

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Solveig Alice Angelsen Aakervik

---

## «*Er dette en følelsetime?*»

En hermeneutisk oppgave om det didaktiske potensialet til *Sinna Mann* (2003) og *Bak Mumme bor Moni* (2000) opp mot begrepet følelshåndtering.

---

Dato: 14.mai 2022

Totalt antall sider: 67

## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig givende, og jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema jeg synes er veldig spennende. Temaet jeg har valgt er også urolig viktig for jobben jeg skal ut i. Læringskurven har tidvis vært svært bratt, og jeg sitter igjen med mange forskjellige erfaringer. Det har vært både uoversiktlig, forvirrende og vanskelig, men jeg håper jeg sitter igjen med et produkt som kan bidra med å sette fokus på bruk av bildebøker i skolen, både når det kommer til folkehelse og livsmestring og i norskfaget generelt. Tittelen på oppgaven er et elevutsagn fra samtalene med 4.trinn, og jeg synes den snakker for seg selv hva oppgavens tema er.

Takk til familie og venner for forståelse og støtte, noe som har vært veldig viktig for meg de siste månedene. En spesiell takk til min flotte samboer som har hatt troa på meg hele veien.

Jeg har hatt en god veileder som har forstått hvor jeg kommer fra når det gjelder oppgaven. Hun har kommet med gode ideer og forslag for at oppgaven skal bli så god som mulig, i tillegg til å svare på e-post til alle døgnets tider. Så Renate Karin Nordnes, tusen takk.

Takk til biveileder Hallvard Kjelen som har bidratt med tips og hjelp til oppgaven.

Takk til Svein Nyhus for tillatelse til bruk av bilder fra bøkene i denne oppgaven.

## Sammendrag

Denne studien har som overordnet tema kontroversielle og komplekse bildebøker i skolen, med fokus rettet mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i Kunnskapsløftet (LK20). Problemstillingen lyder som følger; *Hvilket didaktisk potensial har de komplekse bildebøkene Sinna Mann (2003) og Bak Mumme bor Moni (2000) til å arbeide med læreplanens mål om følelseshåndtering?* Mine to forskningsspørsmål er 1) *På hvilke måter blir følelsen sinne framstilt i de to utvalgte bildebøkene?* og 2) *Hvordan tolker elever på ulike trinn Bak Mumme Bor Monis tematikk om følelser?*

Studien tar utgangspunkt i de komplekse bildebøkene *Bak Mumme bor Moni* og *Sinna Mann*, begge av Gro Dahle og Svein Nyhus. Ved bruk av hermeneutikk, komparativ bildebokanalyse og en utprøving med *Bak Mumme bor Moni*, har jeg forsøkt å besvare problemstillingen. Utprøvingene ble gjort med tanke om å samtale om hovedkarakteren Mumme etter lesinga, for å høre elevenes tolkninger av Mummens situasjon, og på den måten diskutere følelseshåndtering i boka. Samtalene ble gjort klassevis i grupper fra 2., 4. og 7.trinn.

Studien viser at *Bak Mumme bor Moni* kan bli lest og tolket på mange ulike måter. Mens 2.trinn leste boka som et eventyr om å være modig, var 4.trinn inne på den mer abstrakte tolkningen, og det faktum at vanskelige ting kan oppleves lettere hvis man forteller det til noen. 7.trinn fascinerte seg av ikonotekstens kompleksitet, og diskuterte kjønnsroller og sinnehåndtering. Resultatet fra komparativ analyse viser at bildebøkene har samme motiv ved at de begge handler om følelsen sinne, men tematikken er ulik. *Bak Mumme bor Moni* handler om egen sinnemestring, mens *Sinna Mann* handler om utøvende vold i hjemmet. Jeg har vurdert det didaktiske potensialet disse bildebøkene har som stort. Bøkene legger opp til flere perspektiver for leseren å ta utgangspunkt i når det gjelder følelseshåndtering, hvilket gjør bøkene mer allsidige, i tillegg til at de har et høyt nivå av estetikk og kompleksitet. Selv om oppgaven tar for seg folkehelse og livsmestring gjennom litteratur i norskfaget, peker jeg også på de andre mulighetene for å jobbe med flere elementer av Kunnskapsløftet enn kun gjennom det tverrfaglige temaet. Slik kan norskfaget allerede inkludere mange punkter som går under folkehelse og livsmestring, og overgangen er kanskje ikke så drastisk som man kanskje tenker.

## Abstract

The topics of this study is controversial and complex picture books in schools, with focus on the core curriculum Health and life skills in Kunnskapsløftet 2020. The problem of this thesis is as following; *What didactical potential do the complex picture books Angry Man (2003) and Behind Mum Moni Lives (2000) have regarding the curriculums purpose on emotional management?* My two research questions are 1) *In what way is the emotion anger presented in the two chosen picture books?* and 2) *How do pupils at different grade levels interpret Behind Mum Moni Lives theme of emotions?*

The study is based on the complex picture books *Behind Mum Moni Lives* and *Angry Man*, both by Gro Dahle and Svein Nyhus. Using hermeneutics, comparative picture book analysis and the tryouts with *Behind Mum Moni Lives*, I have tried to answer the thesis statement. The tryouts were done with an intent to converse about the main character Mum after the reading, to hear the pupils' interpretations of Mum's situation, and in that way discuss emotion management in the book. The conversations were done in groups from 2<sup>nd</sup>, 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade.

The study shows that *Behind Mum Moni Lives* can be read and interpreted in many ways. While the 2<sup>nd</sup> graders read the book like a fairytale about being brave, the 4<sup>th</sup> graders had a more abstract interpretation, and we talked about the fact that telling someone you trust when something is wrong, can give a feeling of relief and make difficult things easier to manage. The 7<sup>th</sup> graders were fascinated by the complexity of the iconotexts, and we discussed gender roles and anger management. The result from the comparative analysis shows that these pictures book have the same motive in that they are both about feeling angry, but the themes are different. *Behind Mum Moni Lives* is about Mum's own anger management, while *Angry Man* is about domestic violence. I have considered the didactic potential of these picture book to be great. These picture books offer several perspectives for the reader to take as a starting point when it comes to emotional management, which makes the books more versatile. Although the thesis is about Health and life skills through literature in the Norwegian subject, I also point to the other opportunities to work with more elements of the curriculum than just through the interdisciplinary topics. In this way, the Norwegian subject can already include many point that go under Health and life skills, and the transition to the new curriculum may not be as drastic as one might think.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Aktuell debatt .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
2.0 Teori .....	6
2.1 All-alder-litteratur og den moderne bildeboka.....	6
2.2 Ikonotekst .....	9
2.3 Paratekst .....	9
2.3. Begrepet kontroversiell .....	10
2.4 Begrepet følelshåndtering .....	11
3.0 Metode og materiale.....	12
3.1 Hermeneutikk.....	12
3.1.1 Den hermeneutiske sirkelen .....	12
3.2 Komparativ bildebokanalyse.....	13
3.3 Deltagende observasjon.....	14
3.4 Etske overveielser .....	15
3.4.1 Reliabilitet og validitet.....	15
4.0 Analyser .....	17
4.1 Kort handlingsreferat.....	17
4.2 Bak Mumme bor Moni .....	18
4.3 Sinna Mann .....	23
4.4 Komparativt perspektiv på analysene .....	29
5.0 Resultater.....	30
5.1 Måter å uttrykke følelsen sinne på .....	30
5.2 Samtalen med gruppa fra 2.klasse.....	32
5.3 Samtalen med gruppa fra 4.klasse.....	34
5.4 Samtalen med gruppa fra 7.klasse.....	35
6.0 Drøfting og diskusjon.....	36
6.1 Utprøving av Bak Mumme Bor Moni .....	36
6.2 Elevenes tolkninger om Bak Mumme bor Moni.....	37
6.3 Følelshåndtering i Bak Mumme Bor Moni (2000) og Sinna Mann (2003) .....	38
6.4 Vurdering av didaktisk potensial.....	39
6.5 Avsluttende ord .....	41
Litteraturliste .....	44
Vedlegg 1: Oppslag fra <i>Bak Mumme bor Moni</i> (2000).....	49
Vedlegg 2: Oppslag fra <i>Sinna Mann</i> (2003) .....	55

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Man må se på grunnskolen som et slags forkurs til livet, som onkelen min en gang sa. På skolen skal du lære deg det grunnleggende du trenger, både faglig og sosialt. Som voksende individ skal man utvikle seg i en rekke prosesser opp gjennom skoleårene, som skal forberede barna til å klare seg selv utenfor skolens fire vegger, både individuelt og samfunnsmessig sett. Som fremtidig barneskolelærer føler jeg på et særlig ansvar for å ta vare på barna på skolen, og spør du meg, så handler skolegangen om så mye mer enn kun fagene i seg selv.

Opplæringslova §1-1 *Formålet for opplæringen* støtter dette, hvor det står at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Her blir det tydelig at skolen skal være en arena for både dannelse og utdanning. Barna skal føle seg både sett og hørt av de ansatte på skolen, og dette føyer seg inn i rekka over en lang liste med punkter som lærere er ansvarlige for.

Ved innføring av ny læreplan (Kunnskapsløftet, 2020), fikk vi inn tre tverrfaglige temaer som skal prege undervisningen i alle fag, og dermed gå som en rød tråd gjennom skoleårene. Disse tre er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring. Det sistnevnte kan være en respons av et større fokus på psykisk helse generelt i samfunnet, og det tverrfaglige temaet har derfor gått inn som et forebyggende tiltak. I lang tid har vi hørt snakk om at stadig flere barn og unge opplever dårlig selvbilde og psykiske vansker. Her anslår Folkehelseinstituttet (2016) at mellom 15-20% av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker, og hver tredje 16-åring vil oppfylle de diagnostiske kriteriene for en psykisk lidelse i løpet av barneårene (Folkehelseinstituttet, 2016).

Det finnes mange instanser som arbeider med barn og unge som har det tøft i livet, enten det er grunnet psykiske lidelser eller uheldige livssituasjoner. På ulike familievernkontor og barnevern rundt om i landet finnes det bildebøker som er skrevet som bestillingsverk, som har som hensikt å være samtalestarter for barn som har opplevd traumatiske ting i livet sitt. Disse bøkene er ment for å leses sammen med en voksen. Forfatter Gro Dahle og illustratør Svein Nyhus er blant noen som står bak slike bøker. Etter mange år i bransjen har Dahle og Nyhus fått sin ekspertise innenfor komplekse og moderne bildebøker, som gjerne tar opp tabubelagte temaer, som pornografi, sinne, kjønnsidentitet, skilsmisse og vold i hjemmet. I 2000 ble paret kjent rundt om i Norden etter boka *Bak Mumme bor Moni* (2000), som viste hvordan et barn

har det inni seg når man er skikkelig sint, fortalt fra barnets perspektiv. Dette var på den tiden ikke noe vi hadde sett publisert av bildebøker på denne tiden. Etter den suksessen har det kommet samtlige bøker, som for eksempel *Sinna Mann* (2003) som skildrer hverdagen til et barn som bor i et voldelig hjem.

Selv ble jeg fascinert av disse komplekse bildebøkene, særlig fra Dahle og Nyhus, og våren 2020 skrev jeg FoU-oppgave, hvor tok jeg for meg bildeboka *Snill* (2002) skrevet av den kjente duoen. Boka tar for seg Lussi som er så snill og stille og flink at hun blir borte i veggen, og følger Lussis reise for å finne sin egen stemme. Boka brukte jeg i litterære samtaler med grupper på 6 elever fra 2., 4. og 7.trinn. Mottakelsen fra elevene var god, og jeg opplevde arbeidet som interessant og svært givende. Jeg så hvordan boka ble brukt som materiale for å snakke om snill-pike-syndromet og hvordan barna kunne åpne seg for temaet ved å bruke Lussi som utgangspunkt. Å arbeide med komplekse bildebøker likte jeg så godt jeg bestemte meg for at jeg ønsket å bygge videre på det. Denne masteroppgaven er derfor en forlengelse av FoU-prosjektet mitt.

Samme året som denne oppgaven ble levert, skulle LK20 tre i kraft. Siden innføringen har jeg blitt svært interessert i de nye, fagovergripende temaene som nå skal prege den norske skole. Det som menes med at temaene er fagovergripende, er at det skal arbeides med i alle fag hvor det er relevant, og skal fungere som en rød tråd gjennom opplæringen. Folkehelse og livsmestring er to store begreper, hvilket gjør det allsidig å jobbe med i skolen da det er mye som går under dette tverrfaglige temaet. Jeg er nok ikke alene om å være spent på hva slags konsekvenser denne innføringen potensielt sett kan ha på sikt. I denne oppgaven ønsker jeg å gå nærmere inn på temaet folkehelse og livsmestring, hvor jeg har hovedvekt på norskfaget og litteraturundervisningen.

## **1.2 Aktuell debatt**

Debatten har rast de siste årene om hvorvidt innføringen av folkehelse og livsmestring er en god idé, sett fra både læreren og elevens perspektiv. Temaet jeg har valgt meg ut, har kanskje blitt mer diskutert enn de to andre temaene, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap, kanskje fordi folkehelse og livsmestring kan oppleves å utfordre den tradisjonelle lærerrollen i større grad. Samtidig har det vært et stort ønske fra flere hold om at skolen må begynne å arbeide med psykisk helse på skolen, samtidig som elever får opplæring i hvordan man kan mestre livet. Folkehelse og livsmestring skal «[...] gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Folkehelse og livsmestring kan sette fokuset mot et område som mange aktører har ønsket å få inn i skolen i lengre tid, nemlig åpenhet og arbeid om temaet psykisk helse. Mental Helse hadde en kampanje kalt #GivingTuesday, og samlet inn over 110.000 underskrifter fra unge mennesker som vil ha kunnskap om psykiske helseutfordringer inn i skolen (Mental Helse, 2018). Dette viste et tydelig ønske fra ungdommer selv, som enten savnet eller hadde behov for opplæring i temaet. Statistikken på barn og unge som sliter psykisk i Norge er ganske høy (Folkehelseinstituttet, 2016), noe jeg viste til innledningsvis. Derfor vil det høye antallet som savnet opplæring i psykiske helseutfordringer, fungere som et bevis på nettopp det. Det blir da et spørsmål om norske lærere er rustet til å ha opplæring om et slikt tema? Jorid Bakken Steigum skrev allerede i 2010 om at vi må tørre å snakke med barn og unge om å mestre livet (Steigum, 2010). Han mener vi lærere har kunnskap nok til å prate om livet, i kraft av å være voksenperson, medmenneske og nettopp lærer (Steigum, 2010).

Selv om den nye læreplanen (LK20) nå har innfridd et stort ønske fra flere hold om å få inn psykisk helse i skolen, har debatten gått rundt hvorvidt dette er et godt nok tiltak, og hvordan dette faget kan påvirke lærerrollen. Mørch (2020) mener at lærere ikke kan undervise om psykisk helse, fordi lærere har ikke rett kompetanse til slik undervisning. Han mener det er lærerne som skal få undervisning i psykisk helse, ikke elevene, og at det tverrfaglige temaet derfor er helt feil løsning på problemet på økningen av psykiske helseplager hos barn og unge, noe vi særlig ser tendenser til etter pandemien. Dette viser en undersøkelse fra FHI fra slutten av 2020 (Folkehelseinstituttet, 2021). Til tross for at vi nylig har fått en ny lærerutdanning i Norge, er det ikke en del av utdanningen at lærerstudentene skal få kunnskap om psykisk helse, noe Mørch også trekker fram.

Roar Ulvestad er både lektor i norsk og tillitsvalgt i Utdanningsforbundet, og i 2021 skrev han et debattinnlegg om hans skepsis rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Han skriver at vi lærere ikke er psykologer, og det skal vi ei heller bli. Ulvestad mener at skolefagene nå har fått ambisjoner i retning psykologisk individualisering. Han mener at det er lov å være trist uten grunn, og at man ikke kan forberede seg på alt da livet skjer hele tiden, og alt kan plutselig snu. «Vi trenger ikke terapeutismen for å kommunisere egenverd til elevene våre [...]» (Ulvestad, 2021). Han bruker begrepet «danningsagent» som en annen tittel på yrket sitt, og skriver at «Vi skal som danningsagenter forberede og styrke elevene for det som møter dem i voksenlivet, og gi de pålitelig kunnskap om både det vi kan styre og ha kontrollen over, og det vi står maktesløse overfor» (Ulvestad, 2021). Her tar Ulvestad opp et viktig poeng, nemlig det at vi kan ikke forberede oss for alt som skjer, eller lære oss hvordan



vi skal mestre et liv som består av både planlegging, flaks og uflaks (Ulvestad, 2021). Er det på den måten mulig at opplæring i å mestre livet kan fungere mot sin virkning, hvis læreren ikke er tydelig nok på at enkelte vanskelige ting får man bare dumpet i fanget helt ut av det blå?

Selv om debattartiklene og kronikkene her er mange, er det likevel et faktum at folkehelse og livsmestring har blitt en obligatorisk del av læreplanen. Som lærerstudent ønsker jeg å se på norskfaget som en viktig ressurs for å innføre den nye læreplanen, grunnet norskfagets omgang. Linda Nesby, førsteamanuensis ved UiT, mener at norsklærere har en kompetanse på norsk og norsk litteratur, og at de ikke er psykologer. «Så det dreier seg om hvordan skolen skal implementere folkehelse og livsmestring i norskfaget ved hjelp av den verktøykassen som norsklærere faktisk har» (Aarskog, 2020). Lærere har et stort ansvar for hvilke tekster som tas med inn i klasserommet, hvor man er nødt til å ta hensyn til flere ulike faktorer. Norsklærere skal plukke ut tekster basert på blant annet elevenes lese- og tekstkompetanse, elevenes interesser, formål for undervisningen og litterær kvalitet. Selv om mange av debattartiklene fokuserer på opplæring i psykisk helse, handler folkehelse og livsmestring om så mye mer. Den verktøykassen som Nesby sikter til, er allerede til stede. Det handler derfor om hvordan man skal kunne bruke kompetanse man har på nye områder.

### ***1.3 Tidligere forskning***

Til tross for at folkehelse og livsmestring er relativt nytt for norske skoler, har dette vært et område som har blitt utforsket en del allerede, gjennom både doktor- og masteroppgaver. Lise-Mari Lauritzen (2021) gjennomførte dybdeintervju med et utvalg lærere for å se nærmere på skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen i videregående skole. «Vesentlige funn fra avhandlingen er at innføringen av livsmestring gir inntrykk av å være en respons på at flere unge opplever psykisk sykdom, noe som kan påvirke lærernes rolle og samfunnsoppdrag» (Lauritzen, 2021). Lauritzen skriver at det er muligheter for at livsmestringsbegrepet kan inngå i et dannelsesperspektiv, og at skjønnlitteratur egner seg i livsmestringsundervisningen fordi den tilrettelegger for estetisk og ikke terapeutisk undervisning. Det kan imidlertid være vanskelig for lærere å implementere livsmestringsbegrepet i skolen på grunn av eksamens- og målstyring (Lauritzen, 2021).

Elisabeth H. Johannesen (2019) har analysert to komplekse bildebøker for å se nærmere på hva som gjør at bildebøker kan gi emosjonelle lesereaksjoner. Hun beskriver kunsten som et viktig element da den ofte henviser seg til publikums emosjoner. «Kunst taler til oss på ulike

vis, ikke bare via intellektet, men også via kroppslige reaksjoner og følelser. Litteratur kan berøre fordi litteratur berører våre liv» (Johannesen 2019, s. 292). Klomsten og Uthus (2020) undersøkte skoleelevers erfaringer med å lære om psykisk helse i en skolekontekst, da hos 9.klassinger ved en ungdomsskole. «Funnene viser at elever som har hatt undervisning i psykisk helse gir uttrykk for at de forstår seg selv og andre bedre» (Klomsten og Uthus, 2020). Elevene fortalte videre at de har fått en utvidet forståelse for det som skjer på det mellommenneskelige plan, og med kan Klomsten og Uthus konkludere med at elever i skolen kan ha utbytte av å lære om psykisk helse som et av flere tema under den tverrfaglige paraplyen folkehelse og livsmestring (Klomsten og Uthus, 2020). En undersøkelse gjort av University of California, Berkley, USA viser at hvordan vi håndterer våre negative emosjonelle reaksjoner er viktig for hvordan vi har det ellers. Resultatene viser at mennesker som aksepterte, fremfor å dømme egne mentale opplevelser, kan få bedre psykisk helse. Dette begrunnes ved at aksept hjelper med å oppleve mindre negative følelser som svar på stressfaktorer (Ford, Lam, John og Mauss, 2013).

#### ***1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Det er flere punkter under temaet folkehelse og livsmestring som man kan gå nærmere inn på, men jeg har valgt å fokusere på ett punkt. I læreplanen (LK20) står det at «[...] å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å håndtere tanker og følelser vil gå under begrepet følelseshåndtering, altså hvordan man kan håndtere følelsene sine. Siden skolen nå skal bli en større arena for åpenhet og opplæring i livsmestring, hvor lærerne står ansvarlig for denne opplæringen, kan da komplekse bildebøker være et potensiale i møte med det temaet innen folkehelse og livsmestring? Hvordan kan vi norsklærere vite hva slags bildebøker som har didaktisk potensial, som også passer seg å ta med inn i klasserommet? Dette har jeg valgt å se nærmere på i denne oppgaven, hvor jeg da ønsker å trekke inn to komplekse bildebøker som begge omhandler følelsen sinne og sinnehåndtering.

