

Barnelitteratur

Som utgangspunkt for samtale i klasserommet om psykisk syke foreldre

Hege Kaveldiget



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave, Luna

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: Barnelitteratur, som utgangspunkt for samtale i klasserommet om psykisk syke foreldre	
Forfatter: Hege Kaveldiget.	
År 2013	Sider 25
Emneord: Barnelitteratur, psykisk syke foreldre, samtaler i klasserommet.	
Sammendrag: Denne oppgaven handler om hvordan man kan bruke barnelitteratur som utgangspunkt for samtale i klasserommet. Samtalen skal dreie seg om psykisk syke foreldre. Det er mange barn som lever med en eller to psykisk syke foreldre. Disse barna har det ikke vært lagt stor vekt på i samfunnet. For å bevisstgjøre både medelever og for å støtte de(n) elevene denne problemstillingen gjelder, bør det være til stor hjelp at det blir satt fokus på vanskelige temaer i klasserommet. I denne oppgaven er det presentert teori om samtale og kommunikasjon i klasserommet, og viktigheten av at dette finner sted. Av barnelitteratur er det valgt ut to bøker som blir definert og beskrevet. Disse bøkene skal brukes i et undervisningsopplegg med ulike aktiviteter, hvor samtale er en viktig faktor. Klasse-trinnene som er gjeldende er tredje og sjuende klasse. Aktivitetene blir beskrevet og drøftet hver for seg.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Children Literature- as a starting point for conversation about parents with mental illness.	
Authors: Hege Kaveldiget	
Year: 2013	Pages: 25
Keywords: Children literature, parents with mental illness and conversations in the classroom.	
Summary: <p>This paper is about how one can use children literature as a starting point for conversations in the classroom. The conversations are going to be about parents with mental illness. There are a lot of children living with one or two parents with mental illness. These children haven't been paid a lot of notice in society. To make classmates conscious about this, and to support the student this is relevant to, it should be helpful that difficult topics are at focus in the classroom.</p> <p>In this paper it is presented theory about conversations and communication in a classroom, and the importance of this happening. By children literature there has been a choice of two books that is defined and described. These books are to be used as learning resources with different activities, were conversation is an important factor. The grade levels described are third and seventh grade. The learning activities will be described and discussed separately.</p>	

Forord

Ideen til denne oppgaven har kommet gjennom lesing av Svein Nyhus og Gro Dahles bøker. De har skrevet mange barnebøker som tar opp vanskelige temaer. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik og utviklende prosess som har gitt meg mye lærdom om et tema jeg synes er svært interessant.

Takk til Sissel Kjernet på Høgskolen i Hedmark for god og nyttig veiledning underveis i skriveprosessen.

Høgskolen i Hedmark-Campus Hamar

24.05.13

Hege Kaveldiget

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	6
2. TEORI	8
2.1 KOMMUNIKASJON ER NØKKELEN	8
3. BARNELITTERATUR.....	11
3.1 DEFINISJON AV BOKTYPENE	11
3.2 <i>HÅRET TIL MAMMA</i>	12
3.3 <i>ELENA</i>	12
4. BRUK AV SAMTALE I UNDERVISNING	14
4.1 UNDERVISNINGSSOPPLEGG I TREDJE KLASSE	14
4.1.1 <i>Skriving som aktivitet</i>	15
4.1.2 <i>Tegning som aktivitet</i>	16
4.1.3 <i>Dramatisering som aktivitet</i>	17
4.2 UNDERVISNINGSSOPPLEGG I SJUENDE KLASSE.....	18
4.2.1 <i>Leselogg</i>	19
4.2.2 <i>Meddiktning</i>	20
4.2.3 <i>Bokpresentasjon</i>	21
5. OPPSUMMERING	22
LITTERATURLISTE	24

1. Innledning

Som lærer vil man oppleve å ha elever med svært ulik bakgrunn og ulike forutsetninger. Denne oppgaven omhandler de elevene som er barn av psykisk syke foreldre. Det er et høyst relevant tema for alle lærere, da det i følge Helsedepartementet i en rapport fra 2004 hevdes at det da finnes ca. 15000 barn under 18 år med en eller to psykisk syke foreldre (regjeringen.no).

Denne gruppen barn blir kalt « de usynlige barna», og de kan være vanskelig som lærer å oppdage. At læreren oppdager og har kunnskap om temaet er viktig, da hun kan være den viktigste voksenkontakten disse barna har gjennom vanskelige tider. Barn av psykisk syke foreldre er pårørende for sine egne foreldre, selv om de ikke regnes som pårørende i lovens forstand (regjeringen.no). Likevel har helsepersonell fra januar 2010 plikt til å bidra til at barn og unges liv blir ivaretatt som pårørende (morild.org).

Barna mangler svært ofte den oppfølgingen og støtten de egentlig burde ha hjemmefra. Vi vet at barn av psykisk syke foreldre ofte har et lite nettverk, deltar sjelden eller aldri på fritidsaktiviteter og har generelt lite forbruks-goder. (regjeringen.no). Det er svært interessant at det har kommet mye skjønnlitteratur for barn som tar opp dette temaet, og jeg vil gjerne finne ut av hvordan vi kan bruke denne litteraturen for å hjelpe disse elevene. Barn av psykisk syke foreldre har økt forekomst av emosjonelle vansker som voksen (regjeringen.no). Lærere kan være en bidragsyter for å forebygge psykisk sykdom, ved for eksempel å være en stabil voksenperson som eleven vet de kan stole på, og ved at han vet at læreren forstår. Her kan vi som lærere bruke barnelitteratur på en aktiv måte slik at litteraturen er en åpning, en ventil eller et godt utgangspunkt for gode samtaler rundt dette vanskelige temaet. Eleven ser også at han er ikke alene om å leve med en psykisk syk forelder, eller at han må takle alle vanskeligheter alene. De blir sett.

