*. Elevene startet med å sette seg i samling. Samlingen bestod av tre benker som jeg hadde formet til en hestesko. Å sitte i samling skulle gi elevene en følelse av at vi satt sammen i en sirkel som alle var en del av. Jeg forklarte at vi skulle lese og snakke om en bok som jeg hadde valgt ut på forhånd. Før jeg startet å lese gikk jeg gjennom reglene for samling. Reglene var at hendene skulle holdes for seg selv, de måtte rekke opp hånden for å svare, og lytte når medelever hadde ordet. Videre viste jeg frem boken, og sa at vi skulle snakke om den og bildene underveis i lesingen. Her understrekte jeg at det ikke fantes noe fasitsvar, og at alle refleksjoner og tanker de hadde om boken var like viktig.*

Elevene fikk studere fremsiden av boken før jeg begynte å lese. De fikk også dele sine tanker om hva de trodde boken handlet. Jeg stilte spørsmål om hvilken stemning de følte boken hadde, og hvem personene på fremsiden var. Elevene var ivrig og kom med flere innspill. Noen mente boken hadde en creepy stemning, mens andre mente den så morsom ut fordi damen på fremsiden virket rar. Elevene var enig i at jenten på fremsiden så liten ut i forhold til damen, og at damen hadde unormalt mye og stort hår. De undret seg over relasjonen mellom damen og jenten, og det var en som foreslo at det helt sikkert var moren. Eleven

begrunnet det med at damen og jenten lignet, og hadde samme farge på håret sitt.

Etter en liten samtale om fremsiden startet jeg å lese. På første oppslag spurte jeg hva de tenkte om håret til damen. Noen elever svarte at de mente det var altfor langt og at det så veldig slitsomt ut med så mye hår. «Det er nok mye å holde orden på», kom det fra en elev. Elevene fulgte ivrig med under lesingen, og flere rakk opp hånden med en gang jeg bladde om til neste side. Elevene hadde mange innspill om både jenten, moren og håret. En elev mente det var merkelig at moren ikke var glad. «Kanskje det var på grunn av håret?», foreslo en elev. En annen mente at hun burde klippe håret slik at ting ble lettere.

Elevene reagerte veldig på et oppslag av moren som var litt skummelt og intenst. Moren dekket nesten hele oppslaget, øynene var kjempestore og håret stod til alle kanter. Noen sa at det var et ekkelt bilde. Flere av elevene la merke til forskjellen når håret til moren var fint og når det var bustete.

På dette tidspunktet hadde elevene fått bekreftet at damen var moren til jenten som het Emma. De fleste elevene syntes synd på Emma som ikke fikk mat av moren sin. Elevene mente det var trist og urettferdig, men at hun var tøff. Dette ble nevnt flere ganger, og de lurte på hvorfor moren oppførte seg sånn mot henne. Jeg spurte elevene om det var greit at Emma ikke fikk mat selv om moren var sliten. Alle elevene var enig i at det ikke var greit, og de sa at Emma måtte få mat hvis ikke kunne hun dø!

I løpet av boken kom det en mannsfigur for å hjelpe Emma å rydde i håret til moren. Noen spurte hvem mannen med skjegget var, hvorfor han var inni håret og hvorfor det var så rotete der. Flere av elevene mente at det måtte være faren til Emma. Dette synes de var vanskelig å bestemme ettersom han befant seg inni håret. Elevene forstod lite, og de diskuterte litt frem og tilbake. Boken hadde en fin slutt hvor det ordnet seg for Emma og moren. Mannen med skjegg hjalp til med å børste ut flokene og han ryddet i håret til moren slik at ting ble lettere. Moren kunne til slutt ta vare på datteren sin fordi hun hadde det bra igjen.

Når boken var ferdig lest spurte jeg elevene om de likte den. Noen elever rakk opp hånden og sa at det var en gøy bok, men at den var litt trist innimellom. «Jeg synes det gikk fint med det triste, fordi det ordnet seg hvert fall til slutt», sa en elev. Andre elever følte boken var

mistenkelig og merkelig, og det var noe de ikke helt forstod. En forklarte at det var fordi det ikke kom tydelig frem hvem mannen med skjegget var. De forstod heller ikke at moren kunne være så sliten at hun ikke orket å lage mat til Emma. Flere hang seg opp i at det var viktig å børste håret hver dag, for å unngå at håret ble så stort og flokete.

Etter en kort samtale om boken fant elevene veien tilbake til pulten sin. Elevene skulle nå tegne det de husket best fra boken vi hadde lest. Jeg gikk rundt med boken til de som trengte inspirasjon og tips, men de fleste hadde ideene klar om hva de ville tegne. Noen tegnet tegninger uten farger, noen med farger og andre tegnet damen med stort hår. En del av elevene tegnet at Emma ikke fikk mat av moren sin, og en hadde laget snakkeboble hvor det stod «Mamma jeg er sulten!». Når elevene hadde tegnet i ca. 20 minutter ringte det ut til friminutt. Elevene ga meg tegningene sine før de gikk ut.

4.2 Fortelling 2

Denne fortellingen er hentet fra min erfaring fra en litteratursamtale med elever i 3. klasse.

I denne økten skulle elevene ha norsk, og jeg hadde planlagt en annerledes time. Norskturen bestod av en litterær samtale om bildeboken *Dragen*. I slutten av timen skulle elevene lage en tegning fra det som ble lest. Elevene gikk i 3. klasse når samtalen ble gjennomført, og økten fant sted i den første timen den dagen. Elevene skulle sitte i samling på benker som formet en sirkel. I samlingen skulle elevene sitte annenhver jente og gutt, de skulle ha hender og føtter for seg selv og rekke opp en hånd hvis de ville si noe. Når elevene hadde satt seg i samling gikk jeg gjennom forventningene jeg hadde til dem som gode lyttere.

Jeg forventet at elevene rakk opp hånden sin, snakket når de fikk ordet og lyttet til andre medelever. Elevene ble betrygget om at de var i trygge omgivelser og at det var lov å si sin mening selv om den var ulik andre sin. Jeg forklarte at når vi snakker om en bok på denne måten er det ingen tanker som er feil. Vi har alle forskjellige meninger og tolker ting ulikt. Andre elever sin tolkning er uansett noe vi kan lære av.

Videre gikk jeg i gang med selve litteratursamtalen. Jeg startet med å stille spørsmål om hva elevene syntes om fremsiden av boken. Jeg lurte på hva elevene trodde boken handlet om.

Trodde de den var skummel, gøy eller morsom? «Hva tror dere boken handler om?», spurte jeg felles. Noen elever svarte at de trodde boken handlet om en stor drage fordi det var en på fremsiden. En annen elev la merke til jenten på fremsiden, og eleven mente at boken handlet om en redd jente. Eller at jenten var redd for Dragen.

Jeg spurte elevene om hvem de trodde personene på fremsiden var. De fleste elevene var enig i at den ene var en drage og den andre var jenten boken handlet om. Elevene mente at jenten og dragen hadde en tilknytning til hverandre, men de forstod ikke helt hvilken. En elev sa at jenten var fangen til Dragen. Elevene måtte også svare på hvilken stemning de mente boken hadde. «Tror dere boken er gøy? Skummel? Morsom? Trist?» Noen trodde boken var gøy fordi de likte drager. Andre trodde boken var skummel fordi dragen så ut som den hadde tatt jenten til fange, og at hun var redd i ansiktet sitt. «Hva andre tanker får dere når dere ser på fremsiden?» Spurte jeg elevene til slutt. Elevene var spesielt nysgjerrig på hvorfor den lille jenten så ut som hun var fanget, og de lurte på hvorfor hun så redd ut. De var spente på å finne ut av dette.

Etter en samtale om fremsiden av boken begynte jeg å lese for elevene. De fulgte ivrig med når jeg bladde om og startet å lese. Flere av elevene var oppe med hånden før jeg rakk å spørre om noe. Jeg gikk videre til neste oppslag der man kunne se at den lille jenten, Lilli, ikke ville ha med seg venninnen Eline hjem. Jeg spurte elevene hvorfor de trodde Lilli ikke ville ha med seg Eline hjem fra skolen. En elev svarte at Lilli så trist ut, og at det var noe som plaget henne. En annen elev mente det måtte være fordi Lilli hadde en drage hjemme. Jeg bygget videre på dette svaret. «Er ikke det noe man vil vise frem?» Spurte jeg. Det kom kjapt fra en annen elev at Lilli sikkert var i fangenskap hos dragen. Jeg svarte at dette måtte vi finne ut av.

Etter hvert som vi leste fant vi ut at Lilli bodde med dragen, og at dragen var skummel og uforutsigbar. Det neste oppslaget viste at dragen blåste ild mot Lilli og var kjempesint på henne. Jeg tok et lesestopp og spurte elevene hvorfor de trodde dragen var sint. En elev rakk opp hånden og svarte at det måtte være fordi Lilli vekket dragen når hun kom hjem. Jeg bygget videre på det svaret og spurte om det var greit at Lilli fikk kjeft fordi hun lagde lyd når hun kom hjem fra skolen? «Nei!», kom det fra nesten alle elevene. De var enig i at det var ikke greit. Noen påpekte også at de lagde mye lyd når de kom hjem fra skolen. Jeg dro frem

igjen spørsmålet om hvorfor ikke Lilli ville ha med seg venner hjem fra skolen. Alle elevene var enig. Det måtte være fordi det bodde en sint og skummel drage hos Lilli.

Noen spekulerte i om det kunne være moren til Lilli, men ble usikker fordi det var merkelig at moren var en drage. En elev hang seg veldig opp i at moren ikke kunne være en drage, og at det måtte være en annen forklaring. Alle elevene fikk med seg at dragen endret personlighet når dragetemmeren kom. De merket at dragen ble smilende, glad og latet som at den var snill. Elevene syntes det var merkelig at dragen endret oppførsel mot dragetemmeren og forstod ikke helt hvorfor dragen gjorde det. I boken viste dragetemmeren et speil mot dragen slik at den fikk se hvor skummel den så ut for Lilli. «Hvorfor tror dere dragetemmeren viste dragen et speil?» spurte jeg elevene. En elev svarte at det kan hjelpe å se seg selv i speilet for å se hvordan man ser ut. Elevene mente det var bra at dragen fikk se seg i speilet. På denne måten kunne den roe seg og bli snillere mot Lilli. «Nå slipper Lilli å liste seg rundt hele tiden!» var det en elev som kommenterte. Elevene mente det var fortjent, fordi det skulle ikke være nødvendig å liste seg hele tiden i sitt eget hjem.

Boken sluttet med at Lilli hadde med seg Eline hjem fra skolen. Eline var glad, men hun visste ikke at det fantes drager. Jeg spurte elevene om dette: «Hvorfor vet ikke Eline at det finnes drager?» «Det er litt rart siden hun går jo rett forbi dragen i gangen i boken», svarte en elev. Da kom det ivrig fra en annen elev: «Det er bare Lilli som kan se dragen!». De andre elevene virket overrasket over at dette kunne være mulig. Noen elever nikket og var enig med det eleven hadde sagt. Når vi var ferdig å lese spurte jeg elevene hva de tenkte om boken. Flertallet sa at den var spennende, og at det var gøy at den handlet om en drage. Noen sa det var godt at boken hadde en fin slutt, og at Lilli kunne ha med seg venner hjem. Det var et par elever som mente det var rart at dragen var moren til Lilli, men de likte boken likevel.

I etterkant av lesingen skulle elevene tegne det husket best fra boken. Elevene fant plassen sin og begynte å tegne. Noen tegnet dragen som sint, og noen tegnet dragen som glad. Flere knyttet tegningen sin til konkrete oppslag. De var engasjerte og koste seg med tegningene. Dersom noen var usikker på hva de skulle tegne fikk de bruke boken som støtte og inspirasjon. Da kunne de se i boken og hente inspirasjon fra oppslagene.

5.0 Analyse av fortellinger fra praksis

Som metodekapittelet tok for seg, er metoden i denne studien en fortolkende analyse av et empirisk datamateriale. Dette kapittelet tar for seg selve analysen av fortellingene. Analysen starter med *Fortelling 1*, og deretter vil *Fortelling 2* følge. En analyse av en fortelling er en form for narrativ analyse, dette kan begrunnes med at narrativ er et annet begrep for fortelling (Johannessen et al., 2018, s. 97). Narrative analyser fokuserer både på tekst og kontekst, altså det som fortelles, og omgivelsene det fortelles innenfor (Blix, 2017, s. 47).

Fortelling 1 tar for seg en litteratursamtale om bildeboken *Håret til mamma*. Fortellingen er ikke en klassisk fortelling, men en beskrivelse av et avgrenset og sammenhengende hendelsesforløp (Johannessen et al., 2018, s. 98). Fortellingen ble presentert i det forrige kapittelet, og analysene av understrekede utdrag vil følge under.

Ettersom det første steget i en fortolkende analyse er å bli kjent med fortellingene, måtte jeg lese gjennom dem begge flere ganger for å få en følelse av helheten (Hatch, 2002, s. 181). Underveis i lesingen markerte jeg interessante refleksjoner og kommentarer. I etterkant måtte jeg gå over fortellingene på nytt, men denne gangen stille jeg meg mer kritisk til det jeg hadde notert så langt. En analyseprosess er lang og tidkrevende. For meg var det viktig å ta pauser, og deretter lese over fortellingene på nytt. På denne måten fikk jeg undersøkt om nye element utmerket seg. For å få et annet perspektiv leste jeg også fortellingene fra slutt til start. Første trinn i en fortolkende analyse handler om å skape en dialog mellom fortellingene og min forståelse av dem (Smith et al., 2009, s. 84).

Det neste steget i analysen var å se etter tema som skilte seg ut. Fortellingene er ikke så lange, men det var interessant å dykke inn i dem. Gjennom analysearbeidet fikk jeg undersøkt om elevene kom inn på det underliggende temaet i bildeboken, eller om det var andre tema som dukket opp istedet. Når begge fortellingene var nøye lest og umiddelbare refleksjoner var notert skulle alle inntrykkene studeres (Hatch, 2002, s. 185).

Å dykke ned i datamaterialet på denne måten har flere nyttige funksjoner. Man opparbeider seg blant annet en form for sensibilitet overfor datamaterialets mulige betydninger. Denne lese- og lyttefasen er en nyttig forberedelse til selve analysen (Gentikow, 2005, s. 115-116).

Selve analysen må være balansert og yte rettferdighet med tanke på datamaterialet (Gentikow, 2005, s. 130). Analyse av kvalitativt datamateriale er ikke bundet til standardiserte metoder, men den bør likevel tåle kvalitetsvurderinger (Gentikow, 2005, s. 156-157).

Fortellinger har makt over hvordan vi forstår verden. Derfor bør det reflekteres rundt hvilken kontekst fortellingen befinner seg i. Det er viktig å huske at fortellinger er tolkninger av det som har skjedd. Dette gjør fortellinger ekstra spennende å analysere, fordi man kan undersøke hvordan en fortelling fremstiller fenomener på bestemte måter (Johannessen et al., 2018, s. 113-114).

5.1 Analyse Fortelling 1

Fortelling 1 starter med å vise til hvordan elevene satt under litteratursamtalen. I fortellingen ble det forklart hvorfor elevene skulle sitte slik.

Å sitte i samlings skulle gi elevene en følelse av at vi satt sammen i en sirkel som alle var en del av.