Min problemstilling lyder som følger;

*Hvilket didaktisk potensial har de komplekse bildebøkene Sinna Mann og Bak Mumme bor Moni til å arbeide med læreplanens mål om følelseshåndtering?*

Mine forskningsspørsmål er:

- 1. På hvilke måter blir følelsen sinne framstilt i de to utvalgte bildebøkene?*
- 2. Hvordan tolker elever på ulike trinn Bak Mumme Bor Monis tematikk om følelser?*

I denne oppgaven benytter jeg meg av to metoder for å tilnærme meg problemstillingen. Ved at jeg nærleser bildebøkene og gjør en komparativ bildebokanalyse, går jeg i dybden på verkene og kan si noe om hvordan sinne fremstilles, som er forskningsspørsmål 1. Jeg skal også trekke inn empiri gjort av meg selv høsten 2021, hvor jeg var deltagende observatør. Da brukte jeg *Bak Mumme bor Moni* (2000) som samtalestarter med elevgrupper fra på 2., 4. og 7.trinn. Forskningsspørsmål 2 er knyttet opp til disse samtalene, hvor jeg presenterer funnene i form av utdrag og oppsummering fra disse samtalene. Kombinasjonen av komparativ bildebokanalyse og deltagende observasjon gjør at jeg benytter meg av hermeneutisk metode for å tolke funnene.

Jeg skal i teorikapittelet trekke inn relevant teori om den moderne bildeboka, som jeg skal benytte meg av i analysene og i drøfting. Jeg skal også foreta en begrepsavklaring. Etterfulgt skal jeg i metodekapittelet fortelle hvordan jeg har planlagt å samle inn og presentere datamaterialet og hvilke etiske overveielser som er gjort, i tillegg til at jeg skal drøfte validitet og reliabilitet i oppgaven. Bildebokanalysene i kapittel 4 vil bli gjort på bakgrunn av allerede presentert teori. Utdragene av samtalene skal presenteres i resultater, sammen med resultatene fra analysene. I oppgavens siste kapittel skal jeg forsøke å besvare forskningsspørsmål 2 og problemstillingen på bakgrunn av det jeg har presentert.

## **2.0 Teori**

I teorikapittelet vil jeg presentere den teoretiske forankringen jeg legger til grunn for arbeidet med denne oppgaven. Jeg skal ta for meg den moderne bildeboka og dens innhold, samt foreta begrepsavklaring.

### ***2.1 All-alder-litteratur og den moderne bildeboka***

Det finnes flere definisjoner på hva ei bildebok er. Deriblant har vi Kristin Hallberg som definerer bildeboka som ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag (Hallberg, 1982). Birkeland og Mjør skriver at bildeboka er en multimodal eller sammensatt tekstform, altså en tekstform som kommuniserer gjennom flere modaliteter eller uttrykksformer (Birkeland og Mjør, 2000, s. 69). Åse Marie Ommundsen (2018) beskriver bildeboka som «[...] en bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp – altså forteller bildene og ordene sammen, de er avhengige av hverandre» (Ommundsen, 2018, s. 151)

Går vi noen tiår tilbake, var bildebøker hovedsakelig ment for barn som ikke var selvstendige lesere, som da trengte bilder å lene seg på under lesingen. Bildebøkene er tradisjonelt sett

preget av sterk redundans, hvor bilde ikke byr på mer informasjon enn strengt tatt nødvendig for at leseren skulle forstå hendelsesforløpet. De siste tiårene har bildeboka fått større fokus innen litteraturforskning og bokutgivelser, hvor noen barnebokteoretikere argumenterer for at bildeboka er et eget medium (Haugen, 2022). Forfattere og illustratører begynte å leke seg med bildebøker i mye større grad enn tidligere. Mens illustratørenes oppgave i tidligere bildebøker ofte har vært å gjenfortelle og dekorere verbalteksten, tar nyere illustratører i stadig større grad på seg oppgaven som «medforfattere» ved at bildene gjøres mer tolkende og selvstendige enn tidligere (Lillesvangstu, Tønnessen og Dahll-Larssøn, 2007, s. 115). Nyere bildebøker bryter med denne konvensjonelle arbeidsfordelingen og utfordrer dermed leseren med tanke på hva ord og bilde kan fortelle (Aa og Neteland, 2020, s. 69). På denne måten blir leseren på jakt etter meningen bak visse elementer, særlig hvis de ulike modalitetene ikke forteller samme historie til leseren. Dette har resultert i at forfattere og illustratører utfordrer grensene mellom barnelitteratur og voksenlitteratur, og det som kalles all-alder-litteratur.

All-alder-litteratur handler om at bildebøkene henvender seg til både voksne og barn samtidig, og ikke til den ene på bekostning av den andre (Johannesen, 2019, s. 281). Det finnes flere begreper som går for det samme som all-alder-litteratur, som crossover-litteratur og dobbel henvendelse. Ommundsen skriver at grensene mellom barne- og voksenlitteraturen i det norske litterære landskapet har hatt en vesentlig tendens til å flyte ut siden begynnelsen av 1990-tallet (Ommundsen, 2010). Nikolajeva (2000) skriver at barnelitteratur henvender seg også til den voksne leseren, men at bildeboka gjør dette betydelig mer eksplisitt enn annen barnelitteratur.

Som alla andra typer av barnlitteratur skiljer sig bilderboken från allmän litteratur genom den dubbla tilltalet: barnböcker, inklusive bilderböcker, vänder sig alltid på en och samma gång till sin primära adressat, barnet, och till den vuxna medläsaren. [...] Det som däremot tål att upprepas är att den dubbla adressaten är betydligt mer explicit i bilderboken än i barnromanen. (Nikolajeva, 2000, s. 265)

Ommundsen (2006) har forsøkt å kategorisere de ulike typer all-alder-litteratur. Disse tre kategoriene er som følger;

*Naivistisk all-alder-litteratur: Det barnlige blikket*

Kjennetegnes ved et barnlig blikk på tilværelsen, samtidig som det er innskrevet leseposisjoner både til barn og voksne i tekstene. Kompliserte ting kan beskrives enkelt, og hovedpersonene har et naivt syn på verden (Ommundsen, 2006, s. 54-55).

*Eksistensiell all-alder-litteratur: Det undrende blikket*

Tematikk som dreier seg om allmennmenneskelige og eksistensielle problemstillinger. «Det undrende blikket på tilværelsen, hvor spørsmålene som stilles er viktigere enn å komme med fasitsvar, eller en avklaring til slutt, er en tendens som markerer et brudd med den tidlige, moraliserende barnelitteraturen» (Ommundsen, 2006, s. 55)

*Kompleks all-alder-litteratur: Det avanserte blikket*

Kjennetegner en mer avansert struktur, sammenlignet med mer naivistisk litteratur. «Fordi kompleksiteten kan gjøre den til en krevende form for litteratur, vil en kompleks all-alder-litteratur ofte være bøker beregnet på litt større barn» (Ommundsen, 2006, s. 57).

Ommundsen (2016) tok for seg nærlesing av to kontroversielle bildebøker. *Krigen* (2013) av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus, som handler om hvordan en stygg skilsmisse oppleves for et barn, og *De skæve smil* (2008) av Oskar K. og Lillian Brøgger, som skildrer livet til aborterte fostre på deres vei til Gud. Begge bøkene tar opp kontroversielle temaer som man kan tenke seg er upassende for barn å lese. De eksistensielle bildebøkene illustreres i en naiv tegnestil og rommer komplekse, tverrfaglige strategier. På bakgrunn av dette mener Ommundsen at man kan si at bøkene kommuniserer til barn og voksne på forskjellige nivåer, noe som kan indikere at det er snakk om dobbel henvendelse (Ommundsen, 2016).

For det er nettopp dette som markerer noe nytt ved all-alder-litteraturen fra det nye millenniumet: Den visker ikke bare ut grenser mellom barne- og voksenleseren, men ser ut til å ha som prosjekt å tøyne grensene rundt hva barnelitteratur – og voksenlitteratur for den saks skyld – kan handle om. Litteraturens barnliggjøring av voksenrollen og voksengjøring av barnerollen fører til en ubestemmelig adressat, som utfordrer barnelitteraturens grenser. (Ommundsen, 2010, s. 36).

Det at litteraturen kan krysse grenser for hva som er ment for voksne og hva som er ment for barn, er kanskje et symptom på at grensene mellom barn og voksne har blitt mer flytende. Bildebøker om tabubelagte temaer kan være med på å flytte disse grensene, noe flere av verkene til Dahle og Nyhus gjør. Det kan være for å provosere, eller for å skape åpenhet og spre kunnskap om ting man kanskje ikke tør å snakke så høyt om. Det publiseres også langt flere kontroversielle og komplekse bildebøker i Norden enn noen andre steder i verden, noe som har gjort at Norge og Skandinavia ligger fremfor andre deler av verden innen forskning på området. Årsaken bak dette kan være den norske innkjøpsordningen, noe Ommundsen mener gjør at forfattere tør å satse på slike bildebøker (Aamli, 2014). Denne ordningen skal

sikre utgivelser av nye norske bøker, gi forfattere bedre inntekter, og sikre at publikum kan gjøre seg kjent med samtidsliteraturen (Holmboe og Røhne, 2021).

## **2.2 Ikonotekst**

Kristin Hallberg (1982) var den første til å bruke begrepet ikonotekst for å beskrive bildebokens *egentlige tekst*. «Ikonotextens immanenta strukturer konstitueras av bild och text även om persktive funktioner kan vara olikartade på samma sätt som ord, begrepp, satser osv. kan ges skilda funktioner i en text. Ikonotextbegreppet är ett hermeneutisk textbegrepp applicerat på bilderboken» (Hallberg, 1982, s. 165). Ikonoteksten er ikke bare verbaltekst og bilder hver for seg, for samspillet mellom disse to mediene skaper fortellingen og handlingsforløpet.

Begrepene innenfor ikonotekst har blitt videreutviklet og prøvd kategorisert siden Hallberg i 1982. Av den årsak derfor velger jeg her å benytte meg av Ommundsens (2018, s. 157) kategoriseringer. Ommundsen har tatt inspirasjon fra Nikolajeva og Scott (2006, s. 16) og bygget videre på deres oversikt over ulike typer samspill mellom verbaltekst og bilde i bildebøker.

*Den symmetriske:* tekst og bilder formidler den samme historien, uten å tilføye eller legge til noe.

*Den utfyllende:* tekst og bilder vil utfylle hverandre og gi supplerende informasjon til leseren.

*Den utvidede:* ord og bilde utvider hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre.

*Den kontrapunktiske:* ord og bilde utfordrer eller motsier hverandre.

*Den sylleptiske:* ord og bilder forteller helt ulike historier, uavhengig av hverandre.

(Ommundsen, 2018, s. 157).

Dette er begreper som jeg skal forsøke å trekke inn i analysene, hvor jeg ser på samspillet mellom bilde og verbaltekst, og hvorvidt de ulike modalitetene jobber sammen for å skape handling og mening for leseren. Innenfor moderne bildebøker møter man gjerne på flere av disse kategoriene av ikonotekst innad i samme bildebok.

## **2.3 Paratekst**

Det første vi treffer i møtet med ei bildebok, er det som kalles paratekst. Parateksten omhandler det som man kan kalle bokas innpakning, og er det første leseren blir treffer i møte med ei bildebok. Både bokas fysiske utforming, forside, bakside, innsidepermer og materiale

går alt inn under begrepet paratekst. Også forfatterens navn og hvordan dette blir vist på forsida kan ha noe å si for bokas innhold, i tillegg til evt. dedikasjoner eller forord. Paratekstens farger og format, hvordan skrift står skrevet og hvilken font som er brukt kan også spille en rolle. Er det personer eller dyr på framsida, og hvordan har disse presentert for oss? Ommundsen omtaler paratekst som «alle tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen» (Ommundsen, 2018, s. 158). Ved første øyekast og ved videre inspeksjon av ei bildeboks paratekst, vil vi som lesere kunne få assosiasjoner til tidligere møter med bøker. Vi vil kunne gjøre oss opp en mening om boka ut fra det vi ser, enten denne formeningen betyr noe for bokas innhold eller ikke. Barn som er i ferd med å knekke lesekode, velger gjerne bøker basert på framsida. Vi får umiddelbart et inntrykk av hva boka handler om, og deretter bestemmer vi oss for om dette er noe vi er interessert i å lese. Når det kommer til bildebøker kan vi kanskje bli overrasket etter vi har lest boka, rett og slett fordi forsida nå fikk en ny betydning enn den hadde før lesinga.

Ifølge Nikolajeva og Scott (2006) er paratekster viktigere i bildebøker enn i romaner. «The narrative can indeed start on the cover, and it can go beyond the last page onto the back cover» (Nikolajeva og Scott, 2006, s. 241). Paratekst hos bildebøker kan være svært meningsbærende og ha stor betydning for leserens oppfatning av forfatterens formål med boka. Baksida av for eksempel romaner holder seg ofte nøytral, mens bildebøkers baksida kan ha noe å si for resten av historien, eller kanskje stimulere til ettertanke for leseren. Mjør (2010) skriver at barnelitteraturens paratekster kan ha både pedagogiske, legitimerende og presenterende funksjoner. Hun fortsetter med at i bildebøker vil paratekster være mer visuelle eller ikonotekstuelle, og ofte vil de være tett integrerte i tematikken i ei bok (Mjør, 2010). Siden parateksten kan være et meningsbærende element i den moderne bildeboka, er det viktig at den også studeres, slik som ikonoteksten.

### **2.3. Begrepet kontroversiell**

De utvalgte bildebøkene jeg skal se nærmere på i denne oppgaven kan begge beskrives som kontroversielle i hver sin grad, og da er det på sin plass at jeg begrunner dette nærmere. Begrepet kontroversielt kan brukes på ulike måter på forskjellige områder, men definisjonene er relativt like. Kontroversiell betyr omdiskutert eller omstridt. Noe som er kontroversielt, vil det oppstå kontrovers av (Gundersen, 2021). Når vi kommer til begrepene brukt for å beskrive bildebøker, som er relevant i denne konteksten, vil det i Norge bli brukt både begrepet kontroversiell og utfordrende, hvor det sistnevnte begrepet både kan snakke til kompleksitet og forståelse av bokas tematikk, men også i form av at tematikken i seg selv er utfordrende.

Andre begreper som blir brukt innenfor bildebøker og bildebokforskning, da særlig i Danmark, er «søfistikerte», «postmoderne» og «komplekse» bildebøker. På engelsk brukes gjerne begrepet «challenging» mest, men også «provocative» har en noe lik betydning.

Det at temaene har potensial til å vekke sterke følelser, både i og utenfor klasserommet, er ofte ansett som det største hinderet mot å ta dem opp i undervisningen. For mange oppfattes kontroversielle tema som «politisk ladde». De kan vekke mistenksomhet, sinne eller uro blant elever, foreldre, skolepersonale, religiøse ledere og ledere i lokalsamfunnet, offentlige myndigheter, eller også blant lærerne selv. (Europarådet, 2016)

Kontroversielle temaer er ofte tabubelagte og omstridte tema som vekker sterke følelser. Det kan gjerne være konflikter eller problemer som er dagsaktuelle, eller de kan også røkke ved personlige verdier og politiske og religiøse synspunkter.

Det er viktig å nevne at hvorvidt noe er kontroversielt eller ikke, har mye med målgruppe å gjøre. For å ta et eksempel så vil mottakelsen av ei bildebok for voksne som omhandler vold i hjemmet møte generelt sett mindre kritikk fra ulike kanter, sammenlignet med hvis denne bildeboka var laget og reklamert spesifikt for barn. Derfor er både kontekst og målgruppe relevant for hvorvidt ei bildebok er kontroversiell eller ei.

#### ***2.4 Begrepet følelshåndtering***

Emosjoner og følelser henger sammen på et vis, men som begreper handler det om to ulike ting. Emosjoner handler mer om kroppslige signaler, noe som er programmert i hjernen og i kroppen, som nærmest er kodet inn i genene dine (Stiegler, Sindig og Greenberg, 2018, s. 18). «Følelser er [...] dine subjektive opplevelser av emosjonene, og de inneholder en opplevd mening og betydning av emosjonen du kjenner på» (Stiegler et.al., 2018, s. 18-19). Vi har både primær- og sekundærfølelser, hvor de sekundære springer ut av de primære. Når det kommer til følelshåndtering skriver Fallmyr (2017) at følelsene kan bli sett på som noe vi må kontrollere, og viser til Aristoteles som mente at følelser skulle kultiveres. Han påpeker derimot at følelser og fornuft ikke er to motsetninger, og at følelser har en sentral rolle i å bringe informasjon fra minner frem til beslutningstakeren, slik at tidligere konsekvenser og årsakssammenhenger blir tydelige (Fallmyr, 2017, s. 261-262).

Klomstén og Fiske (2021) mener at følelser beriker livene våre, men at følelser samtidig kan smerte. Følelsene er livsviktige for oss, og de bærer i seg mye nyttig kunnskap som vi trenger. «Det er menneskelig å være glad og lykkelig, å oppleve mestring og tilfredshet med livet.



Like menneskelig er det å kjenne på sinne, irritasjon, sjalusi, anger, skam, skyld, frustrasjon, redsel eller meningsløshet» (Klomstén og Fiske, 2021, s. 71). Det å kunne håndtere egne følelser innebærer blant annet at en klarer å håndtere de følelsene som kan være vanskelig å kjenne på. Det betyr ikke at hvis en opplever sinne så skal man jobbe intensivt for å få den følelsen bort, men heller om å kunne oppleve og gå gjennom ulike opplevelser som er følelsesladde, og komme seg videre. Dette kan innebære at en lærer seg å sette ord på følelser som kan være vanskelig å snakke høyt om, eller kanskje finne ut av hva som forårsaket følelsen og hvordan man kan komme ut av en uønsket følelsessituasjon på best mulig måte.

### **3.0 Metode og materiale**

Jeg skal gjennom hermeneutikken forsøke å skape en rød tråd gjennom de to datainnsamlingsmetodene jeg benytter i denne oppgaven, nemlig deltagende observasjon og komparativ bildebokanalyse. Deltagende observasjon ble kun brukt i forhold til ett av verkene, noe jeg begrunner nærmere i dette kapittelet.

#### ***3.1 Hermeneutikk***

Hermeneutikk betyr kort forklart fortolkningslære. Det hermeneutiske ser på forskning som noe som må fortolkes – som et systematisk arbeid med fortolkninger (Nyeng, 2013, s. 45). Fortolkninger handler om å gjøre noe klart eller gi mening til noe som framstår uklart, kaotisk, eller selvmotsigende, gjennom å forsøke å finne fram en underliggende mening (Gilje og Grimen, 1993, s. 156). I denne oppgaven står hermeneutikken sentralt ved at dette er et metodeverktøy som blir brukt i bildebokanalyser og i drøfting av samtalene. Min oppgave da blir å tolke disse to verkene opp mot forskningsspørsmål 1, for så å bruke mine egne tolkninger til å diskutere samtalene opp mot begrepet følelseshåndtering i læreplanen (LK20). En hermeneutisk fortolkningsmetode følger ikke nødvendigvis ei oppskrift, slik som enkelte andre metoder. Når en skal se på selve datamaterialet, tar man gjerne helheten fra hverandre og peker på visse deler av den, kalt analyse, samtidig som man bygger den opp til en ny helhet, kalt fortolkning og forståelse (Aa og Neteland, 2020, s. 31).

##### ***3.1.1 Den hermeneutiske sirkelen***

Innenfor hermeneutikken finner vi begrepet *den hermeneutiske sirkelen*, som består av tre komponenter; det vi skal fortolke, forforståelse og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. Den hermeneutiske sirkelen vil peke på forbindelsene mellom disse tre (Gilje og Grimen, 1993, s. 153-154). Den hermeneutiske sirkel betegner at for å forstå noe som har mening, må vi alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss «forhåndsforståelse» av

helheten som detaljene hører hjemme i. Den forståelsen vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten (Alnes, 2020). Hermeneutikken inngår i de ulike metodene jeg skal benytte meg av for å forsøke å besvare problemstillingen. Det er tolkningsarbeid både i bildebokanalysene og i samtalene jeg har hatt, og resultatene fra dette skal tolkes opp mot didaktisk potensial. På denne måten vil jeg jobbe med fortolkninger gjennom hele oppgaven, og jeg kan derfor ikke gå utenom den hermeneutiske sirkelen.

Bildebøkene jeg har valgt å ta for meg i denne oppgaven, inneholder såkalte åpninger, som Iser kalte dem. Dette er tekstens tomme ord, og i analysene vil jeg lukke flere mulige tolkninger siden jeg har en forforståelse av at teksten og bildebøkene handler om sinne. Tolkningsrommene som ellers kunne vært aktuelle i teksten, blir derfor redusert.

For this reason, one text is potentially capable of several different realizations, and no reading can ever exhaust the full potential, for each individual reader will fill in the gaps in his own way, thereby excluding the various other possibilities; as he reads, he will make his own decision as to how the gap is to be filled. (Iser, 1972, s. 55)

### **3.2 Komparativ bildebokanalyse**

For å forsøke å få svar på problemstillingen min, ser jeg det hensiktsmessig å gjennomføre bildebokanalyser. Bildebokanalysene jeg skal gjennomføre vil være med baktanke om hvilket didaktisk potensial disse bøkene tilbyr. Det jeg kommer til å legge vekt på i analysene er virkemidler som farger og språkbruk i bøkens ikonotekst og paratekst, og hvilket inntrykk leseren får fra kombinasjonen av modaliteter som blir brukt. Ved å gjennomføre bildebokanalyser vil jeg få innsikt i hvilket samspill verbaltekst og illustrasjoner har i hver av bøkene, og jeg vil på den måten ha et grunnlag for å kunne vurdere og diskutere didaktisk potensial. I analysene vil jeg ha en abduktiv tilnærming til verkene, hvor jeg ser på detaljer for å vurdere og tolke verket i sin helhet. Det store bildet kan nemlig gi en forklaring på begrunnelsene som ligger til grunn i tolkningen. Her vil det hermeneutiske perspektivet spille inn, hvor jeg skal tolke mening og budskap (Høgheim, 2020, s. 215).