1.1 Problemstilling.

Jeg skal skrive om skjønnlitteratur for barn som omhandler det å ha en psykisk syk forelder og hvordan jeg som lærer kan anvende litteratur i klasser hvor jeg vet det er elever med foreldre med psykiske lidelser. Denne oppgaven er basert på teori om samtale med elever, to

skjønnlitterære barnebøker som handler om å ha en psykisk syk forelder, og forskning om barn av psykisk syke foreldre. I tillegg er den basert på teori om hvordan gode undervisningsopplegg skal være. Jeg skal vise hvordan denne litteraturen kan brukes for å oppnå en god samtale i en klasse hvor jeg har kjennskap til at det er barn av psykisk syke foreldre. Jeg skal redegjøre for hvordan man kan jobbe med dette i tredje og sjuende klasse. Med dette som utgangspunkt vil jeg jobbe med problemstillingen:

«Hvordan kan vi bruke barnelitteratur i *klasserommet* som utgangspunkt for samtale om psykisk syke foreldre?»

2. Teori

I dette kapitlet skal jeg si noe om hva jeg forstår med den *gode samtale*. Jeg bruker relevant faglitteratur i tillegg til nettressurser for å oppnå dette.

2.1 Kommunikasjon er nøkkelen

For å samtale må vi kommunisere. I et godt samarbeid blir kommunikasjon sett på som grunnsteinen. Kommunikasjon kan være verbal eller ikke-verbal, og omfatter også kroppsuttrykk, såkalt kroppsspråk. Det er en utveksling av menings- og betydningsinnhold mellom individer og grupper (storenorskeleksikon.no). Her kan man merke seg at kommunikasjon ikke bare dreier seg om hva man sier, men også om hva slags kroppsspråk man har. Det er vårt ansvar som voksne å forstå barnet, og for å gjøre dette, må vi som lærere kommunisere på barns nivå (Spurkland, 1996). Den gode samtalen kjennetegnes av at oppmerksomheten er fokusert rundt øyeblikket, med anerkjennelse og respekt. Læreren og medelevene skal lytte og gi respons til den som snakker (Limstrand, 2006). Den gode samtale i klasserommet innebærer ikke at man snakker med *en* spesifikk elev, men hele klassen. Man vil oppnå en dialog. Helge Svare (2008) beskriver uttrykket dialog som en samtale mellom to eller flere personer. Samtalen er preget av velvilje, åpenhet og samarbeid. Man strekker seg sammen mot et felles mål. I dialogen er samtalepartnerne venner.

Som lærer vet man som oftest om noen elever har psykisk syke foreldre, og man vil at den/de elevene skal forstå at det er en voksen person som vil hjelpe og forstå. Man vil gjerne åpne opp og legge til rette for at en samtale skal oppstå. Andre barn værers gjerne når det er noe som ikke stemmer hjemme hos noen, og man vil som oftest oppnå en forståelse for dette hos medelever også. Vi vil gjennom en god samtale, en dialog, skape en bedre felles forståelse, en ny innsikt. Dette skal klassen oppnå i fellesskap med læreren (Svare, 2008). En viktig faktor for at god kommunikasjon skal oppstå, er tillit. Elevene og læreren må ha en gjensidig tillit til hverandre, med anerkjennelse. Ved å anerkjenne hverandre, oppnår vi tillit, mener Limstrand (2006). Dette er et svært viktig utgangspunkt for å oppnå gode samtaler.

Samtaler er et viktig redskap for at elever skal være rustet til å møte utfordringer. Forskning bekrefter at gode samtaler gir for noen økt trivsel og trygghet, og for andre kan det føre til bedre selvforståelse (Lassen og Breilid, 2010). I samtaler i klasserommet skal lærer og elevene få en mulighet til å utveksle tanker, følelser og erfaringer, stille spørsmål og undre seg sammen. Lassen og Breilid skriver også at disse samtaler kan føre til at eleven får større tro på seg selv, og at de blir tydeligere aktører i sitt eget liv både når det gjelder læring og det sosiale. Gjennom å ha gode samtaler i klasserommet om vanskelige temaer, er intensjonen å gi barnet økt selvinnsett og bedre kontakt med egne følelser. Vi skal gi oppmerksomhet og rom for at eleven det gjelder får en forståelse om at den ikke er den eneste, og at medelever blir klar over at denne problemstillingen eksisterer. Samtalen baseres på anerkjennelse og empati som blant annet innebærer en likeverdighet i samtalsituasjonen (Kinge, 2006). Med det mener jeg at læreren skal møte barn på deres nivå. En god samtale innebærer visse forutsetninger en lærer skal være klar over. Disse presenteres også for elevene. I følge Kinge (2006) er disse forutsetningene at elevene er trygge på læreren, på hverandre og seg selv, at de har verdi og medbestemmelse og at elevene er engasjerte. Læreren må også være engasjert, og tørre å la elevene få medbestemmelse. I tillegg er lytting en muntlig ferdighet som elevene må trenes opp i for at de skal kunne føre gode samtaler. Målene vi skal ha med en sånne samtale vil være å gi hjelp til at barnet skal sette ord på følelser, gi tro på at endring er mulig og redusere barnets indre kaos.