Stoltenberg (2020) skriver at mange pedagoger synes det er nyttig å sitte i sirkel under litterære samtaler. En sirkel kan signalisere større jevnbyrdighet mellom deltakerne, og en rikere mulighet for «flerveiskommunikasjon» (Stoltenberg, 2020, s. 49). Å sitte samlet på denne måten kan styrke opplevelsen av at alle utsagn er velkomne, og at det ikke finnes noe fasitsvar fra en autoritet «der fremme». Sirkelen kan signalisere at alle samles inn mot noe som er usynlig og usagt (Stoltenberg, 2020, s. 49).

Utdraget over åpner også for å trekke inn begrepet inkludering. Alle elever har rett til å være en del av et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Å sitte i sirkel kan bidra til at elevene føler seg mer inkludert i samtalen. I forhold til studiens problemstilling kan det oppleves tryggere for elevene å sitte samlet fordi de skal dele tanker og refleksjoner om bildeboken. Litteratursamtalen og bildeboken åpner for fleksibilitet i hvordan elevene kan sitte. Læreren kan tilpasse ut ifra hva som er mest formålstjenlig for sin klasse.

Det neste utdraget viser hvordan elevene ble gjort oppmerksom på at ingen svar var feil i denne sammenheng. Vi tolker ting ulikt og har ulike meninger, noe som er positivt i en litteratursamtale.

Her understrekte jeg at det ikke fantes noe fasitsvar, og at alle refleksjoner og tanker de hadde om boken var like viktig.

I utdraget over blir elevene informert om at det ikke finnes noen fasitsvar på spørsmålene som blir stilt. På denne måten legger læreren til rette for at elevene føler seg tryggere i situasjonen, noe som kan bidra til at flere tør å dele sine tanker og refleksjoner. Bildeboken åpner for ulik tolkning, og elevene får mulighet til å kunne øve seg på å svare på spørsmål som ikke har et fasitsvar. Så lenge elevene får den rette veiledningen og støtten er de i stand til å delta i meningsfulle samtaler om litteratur (Kong & Fitch, 2002, s. 353). Å betrygge elevene om at ingen svar er feil er med på å støtte elevene i dette. På denne måten tilpasses også litteratursamtalen til småtrinnet (Hennig, 2012, s. 225).

Videre tar neste utdrag for seg en del av førlesingsfasen, og elevene kom inn på relasjonen til damen og jenten på fremsiden. Elevene tolket relasjonen ut ifra egne erfaringer. Tittelen på bildeboken er *Håret til mamma*, og noen av elevene har muligens forstått relasjonen på bakgrunn av tittelen. Elevene nevnte likevel ikke denne koblingen, og derfor er det mulig at noen konkluderte på bakgrunn av hva de selv har erfart.

Elevene var enig i at jenten på fremsiden så liten ut i forhold til damen, og at damen hadde unormalt mye og stort hår. De undret seg over relasjonen mellom damen og jenten, og det var en som foreslo at det helt sikkert var moren. Eleven begrunnet det med at damen og jenten lignet, og hadde samme farge på håret sitt.

Det var ikke åpenbart for alle elevene at damen på fremsiden var moren til jenten, men en elev var likevel sikker og begrunnet det med at damen og jenten lignet på hverandre. Det er usikkert om eleven kom frem til dette på bakgrunn av egne erfaringer, eller fordi det vises i tittelen. En mor-datter-relasjon kan de fleste elever relatere til ut ifra hva de selv har opplevd. Utdraget åpner for å samtale om familierelasjoner, og hva som er normalt innenfor de ulike. Samtalen kunne også knyttet seg til det håret til moren. Elevene kunne delt tanker og diskutert hvorfor håret til moren var blitt så stort og flokete. På denne måten hadde

elevene jobbet indirekte med metaforer. Metaforer kan bidra til å kompensere for at hendelser blir mer forståelig for yngre lesere (Øvreeide, 2009, s. 155).

Fortellingen får frem at elevene var opptatt av håret til moren. Elevene viste forståelse for at håret gjorde ting vanskelig når det var så flokete. Det var ingen kommentarer som bekreftet at elevene forstod hva håret egentlig representerte. Utdraget under tar for seg når litteratursamtalen går fra førlesingsfasen, som skal koble elevene på teksten som skal leses (Håland & Ulland, 2014, s. 264), og over til selve lesingen.

Etter en liten samtale om fremsiden startet jeg å lese. På første oppslag spurte jeg hva de tenkte om håret til damen. Noen elever svarte at de mente det var altfor langt, og at det så veldig slitsomt ut med så mye hår. «Det er nok mye å holde orden på», kom det fra en elev.

Selv om elevene ikke forstod hva håret var en metafor for, var det likevel flere elever som reagerte på at det. Elevene hang seg opp i størrelsen og flokene, og de viste forståelse for at det var mye å holde orden på. Hår er noe de fleste elever kan relatere til, og det kan forklare hvorfor elevene var så opptatt av det. Elevene gikk i 2. klasse, men kunne relatere til at det var slitsomt med floker i håret. Videre arbeid med dette utdraget kunne vært metaforer. I denne sammenheng er håret en metafor for ting som er vanskelig for moren, og hvordan moren har det vises gjennom håret. Det kan være utfordrende for yngre lesere å forstå metaforer, men bildeboken kan være en mulighet til å utforske dem. I arbeid med bildeboken kan elevene knytte metaforene til noe konkret, og det kan gjøre det enklere å forstå ettersom metaforer kan føles abstrakt. Gjennom arbeidet kunne elevene reflektert rundt håret som metafor for alt det vanskelige. Dette kunne åpnet for samtale rundt hvordan vi oppfører oss mot andre når vi har det vanskelig (Øvreeide, 2009, s. 152). Elevene blir på denne måten bevisstgjort på å vise forståelse for andre rundt seg. En metafor kan ses på som et språklig uttrykk eller et uttrykt bilde som beskriver noe kan være vanskelige å forklare (Øvreeide, 2009, s. 152). Metaforene kan brukes for å skape en distanse til vanskelige temaer (Øvreeide, 2009, s. 154).

Utdraget under viser hvordan noen av elevene var løsningsorienterte, og kom med forslag til hvordan moren kunne få det bedre.

En annen mente at hun burde klippe håret slik at ting ble lettere.

Elevene forstod nødvendigvis ikke det underliggende temaet, men de kom likevel med løsninger på det synlige problemet med håret. Utdraget åpner for samtale om at det er viktig å ta vare på seg selv. Elevene fikk vist at de var løsningsorientert, og dette kunne blitt brukt videre i samtalen. Forenklet kan vi si at det handler om å lære elevene til å ta gode livsvalg og være aktør i eget liv. Denne kompetansen er relevant med tanke på temaet livsmestring som elevene skal tilegne seg kompetanse om (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Under er et utdrag som viser noen av detaljene elevene la merke til.

Flere av elevene la merke til forskjellen når håret til moren var fint og når det var bustete.

Det kan være vanskelig å vite hvordan andre har det ved kun å se på dem, og utdraget kan åpne for å samtale om dette med elevene. Samtalen kan gjøre elevene bevisst på hvordan de behandler andre, som igjen er en viktig kompetanse å tilegne seg. Moren til Emma er deprimert, og psykisk helse er det underliggende temaet i bildeboken. Depresjonen gjør at moren ikke klarer å ta vare på datteren sin Emma, og Emma opplever omsorgssvikt som følge av morens utfordringer. Temaet som kan være utfordrende å samtale om med elevene, men å reflektere rundt dette i klasserommet kan bidra til mer åpenhet og trygghet. Dette gjelder både for den som opplever det, men også for å bevisstgjøre alle om at vanskelige situasjoner kan ordne seg til slutt. Bildeboken gir innsikt i Emmas følelser, og det kan bidra til at elevene utvikler empati for andre (Stoltenberg, 2020, s. 198). Å øve opp en empatisk forståelse er en form for samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016, s. 31). Elever som kjenner seg igjen i tematikken kan kjenne på tilhørighet. Noen ganger kan livet være både vanskelig og vondt, og voksne må tørre å snakke om det som er vanskelig med elevene. Elevene trenger trygge voksne som lytter og forsøker å forstå. Hvis elever ikke lærer om ulike følelser i hverdagen, kan følelsene bli ekstra sterke når de først dukker opp i virkeligheten (Evensen, 2021, s. 15).

Det neste utdraget er litt lenger og tar for seg hva elevene mente var et av hovedproblemene i bildeboken. Elevene hadde på dette tidspunktet fått bekreftet at damen var moren til Emma.

På dette tidspunktet hadde elevene fått bekreftet at damen var moren til jenten som het Emma. De fleste elevene syntes synd på Emma som ikke fikk mat av moren sin. Elevene mente det var trist og urettferdig, men at hun var tøff. Dette ble nevnt flere ganger, og de lurte på hvorfor moren oppførte seg sånn mot henne. Jeg spurte elevene om det var greit at Emma ikke fikk mat selv om moren var sliten. Alle elevene var enig i at det ikke var greit, og de sa at Emma måtte få mat hvis ikke kunne hun dø!

Elevene viser i utdraget over hvordan de reagerte på at Emma ikke fikk mat. Det var en selvfølge for dem at moren måtte lage mat til Emma. Elevene har muligens knyttet det til hvordan de har det hjemme, og at de får mat når de trenger. Tematikken i *Håret til mamma* åpner for samtale rundt hvordan vårt kroppsspråk påvirker andre. Det kan være vanskelig å se seg selv i samhandling med andre, og kroppsspråket kan ofte fremstå negativt når man har det vanskelig. Det kan føre til at man glemmer de rundt seg, og det går ofte utover de man er mest glad i. Temaet kan være vanskelig for elever i 2. klasse å snakke om og forstå, men det kan være interessant å høre hvilke tanker de sitter inne med. Elever uten erfaring om det underliggende temaet vil heller ikke forstå det (Landfald, 2019). Følelsene sint og trist er følelser de fleste elever kan relatere til. Noen ganger er vi sint på noen selv om de ikke har gjort noe gale. Å bevisstgjøre elevene på dette kan åpne for større forståelse for andre og seg selv. Elever må lære seg ulike begrep for å gjenkjenne og identifisere vonde følelser (Dahle, 2020). På denne måten kan ord brukes som både redskap og verktøy (Dahle, 2020). I bildeboken får elevene møte Emma sin virkelighet og hennes tanker. Elevene får muligheten til å utvikle empati fordi elevene lar seg berøre av livshistorien til Emma (Stoltenberg, 2020, s. 174). Bildeboken åpner for å samtale om Emmas virkelighet ettersom bildeboken tar opp hendelser som elevene kan relatere til og reflektere rundt.

Utdraget under er hentet fra når mannen med skjegg dukket opp i bildeboken.

I løpet av boken kom det en mannsfigur for å hjelpe Emma å rydde i håret til moren. Noen spurte hvem mannen med skjegget var, hvorfor han var inni håret og hvorfor det var så rotete der. Flere av elevene mente at det måtte være faren til Emma. Dette synes de var vanskelig å bestemme ettersom han befant seg inni håret. Elevene forstod lite, og de diskuterte litt frem og tilbake.

Mannen med skjegg representerer et tomrom som elevene må fylle for å skape mening. Når elevene fyller tomrom med egne tolkninger, får det usagte liv i leserens fantasi. Dette utvider teksten, og gir den en større betydning (Iser, 1980, s. 168). I fortellingen kommer elevene med forslag til hvem mannen er, og hva han representerer. Det foreligger ikke noe fasitsvar på dette i bildeboken, og elevene blir invitert til å være meddikter av teksten. Tomrommene er interessant ettersom alle elever kommer inn i bildeboken med ulike erfaringer. Dette gjør at elevene fyller tomrommene forskjellig, og ulike meninger blir etablert. I litteraturen vil det alltid være noe som forblir ubestemt eller usagt. Dette er tomrommene som krever at leseren må forestille seg ting (Claudi, 2013, s. 116-117). Bildebøker kjennetegnes av tomme plasser som leseren må fylle ut med sin erfaring, fantasi og forestillingsevne (Ommundsen, 2018, s. 163). Elevene kan dele ulike tolkninger og forståelser ut ifra hvilke erfaringer de kommer inn i bildeboken med. Gjennom vår meddikting knytter vi det vi leser til egen virkelighet (Claudi, 2013, s. 119). Elevenes tolkninger kan brukes som inngang til samtale. På denne måten kan elevene lære av hverandre, og de kan få erfare hvordan vi tolker ting ulikt. Dette er relevant innenfor sosiokulturell læringsteori med tanke på at vi lærer og utvikler oss i samhandling med andre (Säljød, 2000/2001, 22).

Etter bildeboken var ferdig lest ble elevene spurt om hva de tenkte om bildeboken, og utdraget under er hentet fra svaret til en elev.

«Jeg synes det gikk fint med det triste, fordi det ordnet seg hvert fall til slutt», sa en elev.

Svaret til eleven relaterer seg til et av kriteriene jeg forholdt meg til i utvalget av bildebøker. Bildebøkene skulle vise elevene at selv om noe var vanskelig kunne det ordne seg til slutt. Samtale om vanskelige tema kan være tryggere for elevene når det som blir lest har en god avslutning. Kommentaren viser at eleven har fått med seg at det ordnet seg, og at eleven sitter igjen med en god følelse. Bildebøker kan vekke ulike følelser hos leseren, og dermed kan de være et godt utgangspunkt i litterære samtaler om vanskelige tema (Ommundsen, 2018, s. 167-168).

Elevene reflekterte ikke bare rundt at bildeboken var trist. Det var også noen kommentarer angående håret til moren.

Flere hang seg opp i at det var viktig å børste håret hver dag, for å unngå at håret ble så stort og flokete.

Utdraget over viser tilsynelatende at elevene ikke forstod at håret var en metafor for morens depresjon. Barneperspektivet åpner for at den som leser tar i bruk egne erfaringer. Derfor vil metaforer bli tolket ut ifra hva og hvor mye et barn allerede vet (Landfald, 2019). Elever kan derfor lese bildebøker om vanskelige tema uten at det vil være farlig eller skadelig for dem. Lesingen vil heller gi elevene en litterær opplevelse som de kan samtale rundt. Elevene viser forståelse for at det er viktig å ta vare på seg selv, som igjen kan gjøre det enklere å ta vare på andre. Dette kan man finne igjen i overordnet del under temaet livsmestring. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, vil ha stor betydning for den totale folkehelsen. Det handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Livsmestring skal lære elevene å ta vare på sin psykiske helse. Elever med god helse kan enklere følge undervisningen og fullføre utdanningen. En fullført utdanning er positivt for fellesskapet med tanke på å bidra til arbeidslivet (Klomsten & Uthus, 2020).

Fortellingen avslutter med etterarbeidet til litteratursamtalen. I etterarbeidet skulle elevene tegne det de husket best fra bildeboken de hadde lest.

En del av elevene tegnet at Emma ikke fikk mat av moren sin, og en hadde laget snakkeboble hvor det stod «Mamma jeg er sulten!».

