

Kristin Dørum

Bildeboka *Sinna Mann* - har den en plass i skolen?

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7

Veileder: Ola Harstad

Mai 2019

Kristin Dørum

Bildeboka *Sinna Mann* - har den en plass i skolen?

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7
Veileder: Ola Harstad
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Kristin Dørum

Bacheloroppgave
i LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4 (1-7)

Bildeboka *Sinna Mann* – har den en plass i skolen?

Våren 2019

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes det om bildeboka *Sinna Mann* (2003) av Gro Dahle og Svein Nyhus, på tross av sin voldsomme tematikk; strukturert mishandling i nære relasjoner, kan og bør ha en plass i skolen. Oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen: “Hvilket potensial har bildeboka *Sinna Mann* som døråpner for barn i skolen om tematikken vold i nære relasjoner?”

I et forsøk på å finne ut av dette analyseres bildeboka med både en resepsjonsetetisk og en sosiosemiotisk inngang, særlig med fokus på bokas framstilling av vold. Med teori om litteraturens empatiutviklende funksjon og Wolfgang Isters teori om resepsjonsetetikk som bakteppe, drøftes det videre hvordan tomrommene i boka kan gi den ulikt potensial for barn med og uten vold i nære relasjoner som en del av sin erfaringsbakgrunn. Her blir utvikling av leserens forestillingsevne og empatiske evner vesentlig for bokas potensial. Avslutningsvis settes bokas potensial opp mot *Opplæringslova §1-1 Formålet med opplæringa* (1998), hvor det viser seg at boka bidrar til ivaretagelsen av skolens samfunnsmandat.

Engelsk sammendrag (abstract)

This bachelor thesis discovers the relevance of Gro Dahle and Svein Nyhus' picture book *Sinna Mann/Angryman's* (2003) for educational purposes in schools due to its brutal theme of domestic violence. This is done through the research question: "What potential does the picture book *Sinna Mann/Angryman* have as a "door opener" for school-age children, regarding domestic violence?"

In an attempt to discover its potential, the book is analysed through reception aesthetics and social semiotics with a focus on the book's presentation of domestic violence. Theory is further presented regarding the role of literature as a force to develop empathy, in addition to Wolfgang Iser's theory regarding reception aesthetics. This is used to argue how the book may have a different potential among children with different experiences and backgrounds. One of the potentials of the book has been proven to be the development of the reader's imaginative and empathetic abilities. To conclude, the book is put up against the *Education Act §1-1 The objectives of education and training*, where it is shown to have a clear connection with the aim of taking care of the school's social mandate.

Forord

Tiden flyr virkelig i godt selskap. At tre år på lærerstudiet allerede er forbi er nesten ikke til å fatte – men det går. At jeg har fullført bacheloroppgaven min har jeg derimot fortsatt vanskeligheter med å forstå. Det har vært et intenst og krevende semester, men når alt kommer til alt er det følelsen av å skrive i medvind som sitter igjen. Uansett sitter jeg her nå, endelig klar for å vise dere resultatet av prosjektet som har tatt opp omkring 80% av hjernekapasiteten min de siste månedene (må jo være realistisk, jeg har jo vært i praksis, skrevet en sommerlåt – faglige årsaker, jeg lover – og nytt studenttilværelsen også).

Det er noen gode folk som på hver sin måte har bidratt til at denne oppgaven har kommet i havn. Takk til:

Ola Harstad, min kunnskapsrike og engasjerte veileder, for alle samtaler, gode råd, mailer, og at du har holdt hodet mitt på plass, da jeg har vært i ferd med å miste det selv.

Sindre, min bestevenn og kjæreste, for all støtte, hjelp, at du har latt meg forbli i skrivebobla – men òg har dratt meg ut av den.

Marie, for korrektur og alle gode ord og hjelp. Du er gull!

INNHOOLD

SAMMENDRAG	II
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	III
FORORD	IV
1 INTRODUKSJON	1
1.1 PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 OM BOKA <i>SINNA MANN</i>	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	3
2 TEORETISK GRUNNLAG	3
2.1 LITTERATUR SOM EMPATIUTVIKLENDE MIDDEL.....	3
2.2 LESEREN SOM AKTIV MEDVIRKER I TEKSTEN.....	5
2.2.1 <i>TOMROM</i>	6
2.3 BILDEBØKER OG DERES MODALITETER.....	7
2.3.2 <i>VIRKEMIDLER OG DERES VIRKNING</i>	8
3 ANALYSE	9
3.1 DET FØRSTE MØTET MED <i>SINNA MANN</i>	9
3.2 ANALYSE OG TOLKNING AV OPPSLAG 1: PAPPA KOMMER HJEM.....	11
3.3 ANALYSE OG TOLKNING AV OPPSLAG 7: KAMPENS HETE.....	12
3.4 ANALYSE OG TOLKNING AV OPPSLAG 11: SKAMMENS PARALYSERING.....	13
3.5 ANALYSE OG TOLKNING AV OPPSLAG 16: KONGEN KOMMER.....	14
4 DRØFTING	15
4.1 <i>SINNA MANNS</i> POTENSIAL FOR BARN SOM HAR OPPLEVD VOLD I NÆRE RELASJONER.....	16
4.2 <i>SINNA MANNS</i> POTENSIAL FOR BARN SOM IKKE HAR OPPLEVD VOLD I NÆRE RELASJONER.....	18
4.2.1 <i>FIKSJON VS. VIRKELIGHET</i>	19
4.3 <i>SINNA MANN</i> OG SKOLENS SAMFUNNSMANDAT.....	20
5 DIDAKTISKE REFLEKSJONER – MED BLIKKET TIL EN FREMTIDIG LÆRER	21
6 OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	22
REFERANSER	23

1 Introduksjon

Vold i nære relasjoner er et anerkjent alvorlig folkehelseproblem, da det knyttes til både fysiske og psykiske helseproblemer (Thoresen og Hjemdal, 2014, s. 40). For barn som lever med vold i hjemmet kan de psykiske og fysiske belastningene være så store at de står i fare for redusert helse og livskvalitet også i voksen alder. I *En uke med vold 2017: Justis- og beredskapsdepartementets voldsmåling 2017*, kommer det fram at det i løpet av en uke ble registrert hele 2545 tilfeller av vold i nære relasjoner blant 203 instanser i Norge. I 999 av disse tilfellene var den utsatte et barn under 15 år (Hjemdal og Danielsen, 2017, s. 47). Disse tallene er kun en skygge av det virkelige omfanget av vold i nære relasjoner. Mye av volden og overgrepene blir aldri rapportert, vi vet derfor at det er store mørketall rundt dette. I *Sluttrapport for handlingsplan mot vold i nære relasjoner (2014-2017)* rapporteres det at “mange voldsutsatte føler en skam og skyld for det som har skjedd [noe som fører til at] en del aldri forteller noen hva de har vært utsatt for” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018, s. 17). Det blir altså nærliggende å se skam- og skyldfølelsen som en medvirkende årsak til de store mørketallene. I kampen mot vold i nære relasjoner, blir det åpenbart at tausheten og tabuene må bekjempes. Som tidligere statssekretær Aas-Hansen uttalte til Aftenposten i 2011, kan ikke holdninger vedtas, de må bygges, og terskelen for å varsle om bekymringsverdige forhold må senkes (Kirkebøen, 2008, s. 9). Er det én institusjon i Norge der holdninger bygges, er det skolen, som er institusjonen alle landets borgere føres gjennom. Det er der de formes til å bli kritisk-tenkende, empatiske, kreative og deltakende borgere, og er det ett sted hvor vi burde ta opp kampen mot tabuene i samfunnet, er det nettopp der.

1.1 Problemstilling

Gjennom studiet har vi som lærerstudenter blitt gitt muligheter for å tilegne oss kunnskap om barn i vanskelige situasjoner og hvordan vi skal etter bekymringsverdige tegn. Likevel, med to semestre igjen, opplever jeg stor usikkerhet, både personlig og blant mine medstudenter, i hvordan man i klasserommet skal forholde seg til problematikken vold i nære relasjoner. Som et resultat av denne usikkerheten og et ønske om å ruste både meg selv, medstudenter og kanskje også allerede utøvende lærere, forsto jeg raskt at jeg ville undersøke mulighetene for å arbeide med tematikken vold i nære relasjoner i klasserommet. Vi har i løpet studiet hatt mye fokus på litteraturen, som med sine helt spesielle egenskaper gir oss muligheten til å leve oss inn i andres perspektiv. Dette har gjort at jeg har fått en økt interesse for bildebøker, som i denne omgang

har ledet meg til å ville undersøke hva bildebokas egenskaper kan bidra med for det enkelte barn i forbindelse med tematikken vold i nære relasjoner. En bildebok som tar for seg denne problematikken er *Sinna Mann* (2003) som er skrevet av den norske forfatteren og skrivepedagogen Gro Dahle og illustrert av hennes ektemann Svein Nyhus. Boka gir oss innsikt i hvordan det kan oppleves å leve med vold i hjemmet og hvor vanskelig det kan være å bryte ut av denne tilværelsen. Dahle og Nyhus har selv brukt døråpnermetaforen om bøkene sine (Nyhus 2016; Nyhus 2018). Døråpnere har egenskapen at de baner vei inn i det ukjente, både det gledelige, men også det vi gjerne skulle latt hvile bak lukkede dører. Med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven:

Hvilket potensial har bildeboka *Sinna Mann* som døråpner for barn i skolen om tematikken vold i nære relasjoner?