Det foregår altfor lite av samtaler med barn som lever i utrygge situasjoner (Holmsen, 2004). Ikke bare om hva de har opplevd, eller opplever nå, men også om hva som skal skje i framtiden, med både dem og foreldrene. De opplever stadig at det er de gjeldende voksne som blir snakket til, og ikke barna selv. Barna mister da muligheten til å gi og få informasjon om det som skjer med dem selv i aller høyeste grad, ifølge Øvreeide (referert i Holmsen, 2004). Det man vil unngå er at barnet lager egne forestillinger om det som skjer, og at de legger skylden på seg selv for ting i hjemmet de ikke har kontroll over. Det er viktig allerede i innledningen av en samtale at det blir tydeliggjort at det er aldri barnas feil.

Barn er lojale overfor foreldrene sine. Dette kan være et stort hinder for at barn skal åpne seg og snakke ærlig om opplevelser de har hatt, eller følelser de har. Samtalebilder eller billedbøker tillater barna å kjenne igjen disse følelsene, og gir dem muligheten til å snakke om opplevelser uten at de føler de går bak ryggen på foreldrene. (Holmsen, 2004). Dette gir barnet en mulighet til å kommunisere gjennom bildene, til å tolke dem, i stedet for at det går direkte på seg selv. Skal elevene få noe mer ut av litteraturlæsning enn glede og spenning, er

det viktig at læreren har tenkt nøye i gjennom hvilke bøker, og hva han vil med de bøkene han har valgt. Det er elevene som skal utvikle seg, tenke selv, reflektere, og se sammenhenger med opplevelser i sitt eget liv (Sjøhelle, 2009).

3. Barnelitteratur

I dette kapitlet skal jeg definere og presentere bøkene klassene skal jobbe med. I tredje klasse er det en bildebok, mens i sjuende klasse er det en bok med hovedsakelig tekst, men med noen få illustrasjoner.

3.1 Definisjon av boktypene

Bildebøkene er viktige for barn, og representerer ofte det første møte et barn har med bilde- og skrivekunst. Bildeboka er en multimodal tekstform, og representerer en tekstform som kommuniserer til barn på mer enn en måte. Bildeboka er noe de fleste barn er vant med, og spesielt i nybegynnerfasen av leseopplæringen er bildeboka et viktig brukt hjelpemiddel. Det er ofte mer bilder enn tekst, og ikonoteksten sier mer enn kun den verbale teksten. Barna bør konsentrere seg om totalinformasjonen (Mjør, m.fl., 2009). Med totalinformasjon menes det her hva bilder og tekst forteller sammen. Bildene kan fortelle mer enn ordene sier, og sammen informerer ord og bilder oss bedre enn hver for seg. Mange mener at bildebøker er bare for de helt små barna, men bildebøker som har mye å si til små barn har kanskje enda mer å si til større barn og voksne (Spurkland, 1996).

Den episke teksten, ofte omtalt som fortelling er den dominerende sjangeren som er brukt i barnelitteratur. Episk diktning er diktning som er knyttet til en eller flere personer, og hendelser som foregår etter en tidsakse (Mjør, m. fl., 2009). Diktningen deles deretter inn i ulike kategorier, og en av dem er realistisk fiksjon med autentiske personer og problemstillinger barn kan kjenne seg igjen i. Innenfor denne gruppen fortellinger deles det deretter inn i tre typer fortellinger. Den relevante her er den problemorienterte barnefortellinga (Mjør, m.fl., 2009). Den konsentrerer seg om en side ved barns liv, ett problem eller en hendelse. Mange av disse bøkene legger opp til en samtale mellom barn og voksne (Mjør, m.fl., 2009). Denne boktypen er mer komplisert enn bildeboka, og illustrasjonene her er underordnet. De er ikke viktige i forhold til å forstå teksten (Spurkland, 1996).

3.2 *Håret til mamma*

Boken som skal brukes i tredje klasse er *Håret til mamma* (Dahle/ Nyhus, 2007). Dette er en moderne bildebok, både med hensyn til innhold og illustrasjoner. Boken omhandler Emma og hennes mor som er psykisk syk. Emmas mor er verdens snilleste, med verdens fineste hår. Det er langt og tykt, og har sol i seg. Men håret kan også bli flokete og slem, som knurrer og skriker, helt uten sol. Emma prøver og løse opp i håret til mamma, ved å prøve og børste og gre, hjelpe og være snill. En dag møter hun også en mann inni håret. En mann som hun først blir redd, men som viser seg å være snill. Han gir henne til og med mat, noe mamma ikke har orket. Emma og mamma får hjelp av denne mannen begge to.

Boken egner seg godt til å ta opp temaet om hvordan det er å ha en psykisk syk forelder, da det nettopp handler om en liten jente som lever med en psykisk syk mor. Historien fortelles utfra Emmas tanker, og hvordan hun setter morens hår i sammenheng med problemene. Barna kan identifisere seg med Emma. Verbalteksten blir støttet opp av illustrasjonene, og det er mange detaljer i bildene som barn ofte legger merke til før helheten. Illustrasjonene er et godt utgangspunkt for å starte en samtale, og for å forstå symbolikken. En inngangsdør på dette trinnet til åpen fundering og diskusjon.

3.3 *Elena*

Gerd- Ragna Bloch Thorsens bok *Elena* (2005) er boken som skal benyttes i sjuende klasse. Dette er en bok bestående av 95 sider, og forholdsvis stor skrift. Tanken bak det er at uansett lesenivå, er dette en bok de fleste elevene klarer å komme igjennom. Elena er 11 år, og har en mor som er manisk-depressiv og en far som rømmer fra problemene gjennom jobben. Elena må i stor grad klare seg selv. Vi blir kjent med Elena gjennom hennes tanker og handlinger. Det er ingen voksne som forteller henne hva som egentlig skjer med mor, og hvorfor alt har blitt så vondt. Til slutt blir mor innlagt på psykiatrisk sykehus, og Elena blir i tillegg påkjørt av en bil. Mor blir gradvis bedre, og de voksne skjønner at de må involvere Elena, og snakke med henne om det som skjer.