Elevene inkluderte flere av de samme elementene i tegningene sine, og noen hadde tegnet oppslaget som viste at Emma ikke fikk mat av moren sin. Å være sulten kan være en følelse elevene til en viss grad har kjent på selv, noe som gjør det enklere for elevene å føle med Emma. Elevene kjenner på empati, og klarer å sette seg inn i Emma sin situasjon. Bildeboken ga elevene muligheten til å se egne erfaringer i nytt lys. Både fordi elevene fikk tre inn i en ny virkelighet som var ulik sin egen, men også fordi elevene gjennom meddiktning av teksten måtte knytte bildeboken til sin egen virkelighet og sine egne erfaringer (Claudi, 2013, s. 119).

Det underliggende temaet i bildeboken *Håret til mamma* er depresjon og psykisk helse. Slike psykiske vansker kan forekomme i ulike former. Uavhengig av hvilken form av psykiske vansker en forelder sliter med, vil barnets relasjon være skadelidende (Haugen, 2019, s. 77).

Det kan være et viktig tema å samtale rundt for flere elever, men det kan være utfordrende å samtale om for den som kjenner seg igjen. Bildeboken er skrevet på en måte som fenger uansett om man forstår det underliggende temaet eller ikke. *Håret til mamma* åpner for at elever som opplever det samme som Emma kan føle tilhørighet, og elevene det gjelder får erfare at det kan ordne seg til slutt. Arbeid med bildebokens muligheter får en dobbeltrolle som læreren kan utnytte i undervisningssammenheng, fordi en litteratursamtale om bildeboken *Håret til mamma* vil uansett gi leseren en litterær opplevelse uavhengig av hvor kjent leseren er med temaet fra før.

5.2 Analyse Fortelling 2

Denne analysen tar for seg *Fortelling 2* som er basert på det samme innholdet som forrige fortelling. Fortellingen tar for seg en litterær samtale om bildeboken *Dragen*. Jeg har inkludert to fortellinger selv om begge handler om en litteratursamtale, fordi jeg ønsker å belyse at det finnes flere muligheter. Dessuten vil alltid samtaler og tegninger være annerledes fra bok til bok, og klasse til klasse. Elevene i denne fortellingen gikk i 3. klasse, og de var dermed litt eldre enn elevene i den forrige fortellingen.

I narrative analyser er det viktig å fokusere på både på tekst og kontekst (Blix, 2017, s. 47). Konteksten fortellingen er hentet fra er en undervisningsøkt i klasserommet hvor elevene skulle ha en litteratursamtale. Fortellingen er ikke en klassisk fortelling, men den beskriver et avgrenset og sammenhengende hendelsesforløp, og kan derfor defineres som en fortelling (Johannessen et al., 2018, s. 98).

Fortelling 2 starter med en kort introduksjon av norsktimen, og deretter noen tanker om selve litteratursamtalen.

Jeg forklarte at når vi snakker om en bok på denne måten er det ingen tanker som er feil. Vi har alle forskjellige meninger og tolker ting ulikt. Andre elever sin tolkning er uansett noe vi kan lære av.

Utdraget viser at elevene ble gjort oppmerksom på hvordan man oppfører seg under en litteratursamtale. Elevene ble bevisstgjort på at det er naturlig med ulike meninger, og at de

måtte respektere hverandre. Alle elever skal tilegne seg denne kompetansen på skolen, og i overordnet del står det skrevet hvordan elever skal lære seg grunnleggende demokratiske verdier som blant annet gjensidig respekt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Når læreren legger vekt på at alle tolker ting ulikt kan det bidra til at elevene åpner seg mer og samtalen blir rikere. Elevene kan føle seg tryggere ettersom læreren passer på og støtter alle. Det handler om å vise elevene hva som er gode og dårlige måter å snakke sammen på (Hennig, 2012, s. 130). Læreren må stå frem som en trygg voksen i disse situasjonene, spesielt når det som blir lest kan oppleves vanskelig for noen.

Videre startet litteratursamtalen og elevene ble introdusert for bildeboken.

Jeg lurte på hva elevene trodde boken handlet om. Trodde de den var skummel, gøy eller morsom? «Hva tror dere boken handler om?», spurte jeg felles. Noen elever svarte at de trodde boken handlet om en stor drage fordi det var en på fremsiden. En annen elev la merke til jenten på fremsiden, og eleven mente at boken handlet om en redd jente. Eller at jenten var redd for Dragen.

Utdraget trekker frem førlesingsfasen der elevene får starte prosessen med å med å diskutere hva de tror bildeboken *Dragen* handler om. Førlesingsfasen har som hensikt å koble elevene på den teksten som skal leses (Håland & Ulland, 2014, s. 264). I førlesingsfasen skal elevene hente frem sine bakgrunnskunnskaper, og diskutere bildene og overskriften. På denne måten er de mer etablert i bildeboken før lesingen starter. En elev mente at bildeboken handlet om en jente som var redd. Videre samtale kunne åpnet for å drøfte rundt hvorfor jenten var redd. Elevene kunne beskrevet følelsen, og på denne måten blitt mer bevisst på hvordan redd kjennes ut. Utdraget åpner også for samtale rundt hva jenten kan gjøre for å få det bedre dersom det stemmer at hun er redd.

Under fortsetter arbeidet med førlesingsfasen, og elevene delte tanker om hva de trodde bildeboken handlet om.

Noen trodde boken var gøy fordi de likte drager. Andre trodde boken var skummel fordi dragen så ut som den hadde tatt jenten til fange, og at hun var redd i ansiktet sitt.

Det var tydelig at bildeboken appellerte til elevene, og at de knyttet den til ulike stemninger. Flere av elevene mente *Dragen* kom til å være gøy, fordi de kunne relatere til drager som noe spennende. Andre elever mente bildeboken var skummel fordi det så ut som dragen hadde tatt jenten til fange på fremsiden. Det er mulig at elevene hadde tidligere erfaring med drager fra bøker eller filmer. Disse erfaringene kan være sentral i hvilke tanker elevene hadde om bildeboken. Når elevene tolket fremsiden på bildeboken måtte de knytte den til egne erfaringer og egen virkelighet (Claudi, 2013, s. 119). Dette åpner for at elever som kjenner seg igjen i noe kan se egen virkelighet i nytt lys.

Utdraget under viser at selve lesingen av bildeboken *Dragen* er i gang.

Jeg spurte elevene hvorfor de trodde Lilli ikke ville ha med seg Eline hjem fra skolen. En elev svarte at Lilli så trist ut, og at det var noe som plaget henne. En annen elev mente det måtte være fordi Lilli hadde en drage hjemme. Jeg bygget videre på dette svaret. «Er ikke det noe man vil vise frem?» Spurte jeg. Det kom kjapt fra en annen elev at Lilli sikkert var i fangenskap hos dragen. Jeg svarte at dette måtte vi finne ut av.

Elevene drøftet ulike grunner til at Lilli ikke kunne ha Eline med hjem fra skolen. Noen av elevene hadde skjønnet at Lilli var trist og hadde det vanskelig. Det var noen elever som mente at Lilli var i fangenskap hos dragen. Dette kan være hentet fra egne erfaringer dersom elevene har sett eller lest noe lignende. Flere av elevene kunne relatere til å ha med venner hjem fra skolen, og derfor var det enklere å forstå hvordan Lilli hadde det. Ettersom situasjonen var hentet fra noe elevene kunne kjenne seg igjen i, ville det vært en fin inngang til samtale. Samtalen kunne tatt for seg vanskelige følelser og hvordan Lilli hadde det i situasjonen. Den kunne også åpnet for samtale rundt hva Eline kunne gjort for å hjelpe Lilli. Elevene hadde på denne måten blitt bevisstgjort på egen handlekraft. Samtalen kunne bidratt med å styrke elevenes identitet, empati og forståelse for andre sin og egen situasjon (Ommundsen, 2018, s. 168).

Under har lesingen kommet til oppslaget hvor Lilli vekket dragen når hun kom hjem fra skolen.

Jeg tok et lesestopp og spurte elevene hvorfor de trodde dragen var sint. En elev rakk

opp hånden og svarte at det måtte være fordi Lilli vekket dragen når hun kom hjem. Jeg bygget videre på det svaret og spurte om det var greit at Lilli fikk kjeft fordi hun lagde lyd når hun kom hjem fra skolen? «Nei!», kom det fra nesten alle elevene. De var enig i at det var ikke greit. Noen påpekte også at de lagde mye lyd når de kom hjem fra skolen.

Elevene kunne sette seg inn i Lilli sin situasjon på bakgrunn av hvordan det er når de kommer hjem fra skolen. Elevene selv trenger ikke tenke på at de må være stille. Dette måtte Lilli tenke på hver dag, og elevene var enig i at det ikke var greit. Dette kan knyttes til det Torell (2001) kaller for litterær overføringskompetanse. Litterær overføringskompetanse handler om å overføre det man leser til eget liv (Torell, 2001, s. 377). Elevene forstod det som kom frem i bildeboken, men forstod ikke hvorfor dragen ble sint når Lilli lagde lyd etter skolen. Dette kan åpne for samtale om hvorfor dragen var sint på Lilli hele tiden. Det kan være interessant å høre elevenes refleksjoner rundt dragens oppførsel.

Videre i fortellingen kom elevene inn på relasjonen mellom dragen og Lilli.

Noen spekulerte i om det kunne være moren til Lilli, men ble usikker fordi det var merkelig at moren var en drage. En elev hang seg veldig opp i at moren ikke kunne være en drage, og at det måtte være en annen forklaring.

Det kan virke som mor-datter-relasjonen er kjent for elevene fra før. I denne sammenheng ble det likevel forvirrende ettersom Lilli bodde med en drage. Dragen var moren til Lilli, og dragen var en metafor bildeboken brukte for å illustrere hvordan Lilli så på moren sin. Dragen utgjør et tomrom i teksten som elevene måtte fylle for å skape mening. I litteraturen vil det alltid være flere tomrom. Disse tomrommene krever at leseren forestiller seg ting og fyller inn med sine tolkninger (Claudi, 2013, s. 116-117). Måten moren oppførte seg på gjorde at Lilli så på moren som en drage. Det er denne versjonen av moren leseren fikk se i bildeboken. Samtale om dette kunne handlet om hvordan dragen burde behandlet Lilli hvis hun var moren. Elevene kunne diskutert hva som var greit og ikke, og på denne måten fått en større bevissthet rundt dette selv. Ettersom dragen utgjør et tomrom vil det være ulike tolkninger og meninger fra elevene som kan være spennende å reflektere rundt sammen.

Utdraget under tar for seg hvordan kroppsspråket vårt kan oppfattes av andre. På dette

tidspunktet har Lilli fått hjelp til å temme dragen.

I boken viste dragetemmeren et speil mot dragen slik at den fikk se hvor skummel den så ut for Lilli. «Hvorfor tror dere dragetemmeren viste dragen et speil?» spurte jeg elevene. En elev svarte at det kan hjelpe å se seg selv i speilet for å se hvordan man ser ut.

Svaret fra eleven åpner opp flere innganger til samtale med elevene. Blant annet kan svaret åpne for samtale om hvordan kroppsspråket vårt oppfattes av andre. Hvis vi ikke har det bra, kan det ubevisst uttrykkes i hvordan vi behandler de rundt oss. Dette gjelder for både voksne og barn. En bevisstgjøring rundt dette kan etablere forståelse for andre og seg selv. Elevene kan relatere til at kroppsspråket vårt er forskjellig ut ifra hvordan vi har det inni oss. Bildeboken inneholder elementer som elevene kan relatere til. Disse elementene gjør bildeboken passende for yngre lesere, selv om det underliggende temaet er utfordrende. Bildebøker kan styrke elevenes empati og forståelse for andres situasjon (Ommundsen, 2018, s. 168).

Når dragetemmeren har temmet dragen trenger ikke Lilli være redd lenger. I siste oppslag kan endelig Lilli ha med seg Eline hjem fra skolen.

Jeg spurte elevene om dette: «Hvorfor vet ikke Eline at det finnes drager?». «Det er litt rart siden hun går jo rett forbi dragen i gangen i boken», svarte en elev. Da kom det ivrig fra en annen elev: «Det er bare Lilli som kan se dragen!». De andre elevene virket overrasket over at dette kunne være mulig. Noen elever nikket og var enig med det eleven hadde sagt.

Eline kunne ikke se dragen, og dette var merkelig ettersom oppslaget viser at Eline går forbi dragen i gangen. En elev var likevel sikker på at det bare var Lilli som kunne se dragen. De andre elevene var overrasket over at dette kunne stemme, noe som er forståelig ettersom elevene får se dragen avbildet sammen med Eline og Lilli i oppslaget. Oppslaget kan være en fin inngang til samtale om hvordan vi ser på mennesker rundt oss. Hvordan så dragen egentlig ut? Var dragen virkelig en drage? Dragen var en metafor som kommuniserte en likhet til noe som ellers kunne vært komplisert å få frem (Øvreeide, 2009, s. 152). Dette kan knyttes til sosiokulturell læringsteori hvor grunntanken er at vi lærer og utvikler oss i

kommunikasjon og samhandling med andre (Säljö, 2000/2001, 22). Elevene møtes gjennom deltakelse i litteratursamtalen, og de kan tilegne seg nye måter å tenke, resonnere og handle på (Säljö, 2000/2001, s. 117). Dette perspektiver viser hvordan en litteratursamtale kan bidra til elevenes utvikling (Frisch, 2022).

Fortelling 2 avslutter med at elevene skal tegne fra bildeboken. Flere av tegningene var ulike, noe som kan gi større rom for samtale rundt de forskjellige tolkningene.

I etterkant av lesingen skulle elevene tegne det husket best fra boken. Elevene fant plassen sin og begynte å tegne. Noen tegnet dragen som sint, og noen tegnet dragen som glad. Flere knyttet tegningen sin til konkrete oppslag.

Utdraget viser en konkret tegneoppgave som elevene fikk som etterarbeid til litteratursamtalen. Tegning er et av barns mange språk hvor elevene kan uttrykke følelser (Graversen, 1992, s. 11). Å uttrykke seg gjennom tegning er noe annet enn gjennom samtale, og tegning gir elevene muligheten til å bruke tid på tolkninger og gi bildeboken en større mening. Elevene kunne velge fritt hva de ville tegne fra bildeboken, og dette gjorde at de kunne styre selv hva de ønsket å formidle. Tegningene er et bidrag til slutfasen i litteratursamtalen som handler om å reflektere. En tegning innebærer tolkende tilnærminger til teksten hvor elevene skal innta et helhetlig perspektiv og reflektere over forholdet mellom bildeboken og virkeligheten (Hennig, 2012, s. 173-174).

6.0 Presentasjon og analyse av visuelle data

6.1 Analyse av tegninger

Dette kapittelet presenterer og analyserer tegningene som utgjør studiens visuelle datamateriale. Før selve tolkningen av tegningene, er det viktig å gjøre en grundig analyse. I analysen skrivers alt ned, både når det gjelder hva som er tegnet, figurene som er med og hvilke farger som er brukt. Beskrivelsen vil danne grunnlaget for tolkningen (Holmsen, 2011, s. 169). Tegningene er strukturert med fortløpende presentasjon og analyse av en og en tegning. Først vil det foreligge fire tegninger fra *Håret til mamma*, og deretter følger fem tegninger fra *Dragen*.