Sinna Mann ble hovedsakelig skrevet for bruk i samtale og terapi med barn som har opplevd vold i hjemmet. Det er dermed allerede klart at boka kan fungere som døråpner på dette feltet. Det jeg vil fokusere på i denne oppgaven derimot, er om bildeboka, gjennom dens måte å fremstille volden, kan og bør ha en plass i skolen. For å undersøke dette har jeg formulert forskningsspørsmålet “på hvilken måte kan tekstens tomme plasser¹ bidra til bokas potensial for barn med ulikt erfaringsgrunnlag?” Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen hvor bokas potensial sees opp mot skolens samfunnsmandat i Opplæringslova §1-1 *Formålet med opplæringa* (1998).

1.2 Om boka *Sinna Mann*

En av hovedårsakene til at jeg valgte å fokusere på *Sinna Mann*², er at den etter sin første utgivelse i 2003 har vært mye omdiskutert. Bokas tabubelagte tematikk; systematisk mishandling i nære relasjoner, har skapt reaksjoner på bakgrunn om bildeboka er egnet for bruk i skole og barnehage. Flere barnehagelærere, studenter og lærere har ytret at boka er for skremmende for disse arenaene, og at den derfor bør begrenses til terapeutisk arbeid (Traavik, 2012, s. 100). Disse synspunktene glir rett inn i en lang diskusjon om hvorvidt barnelitteraturen

¹ Ifølge teoretikeren Wolfgang Iser, påvirker leserens disposisjoner (erfaringsbakgrunn) hvordan leseren fyller en teksts tomme plasser (tolkningsrom). Jeg vil komme tilbake til disse begrepene i kapittel 2.2 *Leseren som aktiv medvirker i teksten*.

² Der jeg heretter refererer til *Sinna Mann*, vil det i ett hvert tilfelle være snakk om Dahle og Nyhus' bildebok fra 2003.

er i ferd med å bli voksen, ved at tidligere grenser for hvilke tema som burde tas opp i barnelitteratur nå overskrides (Ommundsen, 2010 s. 30). *Sinna Mann* bygger på dynamikken om voldsutøvelse i nære relasjoner; vi ser hvordan moren og sønnen Boj lister seg rundt faren i håp om å unngå å trigge han, og hvordan det gang på gang svartner for faren, noe som fører til den fysiske volden der moren gjør alt hun kan for å beskytte Boj. Videre ser vi hvordan moren som offer pleier voldsutøveren og dekker over handlingene hans ved å be Boj om å ikke fortelle og å nekte ham å forlate huset – både fysisk og psykisk. Etter hvert tar Boj motet til seg og skriver et brev til Kongen, som kommer og lar pappa flytte inn hos seg. Boka, som ellers i stor grad er realistisk, får mot slutten en fantastisk vending da faren, ved hjelp av Kongen, skal få hjelp til å kontrollere Sinna Mann. Boka viser avslutningsvis et forandret forhold mellom Boj og faren, noe som gjør den ellers dystre historien håpefull.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel to vil jeg presentere oppgavens teorigrunnlag. Her vil jeg først trekke inn litteraturens empatiutviklende funksjon med særlig vekt på den narrative forestillingsevnen. Videre vil jeg trekke inn Wolfgang Isters teori om resepsjonsetetikk og hvordan vi gir mening til fortellinger, før jeg avslutningsvis vil presentere teori om multimodale tekster. I kapittel tre vil jeg med bakgrunn i teorien gjennomføre en analyse av hvordan volden fremstilles i bildeboka *Sinna Mann*. Denne vil lede fram til drøftingen i kapittel fire, der bokas potensial for barn med ulike erfaringsbakgrunn vil undersøkes, både i tråd med øvrig teori, og i relasjon til skolens samfunnsmandat. Videre vil jeg dele noen didaktiske refleksjoner før jeg avslutningsvis samler trådene og returnerer til problemstillingen.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Litteratur som empatiutviklende middel

Som nevnt innledningsvis, vil jeg i denne oppgaven fokusere på hvordan litteraturen, særlig bildeboka, kan bidra til å skape åpenhet om det tabubelagte temaet vold i nære relasjoner. Én måte jeg ser dette kan gjøres på, er ved at mennesker gjennom lesing blir i stand til å sette seg inn i, forstå og ikke minst respektere sine medmenneskers situasjon. For som mange vet, forblir vold i nære relasjoner et tabu fordi de involverte, både offer og utøver føler skam over hendelsen.

I denne sammenheng vil jeg trekke fram den amerikanske filosofen Martha Nussbaum. Hun er blant annet opptatt av hvordan skjønnlitteratur kan videreutvikle vår etiske tenkning, og argumenterer for at vi gjennom litteraturen oppøver vår forestillingsevne, utfordrer vår innlevelsessevne og blir klar over våre egne følelser. I tillegg studerer hun hvordan dette har betydning for hvordan vi tenker og forholder oss til våre medmennesker (Engelstad, 2016, s. 10). Særlig trekkes *den narrative forestillingsevne* og romanen fram, da forestillingsevnen er “vesentlig for at vi skal kunne lære noe om andre menneskers liv”, og romanen da den “[...] konkretiserer personers liv og deres indre skjebne” (Engelstad, 2016, s. 12). Vi får dermed mulighet til å oppleve et annet menneskes perspektiv og situasjon på en måte som aldri vil være mulig i det virkelige livet.

Nussbaum hevder (i Engelstad, 2016, s. 8) at litteraturen, gjennom forestillingsevnen måte å vise vei inn i andres liv, vil fremkalle følelser som ikke bare vil forandre oss, men også hvordan vi handler. Litteraturen blir derfor viktig for vår etiske tenking, for demokratiet og for den offentlige samtalen. Jeg forstår det slik at litteraturen vi leser dermed vil prege både hvilken tematikk vi velger å trekke fram på den offentlige arenaen, men også hvordan vi velger å stille oss i forhold til den. Særlig viktig blir dette i for litteratur som behandler tabubelagt tematikk. Det kan være vanskelig for de berørte å stå frem, noe som gjør det desto viktigere at vi finner andre muligheter for å forstå og sette oss inn i deres situasjon. Jeg vil her trekke frem Nussbaums (2016, s. 41) poeng om at “en av kunstens viktigste roller [er] å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier”, samt Engelstads (2016, s. 22) kommentar: “Vi må la litteraturen støte oss, forstyrre og forurolige oss. Da kan den forandre oss, kanskje gjøre oss til modigere mennesker”.

Slik jeg forstår det, trekker Nussbaum en linje mellom den narrative forestillingsevnen og vår utvikling mot å bli demokratiske medborgere. For å være en god medborger, vil en kunne si at emosjonell kompetanse er essensielt. Engelstad (2016, s. 14) påpeker om Nussbaum at vi gjennom hennes perspektiv oppøver den emosjonelle kompetansen ved å leve oss inn i andre menneskers liv, enten de er romanpersoner eller våre medmennesker. Videre påpeker hun at man gjennom stadig innlevelse etter hvert vil innse at en selv er sårbar og kan rammes av tragedier som sykdom, urett eller død. Spesielt dyrebar er litteraturen når den maner frem følelser som medlidenhet og empati. Det er slik den “gir verdighet til dem som lider og strever” (Engelstad, 2016, s. 14).

2.2 Leseren som aktiv medvirker i teksten

En teoretiker som var viktig innenfor leserorientert litteraturteori var tyskeren Wolfgang Iser. Han var opptatt av leseprosessen, hvordan leseren skaper mening og hvordan en tekst først blir levende når den leses. Denne meningsskapingen mener Iser skjer ved at leseren responderer på visse strukturer i teksten.

Iser brukte betegnelsen resepsjonsetetikk om sin teori om hvordan skjønnlitteratur påvirker leseren. I et intervju med Iser, gjennomført av Maagerø og Tønnessen (2001), framheves litteraturens estetiske virkning. Iser hevder at i enhver leseprosess vil leseren møte teksten med et sett av *disposisjoner* bestående av blant annet erfaringer, minner, vurderinger eller holdninger. Disse vil være ulike for hver enkelt, da vi gjennom livet har blitt utsatt for ulike impulser og gjort oss ulike erfaringer. Han forklarer videre at enhver tekst samtidig vil ha innvirkning på leseren. Til hvilken grad, vil avhenge av leserens allerede etablerte disposisjoner. Resultatet av denne estetiske virkningen vil være at våre eksisterende erfaringer blir omorganisert på grunn av den nye erfaringen (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 70). Jeg oppfatter det som at horisonten vår utvides og vi vil se verden med et nytt blikk. En forutsetning for at litteraturen skal ha en slik estetisk virkning vil være at den presenterer oss for noe som rokker ved forståelsen vår, noe som kan sees i sammenheng med Engelstads utsagn om at en av litteraturens viktigste oppgaver er å støte, opprøre og forurolige oss, og på den måten utvide vår forståelseshorisont.