Denne boken er sår og personlig. Boken beskriver på en god måte at det ikke å ha det bra hjemme på grunn av en syk forelder er flaut, sårt og vondt. Man føler seg alene, og man vil helst ikke at de andre i klassen skal få vite om det. I tillegg er det mange spørsmål som tas opp, - er det smittsomt? Er det arvelig? Boken åpner opp for samtaler som sjuendeklassinger

med sine betraktninger og refleksjoner vil være et fint utgangspunkt for å begynne et arbeid med temaet.

4. Bruk av samtale i undervisning

I dette kapittelet skal jeg drøfte og begrunne hvordan jeg legger opp arbeidet med dette temaet. Klassetrinnene blir beskrevet og drøftet hver for seg. De ulike aktivitetene for hvert klasse-trinn blir også drøftet hver for seg.

4.1 Undervisningsopplegg i tredje klasse

Ved å lytte til høytlesing fra tidlig alder øver barna opp sitt ordforråd, sin fantasi og evne til empati. Lesegleden økes ved positive leseopplevelser. Et barn setter pris på å bli lest for, det er en egen stemning i denne stunden (Lundberg og Herrlin, 2008). Lesekompetansen hos elever i tredje klasse er variabel. Det gjelder hva de forstår av det de leser, og lesehastigheten likeså. For mange er høytlesning i klassen helt optimalt. De lytter storøyd og deltar med iver i det som diskutert i etterkant. Høytlesning kan være en optimal aktivitet på grunn av mangel på leseferdigheter, eller bare for at høytlesing er en morsom aktivitet i klassen. Andre er ukonsentrerte, og viser lite interesse.

For et tema som det skal jobbes mye med, og for at elevene skal få med seg alt i boken både av innhold og bilder, skal *Håret til mamma* leses i fellesskap. Når boken blir lest sammen, vil man kunne skape en lesestund hvor elever og lærer skal føle delaktighet og fellesskapsfølelse. Elevene kommer nær teksten, og innholdet blir levende. Hele klassen skal oppdage teksten sammen, og følge illustrasjonene. Forventninger skal skapes sammen. (Lundberg og Herrlin, 2008). For at teksten ikke skal bli primær og bildene sekundære, vil det lønne seg å samle elevene i en halvsirkel rundt et lerret som viser bildene samtidig som læreren leser. Boka kan skannes inn på PC-en, og vises gjennom en videokanon. Dette er viktig for at elevene skal få oppleve tekst og bilde samtidig, og få totalinformasjonen. (Mjør m.fl., 2009).

For å skape forventninger før vi faktisk begynner å lese boken, bør læreren vise den frem for klassen. Dette kalles førlesefasen. Parateksten er ofte avgjørende for hva et barn velger å lese (Mjør m.fl., 2009), og hva de synes om parateksten på denne boken, hadde vært interessant å få skriftlig, for å sammenligne med hva de tenker i etterkant av lesingen. Hva tror elevene boken handler om? Hvis læreren leser «vaskelappen» på baksiden, hva tenker de da? sier bildene på fram og baksiden oss noe? Vi vil skape forventninger til boka, og at elevene skal

danne seg egne bilder og tanker om boka, og dermed få et eierforhold til den (Håland, 2006). For å visualisere tanker og bilder, skriver læreren et tankekart på tavla, med tittelen på boka i midten. Elevene gjør det samme i boken sin, så alle har det til senere. Vi kan da gå tilbake og se hva som stemte og ikke stemte ved førsteinntrykket vi fikk. Vi vil gjerne ha samtaler gjennom hele arbeidet med boken, og utgangspunkt for det kan være skrivning, tegning og dramatisering.

4.1.1 Skrivning som aktivitet

Når læreren har lest noen sider i boka, og de har studert illustrasjonene i fellesskap, lar læreren elevene skrive litt om hva de synes om Emma, Mamma og hvordan hjemmet deres endrer seg i takt med formen til mamma. Når elevene får mulighet til å skrive ned sine egne tanker i forhold til boka og rollefigurene, får elevene en anledning til å sette ord på sin personlige leseopplevelse og sitt engasjement i forhold til teksten (Håland, 2006). Utdragene elevene skriver vil vise at de oppfatter elementer i boka helt forskjellig. De vil få anledning til å dvele ved litteraturen, og skape en interesse for videre lesning. Det å lage seg en hypotese for videre handling er en drivkraft i lesingen (Håland, 2006). Etter at skriveaktiviteten er avsluttet, er det naturlig at noen leser opp sine utdrag for resten av klassen. Dette vil åpne opp for samtaler og spørsmål klassen kan diskutere i fellesskap. Hva skjer med Mamma? Hvordan føler Emma seg da? Hva betyr egentlig dette håret?