Konteksten tegningene er hentet fra er to undervisningsøkter som inneholdt en litteratursamtale om bildebøkene *Håret til mamma* og *Dragen*. Å tegne fra bildeboken utgjorde etterarbeidet til den litterære samtalen i hver økt. Elevene fikk en konkret oppgave, men kunne velge fritt innenfor den gitte rammen. Oppgaven elevene skulle forholde seg til var å tegne det de husket best fra bildeboken. Barn kan artikulere noe følelsesmessig gjennom tegning som enda ikke er tematisert, og ulike følelser og opplevelser kan konkretiseres og tematiseres (Nielsen, 2012, s. 343). Barns tegninger behandles som datamateriale og tegningene henviser til noe barn ønsker å fortelle (Nielsen, 2012, s. 345). Hvordan barn føler for ulike hendelser eller personer gjenspeiles ofte i måten det blir fremstilt på i tegning. Det barn synes er viktig blir ofte overdrevet eller gjort godt synlig på tegningen (Eisner, 2002, s. 113). Analysen undersøker i tillegg om tegningene åpner for videre samtale om bildebøkens tema.

6.2 Håret Til Mamma

Etter litteratursamtalen om bildeboken *Håret til mamma* fikk elevene i oppgave å tegne det de husket best. Elevene satt seg tilbake ved skrivebordet sitt når de skulle tegne. Dersom elevene ønsket, fikk de lov til å se i bildeboken for å hente inspirasjon. Elevene jobbet med tegningene i rundt 20 minutter, og de fleste ble ferdig i løpet av denne tiden. Under følger et utvalg av disse tegningene, hvor flere er hentet fra samme oppslag. Det var interessant å

undersøke hvor ulike tegningene var, selv om de var inspirert fra samme oppslag.
Tegningene åpner for refleksjon rundt hvorfor elevene valgte å tegne fra det samme oppslaget. Dersom tegningene åpner for det, vil jeg også reflektere rundt mulige innganger til samtale.

6.2.1 Tegning 1



Den første tegningen i utvalget skilte seg ut på bakgrunn av fargebruken. Eleven har kun brukt gråfarge i ulike styrker. Ifølge Holmsen (2011) blir farger ofte hevdet å være følelsenes språk. Farger har en stor verdi for barn fra tidlig førskolealder (Holmsen, 2011, s. 163). Grå farge brukes ofte som base i tegning, og deretter fargelegges det inni basen med andre farger. Her har eleven tegnet med grå, men ikke brukt andre farger til å fylle med.

Eleven har holdt seg til det som var oppgaven, og tegningen inneholder flere elementer fra *Håret til mamma*. Jeg tolker at eleven har tegnet mannen med skjegg, kruseduller som representerer håret til moren og Emma som bildeboken handler om.

Det kan se ut som eleven har tegnet fra et konkret oppslag i bildeboken. I det aktuelle oppslaget står mannen med skjegg og Emma inni håret til moren. De prøver å rydde og børste ut alle flokene som moren har. I bildeboken representerer mannen med skjegg et tomrom som leseren må fylle ut. Tomrom krever at leseren må forestille seg ting for å skape mening (Claudi, 2013, s. 116-117). Bildebøker har et kreativt samspill mellom verbaltekst og bilder. Dette samspillet gjør at det oppstår tomme plasser som leseren må fylle ut med sin erfaring, fantasi og forestillingsevne (Ommundsen, 2018, s. 163).

I tillegg til de nevnte elementene ser det ut som eleven har skrevet «Weeeee» midt på tegningen, og jeg tolker at det kan være Emma som skriker. Det var flere skumle ting inni håret til moren, og eleven har forstått at Emma ikke likte seg der. Under skjegget til mannen har eleven tegnet et smilende ansiktsuttrykk. Smilet kan bekrefte at eleven forstod at mannen var snill og var kommet for å hjelpe Emma og moren. Det er vanskeligere å se hvilket ansiktsuttrykk Emma har, men det er hvert fall tegnet en munn som verken ser glad eller trist ut. Streken er rettere og har ingen bue. Eleven har nødvendigvis ikke tenkt over dette, men det er uansett tydelig at eleven har forstått hva oppslaget handlet om.

Det ser ut som Emma og mannen med skjegg holder hender på tegningen. Armene er tegnet strake ut fra kroppen og hendene møtes på midten. Det kan være interessant å høre elevens refleksjoner rundt denne detaljen. Min tolkning er at mannen med skjegg hjelper Emma, og tegningen reflekterer dette med at mannen holder Emma i hånden for å symbolisere at han hjelper henne.

Tegningen åpner for samtale om følelser og hvordan personene på tegningen har det.

Samtalen kunne også kommet inn på fargene som er brukt, og eleven kunne forklart tanken bak tegningen sin. Hva representerer tegningen for eleven? Tegningen er direkte knyttet til bildeboken og kan derfor være en inngang til å samtale rundt det eleven har tegnet.

6.2.2 Tegning 2



I likhet med den første tegningen består denne av to personer, men en vesentlig forskjell er at denne eleven har brukt flere farger. Tegningen fremstår lystigere, og det er tegnet en tydelig smilemunn på begge personene. Det kan se ut som eleven har tegnet fra samme

oppslag som den forrige eleven hadde, fordi den inneholder flere av de samme elementene. Jeg tolker at elevene har tegnet Emma og mannen med skjegg som holder noe som ligner på en rake. I bildeboken brukte mannen en rake for å børste ut flokene i håret til moren. Det er tegnet kruseduller over hele arket som er farget gul. Den gule fargen kan illustrere det lange blonde håret til moren og krusedullene kan vise til alle flokene moren hadde.

På tegningen har Emma også fått et redskap i hånden som ligner på en liten børste eller rake. Eleven viser gjennom tegningen hvordan Emma også hjalp til med å rydde i håret til moren. Som nevnt er det tegnet smilemunn på både mannen og Emma. Dette kan være elevens måte å vise forståelse for at bildeboken hadde en fin slutt. Noen steder på tegningen er det farget hardere med gulfargen som gjør at fargen er sterkere enn på resten av tegningen. Den sterke gulfargen kan representere flokene som moren hadde i håret.

Tegningen viser hvordan eleven har inkludert flere relevante ting fra bildeboken, og man kan bruke tegningen som inngang til samtale. Som på forrige tegning kan det være interessant å samtale om hvordan personene på tegningen har det, eller hvem mannen med skjegg er. Hva representerer han for eleven som har tegnet? Mannen med skjegg utgjør et tomrom, og disse tomrommene åpner for ulike tolkninger ettersom elevene fyller tomrommene forskjellig på bakgrunn av tidligere erfaringer. Ulike tolkninger er relevant innenfor leseorientert litteraturteori. Innenfor dette perspektivet må vi være medforfattere av teksten og knytte den til vår egen virkelighet og egne erfaringer (Claudi, 2013, s. 119).

6.2.3 Tegning 3



Det er interessant å se hvor ulike tegningene til elevene er selv om de, ut ifra min tolkning, har tegnet fra samme oppslag eller hendelse i bildeboken.

På denne tegningen er det derimot bare tegnet en person. Jeg tolker at det er Emma ettersom personen ikke har skjegg og ser ganske liten og lav ut. Emma var hovedpersonen i bildeboken, og det er ikke uforståelig at eleven har fokusert på henne i tegningen sin. Krusedullene som Emma står på, kan vise til at Emma befinner seg inni håret til moren. De samme krusedullene er tegnet over hodet til Emma, og dette kan støtte teorien om at hun befinner seg midt mellom alle flokene. Eleven har tegnet et tydelig ansiktsuttrykk på Emma

som viser at hun er sjokkert og har sperret opp øynene. Det sjokkerte uttrykket vises i form av en sirkelformet munn. Eleven får frem at Emma er sjokkert eller overrasket over hvordan det var inni håret til moren. I tillegg har eleven tegnet et redskap i den ene hånden til Emma som kan representere børsten hun brukte til å få ut flokene. Eleven har ikke tegnet over hele arket sitt, og dette gjør at stemningen føles mer tom og håret virker enda større i forhold til Emma.

Videre arbeid med tegningen kunne åpnet for samtale rundt følelser og hvordan Emma har det. Flokene til moren representerer metaforer eller tomrom som eleven må fylle for å forstå handlingen bedre (Claudi, 2013, s. 116-117). Det kan derfor være interessant å samtale rundt flokene som metafor. Samtalen kan komme inn på hvorfor flokene til moren har oppstått, eller hvorfor moren ikke klarer å løse flokene selv. Metaforer kommuniserer noe som kan være komplisert for barn å forstå (Øvreeide, 2009, s. 152). Barn som har levd med omsorgssvikt og utrygghet, vil ofte ha begrenset mulighet til å bruke det allmenne språket på egenhånd. Å bruke metaforer kan noen ganger kompensere for at hendelser blir mer forståelig (Øvreeide, 2009, s. 155). Metaforene åpner for at elever enklere kan forstå det underliggende temaet, og gjør det derfor mulig å samtale om vanskelige tema.

6.2.4 Tegning 4



Tegningen over er den siste tegningen i utvalget fra bildeboken *Håret til mamma*. Denne tegningen er tilsynelatende inspirert fra et annet oppslag enn de andre tegningene, men eleven har inkludert flere av de samme elementene. Eleven har tegnet to personer som jeg tolker er Emma og moren. Emma er mye mindre enn moren på tegningen, og hun er plassert ved siden av moren. Moren er tegnet høy med stort og bustete hår. At Emma er tegnet liten i forhold til moren kan illustrere hvordan Emma følte seg i bildeboken. Denne forskjellen er et interessant virkemiddel som eleven har tatt i bruk for å synliggjøre avstanden mellom moren og Emma.

Eleven har brukt farger på klærne og håret til moren, mens Emma har ikke fått noen farger. Farger kan være følelsenes språk, og kan ha stor verdi for barn fra de er små (Holmsen, 2011, s. 163). At Emma ikke har fått noen farger kan vise til at hun ikke hadde det bra og var trist. Tilfeldig eller ikke kan dette være en inngang til å samtale rundt hvordan Emma hadde det. Eleven bekrefter at Emma ikke hadde det bra gjennom ansiktsuttrykket. Både Emma og moren har et trist ansiktsuttrykk i tegningen. Eleven har forstått at moren hadde det vanskelig, og var derfor trist hun også. Det er ikke helt åpenbart hva eleven har tegnet nede hjørnet, men jeg tolker at det er en TV. Bokstavene eller teksten som er skrevet inni TV-en er utfordrende å tolke. Bokstavene kan illustrere lyd som kommer fra TV-en, som kan støttes med at det som står over TV-en er det samme som står inni. Ettersom det ikke er selvsagt hva det skal forestille, kan det åpne for å samtale med eleven hva tanken bak det er.

6.3 Kort refleksjon

Elevene som tegnet tegningene i dette utvalget, har holdt seg til oppgaven. Når elevene tegnet gikk de i 2. klasse, og dette viser at yngre lesere kan fange opp sentrale elementer i bildebøker. Det har vært tydelig hvilke oppslag, hendelser eller elementer elevene har tegnet fra. Dette til tross for at elevene ikke var så gamle, og at tematikken i *Håret til mamma* er utfordrende. Det finnes mye potensial til videre arbeid med tegningene, og man kunne hatt samtaler rundt elevenes tanker underveis og i etterkant. Det hadde vært interessant å reflektere i fellesskap, men det kunne også blitt gjort på tomannshånd med elevene. Tegningene lar elevene fylle inn bildebøkenes tomrom med sine egne tanker og tolkninger. Det knytter seg til kompetansemålet i norsk hvor elevene skal uttrykke

tekstopplevelser på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når elever tegner får de artikulert noe følelsesmessig som enda ikke er formgitt, og elevene får tematisere ulike følelser (Nielsen, 2012, s. 343). Tegning gir lærerne en mulighet til å se hvordan elever fremstiller konkrete figurer og fenomener (Nielsen, 2012, s. 348-349). Elevenes tegninger kan fremstille utvalgte opplevelser fra elevenes livsverden. Gjennom tegning blir det synlig hva elevene har sett på som sentralt i bildeboken. I tillegg fikk tegningene vist frem hva elevene hadde lagt merke til, hva de husket eller hva de mente var vesentlig i tegnesituasjonen (Nielsen, 2012, s. 357).

De fleste tegningene var hentet fra oppslaget hvor Emma fikk hjelp av mannen med skjegg til å børste håret til moren. Oppslaget er et vendepunkt i bildeboken, og det var her løsningen ble etablert. Det er interessant hvordan elevene har valgt ut dette oppslaget hvor det kom frem at alt ordnet seg til slutt. Det kan være relevant å trekke referanser til fem år gamle Noam som tegnet en tegning etter terrorhandlingen 11. september 2001 (van der Kolk, 2014, s. 60). Til motsetning var det ingen løsning hos Noam fordi det var en forferdelig terrorhandling. Likevel lagde Noam en tegning av det han hadde opplevd, men med en løsning til neste gang noen måtte hoppe fra bygningene (van der Kolk, 2014, s. 59-61). Allerede fra barn er små klarer de å rette oppmerksomheten mot løsninger. Løsningsoppslaget var i denne sammenhengen det elevene i dette utvalget husket best fra bildeboken.

Helt til slutt vil jeg trekke inn det Eisner (2002) mener om at det barn synes er viktig å få frem ofte blir overdrevet og gjort mer synlig i tegninger (Eisner, 2002, s. 113). Det er tydelig i tegningene at håret til moren var et viktig element for elevene. Håret var nok noe de fleste elevene husket og hang seg opp i, og dette bekreftes i tegningene. Dette kan brukes videre i samtale, fordi elevene indirekte forteller hva som var viktig for dem i bildeboken.

6.4 Dragen

Tegningene som utgjør det visuelle datamaterialet fra bildeboken *Dragen* er tegnet av elever i 3. klasse. Tegningene er et utvalg som er gjort på bakgrunn av noen kriterier. I dette utvalget ønsket jeg tegninger som i hovedsak representerte ulike oppslag fra bildeboken. Det

var lærerikt å undersøke tegningene og se hvilke oppslag elevene hadde hentet inspirasjon fra. I dette utvalget er det fem tegninger som skal analyseres.

Det finnes ulike stadier som tegneutviklingen til barn kan befinne seg på. Når barn er mellom 7 til 9 år befinner de seg oftest på skjemastadiet (Graversen, 1992, s. 90-91). Her utvikles barnets evne til å tegne et bestemt motiv som barnet har i tankene – ikke hvordan det ser ut i virkeligheten, men hva barnet husker. Fargebruken er ofte mer naturalistisk, men må også oppfattes som et uttrykk for den emosjonelle tilstand (Graversen, 1992, s. 90-91). Dette er noe som går igjen i tegningene under. Fargene er passende med tanke på hvilke farger som ble brukt i bildeboken.