I følge Iser vil ikke meningen i en tekst la seg identifisere i selve teksten. Mening er noe som oppstår gjennom ulike typer relasjoner, som i forholdet mellom ord i setninger, mellom sekvenser og avsnitt (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 71). Et kjernepoeng i Iser (og andre resepsjonsteoretikers) teori er dermed at tekst må anses å være et “meningspotensial som realiseres i møtet mellom tekst og leser”, og dermed ikke kan skapes uten en leser (Solstad, 2015, s. 15). En betingelse for at leseren skal kunne skape mening i teksten, er hva Iser kaller *tomrom* eller *tomme plasser*.

2.2.1 Tomrom

Som Iser selv skriver i sin artikkel *Tekstens appelstruktur*³ (1981, s. 111) er “de tomme pladser i en litterær tekst [...] på ingen måte, som man måske kunne formode, en manko, men tværtimod en elementær forudsetning for, at den kan oppnå sin virkning.” Tekstenes tomme plasser er “hull” som gir leseren spillerom for å tolke og skape mening i teksten. Dersom en tekst blir for informativ og mengden av tomme plasser minskes, står den i fare for å bli kjedelig. Om det finnes åpninger, derimot, vil leseren bli invitert til å aktivt tolke og se sammenhenger mellom tekstens ulike elementer (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 73; Iser, 1981, s. 112). Det viktigste “argumentet” for disse åpningene i teksten blir likevel at det er gjennom de tomme plassene at leseren får bidra i fullbyrdelsen av teksten og dermed også vil oppleve teksten som reell:

Først med de tomme pladser får leseren del i fuldbyrdelsen af værket og i konstitutionen af begivenhedernes mening. Åbner en tekst denne mulighed, vil leseren anse den af ham selv fremkomponerede intention for ikke blot sandsynlig, men også reel. For vi er i almindelighed tilbøjelige til at anse det, vi selv har frembragt for virkeligt. Og dette kunne være et bevis for at mængden af tomme pladser i en tekst er den grundlæggende betingelse for læserens aktive medvirken i fuldbyrdelsen af værket (Iser, 1981, s. 112).

Jeg vil med dette påpeke at tomme plasser kan sees å være ytterligere av betydning i tekster som omhandler vanskelig tematikk. Gjennom de tomme plassene gjør litteraturen oss altså i stand til å se for oss scenarioer vi kan ha vanskeligheter med å forestille oss, og som vi helst skulle vært foruten i ethvert samfunn – vold i nære relasjoner, incest og krig være seg eksempler. Jeg vil komme tilbake til hvordan disse tomrommene kan brukes i bildebøker.

2. 2. 1. 2 To ulike former for tomrom

I sin artikkel *Den implisitte leseren*⁴ (1990) trekker Aidan Chambers fram to former for tomrom. På bakgrunn av “den implisitte leseren”⁵ mener Chambers at forfatteren tar bevisste eller ubevisste valg og vil på ulike måter forme teksten ut fra hvilke oppfatninger han tror leseren sitter med. Dette er tomrom som kan sees på som referansehull som går ut fra at leserne har noe til felles. Er de treffende kan de gjøre at teksten i enda større grad appellerer til leseren, men blir disse tomrommene for dominerende og motstrider med leserens forståelse, kan de ha en frastøtende effekt (Chambers, 1990, s. 34–35).

³ Isers artikkel (1981) ble trykt første gang i Warning, R. (1975). *Rezeptionsästhetik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

⁴ Chambers’ artikkel (1990) ble trykt første gang i *Signal* nr. 23, 1977.

⁵ Et av begrepene Wolfgang Iser har fått størst gjennomslag for. Ifølge han selv er ikke “den implisitte leseren” en virkelig leser, men heller en struktur i teksten som inviterer til respons (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 79).

Langt viktigere er den andre formen for tomme plasser. Disse kan sees i sammenheng med tidligere beskrivelser, og er de som oppfordrer leseren til å aktivt tolke og skape mening i teksten. Chambers (1990, s. 35) påpeker at forfatteren kan lage mange tomme plasser der leseren kan skape mening, men at det hele er forgjeves og meningsskapingen vil utebli dersom leseren ikke aktivt forsøker å finne meningen i teksten og tar utfordringene forfatteren legger opp til. Jeg forstår det slik at det her trekkes fram betydningen av leserens nysgjerrighet, fantasi samt vilje og evne til å tolke. Iser trekker i sin artikkel *Tekstens appelstruktur* (1981) fram særlig to måter å skape disse formene for tomme plasser i en tekst; å introdusere leseren for nye karakterer og ved å ta i bruk noe han kaller for en avskjæringsteknikk. Det spesifiseres at ved å introdusere nye karakterer kan leseren skape nye “handlingstråder”, og dermed fundere på hvilken innvirkning disse kan ha på fortellingens utvikling. Hvem er de og hva er deres historie? Hva blir deres rolle videre i fortellingen? Gjennom avskjæringsteknikken brytes det “... i regelen af dér, hvor der har utviklet sig en spænding, som kræver en løsning, eller hvor man gerne vil vide noget om udgangen på det, man netop har læst” (Iser, 1981, s. 113). Dette gjøres gjerne ved å kutte eller hale ut spenningen.

2.3 Bildebøker og deres modaliteter

I *Barnelitteratur – sjangrar og teksttyper* (2015, s. 70) definerer Birkeland og Mjør en bildebok som “ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag (dobbeltside) [der] oppslaga [...] utgjør ein tematisk og dramaturgisk heilskap”. De fleste bildebøker kombinerer verbaltekst og bilde, og kan derfor sies å være sammensatte eller multimodale tekster. Begrepet “modalitet” kommer av ordet “måte” og handler i tekstsammenheng om ulike måter å skape mening (Birkeland & Mjør, 2015, s. 69). Birkeland & Mjør (2015, s. 74) trekker fram at bildebokas egenart ligger “i det *samtidige* møtet mellom det verbale og det visuelle”, et samspill vi kaller for *ikonotekst*.

I arbeid med bildeboka er det fire modaliteter som er særlig fremtredende for bokas helhetlige inntrykk; verbaltekst, bilde, farge og lyd. Selv om lyd kan ha en stor virkning i høytlesningssituasjoner, velger jeg her å fokusere på de tre gjenstående modalitetene, da disse blir mest sentrale for analysen. Ifølge Maagerø & Tønnessen (2014, s. 27) kan verbalteksten gjennom beskrivelser, forklaringer, refleksjoner og kritikk representere virkeligheten. Verbalspråket egner seg særlig godt til å trekke fram detaljer eller generelle omtaler. Av Maagerø og Tønnessens (2014, s. 31) teori om bilder, ser jeg det spesielt relevant å tekke fram deres poeng om at noen bilder ikke har som mål å representere virkeligheten til den minste

detalj. Virkemidlene som er tatt i bruk, enten det er overdrevne eller reduserte detaljer, perspektiv eller farger kan da i stedet ha til hensikt å få fram visse poeng eller sider ved virkeligheten. I forbindelse med fargene, vil de alltid bygge på konvensjoner innad i en kultur. Dette understreker betydningen av at vi alltid må se fargene i samspill med de andre modalitetene (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 33).

Et begrep som også vil være sentralt i forbindelse med bildebokanalyse, er *paratekster*. Paratekstene, de verbale og visuelle funksjonene, utgjør som oftest det første møtet leseren har med en bok, og har som mål å forberede leseren og presentere det egentlige innholdet i boka (Birkeland & Mjør, 2015, s. 71). Paratekstene omfatter bokas omslag med tittel, framsidebilde, baksidetekst (eller “vaskeseddel”), i tillegg til bokas innsidepermer med tittelblad og ensfargede eller mønstrede forsattssider som gjerne antyder noe om bokas tema. Da sidetall vil forstyrre det estetiske inntrykket, finner vi sjelden disse i bildebøker. For å ha en felles referanse, refereres det i stedet til bokas *oppslag*. Disse telles fra første dobbeltside med meningsbærende innhold (Traavik, 2012, s. 170–172).