Ommundsen (2018) skriver at den hermeneutiske sirkelen er viktig også ved lesing av bildebøker. «Den hermeneutiske sirkelen er hermeneutikkens vitenskapelige metode for å forstå og tolke tekster, kunstuttrykk og menneskelige erfaringer. Alt kan defineres som en tekst og fortolkes, det gjelder i høyeste grad også bildene i en bildebok» (Ommundsen, 2018, s. 155). Komparativ bildebokanalyse åpner for at jeg kan analysere bøkene hver for seg, for så å peke på likheter og ulikheter ved dem. Når jeg skal analysere bildebøkene i denne oppgaven, vil den hermeneutiske sirkelen være sentral i tolkningsarbeidet. Ved å ta detaljer

fra ikonotekst, tolke dem i lys av bildeboka som helhet, for så å tolke dem på bakgrunn av egen livserfaring og førforståelse av boka, vil jeg hele tiden jobbe med fortolkningsarbeid. Vedleggene i denne oppgaven er oppslagene fra bildebøkene, som jeg underveis i analysen skal referere til.

### **3.3 Deltagende observasjon**

Forskningsspørsmål 2 lyder som følger;

*Hvordan tolker elever på ulike trinn Bak Mumme Bor Monis tematikk om følelser?*

For å forsøke å besvare forskningsspørsmål 2 skal jeg i drøftingen trekke inn erfaringer jeg selv har etter å ha brukt *Bak Mumme bor Moni* sammen med elevgrupper fra 2., 4. og 7.trinn. Samtalene foregikk klassevis på grupperom. Fra 2. og 4.trinn var 6 elever med, mens fra 7.trinn var det 20 elever i klasserommet samtidig. Årsaken til denne inndelingen går på at det er større lærertetthet på lavere trinn, og gruppeantallet er derfor mer realistisk og praksisnært. Jeg gjennomførte litterære samtaler med elevene ved bruk av såkalt *shared picturebook reading*. Denne metoden innebærer at den voksne leser bildeboka høyt, mens elevene lytter aktivt og ser på bildene på skjerm samtidig. Dette støtter også opp under Bjorvand (2012, s. 71-72) som skriver om den genuine bildeboklesinga, hvor alle deltagere har tilgang til bilder og tekst samtidig. Oppslagene fra boka var derfor enten vist på skjerm eller holdt opp for dem under lesingen. Samtalene var en utprøving jeg gjorde for å kunne fortelle noe om bokas potensial til å fungere som døråpner til å snakke om følelser, hovedsakelig sinne, som *Bak Mumme bor Moni* handler om. Av den grunn ble samtalene gjort med hensikt om å få fram elevenes tanker og reaksjoner på hovedkarakteren Mumme. I disse undersøkelsene var jeg deltagende observatør, hvor jeg var i samhandling med elevene, samtidig som jeg iakttok hva som skjedde og hva som ble sagt under samtalene.

En av fordelene med deltagende observasjon er at en får praktisk kunnskap om det som utføres i prosjektet. Metoden gir meg direkte erfaringer som kan bedre forståelsen og fortolkning av feltet (Fangen, 2010, s. 15). Samtalene ble ikke tatt lydopptak av, og består derfor av mine egne notater underveis, samtidig som jeg umiddelbart skrev ned hva som skjedde i etterkant av samtalene. Disse notatene består både av elevenes reaksjoner på boka, hvilke tolkninger de gjorde seg og hva samtalene dreide seg om. Det hermeneutiske fortolkningsarbeidet er et viktig element i samtalene jeg har gjort. Mine loggnotater vil være min egen tolkning av hvordan samtalene gikk, og disse loggnotatene skal igjen tolkes opp mot begrepet følelseshåndtering i læreplanen (LK20) og bildebokanalysene.

### **3.4 Etiske overveielser**

I denne oppgaven har jeg plukket ut to bildebøker, men kun den ene har jeg brukt i undervisning selv, og valget jeg gjorde meg er godt gjennomtenkt. Årsaken til at jeg valgte å bruke *Bak Mumme bor Moni* (2003), fremfor *Sinna Mann* (2003) handler om elevgruppene og bildebøkene i seg selv. Gruppene var fra ulike trinn og ingen av elevene kjente jeg spesielt godt før samtalene, og derfor ville det ikke vært smart av meg å velge å bruke ei bok om fysisk vold i hjemmet. Risikoen er alltid til stede for at det sitter elever som har opplevd dette selv, og ei bok som *Sinna Mann* kan trigge vonde minner hos eleven, noe som hadde vært svært uheldig da jeg ikke kjente elevene godt nok. En viktig faktor for valget var at boka var tilpasset både 2.klasse og 7.klasse, noe jeg tenkte *Bak Mumme bor Moni* hadde en tendens til å være. Tematikken og handlingen er ikke nødvendigvis gitt for leseren, slik at boka potensielt sett kunne få ulike tolkninger og opplevelser av boka, og at boka derfor kan bety nye ting ved hver lesing. Min forforståelse var at den noe åpne handlingen kunne gi elevene mulighet til å skape mening sammen, uavhengig om elevene har mye eller lite erfaring med multimodale tekster. En annen svært viktig faktor for valg av bok var skildringene av sinne, som regnes som en primærfølelse. Uavhengig av alder og livserfaring så har vi alle opplevd å være sint, og av den grunn kan alle mennesker ha innspill på det området. NSD var inne i bildet for å hjelpe meg med å sikre deltagerens anonymitet, og informantene i disse samtalene er ivaretatt opp mot forskningsetiske retningslinjer.

Redelighet er et begrep innenfor forskningsetikk som viser til at jeg som forsker i et fellesskap er underlagt etiske retningslinjer. Dette gjelder spesielt forskningsjuks og plagiat (Høgheim, 2020, s. 86). Som forsker er jeg nødt til å ha et bevisst forhold til disse retningslinjene, da dette er mitt ansvar. For å sikre kvalitet i forskning, må en se nærmere hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og hvordan man gjennom valgt måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). For at oppgaven skal ha en plass i forskningsfeltet, må forskningen være kvalitetssikret. Jeg skal derfor drøfte validitet, reliabilitet og generalisering i eget prosjekt.

#### **3.4.1 Reliabilitet og validitet**

Alle forskere har til en viss grad en form for interesse for egen forskning, enten man ønsker å bevise eller motbevise noe – vi har uansett en formening om forskningsfeltet. Jeg som forsker må anerkjenne egen påvirkning og delaktighet i arbeidet, og forsikre meg om at det finnes grunnlag for de tolkningene og slutningene jeg gjør meg. Mens reliabilitet handler om pålitelighet, handler validitet om gyldighet. Jeg skal også se på generaliserbarhet og hvorvidt

forskningen min er overførbart til andre lærere. Disse begrepene går gjerne hånd i hånd, og jeg skal derfor ta for meg begge begrepene samlet her.

Reliabiliteten i denne sammenhengen handler om i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som blir produsert og lagt fram i forskningsprosjektet. Siden jeg skal analysere både *Bak Mumme bor Moni* (2000) og *Sinna Mann* (2003) gjør dette at jeg har et godt grunnlag for å si noe om hvordan bøkene fremstiller følelsen sinne, som er forskningsspørsmål 1.

Bildebokanalysene vil bestå av et utvalg oppslag fra bøkene, slik at leseren kan se hvilke elementer jeg velger å trekke fram. For meg er det viktig at leseren kan følge min fortolkningsprosess, og her vil leseren ha tilgang til flere av oppslagene og tolkningene mine samtidig. Hermeneutikken legger opp til at jeg kan ende med mine egne, subjektive tolkninger. Samtidig er jeg bevisst over dette, i tillegg til at jeg redegjør det for det her. Fremfor å se på mulighetene for forskningsjuks, er et mer reelt å sette lys på at bildebokanalysene vil være selektive, da de blir gjort med forbehold om å besvare forskningsspørsmål 1. Hvorvidt bøkene tar opp andre følelser enn sinne, har ikke fått fokus på lik linje i analysene.

Den praktiske erfaringen jeg har ved at jeg har prøvd ut *Bak Mumme bor Moni* med elever vil etter mitt skjønn spille positivt inn på oppgaven og på problemstillingen. Dette gir meg mer datamateriale for å besvare spørsmålet om didaktisk potensial, særlig i kombinasjon med bildebokanalysene. Når det er sagt vil det bare bli tatt med utdrag fra disse tre litterære samtaler her, grunnet oppgavens begrensninger. Disse utdragene er basert på observasjoner jeg har gjort, som igjen har blitt renskrevet til en tekst. Dette kan være en svakhet både i oppgavens reliabilitet og validitet, da leseren ikke har tilgang til samtaler på lik linje som meg selv. Likevel er samtaler basert på min forståelse og fortolkninger som da blir gyldige i oppgaven, men med en fare for feiltolkninger.

Muligheten for generalisering til en annen kontekst, for eksempel til andre bildebøker, vil være vanskelig å konstatere med her. Analysen jeg gjør kan potensielt sett gjøre andre lærere mer observante på hva som allerede finnes på markedet av bøker som fremdeles er relevant, og på den måten ha overføringsverdi. Når det gjelder utprøvingen med *Bak Mumme bor Moni* (2000), gjelder resultatene et begrenset utvalg elever. Resultatene her vil ikke gi rom for faste konklusjoner rundt verkets potensial. Det er ikke sikkert at andre lærere som prøver ut *Bak Mumme bor Moni* i klasserommet får likt utfall som meg, selv om betingelsene er helt like. Det kan være vanskelig å replikere en slik studie, da møtet mellom forskeren, forskningsfeltet

og menneskene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Dette gjelder kanskje særlig i arbeid med barn. Samtidig er sannsynligheten relativt høy for at læreren får en del like tolkninger av boka fra barna slik som meg, siden barn muligens har noe lik fantasi og lignende tanker og tolkninger om ei og samme bildebok. Dette gjelder om de også velger å ha et fokus på følelshåndtering. Funnene mine kan være aktuelle ved å vise til didaktisk potensial på flere områder enn bare følelshåndtering, men det avhenger av hvilken tilnærming man har til boka siden bøker har mange inngangsporter. Oppgaven min kan bidra til at andre komplekse bildebøker kan bli vurdert på samme grunnlag som jeg gjør her, og på den måte gjøre lærere oppmerksomme for hva slike bøker kan brukes til for å arbeide med folkehelse og livsmestring i skolen.

## **4.0 Analyser**

Jeg skal innlede analysene med et kort handlingsreferat, slik at jeg heller kan ha fokus på formidling av følelsen sinne og forhold mellom tekst og bilde i analysene. Elementer som er særlig viktig for analysene jeg skal foreta meg i dette kapittelet, ble presentert i teorikapittelet. Både ikonotekst og paratekst blir lagt vekt på, og det vil derfor være med et utvalg oppslag fra begge bildebøkene. I tillegg vil språklige virkemidler og syntaks tas opp der det er aktuelt. Oppslagene jeg viser til blir lagt til som vedlegg, som jeg skal henviser til i løpende tekst. Derfor blir bildene i selve analysene en støtte under lesingen, mens vedleggene kan brukes aktivt ved siden av. Til slutt skal jeg se på bildebøkene med et komparativt blikk, hvor fokuset vil være på hvordan bildebøkene formidler og framstiller følelsen sinne. Her skal jeg forsøke å trekke noen paralleller mellom bildebøkene, hvor både likheter og ulikheter vektlegges.

### **4.1 Kort handlingsreferat**

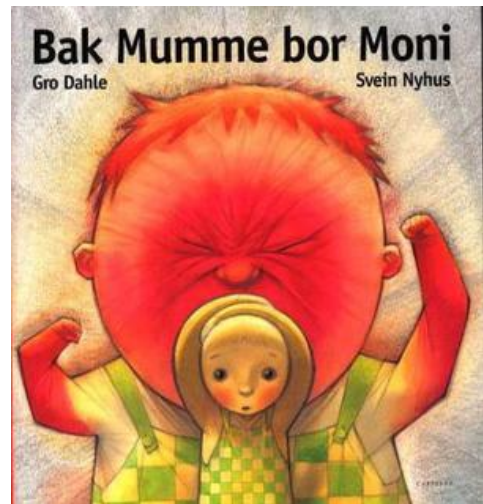
*Bak Mumme bor Moni* (2000) handler om hvordan det er å være skikkelig sint i en liten barnekropp. I boka følger vi Mumme som jages av Moni, som representerer Mummens sinne, og boka skildrer hvordan et raseri oppleves fra barnets perspektiv. Mumme lærer seg til slutt å stå opp for seg selv og bli venn med følelsene sine, slik at han kan lære seg å beherske situasjoner i fremtiden hvor Moni dukker opp. Handlingen i boka foregår inni Mummens hode, og siden boka er skrevet i 3.person får vi både innblikk i tankene til Mumme, i tillegg til hvordan Mumme framstilles utenfra.

*Sinna Mann* (2003) følger hverdagen til Boj, et lite barn som lever i et voldelig hjem hvor Pappa slår Mamma. Leseren forstår raskt at det ikke er like lett å bo sammen med pappaen,

som kan bli skikkelig sint og bli omgjort til Sinna Mann. Boj tør til slutt å fortelle noen om hvordan det er hjemme, og han sender da et brev til Kongen, som tilbyr Pappa å bo hos han en stund. Pappa lærer seg å håndtere dette raseriet og omfavne følelseslivet sitt, slik at Boj kan få tilbake den trygge pappaen sin.

#### 4.2 *Bak Mumme bor Moni*

Parateksten består av ei gråblå forside med to gutter kledd i samme klær. Den fremste gutten ser bekymret og overveldet ut der han holder hendene over hodet, mens den bakerste gutten framstilles sint og frustrert der håret står til vær, huden er rød og knyttnevene er opp i lufta. Den bakerste gutten er også betydelig større enn den fremste, noe som kan forstås som et tydelig ujevnt maktforhold mellom disse to. Bokas tittel illustreres godt på forsida der Moni bokstavelig talt står bak Mumme.



På baksida ser vi et tekstutdrag fra boka, ved siden av et bilde av en stor hest med 16 bein. Bokas perm er knallrød, en farge som gjerne assosieres til sinne, vrede eller alvor. I permene ser vi at det står «Ideer av Simon Dahle Nyhus», som er sønnen til Dahle og Nyhus, noe som kanskje viser til at Simon selv har fortalt foreldrene sine historien om Mumme og Moni. Denne tolkningen kan støttes ved å se at boka bruker barneperspektivet.

På oppslag 2 (vedlegg 1) møter vi for første gang Moni og Store Svarte Hesten. Store Svarte Hesten er ett av flere eksempler vi finner i boka på en slags personifisering av både verb og substantiv, som bygger troverdighet med tanke på barneperspektivet. I verbalteksten kan vi lese at Moni eier Store Svarte Hesten, noe bildet tydeliggjør. De to



illustrasjonene på oppslaget spiller sammen med hverandre ved at kroppsspråket til Mumme er tydelig, og vi kan forstå mye av hva som skjer før vi har lest verbalteksten. På venstre side av oppslaget kan vi se Mumme som ødelegger en hank på et krus, og ser seg bekymret over skulderen, rett bort til neste bilde av Moni og Store Svarte Hesten. Gjennom kroppsspråket viser Mumme en slags forståelse for hva som er i ferd med å skje, som om at han forventer Monis ankomst. At Store Svarte Hesten har hele 16 bein kan vise til at hesten er et vesen fra en annen verden. Store Svarte Hesten sender assosiasjoner til Sleipner, hesten til den norrøne guden Odin. Sleipner hadde 8 føtter og er, ifølge mytene, den beste av alle hester (Næss,

2021). Det at Store Svarte Hesten har hele 16 bein, dobbelt så mye som Sleipner, forteller oss mye om hvor stor og mektig denne hesten er. Navnet Moni kan vise til ordet *demonisk*, noe som beskriver Moni svært godt. Han har svarte øyer og lange, krokete hender, og viser tydelig et bilde av ondskap der han kommer ridende mot Mumme. Verbalteksten forteller at noen ganger når Moni kommer, rir Moni på Store Svarte Hesten tvers gjennom Mumme, og at hesten bare vil trampe (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 2). Gjennom dette forstår man at Mumme føler seg nok overkjørt, ved at de rir tvers gjennom han. Dette oppslaget er det Ommundsen (2018) og Nikolajeva og Scott (2006) legger i utfyllende ikonotekst, hvor bilde og verbaltekst gir supplerende informasjon til leseren. Vi kan forstå mye av hva som ser ved å kun lese verbalteksten, men illustrasjonene gir verbalteksten dybde.

På neste oppslag (vedlegg 1, oppslag 3) møter vi Lastebilen med 150 hjul, i tillegg til et bilde av Mumme med hjulspor over ansiktet. Teksten forteller at Lastebilen lager store hjulspor og dype grøfter der den kjører fram (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 3), og sammen med dette bildet av Mumme får man en forståelse for hvordan dette oppleves for ham. Ansiktet hans fremstilles ganske overrasket på bildet. Her tar verbalteksten opp alle spørsmålene Mumme har. På bildet av Lastebilen ser vi en knyttneve som strekker seg ut av et vindu, hvor vi forstår at dette må være Monis arm grunnet tidligere bilder av han. Vi skjønner derfor at det er Moni som kjører bilen. Mumme forstår ikke hvorfor dette skjer, og hvorfor ikke Moni bare kan la han være i fred.

Vi får flere skildringer av hvordan Moni er. På oppslag 5 (vedlegg 1) forteller teksten at Moni ble født dypt under vann og lærte å rope av vulkanene. Moni kom opp av vannet med røyk i munnen og rødt ansikt. Verbalteksten forteller at Moni sprenger og sprenger i ansiktet, og ingen andre har krefter så sterke som Moni, for to tusen kreps bor i kroppen hans (Dahle og Nyhus 2000, oppslag 5). Gjentakelsen på ordet «sprenger» underbygger intensiteten hos Moni. At noe *sprenger* er spesielt, og det virker ikke umiddelbart som et ord som voksne mennesker ville benyttet seg av. Tanken er da at dette viser til barnet i Mumme. Oppslaget viser en skremt Mumme som holder for ørene, mens bildet av Moni visualiserer det teksten forteller om vulkaner og svart røyk i munnen. Moni skriker i været og er rød på både hender og føtter. Det at Moni har to tusen kreps i kroppen kan være en metafor for det enorme sinnet og frustrasjonen Moni bærer på. Det verbalteksten forteller om at Moni lærte å rope av vulkanene understreker hvor kraftfull Moni faktisk er. Visualiseringen av Monis sinne gjør det tydeligere for leseren hvordan han oppleves for Mumme. Bildene gir ikke særlig mer til



leseren enn det verbalteksten gir, men illustrasjonene er likevel meningsbærende for leseren. Dette viser til en symmetrisk ikonotekst (Ommundsen, 2018; Nikolajeva og Scott, 2006).

På neste oppslag (vedlegg 1, oppslag 6) viser verbalteksten til flere beskrivelser av Moni, hvor det står at han er hundre millioner år, at han ikke har ord og at Underjorden er faren hans. Det at Underjorden er faren til Moni er en spennende karakterisering av Moni.

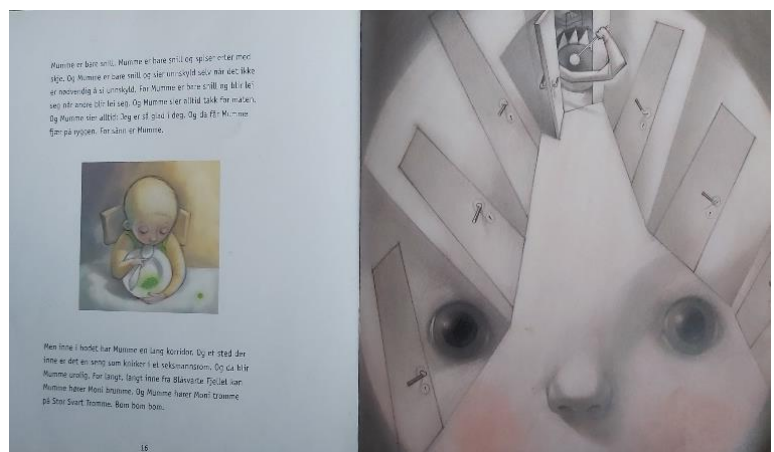
Underjorden kan vise til for eksempel helvete, eller dødsriket fra gresk mytologi, hvor Dødsriket er en vanlig betegnelse for stedet der de døde bor (Groth, 2019). Dette kan derfor være en beskrivelse av hvor stor og farlig Moni oppleves for Mumme, da disse beskrivelsene i boka kommer fra Mumme selv.

Når Moni har tatt overhånd og det blir for mye for Mumme, drømmer Mumme seg inn i en lysegrønn drue på et lyseblått fruktfat (vedlegg 1, oppslag 7). Drua har tynt skinn, og er både myk og søt. Det gir mening at Mumme ønsker å drømme seg bort til et slikt trygt lite skall når Moni har tatt overhånd. Etter han har gjort det, forsvinner Moni, og da forteller verbalteksten at alt føles mange tusen kilo lettere for Mumme. At Mumme tenker seg inn i en drue kan være et bilde på at Mumme stenger verden ute når Moni holder på, helt til det blir rolig igjen.

Mumme fremstår sårbar i det han trekker seg unna situasjonen. På oppslaget ser vi huset til Mumme, nå med et gråtende fjell bak seg. Dette fjellet så vi også på oppslag 1, men nå er fargene mørkere, både svart og blått, og her brukes fargevalget som et virkemiddel for å sette stemning. Verbalteksten forteller at Moni nå ligger inni fjellet og gråter, noe vi ikke ser direkte i illustrasjonene.

