

Solveig Anne Heddejord

Hva skal du gjøre, om det verste du kan tenke deg, faktisk skjer?

En analyse av bildeboken *Mørkt* som dannelsesfortelling.

«I begynnelsen var bildet. Og hvem trenger ordet når man har bildet [...]

I begynnelsen var bildet, men ordet insisterer og gav seg ikke.

Det er her slaget står» (Elling, 2022, s.41-42).



Forord

Min dannelsesreise startet på folkeboksamlingen i Seljord en gang på 1980-tallet. Min far var håndverker og min mor var hjemme. Og de var lesere. Fra deres trygge havn kunne jeg dra ut på eventyr i bøkens verden. Jeg møtte barn fra andre land, kulturer og sosiale lag. De ble med meg gjennom livet. Jeg hadde dem i tankene da jeg selv ble voksen og møtte barna som jeg ble lærer for og mamma for. Og så måtte jeg selvsagt vise dem også den magiske verdenen av ord og bilder i bøkene.

Da jeg endelig fikk kommet i gang med mastergraden jeg hadde tenkt på i mange år, følte jeg meg virkelig hjemløs i perioder. Fra det trygge hjemme, der jeg holdt på med det jeg visste jeg mestret, måtte jeg begi meg ut i det ukjente der ute. Slik Dag i bildeboken *Mørkt* blir kastet rundt i en tornado av usikkerhet og kaos, hadde jeg det i hodet noen ganger. Jeg skrev og strøk ut, trodde jeg hadde skjønt noe vesentlig, og så var det ikke helt slik likevel. Når jeg nå, i skrivende stund, er i ferd med å sette føttene på trygg hjemlig grunn igjen, føler jeg virkelig at jeg har fått en ny innsikt. Jeg har fått fornyet gleden over bøkene, både over å formidle dem til andre og over å finne alle de gyldne øyeblikkene i min egen lesning. Jeg har sett inn i speilet, skuet ut av vinduet og vandret gjennom skyvedøren til litteraturens verden.

Jeg vil takke min veileder Kåre Kverndokken som har fulgt meg på denne reisen. Han har vært tydelig, har satt høye krav og har hjulpet meg å finne fram i teorien, slik at jeg fikk satt ord på det jeg hadde lyst til å formidle.

Jeg vil også takke mannen min Espen og våre fem flotte sønner. De har inspirert meg til å velge nettopp denne boken. Jeg kjenner igjen deler av hver og en i Dag og hans ferd gjennom danningen.

Til slutt vil jeg takke Gyrid Axe Øvsteng og Per Ragnar Møkleby for at de har skapt denne vakre og viktige dannelsesfortellingen og har delt den med oss andre. Det har vært en fryd å jobbe med dette materialet som har åpnet seg mer og mer opp for hver lesning og gitt meg stadige nye perspektiver og refleksjoner.

Skien, 1.juni 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	4
1.1	Problemstilling.....	5
1.2	Presentasjon av oppgaven.....	5
1.3	Materialet.....	7
1.3.1	Et kort sammendrag av handlingen.....	7
1.3.2	Forfatteren.....	8
1.3.3	Illustratøren	8
1.3.4	Fra idé til bok	8
2	Teori.....	11
2.1	Danningsbegrepet.....	12
2.2	Danningsfortellingens kjennetegn.....	12
2.2.1	Hjemme-ute-hjem	16
2.2.2	Metaforer.....	17
2.2.3	Speil, vindu og skyvedører	18
2.2.4	Åpen slutt.....	19
2.3	Danning i et historisk perspektiv.....	19
2.3.1	Antikken.....	21
2.3.2	Middelalderen	23
2.3.3	Opplysningstiden	24
2.3.4	Romantikken	26
2.3.5	Realismen.....	28
2.3.6	Den moderne nordiske bildeboken	30
2.4	Et nytt dannelsesideal vokser frem.....	31
2.4.1	Danning i norske styringsdokumenter på 2000-tallet	34
3	Litterær analyse som metode	37
3.1	Analyse av bildeboken Mørkt.....	40
3.1.1	Bildet og ordet.....	41
3.1.2	Parateksten	43
3.1.3	Hovedpersonen	44
3.1.4	Analyse av 12 utvalgte oppslag	45
4	Drøfting.....	56
4.1	Bildeboken og dens virkemidler.....	56
4.1.1	Hjemme – ute – hjem igjen.....	56