2.3.2 Virkemidler og deres virkning

Forfattere og illustratører kan gjøre ulike grep for å vekke empati hos leseren. Ved å ta i bruk verdiperspektiv, at noe eller noen blir fremhevet gjennom størrelse og/eller plassering, kan illustratøren markere et ujevnt makt- eller betydningsforhold (Ommundsen, 2004, s. 208). Dette henger igjen sammen med polarisering, hvor det gode gjerne blir satt opp mot det onde, noe som gjør at leseren identifiserer seg med den svake eller den gode parten. Ikke minst gjennom fokalisering, at man sanser handlingen gjennom en karakter og får innsyn i dens følelser og tanker, gjør forfatteren at leseren kan få empati med en fiktiv karakter, da leseren vil kunne kjenne hendelsene direkte på kroppen (Andersen, 2012, s. 49). Hvordan disse virkemidlene kan komme til uttrykk i *Sinna Mann* vil jeg komme tilbake til i analysen.

Andre virkemidler jeg vil trekke fram, og som blir særlig relevante i forbindelse med bildeboka, er symboler og metaforer. Nyhus er kjent for sine symbol- og detaljrike illustrasjoner og uttaler selv at han liker å “trigge tanker og vekke assosiasjoner” ved å “leke med symboler og antydninger” (Nyhus, 2016). Symboler er gjenstander som gjerne brukes som en overføring av en dypere mening (Svendsen, 2018). Disse kan sees i sterk sammenheng til Iser's tomme plasser, da de kan skape forundring og iverksette en meningsskapende prosess hos leseren. Et eksempel fra *Sinna Mann* kan være hvordan det stadig blir illustrert låste objekter som skuffer, skrin,

hengelåser og dører. Leseren kan stille spørsmål ved deres funksjon og hva de skal illustrere. Metaforer kan sees som et ord eller uttrykk som brukes i overført betydning (Grue, 2018). Øvreeide (2009, s. 153) fremhever metaforer som kompensasjon for barnets manglende språklige og logiske kapasitet, og mener at de kan utvide barnets forståelse for temaer som ellers kan være vanskelig å ordlegge seg om. I sin masteroppgave *Bildeboka og den vanskelige samtalen med barn* belyser Tønnesen (2012, s. 23) metaforenes betydning for barn i forbindelse med vanskelig tematikk. Hun påpeker at barna, på samme måte som at de skiller mellom lek og virkelighet, er i stand til å oppfatte metaforenes dobbelthet; at de på én side kun er et "bilde", men at de på en annen side kan overføres til noe ved barnets egen tilværelse, noe som gjør det mulig for barnet å snakke om utrygge temaer. I bildeboka *Sinna Mann* blir en av de viktigste metaforene "Sinna Mann" som jeg tolker å være et bilde på farens tilstand, farens voldsomme aggresjon. På samme måte som symbolene, vil metaforene kunne anses å være tomme plasser i en tekst, da hver enkelt vil tolke dem ut fra sitt eget erfaringsgrunnlag, altså sine disposisjoner.

3 Analyse

Teorien jeg presenterte i kapittel to vil danne bakteppet for undersøkelsen av *Sinna Mann*, men i forsøk på å finne best mulig svar på problemstillingen min, vil jeg i tillegg undersøke boka ut fra spørsmålet "på hvilke måter fremstilles vold i bildeboka *Sinna Mann*?". Av samme grunn vil analysen preges av både en resepsjonestetisk og en sosialsemiotisk inngang. Gjennom det resepsjonestetiske vil jeg kunne undersøke hvordan meningsinnholdet skapes i samspillet mellom leser og tekst, mens den sosialsemiotiske inngangen gjør det mulig å se nærmere på bildebokas ulike modaliteter, samt relasjonen og samspillet mellom dem. Innenfor sosialsemiotikken er, som Maagerø & Tønnessen (2014, s. 19) påpeker, den tekstlige helheten det primære. Dette vil i praksis bety at jeg, for å tydeliggjøre bokas helhetlige potensial, først vil gi en kort analyse av bokas helhetlige uttrykk gjennom dens paratekster, før jeg videre vil se nærmere på fire oppslag, som alle presenterer viktige sider ved bokas særegenhet.

3.1 Det første møtet med *Sinna Mann*

Det første en ser i møte med bildeboka *Sinna Mann* er en kjølig farget framside med bokas tittel skrevet i dominerende versaler i en maskulin blå farge. Videre flytter blikket seg mot en tilsynelatende skrekkslagen gutt som stirrer mot deg med sorte, kulerunde øyne. Her skal det også nevnes at lesere som enda ikke kan å tyde bokstaver, trolig først ser gutten, som bærer en

svart-hvit stripete genser som kan minne om en klassisk fengselsuniform. Bakgrunnen er voldsom og intens og kan minne om et snøskred. Framsiden kan dermed gi oss tanker om at boka handler om en gutt som i overført betydning er fanget i en storm med



Figur 1: Omslag. Hentet fra *Sinna Mann* (Dahle, 2003).

voldsomme krefter. Snur en boka, forsterkes inntrykket av en fanget gutt, da gutten nå sitter gjemt under en stol som kan tolkes som et gitter. Både for å holde han inne, men kanskje også for å holde noe ute? Guttens blikk er fortsatt skrekk- slagent og kroppsspråket, sammenkrumpet og tviholdende rundt stolbenet, kan tyde på en som klamrer seg fast som om det gjaldt livet. Baksiden er ellers dekket av et gråfarget mønster som kan gi assosiasjoner til knust glass. Ser en nøye, får man også øye på noe som kan være flekker etter vannsøl. Til sammen bidrar både vannsølet, den livredde gutten og den knuste bakgrunnen til et urovekkende inntrykk. Det hele forsterkes idet en begynner å lese vaskeseddelen med skriften “Boj lytter. Det er noe i stua. Det er Pappa. Det er Sinna Mann”.

Når en åpner boka, blir en møtt av mørkeblå forsatssider, som viderefører den maskuline blåfargen fra tittelen. Blar en videre møter en enda to forsatssider og tittelblad før vi når bokas første oppslag. Dette skiller boka fra andre bildebøker, da de vanligvis kun har ett tittelblad. En kan tolke det som at forfatteren og illustratøren her forsøker å videreføre den urovekkende stemningen fra omslaget. Det første bildet viser tittelen “Sinna Mann” i små sorte versaler plassert over illustrasjonen av en hammer, mens det neste viser et utsnitt der gutten, som vi nå vet at heter Boj, gjemmer seg bak et modellfly. Det blir nærliggende å tenke at hammeren har en sammenheng med guttens selvbeskyttelse.

Som bokas illustratør Svein Nyhus selv sier, er boka preget av ekspressive og dramatiske illustrasjoner (Nyhus, 2009a). Dette gjøres blant annet ved bruk av en begrenset fargepalett. Nyhus benytter seg i stor grad av blasse farger som beige, brun og lys gul som gir en følelse av en skjør tilværelse, og som framhever kontrasten til bokas dramatiske høydepunkt, der sterke farger som ildrød og oransje dominerer. En annen måte Nyhus øker dramatikken, er gjennom den sterke gråblyanten på gråpapiret, som skaper en råhet i illustrasjonene av faren. Bildeboka

bærer ellers preg av kaotiske bakgrunner mot rene, men grove enkeltelementer, noe som gir boka et collageaktig uttrykk.

3.2 Analyse og tolkning av oppslag 1: Pappa kommer hjem

Ved første øyekast osrer bokas første oppslag av familieidyll. Tegnet i varme toner, ser vi en glad far som kommer hjem til sin kjære som mer enn gjerne kommer “flyvende” med ferskt bakverk. Sammen har de en smilende gutt som ser forventningsfullt opp på sin store pappa. Han har skrivesaker i hendene, som om han akkurat har fullført noe han gjerne vil vise frem. Vi blir altså introdusert for bokas hovedkarakterer, noe som i lys av resepsjonsetetikken vil kunne betraktes som en tom plass. Allerede i møtet med omslaget, har man som leser trolig undret på hvem Boj er, og hvilken rolle han har i fortellingen. I det første oppslaget får leseren noen svar, som at Boj er en tilsynelatende vanlig gutt som bor hjemme med to foreldre, samtidig som han får mulighet til å undre seg videre om moren og faren. Dahle og Nyhus skaper derigjennom enda et hull; et *referansehull*. Ved å presentere Boj sammen med foreldrene, får leseren et innblikk i en familiesituasjon som mange kan kjenne igjen fra egne opplevelser, noe som kan bidra til å gjøre fortellingen reell – vi vet at det skjer, fordi vi har opplevd noe lignende selv.