På oppslag 8 (vedlegg 1) har illustrasjonene en svært viktig oppgave med å formidle budskapet til leseren. Illustrasjonen viser innsiden av Mummets hode, som består av en lang korridor med mange dører, hvor vi ser at den innerste døra er åpen. På dette rommet er det en lang arm som slår

på en tromme, og armen tilhører da Moni, som blir tydelig når en sammenligner den svært lange armen opp mot tidligere bilder av Moni. Verbalteksten forteller samme narrativ, nemlig at det er Moni som er innerst i korridoren og trommer på Stor Svart Tromme. Her ser vi igjen



at Mumme har et barnlig egennavn på en gjenstand. Det som er fascinerende med illustrasjonen her, er at det blir tydeligere for leseren å forstå at Moni er et vesen som finnes inni hodet til Mumme. Tidligere i boka har ikke dette vært veldig tydelig, men ved å faktisk se korridoren med Moni innerst, illustrert inni Mummehode, kan dette sette i gang en prosess hos leseren om at Moni kanskje ikke er en fysisk person.

Neste oppslag (vedlegg 1, oppslag 9) består hovedsakelig av et bilde av Lastebilen med 150 hjul. Nå vet vi at det er Moni som styrer Lastebilen, og bildet her kan vise til den krafta han kommer med. Teksten forteller at Mumme blir veltet ned av den rustne plogen, selv om bildet ikke viser tegn til hverken Mumme eller Moni. «Og Moni kommer med Lastebilen. Rusten plog, svarte hjul. Bom bom bom. Bensin og røyk og eksospotte som smeller. Bom bom bom.» (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 9). Dette er ord og beskrivelser som gjerne viser til noe mørkt eller farlig, nettopp slik som Moni fremstilles ellers i boka. Gjentakelsene av «bom bom bom» er viktig for barneperspektivet i boka, hvor et barn kanskje vil lage lyden fremfor å beskrive den. Slik jeg tolker det vil bruken av onomatopoetikon ligge nærmere et barns uttalelse, enn en voksens.

Lastebilen er med på neste oppslag også, hvor vi nå ser Monis hånd med en trommestikker i hånden. Dette er samme trommestikker som vi så på oppslag 8 (vedlegg 1) hvor Moni trommet inni Mummehode. Nå ser vi en rød og hvit bom, og verbalteksten forteller at Mumme selv har satt opp og låst den med nøkkel. Verbalteksten forteller også at bommen holder igjen så lenge Mumme holder igjen bommen. Bommen knuses deretter når Moni ødelegger Lastebilen. På illustrasjonen kan vi se en knekt bom, en ødelagt tromme, mørke skyer og en sint Moni, som fremdeles holder i trommestikkeren. Inni Monis store gap kan vi se det som trolig er svarte steiner. Her forteller bilde og verbaltekst omtrent samme fortelling, og bildene fungerer som en suppleringsinformasjon og inntrykk til leseren.

Videre i boka (vedlegg 1, oppslag 11) ser vi et bilde av Mumme uten munn, stående inni et stort hjul, kanskje fra Lastebilen. Teksten forteller at Mumme ikke klarer å rope fordi munnen er borte, og fingrene hans forsvinner inn i hånden. På samme oppslag ser vi Moni komme ridende på Store Svarte Hesten, hvor Moni sliter og river i håret til hesten. Verbalteksten gir oss flere skildringer av Moni, som at han kommer med torden i ryggen, at han har åtte uker på ryggen og sju hundre svarte seil innunder jakka (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 11). Det å komme med torden i ryggen kan vise til de voldsomme følelsene som er i sving hos Moni når han kommer løpende på Store Svarte Hesten. Før Monis ankomst denne gangen, var det helt stille hos Mumme, og her får ikke leseren vite hvor lang tid det var rolig. Her kan disse åtte

ukene på ryggen vise til tiden fra Moni var der sist, altså at Moni har bygd opp sinnet sitt i åtte uker i forkant. Disse ukene bæres nå på Monis rygg. De sju hundre svarte seilene under jakka til Moni kan vise til farta Moni har. På oppslag 3 fikk vi informasjon om at Lastebilen med 150 hjul kjørte over Mumme, og dette kan være en videre forklaring på hvordan Mumme føler seg helt overkjørt når Moni kommer til han, og at Mumme mister helt overtaket og har ikke sjans til å kontrollere situasjonen.

På oppslag 12 (vedlegg 1) får leseren et godt innblikk i det som kan vise maktforholdet mellom Mumme og Moni. Mumme er liten der han står på kne foran Moni, som bare vokser seg større og større. Dette kan også vise til at Moni vokser seg sterkere, og derfor får mer makt over Mumme. Illustrasjonene er kraftige ved at hesten og Moni tar over en hel side i boka, og Monis kroppsspråk viser både frustrasjon og sinne. Språket i teksten består av korte setninger med innslag av «bom bom bom», som kan referere til tramping fra hesten. Det er fortsatt symmetri mellom tekst og bilde hvor de forteller lik historie om hendelsesforløpet, hvor bildene vil supplere leserens inntrykk.

Neste oppslag er et vendepunkt i boka hvor Mumme går gjennom en liten transformasjon, fra et barn som føler seg overkjørt av Moni, til et barn som tør å ta tak i problemet. Mumme gir hesten sukker fra lua si, noe som gjør Moni sint. Dette illustreres godt for leseren, der Moni ligger langflat over hesten og drar han i håret.



Moni brøler *nei*, mens han slår på hesten. Den ene hånda hans blir mindre, og stroppen på selebuksa rakner. Dette kan være tegn til at Moni begynner å miste makten sin, ved at hesten hans behandlet Mumme godt. Både Mumme og Moni går gjennom et stort skifte, både i størrelse og i personlighet. På neste oppslag krymper Moni og blir til Lille Dumme Ape. Mumme tar Moni i hånden, og så de går hjem sammen. Leseren får ikke noe informasjon fra hverken verbaltekst eller illustrasjoner om hvorfor Moni blir en ape, men det kan tolkes til å handle om at Moni har mistet makten sin. Nå er han ikke lengre store, skumle Moni, men Lille Dumme Ape. Til tross for det prøver likevel å skremme Mumme;

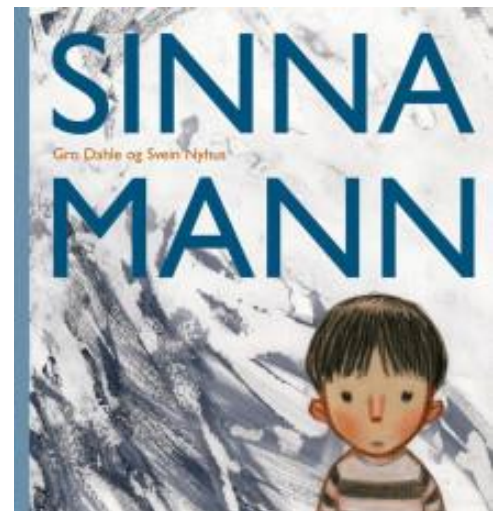
- Jeg kommer tilbake, sier Moni. – Bare vent. Jeg kommer tilbake.

Men det vet Mumme godt. For Mumme vet om alle Monis triks. Og Mumme vet om Svarte Hesten. Og Mumme skal være klar og temme Svarte Hesten igjen og igjen og igjen.» (Dahle og Nyhus, 2000, s. 29).

På slutten av boka (vedlegg 1, oppslag 15) forteller verbalteksten at en dag skal Svarte Hesten bli hesten til Mumme, og Moni skal krympe og bli Venn, noe som vil gjøre Mumme til DobbeltMumme. At Moni får navnet Venn er spennende, og kanskje for å bygge opp under forandringen hans, som er så stor at han får et helt nytt navn. De barnslige, enkle navnene som karakterene får, viser til at forfatteren har tatt et gjennomgående valg om å aktivt bruke barneperspektivet. Verbalteksten forteller at Mumme skal temme hesten igjen og igjen, som viser til forandringen Mumme har. Nå som han vet hvordan han skal temme hesten, vil han deretter ha verktøyene til å håndtere situasjonene som dukker opp senere. Mumme blir illustrert med selvsikkerhet og framtidstro, og for første gang i boka ser vi Mumme smile. På illustrasjonene ser Mumme ut som en slags storebror for Lille Dumme Ape, der de står og holder hender.

### **4.3 Sinna Mann**

Parateksten består av en tydelig plassert tittel på forsida av boka, med et bilde av Boj nede til høyre. Tegningen av han er noe utydelig og skurrete, og blikket ser tomt ut, noe som får han til å se både usikker og bekymra ut. På baksida av boka gjemmer Boj seg under en stol, mens bakgrunnen ser ut som krøllet papir (vedlegg 2, oppslag 1). Oppe til høyre ser en noe som kan ligne en arm som svinger seg rundt. Navnet Boj viser til det engelske ordet *boy*, altså gutt.



Boka starter med at Pappa kommer hjem, hvor Mor kommer løpende bort til han med en kake og et smil om munnen, mens Boj står og smiler. «Pappaen har røde knokler på hendene» (Dahle og Nyhus, 2003, oppslag 1), står det i verbalteksten, noe illustrasjonene også viser.

Dette kan være et frempek på at nevene til Pappa blir brukt til å slå. Ved siden av Boj ser en fiskebolle med tre fisker i; en liten oransje, en mellomstor oransje og en stor svart. Det ligger en hammer ved siden av fiskebollen, og veggene er dekket av tapet med flammer på.

Hammeren kan når som helst knuse glasset som beskytter fiskene, veggene varsler fare, og de

røde knoklene til pappa er der, og alt dette fungerer som frempek på hva som skal skje. Et viktig element i verbalteksten er setningen som lyder «En gang blir jeg kanskje som Pappa, tenker Boj» (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 1). Pappa er tydelig et forbilde for Boj, og dette er viktig for videre tolkning av hvordan forholdet deres utspiller seg.

På neste oppslag (vedlegg 2, oppslag 2) kommer det tydelig frem i verbalteksten at Boj har en usikkerhet for hvilket humør pappaen er i når han kommer hjem, ved at han stiller mange spørsmål til seg selv. «Hvorfor er Pappa stille nå? Er Pappa sliten? Er Pappa trøtt? Er Pappa sur?» (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 2). Verbalteksten gir oss også skildringer av stua, at alt er tynt og at stua er laget av glass. Samtidig står Mamma og Boj og rydder bort glass og fat fra bordet, mens dem ser usikkert bort på Pappa, som står med ryggen til og knytter nevene. Dette glasset som stua er laget av kan vise til en anstrengt stemningen i rommet, og det skal derfor lite til før glasset blir knust. Ved siden av pappa ser vi en skiftenøkkel i sofaen, og under sofaen ligger det et bilde av et slags monster. Slike elementer kan også fungere som virkemidler for å få leseren til å se for seg en kald og hard omgivelse, slik som nettopp verktøy er. Mamma hysjer på Boj, for de vet begge to hva som kan skje hvis de gjør noe feil.

På neste oppslag (vedlegg 2, oppslag 3) tar Pappa opp halvparten av oppslaget der han sitter i stolen sin. Han har blitt mørk i blikket og tviholder på armlenet, i tillegg til at han har tydelig vokst i størrelse. Mamma sitter på en stol med Boj på fanget. Hun trøster Boj og stryker han over ryggen. Ved siden av dem er en liten boks med hengelås, som muligens kan vise til hvordan Mamma og Boj føler seg – nemlig innelåst, hvor ingen kan vite hemmeligheten om Sinna Mann. Boj er urolig fordi han ser at Pappa trekker gardinene for øyene sine, som verbalteksten forteller oss. Illustrasjonen av Pappa viser at øyene har blitt borte i den mørke fargen. Det står også at Pappa sier han ikke er sint, og at de ikke skal si at han er sint når han ikke er sint. Ved siden av Pappa henger det ei klokke på veggen, og Boj hører klokka slå hundre slag i det den viser 11.00. På dette oppslaget vil jeg si at ikonoteksten er utfyllende, hvor bildene gir oss tilleggsinformasjon.

Videre på neste oppslag (vedlegg 2, oppslag 4) ser vi at Pappa blir enda større når Sinna Mann begynner å ta over Pappa. Øyene er svarte, musklene er større og han viser et tydelig bilde av sinne. Boj står bak han og gjemmer seg bak et lekefly, mens Mamma står foran Sinna Mann og retter ut duken på et lite bord, kanskje for å prøve å rette opp alle mulige småfeil rundt seg. Hun gjør alt hun kan for å ikke trigge Sinna Mann. Mamma er tydelig preget, og siden Sinna Mann er større enn Pappa, er dimensjonene her tydelige; Boj og Mamma har blitt

små, mens Sinna Mann har vokst seg veldig stor. Oppslaget består av symmetrisk ikonotekst, hvor bilde og verbaltekst forteller omtrent samme narrativ. Illustrasjonenes viktigste oppgave her mener jeg er å underbygge beskrivelsene til Boj av hvem Sinna Mann er. Deretter får vi en større forståelse av hvordan Boj har det inni seg. Han får muligens skyldfølelse for hva som skjer med pappaen sin. Dette illustreres ved ansiktsuttrykkene til Boj, som viser tydelig usikkerhet.

På nests oppslag (vedlegg 2, oppslag 5) er skiftenøkkelen som vi så på oppslag 2 er tilbake, nå i hendene til Sinna Mann.

Mamma prøver å få Boj til å gå på rommet og gjemme seg, mens hun selv prøver å forsvare Boj ved å gjøre seg større og bredere, men det funker ikke, for ingenting kan stoppe Sinna Mann, som det står i verbalteksten. Verbalteksten



forklarer den hjelpeløsheten som Mamma og Boj kjenner på, ved å fortelle at ingenting stopper Sinna Mann. Illustrasjonen viser at Sinna Mann er på vei mot Mamma og Boj, og bak dem henger et dartbrett, noe som tydeliggjør at det er de to som er målet.

Etter dette kommer de mest voldsomme oppslagene vi finner i boka (vedlegg 2, oppslag 6 og 7). Sinna Mann har helt tatt over Pappa og han tar mye plass, i tillegg til at han har blitt rødglødende og enda større. Han strekker ut en arm mot Mamma, som nesten faller bakover. Vi ser hvordan Boj har det alene på soverommet. Han holder for ørene og gjemmer seg bak pusten, som det både står og blir illustrert. Han vil ikke høre, ikke se, ikke huske og ikke tenke. Mamma roper til Boj at han må sove, men det går ikke. Vi ser at klokka nå har blitt 12, som direkte kan knyttes opp til tidligere hvor klokka var 11 da Sinna Mann kom snikende, og derfor tolkes som et slags varsel på det som snart kommer. Nå har han ankommet, og når klokka slår 12 er det alvor. Sinna Mann får tak i Mamma i én hånd, mens Boj prøver å gjøre seg mindre og mindre. Til tross for at Boj hører bråket og vet hva som skjer utfor rommet sitt, så ber han Pappa om å slukke brannen. Her kan vi lese verbalteksten og forstå at Boj har innsikt nok til å forstå at Pappa ikke er Sinna Mann, hvor Boj er klar over at Pappa har mistet kontrollen. «Slokk brannen, Pappa! Slokk Sinna Mann!» (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 7). Dette viser modenhet hos Boj, og kanskje også kjærligheten han egentlig har til pappaen sin. Illustrasjonene viser en gutt og en mor som er svært redd, så dette er informasjon kun



verbalteksten står for. Bildene viser ikke en form for kjærlighet mellom Pappa og Boj, men det gjør verbalteksten. Dette kan både skape usikkerhet og forvirring, men også kreativ spenning, som krever tolkning av leseren. Dette vil jeg kategorisere som en kontrapunktisk ikonotekst, hvor ord og bilde utfordrer hverandre.

Vi ser at bakgrunnen viser rødglødende flammer, som sender assosiasjoner til oppslag 1 og tapetet på veggen. Ansiktet til Sinna Mann virker demonisk, hvor øyene og ansiktet har blitt mørkt. Hodet til Sinna Mann er uproporsjonalt mindre enn kroppen, noe som kan vise til at han har mistet vettet, og hvor kroppens krefter overtar (Bjorvand og Lillesvangstu, 2007, s. 111). Boj kniper sammen øyene og prøver å drømme seg bort og bak tanken (vedlegg 2, oppslag 8). Han får til å tenke seg bort, hvor han og en hund hopper og ler, og hvor de ignorerer sot og aske i luften, som verbalteksten forteller oss. Hele bakgrunnen er blå og hvit og minner om skyer, mens det til venstre er en bord med samme bakgrunn som forrige oppslag. Borden kan tolkes som at det vonde som skjer hjemme pågår fortsatt, men at Boj fikk en liten pause inni sitt eget hode.

Videre ser vi hvordan Pappa står i fokus hele tiden. Mamma holder rundt seg selv, muligens av smerte, mens Boj gjemmer seg bak henne (vedlegg 2, oppslag 9). Pappa sitter lutrygget på en stol. Han er helt grå og utbrent av flammene fra Sinna Mann, og de røde knoklene hans står i sterk kontrast. Rundt om i rommet ser vi ulike bevis på hva som nettopp har foregått, ved at en knust tallerken ligger på gulvet og et dørhåndtak ligger slengt. I teksten står det at Pappa sier at han ikke skal være slem eller sint mer. Han lover det, og det kan han si fordi det har Pappa sagt mange ganger før (Dahle og Nyhus, 2003, oppslag 9). Denne kommentaren, sammen med bildet av en tydelig preget mor, forteller oss at dette har pågått i lang tid. Videre får Pappa kallenavnet Pappaliten, kanskje for å understreke hvor liten og stakkarslig han har blitt. Verbalteksten på neste oppslag forteller om hvite silkebånd som Mamma binder rundt de røde hendene til Pappa, noe oppslaget er preget av, hvor silkebåndene flyter rundt og forteller noe om mengden silkebånd som skal til for å dekke sårene (vedlegg 2, oppslag 10). At bandasjen blir omtalt som silkebånd kan vise til den vanvittige omsorgen Mamma viser her, hvor hun behandler Pappas sår etter at hun selv har blitt slått. Boj står bak Pappa og klemmer han, som teksten også viser til. «Og alle må holde rundt Pappa, for ellers renner Pappa bort» (Dahle og Nyhus, 2003, oppslag 10).

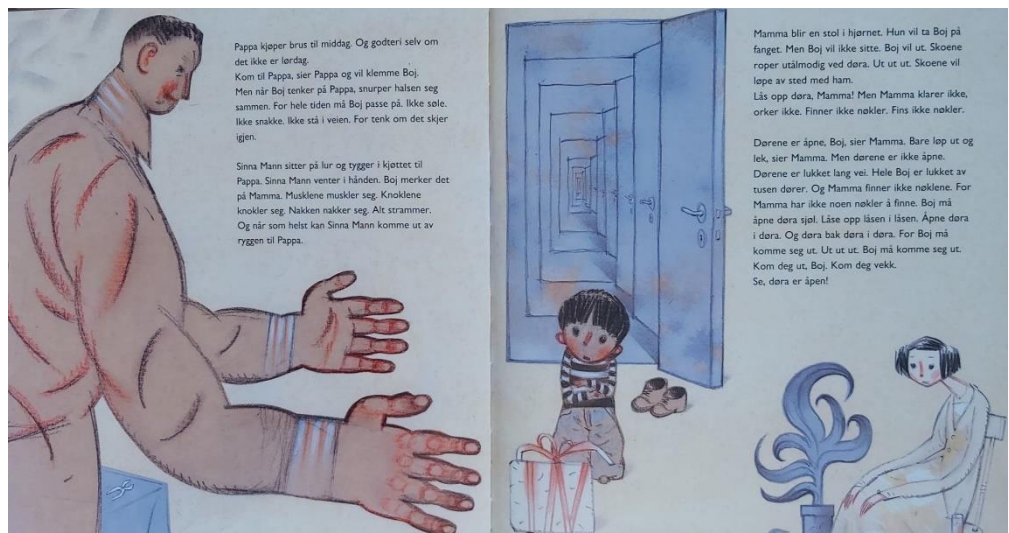
Boj gjemmer seg for Pappa under en duk, som fremdeles er grå og uttrykker tristhet. Han ser på Mamma med et trist blick og er skrøpelig i kroppsspråket (vedlegg 2, oppslag 11).

Verbalteksten forteller oss at Boj har ikke lov til å snakke om det som skjer hjemme, etter

oppfordring fra Mamma. Her leser vi en viktig komponent bak Mammans ubetingede omsorg, for hvem skulle ellers reparere bilen og skru inn lyspærene? Hvor skulle de ellers bo? Hvordan skal de klare seg uten Pappa?, som det står i teksten. Dette viser til et reelt problem i voldelige parforhold, hvor den ene parten har den andre «rundt lillefingeren» og kan gjøre hva som helst, fordi den andre partener avhengig av dem. Dette er et eksempel på all-alderlitteratur, for dette er ikke noe en barnlig leser nødvendigvis legger merke til. Illustrasjonene i kombinasjon med teksten som viser til et reelt problem i voldelige parforhold, gjør at boka appellerer til voksne lesere også.

Pappa kommer hjem med gaver og godteri til Boj, men Boj er redd (vedlegg 2, oppslag 12). Han står med hendene foran kroppen og ser redd opp på pappaen sin, som ønsker å gi Boj en klem. Mamma sitter på en stol lengre borte ved siden av en død plante. Hun ser utslitt ut, og her vil nok en litt eldre leser forstå at Mamma virker deprimert og utbrent. Bak Boj er det en lang korridor med mange dører, hele tusen dører, som verbalteksten forteller. Boj vil ut av

huset, men ingen av dørene er åpne. Mamma finner ikke nøklene, står det, noe jeg tolker som at hun ikke klarer eller orker å hjelpe til. Tekst og bilde forteller samme fortelling, hvor ikonoteksten derfor er symmetrisk.