4.1.2	Metaforene	59
4.1.3	Speilet, vinduet og skyvedøren	63
4.1.4	Den åpne slutten.....	66
4.2	Konklusjon – Mørkt som danningsfortelling.....	66
	Litteraturliste.....	69
5	Vedlegg: Tillatelse til å publisere åndsverk.....	75

1 Innledning

«I utvikling av mennesket som art og i utvikling av enkeltmennesket har sansing og danning av indre bilder en primær rolle» skriver Anne Gitte Hertzberg i kronikken *I begynnelsen var ikke ordet* (Hertzberg, 2003). Vi vet at mennesket uttrykte seg i bilder før skrift. Det finnes 36.000 år gamle hulemalerier i Chauvet i Frankrike (Journalist, 2016) som forteller historien om hverdagslivet for menneskene den gang. Kileskrift og hieroglyfer er de tidligste skriftspråk, og ble brukt fra ca. 5000 år siden (Hertel & Bierring, 1985, s.64). Når det muntlige språket oppsto for første gang, blir umulig å fastslå, da en muntlig kilde er like forgjengelig som mennesket selv. Men med den stadige utviklingen av menneskehjernen, må et behov for å uttrykke seg til andre ha oppstått. «Felles for de muntlige tradisjonene er at de har sin funksjon som medium for tanker som binder en gruppe sammen» (op.cit., s.44). Den franske humanisten Michel Montaigne skildrer den «iøyefallende konstans i det episke behov og den episke grunnsituasjonen: *noen forteller en historie for noen*» (op.cit., s.13).

Så lenge menneskene har hatt språk, er det grunn til å tro at språket i tillegg til å forenkle rent praktiske oppgaver, også har vært brukt til å opplyse og debattere, trøste og underholde. Det er også sannsynlig at det i de fleste kulturer vokser opp barn som lytter til det de eldre har å fortelle, og som gjenforteller til sine barn når de selv har blitt voksne. «Når et barn og en forelder begynner å fortelle historier sammen, tilegner barnet seg grunnleggende moralske evner» (Nussbaum, 2016, s.30). Disse kunnskapene og erfaringene har vært livsnødvendige for at neste generasjon skal kunne vokse opp og bringe slekten videre. Slik fuglene lærer barna sine å fly, finne mat og unngå de som vil spise dem, lærer vi mennesker barna det de trenger for å klare seg selv i livet. Når barnet så møter livets utfordringer, er situasjonen sjelden helt lik den de voksne har opplevd og beskrevet. Det betyr at mennesket ikke bare må få kunnskapen, men også evnen til å anvende den, altså analysere, vurdere og handle, basert på kunnskapen. Dette er grunnleggende hva danning handler om. Denne oppfatningen åpner da også opp for det Nina Gram Garmann og Åse Marie Ommundsen kaller en *dynamisk forståelse* av danning, der mennesket «aktivt danner seg selv» i motsetning til en *hegemonisk forståelse*, der tradisjon og kanon er utgangspunktet (Garmann & Ommundsen, 2017, s.16)

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for følgende problemstilling: Hvilke virkemidler finnes i bildeboken *Mørkt* (Øvsteng & Møkleby, 2018) som gjør at den kan leses som en danningsfortelling? Forsknings spørsmål jeg vil stille meg i arbeidet er disse:

- Hva ligger i begrepene danning og danningsfortelling - historisk og nåtidig?
- Hvilke virkemidler og narrative mønstre har en klassisk danningsfortelling?
- Hvilke virkemidler og narrative mønstre bekrefter at *Mørkt* er en danningsfortelling, og hvilke kontradikterer det?
- Hvordan kan danningsfortellingen brukes for å nå målene i de tverrfaglige temaene i LK20?

Metoden jeg vil bruke er litterær analyse og påfølgende drøfting av bildeboka *Mørkt*. Jeg bruker litterær analyse, der bildebok- og tegneseriemediet står sentralt. Jeg vil redegjøre nærmere for metoden i kapittel 3.