6.4.1 Tegning 1



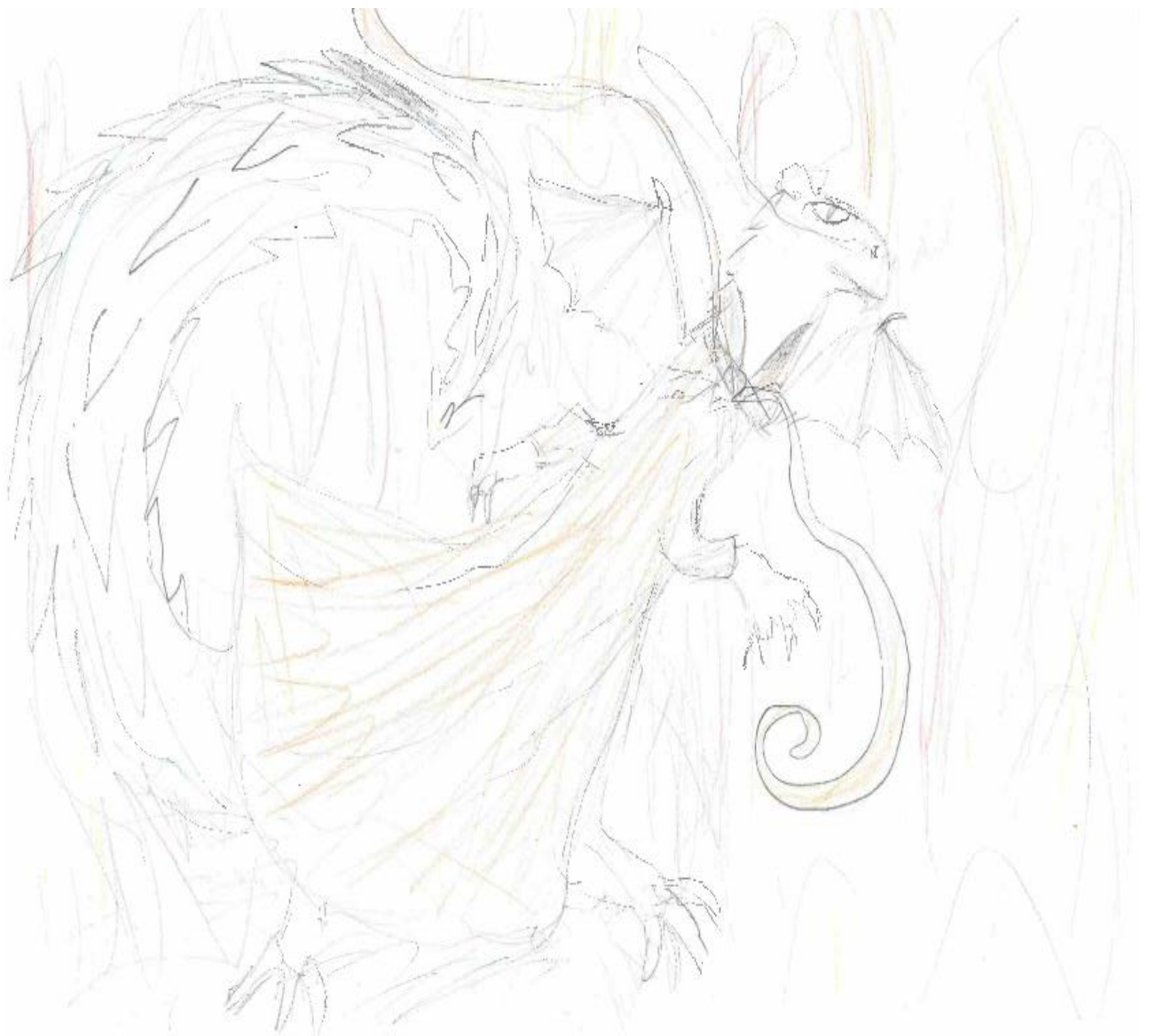
Denne tegningen utgjør den første i dette utvalget. I bildeboken *Dragen* er det et oppslag hvor Lilli, som bildeboken handler om, flykter hjemmefra fordi hun er redd og lei seg. Hun

drar hjemmefra og henger opp lapper hvor det står at hun bor med en sint drage og kan derfor ikke bo hjemme lenger. Hun spør på lappen om noen kan hjelpe henne. Det kan se ut som eleven har tegnet fra dette oppslaget, fordi flere sentrale element er inkludert. Jeg tolker at eleven har tegnet Lilli, huset til Lilli, røyk som kommer ut av huset, lappene Lilli hang opp, blå himmel og noen trær. På tegningen henger det lapper på begge trærne, og man kan se at Lilli holder den samme lappen. Denne teorien underbygges fordi fargene på lappene er like.

Eleven har tegnet sirkler ut fra vinduene som kan representere røyken dragen blåste. Det er fremhevet at Lilli er trist på tegningen, og dette illustreres med et trist ansiktsuttrykk. Eleven viser innsikt i at Lilli hadde det vanskelig hjemme, og viser dette gjennom detaljer i tegningen. Tegningen har passende og naturlige farger på trærne, himmelen og huset. Dette er ofte et kjennetegn for skjemastadiet, selv om fargene også må oppfattes som et uttrykk for elevens emosjonelle tilstand (Graversen, 1992, s. 90-91). Elever på skjemastadiet lar i økende grad figurene uttrykke en handling (Holmsen, 2011, s. 161). På denne tegningen har eleven uttrykt handling ved å tegne hendelsen hvor Lilli henger opp lapper for å skaffe hjelp. Eleven har forstått at det var dragen sin skyld at Lilli var redd og lei seg.

Tegningen åpner for samtale knyttet til temaet livsmestring. Dette begrunnes med at livsmestring handler om å lære seg å forstå, og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Elevene skal lære seg å være aktør i eget liv. Denne tegningen kan åpne for samtale rundt det å spørre om hjelp og å være løsningsorientert. Å samtale om vanskelige tema og ulike følelser kan på denne måten bidra til å legge til rette for positiv og konstruktiv læring for elevene (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46).

6.4.2 Tegning 2

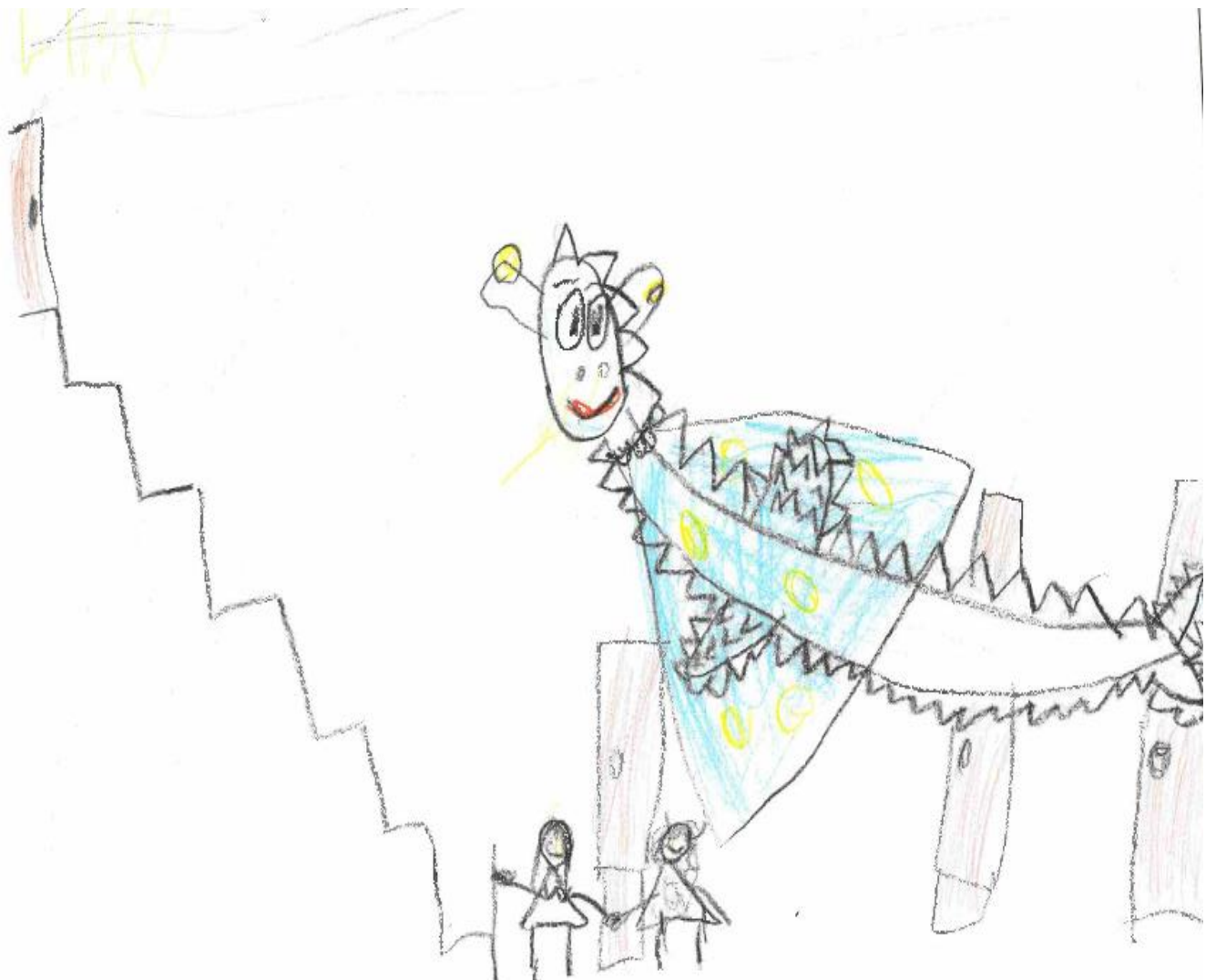


Denne tegningen skilte seg ut fra de andre fordi eleven ikke har tegnet fra et konkret oppslag. Tegningen utgjør i hovedsak et portrett av dragen fra bildeboken. Når det kommer til tegneutvikling, er eleven på et annet stadiet enn det som er vanlig for sin aldersgruppe. Eleven mestrer å tegne mer detaljert og tilsynelatende fra et bilde i hodet. Dermed er eleven kommet videre fra skjemastadiet (Graversen, 1992, s. 90-91). Eleven mestrer tegning som uttrykksform, og tegningen inneholder flere detaljer som gjør at dragen ser mer virkelig ut. Eleven har tegnet dragen som bildeboken handler om, og dragen har fått lang kåpe slik den også har i bildeboken.

Jeg tolker at eleven har vært opptatt av at tegningen skal se mest mulig ekte ut. Ifølge Eisner (2002) blir det som er viktig for barnet overdrevet når barnet tegner (Eisner, 2002, s. 113). I denne sammenheng er dermed dragen et viktig element for eleven. Gjennom tegningen lærer man eleven bedre å kjenne. Det kan være fint å ta med seg videre ettersom elever har mange språk og måter å uttrykke seg på (Edwards et al., 2012, s. 365). Denne eleven kan muligens uttrykke seg enklere gjennom tegning enn samtale. Derfor er det viktig å ta i bruk varierte uttrykksformer for å sikre at alle elever får uttrykke seg på flere måter.

Selv om tegningen ikke er hentet fra et konkret oppslag kan eleven likevel ha tanker rundt bildeboken og dragen som man kan samtale om. Tegningen åpner for refleksjon rundt hva eleven har tenkt underveis i tegningen, men også rundt hvordan dragen har det i bildeboken. Det er mulig at eleven har flere tanker om dette.

6.4.3 Tegning 3



Tegningen over viser et oppslag hentet fra bildeboken, og eleven er på skjemastadiet i tegneutviklingen sin (Graversen, 1992, s. 90-91). Dette belyses ved at tegningen illustrerer et bestemt motiv som eleven har hatt i tankene og fargene er naturalistisk og passende (Graversen, 1992, s. 90-91). Det siste oppslaget i bildeboken *Dragen* viser at Lilli tør å ta med seg venninnen Eline hjem fra skolen. Oppslaget viser at dragen tar imot Lilli og Eline i gangen istedet for å holde seg oppe. Dragen har på seg en blå kjole med prikker, og ikke den røde kåpen som dragen har ellers i bildeboken. At eleven har inkludert disse elementene viser ganske tydelig hvilket oppslag tegningen er hentet fra.

Det kan være flere grunner til at eleven har valgt å tegne akkurat dette oppslaget. Dette oppslaget var det siste elevene så i bildeboken. Oppslaget viser at bildeboken har en god slutt som kan være fint for elevene å tegne fra. Eleven har både inkludert forandringen i klærne til dragen, ansiktsuttrykkene og at Lilli tør å ta med seg en venninne hjem. Tegningen viser ingen røyk eller flammer, som kan bety at eleven har forstått at på dette tidspunktet var dragen blitt tam. Til vanlig holdt dragen seg oppe i andre etasje, og kom stormende ned hvis Lilli lagde lyd.

Det finnes flere muligheter for samtale rundt denne tegningen. I dette oppslaget fikk leserne erfare at Eline ikke kunne se dragen som bodde hos Lilli. Det kan være interessant å samtale om hvorfor det bare er Lilli som kan se dragen. Ellers kan tegningen åpne for samtale om hvordan dragen har det på slutten av bildeboken i forhold til i starten. Eleven vil kanskje forstå at dragen har det bedre på slutten, men det kan være godt å reflektere rundt dette i fellesskap. Dette gjelder også med tanke på hvordan Lilli har det. Hvis noen elever kjenner seg igjen i det vanskelige temaet vil dette oppslaget være spesielt viktig å snakke om. Dette er blant annet fordi elevene får erfare at Lilli fikk hjelp og at det ordnet seg til slutt. Samtalen kunne tatt for seg hvordan man kan be om hjelp dersom noe er vanskelig. På denne måten får elevene arbeide med en livsmestrende kompetanse som kan ruste dem i møte mot uunngåelige negative opplevelser (Befring, 2020, s. 181). Elevene må opparbeide seg en tiltro til seg selv om at de kan være løsningsorientert og aktør i eget liv. På denne måten får elevene større forutsetninger for å bruke personlige ressurser på en formålstjenlig måte (Befring, 2020, s. 181).

6.4.4 Tegning 4



Denne tegningen skilte seg ut med tanke på hva eleven har valgt å tegne. Jeg tolker at eleven har tegnet transformasjonen dragen hadde i løpet av bildeboken. Bildeboken starter med dragen i en rød kåpe. Når dragen har denne på, er den sint og blåser ild mot Lilli. Etter at dragetemmeren har hjulpet Lilli med å temme dragen ble klærne og uttrykket til dragen endret. Når dragen var blitt tam hadde den på seg en blå kjole med prikker, den smilte mye mer og blåste ingen ild mot Lilli. Denne forvandlingen har eleven illustrert gjennom å tegne

begge personlighetene til dragen. Eleven har tegnet en pil fra dragen i den røde kåpen som peker mot dragen i den blå kjolen. Pilen kan være et tegn på at eleven har forstått at dragen forandret seg i løpet av bildeboken. Eleven viser denne forandringen i oppførsel gjennom ansiktsuttrykkene på tegningen. Dragen i den røde kåpen har fått kraftig munn og store øyne, mens dragen med den blå kjolen har mindre munn og mindre øyne. Jeg tolker at jenten som er tegnet i midten av dragene er Lilli. Det kan virke som den store munnen til dragen i den røde kåpen gleser mot Lilli, mens munnen til den blå dragen er mye mindre og vender vekk. Ifølge Eisner (2002) gjenspeiles hvordan et barn føler det for et bestemt objekt i måten barnet behandler det i tegning (Eisner, 2002, s. 113). Gjennom tegningen får vi innblikk i hvordan eleven aksepterer at dragen har hatt en forvandling, og at transformasjonen har vært et viktig element for hva eleven husker best.