Boj kommer seg ut og møter nabodama (vedlegg 2, oppslag 13). Teksten forteller at munnen til Boj er låst igjen med sju låser, hamret sammen med mange små hammere og limt med superlim. På bildet av Boj ser vi at små, røde sting snurper munnen sammen. Dette viser til at selv om Boj ønsker å fortelle, er kanskje byrden og frykten så stor at munnen er låst. Damen spør om det går bra med han, og Boj nikker. Som leser tror jeg at Boj er svært klar over at vold ikke skal foregå i hjemmet og at det ikke er sånn det skal være. Videre får Boj åpnet seg for den hvite hunden, treet, buskene og fuglene (vedlegg 2, oppslag 14). Han får til svar at han må si det videre til noen, og vinden og treet maser om at Boj skal skrive et brev. Vi ser lekeflyet som Boj tidligere hadde gjemt seg bak hjemme, nå flyr i vinden. Dette kan være et bilde på at Boj en gang bar på byrden av hemmeligheten, mens nå slapp han den fri, slik at flyet endelig kunne



fly. Plutselig har Boj skrevet et brev, og treet jubler og løfter Boj opp på skuldrene sine (vedlegg 2, oppslag 15). Boj ser lettet ut nå når han endelig turte å fortelle noen om Pappa. Brevet er barnlig og enkelt, men likevel forteller det mye om hvordan Boj har det fordi skyldspørsmålet kommer tydelig frem. Brevet sendes til Kongen, noe en voksen leser sannsynligvis vil tolke som Barnevernet, BUP, politi eller lignende instanser.

Når Kongen kommer på besøk, roser han Boj for det han har gjort (vedlegg 2, oppslag 16). Boj føler trolig både skyld og skam i det han ikke tør å se på Pappa. Tunga hans legger seg flat inne i munnen og gjemmer seg bak tennene, som verbaltekst og bilde forteller. Pappa legger seg flat på gulvet, blir mindre enn Boj i størrelse og unnskylder seg til Boj. At Kongen kommer og tar Pappa med seg, viser igjen til fenomenet all-alder-litteratur, hvor en voksen leser tenker at Pappa nå skal på institusjon, og det grunner nok i mine forutsatte meninger om hva slags rolle en konge har, og hva som skjer når det blir kjent at en forelder er voldelig. Det at Pappa blir så liten i det han unnskylder seg kan leses på ulike måter. En ting er at han kan føle seg liten fordi han på en måte blir avslørt i det Kongen kommer på besøk, men han blir kanskje også mindre i Boj sine øyne. Ved at Pappa blir mindre blir han også en mindre trussel for han og Mamma, slik at de endelig kan puste igjen!

Mot slutten av boka ser vi at Pappa er hos Kongen (vedlegg 2, oppslag 17). Pappa er plassert midt på oppslaget, med fire miniatyrmennesker rundt seg og på fanget. Dette er miniversjoner av han selv på ulike tidspunkt, hvor en er sint, en annen gråter, en sitter med bandasjer på hendene, og den



siste er gammel, står med stokk og drar i buksebeinet til Pappa. Pappa holder rundt alle disse små menneskene, noe jeg tolker som at han omfavner de ulike versjonene av seg selv. Boj og Mamma står i bakgrunnen og ser smilende bort på Pappa. Ved siden av Pappa er det en liten dam med tre fisker i, slik vi så på oppslag 1, bare at nå er den store, svarte fisken blitt mye mindre. Fiskebollen med de tre fiskene i nevnes aldri i verbalteksten, men er et viktig virkemiddel blant illustrasjonene. Dette er et eksempel på kompleksiteten i disse ikonotekstene, og fiskene blir kun oppdaget og tolket hvis leseren studerer illustrasjonene.

Den store, svarte fisken representerer da Pappa, og minkingen i størrelse refererer enten til at Pappa blir kvitt Sinna Mann, eller at han ikke lengre er en stor trussel for de andre to fiskene. Boka avslutter med at Pappa og Boj leker ute sammen. Teksten forteller at Boj endelig skal få leke sammen med Pappa igjen, og de skal rulle i gresset, klarte i treet og huske og hoppe. «For det er noen under treet. Det er noen som kan passe på. Noen som er trygg. Det er Pappa» (Dahle og Nyhus, 2003, oppslag 18). Pappa har nå blitt den trygge voksenpersonen som Boj ikke hadde i starten av boka.

#### **4.4 Komparativt perspektiv på analysene**

Bildebøkene er skrevet fra barnets perspektiv, noe som underbygges av denne måten språket er brukt av forfatteren. Begge bildebøkene bruker såkalt oppdelt syntaks, hvor språket preges av korte, enkle setninger, hyppig bruk av stor forbokstav og enkelt språk, som «Røde knokler på hendene» (Dahle og Nyhus, 2003, oppslag 1) i *Sinna Mann*, og overdrivelser som at Lastebilen har 150 hjul i *Bak Mumme bor Moni*. Verbalteksten har et tydelig bruk av bilder, og barns språklige uttrykk er lett å gjenkjenne i stiltonen og ordvalg. Både Boj og Mumme er barn, og måten verbalteksten er skrevet på gir næring til leserens oppfatning av barneperspektivet. I *Bak Mumme bor Moni* ser vi at Mumme gjerne bruker stor forbokstav når han viser til noe som er utenfra ham selv, som Lastebilen, Store Svarte Hesten og Lille Dumme Ape.

Boj og Mumme viser fellestrekk seg imellom når det kommer til redselen de begge kjenner på. De blir framstilt fysisk mindre i illustrasjonene når Moni og Sinna Mann tar over, kanskje ved at de føler seg små og maktesløse i gitt situasjon. Når det blir for mye for dem, tenker de begge seg bort. Mumme drømte seg inn i ei grønn drue, høyt oppe på et lyseblått fruktfat, mens Boj tenkte seg opp i skyen, hvor han lekte sammen med nabohunden. Ingen forsvant fysisk fra situasjonen, men de brukte samme teknikk for å stenge verden ute en liten stund. Vi finner også lignende likheter mellom de andre karakterene i bøkene. Når Sinna Mann har tatt over Pappa, tar han mye plass på oppslagene i boka, slik som Moni og Store Svarte Hesten gjør. I det Sinna Mann strekker ut en arm mot Mamma, faller hun nesten bakover, og når Moni kommer med Lastebilen eller Store Svarte Hesten, føler Mumme seg overkjørt. På siste oppslag i *Sinna Mann* sitter Pappa med flere små versjoner av seg selv, og oppslaget viser til at det er mulig å reparere dårlig følelshåndtering. Sinna Mann må temmes på samme måte som Mumme må bli venn med Moni for å kunne håndtere sine egne følelser.

Til tross for mange likheter, finnes det store ulikheter når en analyserer verkene komparativt. *Sinna Mann* har et plutselig brudd i en ellers symmetrisk eller utfyllende ikonotekst, hvor den

kontrapunktiske ikonoteksten dukket opp. Verbalteksten forteller at Boj er glad i pappaen sin, mens illustrasjonene ikke peker i den retning. Det komplekse og tidvis kompliserte forholdet mellom Pappa og Boj representerer et reelt problem i voldelige parforhold, som jeg nevnte i analysene. Det finnes flere slike eksempler på dette i boka. En voksen leser vet at Kongen ikke er den som hjelper barn i slike situasjoner, og Kongen vil derfor være et bilde på en instans som de ikke er kjent med, som politi og barnevern. Når en voksen leser ser på Mamma i *Sinna Mann* skjønner man også at hun blir deprimert, noe et barn sannsynligvis ikke vil legge merke til, rett og slett fordi de er for unge til å være kjent med det temaet. Dette er eksempler på dobbel adresse, hvilket er et kjennetegn på all-alder-litteratur. På denne måten blir *Sinna Mann* mer kompleks, og jeg ser derfor tendenser til at *Sinna Mann* kan være mer all-alder-litteratur enn *Bak Mumme bor Moni*. Felles for begge bøkene er at motivet er sinne, mens tematikken er ulik. *Bak Mumme bor Moni* handler om egen sinnemestring, mens *Sinna Mann* viser til utøvende vold.

## 5.0 Resultater

Jeg vil starte dette kapitlet med å se på forskningsspørsmål 1, etterfulgt av en klassevis oppsummering i form av utdrag av samtale jeg hadde med 2., 4. og 7.trinn. Utdragene inneholder også noe av mine egne tanker og opplevelser fra samtale. Dette kapitlet inneholder hovedsakelig det jeg vil basere drøftingen og diskusjonen på.

### 5.1 Måter å uttrykke følelsen sinne på

Begge bøkene starter med en rolig dag, før vi får se hvordan Moni og Sinna Mann gjør hverdagen til Mumme og Boj utrygg. Her ser vi at Moni og Sinna Mann viser samme måte å bygge opp sinnet på. Det kommer snikende, og det blir tydelig i verbalteksten i begge bøkene. I *Bak Mumme bor Moni* kan vi lese at Mumme kjenner når Moni kommer. «Mumme kjenner ham igjen på farten opp av bakken. Mumme kjenner ham igjen på røyklukten. Knust glass og svidd gummi» (Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 3)

I *Sinna Mann* kan vi lese alle spørsmålene Boj stiller seg selv i det han forstår at Pappa begynner å bli sint. Verbalteksten skildrer at alt er så tynt, at stua er laget av glass, og at alt står og svaier. «Det er noe som kryper fram fra krokene. Noe som venter mellom plankene i veggen. Skygger i tapetet. Skap som står på gløtt. Vaser som gjør seg klare til å falle» (Oppslag 2). Både Mumme og Boj forstår tegnene som kommer i forkant av et sinneutbrudd fordi de begge har opplevd slike situasjoner før. Siden de vet hva som kommer, har de muligheten til å forberede seg. Mumme tør ikke si noe, så han holder seg bare vekk fra Moni

(Dahle og Nyhus, 2000, oppslag 3). Boj og Mamma forbereder seg ved å rydde glass av bordet og gå stille over gulvet (Dahle og Nyhus, 2003, oppslag 2). Både Mumme og Boj prøver å komme seg så godt ut av situasjonene som mulig, kanskje for å beskytte seg selv. Bøkene viser oss hvor rolig deres liv kan være, slik at oppslagene som skildrer sinneutbruddene til Sinna Mann og Moni står i sterk kontrast. Dette vil understreke hendelsenens alvorlighetsgrad for leseren.

Begge bøkene viser en tendens til å spille på samme farger, som sort og rødt. Teori om fargesymbolikk har nok vært bevisste valg hos illustratøren Nyhus, hvor fargene er aktive virkemidler. Fargen sort står gjerne for sorg, eller noe mørkt og skummelt, som død, mens rødt er selve blodets farge (Mørstad og Tschudi-Madsen, 2021). Innsidepermen i *Bak Mumme bor Moni* (2000) er knallrød og legger den rette stemningen med tanke på sinne som tematikk. I *Sinna Mann* (2003) er mørk blå, noe som ikke assosieres med sinne, men heller indre ro. Blått symboliserer også trofasthet og stabilitet (Mørstad og Tschudi-Madsen, 2021), noe jeg selv ikke vil påstå at verken Boj, Mamma og Pappa hadde i deres hjem. Etter endt lesing kan det virke som om at innsidepermen viser til himmel og skyer, kanskje dit Boj drømmer seg bort til når Sinna Mann gikk til angrep på Mamma.

Når Moni eller Sinna Mann er på sitt verste, vil de tidvis se utenomjordiske ut, og også litt demoniske med sorte øyne og krokete kropp. De blir begge fysisk større, og tar på den måten ofte bortimot halvparten av oppslaget, om ikke mer. Bøkene har flere fellestrekk for hvordan følelsen sinne blir framstilt for leseren, og i lesing av disse bøkene er det tydelige framstillinger av sinne som kommer frem. Begge bildebøkene viser at de andre personene i boka blir fysisk mindre når Moni og Sinna Mann blir større, kanskje for å understreke et slags maktforhold. Moni har makt over Mumme, og Sinna Mann har makt over Boj og Mamma. Både Boj og Mumme føler seg underdanige i møte med disse sinte personlighetene, og begge føler at de ikke har noen makt over situasjonen de er i. Begge to går med store tanker, som Bojs skyldfølelse for at far slår mor, og Mummens manglende forståelse for hvorfor Moni overkjører han.

Både Boj og Mumme viser mot i møte med det som er stort, skummelt og farlig. Felles for begge bøkene er at situasjonene deres snur til det positive, og at selv om man er i en uheldig situasjon, så er det kanskje *noe* man kan gjøre selv. Slik jeg oppfatter *Bak Mumme Bor Moni*, er Moni en annen versjon av Mumme. Det samme finner vi i *Sinna Mann*, hvor Pappa blir overkjørt av Sinna Mann og klarer ikke kjempe imot. Klomstén og Fiske (2021) skriver at

uhensiktsmessig sinne kan skape avstand til andre mennesker og forstyrre relasjoner (Klomstén og Fiske, 2021, s. 75), noe vi ser i *Sinna Mann*. Sinna Mann dytter bort Pappa, og i dette skyver han også far-sønn-forholdet til Boj lengre og lengre unna, helt til Boj er livredd sin egen far.

Moni kan ses på som en projisering av Mummets sinne. Når Mumme viser sterkt uttrykk for å være redd Moni, kan det tyde på at Mumme er redd for å bli sint. Dette kan være direkte knyttet opp til at Mumme ikke har konfrontert Moni, altså sinnet sitt, før mot slutten av boka, og derfor ikke har kontroll. Da blir det lettere for han å trekke seg tilbake, for eksempel inn i ei drue. Steget Mumme tar i konfrontasjonen med Moni er derfor svært viktig for å kunne håndtere lignende situasjoner senere. Dette kan overføres til livsmestringsbegrepet, siden det å være venn med eget følelsesliv kan gi livsmestring. Det handler rett og slett om å være sjef over eget liv.

I *Sinna Mann* møter vi et menneske som ikke har lært seg følelshåndtering. Sinna Mann har kanskje ikke lært seg å temme sin indre Store Svarte Hest og Moni, slik at hesten og Moni løper vilt rundt inni Pappa når Sinna Mann herjer. Når Sinna Mann roer seg, blir han til Pappaliten, nesten som et lite barn. Nettopp det at Sinna Manns følelser går utover Mamma og Boj, både fysisk og psykisk, viser til hvor viktig det er å vite hvordan man skal håndtere følelsene sine i tidlig alder. Kongen skal lære Pappa det Mumme har lært seg selv.

### **5.2 Samtalen med gruppa fra 2.klasse**

Barnas førsteinntrykk av boka var spennende, og de hadde forskjellige ting de ønsket å si om forsida. Det var en elev som uttalte at *den store gutten er sint fordi han ikke vil ha en lillebror, han som står fremst*. Elevene var enige om at han som står bakerst er sint. En elev trodde rødfargen i ansiktet til Moni var rød maling. Jeg spurte elevene om de hadde lest boka før eller sett den på biblioteket, men det var det ingen som hadde, men de fortalte at boka virket spennende. Tittelen på boka leste elevene selv, men de forsto ikke så mye ut av bokas handling fra tittelen.

Elevgruppa var svært opptatte av telling av hestebein og bilhjul gjennom hele lesinga. 16 hestebein og 150 hjul var veldig mye, så de måtte være sikre på at det faktisk var så mange som verbalteksten påsto. Elevene syntes tegningene var fine, men litt skumle. En elev var svært overrasket og imponert over at noen hadde tegnet illustrasjonene, sikkert fordi jeg omtalte de som tegninger og ikke bilder. De fleste mente at Mumme bare var snill og søt, mens en elev mente han var slem. Det var nok noe forvirring rundt hvem som var hvem i

boka, da Mumme og Moni er ganske like navn. De var derimot svært enige om hva slags type Moni var. Han var bare slem og roper hele tiden. Elevene kunne se at Moni hadde krefter siden han var så sint og hadde spesielle hender. Når Moni kommer, blir Mumme både redd og lei seg, noe elevene tydelig kunne se på kroppsspråket til Mumme i illustrasjonene. Store Svarte Hesten var også skummel. Her snakket elevene mye om hvorvidt hesten hadde vært en vanlig hest før, og kanskje Moni hadde endra han og gjort han slem med kreftene sine. Hesten kan også være pappaen til Moni, mente en elev, hvor en annen elev svarte med at *det tror ikke jeg. Hadde du turt å lugge pappaen din sånn?!*. Enkelte mente at Mumme ikke er så veldig redd hesten, for det er jo «bare en hest». Hesten er enten Mumme eller Moni sin gjennom boka, men de var enige om at det var Mummets hest til slutt. Bildene vekker stor oppsikt, og elevene gispet gjerne over enkelte oppslag før jeg hadde begynt å lese, før de deretter gikk på leting i ikonoteksten. De oppdaget flere detaljer som de syntes var spennende, som denne mystiske armen til Moni som dukker opp flere steder.

Vi hadde en fin samtale om hvordan Mumme hadde det inni seg gjennom boka. Til slutt spurte jeg elevene om de hadde kjent på noen av de samme følelsene som Mumme kjenner på i boka? Omtrent halvparten av elevgruppa kunne huske tilbake til en slik følelse. Her fortalte noen elever om ganger de hadde gjort noe de var litt redd for. Eksempler som å sove alene på natta, eller å møte alligatorer i Thailand. Elevene som fortalte historiene sine, fikk spørsmål av meg om hvordan det føltes inni kroppen da de turte å gjøre noe de var redd for. Alle disse elevene fortalte at det gikk jo greit, og at det føltes godt og fint til slutt. Med denne elevgruppa viste det seg at boka handlet mer om Mummets mot til å bli venn med hesten, enn om Mummets sinne og vrede.

Tidlig i samtalen merket jeg at elevene var svært urolige, noe man kan forvente av 7-åringene. De mistet fort tålmodighet gjennom lesing av boka, selv om de fortalte at det var interessant. Mine umiddelbare tanker er at *Bak Mumme bor Moni* er noe lang for denne aldersgruppa, hvis man har som tanke å snakke om den etterpå. Samtalen etterpå ble derfor ganske kort, men likevel ganske effektiv. Det var spennende å se at elevene ble mer opptatt av å snakke om mot og det å tørre å gjøre noe man synes er litt skummelt, fremfor hvor sinna Moni var. Historiene som ble delt i gruppa var gode eksempler på hvordan disse elevene selv hadde gjort som Mumme. Vi snakket litt sammen om denne gode følelsen man får inni seg når man gjør noe man er redd for, og at det derfor kan være bra at man bare hopper i det, slik som Mumme gjorde med hesten i boka.

### 5.3 Samtalen med gruppa fra 4.klasse

Elevgruppa fra 4.klasse var jevnt over svært engasjerte under lesingen. Vi snakket om parateksten i starten, og elevene mente at det var nok en konflikt mellom de to personene på framsida, som vi snart skulle møte. Elevene kunne fortelle meg at Mumme er lei av situasjonen sin, og de beskrev han som både lur, tør, modig, sterk og effektiv i møte med Store Svarte Hesten. Kommentaren *det er jo bare en hest, hvor skummel kan den egentlig være?* kom fra en elev. En annen elev mente at Mumme er redd og sjenert og har det vanskelig. Spørsmål om hvorvidt Mumme og Moni var søsken kom opp. De hadde ganske likt hode og helt like klær, så kanskje de var søsken? Det ble også prat om hvorfor Moni slår hesten, og gruppa kunne konkludere med at hesten ikke lengre vil være venn med Moni, da disse to var tidligere bestevenner. Enkelte mente at pappaen til Moni har en hest som er djevelen. Moni kommer derfor også fra helvete, og derfor er han både gammel, stor, har krefter, og er både sint og sterk. *Aaah, nå skjønner jeg! Moni er fra h-land [helvetesland]! Det er derfor han er sint og så gammel og går ut fra en vulkan med røyk i munnen!*, utbrøt en elev. *Wow, så spennende!*, svarte jeg eleven.

Enkelte elever hadde store tanker om hva boka handlet om, som at Moni var fra helvete. De ulike teoriene ble diskutert i gruppa, med et særlig fokus på relasjonene mellom Moni, Mumme og Store Svare Hesten. Det siste oppslaget virket å vekke ekstra interesse fra elevene. Hvorfor Moni ble en ape var det også mye snakk om, for han kunne vel blitt et enda dummere dyr enn en ape? Gruppa sjekket hvor mange bein hesten faktisk hadde, da de syntes det var spesielt at hesten hadde 16 bein. Flere av elevene mente at handlingen foregår ute et sted, enten langt oppi skyene hvor man kan ha alt mulig, både drømmeland og fantasiland.