For enkelte av elevene kan denne aktiviteten være problematisk. Ikke alle er like glad i å skrive, og ikke alle evner å skrive noe særlig. Elever med skrivevansker kan ha store problemer med å formidle noe skriftlig. Sammenlignet med studier av lesevansker mener forskere at skrivevansker kan synes å være mer utbredt enn lesevansker (Halaas-Lyster, 2012). Det er som lærer viktig å legge til rette for at alle elevene er i stand til å gjennomføre oppgavene som gis. Jon Smidt m.fl. presenterer ti teser om god skriveopplæring i alle fag i *På sporet av god skriveopplæring- ei bok for lærere i alle fag* (2011). Disse sier noe om hva det er viktig å ta hensyn til for å tilpasse skriveaktivitetene til alle elever. Av disse tesene er det særlig viktig at elevene er klar over hva formålet med skrivearbeidet er, hvilke kriterier som ligger til grunn, og at vi snakker om og med tekstene. Læreren må være klar på at vi nå skal skrive ned det vi tenker om hva vi har lest, hva vi tror skjer, og hvordan vi tror Emma har det. Dette skal vi gjøre fordi vi skal snakke om det sammen etterpå. De elevene som ikke vil lese høyt selv, kan læreren lese for. Er det noe de ikke har fått med i teksten, kan de også supplere muntlig etter opplesning. Formålet med denne aktiviteten er jo en samtale. Når

eleven skjønner at det er en hensikt med en tekst, vil det skape motivasjon (Halaas-Lyster, 2012). Det heldige ved en slik oppgave, er at elevene får videreutvikle skriveferdighetene, de skal skrive noe fra det de akkurat har lyttet og sett og de utvikler et metaspråk om tekst (Smidt mfl., 2012). Halaas-Lyster (2012) skriver i sin bok at det å formidle noe man har lært og/eller vet, vil føre til at det skrives en tekst som vil bli forstått med lesing. Elevene får mulighet til å tenke mer på innholdet i teksten. Det er akkurat det vi vil oppnå med denne skriveaktiviteten.

4.1.2 Tegning som aktivitet

Denne aktiviteten ville jeg hatt i forkant av de tre siste oppslagene i boka. Ingen av elevene vet da hvordan boken ender. En muntlig aktivitet i forkant av tegneoppgaven i form av funderinger av hvordan boken vil ende, ville satt i gang refleksjoner hos barn som kanskje ikke har lett for å bruke fantasien. Deretter skal de tegne hvordan de tror boken ender. Etter at alle tegningene er hengt opp, kunne hver enkelt elev ha en presentasjon av tegningen sin, og forklart hva de har tenkt og hvorfor. Dette vil ta tid, men det er viktig at alle blir verdsatt med sine meninger og tanker. Etter endt runde med presentasjoner, vil en samtale i ringen være naturlig. Hva er det egentlig vi har lest? Hvordan tror vi Emma føler seg når Mamma forandrer seg, og plutselig ikke orker noen ting? Hvem er denne mannen hun møter inni Mammans hår? Går det egentlig an å komme inn i håret til noen, slik Emma gjør i Mammans hår? Vi ville diskutert ord og fraser som kanskje er vanskelige å forstå. Vi vil gi barna et språk for det som kan være vanskelig å forstå (Håland, 2006).

I perioder hvor det er spesielle temaer som tas opp, kan godt klasserommet få farge av det. Boken og temaet som vi er inni nå, kan synliggjøres ved hjelp av tegninger. At man lar mye av aktivitetene dreie seg om samme hovedtema i en periode, vil vise at ting henger ofte mer sammen enn man tror (Spurkland, 1996). For barn som ikke er flinke til å skrive ned hva de tenker om ting, eller er aktive i samtaler, er tegninger en fin måte de kan uttrykke seg på. Elevene bestemmer selv hvordan tegningene deres skal være, og får bekræftelse på at de blir sett og tatt på alvor ved at tegningene blir hengt opp på utstilling i klasserommet (Spurkland, 1996). Å bruke tegning som en uttrykksform er også nevnt under punktet *Sammensatte tekster* i Kunnskapsløftet (LK06). Multimodale tekster er tekster som er satt sammen av flere uttrykksformer (Skrivesenteret.no). For de elevene som ikke er flinke til å uttrykke seg skriftlig, kan gjennom det visuelle utnytte hva de føler og tenker uten press om rettskrivning og kommaregler. For å bruke en av tesene fra *på sporet av god skriveutvikling*, så er det å

sette teksten i bevegelse med på å motivere til å legge mer vekt på utformingen. Når barn har konkrete mottakere til tekstene, som at de vet at tegningene skal henges opp til utstilling, vil de prestere bedre (skrivesenteret.no).

4.1.3 Dramatisering som aktivitet

Drama er engasjerende og får fokus på handlingen og tema i boken (Håland, 2006). Å la elevene få dramatisere poengteres også i LK06 som et av kompetansemålene etter 4. trinn under muntlige tekster (LK06). Der står det blant annet at elevene skal kunne *samhandle med andre gjennom dramatisering*. Når det gjelder hvordan vi kan jobbe med dramatisering av *Håret til mamma*, ville jeg stoppet opp ved det oppslaget der Emma merker at mamma forandrer seg. I oppslagene vi har sett før det, har Mamma vært verdens beste mamma, og oppslagene er fylt av sol, smil og klemmer. Nå ser vi plutselig at oppslaget er i grålige fargetoner, smilene er borte og vi ser at huset er rotete og at Mamma bare ligger på sofaen. En merkbar endring i boken. Dette vil vi illustrere med drama. En elev får gå inn i rollen som Emma, og en annen står bak og er tankene hennes. Dette kalles dublering, og er en teknikk for å gå inn i tankene til personene i boken (Håland, 2006). Store norske leksikon forklarer dublering med at man besetter en rolle dobbelt, det er to som avløser hverandre i samme rolle (storenorskeleksikon.no). Nå skal altså en elev være den fysiske kroppen til Emma, mens den andre går inn i rollen som tankene og følelsene til Emma. Flere elever får også prøve seg på denne teknikken med å dublere. Nå er det spennende å se om elevene har fått med seg detaljer i illustrasjonene som kanskje sier mer enn teksten. Bildebokas egentlige tekst – ikonoteksten, er det Bjorvand og Tønnessen (2012) kaller en genuin lesning av boka. Elevene vil fylle de åpne rommene i teksten på forskjellige måter alt etter hva de har erfart, av interesser, fantasi og lignende (Bjorvand og Tønnessen, 2012). Dette vil vi nå få oppleve ved å dublere teksten. Elevene blir aktivt med i handlingen. Når elevene dublerer, ser de andre elevene på. Når ett par er ferdige, er det naturlig å ta en diskusjon på det som har blitt sagt. Elevene tolker ting forskjellig basert på personlige erfaringer og noen vil nok være uenige i det som har blitt lagt frem. Læreren kan skrive ned noen nøkkelord på tavla etter hver dublering, så alle ser hva hovedpunktene i hver av dubleringene er. Faren ved en sånn aktivitet er at for enkelte elever kan drama være en utfordring. Utfordringen kan ligge i at elevene er sjenerte og usikre, eller at temaet er så «nært» at dramaøvelsen blir vanskelig å gjennomføre. Muntlig ferdigheter må trenes opp. Læreren må selvfølgelig være observant i forhold til den/de elevene han vet har en psykisk syk forelder.