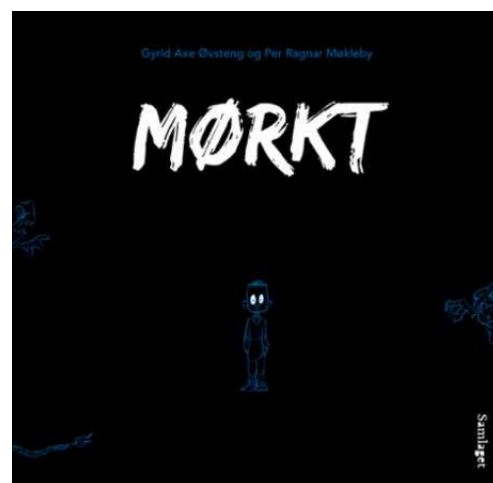
1.2 Presentasjon av oppgaven

Det har lenge stått klart for meg at jeg ønsket å skrive min masteroppgave om en norsk bildebok. Jeg mener det er et medium som er svært velegnet i det pedagogiske arbeidet i skolen. «The interaction between words and images in picturebooks gives rise to unlimited possibilities in the classroom» (Tørnby 2020, s.40). En av pionerne blant barnebokforskere, Maria Nikolajeva, poengterer hvor faglig spennende barnebokforskningen er: «Tillsammans med feministisk og postkolonial, økologisk og funksjonshinder-inriktad litteraturteori är barnlitteraturforskning den mest dynamiska och lovande inriktningen inom dagens litteraturvetenskap» (Nikolajeva, 2017, s.39). Hun bruker også hjerneforskning for å si noe om hvorfor barn skal oppleve skjønnlitteratur. Evnen til å mentalisere oppstår omkring fire års alder, men våre empatiske evner er ikke ferdig utviklet før langt oppe i tenårene. Det betyr at de unge leserne må trene mye på sin *inlevelselseförmåga* (op.cit., 2017, s.213). Ruth Seierstad Stokke og Kirsten Palm argumenterer for at «kognitivt krevende bildebøker utfordrer leseren til å mentalisere, det vil si å sette seg inn i andre menneskers tanker, følelser og forestillinger» (Garmann & Ommundsen, 2017, s.10). Andre menneskers, fiktive eller ekte, livshistorie, kan subjektivt tolkes for å skape sammenheng og mening for den som leser. «[...] den enkelte speiler seg sjøl i de historier som omgivelsene tilbyr, og overfører disse historienes meningssammenhenger til sitt eget liv» (Svensen, 2001, s.220). I

læreplanens overordnede del, i Prinsipper for læring, utvikling og danning, kan vi lese at «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål». Under disse prinsippene ligger også de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*.

Flere forskere har inspirert meg til å velge en oppgave som dette. Martha Nussbaum, for eksempel, skriver at «[k]unst bidrar til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar» (Nussbaum, 2016, s.26). Hun understreker at det gjelder alle typer kunst, men spesifiserer litteraturens verdi: «Men i et pensum for verdensborgerskap gir litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer» (op.cit., s.26). En annen sentral lese- og litteraturpedagog, Judith Langer, bruker uttrykket *envisionment*: «I use the word envisionment to refer to the world of understanding a particular person has at a given point in time» (Lieberman & Friedrich, 2010, s.10). Hun beskriver i kapittelet *Building Envisionment* hvordan vi mennesker nettopp bygger opp vår forestillingsevne gjennom erfaringene vi gjør og at de er individuelle og dynamiske. Den svenske litteraturredaktøren Gunilla Molloy har også vært en inspirasjonskilde. Hun refererer nettopp til Langer og Nussbaum når hun diskuterer demokratiperspektivet i litteraturlesingen. Pedagogen bygger et stillas for elevene sine i form av valg av litteratur og hvilke spørsmål som stilles. Jerome Bruner bruker uttrykket *scaffolding* om hvordan svarene avdekkes i teksten. Han kaller det *syntagmatisk tenkning* (Matre et al., 2012, s.164). Ordet syntagme blir også brukt i språkvitenskapen, særlig slik Ferdinand de Saussure brukte det. Der det, i Saussures betydning, handler om å sammenstille og ordne elementer av tekst til meningsbærende setninger, handler det i Bruners definisjon om å gjøre den samme systematiseringen i tankene.