Jeg spurte gruppa om de kunne si noe om hvordan Mumme har det når Moni kommer. Elevene mente at Mumme blir redd, og de synes det var urettferdig at Moni kun skal være slem med Mumme – han får liksom alt. Moni kan jo heller plage noen andre. Mumme er tøff, for han visste at det var konsekvenser ved å gå opp til hesten og gi den sukker. Hesten kunne jo blitt skikkelig sint, eller skikkelig glad. *Mumme tok en råsjanse*, mente en elev. Det faktum at Moni bedriver dyreplageri var viktig for gruppa, for det var tydelig at Moni lugger og slår hesten sin. En elev uttalte at Moni ikke er proporsjonal i kroppen, og han har krefter som blir brukt på hesten. Andre spørsmål som ble stilt og diskutert i gruppa var om fjellet bak Mummens hus egentlig var Moni, og hvorfor hesten blåser røyk på oppslag 2. Siden vi diskuterte parateksten før lesingen, var det naturlig å spørre elevene om boka var slik de trodde den skulle være. Svarene var både ja, nei og på en måte. Boka ble lest på deres nivå, og

vi fikk en samtale basert på elevgruppas inntrykk av bokas tematikk. Samtalen handlet om modighet, å være tøff, å si ifra og karma, da i form av at Moni hadde dårlig karma ettersom han behandlet Mumme dårlig, og derfor ble han Lille Dumme Ape. Elevene som ønsket det, fikk fortelle de andre hvordan de hadde vært i lignende situasjoner som Mumme i møte med Store Svarte Hesten. Elevene fra 4.klasse turte å være ærlige og fortelle om ting de selv hadde opplevd, noe som gjorde samtalen veldig fin. En elev fortalte om da hun ble mobbet av noen på skolen. Det var både skummelt og ekkelt, men det ble mye bedre av å snakke med noe om det. Elevene kjente virkelig på at det ble lettere etter at man hadde sagt ifra til noen man stolte på, og vi snakket sammen om hvor viktig det var å gjøre nettopp det.

#### ***5.4 Samtalen med gruppa fra 7.klasse***

Enkelte elever møtte parateksten med latter, noe som er forståelig siden bildebøker assosieres med mye mindre barn enn dem selv. Under lesingen var det ikke spesielt mange innspill fra elevene, og det var først etter lesingen at de ble mer engasjerte. Enkelte elever begynte diskusjoner med sidemannen mens samtalen i plenum pågikk. Det dukket opp mange teorier om karakterene vi møter i boka. At Mumme og Moni er søsken, eller at Mumme er et barn. Kanskje Moni er en sint mor og Store Svarte Hesten er pappaen. Mumme har kanskje OCD, ADHD, eller er psykisk syk. Kanskje er han schizofren og både Moni, Store Svarte Hesten og Lastebilen bare er personer han ser, men som egentlig ikke er der? Noen elever mente at hesten kan være en redder og månen er himmelen, fordi Mumme er egentlig fast i helvete. På den måten må jo Mumme være død og i helvete, hvor Moni er djevelen. Kanskje hesten er Mumme selv, og han redder seg selv gjennom å bli venn med hesten, altså seg selv? Andre elever mente at Mumme ikke er i den virkelige verden i historien, blant annet grunnet høyt antall skyer på bildene, som ikke var realistiske.

Et fåtall jenter tolket boka på en litt annen måte enn de andre elevene. De la merke til hvordan korridorene var inni hodet (oppslag 7), hvor de koblet dette sammen med at alt skjer inni hodet til Mumme. Kanskje Mumme egentlig er død? Kanskje Moni er en person inni hodet til Mumme som er sint og som slår, men at det egentlig bare er en figur for Mummes følelser og sinne? Mumme tar altså et oppgjør med seg selv i boka. Flere elever hadde en plutselig åpenbaring etter at denne teorien ble fortalt, hvor en elev uttalte *åh, jeg forstår hele boka nå! Wow! Hvis dere skjønner boka slik som jeg gjør så er det faktisk en skikkelig bra bok!*

Mumme har kanskje ingen familie da vi ikke ser noen andre åpenbare familiemedlem, med mindre Moni og Store Svarte Hesten er familien hans. *Hvem er det han sier han er glad i hvis han ikke har familie?*, spurte en elev, og fulgte opp med at dette var en skikkelig tenkebok.



Det kom også reaksjoner på skrivemåten i boka. *Er boka skrevet av en utlending? Det er liksom så enkelt språk*, spurte en elev.

Mye av samtalen, eller diskusjonen, som etterfulgte lesing og tolkning av boka, gikk på kjønn og hvordan jenter og gutter uttrykker sinne på ulike måter. Dette kom opp etter at en elev spurte om Mumme var gutt eller jente. *En jente ville ikke slått lastebilen på den måten*, uttalte en annen elev. Grappa snakket om at gutter er mer fysisk sinte enn jenter, og at jenter heller holder det inni seg, er stille eller er frekk mot andre. Elevgruppa var stort sett enige om disse ulikhetene, basert på sine egne erfaringer. Etter at vi hadde diskutert hvilket kjønn Mumme var, så elevene innsidepermen av boka, hvor det står «Ideer av Simon Dahle Nyhus». Da konkluderte gruppa med at Mumme måtte være en gutt. Enkelte mente at boka var for barnslig for dem.

Samtalen med 7.trinn opplevde jeg som svært interessant å være en del av, da gruppa hadde mange ulike ideer for hva boka *egentlig* kunne handle om. Samtalen tok retning kjønn og forskjellene her, men de var stort sett svært interessert i å diskutere ikonotekstene, og vi gikk stadig tilbake til boka i et forsøk om å få klarhet i handlingen.

## **6.0 Drøfting og diskusjon**

Jeg vil først i kapitlet vise til utprøvingene jeg har gjort med *Bak Mumme bor Moni*, for å se på likheter og ulikheter ved de ulike trinnene. Deretter vil jeg knytte dette opp med analysene jeg har gjort, før jeg går videre med å knytte de ulike delene sammen for å drøfte problemstillingen. Til slutt vil jeg komme med egne refleksjoner knyttet til det tverrfaglige temaet.

### **6.1 Utprøving av *Bak Mumme Bor Moni***

Bildebøkene legger begge opp til tolkning, men på ulike måter. Hvor *Bak Mumme bor Moni* potensielt sett kan handle om flere ulike ting for leseren, ettersom både sted, tid, rom og persongalleri er noe diffust framstilt, er *Sinna Mann* ganske tydelig på tematikken. En kommer ikke unna at dette er ei bok som skildrer hverdagen til et barn med en pappa som slår mamma. Dette fører også med seg noen valg som lærer må gå gjennom før det skal velges ut bok. På bakgrunn av dette tenker jeg at handlingen i *Sinna Mann* er mer realistisk framstilt enn *Bak Mumme bor Moni*, og jeg tror at det er lettere å bli redd karakteren Sinna Mann, enn Moni. Siden *Bak Mumme bor Moni*, etter min mening, legger opp til mer tolkning om hva boka *egentlig* handler om, resulterte det i at det var et tryggere valg for meg å bruke den boka til samtalene. Årsaken til bokvalg kan forklares kort med at *Bak Mumme bor Moni* viser til et indre sinne, mens *Sinna Mann* viser et ytre sinne.

## **6.2 Elevenes tolkninger om *Bak Mumme bor Moni***

Etter mine erfaringer ved bruk av denne bildeboka, har jeg flere tanker. Jeg opplevde jeg først og fremst at elevene fra disse gruppene uttrykte et ønske om å lese slike bøker igjen. Samtalene forteller meg også at elevene kunne lete seg fram til mer enn jeg kanskje trodde, bare de får samarbeide og diskutere de ulike tolkningene sammen.

Etter samtalen med 2.trinn, tenker jeg at boka er litt for lang, siden vi skulle snakke om boka etter lesingen. Grunnet deres alder og konsentrasjonslengde vil jeg nok ikke bruke denne bildeboka igjen på samme måte senere. Et alternativ jeg tror hadde fungert bedre for denne aldersgruppa hadde vært å gi dem en praktisk oppgave om boka i etterkant av lesingen, fremfor å snakke. Til tross for at mange ble urolige og utålmodige mot slutten, uttrykte elevene likevel at de kunne forstå hvordan Mumme hadde det. Gjennom de små fortellingene som ble fortalt av elevene etterpå, forsto jeg at elevene hadde relativt god forståelse for hvilke følelser som utspiller seg i *Bak Mumme bor Moni*. Boka var nok ikke essensiell for å få i gang en samtale om følelshåndtering, og siden boka krever en del oppmerksomhet fra leseren på samtlige oppslag, er det kanskje i lengste laget for 2.klassinger å bruke boka på denne måten.

Samtalen med 4.klassegruppa var kanskje den mest engasjerende av de tre samtalene som fant sted. Gruppa var svært muntlig aktiv, og ut fra mine egne observasjoner fikk de en felles forståelse av boka, nettopp fordi de var så ivrige etter å finne ut «rett svar» for hva boka egentlig handlet om. Her var også teoriene mange om hvem Moni var, og hvilket forhold Mumme og Moni egentlig hadde. Elevene uttrykte også selv at de syntes det hadde vært en fin time som skilte seg ut fra hva de ellers gjorde på skolen. Slik samtalen og høytlesingen ble gjennomført i med denne gruppa, er noe jeg sannsynligvis kommer til å gjøre igjen.

7.klassegruppa trakk boka inn på et nivå som var relevant for deres aldersgruppe, nemlig kjønn og kjønnsforskjeller. De viste at de hadde kunnskaper om psykisk helse, ved å stille spørsmålstegn ved Mummets psykisk. Det ble nevnt samtlige diagnoser, hvor resten av gruppa, inkludert meg selv, fikk forståelse for hvorfor de mistenkte det. Her var det mindre prat om hvilke følelser som var dominerende i boka, og mer fokus fra elevene om hva boka *egentlig* handler om. Dette viser at gruppa hadde en større utvikling av litterær kompetanse, noe en kan forvente av 7.trinn versus 2.trinn. Slik jeg forsto det, opplevde elevene at ikonoteksten var kompleks og tidvis vanskelig å lese, men likevel svært innbydende for dem. Da elevene ble spurt hva boka handler om, var det noe uenigheter, da elevene opplevde den noe ulikt innad i gruppa. Mens de diskuterte, ba de meg finne tilbake til et bestemt oppslag, slik at de kunne studere dem nærmere. Det var også tydelig for meg at denne aldersgruppa

hadde større multimodal tekstkompetanse enn de yngre elevgruppene, hvor enkeltelever forklarte boka på et mer kompleks nivå, hvor Moni var Mummens eget sinne, og at alt foregikk inni hodet til Mumme hele tiden.

Bøkene tolket noe ulikt i de forskjellige gruppene. Alder, tekstkompetanse og livserfaring er noen faktorer som begrunner dette, men det som jeg tenker er viktig å ta med seg, er at alle elevgruppene fikk et felles forhold til boka, siden den ble diskutert i plenum. Forslag, teorier og spørsmål som ble delt i gruppa så ut til å styrke gruppas felles forståelse av *Bak Mumme bor Moni*, slik at den ble deres egen. 7.trinn la merke til det enkle språket, noe som ga dem assosiasjoner til en utlending med norsk som andrespråk. Det enkle språket ble derfor ikke koblet opp til barneperspektivet i boka, men denne gruppa var den eneste som påpekte dette. 7.trinn har gått på skolen i mange år og kan språket godt, og det var kanskje lettere for dem å oppdage den barnlige eller enkle, skrivemåten. 2. og 4.trinn derimot, er på et ståsted i sin skrive- og leseutvikling at de ikke påpekte det.

### **6.3 Følelseshåndtering i *Bak Mumme Bor Moni* (2000) og *Sinna Mann* (2003)**

I begge bildebøkene møter vi personligheter som må jobbe med teknikker for å få kontroll over eget følelsesliv. I *Bak Mumme Bor Moni* ser vi Mumme som trosser egen redsel ved å gi Store Svarte Hesten sukker i lua si, og på den måten trosser fienden Moni. Dette kan sees på som en følelseshåndteringsteknikk. Etter at Mumme tar grep, skjer det store ting i livet hans, og fienden, Moni, mister makten over Mumme. Dette er inspirerende, og det viser til at man faktisk kan hjelpe seg selv hvis man har det vondt eller vanskelig inni seg. Verbalteksten er ærlig, som når Mumme ikke forstår hvorfor Moni kommer.

I *Sinna Mann* er ikke Pappa sterk nok, fortalte Kongen, helt til han lærer seg å bli det. Boka viser at å håndtere eget følelsesliv er altså noe man kan trene opp. Det nest siste oppslaget i *Sinna Mann* er spesielt, hvor vi ser Pappa sammen med alle disse ulike sidene ved seg selv, illustrert som bittesmå mennesker. Pappa må lære seg å akseptere disse negative følelsene, omfavne dem og lære seg nettopp følelseshåndtering, slik at menneskene rundt han også kan ha det trygt og godt. *Sinna Mann* viser leseren hvordan egne følelser kan gå ut over dine nærmeste, og at å kunne håndtere egne følelser er dermed ikke noe isolert inni eget hode. Dette ser vi tydelig ved at Mamma og Boj er så lykkelige mot slutten av boka, etter at Pappa har fått hjelp. Boka illustrerer derfor meget godt hvordan følelseshåndtering er viktig for flere enn kun deg selv. Bøkene tar opp noe like prinsipp rundt følelseshåndtering – det å vinne over monsteret inni seg selv.

Bøkene har flere innfallsvinkler som er spennende å utforske. I analysene mine ble det lagt fokus på følelsen sinne, grunnet forskningsspørsmål 1. Tekstens tomme ord ble derfor fylt på bakgrunn av mine forforståelser og mine tolkninger underveis i lesingen, siden jeg opplevde boka på min egen måte. Som Iser (1972) viser til, kan en tekst potensielt sett være åpen for mange ulike oppdagelser, og ingen lesing kan derfor noen gang nå sitt fulle potensial, fordi hver leser vil fylle disse åpningene på sin egen måte (Iser, 1972, s. 55). I utprøvingene mine med *Bak Mumme bor Moni* så jeg nettopp det Iser påpekte, nettopp ved at hver lesing ble unik fordi elevene tolket boka på ulike måter. Funn fra elevsamtalene viser at de yngre elevene gjerne ser flere følelser som er aktuelle enn sinne. 2.trinn plukket opp redsel, 4.trinn plukket opp mot og det å være modig og tøff, mens 7.trinn leste den noe ulikt innad i gruppa, men satte fokus på kjønnsforskjeller, noe de andre ikke gjorde. Deres forforståelse av boka fra å se parateksten og gjøre seg opp en mening før lesinga, til deres livserfaring og teksterfaring var med på å bestemme hvordan gruppa tolket de åpne rommene i ikonotekstene.

Tidligere nevnte jeg at Mamma viser tegn til å være deprimert i *Sinna Mann*, noe jeg, med min livserfaring, tolket hennes oppførsel og handlinger som. I boka finnes det også et større aspekt å utforske innen tradisjonelle kjønnsroller, og hvordan dette påvirket Mamma i valget om å ikke forlate Pappa. I *Bak Mumme bor Moni* kan en vurdere hvordan Store Svarte Hesten har det, hvor han blir mishandlet hos Moni, for så å utvikle et vennskap til Mumme. I tillegg er det Moni, som er så sint. Hva fikk Moni til å snu, og hvorfor ble han Lille Dumme Ape?

#### **6.4 Vurdering av didaktisk potensial**

Innledningsvis viste jeg til at det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan fungere som forebyggende tiltak mot at flere barn og unge utvikler psykiske lidelser. Når det gjelder litteraturundervisningen kan elevene, gjennom litteratur, møte mennesker og menneskelige utfordringer, uten at det nødvendigvis oppleves for personlig for elevene. «Bruk av skjønnlitteratur åpner for å undervise om vanskelige temaer uten å være for personlig, men dette krever pedagogisk intendert didaktikk» (Lauritzen, Antonsen og Nesby, 2021). Dette er en viktig faktor med tanke på mye av debatten rundt folkehelse og livsmestring også, hvor mennesker fra flere ulike instanser har vært usikker på det man kaller for terapi i klasserommet. Kan man finne balansegangen mellom det som da blir terapi, og det som blir litteraturundervisning? Når det gjelder å unngå at folkehelse og livsmestring blir for personlig inngripende for elevene, slik at det kan minne om terapi, tror jeg lærerens didaktiske tilnærming til temaet er avgjørende, og hvorvidt læreren har kunnskap på området. Jeg tror at barn og unge som kan møte ukjente personligheter i litteraturen, klarer å distansere seg nok til at litteraturundervisning ikke ligner terapi, samtidig som man kanskje kan få håp og

framtidstro for eget liv. Det kan være at litteraturen kan sette i gang en tankeprosess hos den enkelte, slik at man kan reflektere over eget liv opp mot det man har lest. Dette skaper identitet hos barnet, noe som også ligger innenfor temaet folkehelse og livsmestring.

Når det gjelder bildebøkene i seg selv, byr de begge på svært mange estetiske virkemidler som er gode eksempler å bruke hvis en skal vise til lesing av sammensatt tekst, noe som er en del av norskfaget. Etter mine utprøvinger med *Bak Mumme bor Moni* så jeg mest engasjement når det kommer til selve boka, hos 7.trinn. Elevene kunne holdt på i lang tid med å granske etter svar i ikonotekstene, noe som resulterte i en undervisningstime som både engasjerte og skapte elevmedvirkning, samtidig som alt som ble diskutert, var høyst relevant til norskfaget. Også 4.klassingene i undersøkelsen var veldig på ballen under lesingen, så vel som samtalen etterpå. Jeg tror at denne aldersgruppa er unge nok til å ha mye fantasi, og at dette kombinert med at de er kjente lesere og har møtt på en del tekst tidligere, var viktig for elevgruppas tolkning og engasjement.

I læreplanen står det at lesing av skjønnlitteratur kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde, og på den måten bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Livsmestring kan derfor kunne jobbes med gjennom litteraturen, og Evenes (2021) skriver at en betydningsfull evne elevene kan oppøve seg gjennom å arbeide med fortellinger, er det å kunne se noe fra et annet perspektiv enn sitt eget. Hun forteller også at mennesker har brukt myter, eventyr og andre fortellinger til å gjøre livet lettere å bære (Evenes, 2021, s. 8-9). Bildebøkene jeg har valgt ut kan potensielt sett brukes til å arbeide med flere ulike deler av læreplanen samtidig, nettopp ved at det finnes mange ulike fokusområder i dem begge to, slik jeg har nevnt tidligere. Dette gjør at bøkene kan anses som mer anvendelige enn først antatt.

I norsk etter 7.årstrinn er det et eget kompetansemål i norsk som går på sammensatte tekster. Et kompetansemål i norsk (NOR01-06) etter 7.trinn er at elevene skal «Utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også under kjerneelementer i LK20 i norsk står det at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andres menneskers tanker og livsbetingelser», og at «De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan sees i sammenheng med hva folkehelse og livsmestring skal bety for norskfaget. Det er også en av de grunnleggende ferdighetene å kunne lese for ulike formål. «Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den

grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er ikke noe jeg har hatt fokus på i denne oppgaven, men jeg ønsker å vise til at komplekse bildebøker kan ha didaktisk nytte i norskfaget på flere nivå i LK20. LK20 definerer særlig litteratur som sentral i forhold til folkehelse og livsmestring, men litteraturundervisning har alltid vært inngang for å diskutere livsvalg, verdier og møte andres livsskjebner. Folkehelse og livsmestring vil derfor ikke nødvendigvis revolusjonere litteraturundervisningen, for norskfaget består allerede av mange deler som det tverrfaglige temaet omhandler.

### **6.5 Avsluttende ord**

Jeg har valgt meg ut to ganske like, men samtidig forskjellige bildebøker i denne oppgaven. Ut fra mine egne tanker om disse to bildebøkene, tror jeg at det er lettere for en lærer å ta i bruk *Bak Mumme bor Moni*, enn *Sinna Mann*. Man kan ikke forutsi hvilke responser *Sinna Mann* får, fra både elever og foresatte. Her ønsker jeg å trekke inn Gro Dahles egne ord fra en telefonsamtale med Ingjerd Traavik i 2011. Forfatteren av boka selv har benyttet *Sinna Mann* både i barnehager, skoler, biblioteker og ulike forsamlinger, både i Norge og i Sverige. Dahle forteller at hun har opplevd ulike reaksjoner på bøkene, og ser særlig forskjeller mellom aldersgruppa 2-7 år dem fra 12-16 år. Traavik skriver;

De små og svært unge barna opplever historien om *Sinna Mann* som et eventyr. Det er trollet som er sinna og slem og som slår. De større barna og de voksne tar dette som en erfart historie, og kan reagere med sinne og gråt, og noen forlater rommet.

(Traavik, 2012, s. 101)

Dahle forteller at det *skal* ropes ut, det *skal* snakkes om (Traavik, 2012, s. 101). At Dahle selv har møtt ulike tolkninger av handlingen i *Sinna Mann* bringer fram et viktig poeng. Jeg kan gjerne vurdere og diskutere hvorvidt enkelte bøker ikke bør brukes i klasserommet eller ikke, men da er det basert på *min* tolkning av boka. Barn som leser disse bøkene gjør ikke nødvendigvis samme tolkninger som meg, for vi kommer fra ulike ståsted. For å sette dette opp mot undersøkelsene jeg har gjort, viser det seg at det stemmer godt overens med det Dahle har opplevd, selv om det er ulike bøker som har blitt brukt. De minste elevene leste *Bak Mumme bor Moni* mer som en historie eller et eventyr, mens de største elevene forsto bokas tematikk på et annet nivå. 7.klassingene forsto etter hvert at det vi ser på bildene ikke nødvendigvis er det som faktisk skjer, og at det kan hende at vi må tolke oppslagene for å forstå handlingen. Slik som en av 7.klassingene uttalte; *dette er en skikkelig tenkebok*. Boka

og undervisningen var den samme på alle trinn, men mine undersøkelser viser at mottakeren av boka er avgjørende for oppfatning av bokas tematikk.