4.2 Undervisningsopplegg i sjuende klasse

Høytlesningsstunder er ikke noe som bare hører de minste trinnene til. Med eldre elever som leser selv, er også høytlesning noe positivt (Bjorvand og Tønnessen, 2012). En forutsetning for at høytlesning skal være noe positivt, er at læreren har forberedt seg godt. Forberedelser gjennom å ha lest gjennom boken først, og at den har blitt fortolket. Fortolkningen kommer frem gjennom stemmen, i form av tonefall, trykk og tempo. Dette legger en sjuendeklassing mer vekt på enn en tredjeklassing (Bjorvand og Tønnessen, 2012). Alle får den samme teksterfaringen, uansett lesenivå. Man må kunne regne med at lesekapasiteten hos elevene i sjuende klasse er relativt høy, men de blir på denne måten presentert for litteratur som de ellers ikke hadde fått kjennskap til. En lærer skal velge sine lesepauser med omhu. Man kan ikke regne med å få lest hele boken på en gang i en travel skolehverdag. De punktene det er gunstig med lesestopp er der handlingen kan gå mange veier, teksten bygger opp forventninger, eller der det er et naturlig sceneskifte (Bjorvand og Tønnessen, 2012). Det er mange grunner til å bruke tid på spesielle bøker, og å «være i boka». Vi skal utvide elevenes leseopplevelser og øke leseferdighetene deres. Det er gjennom bearbeiding at tekstforståelse skapes (Helgevold, 2006). I dette tilfellet er en grunn at vi vil ta opp temaet å ha en psykisk syk forelder, og skape forståelse og oppmerksomhet rundt det. Vi vil ha en leserorientert tilnærming til boken *Elena*, som vil si at leseren skal utvikle selvinnsikt og en forståelse av mennesker og samfunnet rundt seg gjennom personlige og følelsesmessige tolkninger (Helgevold, 2006). Elevene blir aktive med i innholdet i boken, og det personlige vektlegger hva som er det mest relevante i boka. Kompetansemålene etter står også i bakgrunn her. Kompetansemålene sier blant annet at elevene skal

- formulere tolkninger av leste tekster
- presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig,
- bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær og sakspreget skriving
- presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk. (Lk06).

4.2.1 Leselogg

I den formen leselogg skal brukes rundt *Elena* skal dette bli en dialog mellom elev og lærer. Læreren kan hjelpe til med å starte refleksjon rundt teksten ved å knytte noen spørsmål eller utgangspunkt til refleksjon. Refleksjonsgrunnlagene skal være mest mulig åpne, for nettopp å gi rom for egne refleksjoner (Sjøhelle, 2009). Utgangspunktet for hva elevene skal skrive om, må det bli snakket om i fellesskap i forkant. Elevene skal skrive i loggboken etter annethvert kapittel. Kapitlene i boken er ikke så lange, så skriving etter alle kapitlene blir for mye. Elevene må ha klart for seg at de ikke *må* skrive om alle utgangspunktene hver gang, men at dette er en liste å velge ut fra. Punktene elevene får presentert er at *de skrev om noe teksten fikk dem til å tenke på, at de kan stille spørsmål til teksten* (enten konkrete til læreren eller åpne spørsmål til Elena eller andre i boken), eller *følelser og meninger som oppstod under lesingen*. Elevene kan også skrive om *de har lest eller hørt om noe med tilsvarende problematikk fra før* (Bjorvand og Tønnessen, 2012). Svarene læreren bør ha i loggbøkene, bør vise at han er lydhør for elevenes reaksjon på boka eller tema og antyde veien videre i forhold til leseprosessen til eleven, og respektere eventuelle følelser som kommer frem under skrivingen. Dersom det skal være rom for at ved å lese litteratur skal elevene få en nærhet og innlevelse i teksten, er det ikke meningen at elevene skal skrive masse hver gang og få enda flere spørsmål tilbake. Det finnes ikke rette og gale svar i loggbøkene, men at de kan gi uttrykk for ulike syn og tanker rundt det vi leser (Bjorvand og Tønnessen, 2012). Meningen med denne loggskrivningen er som sagt at det skal oppstå en dialog mellom eleven og læreren. Ikke alle elever er komfortable med å si ting i klasserommets fellesskap, og de kan synes det er lettere å uttrykke seg individuelt. Det er lov. Etter at boken er ferdig skal elevene skrive «delt logg». Da får elevene et A4 ark, som de deler på midten med en strek. På den ene siden skal de skrive hva boken handler om, mens på den andre siden skal de skrive hva boken dreide seg om. Etter at alle elevene har utført dette, skal alle sammen sette seg i en ring og vi skal samtale om hva slags synspunkter de har på dette. Det er en stor forskjell på handler om og dreier seg om i tema her. Elevene får nå en gruppesamtale og en dialog med læreren gjennom loggskrivning. Noen elever vil nok synes det er kjedelig og veldig slitsomt med loggarbeid. Det er ofte de som sliter med skriftspråket generelt. Hvis elevene har tungt for skriving, er det viktig å legge vekt på ovenfor den eleven at han ikke trenger å skrive så mye. Nøkkelord er også mulig å skrive, så får heller lærer og eleven samtale om det i tillegg, hvis det er noe som må tas opp.