Da jeg skulle velge oppgave, startet samtidig Norsk Barnebokinstitut et forskningsprosjekt kalt *Barnelitterære dannelsesprosesser* (u.å.). Bakgrunnen for prosjektet er blant annet kulturmeldingen *Kulturens kraft – kulturpolitikk for framtida* (Kulturdepartementet, 2018). Daværende direktør for barnebokinstitutet, Kristin Ørjasæter, har i den anledning skrevet flere artikler om temaet barnelitteratur og danning som inspirerte meg til mitt valg av problemstilling. Jeg ønsker i denne oppgaven å vise hvordan bildeboken *Mørkt* kan leses som en dannelsesfortelling og slik være et verktøy for utviklingen til den unge leseren. Gjennom



lesingen, mer spesifikt gjennom den tolkningen som skjer kontinuerlig i leseren og gjennom tekstsamtalen, kan leseren øke sin *narrative forestillingsevne*, slik Nussbaum beskriver det. Og dermed bekreftes idéen om at litteraturen er et middel til dannelse (Nussbaum, 2016, s.25).

«En må lese, en må lese for å leve, og det er til og med det – denne absolutte nødvendigheten av å lese – som skiller oss fra dyret, fra barbaren, fra den uvitende råttassen, den hysteriske fanatiker, den triumferende diktatoren, den bulimiske materialisten, en må lese! En må lese!» (Pennac, 1999, s.43)

1.3 Materialet

Bildeboken *Mørkt* er skrevet av Gyrid Axe Øvsteng og illustrert av Per Ragnar Møkleby. Den ble utgitt på Samlaget i 2018. Den er på 52 sider og skrevet på nynorsk. Forfatteren og illustratøren har samarbeidet om flere bøker tidligere, blant annet *Førstemamma til Mars* (2013), som vant *Kritikarprisen* 2014, for beste barne- og ungdomsbok og Kulturdepartementets *Bildebokpris* for barne- og ungdomslitteratur 2013.

1.3.1 Et kort sammendrag av handlingen

Mørkt er fortellingen om Dag som er mørkredd. Den starter med at han er ute og spiller fotball i skumringen, men da han ved et uhell mister ballen inn blant de mørke buskene, henter han den ikke, men går heller inn. Om natten blir han virvlet inn i en annen verden og møter Natalia. De snakker sammen, møter monstre og spiller fotball sammen. Natalia forsvinner i lyset, og Dag må få hjelp av monstrene til å redde henne tilbake i mørket. Natalia takker Dag for å ha reddet henne, og så blir han nærmeste skjøvet tilbake til den vanlige verdenen. Fortellingen slutter dagen etter, da ballen hans plutselig kommer trillende ut fra buskene og Dag sier: - Natalia!



1.3.2 Forfatteren

Gyrid Axe Øvsteng er født i Vågå i 1974. Hun er utdannet dramatiker fra Skrivekunstakademiet i Hordaland, universitetene i Bergen og Oslo og Statens teaterhøgskole. Hun debuterte som dramatiker med enakteren *Køyr* i 2000. Hennes stykker er blant annet satt opp på Det Norske Teateret, Nasjonalteateret, Det Åpne Teater, Rogaland Teater og Teater Ibsen, i tillegg til utenlandske scener. Hennes første barnebok var *Finn* fra 2009. Hun bor og arbeider i Skien.

1.3.3 Illustratøren

Per Ragnar Møkleby er født på Lørenskog i 1974. Han har sin utdanning fra Einar Granum Kunsthøgskole i Oslo, Kingston University i London, Norsk Barnebokinstitutt Forfatterutdanning og Göteborg Universitet. Han har jobbet for flere av de største forlagene og tidsskriftene, i tillegg til store organisasjoner som Den norske kirke og Norsk folkehjelp. Han bor og arbeider i Skien.

1.3.4 Fra idé til bok

24. januar 2023 var jeg så heldig at jeg fikk møte forfatter og illustratør på en kafé i Skien. Mitt ønske for samtalen var nettopp å høre mer om deres samarbeid, og hvordan de jobber fra idé til ferdig produkt. De har til nå jobbet sammen med fire bildebøker for barn, og kunne røpe at de har et

nytt samarbeid på gang. Mens vi snakker sammen, ligger boken foran oss, slik at den er lett å ty til for å vise praktiske eksempler på det vi snakker om. Hele samtalen finnes som lydfil. I tillegg bruker jeg en video fra et foredrag som illustratøren holdt på USN da boka var ny. Der understreker han mange av de samme poengene (Universitetet i Sørøst-Norge, direktesendinger, 2018).