Eleven har gitt rom for Lilli i tegningen sin også, som er tegnet midt mellom begge dragene. I tegningen kan det se ut som Lilli ser mot dragen i den blå kjolen. Når dragetemmeren har hjulpet Lilli ligger tryggheten hennes hos den tamme dragen. Takket være dragetemmeren får Lilli til slutt den omsorgen hun fortjener og har rett på. Eleven har brukt passende farger med tanke på hvilke farger som ble brukt i bildeboken. Dette gjør at eleven sin tegning kan knyttes til skjemastadiet i tegneutviklingen (Graversen, 1992, s. 90-91).

Videre arbeid og samtale knyttet til tegningen kunne handlet om hvordan vi av og til trenger hjelp til å håndtere sinnet vårt. Det er mulig å få hjelp til å håndtere vanskelige følelser uansett om man er voksen eller barn. Tegningen åpner for spørsmål knyttet til hvordan man kan håndtere følelsene sine, redd eller trist. Det kan være interessant å drøfte dette med elevene. Elevene kan bli bevisst på at sinnet kan komme fra at man har det vanskelig. Dragetemmeren er et tomrom i bildeboken som elevene må fylle, og balansen i teksten kan bare oppnås hvis disse tomrommene blir fylt ut (Iser, 1980, s. 167). Gjennom tomrommene får det usagte liv i elevenes fantasi, og det kan være interessant å samtale om hva elevenes tolkning er (Iser, 1980, s. 168).

6.4.5 Tegning 5



Den siste tegningen jeg har tatt med i utvalget viser oppslaget hvor dragetemmeren temmer dragen og hjelper Lilli. I bildeboken kom dragetemmeren for å hjelpe Lilli etter at han så lappene som Lilli hadde hengt opp. Dragetemmeren viste et speil mot dragen, og på denne måten fikk dragen se hvor sint og skummel den så ut for Lilli. Jeg tolker at eleven har tegnet dette oppslaget, fordi eleven har inkludert viktige elementer fra denne situasjonen i tegningen sin. Oppslaget var vendepunktet i bildeboken, fordi dragen ble temmet og forstod at den måtte endre oppførsel for å beholde Lilli. Hjelpen fra dragetemmeren var sentral for at Lilli skulle få det bra igjen. Oppslaget inneholder en metafor som kan være vanskelig å forstå for elevene. Min tolkning er at dragetemmeren er en metafor for barnevernet, ettersom

dragetemmeren forklarer at han må ta med seg Lilli dersom ikke dragen endrer oppførsel. Dette kan være vanskelig for elever å forstå, men det kan være viktig å snakke om dersom noen elever har opplevd lignende. På denne måten får elevene møte en med det samme problemet gjennom en bildebok. Bildeboken kan sette ord på tanker og utfordringer som kanskje noen kjenner seg igjen i (Spurkland, 1996, s. 45-47).

Eleven har inkludert humor som virkemiddel i tegningen sin. Dette kommer til uttrykk gjennom at dragetemmeren er svart i fjeset, som kan illustrere sot eller rester av røyk. I tillegg er det noe svart som kan forestille røyk som stiger opp fra hodet til dragetemmeren. Jeg tolker derfor at dragen har sprutet ild mot dragetemmeren slik at han ble svidd. Det er imponerende av eleven å knytte inn humor som virkemiddel i et konkret oppslag. Eleven har tatt ansvar for oppgaven, men i tillegg satt sitt personlige og humoristiske preg på tegningen.

Bak dragetemmeren er det tegnet en person som jeg tolker er Lilli. Eleven har tegnet et smilende ansiktsuttrykk på Lilli, til tross for at det var en skremmende situasjon i bildeboken. Lilli har hendene ut fra kroppen som kan være et uttrykk for jubel eller lykke over at hun får hjelp til å temme dragen. I bildeboken er Lilli løsningsorientert og aktør i eget liv på den måten at hun tar grep for å skaffe hjelp. Denne tegningen kan åpne for å samtale rundt dette. Det var ikke Lilli sin feil at dragen var sint, men hun tok grep for å få det bedre. Dette kan knyttes til arbeid med temaet livsmestring, samtale om vanskelige situasjoner og hvordan man kommer seg ut av dem.

6.5 Kort refleksjon

Elevene som har tegnet i dette utvalget har holdt seg til den konkrete oppgaven de fikk. På dette tidspunktet gikk elevene i 3. klasse, og tegningene bekrefter at yngre lesere kan fange opp sentrale elementer fra bildebøker. Tegningene er veldig ulike der noen har tegnet fra konkrete oppslag, mens andre har tegnet noe mer personlig eller fantasifullt. Alle tegningene inneholdt likevel flere elementer fra bildeboken, men et par hadde inkludert humor som virkemiddel, og en annen hadde fokusert mest på dragens transformasjon.

Det finnes mye potensial til videre arbeid og samtale med tegningene. Tegningene åpner for samtale om følelser, å spørre om hjelp og å være løsningsorientert. Gjennom tegning som

uttrykksform får elevene fylle bildebokens tomrom med egne tolkninger. Tegningene gir læreren mulighet til å se hvordan elevene fremstiller figurer og fenomener (Nielsen, 2012, s. 348-349). Det er viktig å ta med seg at tegninger kan i noen tilfeller fremstille opplevelser fra elevenes egen livsverden (Nielsen, 2012, s. 357). Det som elevene synes er viktig blir ofte overdrevet i tegning (Eisner, 2002, s. 113), og dette kan være sentralt å ta med seg videre. Derfor kan det være interessant å samtale om det som var viktig for elevene med utgangspunkt i hva de har tegnet.

7.0 Funn

7.1 Bildebøkernes potensial til samtale

Problemstillingen tar for seg mulighetene som finnes i bildebøker om vanskelige tema når det kommer til å samtale med barn. Hva som er vanskelige tema, er relativt og kan være forskjellig fra person til person. I denne studien har jeg valgt å definere vanskelige tema som tema det ofte ikke snakkes høyt om, og som knytter seg til vonde følelser. Vanskelige tema har vi alle ulik erfaring med, og derfor kan det være fint å møte disse gjennom litteraturen. Når det kommer til dette mener Ommundsen (2018) at bildebøker kan «styrke elevenes identitet, empati og forståelse for andres situasjon» (Ommundsen, 2018, s. 168).

Gro Dahle, som har skrevet bildebøkene i denne studien, har opplevd at barn kommer og spør hvordan hun visste at det er akkurat sånn som i boken hjemme hos dem. Denne åpenheten kan forklares med at lesing skaper et rom hvor barn får lov til å åpne seg. På denne måten blir bildeboken en vei inn i den vanskelige samtalen (Likestillingscenteret & Hamar bibliotek, 2018, s. 8). Dersom man unngår å snakke med barn om vanskelige tema forhindrer det oss i å oppdage, bearbeide og sette inn tidlige tiltak (Likestillingscenteret & Hamar bibliotek, 2018, s. 10). I den fortolkende analysen av erfaringsbaserte fortellinger og elevtegninger gir studien innblikk i mulige innganger til samtale om ulike tema ved bruk av bildebøker. Analysen av fortellingene tar også for seg hvordan elevene skal lære å være løsningsorientert og aktør i eget liv, som er knyttet til temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Både *Håret til mamma* og *Dragen* viser mulige innganger til å samtale om vanskelige tema. Emma og Lilli, som bildebøkene handler om, går gjennom flere vanskelige følelser som kan samtales om med elevene. Begge bildebøkene tar opp temaet omsorgssvikt, og de inneholder ulike metaforer som gir leseren et språklig uttrykk for noe som kan være vanskelig å beskrive og snakke om (Øvreeide, 2009, s. 152). Metaforer brukes for å skape distanse til vanskelig tema. Noen barn takler det som er vanskelig ved hjelp av omskrivninger i lek og tale for å få en følelsesmessig distanse (Øvreeide, 2009, s. 154). Det kan være sentralt for elevene å erfare at Emma og Lilli får den hjelpen de trenger i bildebøkene. *Håret til mamma* og *Dragen* tillater at Emma og Lilli føler seg trist, og begge bildebøkene er skrevet

fra jentenes perspektiv. Bildebøkene har en god slutt, og det kommer frem hvordan Emma og Lilli var løsningsorientert og tok ansvar for å komme seg ut av det som var vanskelig. Dette er et viktig element i bildebøkene dersom noen elever opplever lignende situasjoner. Hvis elevene kjenner seg igjen i tematikken kan de finne trygghet i at det ordnet seg i begge bildebøkene. Bildebøkene ivaretar barneperspektivet og gir elever muligheten til å kjenne seg igjen i karakterene og føle tilhørighet.

Funnene i analysen av tegningene viser hvordan elevene kan bruke tegning til å fylle bildebøkens tomrom med egne tolkninger. Tomrommene krever at leseren må fylle ut og forestille seg ting for å skape mening (Claudi, 2013, s. 116-117). Elevene fikk i oppgave å tegne det de husket best fra bildebøkene i etterkant av litteratursamtalene. Tegningene åpner for samtale rundt hva elevene har tenkt og hvilke følelser personene på tegningene har. Noen elever hadde tegnet konkrete ansiktsuttrykk på personene i tegningen sin, og disse kan brukes i samtale med elevene om følelser. Barn tegner både det de vet, og det de kan forestille seg. Hvordan barn føler for en bestemt person eller hendelse blir gjenspeilet i måten det blir behandlet i tegning. Det barn synes er viktig kommer frem i form av elementer som er overdrevet eller gjort mer synlig (Eisner, 2002, s. 113). For eksempel kan håret til moren og dragen trekkes frem som elementer elevene syntes var viktig å inkludere i tegningene. De fleste elevene visste hva de skulle tegne, og det kan være interessant å knytte det til hva Eisner (2002) sier om denne prioriteringen (Eisner, 2002, s. 113).

8.0 Drøfting og oppsummering

8.1 Drøfting knyttet til studiens problemstilling

Denne studien har undersøkt hvordan bildebøker om vanskelige tema kan åpne for samtale med barn. Avslutningsvis vil jeg drøfte funnene fra analysen i henhold til studiens problemstilling og relevans i skolesammenheng. Problemstillingen, som ble lagt frem innledningsvis, var:

«Hvordan kan bildebøker om vanskelige tema åpne for samtale med barn?»

Studien har tatt utgangspunkt i metoden fortolkende analyse av erfaringsbaserte fortellinger og elevtegninger. Fortellingene tok for seg to litteratursamtaler om bildebøkene *Håret til mamma* og *Dragen*, og tegningene var et ettarbeid knyttet til litteratursamtalene.

For å svare på problemstillingen vil jeg først trekke inn noe om studiens relevans og formål i skolesammenheng før jeg tar for meg drøftingen. Jeg har valgt å dele drøftingen i tre ulike perspektiv for å gi en tydeligere oversikt over mulighetene som finnes i bildebøkene.

Bildebøker om vanskelige tema åpner for muligheter til samtale med barn fra både lærer- og elevperspektivet. I tillegg til bildebøkernes perspektiv utgjør disse tre perspektivene helheten innenfor pedagogikken. Denne helheten kan knyttes til den didaktiske trekanten som består av perspektivene lærer, elev og fagets innhold (Lyngsnes & Rismark, 2020; Gudem, 2011). I drøftingen utgjør bildebøkernes perspektiv og tomrom det faglige innholdet. Elevenes perspektiv handler om elevenes uttrykksmåter, og lærerens perspektiv knytter seg til lærerens rolle i samtalsfasen.

Som nevnt i det teoretiske grunnlaget, kan bildebøker om vanskelige tema i skolesammenheng knyttes til temaet livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ønsker man at elevene opparbeider seg en kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Elevene skal også lære seg å forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Arbeid med livsmestring bidrar til at elevene blir kjent med seg selv og lærer å regulere ulike følelser og reaksjoner (Sælebakke, 2018, s. 28). Gjennom analyse av *Fortelling 1*, *Fortelling 2* og tegningene retter studien blikket mot de mulige inngangene som finnes i bildebøker om vanskelige tema når det

kommer til å samtale med barn. Samtaler med barn i skolen blir et indirekte arbeid med livsmestring.

Vi leser bøker i hovedsak for å kosens skyld, men dersom en elev er ensom kan det hjelpe å møte en med det samme problemet i en bok (Spurkland, 1996, s. 45). I studien får elevene se hvordan Emma og Lilli har det i bildebøkene, og elevene får erfare hvordan de håndterer det som er vanskelig. Noen ting er vanskeligere å snakke om, og derfor kan det hjelpe hvis bøker setter ord på tanker og utfordringer som ligner våre egne (Spurkland, 1996, s. 45-47). En litteratursamtale gir elevene tilgang på ulike erfaringer fra livet, og disse kan gi elevene innsikt i å se seg selv i et annet lys, som kan bidra til at elevene tar bedre valg gjennom livet (Reindal et al, 2020, s. 138). I *Håret til mamma* og *Dragen* kan disse gode valgene illustreres til elevene gjennom at Emma og Lilli var løsningsorienterte og tok ansvar for å få det bedre, selv om de ikke hadde skyld i mødrenes oppførsel.

Studien har *ikke* hatt som formål å avdekke om elever har det vanskelig hjemme. Den fokuserer på hvordan bildebøker om vanskelig tema kan åpne for samtaler som kan ruste elevene mot livets opp- og nedturer. Litteratursamtalene konsentrerte seg om karakterene i bildebøkene, og elevene ble bedt om å reflektere rundt dem. Tegneoppgaven var vinklet til at elevene skulle tegne det de husket best fra bildebøkene. Hvis lærere kan knytte arbeid med livsmestring direkte til fag vil arbeidet være tverrfaglig. Tverrfaglig arbeid gir elevene innsikt i reelle samfunnsutfordringer som krever engasjement fra både enkeltmennesket og fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

8.1.1 Bildebøkernes perspektiv – Tomrom

Første del av drøftingen tar for seg bildebøkernes perspektiv, som knytter seg til begrepet *tomrom*. Studien har etablert at bildebøkene *Håret til mamma* og *Dragen* inneholder elementer som åpner for samtale med barn. En av mulighetene bildebøkene besitter er et kreativt samspill med flere tomrom som leseren må fylle med egen erfaring, fantasi og forestillingsevne (Ommundsen, 2018, s. 163). Tomrommene kan brukes i samtale rundt elevenes tolkninger og meninger. Eksempler på tomrom i *Håret til mamma* som studien fremhever er: mannen med skjegg som børstet håret til moren, flokene og alt som var inne i

håret og generelt hvor nedstemt moren til Emma var. I *Dragen* fremheves tomrommene: dragetemmeren som hjalp Lilli, selve dragen og sinnet dragen følte på. Elevene må fylle disse tomrommene for å skape mening, og meningen burde elevene få uttrykke på flere vis. Samtale er en måte elevene kan uttrykke seg på, og kunsten kan representere en annen. Kunst som uttrykksform kan være tegning, fordi elevene får muligheten til å konstruere nye betydninger og tolkninger (Eisner, 2002, s. 230).