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilket didaktisk potensial som ligger i to utvalgte komplekse bildebøker, for så å se på bøkens relevans opp mot folkehelse og livsmestring og følelshåndtering. Jeg har ikke muligheten til å ha en sterk konklusjon, men jeg har likevel flere resultater, i tillegg til at jeg har gjort meg opp flere tanker underveis i arbeidet. Begge bildebøkene har potensialet til å bli brukt i skolen, men det finnes kanskje flere faktorer som bør vurderes. Jeg tror hensikten med undervisningen er svært viktig å tenke over, selv om det ikke alltid er lett å vite på forhånd hvordan elevene opplever boka. Fra egen erfaring ved bruk av *Bak Mumme bor Moni*, kan man ikke på forhånd si hva timen og samtalen skal handle om, siden den kan tolkes på mange måter. Når det gjelder mer kontroversielle bildebøker, som *Sinna Mann*, tenker jeg at desto eldre elevene blir, desto mer klarer de å distansere seg bokas tematikk, grunnet både modenhet og større tekstkompetanse. Tidligere var jeg inne på at det alltid er en risiko for at boka kan trigge såre minner hos enkelte, men dette må vurderes i hvert enkelttilfelle. Jeg tror at norsklærere rundt om i landet har kompetansen selv til å vurdere hva de ønsker å jobbe med i norskfaget. Man kan velge å legge vekt på at *Sinna Mann* kan være risikofylt, eller så kan man heller se på potensialet denne boka har. Boka er fylt med ikonotekstuelle virkemidler som virkelig kan engasjere elevene og dra dem med inn i interessante samtaler og diskusjoner innen svært relevante norskfaglige emner.

Både *Bak Mumme bor Moni* og *Sinna Mann* inneholder mange perspektiver man kan sette fokus på, noe som gjør bøkene mer anvendelig i skolen, nettopp fordi de kan brukes for flere ulike formål. Undervisning kan ha som mål å snakke om boka og bokas persongalleri gjennom litterær samtale, man kan trekke dem inn i prosjektarbeid om følelshåndtering, og man kan bruke den i opplæring av multimodale tekster ved å se på hvordan ord og bilde jobber sammen, og tidvis mot hverandre.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt noe kritisk til det som ligner frykt for det terapeutiske klasserommet. Som lærer vet man at det ikke er uvanlig at elever legger ut om eget liv foran klassen, for de er tross alt barn. Barn som tør å åpne seg er avhengige av at den voksne lytter og følger opp det som blir sagt, for hvis det blir avfeid, vil kanskje ikke eleven tørre å åpne seg i en senere anledning. Ja, læreryrket er en profesjon og man har etiske retningslinjer å følge, men vi er også medmennesker og omsorgspersoner for elevene våre. Vi skal bry oss, og spør du meg, så skal det være rom for å snakke om vanskelige ting i

klasserommet, for det finnes så mange barn som ikke har den muligheten hjemme. Hvis vi skal jobbe forebyggende, så må vi lærere anerkjenne rollen vår som omsorgspersonell, og slik jeg har vist i denne oppgaven, kan litteraturen og bruk av bildebøker være en vei å gå for å skape åpenhet og trygghet, både i klasserommet og hos den enkelte elev. Vi trenger ikke gå inn i klasserommet som psykologer for å skape åpenhet og tørre å sette ord på vanskelige ting. Litteraturen kan danne oss og gi oss svært viktig innsikt i andre menneskers liv, og på den måten jobbe med empati og forståelse for andre. Jeg tror også at arbeid med slike bildebøker kan være viktig for å ruste oss for livets kompleksitet, altså nettopp det folkehelse og livsmestring handler om.



## Litteraturliste

- Aa, L. & Neteland, R. (2018). *Master i norsk – metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Aamli, K. (2014, 8.mai). *Utfordrende bildebøker for voksne*. Forskning.no.  
<https://forskning.no/kunst-og-litteratur-partner-kulturpolitikk/utfordrende-bildeboker-for-voksne/563549>
- Aarskog, K.N. (2020). – *Folkehelse og livsmestring må ikke bare bli et pratefag*. UiT, Norges arktiske universitet. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/folkehelse-og-livsmestring-ma-ikke-bare-bli-et-pratefag/1782300>
- Alnes, H.J. (2020, 9.desember). Hermeneutikk i *Store norske leksikon*.  
Hentet 09.01.22 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Bjorvand, A.M. & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant. Om arbeid med moderne billedbøker. Kapittel i Lillesvangstu, M., Tønnessen, E.S. & Dahll-Larssøn, H. (red.) (s.107-119). *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Bjorvand, A.M. (2012). Når barn leser bildebøker. I Bjorvand, A.M. & Tønnessen, E.S. (red.). *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (2.utg. s. 69-80). Universitetsforlaget.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2000). *Bak Mumme bor Moni*. Cappelen.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna Mann*. Cappelen.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A.H. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Europarådet (2016). *Å undervise i kontroversielle temaer*.  
<https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Evenes, T. (2021). *Livsmestring gjennom fortellinger*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

- Folkehelseinstituttet. (2021). *Psykiske lidelser under pandemien*.  
Hentet 07.03.2022 fra <https://nhi.no/for-helsepersonell/fra-vitenskapen/psykiske-lidelser-under-pandemien/>
- Ford, B.Q., Lam, P., John, O.P. & Mauss, I.B. (2013). *The psychological health benefits of accepting negative emotions and thoughts: Laboratory, diary, and longitudinal evidence*. DOI: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/pspp0000157>
- Groth, B. (2019, 11.april). Dødsriket i *Store norske leksikon*.  
Hentet 12.03.22 fra <https://snl.no/d%C3%B8dsriket>
- Gundersen, D. (2021, 7. november). Kontroversiell i *Store norske leksikon*.  
Hentet 28.2.2022 fra <https://snl.no/kontroversiell>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvitenskapen och bilderboksforskningen. I *Tidsskrift för litteratur vetenskap*. Nr. 3 – 4 1982 Årgang elva.
- Haugen, M.O. (2022, 28. januar). Bildebøker i *Store norske leksikon*.  
Hentet 07.02.2022 fra <https://snl.no/bildeb%C3%B8ker>
- Holmboe, L.E. & Røhne, B. (2021, 3.3). Innkjøpsordningene for litteratur i *Store norske leksikon*. Hentet 10.05.2022 fra [https://snl.no/innkj%C3%B8psordningene\\_for\\_litteratur](https://snl.no/innkj%C3%B8psordningene_for_litteratur)
- Helsedirektoratet. (2021, 27.april). *Kapittel 3.3 betydningen av psykisk helse i skolen*. I *Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging*.  
Hentet 07.03.2022 fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Herzog, I.C. & Helgesen, P. (2021, 9. juni). Gro Dahle i *Store norske leksikon*.  
Hentet 28.03.2022 fra [https://snl.no/Gro\\_Dahle](https://snl.no/Gro_Dahle)
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, Vol. 3, No. 2, On Interpretation: I, 279.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

- Klomsten, A.T. & Uthus, M. (2021). En sakte forandring. En kvalitativ studie om elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14[2], 122 – <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Klomstén, A.T. & Fiske, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: Samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). *Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). *Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). *Kompetansemål og vurdering*. Kompetansemål etter 7.trinn. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). *Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?curriculum-resources=true>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Lauritzen, L.-M. (2021). *Det skal helst gå godt – Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole*. [Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø]. <https://hdl.handle.net/10037/22698>
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget: *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>

- Mental Helse (2018). *Vi trenger mer om psykisk helse i skolen*.  
<https://mentalhelse.no/aktuelt/sinn-og-samfunn/vi-trenger-mer-om-psykisk-helse-i-skolen>
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 01/2010 (Volum 1).
- Mørstad, E. & Tschudi-Madsen, S. (2021, 19.august). Fargesymbolikk i *Store norske leksikon*. Hentet 21.04.2022 fra <https://snl.no/fargesymbolikk>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur AB.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode i vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, E.M. (2021, 26.oktober). Sleipner i *Store norske leksikon*. Hentet 30.04.2022 fra <https://snl.no/Sleipner>
- Ommundsen, Å.M. (2006). All-alder-litteratur. Litteratur for alle eller ingen? I Ewo, E.& Sverdrup, K.W. (red.). *Kartet og terrenget: Linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen*. Dreyers Forlag Oslo AS.
- Ommundsen, Å.M. (2010). På vei mot barnelitteraturens grense? Erlend Loes Kurtby (2008). *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 2010:1.
- Ommundsen, Å.M. (2016). Billedbøger mellom læsere – Kontroversielle billedbøger i Norge og Danmark. *Passage*. Aarhus Universitetsforlag. 2016;75:29-48.  
<https://hdl.handle.net/10642/5184>
- Ommundsen, Å.M. (2018). *Bildeboka*. I Stokke, R.S. & Tønnesen, E.S. (red.). *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. (s. 151-170). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). §1-1. *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stiegler, J.R., Sindig, A.I. & Greenberg, L. (2018). *Klok på følelser – det følelsene prøver å fortelle deg*. Gyldendal.

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

Ulvestad, R. (2021). *Hvor vondt har du det i dag, lille venn?* De viktige tingene i livet kan verken kriteriefestes, måles eller veies. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/folkehelse-laererrollen-roar-ulvestad/hvor-vondt-har-du-det-i-dag-lille-venn/279916>

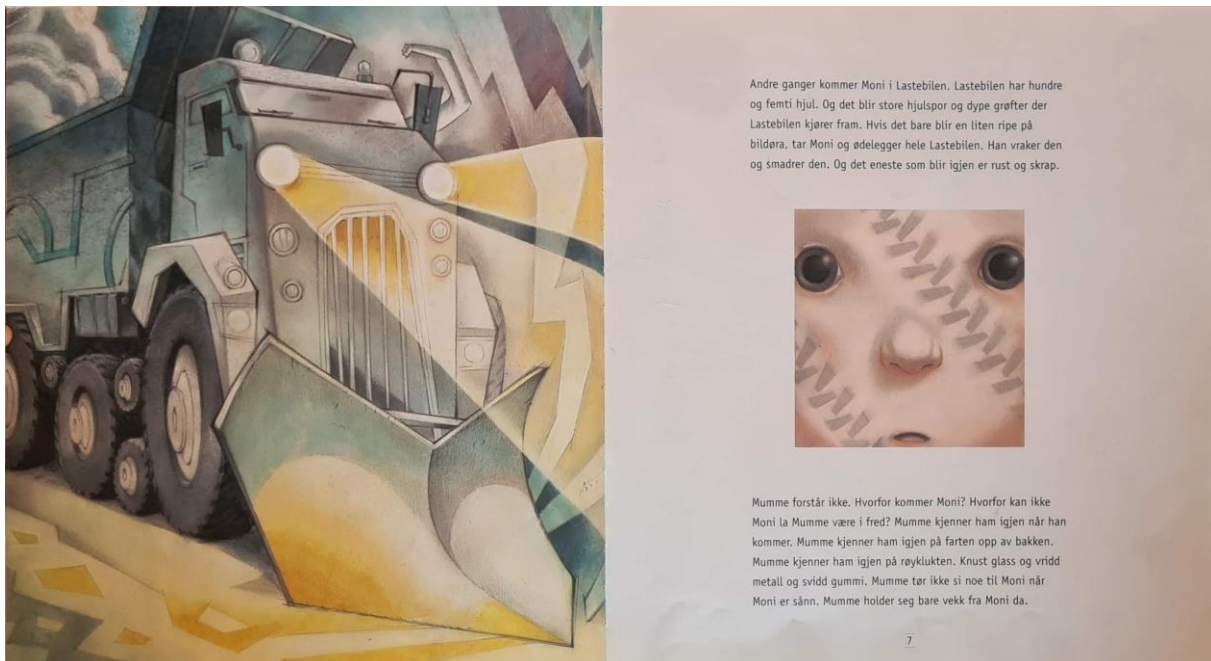
## Vedlegg 1: Oppslag fra *Bak Mumme bor Moni* (2000)

### Oppslag 2:



Men bak Mumme bor Moni. Og Moni eier Store Svarte Hesten med seksten bein. Noen ganger når Moni kommer, rir Moni på Store Svarte Hesten tvers gjennom Mumme. Svarte Hesten vil ikke stå stille. Hesten vil bare trampe.

### Oppslag 3:



Andre ganger kommer Moni i Lastebilen. Lastebilen har hundre og femti hjul. Og det blir store hjulspor og dype grøfter der Lastebilen kjører fram. Hvis det bare blir en liten ripe på bildøra, tar Moni og ødelegger hele Lastebilen. Han vraker den og smadrer den. Og det eneste som blir igjen er rust og skrap.

Mumme forstår ikke. Hvorfor kommer Moni? Hvorfor kan ikke Moni la Mumme være i fred? Mumme kjenner ham igjen når han kommer. Mumme kjenner ham igjen på farten opp av bakken. Mumme kjenner ham igjen på røyklukten. Knust glass og vridd metall og svidd gummi. Mumme tør ikke si noe til Moni når Moni er sånn. Mumme holder seg bare vekk fra Moni da.



## Oppslag 5:

Når Moni begynner å komme, kjenner Mumme luften tykne. Da hører Mumme Lastebilen buldre. Da hører Mumme Svarte Hesten trampe med seksten bein. Da begynner det å ryke og dampe og riste på alle kanter. Og når Moni kommer, da løper Mumme og gjemmer seg.



For Moni ble født dypt under vann og lærte å rope av vulkanene. Derfor kom Moni opp av vannet med røyk i munnen og rødt ansikt. For Moni sprenger og sprenger i ansiktet. Og hvis han vil, kan Moni sprengre hodet sitt i småbiter. For Moni har krefter som ingen andre, for to tusen kreps bor i kroppen til Moni og klyper og klyper.

10



## Oppslag 7:

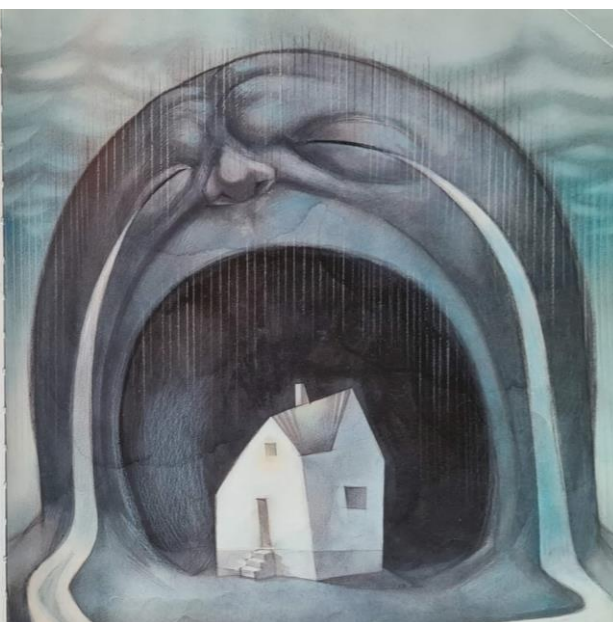
- Nei, sier Mumme inni seg og lukker øynene. - Nei, hvisker Mumme og holder for ørene. - Nei, nei, nei, ber han og knytter seg og klemmer knærne tett. Og Mumme tenker seg bort fra alt sammen. Tenker seg inn i en drue. Han tenker seg inn og inn og inn i en lysegrønn drue, og inne bak skallet hører han ingenting. For han er inne i en drue i en klasse på et lyseblått fruktfat høyt, høyt oppe på et bord.



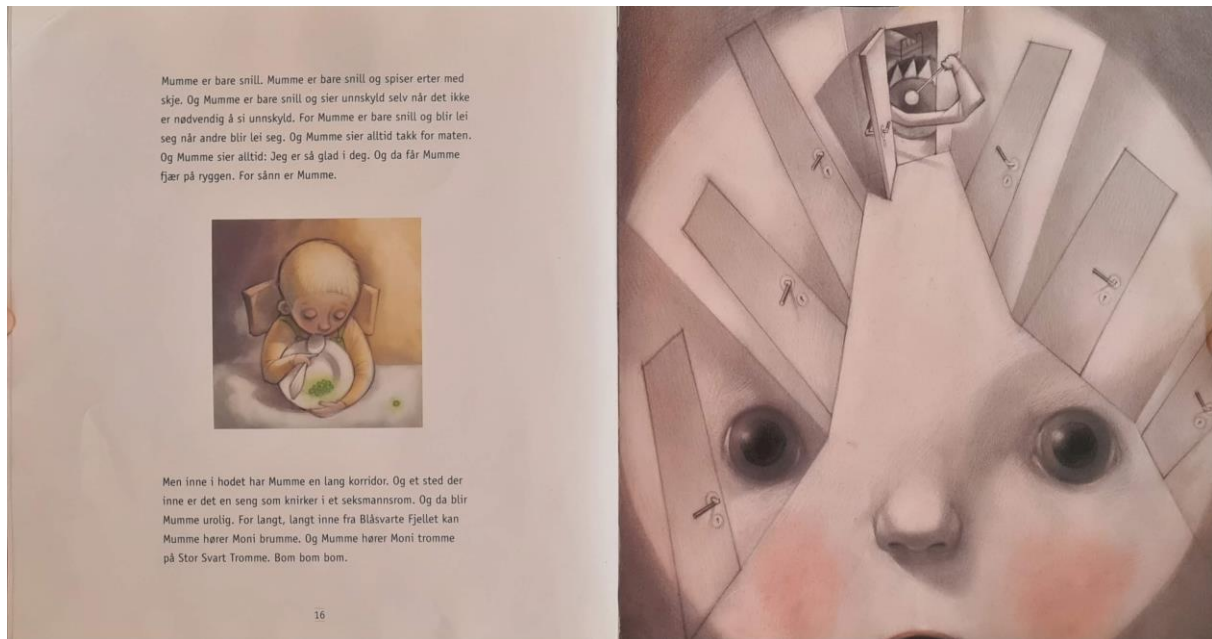
Og når Mumme åpner øynene igjen, er Moni borte. Bare stavet som faller og aske i luften. Og alt blir hundre tusen kilo lettere.

Men hvor er Moni nå? Hvor er Moni når Moni er borte? Mumme kan ikke se Moni, Mumme hører bare Moni som gråter. For nå ligger Moni inne i fjellet og gråter. Og fjellet vokser seg tykkere og tykkere til ingen hører noen ting.

14



## Oppslag 8:



## Oppslag 9:





## Oppslag 10:



- Nei, roper Mumme. - Nei, nei, nei, roper Mumme og stenger med Bommen. Lastebilen brøler og brøler, men Bommen er rød og hvit, rød og hvit, og Mumme har låst Bommen med nøkkel. Og nøkkelen har fem tagger, en for hver av Mummens fingre. Og Bommen holder. Bommen holder så lenge Mumme kan holde igjen. Og Mumme holder helt til Moni knuser Lastebilen i knas. Den raser i rust, rust og brent metall. Vrak vrak vrak.

20



## Oppslag 11:

Mumme puster. Det er stille. Men inne i hodet har Mumme en lang korridor der stolene står og vipper og vipper. Mumme kjenner det i brystet og i halsen og i hodet. For Moni gir seg ikke, og nå kommer Moni med Svære Svarte Hesten med seksten bein. Storm storm bom bom.

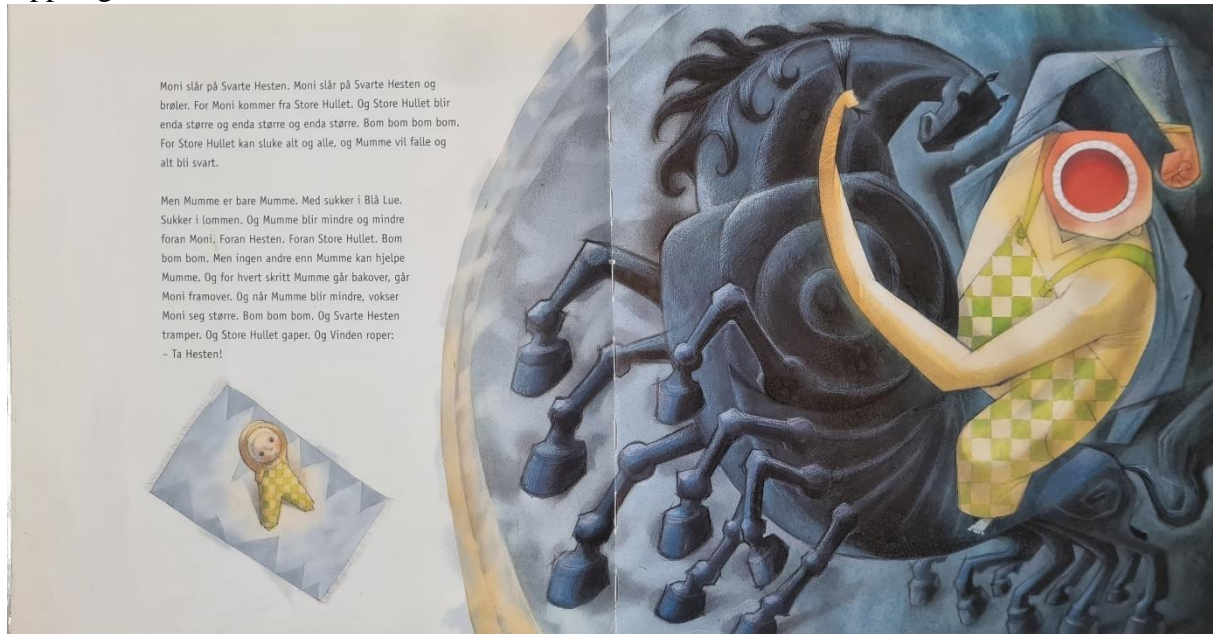


Mumme vil ikke at Moni skal komme, men Mumme klarer ikke å rope, for munnen til Mumme blir borte i ansiktet. Og fingrene til Mumme forsvinner inn i hånden. Og Mumme prøver å stanse Hesten, men Store Svarte Hesten tramper med seksten bein, og Moni pisiker og pisiker og pisiker. Bom bom bom bom. For Moni kommer med torden i ryggen rett ut av Fjellet. Og Moni har åtte uker på ryggen og sju hundre svarte seil innunder jakka.