Bokskaperne forteller at det hver gang har vært forfatteren Gyrid Axe Øvsteng som har hatt en idé om et tema som utgangspunkt. Så har hun fortalt illustratøren Per Ragnar Møkleby om idéen, ofte med noe tekst som et utgangspunkt. Så jobber de vekselvis frem og tilbake, med nye utkast både til tekst og illustrasjoner. De sier selv at dette er en nokså uvanlig, ganske slitsom, men også utrolig givende måte å arbeide på. «Man «skriver» lika lite en bok som man «illustrerar» den [...] Bilderboken *berättas* i medveten samverkan mellan två självständiga uttrycksmedel: texten och bilden» (Rhedin et al., 2013. s.133). Ofte vil en ny skisse fra Møkleby, bety at Øvsteng reviderer eller fjerner noe av sin tekst. «Eg skriv ikkje at ballen rullar på graset, om du kan sjå det på bildet», sier hun. *Mørkt* kan med denne forklaringen plasseres i kategorien *den utvidede bildeboken*, der ord og bilde er gjensidig avhengige av hverandre og utvider hverandre (Kallestad & Røskeland, 2020, s.135). Som dramatiker er Øvsteng vant til å gi mye tillit til regissør, skuespiller, scenograf og rekvisitør. Dette overfører hun til sitt samarbeid med illustratøren. Hun bruker derfor lite beskrivelser og hendelsesreferat i sine tekster. Hennes tekst er nokså kort, med noen få setninger per oppslag og likt både i dramatikken og i bildebøkene for barn. Det har mange likheter med poesi. «Det poetiske språket kjennetegnes ved at det har et betydningsoverskudd. Vi finner mye innhold og mening i diktet ved hjelp av relativt få ord» (Slettan, 2020, s.132). Samspillet mellom verbaltekst og bilde er nettopp som samarbeidet mellom tekst og iscenesettelse i et teaterstykke – det skapes et rom rundt teksten (Slettan, 2010, s.27). En av Øvstengs scenetekster for barn, *Nattsvermar* (2012), har samme tematikk som *Mørkt* og språket har også mange likhetstrekk: I *Nattsvermar* sier Lars til Nattjenta: «Eg ser ingenting/Og nå er eg borte» (Øvsteng, 2012, s.169). I *Mørkt* leser vi (oppslag 21/25):

Dag ser ned på Natalia,
ho er nesten heilt borte –
Men sakte, sakte
blir ho synleg.
Heilt synleg.

Møkleby er selvsagt vant til å uttrykke mye gjennom illustrasjoner. Likevel kan hans uttrykk være svært ulikt i de ulike arbeidene hans. Streken spenner mellom det realistiske til det naive, fargebruken fra hele spekteret til tre farger, som i *Mørkt*.

2 Teori

Som en inngang til mitt forskningsprosjekt må jeg ha klart for meg hva målsettingen for forskningen er. En masteroppgave i norskdidaktikk skal knyttes til praksis i skolen. Forskingen skal også frembringe kunnskap som er gyldig for flere enn bare en selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s.13-15). Jeg skal gjennomføre en dokumentanalyse, det vil si en kvalitativ innholdsanalyse av en bildebok. Mitt mål er å belyse hvordan bildeboken kan nyttes i skolen, knyttet mot læreplanens målsetninger. I boka *Picturebooks in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship* ønsker Hilde Tørnby å gi pedagogen inspirasjon til å bruke bildebøker i klasserommet og slik gi muligheter til å engasjere elever i kompleks, kritisk tenkning og filosofiske tankestrømmer (Tørnby, 2020, s.10). Som tittelen antyder, interesserer hun seg spesielt for læreplanens tre tverrfaglige temaer *folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap*. Tematikken i *Mørkt* kretser omkring livsmestring, men kommer også inn på området demokrati og medborgerskap. Dag må kjempe seg gjennom store eksistensielle spørsmål. I tillegg må han gjennomgå en indre demokratiseringsprosess der han åpner seg opp for Natalia som han i utgangspunktet synes er fremmed og skremmende.

I tillegg til å ha relevans for praksis og allmenn gyldighet, bør jeg også nyansere prinsippene bak indre og ytre gyldighet. *Indre gyldighet* handler om at jeg må knytte relevant teori opp mot mitt prosjekt, og sikre at jeg måler det jeg ønsker å måle. Mitt mål er altså å vurdere hvorvidt *Mørkt* er en dannelsesfortelling, og på hvilken måte denne kan knyttes til arbeidet med de tverrfaglige temaene i undervisningen. Det vil derfor være naturlig å ta for meg litteraturhistoriske perspektiver på dannelsesfortellingen, pedagogiske teorier om danning og dessuten nyere styringsdokumenter omkring den nåværende læreplanen (LK20). *Ytre gyldighet* handler om overførbarhet – altså om min forskning er relevant for andre pedagoger, læreinstusjoner eller andre materialer (for eksempel annen primærlitteratur) (Postholm & Jacobsen, 2018, s.229 - 240). Derfor vil jeg gjennom hele min oppgave komme med praksisnære eksempler.