Bildebøker kan gi elevene håp og mulighet for bearbeiding av vanskelige hendelser i livet (Solstad, 2018, s. 40). De fleste bildebøker inneholder metaforer som kan utgjøre de tomme plassene og brukes som inngang til samtale. Det er ikke gitt at elevene forstår metaforene ettersom de kan virke abstrakt og kommuniserer ofte noe som er vanskelig for yngre lesere å forstå (Øvreeide, 2009, s. 152). Når elevene tegner i etterkant av litteratursamtalene får de en annen mulighet til å fylle tomrommene med sine tolkninger. Å arbeide med bildebøker lar elevene etablere en litterær forestillingsevne som bidrar til at de engasjerer seg i skjebnen til karakterene (Nussbaum, 2016, s. 31). Engasjementet kan lære elevene å hjelpe seg selv og andre i møte med utfordringer. Samtale rundt bildebøker om vanskelige tema vil i ulik grad være relevant for alle elever, men livet går opp og ned for de aller fleste. Derfor handler det om å tilegne seg ressurser for å kunne håndtere ulike situasjoner som dukker opp i løpet av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Bildebøkene i denne studien er skrevet fra et barneperspektiv. Begge konstruerer en løsning på det som er vanskelig, noe som ivaretar håpsdimensjonen (Johannesen, 2016, s. 46). Bildebøkene viser til situasjoner som elevene kan kjenne seg igjen i. Dette kan for eksempel være at Lilli ville ha med seg en venninne hjem fra skolen, hvordan Emma var sulten og lei seg eller følelsen av å få kjeft fra en forelder. Emma og Lilli som bildebøkene handler om er på samme alder som elevene. Elevene blir utfordret med metaforer og usagte elementer gjennom bildebøkene. Et vesentlig tomrom i *Dragen* er at venninnen til Lilli ikke kan se dragen selv om hun går forbi den i gangen. Elevene får i dette tomrommet vite at det *bare* er Lilli som kan se dragen. Elementet forblir usagt og åpner for ulike tolkninger fra elevene.

Bilder og språk fungerer som meningsskapende. Elevene må tilegne seg ressurser for å forstå erfaringer, og dele de med andre (Hopperstad, 2005, s. 29). Det finnes flere arbeidsmåter elevene kan uttrykke seg på knyttet til bildeboken. Læreren må være bevisst på mulighetene

som finnes, slik at de kan bli brukt i undervisningen. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste del av drøftingen som tar for seg lærerperspektivet.

Innenfor bildebøkernes perspektiv kan vi trekke inn hvordan narrativ kan deles inn i ulike nivå (Blix, 2017, s. 51). Bildebøkene blir brukt i skolesammenheng i en litterær samtale med elever. Derfor kan bildebøkene knyttes til narrativ på mesonivå (Blix, 2017, s. 51). Dette er begrunnet med at som lærer er man en del av et skolesystem hvor det er lover, regler, verdier og holdninger i rollen som lærer. Narrativ på mesonivå er institusjonelle narrativ som er sentral i utforming og håndheving av et lovverk slik som skolen som organisasjon er (Blix, 2017, s. 51).

Samfunnets forståelse av hva som er *vanskelige tema* kan knyttes til narrativ på makronivå (Blix, 2017, s. 48). Dette er fordi fortellinger på makronivå er en kollektiv representasjon av hvordan verden bør være og hva normen er for hva som skal oppfattes som *vanskelig*. Bildebøkene gir to eksempler på hvordan psykiske vansker og omsorgssvikt blir «tatt for gitt» i å være vanskelige tema å snakke om. Dette trenger nødvendigvis ikke være tilfelle ettersom alle mennesker opplever verden forskjellig. Videre kan dette knyttes til hvordan jeg definerte begrepet *vanskelige tema* i begrepsavklaringen. Det som er vanskelig for noen, er nødvendigvis ikke vanskelig for andre. I denne studien definerte jeg begrepet som tema man ofte ikke snakker høyt om fordi temaene kan bringe frem følelser som trist, redd eller sint. At noe er vanskelig, kommer også an på måten det blir snakket om. Bildebøker om vanskelig tema kan være en inngang til samtale, men det er viktig å reflektere over hvorfor det er en selvfølge at disse temaene *skal* være vanskelig å snakke om. Uansett om temaene er vanskelig eller ikke åpner bildebøkene for samtale gjennom tomrom, metaforer og de mange uttrykksformene læreren kan ta i bruk.

8.1.2 Lærers perspektiv – Lærers rolle i samtals fasen

Arbeidet med bildebøkene i denne studien ble gjort gjennom to litteratursamtaler. Studien har belyst hvordan læreren må veilede elevene gjennom litteratursamtals fasen. Før selve lesingen starter skal elevene inngå i forlesingsfasen (Håland & Ulland, 2014, s. 264). Deretter kommer selve litteratursamtalen, og til slutt kommer slutfasen (Hennig, 2012, s. 163).

Læreren har et viktig ansvar i disse fasene for å støtte elevene i spørsmål og undring underveis.

Læreren må utnytte litteratursamtalens faser for å sikre at samtalen blir så innholdsrik som mulig. Analysen av *Fortelling 1* og *Fortelling 2* viser at elevene startet førlesingsfasen med å diskutere hva de trodde bildeboken handlet om. Førlesingsfasen skal koble elevene på den teksten som skal leses (Håland & Ulland, 2014, s. 264). I denne fasen bør læreren utforme spørsmål som kan aktiverer elevenes egne erfaringer og tanker (Hennig, 2012, s. 154-156). Læreren neste oppgave er å ta elevene gjennom selve bildeboken, som forutsetter at elevene har etablert en forestillingsverden (Hennig, 2012, s. 163). Til slutt skal læreren åpne for refleksjon med elevene over det som har blitt lest. Læreren må hjelpe elevene til å innta et helhetlig perspektiv, og reflektere over forholdet mellom tekst og virkelighet (Hennig, 2012, s. 173-174). *Fortelling 1* og *Fortelling 2* har vist hvordan elevene ble veiledet gjennom de ulike fasene, og at elevene fikk dele sine refleksjoner underveis.

Å samtale om ulike tema med barn kan ses i sammenheng med å fremme barnets beste. Barnets beste er nedfelt i barnekonvensjonen, hvor det står at i alle handlinger som berører barn, skal barnets beste være det grunnleggende hensynet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Hvis et barn ønsker å fortelle noe til en voksen, må den voksne stille opp selv om det kan være ubehagelig. Samtale med barn om vanskelige tema eller ulike følelser kan bidra til å legge til rette for positiv og konstruktiv læring (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46). Å lese bildebøker i en litteratursamtale kan også fungere som tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal sikre at alle elever får den opplæringen de har krav på etter opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det er lærerens oppgave å tilrettelegge for at alle elever får denne tilpasningen. Dersom en elev forteller eller tegner noe som kan vise til noe som er vanskelig bør læreren oppfatte det som en invitasjon til samtale (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46).

Det er relevant å samtale med elever om ulike tema i skolesammenheng, fordi et av skolen sine mål er å gi elevene mestringsstrategier gjennom omsorg, støtte og utfordringer. Dette ligger innenfor pedagogikkens rammer. Sett opp mot hva som er terapi er det vesentlig at elevene kan kontrollere hva som skjer og sette premisser hva de vil snakke om (Raundalen & Schultz, 2006, s. 47). Litteratursamtalene som er analysert i studien har ikke som mål å

avdekke om elever har det vanskelig hjemme, men læreren må være forberedt på at elever kan ønske å snakke om det som har blitt lest i etterkant. Læreren må derfor være bevisst på hvilke premisser samtalen skal foregå på og huske sin rolle. Å ta i bruk bildebøker om vanskelig tema kan vise elevene at læreren er åpen for å samtale om alt. Det kan bidra til større åpenhet hos elevene. Læreren kan på denne måten sikre at elevene tør å fortelle dersom noe er vanskelig.

Litteratur kan bidra til at vi tenker over egne erfaringer (Solstad, 2018, s. 43). *Håret til mamma* og *Dragen* handler om to tema som kan være vanskelig, men bildebøkene får frem at det ordner seg til slutt. Begge får frem viktigheten av å spørre om hjelp og introduserer elevene for ulike karakterer de kan relatere til. Lærere skal ikke gjennomføre terapi, men det kan være nødvendig at man som lærer anvender metoder som kan gi elevene en terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006, s. 47). Syversen (2020) skriver at lærere ikke må bruke bildebøker om vanskelig tema som avdekkende arbeidsmåte, men at dersom bildebøkene har en terapeutisk funksjon er det innenfor pedagogikkens rammer (Syversen, 2020, s. 151-152). Derfor er det sentralt at læreren er bevisst på grensen mellom terapeutisk funksjon og avdekkende arbeid.

En litteratursamtale kan bidra til utvikling og samhandling mellom elever, som ligger innenfor livsmestringstemaet. Lærerne kan bruke litteratursamtalen som en arbeidsform for at elevene skal utvikle nye måter å tenke, resonnere og handle på (Säljød, 2000/2001, s. 117). I en litteratursamtale må læreren være forberedt på at uforutsette ting kan oppstå. I arbeid med elever vet man aldri hvilken vei samtalen kan gå, fordi elevene kommer med egne innspill underveis. Læreren må ikke stille avdekkende spørsmål, men heller formulere spørsmålene direkte til det som blir lest. Elevene skal være i fokus og de må ha makt over hvor samtalen går ut ifra de spørsmålene læreren stiller.

Bildebøkene åpner for muligheter til å samtale med elevene, men det er læreren sitt ansvar å legge til rette for å utnytte disse mulighetene. Å lese i skolen handler om å skape leselyst hos den enkelte elev, og et lesefellesskap i klassen (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Som fremtidig lærer ønsker jeg at lesingen både skal bidra til leselyst, men også til at elevene lærer om ulike sider ved livet gjennom å erfare utfordringer i bildebøker. Bildebøker kan gi innsikt i egne og andres følelser og erfaringer, og bidra til at elevene utvikler empati

(Stoltenberg, 2020, s. 198). Å kjenne seg igjen i andre sine erfaringer kan bidra til at elevene ser seg selv i et annet lys. Det kan føre til bedre kjennskap til seg selv, og til at elevene tar gode valg videre i livet (Reindal et al, 2020, s. 138). Læreren må være bevisst på sitt ansvar i en litteratursamtale. Bildebøker om vanskelig tema skal fremme trygghet og åpenhet, og læreren må utnytte bildebøkernes muligheter.

8.1.3 Barnas perspektiv – Barns ulike uttryksmåter

Den senmoderne bildeboken kommuniserer mer aggressivt enn tidligere (Traavik, 2012, s. 183). Det vil si at bildebøkene i dag tar opp flere temaer som kan være ubehagelig eller vanskelig å snakke om. At disse temaene blir løftet frem kan vise til at vi tar barn mer på alvor. Barn skal rustes til å takle utfordringer i livet, noe som kommer frem i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dagens bildebøker speiler virkeligheten mer enn før, og de konkretiserer utfordringer barnet står overfor. Barn blir fremstilt som ansvarsfulle og løsningsorienterte (Johannesen, 2016, s. 44-45).

Lesing av litterære tekster gir elevene mulighet til å se egne erfaringer i nytt lys (Claudi, 2013, s. 119). I samtale og tegning får elevene anledning til å uttrykke seg enten direkte knyttet til bildeboken, eller ved at de henter frem tidligere erfaringer og reflekterer over dem. Gjennom meddikting av bildeboken knytter elevene den til egen virkelighet og egne erfaringer (Claudi, 2013, s. 119). På denne måten kan bildebøkene åpne for at elevene får uttrykke seg om både handlingen, karakterene og egne følelser.

Som nevnt i det teoretiske kapittelet tegnet fem år gamle Noam en tegning som illustrerte det han hadde sett og opplevd under angrepet på World Trade Center 11. september 2001 (van der Kolk, 2014, s. 60). I stedet for å fokusere på det forferdelige han hadde opplevd, tegnet femåringen en trampoline nederst ved bygningene som skulle være en sikkerhet. Dersom det skjedde et nytt angrep kunne de som hoppet fra bygningene hoppe ned på trampolinen og overleve (van der Kolk, 2014, s. 59-61). For barn er tegninger et språk, og Noam illustrerte hvordan han bearbeidet en forferdelig hendelse gjennom tegning. Han tegnet en løsning og viste aktiv deltakelse og forståelse for hvordan han kunne hjelpe andre

(van der Kolk, 2014, s. 61). Dette styrker tanken om at barn bør fremstilles som løsningsorienterte, fordi barn har denne egenskapen innebygd. Historien om tegningen til Noam viser hvordan barn kan være løsningsorienterte under og i etterkant av vanskelige hendelser (van der Kolk, 2014, s. 61). I studiens analyse av fortellingene kommer det frem at elevene var løsningsorienterte i refleksjonene rundt bildebøkene. Et eksempel var at noen elever mente moren i *Håret til mamma* måtte klippe håret for at hun skulle få det lettere og bedre. En annen elev hadde tegnet oppslaget hvor Lilli fra bildeboken *Dragen* hang opp lapper og spurte om hjelp. Eksempelene bekrefter at elevene har reflektert over egne og allerede etablerte løsninger i bildebøkene, og bruker disse i refleksjonene sine.

Den generelle samfunnsutviklingen har ført til at synet på barn har endret seg. Som følge av dette er også skolene i stadig endring og utvikling (Hanssen et al., 2022, s. 14). Bildebøkene *Håret til mamma* og *Dragen* har til felles å bruke metaforer på det som er vanskelig. Barn som har opplevd for eksempel omsorgssvikt, vil ofte ha en begrenset mulighet til å kommunisere når det gjelder å gi og ta imot informasjon. Metaforer kan kompensere for at hendelser blir mer forståelig (Øvreeide, 2009, s. 155). Bildebøkene åpner for en lærerik litteraturopplevelse uansett om leseren forstår metaforene eller ikke.

Tanken bak den proksimale utviklingssonen er at hva barn klarer å mestre med hjelp i dag, kan barn mestre på egenhånd i morgen (Vygotsky, 1978, s. 87). Under en litterær samtale befinner elevene seg i sin proksimale utviklingszone. Dette er fordi elevene får bidra i samtale og lesing av bøker de kanskje ikke hadde mestret på egenhånd. Barn er i utgangspunktet sosiale og liker å snakke om det de er opptatt av (Holmsen, 2011, s. 35). En litteratursamtale om bildebøker kan på denne måten utnytte denne egenskapen hos barn. Hvis elevene får uttrykke sine refleksjoner fra en bildebok, kan elevene enklere dele tanker og følelser de sitter inne med.

Elever som klarer å føle med en person i en bildebok vil oppleve at følelsen blir mer virkelig. Ved lesing av bøker kan elever møte mange ulike følelser og erfare at disse følelsene er noe alle kan oppleve i livet (Spurkland, 1996, s. 55). Elevene må få arbeide med ulike følelser på skolen gjennom samtale og andre uttrykksmåter. Bildebøkene kan vise elevene muligheter for bearbeiding av vanskelige hendelser i livet (Solstad, 2018, s. 40). På denne måten kan læreren sikre at elevene får uttrykke seg om noe som kan være vanskelig å snakke om.