Det er først når vi leser verbalteksten at noe rokker ved oppfattelsen vår: “Pappan min, sier Boj og ser på Pappa. Store, store, blide Pappa. Pappas hender er så store. Pappas hender har røde knoker.” Dette leder blikket vårt mot farens hender, som er store, røde og



Figur 2: Oppslag 1. Hentet fra *Sinna Mann* (Dahle, 2003).

voldsomt fremhevet i illustrasjonen. Utfra Dahles tekst trekker Nyhus, gjennom verdiperspektivering, fram betydningen av farens knoker. Med omslagets urovekkende følelse ferskt i minne, fører denne bevisstgjøringen til at vi ser mot nye detaljer i oppslaget, symboler som kan ha en overført betydning. Kanskje aller mest iøynefallende er hammeren som ligger rett ved siden av fiskebollen og hvordan moren bokstavelig talt flyr over gulvet. Dette, sammen med rosinbollen som står helt ytterst på bordet og Bojs strategiske plassering bak kommoden,

gjør at vi kan ense en stemning av skjørhet. Både mor og sønn tar sine forholdsregler for å ikke velte bollen eller trigge fram noe enda verre. Studerer vi oppslaget enda nøyere, får vi øye på bildet på veggen, som en forventer at skal videreføre følelsen av idyll, men som i stedet viser noe som kan se ut som en askesky. Familieidyllen eksisterer ikke – lenger. Videre kan fokuset vendes mot kanskje to av de største faresignalene, etter farens blodrøde knoker, nemlig det ildmønstrede tapetet og den store sorte fisken blant de to små. Det er altså kun gjennom antydninger at vi kan se volden i dette oppslaget. Det vil si at har man ikke et erfaringsgrunnlag som kobler røde knoker med harde slag, men kanskje heller røde knoker med vanlig tørr hud, er det ikke sikkert at man ser volden i det hele tatt.

3.3 Analyse og tolkning av oppslag 7: Kampens hete

Det syvende oppslaget, som regnes for å være *Sinna Manns* dramatiske høydepunkt, er spekket med kunstneriske virkemidler i både tekst og illustrasjon (Nyhus, 2009b). Gjennom både symboler og metaforer skapes det tolkningsrom hvor leseren med sine disposisjoner “avgjør” hva som foregår. Et av de mest fremtredende virkemidlene kan sies å være oppslagets oransje- og rødnyanser som står i kontrast til resten av boka. Hva leseren legger av mening i fargene er både kultur- og individbetinget, men i følge Traavik (2006, s. 29) kan rødt symbolisere fare, krig og hat, noe som bygger oppunder oppslagets voldsomme uttrykk. I dette oppslaget blir også verdiperspektivet sentralt. Midt i oppslaget ser vi at Pappa har vokst seg til et enormt fjell. Alt handler om Sinna Mann som holder Mamma rundt midjen med bare hånda. Verbalteksten og illustrasjonen utfylle hverandre, da vi ser at moren er helt forsvarsløs og holdes fast, samtidig som vi kan lese “Mamma blaffer i flammene. Lille Mamma blir så liten. Unnskyld, Mamma”. Disse linjene fungerer som metaforer for volden som foregår, men tydeliggjør også at fokaliseringsen ligger hos Boj som er illustrert i fosterstilling med sammenknepne øyne og hender som dekker ørene. At vi sanser det hele gjennom Boj gjør at handlingen oppleves enda nærmere for leseren. Gjennom Bojs perspektiv kan elementene som vil kunne tolkes som lava (som igjen kan symbolisere råskap, hete og fare) i oppslagets hjørner ha en klaustrofobisk



Figur 3: Oppslag 7. Hentet fra *Sinna Mann* (Dahle, 2003).

effekt. Vi kan forstå redselen til Boj og følelsen av hjelpeløshet, da han verken kan flykte eller hjelpe moren. Det eneste Boj får og kan gjøre er å beskytte seg selv og ønske hardt: “Slokk brannen, Pappa! Slokk Sinna Mann.”.

I forbindelse med resepsjonsetetikken, er det dette oppslaget som trolig i størst grad kan ha en estetisk virkning på leseren. Nyhus får det til å røske ved å formidle smerten, frykten og fortvilelsen som Boj opplever (Nyhus, 2009b). Oppslaget kan i sin helhet sees på som ett stort tolkningsrom, da vi ingen steder i oppslaget (ei heller i boka for øvrig) får *se* at Sinna Mann slår Mamma. I tillegg til at Dahle setter ord på volden gjennom metaforer som “Boj hører mamma rope i vinden. Det smeller i flammer. Alt blafrer og revner. Det vrenger i huset. Så tynt er huset av papir.”, og Nyhus “begrenser” seg til å tegne en ildsint kjempe, bryter Dahle handlingen ved bruk av en avskjæringsteknikk. Gjennom verbalteksten “For ingen kan slokke Sinna Brann. Ikke Mamma. Ikke Boj. Ikke Pappa. Pappa. Pappa. Ba ba ba ba. Ba ba ba ba.”, setter Dahle ord på Bojs tanker idet han går inn i en psykotisk tilstand. Leseren overlates dermed til seg selv for å tolke hva som skjer videre.

3.4 Analyse og tolkning av oppslag 11: Skammens paralysering

I det ellefte oppslaget kjenner vi igjen noe av fargepalletten fra bokas første oppslag. Fargenes uttrykk blir nå et annet, da vi som vitner til de foregående hendelsene har et annet innblikk i Bojs tilværelse, vi har et utvidet erfaringsgrunnlag. Nyhus bruker farger til å formidle følelser, og de blasse fargene kan her gi oss en tomhetsfølelse. Det er stille etter stormen, men Boj vet at det bare betyr stillhet før neste storm. Dette kommer i illustrasjonen fram ved at vi ser hvordan Boj gjemmer seg under spisebordsduken. Skjelvende, stirrer han med vidåpne øyne rett mot leseren som om han ber helt tyst, men samtidig så høylytt om hjelp.



Figur 4: Oppslag 11. Hentet fra *Sinna Mann* (Dahle, 2003).

Redselen til Boj kommer også tydelig fram i verbalteksten, der fokaliseringen nok en gang ligger hos Boj: “Boj lytter på trinn og lyder. Hver lyd er som en knurring. Og alle lydene forteller om Pappa. [...] Pappa er alt som fins. [...] det blir tykt å puste, syns Boj, og Boj får

vondt i nakken og i magen og i hodet bare ved å tenke på det. Boj vil ut. Boj vil vekk.” Vi får her innblikk i hvordan volden påvirker Boj, selv i tiden det ikke foregår.

Ser en bort fra Boj sin redsel, fremstiller illustrasjonen volden som noe fjernt, noe som har vært. Oppslaget har flere tomrom som gir leseren tolkningsrom for hva som akkurat har foregått. På veggen kan man se skjoldene etter et bilde, og på gulvet en forvridd skiftenøkkel som leseren kan kjenne igjen fra et tidligere oppslag, da i hånda på Sinna Mann. Hva har den gjort for å bli slik? Kan vannbøtta ved siden av fortelle noe? Teppet den står på er vel blekere nå enn hva det var i bokas første oppslag? Disse er alle spørsmål leseren kan undre seg over, la fantasien leke med, og dermed fylle tekstens tomme plasser.

Selv om illustrasjonen kan fortelle mye, er verbalteksten sentral for dette oppslaget funksjon. Det er nemlig her det blir tydeliggjort at Boj vil ut og vekk, mens Mamma, kanskje i beste mening, kanskje av frykt, dekker over forholdene i hjemmet: “Og Boj må ikke se, ikke si, ikke høre. For det er hemmelig hemmelig, og vi har det så fint, så fint. Det sier mamma. Så fint så fint. For hvem skulle ellers ordne med datamaskinen? Og hvem skulle ellers reparere bilen og skru inn lyspærene? Hvor skulle vi ellers bo? Hvordan skulle vi klare oss uten Pappa?”. Verbalteksten støttes likevel av illustrasjonen både implisitt gjennom duken, vaskebøtta og blondene som kan symbolisere hvordan moren dekker over forholdene, men også eksplisitt i hvordan moren pleier Pappa, som nå er farget mørkegrå, som restene etter en forferdelig brann.

3.5 Analyse og tolkning av oppslag 16: Kongen kommer



Figur 5: Utsnitt fra oppslag 15. Hentet fra *Sinna Mann* (Dahle, 2003).

Siden oppslag 11 har Boj samlet nok mot til å fortelle hva som skjer i hjemmet, og skrevet et brev til Kongen: “Kjære Kongen, skriver Boj. Pappa slår, skriver Boj. Er det min skyld? Skriver Boj. Hilsen Boj, skriver Boj.” Dette er det eneste stedet i boka der det kommer eksplisitt til uttrykk at Pappa slår.

“Det er en dag full av fugler og vind. Det er en dag full av blader og luft”, er det første verbalteksten sier i oppslag 16. Etter å ha fått vite hva Boj har gått gjennom, kan det bli nærliggende for leseren å tolke dette som en metafor for Bojs sinnsstemning, han kan endelig puste igjen. Volden framstilles som noe beseiret, og det er lille, modige Boj som har overvunnet den. Verbalteksten og illustrasjonen kompletterer hverandre i så måte, da vi i verbalteksten kan lese at Kongen takker Boj for den gode innsatsen han har gjort, og vi i

illustrasjonen nok en gang kan se effekten av verdiperspektivering. Rollene er endret; Pappa, som tidligere har vært mange ganger så stor som Boj, blir nå framstilt som en liten, angrende person, mens Boj er den store. Det er han som er sterk og betydningsfull, og det er han som tok kontroll over situasjonen. En annen, minst like viktig metafor i oppslaget er Kongen. Iført blått, en farge som kan bety opphøyethet (jf. blått blod), kommer han inn og fraskriver Boj all skyld, samtidig som han overbærende mot faren tilbyr han plass i slottet der han har mange rom “[...] og en stor hage med mange rare fugler”. Hva leseren legger i Kongen som metafor, avhenger av hans disposisjoner som kunnskap og virkelighetsoppfatning. Noen vil kunne tolke Kongen som at politiet har kommet for å ta Pappa med seg til fengsel, eller at Kongen er en hvilken som helst voksen som Boj turte å betro seg til. Andre vil kunne tolke det til en instans lignende barnevernet som er der for å ivareta både Mamma, Pappa og Boj. Uansett hva Kongen skal symbolisere, gjør han at boka får en fantastisk vinkling, og bidrar til å gi boka et eventyrpreget uttrykk.



Figur 6: Oppslag 16. Hentet fra *Sinna Mann* (Dahle, 2003).

Til slutt vil jeg trekke frem den noe malplasserte stolen bak Pappa. Den har et brukket stolben og kan dermed ikke brukes, i tillegg til at den er en uforklart detalj i oppslaget. Dette gjør at man kan stille spørsmål ved dens funksjon. Dersom leseren leste bokas omslag og husker hvordan Boj der gjemte seg under en stol, finner man fort en tolkningsmulighet, da stolen vi så på omslaget har slående likheter med den i oppslaget. På omslaget kunne stolbena tolkes som et gitter rundt Boj. Her, hvor det ene benet er brukket, kan den derimot underbygge hvordan Boj, ved å si ifra, gjorde slutt på en tilværelse som kunne føles som et fysisk og psykisk fengsel.

4 Drøfting

Tidligere i oppgaven gjorde jeg rede for litteraturens empatiutviklende funksjon og hvordan tekst skapes i samspill med leseren. Videre analyserte jeg et utvalg av oppslag fra bildeboka *Sinna Mann* opp mot øvrig teori. Gjennom analysearbeidet tolket jeg hele tiden boka ut fra mine disposisjoner; min erfaringsbakgrunn, for som Nyhus (2016) så fint sier det, “er [det] like

mange tolkninger som det er lesere”. Jeg kan derfor, i tråd med både Nyhus og Iser, si med sikkerhet at min tolkning av *Sinna Mann* vil være en annen enn den av et barn som blir introdusert for boka for første gang. Selv etter en håndfull uker med hyppig dypdykk i bildeboka, kunne jeg senest ved siste gjennomlesing oppdage tomrom som inntil da fortsatt var meg ukjent. På samme måte vil også andre, med deres ulike erfaringsbakgrunner, fylle bokas tomrom og tolke den ulikt. Boka vil derfor kunne ha et ulikt potensial for hvert individ som møter den.

Som lærer i en hvilken som helst klasse, vil man møte elever som alle har sine unike erfaringer. I møte med *Sinna Mann* blir det særlig relevant å undersøke bokas potensial opp mot barnas voldsrelaterte erfaringer. Eksempelvis om barnet kommer fra konfliktfylte områder, har opplevd vold i hjemmet, har vært eksponert for vold gjennom filmer eller dataspill, eller om det gjennom oppveksten har blitt beskyttet fra alle voldsrelaterte inntrykk. Likevel, vil jeg gjennom drøftingen gjøre en avgrensning ved å dele barna inn i to grupper; de med, og de uten vold i nære relasjoner som en del av sin erfaringsbakgrunn⁶. Dette er hovedsakelig en teoriforankret avgrensning. Som nevnt innledningsvis, er jeg interessert i å undersøke om bildeboka kan bidra til åpenhet rundt tematikken vold i nære relasjoner. Det blir da vesentlig å trekke inn Nussbaum som fremhever hvordan litteraturen gjør det mulig å sette seg inn i andres perspektiv. Hvilket potensial *Sinna Mann* kan ha, vil derfor med all sannsynlighet variere etter om man setter seg inn i Bojs situasjon som en “utenforstående”, eller om man leser om Bojs situasjon og oppfatter den som en stor del av ens egen tilværelse.

4.1 *Sinna Manns* potensial for barn som har opplevd vold i nære relasjoner

Som jeg påpekte tidligere og som vi har sett i analysen er Nyhus’ illustrasjoner spekket med både symboler og detaljer, mens Dahles språk er både lekende og poetisk. Sammen skaper dette enorme mengder tomrom i teksten. Men hvilket potensial har disse tomrommene for barn som har vold i nære relasjoner i sin erfaringsbakgrunn?

Først vil jeg trekke fram hvordan hele boka er basert på skildringer gjengitt av voldsutsatte barn. Dette i seg selv kan gjøre boka til ett stort referansehull for barn som har opplevd vold i hjemmet. Ved å lese skildringer som er basert på virkeligheten er sannsynligheten stor for at de

⁶ Jeg tar her utgangspunkt i barn som har blitt utsatt for vold i hjemmet, hvor situasjonen fortsatt er ukjent for skolen og andre instanser.

kjenner seg igjen i framstillingen av situasjonen. Dette kan gjøre at boka både kan fungere som en trøst, ved at de forstår at de ikke er alene om opplevelsen, og til å gi de mot til å fortelle om situasjonen. Dette har igjen å gjøre med bokas helt spesielle måte å framstille volden på. Som jeg poengterte i analysen, illustreres det aldri eksplisitt at Pappa slår. Det som beskrives eksplisitt, derimot, er Bojs opplevelse av volden. Bokas skapere sparer ikke på kruttet, og med både visuelle og verbale skildringer av en voldsutøver så stort som et fjell, smellende flammer og et hus som vrenger seg, kommer både frykten til ofrene og frustrasjonen til voldsutøveren fram. Det at voldsopplevelsen verken bagatelliseres eller glorifiseres, kan gjøre det lettere for barn å se seg selv i Boj. Selv om barnet selv ikke opplevde volden slik som Boj gjør, kan det sees en sammenheng mellom metaforene og de følelsene barnet selv satt med. De voldsomme skildringene reflekterer dermed barnets voldsomme erfaringer, og det som blir presentert som løsningen i boka kan sees som en reell løsning på deres egne utfordringer. Løsningen kan også virke reell, da den med høy sannsynlighet kan spille på barnets allerede etablerte disposisjoner. Situasjonen der Kongen håndterer konflikten mellom Boj og Pappa kan i stor grad minne om hvordan konflikter løses i barnehagen, noe de fleste barn sannsynligvis har opplevd. Den som blir bølet med sier i fra og den som bøller må si unnskyld før han snakker med den voksne om hvorfor han gjorde det. Å skulle fortelle noe som både mor og far vil holde hemmelig, kan virke skremmende for barn. Det å allerede ha erfaringer med “oppgjøret” kan være en siste oppmuntring noen kan behøve for å fortelle.

Selv om et barn opplever historien som reell og knytter paralleller til sin egen situasjon, betyr ikke det at barnet ikke kan utvikle sine empatiske evner i møtet med *Sinna Mann*. Særlig i framstillingen av Pappa, kan barnet utvikle empati. Selv om Boj skiller mellom Pappa og Sinna Mann som personer, ser vi likevel at Bojs erfaringer med Sinna Mann, Pappas ukontrollerbare aggresjon, etter hvert går utover hans relasjon med Pappa. I det Kongen kommer, får både Boj og leseren se en annen side av situasjonen. Pappa kjemper nemlig sin egen kamp, og har desperat behov for hjelp. Hjelp som kun Kongen kan gi og som Pappa kun får nytte av ved å bo hos Kongen. Det er nok mye som skal til for å kunne sette seg inn i Pappas situasjon og forstå hvordan han kan slå Mamma, men gjennom å smake på Pappas perspektiv kan et barn som opplever vold i hjemmet se at voldsutøveren selv trenger hjelp. Barnet kan dermed forstå at en ved å si ifra (selv om det kan være det vanskeligste en noen gang må gjøre), gjør det beste for alle parter. Oppslaget der Kongen kommer inn, kan også på et annet vis lede til at barn velger å fortelle om sine opplevelser. Som jeg skrev innledningsvis, er det mange voldsutsatte som aldri forteller noen om hva de har opplevd fordi de føler både skam og skyld over

hendelsene. Det kommer tydelig fram i *Sinna Mann* at Boj tenker at det kan være hans feil, blant annet gjennom tankene “Unnskyld, Mamma, unnskyld, unnskyld, lille Mamma” i oppslag syv. Det at Kongen roser Boj for å si ifra, fraskriver han all skyld og får Pappa til å gå ned på kne og gjøre det samme, signaliserer at Boj som voldsoffer verken trenger å føle skam eller skyld over hendelsene.

Et siste moment jeg vil trekke fram, og som ligger nært de allerede belyste potensialene, er hvordan boka kan appellere til barnet som en handlende aktør i eget liv. Et utsnitt som blir relevant her er fra oppslag 11 der Boj gjemmer seg under duken og ser rett mot leseren. For en utenforstående kan blikket tolkes som et rop om hjelp, men befinner leseren seg i en lignende situasjon som Boj, kan det trigge fram andre tanker. Dersom en ser seg selv i Boj kan dette utsnittet ikke bare leses som “hjelp meg”, men kanskje også som et speilbilde som dermed kan leses som “hjelp deg selv”. Dette blir et tydelig eksempel på at en teksts mening kommer til live gjennom samspillet mellom leser og tekst, og at én og samme tekst vil kunne tolkes ulikt ut fra leserens disposisjoner. Momentet “handlende aktør i eget liv” blir særlig relevant mot eldre elever, der historien om Boj kan sette i sving tanker som dreier seg om deres muligheter for påvirkning i eget liv. Boka signaliserer at en aldri er for liten til å stå opp for seg selv, og at en aldri er for ung til å bli tatt på alvor.

4.2 *Sinna Manns* potensial for barn som ikke har opplevd vold i nære relasjoner

Allerede i bokas første oppslag skaper Dahle og Nyhus et referansehull som gjør at alle barn kan kjenne seg igjen i fortellingen. Ikke bare fordi vi tar del i en familiesituasjon, men fordi perspektivet ligger hos Boj, et barn. Hvordan familiesituasjonen oppfattes videre, vil påvirkes av barnets erfaringsbakgrunn. Har barnet anspente erfaringer med vold eller familie trekkes oppmerksomheten muligens raskere mot de røde knokene, enn for et barn med kun lykkelige familieerfaringer. Dette referansehullet er et viktig fortellerteknisk grep for hvordan boka videre, særlig voldsscenene, kan oppleves av barn hvor vold i hjemmet ikke er en del av erfaringsbakgrunnen. De tomme plassene gjør at man i større grad opplever handlingen som reell, både fordi referansehullene øker fortellingens troverdighet, men også fordi vi oppfatter det selvskapte som mer reelt. Tomrommene kan her sees i sammenheng med Nussbaums narrative forestillingsevne. Ved å lese litteratur med rikelig med tomrom kreves det av leseren at han selv skaper en verden rundt handlingen. Når handlingen kuttes i boka vil den likevel leve videre i leserens fantasi. Bokas kanskje tydeligste eksempel på dette blir der Dahle i oppslag

syv skriver Boj inn i en psykotisk tilstand og leseren selv må tenke seg til hva som skjer i naborommet mellom Sinna Mann og Mamma.

Selv om barnet kunne se seg selv i Boj i det første oppslaget, er det ikke sikkert at det gjør det i like stor grad i resten av boka. Virkemidler som detaljrike illustrasjoner der mimikk og kroppsspråk blir tydeliggjort, verdiperspektiv og fokalisering kan dermed gjøre det lettere for barnet å sette seg inn i Bojs situasjon. Bojs knipende ansiktsuttrykk og Sinna Manns størrelse i oppslag syv, samt Bojs vanskeligheter med å puste i oppslag elleve er eksempler verdt å trekke frem. På det viset bidrar også *Sinna Mann* til utviklingen av den narrative forestillingsevnen og narrative emosjoner, da leseren får hjelp til å sette seg inn i andres perspektiv og oppleve situasjoner de ikke ville kunne gjort ellers. Denne opplevelsen, som ifølge Nussbaum kan fremkalle følelser som medlidenhet og empati, kan igjen føre til endret oppførsel hos barnet, noe som bringer meg videre til det jeg ser på som det overordnede potensialet til bildeboka *Sinna Mann* for barn som ikke har vold i hjemmet i sin erfaringsbakgrunn. Det er så selvsagt at det lett blir glemt, nemlig bevisstgjøring. I bevisstgjøring legger jeg ikke at alle barn skal pålegges å bli detektiver og undersøke klassekameratenes hjemmeforhold, men heller en åpenbaring om at vi alle er ulike og har ulike utfordringer vi hankses med, og at vi derfor skal behandle alle med respekt. Det handler om medmenneskelighet. Hele boka og hvordan den tar opp tematikken vold i nære relasjoner bidrar til denne bevisstgjøringen, men særlig oppslag elleve gir oss mulighet til å forestille oss og forstå hvordan volden preger Boj og hele tilværelsen hans. Vi får her se hvordan han aldri får fri fra volden og inntrykkene den har gjort, for “Pappa er alt som fins.”. Og selv om han så gjerne vil flykte bort fra alt som foregår i hjemmet, både fysisk og psykisk så får han ikke lov. Ikke får han lov til å fysisk gå ut, og psykisk må han hele tiden huske å bevare familiens hemmelighet, “for det er hemmelig hemmelig”.

4.2.1 Fiksjon vs. virkelighet

Når vi jobber med skjønnlitteratur, og kanskje særlig bildebøker, blir det viktig å ikke bare se på fiksjonen som et eksempel på virkeligheten. Som nevnt innledningsvis er ikke alltid målet ved et bilde å illustrere virkeligheten med mest mulig presisjon, men heller å tydeliggjøre noen viktige poeng. Litteraturen absorberer virkeligheten, men utstyrrer den samtidig med noe som gjør den til noe helt annet enn virkeligheten. Eksempelvis er vi ikke i *Sinna Mann* selv vitner til volden, slik som Boj, men gjennom tekstens komposisjon, både estetisk og dramaturgisk, virkemidler, og fortellergrep, får vi likevel innsikt i hvordan det kan *oppleves* å være vitne til

vold. Kanskje er akkurat tryggheten ved å ha en fysisk bildebok man kan holde i, og som kan åpnes og lukkes når man selv ønsker være det som skal til for å kunne snakke om vold i nære relasjoner – også med barn. En bok med virkemidler man kan drøfte og med tomrom som kan fylles akkurat passe mye utfra sin egen erfaringsbakgrunn

4.3 *Sinna Mann* og skolens samfunnsmandat

Vi har hittil sett at bildeboka *Sinna Mann* har et potensial for barn både med og uten vold i nære relasjoner som en del av sin erfaringsbakgrunn. Spørsmålet blir så om dette potensialet er tilstrekkelig argumentasjon for bokas plass i skolen. For å besvare dette vil jeg kort undersøke de nevnte potensialene opp mot formålsparagrafen, skolens lovfestede samfunnsmandat.

I Opplæringslova §1-1 Formålet med opplæringa (1998) tydeliggjøres det hvilke ferdigheter, kunnskaper, holdninger og kvaliteter elever skal inneha etter endt skolegang. Ett av leddene, og som jeg ser på som særlig relevant i denne sammenheng, presiserer at “Elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap for samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.” (Opplæringslova, 1998, §1–1). Jeg vil påstå at arbeid med *Sinna Mann* ivaretar samtlige av poengene i dette leddet.

Vi har i tidligere sett hvordan *Sinna Mann* gjennom voldsomme skildringer og bruk av tomrom kan bidra til at voldsutsatte barn finner trøst i en håpløs situasjon. De kan oppleve fortellingen som reell og kan fatte mot til å selv stå fram om sine erfaringer. For disse barna kan boka også gi viktig kunnskap som kan hjelpe dem til å ta kontroll over eget liv. Vi må heller ikke glemme hvordan boka kan hjelpe barn med å se sin tunge situasjon fra et annet perspektiv, og forstå at iblant kan det å skulle gjøre noe verre, være det som skal til for at det blir bedre. På alle disse måtene bidrar boka til at barnet gjør seg erfaringer som gjør det bedre rustet for å mestre sitt eget liv. For barn som ikke har erfaringer med vold i nære relasjoner, ligger mye av bokas potensial i å videreutvikle barnets forestillingsevne og empatiske evner. Empatien som kan utvikles i arbeid med *Sinna Mann* begrenser seg nemlig ikke til empati med voldsutsatte barn. Så fort vi utvikler våre empatiske evner, kan disse overføres til andre mennesker og situasjoner. Professor Per Thomas Andersen, som har hentet mye av idéene sine fra Nussbaum, poengterer i artikkelen *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* (2011, s. 19) at “uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn”. Vi er med

andre ord, avhengige av evnen til å forstå andres situasjon, følelser og behov for å kunne sameksistere på en god måte. Dette øver barnet på i møte med *Sinna Mann*, da det ikke bare blir fortalt, men får oppleve Bojs situasjon. Dette bringer meg videre til bokas potensial som bevisstgjører av menneskers ulike erfaringer og personlige utfordringer. Ved å få innblikk i en vanskelig hverdag, vil barnet kunne utvikle respekt for sine medmennesker, en holdning som vil gagne både barnet selv og fellesskapet. Videre vil jeg påstå at leddets andre del, som trekker fram skaperglede, engasjement og utforskertrang har en fellesnevner, nemlig fantasien eller forestillingsevnen. Som vi har sett tidligere krever *Sinna Mann* at leseren er villig til å ta fatt på meningsskapingen og fylle bokas tomrom med egne tolkninger. Dette videreutvikler også forestillingsevnen, som ifølge Andersen (2011, s. 22) er essensielt for å kunne leve i enhver form for fellesskap.

Sinna Mann kan ha flere funksjoner for et barn, og stiller vi disse funksjonene opp mot formålsparagrafen, blir det tydelig at boka på flere vis bidrar til ivaretagelse av skolens samfunnsmandat. Både gjennom utvikling av forestillingsevnen og evnen til å sette seg inn i andres perspektiv øves barnets empatiske evner, som kan sees som en grunnleggende ferdighet i et demokratisk samfunn. Barnet kan også sies å bli bedre rustet for livet, da det utvikler en forståelse for både sin egen og sine medmenneskers situasjon.

5 Didaktiske refleksjoner – med blikket til en fremtidig lærer

Diskusjonen om *Sinna Mann* bør ha en plass i skolen har fått min interesse. Det har vært skrevet mye om tematikken burde tas opp i klasserommet, og om barn som ikke utsettes for vold burde skånes for slike grusomheter. Personlig syns jeg fokuset blir feil i en slik diskusjon. Det burde ikke være en diskusjon der spørsmålet er *om* vi skal behandle tematikken, men *hvordan* vi skal behandle den. Jeg har i denne oppgaven bevisst valgt å ikke avgrense bokas potensial til ett gitt klassetrinn. Ved å lese meg opp på hvordan forfatteren selv har tatt i bruk boka, er jeg nemlig sikker på at boka har et potensial på ethvert klassetrinn. I barnehagen og på de yngre trinnene, vil det kanskje være tilstrekkelig å vise et par oppslag og snakke ut fra disse. På den måten kan man luke ut de skumleste oppslagene og snakke fritt rundt barnas oppfattelse av teksten. På mellomtrinnet kan man derimot jobbe seg sakte, men sikkert gjennom boka mens man tar utgangspunkt i det barna forstår. Jo mer jeg har satt meg inn i boka, jo mer oppmerksom blir jeg på hvordan våre disposisjoner avgjør hvordan vi tolker *Sinna Mann*. Eksempelvis har det hos de yngre leserne blitt registrert tolkninger hvor *Sinna Mann* oppfattes som et eventyrlig

troll og et tilfelle der en fjerdeklassing syns boka var kjedelig fordi han likte det når bøker var mer voldelige (Nyhus, 2011). Samtidig har ungdomsskoleelever som har jobbet med boka uttalt at det umulig kan være en bok egnet for barn. Kanskje kan dette være et tankekors? Gro Dahle forteller om en gang en elev ropte “sånn gjør pappa også!” under en høytlesning (Traavik, 2012 101). Jeg tror det er på tide at vi eldste lærer av de yngste, og ikke legger lokk over det som burde ropes ut høyest av alt.

Som lærer har man aldri hundre prosent innsikt i barnets liv da barnet, på samme måte som deg og meg, har et privatliv. Det er nettopp derfor at det er så viktig at vi som lærere setter av tid og legger ned en innsats i å etablere trygge og gode relasjoner til elevene. Jo tryggere relasjon, jo større er sjansen for at barn forteller om det tabubelagte, noe som blir særlig viktig i tilfellene der kontaktlæreren er det nærmeste barnet kommer en omsorgsperson. Ved å ta med *Sinna Mann* inn i klasserommet, signaliserer man for alle barn at det er rom for å ta opp vanskelige temaer. Som lærere er vi ikke terapeuter, men vi er mange barns viktigste kontaktpersoner. Det er derfor viktig at vi, som voksne, er disponible for å håndtere det de vil fortelle – hva enn det måtte være.

6 Oppsummering og svar på problemstilling

Det overordnede spørsmålet for denne oppgaven har vært om *Sinna Mann*, en bildebok som tar for seg systematisk mishandling i hjemmet, har en plass i skolen. Jeg formulerte derfor problemstillingen “hvilket potensial har bildeboka *Sinna Mann* som døråpner i skolen for barn om tematikken vold i nære relasjoner?”, med forskningsspørsmålet “på hvilken måte kan tekstens tomme plasser bidra til bokas potensial for barn med ulikt erfaringsgrunnlag?”. For å undersøke dette analyserte jeg voldens framstilling i boka, der det ble tydeliggjort at boka, som er full av tolkningsrom, aldri demonstrerte volden, men heller skildret hvordan det kunne oppleves å være vitne til den. Gjennom voldsomme skildringer og virkemidler som verdiperspektiv og fokalisering, kunne boka dermed på ulike måter, avhengig av leserens erfaringsbakgrunn, bidra i utviklingen av lesernes forestillingsevne og empati. Dette viste seg å gå hånd i hånd med formålsparagrafen, skolens lovfestede samfunnsmandat. Gjennom bevisstgjøring om vold i nære relasjoner, og utvikling av både empati og forestillingsevne kan det sies at leseren blir bedre rustet til å håndtere livet i et demokratisk samfunn. Det må dermed også kunne konkluderes med at bildeboka *Sinna Mann*, kan og bør ha en plass i skolen.

Referanser

- Andersen, P.T. (2011) Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? i *Norsklæreren*, 35/2, s. 15–22.
- Andersen, P. T. (2012). Fortellerkunstens elementer. I Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.), *Litterær analyse – en innføring* (s. 27–55). Oslo: Pax Forlag.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Chambers, A. (1990). Den implisitte lesaren. I Birkeland, T. & Risa, G. (red.) *Litteratur for barn* (s. 23–37) Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Dahle, G. (2003). *Sinna Mann*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I Nussbaum, M. *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s. 7–22). Oslo: Pax Forlag.
- Grue, J. (2018, 20. februar). metafor. Hentet fra <https://snl.no/metafor>.
- Hjemdal, O.K. & Danielsen, E.M. (2017). *En uke med vold 2017: Justis- og beredskapsdepartementets voldsmåling 2017* (NKVTS rapport 7/2017). Hentet fra <https://www.nkvts.no/rapport/en-uke-med-vold-justis-og-beredskapsdepartementets-voldsmaling-2017/>.
- Iser, W. (1981) Tekstens appelstruktur. I Olsen, M. & Kelstrup, G. (red.) *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning*. Holstebro: Borgens Forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2018) *Sluttrapport for handlingsplan mot vold i nære relasjoner (2014-2017)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sluttrapport-for-handlingsplan-mot-vold-i-naere-relasjoner/id2619709/>.
- Kirkebøen, S.E. (2008, 8. januar). ”Det viktigste er å bryte stillheten”. *Aftenposten*, s. 9.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax Forlag.
- Nyhus, S. (2009a, 18. mars). Bildebokskolen 12: Fra bok til film (2): Sinna Mann [Blogginlegg]. Hentet fra <https://sveinnyhus.blogspot.com/2009/03/bildebokskolen-12-mer-fra-bok-til-film.html>.
- Nyhus, S. (2009b, 6. april). Bildebokskolen 14: Alvorlige temaer i barnebøker

-
- [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://sveinnyhus.blogspot.com/2009/04/bildebokskolen-14-alvorlige-temaer-i.html>.
- Nyhus, S. (2011, 29. april). ”Bildebokskolen” 54: Overraskende leseranmeldelse av ”Sinna Mann” [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://sveinnyhus.blogspot.com/2011/04/billedbokskolen-54-overraskende.html>.
- Nyhus, S. (2016, 8. desember). Bildebokskolen 85: Å fortelle med bilder og symboler [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://sveinnyhus.blogspot.com/2016/12/bildebokskolen-85-fortelle-med-bilder.html>.
- Nyhus, S. (2018, 1. november) Lys og skygger i dragen [Blogginnlegg]. Hentet fra https://sveinnyhus.blogspot.com/2018/11/bildebokskolen-86-lys-og-skygger-i_1.html.
- Ommundsen, Å.M. (2004). Kanskje finnes det flere helt usynlige jenter? Bildeboka snill av Gro Dahle og Svein Nyhus. I Bjorvand, A.-M. & Slettan, S. (red.) *Barneboklesninger. Norsk samtidslitteratur for barn og unge* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å.M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: Når grensene mellom barne- og voksenlitteratur viskes ut* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker!: En studie av barnehagebarns resepsjon*. (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Svendsen, L.F.H. (2018, 3. mai). symbol. Hentet fra <https://snl.no/symbol>.
- Thoresen, S. & Hjemdal, O.K. (2014). *Vold og voldtekt i Norge: En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv* (NKVTS rapport 1/2014). Hentet fra <https://www.nkvts.no/rapport/vold-og-voldtekt-i-norge-en-nasjonal-forekomststudie-av-vold-i-et-livsløpsperspektiv/>.
- Traavik, I. (2006). *Innføring i bildeanalyse med Fam Ekman inn i bildeboka*. Oslo: Unipub Forlag.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: tabu i bildeboka: analyser og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnesen, I.H. (2012). *Bildeboka og den vanskelige samtalen med barn: En kvalitativ studie av hvordan bildeboka kan anvendes i den vanskelige samtalen med barn* (Mastergradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