I det følgende vil jeg først gi ta for meg dannelsesbegrepet og dannelsesfortellingens kjennetegn og så gi begrepsavklaringer og et riss av hvilke virkemidler og narrative mønstre jeg kommer til å legge vekt på i min analyse av bildeboken *Mørkt*. Da *Mørkt* henter inspirasjon fra mange litterære sjangre og medier, er det naturlig å bruke teori fra så vidt ulike felt som fantasylitteratur, psykoanalyse og feministisk, postkolonialistisk og postmoderne litteraturteori.

2.1 Danningsbegrepet

I min innledning beskrev jeg skillet mellom den *hegemoniske* forståelsen av danning og den *dynamiske* forståelse av danning (Garmann & Ommundsen, 2017, s.16). I min gjennomgang av danning og dannelsesfortelling gjennom historien (se punkt 2.2-2.3), vil jeg vise en bevegelse fra det hegemoniske til det dynamiske. Så langt tilbake som vi kjenner til at det har foregått muntlige overleveringer av fortellinger mellom mennesker, og frem til vår tid, har det foregått en formidabel endring. Våre forfedre fikk høre fortellinger som var ment å lære den neste generasjonen hva som var forventet adferd og hva som var fornuftig å gjøre for i det hele tatt å overleve. Man skulle dannes. I vår moderne kultur er det en forventning at man skal danne seg selv. For å kunne gjøre dette, må man få verktøyene som skal til for å klare denne oppgaven. En av våre viktigste verktøy i skolen, er litteraturen. Litteraturen, og helt konkret den moderne komplekse bildeboken, kan brukes til å nå de tverrfaglige målene i LK20. Den «[...] kaster lys over de utviklingspsykologiske mulighetene som finnes i barnets møte med skjønnlitteraturen. Det dreier seg om mulighet for både innsikt og utsikt» (Stoltenberg, 2020).

Ordet *danning* tok i svært stor grad over for ordet *dannelse* fra 1970-tallet. Pedagoger og fagfolk ønsket å markere et skille mellom den fortidige dannelse, i betydning den borgerlige kulturens manerer (ytre dannelse) og danning, i betydning bevissthetsutvikling (indre danning). Denne definisjonen samsvarer med Wolfgang Klafkis definisjon av *materiale* (ytre) og *formale* (indre) danningsteorier (Børhaug et al., 2005, s.16-19), noe jeg vil komme tilbake til i oppsummeringen av dette teorikapittelet om danning. Det er også naturlig å koble den ytre dannelse sammen med begrepet hegemonisk dannelse og den indre dannelse med begrepet dynamisk dannelse (Garmann & Ommundsen, 2017, s.16).

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan forståelsen og innholdet i begrepet danning har endret seg gjennom historien og gi relevante eksempler på dannelsesfortellinger i de ulike epokene. Underveis vil jeg også peke på elementer fra *Mørkt* som henter inspirasjon fra historien.

2.2 Dannelsesfortellingens kjennetegn

Et av mine forskningsspørsmål er: Hvilke virkemidler og narrative mønstre har en klassisk dannelsesfortelling?

«Gjennom fortellingen i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass i verden. Gjennom fortellingene gir kulturen modeller for identitet og handlingsmønstre. Vi snakker da ikke om en konkret fortelling, eller noen få konkrete fortellinger, men om et narrativt grunnmønster som utgjøres av summen av alle mulige narrative forløp i alle mulige formidlingssituasjoner» (Penne, 2001, s.36).