Studiens analyse har undersøkt hvordan elever uttrykker seg gjennom samtale og tegning. Når barn tegner fremstiller tegningen noe barn føler, har opplevd eller kan forestille seg (Graversen, 1992, s. 11). En tegning kan illustrere hva barnet synes er sentralt eller har lagt merke til i bildebøkene (Nielsen, 2012, s. 357). Det er viktig å la elever uttrykke seg på flere måter, fordi det ikke er gitt at elever har ord og begreper for følelsene og erfaringene sine. De må få muligheten til å sette ord på følelser og erfaringer gjennom mer enn bare samtale. Diktet til Loris Malaguzzi handler om at barn har hundre språk, og kan være fint for lærere å reflektere over i denne sammenheng (Malaguzzi, 2012, s. 3-4). Diktet illustrerer hvordan barn blir frarøvet nesten alle språk dersom de ikke får uttrykke seg på flere måter (Malaguzzi, 2012, s. 3-4). Når elever skal tilegne noe mening, er ikke mening kun begrenset til hva ord kan uttrykke. For eksempel kan tegning gjøre elevene i stand til å konstruere andre og nye betydninger (Eisner, 2002, s. 230). Med tanke på studiens problemstilling er tegning også knyttet til bildebøkens muligheter for samtale. Tegning er en måte å arbeide med bildebøker på, som kan åpne for samtale med barn rundt hva de har tegnet. Når elever tegner fyller de tegningen med andre tolkninger enn gjennom skrift og tale. Tegningene kan brukes som inngang til samtale rundt elementene elevene har inkludert i tegningen sin.

Narrative studier kan basere seg på visuelt materiale, og tegningene utgjør i denne sammenheng også fortellinger (Blix & Sørly, 2017, s. 25). I tegningene finner vi elevenes stemme tydelig representert, og tegningene kan derfor sies å være fortellinger på mikronivå. Det er likevel ikke sikkert at tegningene er en inngang til elevenes indre. Innenfor narrativt forskningsfelt blir ikke fortellinger betraktet som representasjoner eller metaforer for «det virkelige livet» (Blix, 2017, s. 53). Dette henger sammen med at fortellinger tolkes på forskjellige måter, og det vil derfor alltid ligge en viss usikkerhet der (Clandinin & Connelly, 2000, s. 31). Innenfor narrativ forskning er tegningene en kontinuerlig konstruksjon av et mangfold av virkeligheter (Blix, 2017, s. 53). Tegningene er et forsøk på å strekke seg utover de begrensningene til diskursiv kommunikasjon for å uttrykke meninger som ellers ville vært utfordrende å beskrive (Barone & Eisner, 2012, s. 1).

8.2 Oppsummering og veien videre

Å lese bildebøker om vanskelig tema kan gi elever erfaring med ulike følelser. Derfor kan

bildebøker legge til rette for samtaler om hvordan noe oppleves for en selv, men også for andre (Syversen, 2020, s. 36). I denne studien har analysen av de erfaringsbaserte fortellingene og tegningene etablert hvordan bildebøker om vanskelig tema kan være en inngang til samtale med barn. Funnene belyser flere mulige innganger til samtale som bildebøkene åpner for. *Fortelling 1* og *Fortelling 2* viser min erfaring og forståelse av litteratursamtalene som ble gjennomført med elevene, mens tegningene representerer elevenes stemme og tolkning. Tegningene kan knyttes til sosiokulturell læringsteori hvor barns utvikling skjer i samspill med andre, og deretter som egenskap i hvert enkelt menneske (Vygotskij, 1986/2001, s. 14). Elevene tegnet på bakgrunn av egne og andre medelevers refleksjoner, og hadde derfor utviklet seg og lært noe gjennom samhandling med andre i forkant. Dette kan forstås som en hermeneutisk sirkel hvor elevene forstod og tolket tekster, kunstuttrykk og menneskelige erfaringer ved å legge delene sammen til en helhet (Ommundsen, 2018, s. 155). En viktig del av skolens arbeid er å hjelpe elevene til å håndtere sterke følelser. Å lære om hvordan andre føler seg, selv om det bare er fiktive karakterer, kan bidra til at elevene klarer å takle egne utfordringer bedre (Tørnby, 2020, s. 140). Når elevene får erfare at det ordner seg til slutt i bildebøkene, blir dette et mønster for hvordan de tenker om sitt eget liv. Bildebøkene tilbyr ikke alltid enkle løsninger, men løsningene de konstruerer ivaretar håpsdimensjonen (Johannesen, 2016, s. 46).

Denne studien har prøvd å gi arbeid med livsmestring et konkret innhold i form av hvordan man kan arbeide med temaet i fag. Dette er gjort ved å undersøke en problemstilling om hvordan bildebøker om vanskelig tema kan åpne for å samtale med barn. Studien har vært min måte å bidra til dette fagområdet med min profesjonsstemme. En litteratursamtale er ikke ment som avdekkende for hvordan elevene har det hjemme, men dersom elever kjenner seg igjen i tematikken i bildebøkene kan det bidra til at de tør å fortelle det til noen, enten gjennom samtale eller tegning.

Å vise elevene at det er rom for samtale om vanskelige tema henger sammen med skolens forebyggende arbeid (Danielsen, 2021, s. 18) Læreplanen fremhever hvordan skolen skal lære elevene å utvikle evnen til å ta ansvarlige livsvalg (Befring, 2020, s. 181). For elevene kan det være utfordrende å samtale om de vanskelige temaene bildebøkene i studien tar opp. Dette er fordi elevene kan mangle ord og begreper for å beskrive det som er vanskelig. Samtale rundt metaforer og bruken av tegning som uttrykksmåte kan lettere nå ut til

elevene og deres språk. I litteratursamtalen befinner elevene seg i sin nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978, s. 86), og læreren kan hjelpe elevene med å finne ord og begreper for å beskrive tanker, opplevelser og erfaringer. Bildebøkene bidrar til en bevisstgjøring rundt andre enn seg selv, og denne bevisstgjøringen kan være med på å utvikle den emosjonelle og sosiale kompetansen til elevene.

I etterkant av studien er det interessant å løfte blikket fremover og se på veien videre. Studien har etablert at det *finnes* muligheter til samtale med barn i bildebøker om vanskelig tema. Bildebøkene i denne studien blir utgangspunktet for samtalen, og de åpner for at elevene kan uttrykke egne erfaringer gjennom samtale og tegning. Å innskrenke fokuset på bildebøkens muligheter var sentralt med tanke på å spisse studien. Videre kan det være interessant å rette fokus mot andre møteplasser der barn kan få uttrykke seg og bearbeide følelser. Forslag til videre forskning kunne derfor vært å undersøke hvilke andre mulighetsrom som åpner for at barn kan tematisere sårbare og sensitive temaer. Elever trenger trygge og åpne voksne som legger til rette for gode samtaler om alt det livet innebærer.

9.0 Referanseliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekster: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
(Opprinnelig utgitt 1995) <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1017/CBO9780511527692>
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications.
- Befring, E. (2020). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.- A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 168-193). Cappelen Damm AS.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangerar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Blix, B. H. & Sørly, R. (2017). Introduksjon. I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning: narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 19-29). Orkana Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. utg., s. 15-23). Hans Reitzels Forlag.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass Publishers.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Vigmostad & Bjørket AS.

- Dahle, G. (2018). *Dragen*. Cappelen Damm AS.
- Dahle, G. (2016). *Håret til mamma*. Cappelen Damm AS.
- Dahle, G. (2020, 23.mars). Gro Dahle om å skrive om vanskelige ting. Hentet fra <https://www.boktips.no/barneboker/barn-4-til-6-ar/gro-dahle-blekkspruten/>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Edwards, C, Gandini, L. & Forman, G. (2012). Final Reflections and Guiding Strategies for Teaching. I C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3. utg., s. 365-379). Praeger.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press/New Haven & London.
- Evensen, T. (2021). *Livsmestring gjennom fortellinger*. Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2022, 25.oktober). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Frisch, N. S. (2022, 16. desember). *Sosiokulturell teori – en venn i tegneundervisningen*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/sosiokulturell-teori-en-venn-i-tegneundervisningen/>
- Fugleseth, K. (2021). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2.utg., s. 245-263). Cappelen Damm Akademisk.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

- Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. IJ-forlaget.
- Graversen, K. (1992). *Børns tegninger: og hvad de fortæller om barnets trivsel*. Borgen.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hanssen, N. B., Hassel, R. M., Haugen, T. & Sæther, M. (2022). Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid. I N. B. Hanssen, R. M. Hassel, T. Haugen & M. Sæther (Red.). *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (s. 13-19). Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm AS.
- Haugen, T. (2022). Skjønnlitteraturens mulighetsrom for barn. I N. B. Hanssen, R. M. Hassel, T. Haugen & M. Sæther (Red.), *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (s. 53-68). Universitetsforlaget.
- Häbler, C. & Elisenberg, M. (2021). Med barneleseren inn i en økokritisk lesepraksis. I M. Axelsson & B. B. Opset (Red.), *Fortellinger om bærekraftig utvikling: Perspektiver for norskfaget* (s. 124-142). Universitetsforlaget.
- Helse Norge. (2022, 4.mars). *Hva er psykisk helse?* <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/hva-er-psykisk-helse/>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek: Når barn skaper mening med tegning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7* (s. 255-277) Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Jansen, K. (2008). Narrativ og tekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, 27-39. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-2987-2008-01-04>
- Johannesen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle leserreaksjoner. Om kunst og etikk. *Nordisk tidsskrift for litteraturforskning* 106(4), 279-293. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2638516/Edda-4-2019-04_Johannesen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Johannesen, E. H. (2016). Senmoderne bildebøker i barnehagen. *Barn: Norsk senter for barneforskning* 34(3), 39-51. <https://doi.org/10.5324/barn.v34i3.3627>
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kong, A. & Fitch, E. (2002). Using Book Club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing, and talking about books. *The Reading Teacher* 56(4), 352-362. <https://www.jstor.org/stable/pdf/20205209>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?lang=nob&TverrfagligeTema=true>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Landfald, I. S. (2019, 7. mai). *Ingen grenser for barneboka*. Norsk barnebokinstitutt. Hentet fra <https://barnebokinstituttet.no/forskning-50/ingen-grenser-for-barneboka/>

Lauritzen, L-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden* 15(1), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.7848>

Leitch, R. (2006). Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers` identities. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 549-569. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600600832270?casa_token=VYAO1k4OB94AAAAA%3A17tiQVhRbsvVooGUK7rFNOvpMKsm19_H_HiHCGpU90JRw2BPGDRlqnTZQyxOczlS7W543MDvkJo

Likestillingssenteret & Hamar bibliotek. (2018). *Les for meg – snakk med meg! Om bruk av bildebøker i samtaler med barn om vold og overgrep* [Ressurshefte]. <https://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2018/01/Ressurshefte-Les-for-meg-snakk-med-meg.pdf>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Malaguzzi, L. (2012). No way. The Hundred is There. I C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3. utg., s. 2-4). Praeger.

Nielsen, A. M. (2012) Forskeres arbejde med oplevelser af børns tegninger som

- forskningsmetode. *Psyke & Logos* 33, 343-360.
- NSD Norsk senter for forskningsdata/Sikt (u.å.). *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet 11. desember 2022 <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>. Hentet oppdatert lenke 30. april 2023 <https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. (s. 25-57). Pax.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- 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#KAPITTEL_11
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt? De vanskelige samtalene*. Pedagogisk Forum.
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.
- Reindal, S. M., Wivestad, S. M & Rise, S. (2020). Hvordan skal barn lære å forstå seg selv? Danning og læreplan. I T. Sævi & G. Biesta (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (127-140).
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Säljød, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen forlag. (Opprinnelig utgitt 2000).
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications.
- Smith-D'Arezzo, W. M. & Thompson, S. (2006). Topics of Stress and Abuse in Picture Books

for Children. *Children`s Literature in Education* 37, 335-347.

<https://doi.org/10.1007/s10583-006-9015-3>

Solbakken, I. M. (2021). *Samtaler om vanskelige tema i skolen: Fortelling som inngang til samtaler med barn og unge* [Masteroppgave]. Oslo Metropolitan University.

Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Spurkland, M. (1996). *Bruk av litteratur i arbeid med barn og unge*. Universitetsforlaget.

Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 17-31). Universitetsforlaget.

Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget.

Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.

Sørly, R. (2017). Narrativ etikk og refleksivitet. I R. Sørly & B.H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 33-43). Orkana Akademisk.

Sørly, R. & Blix, B. H. (Red.). (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.

Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369-379.

Traavik, I. (2012). *På liv og død. Tabu i bildeboka: analyser og refleksjoner*. Gyldendal

Akademisk.

Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). *Hva er fagfornyelsen?* Statsforvalteren.

<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score. Mind, brain and body in the transformation of trauma*. Penguin Books.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale* (T-J. Bielenberg & T. M. Roster, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1986).

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Høyskoleforlaget.

10.0 Vedlegg

10.1 Informasjonsskriv til foreldre

Litteratursamtale knyttet til masterprosjekt

Jeg heter Maiken Steffensen og er masterstudent på Høgskulen på Vestlandet. Jeg skal være i praksis på skolen deres i tre uker nå i vår, og tre uker til høsten. I den anledning ønsker jeg å gjennomføre en litteratursamtale og en tegneoppgave som jeg skal skrive om og bruke i masteren min. I dette skrivet vil jeg gi informasjon om dette og gi dere mulighet til å takke nei til deltakelse.

Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan bildebøker om vanskelig tema kan åpne for samtale. Livsmestring er en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som er kommet inn på læreplanen i skolen. Jeg skal undersøke hvordan bildebøker kan åpne for å arbeide med livsmestring i norskfaget.

Hvordan vil det foregå?

Litteratursamtalen går ut på at jeg og elevene skal lese to bildebøker sammen og samtale om dem underveis, dette vil foregå over to separate økter. Her åpner jeg for refleksjoner fra elevene før, underveis og i etterkant. Elevene skal reflektere rundt personene i bildebøkene, bildene og generelle tanker de måtte ha om det vi leser. Bøkene jeg skal lese er *Dragen og Håret til mamma* som begge er skrevet av Gro Dahle. Etter litteratursamtalene skal elevene tegne det de husker best fra bøkene.

Når dette er gjennomført skal jeg skrive om hvordan samtalen med elevene ble gjennomført, hva vi gjorde, hvilke spørsmål jeg stilte og hvilke refleksjoner elevene hadde. I tillegg skal jeg bruke noen av tegningene i masteren for å undersøke om tegning kan være en mulighet i

arbeid med bildebøker.

Hva publiseres?

Min erfaring av samtalen med elevene blir skrevet om til en fortelling som skal brukes og analyseres i masteren. Jeg ønsker også å bruke et utvalg av elevene sine tegninger.

Det er frivillig å delta

Ettersom jeg skal skrive om litteratursamtalene i masteren min og bruke noen av tegningene skal dere foresatte få muligheten til å takke nei til deltakelse. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere eller elevene hvis dere sier nei til å delta. Dette er *helt* valgfritt.

Personvern

Erfaringene mine fra litteratursamtalene vil være helt anonyme, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne noen av elevene. Tegningene som inkluderes er også helt anonyme. De vil være uten navn og formålet med dem er å vise hvordan arbeid i etterkant av en litteratursamtale kan foregå.

Det jeg kommer til å opplyse om i masteren er hvilket klassetrinn litteratursamtalene ble gjennomført i, navn på bøkene vi skal lese, hvilke spørsmål som ble stilt og noen av elevene sine refleksjoner. Både mine og elevene sine refleksjoner vil bli skrevet om og anonymisert. Det er likevel viktig at dere foresatte blir inkludert i dette, og at dere får ha en mening deres barns deltakelse.

Gi en tilbakemelding innen slutten av uken dersom ditt barn ikke skal delta på opplegget. Da vil det bli tilpasset og tatt hensyn til uten noen negative konsekvenser.

Gjerne gi en lyd dersom noe er uklart.

Mvh Maiken Steffensen