4.2.2 Meddiktning

“Dersom vi på en eller annen måte kan få elevene til å kommunisere med tekstene de leser, vil vi oppdage at elevene tolker og bearbeider inntrykkene de har fått gjennom lesinga» (Sjøhelle, 2009, s.280).

En måte å få elevene til å kommunisere med teksten, er ved meddiktning. Målet med meddiktning her, er at elevene skal kommunisere med teksten, for vi vil «inn i boken». Elevene tolker og bearbeider inntrykk og meninger ved å ta et dypdykk inn i teksten (Sjøhelle, 2009). Sjøhelle skriver videre at de nye elevtekstene blir preget av det de opprinnelig har lest. I dette tilfelle er det boken *Elena*. Det kreves at elevene er godt inni handlingen og Emmas tanker, i tillegg til å bruke fantasi for å mestre denne arbeidsmåten. Denne aktiviteten skal klassen starte med etter at boken er ferdig lest. Underveis har elevene skrevet leselogg, som beskrevet i 4.2.1., og denne kan også benyttes som et utgangspunkt for meddiktningen. Elevene skal velge seg ut et kapittel fra boka de enten har lagt spesielt godt merke til, eller et de ikke likte noe særlig. Rammen skal være fri, så elevene kan skrive i den sjangeren de vil. Det kan for eksempel være dikt, novelle, skrive om et kapittel, eller fortsette på et eksisterende kapittel i boken. Det kapittelet elevene velger seg som utgangspunkt for skriving er et personlig valg. Kapittelet de har valgt har på en eller annen måte appellert til dem, eller inneholdt noe som de ikke liker. Uansett blir dette et personlig skriveprosjekt (Sjøhelle, 2009). Læreren kan ved denne skrivingen supplere med sjangerkunnskap, og hjelpe elevene til å se sammenhenger og helhet i den opprinnelige teksten, *Elena*. Etter meddiktningen ville jeg også her latt elevene jobbe i grupper, og latt dem lese og vurdere hverandres tekster. Har de skrevet veldig ulike tekster? Hvorfor tror du Elena tenkte/gjorde sånn? Elevene diskuterer og kommenterer hverandre. Hvis det er noen elever som har engasjert seg svært lite i boken og dens innhold, vil denne oppgaven være vanskelig å gjennomføre. Så lenge sjangeren er fri, mener jeg likevel at de fleste burde klare å skrive noe. Hvis det skulle oppstå at noen har skrevet noe de synes er så personlig at de de ikke vil dele det med gruppen, er det noe som må respekteres. Den personen kan likevel respondere på de andre i gruppens arbeider og delta i diskusjoner og samtaler. De som har skrevet en god leselogg kan støtte seg godt på den i denne oppgaven, men for de som ikke har en god leselogg, kan de likevel gjennomføre denne oppgaven bra med litt fantasi.

4.2.3 Bokpresentasjon

Det er den personlige reaksjonen på *Elena* vi vil ha frem ved hjelp av bokpresentasjonen. Presentasjonen skal ta utgangspunkt i det personlige, det som gjorde mest inntrykk på hver av leserne. På denne måten blir det autentiske og ekte opplevelser som de andre elevene bør respektere. (Wicklund, 2009). Denne aktiviteten blir gjort etter at vi er ferdig med å lese hele boka. Elevene skal velge ut et avsnitt, eller en del av boka de la spesielt godt merke til utfra et av kriteriene de blir presentert. Kriteriene som ligger til grunn er *noe overraskende, noe som viser hva teksten handler om* eller *noe som er underlig eller gåtefullt* fra boka (Wicklund, 2009). En del av oppgaven blir å presentere hva de har valgt fra boken, og hvorfor. Deretter skal de lese det de har skrevet for gruppen sin. Gruppene består av fire elever i hver. På denne måten vil hver enkelt elev legge opp til en gruppesamtale, hvor det blir anledning til å undre seg og diskutere hver enkelt elevs opplevelser med boken. Hva som gjorde mest inntrykk på hver enkelt elev vil variere. Læreren skal bare gå rundt til gruppene å lytte, uten å blande seg inn i for stor grad. Elevene skal ha en litterær samtale seg i mellom. Det er likevel viktig med støtte fra læreren i slike samtaler, hvis de skal bli gode og resultere i læring. Læreren må se til at samtalen dreier seg om det den skal, at de samarbeider og gir saklige tilbakemeldinger til hverandre (Matre, 2009). Å skrive en bokanmeldelse er et nyttig redskap for å få elevene til å tenke over det de har lest, hva tematikken i boken egentlig dreide seg om, og å sammenfatte handlingen (Wicklund, 2009). De elevene som ikke har lett for å uttrykke seg skriftlig, kan med fordel bare skrive stikkord og ha en ren muntlig presentasjon. En presentasjon trener de stille elevene til å ta ordet, og de ivrige må lytte uten selv å snakke. Alle elevene får øvelse i å sette ord på følelser og tanker, som kanskje ikke kommer så tydelig frem i andre, mer vanlige situasjoner (Wicklund, 2009). En potensiell fare med denne aktiviteten kan være at for de elevene som kjenner seg vel godt igjen i boken, synes det er vanskelig å snakke om følelser rundt det. De elevene læreren vet dette er gjeldende for, skal plasseres i en gjennomtenkt gruppesammensetning.