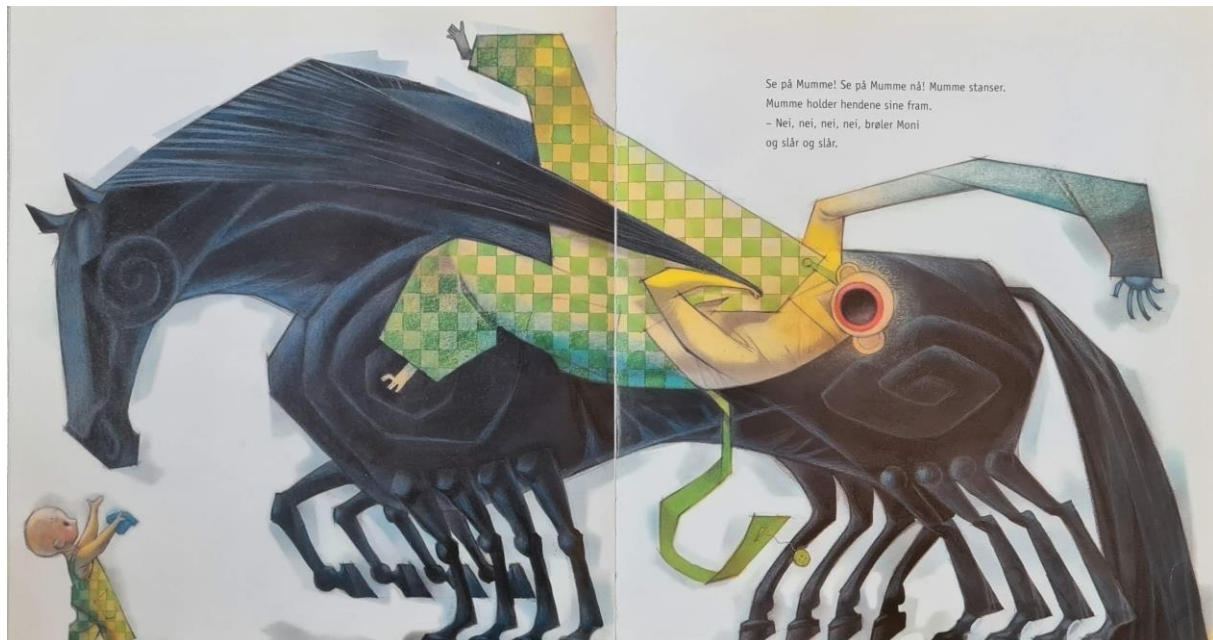
22



## Oppslag 12:



## Oppslag 13:





## Oppslag 14:



Mumme har sukker i Liten Blå Lue. Svarte Hesten liker sukker. Og Store Svarte Hesten spiser sukker av Lue. Og Svarte Hesten blir hvit på tungen. Mens Moni krymper og krymper og blir Ape. Lille Dumme Ape. Men Mumme er snill, for Mumme tar Moni i hånden. Så går de hjem. Svarte Hesten med seksten bein og Lille Dumme Moni.



– Jeg kommer tilbake, sier Moni. – Bare vent. Jeg kommer tilbake.

Men det vet Mumme godt. For Mumme vet om alle Monis triks. Og Mumme vet om Svarte Hesten. Og Mumme skal være klar og temme Svarte Hesten igjen og igjen og igjen. Og Store Svarte Hesten med seksten bein skal bøye hodet og spise av Mummets hånd.

29

## Oppslag 15:

Og en gang når Mumme har temmet Svarte Hesten tusen ganger til, da skal Svarte Hesten bli Hesten til Mumme. Og da skal Moni krympe og bli Venn. Og Mumme skal bli DobbeltMumme.



Og så skal Mumme bruke Svarte Hesten og ri til Månen. Og Lille Dumme Ape Moni skal stå og vinke og rope: God tur, God tur! For det er langt til månen. Men Mumme vet om Månen allerede. Og Månen vet om Mumme.

30

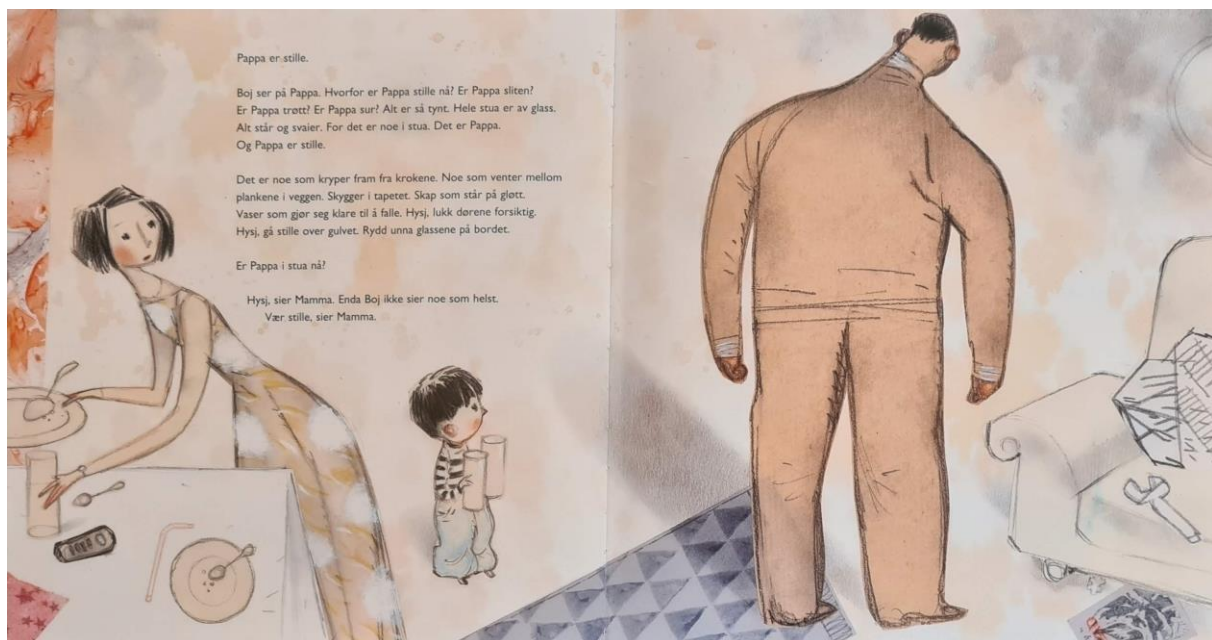


## Vedlegg 2: Oppslag fra *Sinna Mann* (2003)

### Oppslag 1:

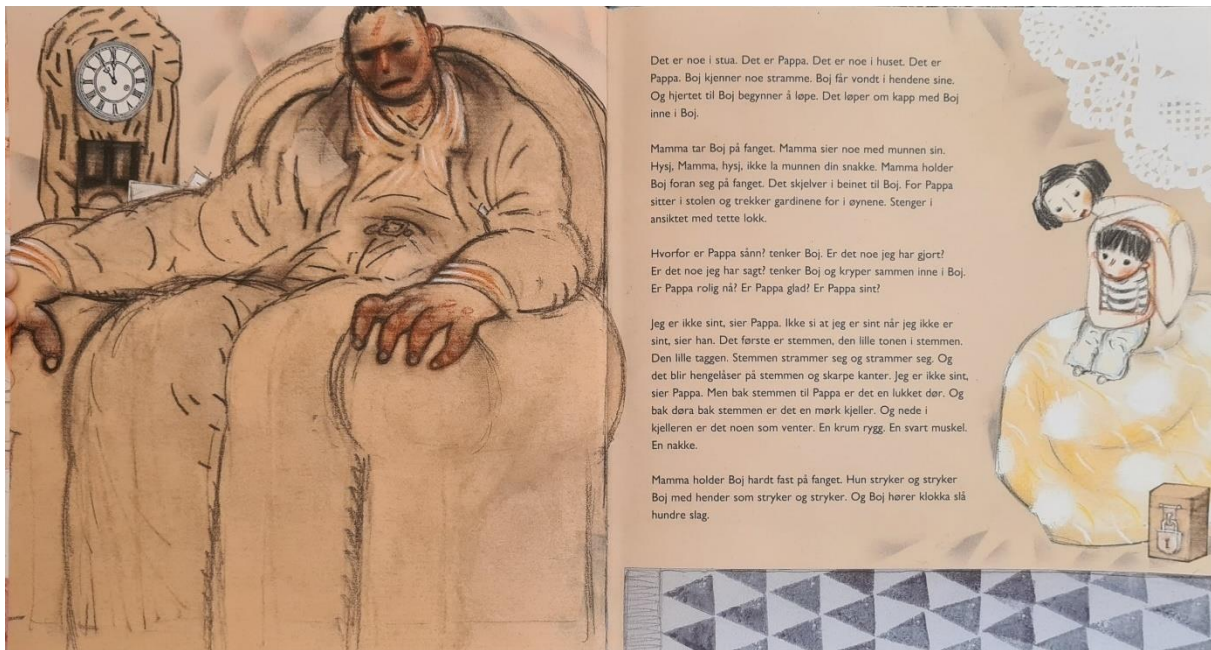


### Oppslag 2:





### Oppslag 3:



### Oppslag 4:

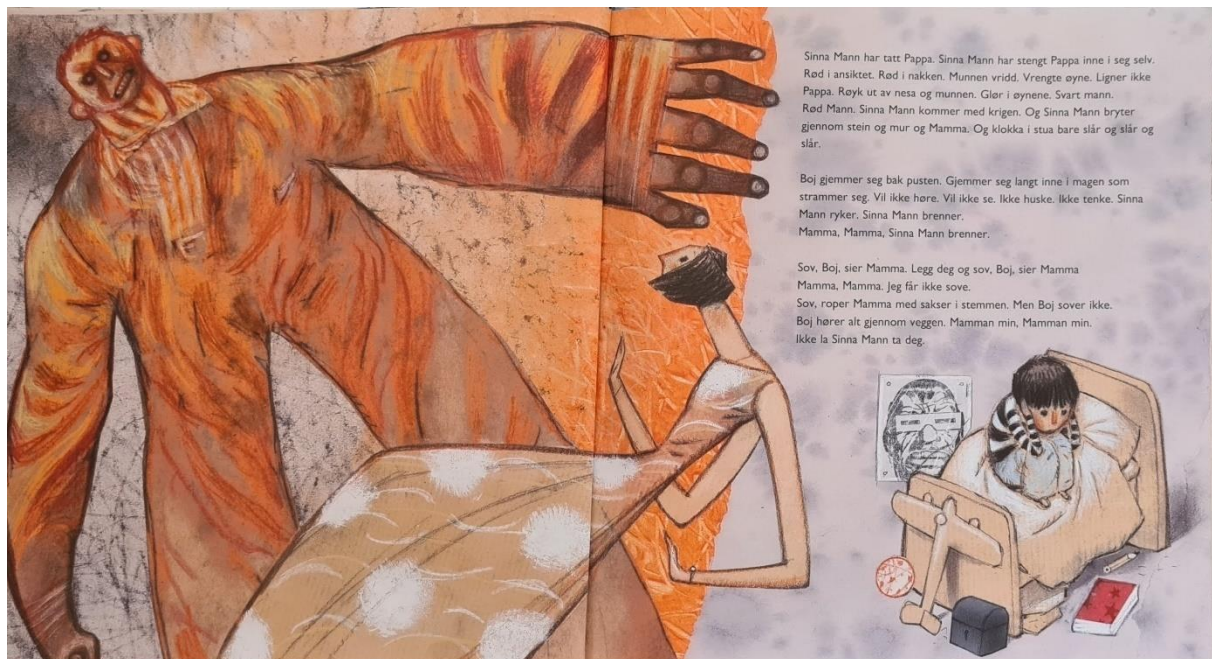




## Oppslag 5:



## Oppslag 6:

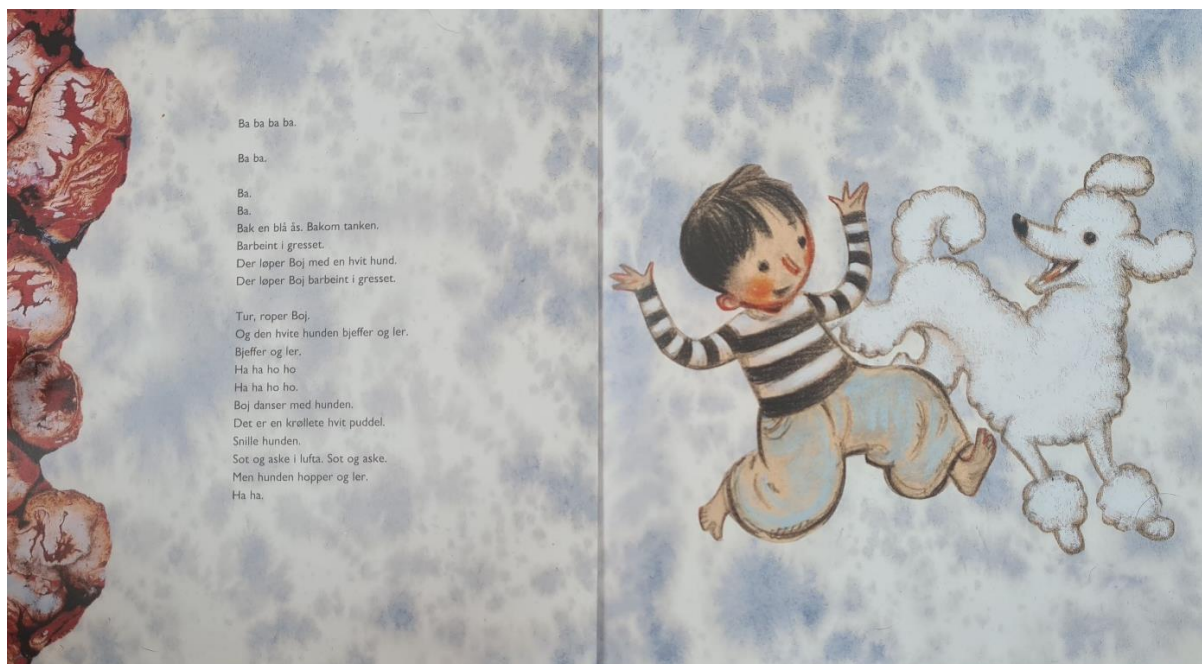




## Oppslag 7:



## Oppslag 8:



## Oppslag 10:

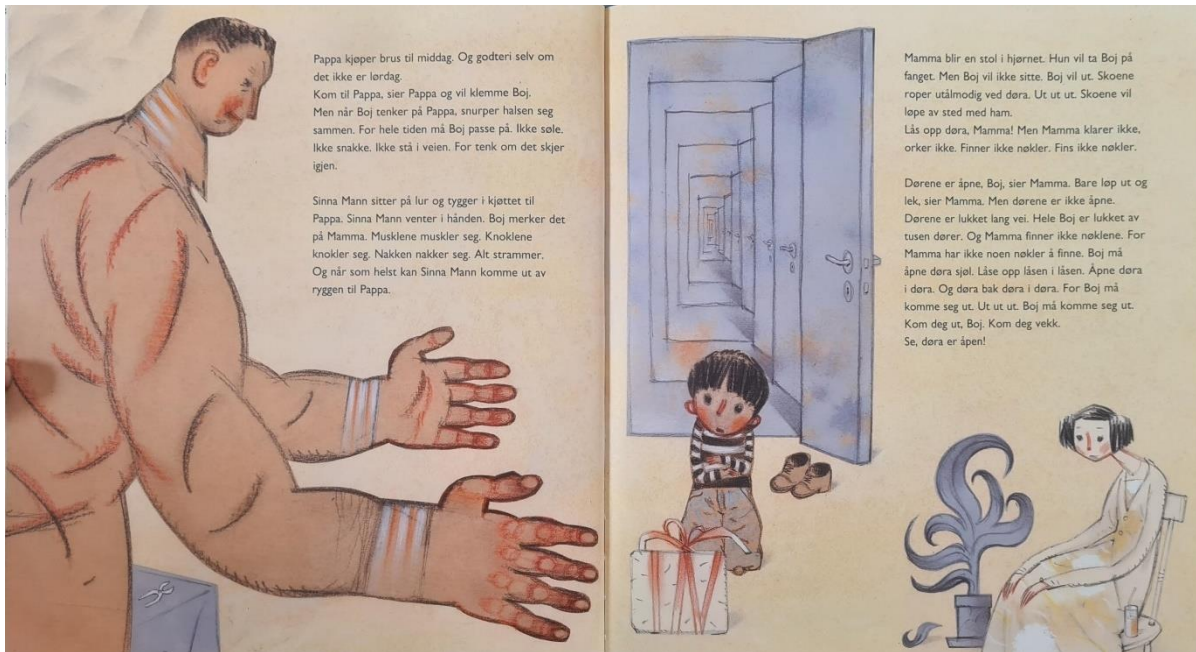


## Oppslag 11:

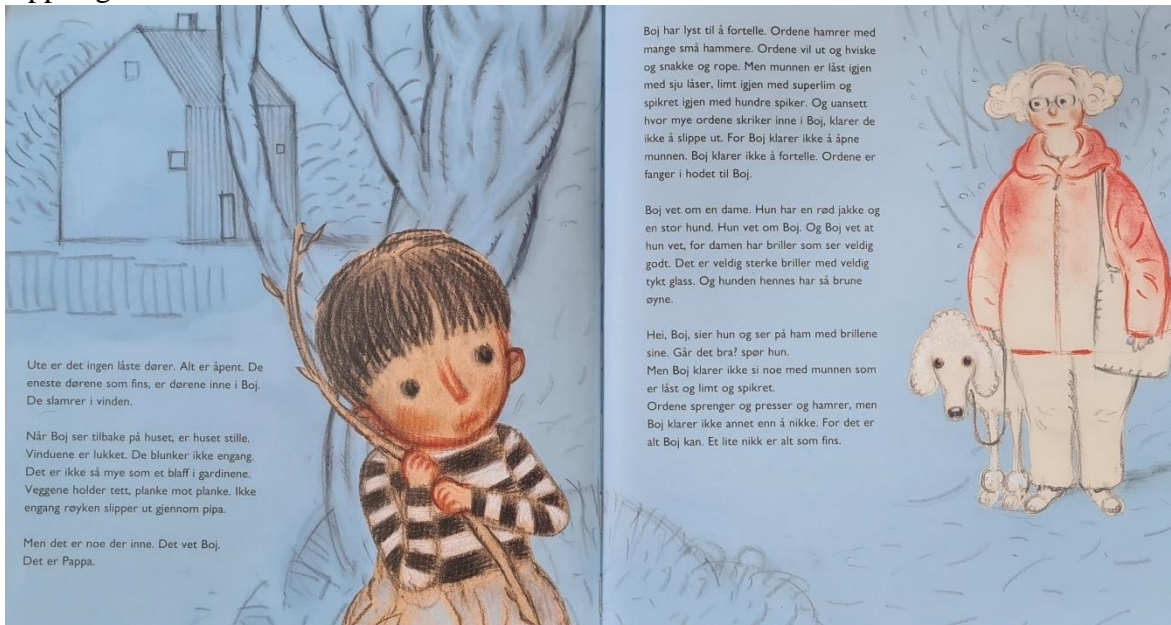




## Oppslag 12:



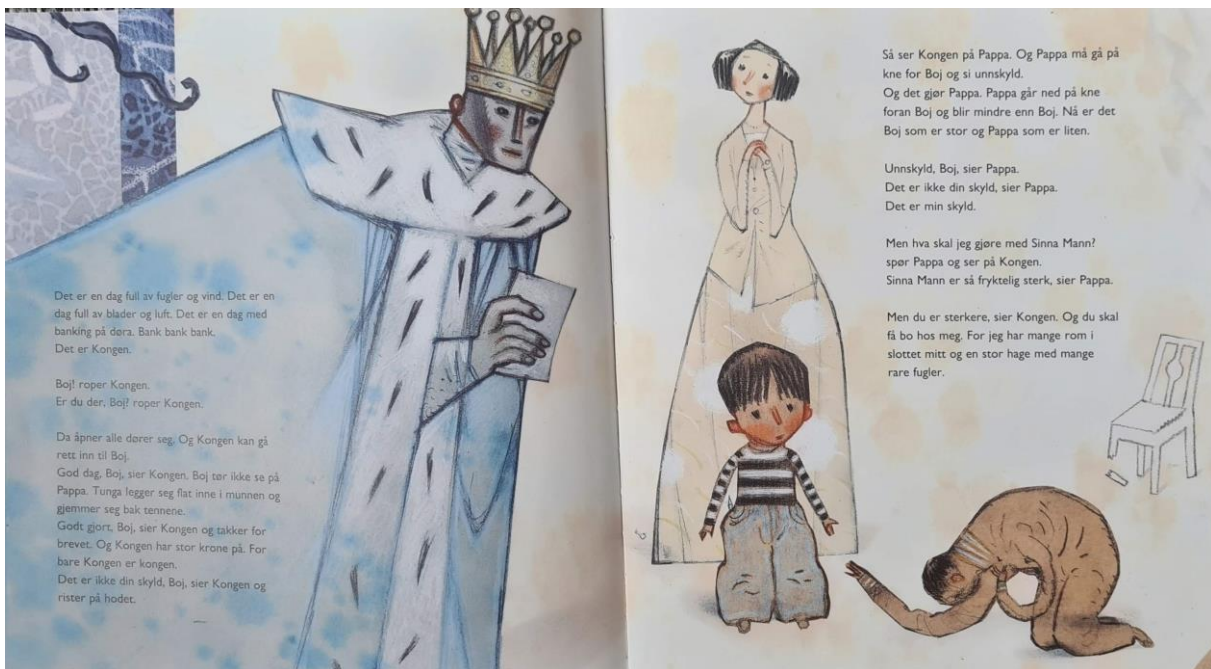
## Oppslag 13:



## Oppslag 14:



## Oppslag 16:





## Oppslag 17:

