

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær

”Som om det aldri har skjedd”

Skjønnlitterært arbeid med verdien tilgivelse på 5.–7. trinn

“As if it never happened”: Fictional Work with Forgiveness as a Value amongst 5th–7th Graders

Abstract: This article examines how middle school pupils respond to an aesthetic approach to forgiveness as a value. We observed a group of pupils aged 10–12 while they were investigating and discussing Stian Hole’s picturebook Garmanns gate (Garmann’s Street, 2008) together with their teacher. We claim that Garmanns gate can be read as a story about forgiveness, and that it is also a picturebook that invites the reader to take a performative, aesthetic position; the reader is encouraged to pay attention to how the story is told as well as to the story itself (Ørjasæter, “Terskelposisjonen”). The focus of the article is to what extent investigating Garmanns gate will shed light on forgiveness, a value which is central in the Norwegian school’s purpose clause. We analysed their comments in the light of a definition that identifies different aspects of the concept of forgiveness. Our theoretical framework is Martha Nussbaum’s theory on the importance of narrative imagination in taking other peoples’ perspectives, and Louise Rosenblatt’s theory on aesthetic and efferent reading. We also refer to Maria Nikolajeva’s views on how the picturebook can promote emotional literacy. To deal with the concept of forgiveness, we use Paul Leer-Salvesen’s definition, which enables us to look at different aspects of the concept. These aspects together with “the emancipating consequences of forgiveness” are the categories we use in analysing our findings (Leer-Salvesen, Min skyld 96). We find that an aesthetic approach to Garmanns gate may provide an opportunity for a broader understanding of forgiveness, and we find that the teacher’s role is essential in guiding the pupils in the common aesthetic approach to the book, and in bringing forth reflections in the conversations.

Keywords: picturebooks, forgiveness, narrative imagination, aesthetic and efferent reading, emotional literacy, 5th-7th graders’ reader responses, teacher’s role, Stian Hole, aesthetics and pedagogy

©2022 S. H. Ottesen, A. Tysvær. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY-NC 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: *Barnboken – tidsskrift för barnlitteraturforskning/Barnboken: Journal of Children’s Literature Research*, Vol. 45, 2022 <http://dx.doi.org/10.14811/clr.v45.747>

Det nordiske tidsskriftet *Barn – forskning om barn og barndom i Norden* ga i 2020 ut et temanummer om bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Norden. Her etterspør redaktørene mer forskning på barn og unges møter med bildebøker i barnehage og skole (Solstad og Österlund 7). Bildebokforskningen har de siste tiårene supplert tekst- og bildeorienterte studier med studier som retter søkelys mot bildebøkens resepsjon (Simonsson; Sipe; Mjør; Ommundsen, *Litterære grenseoverskridelser*, "Utfordrende bildebøker"; Skaret; Solstad; Ørjasæter, *Barne- og ungdomslitteratur*, "Terskelposisjonen"; Johannesen; Mitchell; Sommervold), men fortsatt er det få studier om hvordan det arbeides med bildebøker i skolen, og de fleste av disse handler om begynneropplæring (Stokke; Stokke og Palm; Håland og Hoel; Ottesen og Tysvær). Med denne artikkelen svarer vi på det nevnte forskningsbehovet, idet vi undersøker arbeid med Stian Holes *Garmanns gate* (2008) på 5.-7. trinn. Boken leser vi som en fortelling om tilgivelse, og vi spør om en felles utforskning kan utfordre og berike elevenes forståelse av verdien.

Tilgivelse fremheves som en sentral verdi i den norske skolens formålsparagraf (Opplæringslova § 1-1). Verdien er også svært aktuell i elevenes hverdagsliv, men det er ikke selvsagt hvordan man kan og bør ta opp tilgivelse i skolen; i sin artikkel om "Pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse" spør Guro Helskog om vi skal undervise *om* tilgivelse, *i* tilgivelse, eller la elevene utforske *begrepet* tilgivelse (192). I et tverrfaglig undervisningsforløp, der en estetisk lesing av bildeboken var omdreiningspunktet, la vi til rette for at elevene både skulle få undervisning *om* begrepet og selv utforske det gjennom fortellinger om tilgivelse. Elevene arbeidet først med tilgivelsesbegrepet og lignelsen om den bortkomne sønnen, før de utforsket begrepet implisitt gjennom felles lesing av *Garmanns gate* og en skriveoppgave, eksplisitt gjennom en sokratisk samtale.

En utforskning av verdier gjennom lesing av skjønnlitteratur

Martha Nussbaum peker på hvordan møter med skjønnlitteratur kan bidra til utvikling av en litterær forestillingsevne som kan vise vei til andres liv. Ved å engasjere seg i og betrakte hendelser og involverte karakterer på en viss avstand, kan leseren se og vurdere, og samtidig bruke egne erfaringer til å forstå hva som foregår. Nussbaum mener at slike litterære erfaringer kan gi grunnlag for å utvikle evne til empati og etisk tenkning (192–194). For å oppnå slike fordeler ved lesingen, kreves det både følelsesmessig og intellektuell deltakelse fra leseren.

Ifølge Louise Rosenblatt vil lesing av skjønnlitteratur alltid innebære at leseren plasserer seg på et kontinuum mellom to leserposisjoner (269). Leserens inntar en efferent posisjon når han søker mening i teksten eller kunnskap om tekstens tema eller litterære virkemidler. Når leseren inntar en estetisk posisjon, møter han teksten med sine følelser, tanker og erfaringer og tar del i historien ved å identifisere seg med karakterene, deres konflikter og deres følelser (270). Leserens innlevelse i teksten, som den estetiske posisjonen åpner opp for, kan gjøre tekstmeningen personlig relevant.

Rosenblatt peker på at den estetiske leserposisjonen kan synes å forsvinne etter hvert som barnet vokser til (273), og at den kanskje har en mindre viktig rolle i skolen enn den efferente posisjonen. Derfor fremhever hun lærers mulighet til å forsterke den estetiske posisjonen, ved å skape en tillitsfull atmosfære som inviterer elevene til å bidra med sine spontane reaksjoner og ved å lede dem videre i refleksjoner omkring det de har oppdaget i teksten.

Med sitt performative barneperspektiv legger moderne bildebøker opp til at leseren inntar en estetisk leserposisjon. Forfatter og illustratør tar hensyn til at barneleseren har mindre erfaring enn voksenleseren, men lar det være tomrom i tekst og bilde som leseren selv må fylle ved hjelp av sin forestillingsevne og sine erfaringer. Leserens er ikke kun en tilskuer til hva som skjer i fortellingen, men ser og sanser sammen med hovedpersonen. Når den voksne fortellerstemmen dempes til fordel for leserens involvering i fortellingen, kombinerer den moderne bildeboken et pedagogisk formål og estetisk kvalitet, hevder Kristin Ørjasæter (*Barne- og ungdomslitteratur* 95).

Maria Nikolajeva argumenterer for at bildebøkene i særlig grad inviterer til estetisk lesing fordi de til forskjell fra annen litteratur engasjerer leseren gjennom flere modaliteter. Særlig kan bildene fremme engasjement hos leseren fordi de formidler følelser på en effektiv måte: "Emotions are by definition non-verbal, and language can never convey an emotion effectively. This is where picturebooks offer a unique opportunity to engage with empathy and mind-reading circumventing the inadequacy of language" (Nikolajeva, "Picturebooks" 252). Evnen til empati og mentalisering omtaler Nikolajeva som emosjonell literacy, og hun retter oppmerksomhet mot hvordan bildebøkene kan forberede leseren på følelshåndtering i eget liv, i tillegg til å gi språk til erfarte følelser.

Nikolajevas omfattende forfatterskap har bidratt til forståelse for "bilderbokens pusselbiter". Like fullt, i sin gjennomgang av de ulike måtene ord og bilder samspiller på, peker Nikolajeva og Carole Scott på at bildebøkene med sin åpne form og store uttrykksregister

”nivellerer mere end nogen anden form for børnelitteratur legeplassen for børne- og voksenlæsere” (“Fra symmetri” 160). Bildebøkernes kraft er altså ikke avhengig av en bevisst forståelse for samspillet mellom ord og bilder, men en felles utforskning av bøkene kan berike den enkeltes lesning, og slik fremme emosjonell literacy og etisk bevissthet.

Verdien tilgivelse

Tilgivelse kan oppleves som et kontroversielt begrep, og et begrep som både er vanskelig å begripe og fylle med erfaringer fra eget liv (Helskog 197). Studier viser at barn i stor grad forveksler begrepet med det nærliggende begrepet unnskyldning, og at de ofte løser konflikter på en overfladisk måte; unnskyldningene rommer sjelden anger og empati (Mørreaunet, “Tilgivelse”, “La oss være venner”). Like fullt knytter barn det å tilgi til å gi andre en ny sjanse, til å glemme og til å bli venner igjen. De anser tilgivelse som en god handling som må være frivillig (Leer-Salvesen, *Tilgivelse*; Mørreaunet, “Tilgivelse”).

Tilgivelse er en verdi det er vesentlig å reflektere over fordi den henger sammen med pedagogiske og psykologiske begrep som anerkjennelse og tillit, skyld, skam og forsoning (Mørreaunet, “Tilgivelse”, “La oss være venner”). I norsk sammenheng er det særlig Espen Gamlund, Paul Leer-Salvesen og Guro Hansen Helskog som i nyere tid har viet begrepet oppmerksomhet. Gamlund belyser tilgivelse fra en moralfilosofisk synsvinkel, Leer-Salvesen tematiserer tilgivelse i religiøs, terapeutisk og pedagogisk sammenheng, mens Helskog har et pedagogisk perspektiv idet hun ser et spenningsfelt mellom skolens formål og elevenes erfaringer. Hun er opptatt av at elevene trenger å fylle begrepet med erfaringsbasert innhold for å begripe det, og drøfter hvordan filosofiske dialoger kan gi elever “et språk å reflektere i sammen med andre” (211).

Både Gamlund, Leer-Salvesen og Helskog sirkler inn begrepet slik det kommer til uttrykk i ulike religioner, livssyn og i hverdags-språk. De peker på at tilgivelse vanskelig lar seg definere, nettopp fordi det er en verdi: “Tilgivelse hører med til de fenomenene i livet som unndrar seg presise definisjoner” (Leer-Salvesen, *Min skyld* 95). Når vi benytter Leer-Salvesens forsøksvise definisjon, som ikke skiller seg nevneverdig fra de andres omtale av begrepet, er det fordi denne tydeliggjør de ulike aspektene ved tilgivelse:

Mennesker som innser at de er blitt urettferdig behandlet av andre, tilgir når de frivillig gir avkall på harme, bitterhet og liknende reaksjoner de med full rett har hatt overfor krenkeren, og i stedet bestreber seg på å forholde seg til ham ut fra et moralsk prinsipp om godhet som krenkeren ut fra sine handlinger ikke har fortjent. (Leer-Salvesen, *Min skyld* 96)

Tilgivelse innebærer med andre ord å plassere skyld på riktig sted; det er en frivillig handling; den som tilgir må gi avkall på harme, bitterhet eller hevntanker; offeret må vise vilje til godhet mot krenkeren og tilgivelse gis ufortjent. Tilgivelse kan ha en frigjørende virkning for både den som tilgir og den som blir tilgitt; den krenkede kan gi slipp på bitterhet og offerrolle og krenkeren kan få en ny sjanse. Til tross for tilgivelsens frigjørende kraft, understreker Leer-Salvesen at tilgivelse ikke alltid er en mulig eller riktig løsning. De ulike aspektene tydeliggjør hvor mangefasettert begrepet er, hvor vanskelig det er å forstå, og ikke minst hvor kompleks og krevende en tilgivelsesprosess kan være.

Garmanns gate: En fortelling om tilgivelse

Garmanns gate er andre bok i trilogien om Garmann. Garmann har lagt førsteklasse og nok en sommer bak seg. Fortsatt henger gymskoene hans i telefonledningene, og fortsatt er han redd for Roy i fjerde. Stadig blir Garmann minnet på pappas ord om at "[l]ivet er aldri helt trygt" (Hole).¹

I *Garmanns gate* er det Roy som bestemmer, og alle hører på ham, selv om han lyver. Roy hevder at den gamle postmannen i nummer 13 er en jævel. Men Garmann våger seg likevel inn i villniset til Frimerkemannen; der vokser nemlig revebjeller og hundetunge som han mangler i herbariet sitt. Plutselig dukker Roy opp som fra intet og tvinger Garmann til å sette fyr på gresset. Idet flammene skyter fart, sykler Roy av gårde med ordene "Det var du som gjorde det". Garmann står fortvilet, men likevel ikke tafatt tilbake; gråtende starter han slukningsarbeidet. Frimerkemannen, som har fulgt hendelsen fra kjøkkenvinduet, får slukket brannen sammen med naboer og brannmenn, gjemmer fyrstikkesken, og hvisker til Garmann "Du stakk i alle fall ikke av". Noen dager senere trosser Garmann sin dårlige samvittighet og våger seg inn porten. Han slår seg ned på trappen med Frimerkemannen, og her får de to et møtested for filosofiske samtaler. Frimerkemannen nevner aldri mer brannen.

Garmanns gate kan betegnes som allalderlitteratur idet den både er eksistensiell og kompleks (Ommundsen, "Utfordrende bildebøker" 123). Nettopp fordi fortellingen er "blottet for utdypende forklaring" (Ørjasæter, "Terskelposisjonen" 3), må leseren ta i bruk egne sansninger og livserfaringer for å gi den mening. Slik inviteres leseren med som deltaker i en kunstnerisk hendelse (Ørjasæter 1) når han trer inn i Garmanns univers, og slik øves hans litterære forestillings-evne som viser vei til andres liv (jf. Nussbaum).

Bokens komplekse samspill mellom tekst og bilde gir tolkningsmuligheter; både tekst og bilde åpner for "sentrale eksistensielle problemstillinger som egentlig ikke blir utlagt, og som det blir opp til den enkelte leser å reflektere over" (Ørjasæter 3). Særlig bildene, med sin effektive måte å formidle følelser på (Nikolajeva, "Picture-books" 252), inviterer til emosjonelle leseresponser. Ørjasæter knytter Garmann-trilogiens "kunstneriske kraft" nettopp til det å plassere leseren i sanseposisjon foran illustrasjonene (4). Leserens oppmuntres til oppmerksomhet like mye mot fremstillingen som mot fortellingen (2).

Bøkene om Garmann er gitt norske og internasjonale priser, har fått en rekke anmeldelser og er grundig analysert. Like fullt finner lesere stadig nye perspektiver i bøkene, for "Hole har en sjelden evne til å skape noe som er formfullendt uten at det virker avsluttet. Som om det skjer noe nytt eller annerledes ved hver gjenlesning" (Leivestad).

I Danmark innleder Steffen Larsen en debatt om hvorvidt boken egner seg for barn, idet han hevder at Hole tar livsmotet fra Garmann (Christensen, "Børnelitteraturkritik"). Nina Christensen er ikke enig i Larsens konklusjon, men omtaler likevel *Garmanns gate* under overskriften "Utryghed som livsvilkår" (*Videbegær* 62). Det er ikke vanskelig å si seg enig i hennes betegnelse, men der hun peker på at boken har en åpen slutt uten noen form for forløsning eller avklaring for hovedpersonen (62, 64), vil vi påstå at boken snarere tematiserer fremtid og håp for Garmann, og at den kan leses som en fortelling om tilgivelsens frigjørende kraft. På de siste oppslagene i boken plystrer Garmann til gymskoene i telefonledningene og vender et åpent og freidig blikk mot leseren; som Frimerkemannen betrakter han alt fra vinduet sitt, uten å måtte slå blikket ned. Espen Stueland peker også på dette perspektivet når han skriver at "*Garmanns gate* handler, kunne man si, om å drite seg ut og gjøre det godt igjen. Og om tida etter krisen; forsoningen" (43).

Når vi nå presenterer *Garmanns gate* som en fortelling om tilgivelse, benytter vi de ulike aspektene ved tilgivelsesbegrepet. Tilgivelse handler om å *plassere skyld på riktig sted*, men det er ikke

alltid like opplagt hvem som er den skyldige. Det er Garmann som slipper fyrstikken, men det hersker ingen tvil om at Roy er hjernen bak ugjerningen. Teksten forteller hvordan han maner Garmann til å tenne fyrstikken, og bildene forsterker Roys overmakt idet de fremhever hans olme blikk. Når Roy stiger inn i hagen, er han avbildet fra et froskeperspektiv, og den verdiperspektiverte skitne neven med fyrstikkesken treffer leseren som en knyttneve. Bare hånden og ansiktet er gitt farge, og kråkene og gymskoene i telefonledningene understreker den dystre stemningen. I bildet som avdekker Garmanns medvirkning, der han står med tent fyrstikk, har Roy et fast grep om Garmanns overarm, og Garmanns ansiktsuttrykk avdekker redsel og usikkerhet; munnviker og blikk vender nedover og hodet bøyer seg mot flammen. Oppslaget som kanskje taler sterkest om hvor komplisert skyldspørsmålet er, preges av en kontrapunktisk ikonotekst (Nikolajeva og Scott, "Fra symmetri" 137). Teksten forteller at Roy fraskriver seg ansvar, men i bildet er Roy gjort liten og med et kroppsspråk som signaliserer skyldfølelse: lutrygget, blek, og med et usikkert blikk, leier han sykkelen ut av hagen. Garmann står tankefull igjen med et engstelig blikk intenst vendt mot leseren, som en bønn om å forstå ham. Men nøkkelringen i kjedet rundt halsen har nå kommet på utsiden av singleten og blir et frampek på at Garmann vil ta ansvar. Ord og bilder utvider hverandre når de neste oppslagene beskriver en gutt som trosser frykten og desperat slåss mot flammene; mens bildene viser evne til handling, maler ordene fram angsten: "Det verker i hele kroppen og det er noe som klorer inne i magen" (Hole). At skyldspørsmålet ikke er likefremt å svare på, kommer også fram i Frimerkemannens reaksjoner; han "har sett alt fra kjøkkenvinduet", men han gir like fullt uttrykk for fordelt skyld når han slår fast at "[d]u stakk i alle fall ikke av".

At Frimerkemannen *frivillig* tilgir Garmann, forstår vi når den redundante ikonoteksten forteller at Frimerkemannen gjemmer fyrstikkesken. Frimerkemannens tilgivelse er *gitt ufortjent*.

Det er bildene som taler sterkest om at tilgivelse innebærer at den som tilgir må *visе vilje til godhet mot krenkeren og gi avkall på harme, bitterhet eller heventanker*. Frimerkemannen fremstår som en lystig og leken bestefar i bildene der han og Garmann sitter på trappen; smerte og sinne er strøket ut av ansiktstrekkene, og han utstråler ro og vennlighet.

Forvandlingen i Frimerkemannens framtoning er påfallende. Ansiktet med de nedtrykte foldene er blitt mykt og rundt og han smiler bredt. Helsetrøyen er byttet ut med søndagsklær. Også Garmann framstår i ny utgave. Når han nå retter blikket mot leseren, er det

freidig og fast og smilet når øynene. Nøkkelkjedet henger konstant utenpå singleten. Tilgivelsens *frigjørende kraft* understrekes av sidefortellingen om Frimerkemannens katt. Under brannen klorer han seg forskremt fast i et tre, men på trappen maler han av vellyst på Frimerkemannens fang.

Kongemotivet, som går som en rød tråd gjennom boken, understreker tilgivelsens muligheter. De første oppslagene fremstiller Roy som konge. Verbalteksten beskriver ham som "konge, general, Stortinget, Gud, toppscorer på fotballaget og fus i alt" (Hole), og bildene viser at den kjepphøye Roy bærer sitt navn med rette; vi ser ham fra froskeperspektiv med Elvis-sleik, englevinger og hender som viser seierstegn. Etter brannen overtar Garmann og Frimerkemannen seierstegnet; de sitter på trappen med lønnefrøhelikopter på nesene, og Frimerkemannen har fått en krone av lønneblad. Roy derimot, er detronisert. Vi ser kun skyggen av ham idet han sykler ut av fortellingen, med begge hendene på styret og med hjelm på hodet.

Roy's sorti mot vestre i et av de siste oppslagene kan tolkes som at han er fanget i det uoppgjorte, Garmann bevegelse mot høyre som at han går videre i livet. Slik kan *Garmanns gate* leses som en fortelling om tilgivelse forstått som frigjøring fra skyld og skam (Leer-Salvesen, *Min skyld* 7), og som en mulighet til å rette ryggen og legge det vonde bak seg.

Et undervisningsforløp om tilgivelse

Med utgangspunkt i norskplanens mål om at lesing av skjønnlitteratur skal "gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål" (Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i norsk*) og vår tolkning av *Garmanns gate* som en fortelling om tilgivelse, initierte vi et samarbeid med en mellomtrinns lærer om et undervisningsforløp om denne verdien. Læreren har videreutdanning i lesing, og vi kjenner henne som en særlig engasjert og dyktig litteraturformidler. Vi planla undervisningsforløpet sammen med henne, men hun var alene om selve undervisningen.

Undervisningsforløpet foregikk over tre dager og fant sted på en fådelt skole; elevene var fra 10 til 12 år. Femten av elevene deltok første dag, tretten de to siste. Det var lærer som gjorde utvalget, ut fra kjennskap til elevenes interesser og forutsetninger for deltakelse. For å minimere vår påvirkning, valgte vi en tilbaketrukket rolle under observasjonene (Thagaard 71). Elevene og lærer satt for det meste i ring; vi plasserte oss utenfor.

Undervisningsforløpet startet med en økt om Bibelens lignelse om den bortkomne sønn og en samtale om tilgivelsesbegrepet. Et par dager senere satte vi av en hel dag til litterært arbeid med *Garmanns gate*, der høytlesing med bevisste lesestopp ble etterfulgt av en sokratisk samtale om bokens hovedpersoner og tematikk, og om boken kan lære oss noe om tilgivelse. I lesestoppene søkte lærer å skape balanse mellom fremdrift i fortellingen og tid til nærlesing av tekst og bilder. Elevenes responser ble utgangspunkt for undervisning i lesing av ikonotekst. Elevene ble slik invitert til å innta både en estetisk og en efferent leserposisjon. For å motivere til ytterligere innlevelse i hovedpersonene, skulle elevene skrive deres tenkte dagboksnotater påfølgende dag.

I en sokratisk samtale skal lærer legge til rette for elevenes refleksjoner, uten selv å delta i særlig grad. Lærer trakk seg derfor tilbake etter hvert åpne spørsmål hun spilte inn. Men da få elever bidro i samtalen, og den i liten grad fikk et utforskende preg, avklarte vi med lærer etter de første to spørsmålene, at hun igjen skulle innta rollen som samtaleleder, slik hun gjorde under lesestoppene. Lærer fikk da mulighet til å følge opp innspill, men uten å komme med fasitsvar, og fungerte slik som "fødselshjelper" for nye tanker. Til hvert spørsmål fikk elevene samtale i par før de ble samlet til plenumssamtale og utfordret til å respondere på hverandres refleksjoner.

Vi tok observasjonsnotater fra hele undervisningsforløpet, og gjorde lydopptak av samtaler. Vi transkriberte samtaler fra lesestoppene og sekvenser fra den sokratiske samtalen der elevene reflekterer over verdier generelt og tilgivelse spesielt. Analysen vår bygger primært på det transkriberte materialet, samt dagboksnotatene. Både innsamling og bearbeiding av data er gjort i tråd med og godkjent av Norsk senter for forskningsdata sine retningslinjer. Elevene og foresatte ga informert samtykke til deltakelse i studien.

Materialet ble kodet og kategorisert etter de identifiserte aspektene ved tilgivelsesbegrepet, og materialet ble drøftet gjentatte ganger for å sikre at funnene representerer sentrale tendenser (Hjerm og Lindgren 91). Fra materialet oppsto også en empiridrevet kategori om lærerrollens betydning. Denne er videre enn de andre kategoriene, og belyser andre sider ved materialet enn det som handler om tilgivelsesbegrepet. Elevenes implisitte og eksplisitte forståelse av tilgivelse presenteres etter undervisningsforløpets ulike deler, og i drøftingen holder vi dette opp mot Leer-Salvesens tilgivelsesdefinisjon, for slik å kunne identifisere hvilke sider ved begrepet elevene fester seg ved og hvilke de finner utfordrende.

Vår studie er et dypdykk i ett undervisningsforløp i ett klasserom med utvalgte elever. Observasjonene gir mulighet til å undersøke hvordan disse elevene utforsket tilgivelsesbegrepet gjennom felles lesing av bildeboken. Funnene viser kun til dette klasserommet, og kun til forståelsen elevene viser i selve undervisningsforløpet, like fullt vises mulighetene som ligger i en skjønnlitterær tilnærming til verdien tilgivelse spesielt og verdier generelt.

Elevenes forståelse av tilgivelse og lærers avgjørende rolle

I det følgende presenterer vi hvordan elevene implisitt og eksplisitt gir uttrykk for sin forståelse av verdien tilgivelse i undervisningsforløpets ulike deler. Vi retter særlig oppmerksomhet mot lesestoppene og samtalen. I materialet kom det tydelig fram at lærers rolle var avgjørende for elevenes deltakelse og læringsutbytte; hvordan læreren veiledet lesingen og ledet samtalen behandles derfor under egen overskrift. Lesestoppene ble bevisst lagt opp uten føringer for at boken tematiserer tilgivelse, men i den sokratiske samtalen knyttet lærer eksplisitt an til verdien.

Lignelsen

Da lærer utfordret elevene om hva lignelsen om den bortkomne sønn egentlig handler om, kom elevene med flere forslag før tilgivelse ble nevnt. Elevene var mest opptatt av sønnenes handlinger og reaksjoner, mindre av farens. Men da lærer utfordret dem på hva det innebærer å tilgi, var svarene tydelige: Å tilgi handler om å akseptere andres feil og gi dem en ny sjanse, "som om det aldri har skjedd". Elevene ga også uttrykk for at tilgivelse handler om "å gå fra å være sint til å være glad".

Lesestoppene

Oppslaget der Frimerkemannen er vitne til at hagen hans brenner, fikk mye oppmerksomhet. Elevene oppfattet tydelig hans fortvilelse og harme: "Han har panikk", "Han ser sint ut", "Han er lei seg", "Han vil bokse" og "Jeg tror han er sur på Garmann". En elev identifiserte seg i særlig grad med Frimerkemannen, og meldte at "jeg ville slått Roy".

Oppslaget der både tekst og bilde forteller at Frimerkemannen gjemmer fyrstikkene i lommen, ble også ivrig kommentert. Elevene var opptatt av at han gjorde dette "sånn at de ikke skal vite at det var den lille gutten som tente på". Elevene bet seg merke i at Frimerkemannen hvisker til Garmann "Du stakk i alle fall ikke av".

Elevene mente han med dette sier at "Det var ikke din skyld egentlig", "Du ble tvunget". Elevene var ganske samstemte i at det ikke er Garmann sin skyld at hagen brant, til tross for at det var han som slapp fyrstikken i gresset.

Da elevene stoppet opp ved bildene av Frimerkemannen og Garmann på trappen, kommenterte de stemningen mellom dem: "Nå har de det gøy", "Det er god stemning" og "Også smiler de". Elevene la merke til at sinne og fortvilelse er erstattet med glede og fellesskap. De mente Frimerkemannen ser gladere og yngre ut, han har fine klær og slips, og "bladhatten" gjør ham til en naturkonge.

Elevene var opptatt av at fremstillingen av personene endrer seg utover i boken. Ved siden av Frimerkemannen, var det spesielt Roy de kommenterte. I de første lesestoppene snakket de om Roy på den tøffe sykkelen, at han sykler uten hendene på styret, at han er stor, mye større enn Garmann. De merket seg og gjentok verbaltekstens karakteristikker: Roy er "konge, general, Stortinget, Gud [...]", og senere ble de engasjert i hvordan Roy endrer seg: "Han ser mer ut som et menneske, og han har normal hodeform", "Han er bleik" og "Det ser litt ut som han skal begynne å grine". I utforskning av det siste oppslaget studerte elevene hvordan Roy og sykkelen hans kaster skygge, og de kommenterte at Roy nå har begge hendene på styret og bruker hjelm. Også de ulike måtene Garmann er fremstilt på, ble lagt merke til; elevene så at han går fra å være en liten, engstelig gutt, med redde øyne, til å bli en glad gutt som virker større og eldre.

Samtalen om bokens hovedpersoner og tematikk

I samtalen som etterfulgte høytlesningen, ble tilgivelse spesifikt tematisert. Noen pekte på at Garmann blir tilgitt selv om han satte fyr på hagen, mens andre problematiserte dette ved å vise til at "det egentlig var Roy sin skyld". En elev mente at Garmann blir tilgitt fordi han prøvde å slukke brannen og fordi han løp etter hjelp, og en annen fulgte opp med "en bør tilgi når det gale ikke er gjort med vilje". Elevene diskuterte om det er riktig å tilgi, og flere mente at det ikke alltid er det. En elev formulerte det slik: "Hvis du ikke føler inni deg at det er riktig å tilgi, er det ikke nødvendig å tilgi." Det kom frem at en kanskje skal vente med å tilgi til en er klar for det. Flere sa at man ikke kan tilgi absolutt alt: "Jeg kan tilgi en som har tatt isen min, men ikke en som Hitler, for eksempel."

Også i samtalen rettet lærer elevenes oppmerksomhet mot hvordan personene endrer seg i løpet av fortellingen, og igjen viste de til bildene. Elevene brukte ord som "glede", "fred", "venner" og "smil"

da de snakket om den positive utviklingen til Frimerkemannen og Garmann. Da elevene snakket om Roy, derimot, pekte de på at han går fra å være gatens konge til å bli usikker syklist. Da lærer spurte om boken kan handle om tilgivelse, bekreftet elevene dette, og hevdet at "man får det bedre om en tilgir" og "bildene viser at du får det mye bedre etterpå". En elev tilføyde at "det er viktig å tilgi seg selv".

Dagboksnotatene

Det er få og ganske korte dagboksnotater i materialet: Fire elever skrev Roys dagbok, fire Garmanns og tre Frimerkemannens. Vi presenterer derfor innholdet i notatene fra de tre hovedpersonenes perspektiv under ett.

I Garmanns dagbøker kom det frem at han ble redd da han ble truet av Roy, men at han er glad for å ha blitt venn med Frimerkemannen. Han er takknemlig for å ha blitt tilgitt, selv for noe han "egentlig ikke var skyld i".

Frimerkemannen forteller om egen fortvilelse. Han så alt som skjedde, at Garmann fikk panikk og at Roy stakk av. Han skriver om at Garmann ikke ble straffet, og understreker at "det er som det aldri skjedde". Samtidig skriver han at "Jeg husker det. Og sikkert så lenge jeg lever".

Alle dagbøkene fra Roy er bekjennelser fra en gutt som føler skyld og skam: "Hva har jeg gjort!!", "Jeg stakk av, jeg burde sagt unnskyld" og "Det var jo min feil at gresset brant opp". Her beskrives et mer sammensatt syn på skyldspørsmålet: Roy prøver å forklare at han egentlig ikke ville dette, men samtidig melder han at Garmann godt kunne ha valgt ikke å tenne på.

Lærers rolle

Under lesing av bildeboken var det stort rom for utforskning, samtidig som lærer styrte elevenes oppmerksomhet. Sammen utforsket de detaljer, symboler og andre virkemidler. Ikke minst var lærer opptatt av å synliggjøre for elevene hva den enkelte modalitet formidler.

Da elevene eksempelvis kommenterte detaljer de så gjentatte ganger i bildene, som nøkkelkjedet til Garmann, spurte lærer om dette kan være symboler. Andre ganger forklarte hun at detaljene kan være frampek: "Forfatteren har lyst å si at det kommer til å skje noe, og legger ut et lite signal. Og det så du nå." Elevene fant flere frampek, som at røyken på innsidepermen varsler brann. Enkelte ganger styrte lærer samtalen i retning sentrale motiv, som da hun ledet oppmerksomheten mot kongemotivet. Elevene avviste først at Roys navn kan ha tematisk betydning, men etter at lærer ga litt

tenketid, kom en elev på at "egentlig kan det gi mening, for i filmen 'Burning' heter også han som er kongen Roy".

Lærer lot elevene være lenge i noen ekstra detaljrike oppslag, og oppmuntret til å se sammenhenger mellom oppslag. Da en elev lurte på hvem de så i et bilde, pekte lærer tilbake på verbalteksten i forrige oppslag: "Vi vet det ikke, men vi har jo nettopp lest noe – hvem kan det være?" At lærer søkte å gjøre elevene bevisste på hvordan ikonotekstene er bygd opp, kom blant annet frem da hun spurte "Nå lurer jeg på, hva fortalte teksten oss, altså de ordene jeg leste nå?", "Hva forteller dette bildet oss om Roy?" eller "Nå begynte du å lese bildet, la du merke til det?". Elevene ble også introdusert for et litterært språk om det de oppdaget; eksempelvis gjorde lærer elevene kjent med virkemidlene perspektiv og proporsjoner.

I tillegg til å veilede og bevisstgjøre elevene i lesingen, la lærer til rette for felles refleksjon ved stadig å utfordre elevene til å utdype og begrunne innspillene sine; på denne måten drev hun samtalen fremover. Hun ga rom for funderinger, og etterspurte utdypninger om noe var uklart. Lærer ledet altså samtalen under lesestoppene, gjennom både styrende og mer åpne spørsmål, samt ved å gi elevene tenketid.

I den sokratiske samtalen inntok lærer bevisst en tilbaketrukket rolle. Hun plasserte seg i utkanten av ringen og forklarte at elevene skulle samtale seg imellom. Elevene leverte raske svar på lærers spørsmål om hva boken handler om; etter svar som spente fra "planter" til "brann", "plaging" og "tilgivelse og vennskap", avsluttet de med "Vi har sagt mange ting, altså, alt" og "Har dere fått svar på spørsmålet nå?". Neste spørsmål, "La du merke til noe spesielt?", fikk tilsvarende behandling, til tross for spørsmålets åpne karakter.

I pausen etter de første spørsmålene, ble vi, som nevnt, enige om at lærer måtte være mer delaktig i samtalen. I fortsettelsen fulgte hun derfor opp innspill og utfordret til utdypning. Hun tok også på alvor kommentarer som kunne ha punktert samtalen, som når en elev sa at hun ikke hadde lært noe mer om tilgivelse. Lærer utfordret henne til å fortelle om hva hun tenkte om tilgivelse før, og spurte videre om hun mener det er viktig å tilgi.

Skjønnlitteratur som hjelp til "å leve, lære og arbeide sammen"

Eleven som meldte at hun ikke hadde lært noe nytt om tilgivelse, må vi ta på alvor. Likevel vil vi hevde at utforskningen av *Garmanns gate* har beriket elevenes forståelse av verdien. Når vi ser funnene i lys av de ulike aspektene ved tilgivelsesbegrepet i Leer-Salvesens defini-

sjon, ser vi at boken har fungert som en erkjennelseskategori for flere av elevene, idet den både bekreftet og utfordret elevenes forståelse av verdien. Elevene berørte alle aspektene ved tilgivelsesbegrepet, men vi ser at bildeboken særlig bidro til samtale om å *plassere skyld på riktig sted* og om tilgivelsens *frigjørende kraft*. Elevene brukte lang tid på å drøfte hvem som "egentlig" er den skyldige, Garmann eller Roy. Den uavklarte forståelsen for skyldspørsmålet kompliserte også forståelsen av at tilgivelse *gis ufortjent*; kan en bli tilgitt for noe andre er skyld i? Elevene godtok at faren i lignelsen om den bortkomne sønn, gir yngstesønnen uforbeholden kjærlighet, men i samtalen om *Garmanns gate* knyttet de tilgivelsen til det forbeholdet at Garmann bidrar i brannslukkingen. Elevene ga også uttrykk for at det er grenser for hva som kan tilgis. Slik problematisertes forståelsen av tilgivelse som kom fram i samtalen om lignelsen, der de forklarte at faren tilgir fordi han er glad i sønnen sin "uansett, selv om du gjør gale ting". At bildeboken kan bidra til å berike elevenes tilgivelsesbegrep, kom likevel tydeligst frem i samtalen om hvordan personene endrer seg. Særlig var det bildene som inspirerte til emosjonelle lesersvar (Nikolajeva, "Picturebooks"); elevene reagerte på den visuelle manifesteringen av tilgivelsens *frigjørende kraft* i fremstillingen av Frimerkemannen og Garmann, og ikke minst la de merke til at Roy, som fraskriver seg ansvar, forvandles fra å være gatens konge til å bli en skygge av seg selv.

Vi ser at lærerrollen var avgjørende for realiseringen av potensialet bildeboken har som erkjennelseskategori. Om ikke lærer hadde stimulert elevene til å innta både en estetisk og en efferent posisjon til teksten, og til å delta i felles refleksjon, ville nok ikke utforskningen av *Garmanns gate* ha kastet nytt lys over tilgivelsesbegrepet. Gjennom stadige oppmuntringer til nærlesing av ikonoteksten ble ikke bare elevenes innlevelse forsterket, men også deres innsikt i hovedpersonenes følelser og valg. Lærer sørget også for at enkeltutsagn ble del av en utforskende samtale. Da lærer inntok en mer tilbaketrukket posisjon i samtalen, bygde ikke elevene lenger på hverandres utsagn, men ble opptatt hver for seg av å levere "korrekte" svar (Rosenblatt 275), til tross for åpne spørsmål som inviterte til undring og refleksjon. Elevene inntok med andre ord raskt en efferent leserposisjon om ikke lærer støttet opp om den estetiske.

Når det er sagt, la lærer også i stor grad opp til efferent lesing, men med utgangspunkt i elevenes innlevelse i teksten. Ut ifra elevenes umiddelbare responser underviste hun i litterære virkemidler og etterspurte utdypinger og forklaringer. Det var også hun som brakte inn tilgivelsesbegrepet, idet hun utfordret elevene på om *Garmanns*

gate kan sies å være en fortelling om tilgivelse; elevene var ikke umiddelbart oppmerksomme på dette verdiperspektivet i teksten. Samtalene om tilgivelsesbegrepet viser like fullt at bildeboken ga en beriket forståelse av begrepet, og at det nettopp var de estetiske erfaringene som forløste denne.

Mellomtrinnslevenes arbeid med tilgivelsesbegrepet gjennom felles utforskning av *Garmanns gate* viser hvordan innlevelse og engasjement i skjønnlitteratur kan gi mulighet til å fremme empati og etisk tenkning (Nussbaum). Undervisningsforløpet ga muligheter til å reflektere over en fellesverdi som skal "hjelp oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid" (Kunnskapsdepartementet, *Overordnet del*). Elevene fikk en ny fortelling om en verdi som er vanskelig å forstå, som kanskje tar et helt liv å fatte, men som kan virke som en frigjørende kraft i våre liv.

Biografisk informasjon: Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær arbeider begge som førstelektorer i norsk ved NLA Høgskolens lærerutdanning i Bergen. Forskningsinteressene er sentrert rundt leseopplæring generelt og opplæring i skjønnlitterær lesing spesielt. De er opptatt av lesing i hele utdanningsløpet. To relevante publikasjoner som de har skrevet sammen, er "Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem" (2017) og "Bildeboken Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn" (2020).

Noter

1 Stian Holes *Garmanns gate* er upaginert.

Litteratur

Christensen, Nina. "Børnelitteraturkritik mellem æstetik og etik. Receptionen af Stian Holes Garmann-trilogi i Danmark". *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen*, redigert av Bjarne Markussen, Kaj Berseth Nilsen og Svein Slettan, Portal, 2011, s. 154–164.

---. *Videbegær. Oplysning, børnelitteratur, dannelse*. Aarhus Universitetsforlag, 2012.

Gamlund, Espen. *A Change of Heart. Essays in the Moral Philosophy of Forgiveness*. Ph.d. avh., Universitetet i Oslo, 2009.

Helskog, Guro Hansen. "Pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse. Mellom skolens formål og de unges erfaring". *Prismet*, vol. 72, no. 3, 2021, s. 191–214.

Hjerm, Mikael og Simon Lindgren. *Introduksjon til samfunnsfaglig analyse*. Gyldendal Akademisk, 2011.

Hole, Stian. *Garmanns gate*. Cappelen Damm, 2008.

Håland, Anne og Trude Hoel. "Leseopplæring i norskfagets begyneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse". *Nordic Journal of Literacy Research*, vol. 2, no. 1, 2016, s. 21–36, doi.org/10.17585/njlr.v2.195.

Johannesen, Elisabeth Hovde. "Bildebøker og emosjonelle lesereaksjoner. Om kunst og etikk". *Edda*, vol. 106, no. 4, 2019, s. 279–293, doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-0.

Kunnskapsdepartementet. *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, 2019, www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob. Lest 21. november 2022.

---. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, 2017, www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003. Lest 21. november 2022.

Leer-Salvesen, Paul. *Min skyld*. Verbum, 2002.

---. *Tilgivelse*. Universitetsforlaget, 1998.

Leivestad, Erik Høyer. "Fugler og alfabeter. Anmeldelse av *Morkels alfabet*". *Barnebokkritikk.no*, 2015, www.barnebokkritikk.no/fugler-og-alfabeter-2/#.YYfih22ZMuU. Lest 13. september 2021.

Mitchell, Monica Gundersen. *Lesemøtet som arena for utvikling av literær kompetanse. Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn*. Ph.d. avh., Universitetet i Stavanger, 2018.

Mjør, Ingeborg. *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. Ph.d. avh., Universitetet i Agder, 2009.

Mørreaunet, Sissel. "La oss være venner – i all evighet? Om tilgivelse og vennskap mellom barn". *Mot til å være barnehagelærer. Verdier som omdreiningspunkt*, redigert av Sturla Sagberg, Fagbokforlaget, s. 177–200.

---. "Tilgivelse – del av barnehagens praksis?" *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, 3. utg., redigert av Vibeke Glaser, Kari Hoås Moen, Sissel Mørreaunet og Frode Søbstad, Universitetsforlaget, 2018, s. 165–179.

Nikolajeva, Maria. *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur, 2000.

---. "Picturebooks and Emotional Literacy". *The Reading Teacher*, vol. 67, no. 4, 2013, s. 249–254, doi.org/10.1002/trtr.1229.

Nikolajeva, Maria og Carole Scott. "Fra symmetri til kontrapunkt. Billedbogen som kunstnerisk form". *Billedbøger & børns billeder*, redigert av Anne Mørch-Hansen, Høst & Søn, 2000, s. 136–162.

---. *How Picturebooks Work*. Routledge, 2001.

Nussbaum, Martha. *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax forlag, 2016.

Ommundsen, Åse Marie. *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Ph.d. avh., Universitetet i Oslo, 2010.

---. "Utfordrende bildebøker i klasserommet". *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*, redigert av Nina Gram Garmann og Åse Marie Ommundsen, Novus forlag, 2017, s. 119–140.

Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61), 1998, lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61. Lest 21. november 2022.

Ottesen, Siri Hovda og Aasfrid Tysvær. "Bildeboken *Fy katte!* – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn". *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, vol. 38, no. 4, 2020, s. 69–84, doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995.

Rosenblatt, Louise M. "The Literary Transaction. Evocation and Response". *Theory into Practice*, vol. 21, no. 4, 2001, s. 268–277.

Simonsson, Maria. *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel*. Ph.d avh., Linköpings universitet, 2004.

Sipe, Lawrence R. "First Graders Interpret David Wiesner's *The Three Pigs*. A Case Study". *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*, redigert av Lawrence R. Sipe og Sylvia Pantaleo, Routledge, 2008, s. 223–237.

Skaret, Anne. *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Ph.d. avh., Universitetet i Oslo, 2012.

Solstad, Trine. *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Ph.d. avh., Universitetet i Agder, 2015.

Solstad, Trine og Mia Österlund. "Nytt blikk på barns lesing. Utforskning av bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Finland og Norge". *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, vol. 38, no. 4, 2020, s. 7–14, doi.org/10.5324/barn.v38i4.3991.

Sommervold, Tove. *Litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning. En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker*. Ph.d. avh., Høgskolen i Innlandet, 2020.

Stokke, Ruth Seierstad. "'Men han har to forskjellige farger på øynene'. Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og theory of mind". *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, vol. 38, no. 4, 2014, s. 42–56.

Stokke, Ruth Seierstad og Kirsten Palm. "Å strekke seg etter ordene. Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet". *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*, redigert av Nina Gram Garmann og Åse Marie Ommundsen, Novus forlag, 2017, s. 99–118.

Stueland, Espen. "Som sett gjennom en avblomstret løvetann. Blikket på verden i Stian Holes *Garmanns gate*". *Vinduet*, vol. 2, 2009, s. 42–49.

Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utg., Fagbokforlaget, 2003.

Ørjasæter, Kristin. *Barne- og ungdomslitteratur. Møtet med lesaren*. Samlaget, 2018.

---. "Terskelposisjonen i Stian Holes Garmann-trilogi. Ansatser til en performativ teori om lesepakten i nye bildebøker". *Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, vol. 5, no. 1, 2014, s. 1–10, doi.org/10.3402/blft.v5.26019.