5. Oppsummering

I denne oppgaven ville jeg vise at det å ta opp vanskelige temaer i klassen, og spesielt i klasser hvor en lærer er klar over at vansker i hjemmet eksisterer, er mulig. De elevene som har en forelder som er psykisk syk, trenger å vite at det er andre mennesker som bryr seg om dem, har forståelse og kunnskap om hva de går gjennom. At et så viktig tema som å ha en psykisk syk forelder blir tatt opp i klasesammenheng, kan skape en forståelse hos medelever og for at gjeldende elev(er) vet at han blir tatt på alvor. Samfunnsmessig er dette viktig da det er med på å bevisstgjøre mennesker på at psykisk sykdom dreier seg ikke bare om den som er syk, men også om menneskene rundt som lever med dette hver dag. Barn av psykisk syke er mer utsatt enn andre for å utvikle psykisk sykdom, og tar ikke samfunnet mer tak i at barn med psykisk syke foreldre må bli tatt vare på, kan mange bli skadelidende.

Viktigheten av samtale i klasserommet er et nyttig redskap for å belyse vanskelige temaer. At elevene får benytte ulike arbeidsmåter ved å jobbe med konkret tematikk gjør at alle elever uansett om de har vansker med enten skriving, lesing eller muntlige ferdigheter klarer å delta. I aktivitetene jeg har presentert i denne oppgaven er samtale enten flettet inn i aktivitetene eller at det er en summativ samtale som avslutter aktiviteten. Samtale bør etter mitt syn bli en naturlig del av undervisningen, og innlemmet i de fleste aktiviteter. Et klassemiljø bør være en trygg ramme elevene skal tørre å uttrykke meninger i, og dette er det lærerens oppgave å skape. Et trygt og godt klassemiljø med en god leder er avgjørende for at gode samtaler i klasserommet skal oppstå.

Som lærer skal man velge med omhu hvilke bøker som i felleskap blir presentert i klassen. At et tema som for enkelte elever er svært nært følelsesmessig, bør nok læreren informere den eleven om at hva som skal jobbes med i fremtiden, og fortelle at han ikke blir blottstilt på noen måte. Av barnelitteratur er dette to bøker som begge omhandler hvordan det er å være barn av en psykisk syk forelder. Bøkene er forskjellige på den måten at en er bildebok, og den andre ikke er det. Dette er bevisst, med tanke på at bildebøker appellerer mer til yngre barn enn til eldre. Bøkene har jeg valgt å presentere ved høytlesning på begge klassetrinn, for å sikre at alle elevene får med seg alt innhold, og for at det da er enklere å legge inn lese- og arbeidsstopp.

Undervisningsoppleggene er ulike i tredje og sjuende klasse. Dette skyldes naturlig nok at elevene i sjuende klasse er mer modne både følelsesmessig og faglig i forhold til

tredjeklassinger. Men alle aktivitetene jeg har beskrevet og drøftet kan selvfølgelig brukes på alle trinn med litt tilpassing. Disse aktivitetene er alle vanlig arbeidsformer som de fleste elever bør være vant med. Samtalen vil jeg skal være en naturlig forlengelse av disse aktivitetene.

Litteraturliste

Barnemix.no Lokalisert på http://www.barnemix.no/foreldre/barn_kommunikasjon.php

Bjorvand, Agnes-Margrethe og Tønnessen, Elise Seip. (2012). *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dahle, G og Nyhus, S. (2007). *Håret til mamma*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Halaas-Lyster, S.A. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Kva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Helgevold, L. (Red.). (2006). *Bok i bruk: På femte til sjuende trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Holmsen, M. (2004). *Samtalebilder og tegninger: En vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: N.W. Damm & søn.

Håland, H. (Red.). (2006) *Bok i bruk: På første til fjerde trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lassen, L. og Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Limstrand, K.M. (2006). *Elevsamtalen: En kjelde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.

LK06

Lundberg, I. og Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: Kartlegging og øvinger*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Matre, S. (2009). Gruppesamtaler. I Smidt, J.(Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Morild.org(2007). <http://www.morild.org>

Mjør, I. og Birkeland, T. og Risa, G. (2009). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Regjeringen.no(2005). *Tiltak for barn med psykisk syke foreldre*. Lokalisert på <http://www.regeringen.no/nb/dep/bld/dok/rapport-med-psykisk-syke-foreldr.html?id=106365>

Sjøhelle, D. K. (2011). Om gråræin, bebifugler og ufoer: Barn lager sammensatte tekster. I Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A. J. (Red.),). *På sporet av god skriveopplæring-ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Smidt, J. og Solheim, R. og Aasen, A.J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring-ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

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

Storenorskeleksikon.no

Svare, H. (2008). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag.

Thorsen, G.R.B. (2000). *Elena*. Stavanger: PsykOpp Forlag.

Wicklund, B. (2009). Leselyst og leseutvikling. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3. utg., s. 272-279). Oslo: Universitetsforlaget AS.