I *Verdens litteraturhistorie 2* beskrives «fortellinger på vandring», altså folkelig litteratur som tålte muntlig overlevering (Hertel & Bierring, 1985, s.15). De vandret over store områder og ble ikledd den lokale kulturen der de ble fortalt. I førskriftlig tid var det vesentlig med faste mønstre i fortellingene, slik at det var mulig å huske dem fra generasjon til generasjon. «Alt som var viktig, måtte derfor språklig tilpasses slik at det var lett å lære utenat» (Penne, 2001, s.63). Det kunne være formale mønstre, som for eksempel i eventyrene, der det er rituelle fraser som «det var en gang» og «... så levde de lykkelig i resten av sine liv». Det kunne også være faste narrativer. Felles for dem er at de virker allment gjenkjennelige i de fleste kulturer gjennom historien. *Hjemme – ute – hjem* er et slikt mønster, *Peter Pan-komplekset* og *rite-de-passage – mønster* er andre. Dette vil jeg komme tilbake til senere. Vi kjenner til utallige fortellinger om ulykkelige par som blir nektet å være sammen (eksemplifisert med *Romeo og Julie* eller *Bendik og Årolilja*) eller om den svakeste som mot alle odds vinner mot den sterkeste på grunn av sin kløkt (eksemplifisert med *David mot Goliat* eller *Æsops fabel om Haren og Skilpadden*). Vladimir Propp lanserte i 1968 sin teori om de 31 funksjoner, som «ett begrænset antal återkommande element» som hver historie består av. Disse forekommer ofte i par, for eksempel kamp – seier og forfølgelse - redning (Nikolajeva, 2017, s.81). Vi vil se at disse elementene også finnes i *Mørkt*. Dags kamp mot indre monstre krones med seier. Dags flukt fra det vanskelige ender med at han selv redder sin forfølger Natalia.

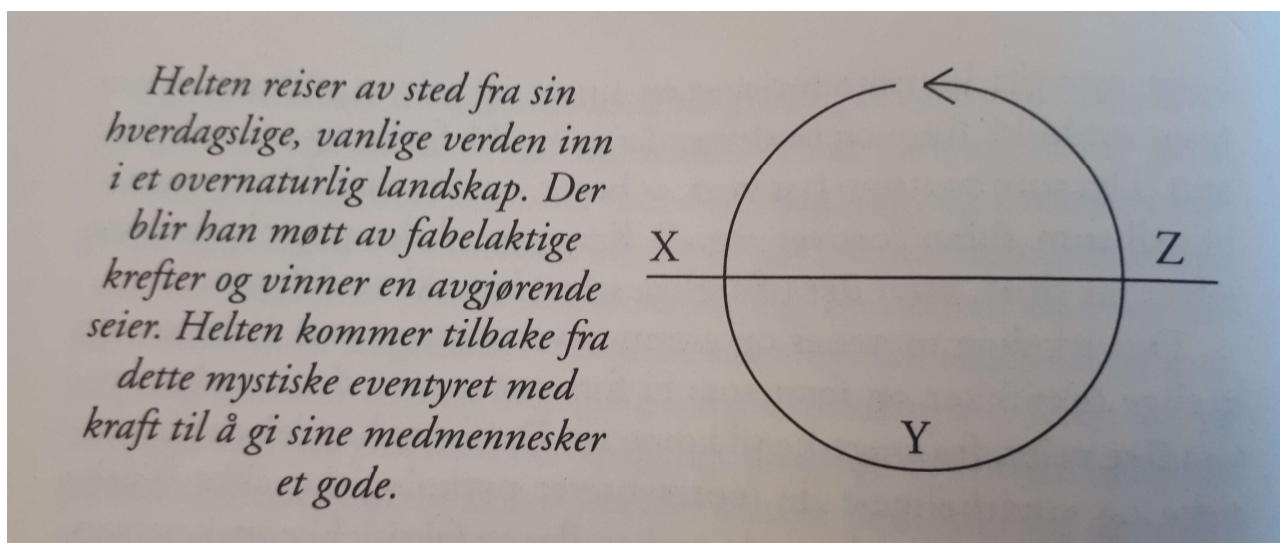
A.J. Greimas aktantmodell kan også være aktuell å ta med seg inn i analysearbeidet. Dag er subjektet som (uten at han i starten er klar over det) ønsker å slippe å være redd. Objektet er dermed trygghet. Dag er også mottageren av dette objektet. Hans hjelpere og motstandere er Natalia og monstrene (Svensen, 1995, s.142):



Joseph Campbell går så langt som å beskrive at mytene og eventyrene fra alle verdenshjørner har *en* felles fortelling:

Parallellene vil øyeblikkelig bli synlige og gjennom disse vil et storslagent, og forunderlig samstemt utsagn tre frem, en fortelling om de grunnleggende sannheter som mennesket har erfart og levd ved gjennom de årtusener det har eksistert på denne planeten» (Campbell, 2002, s.7-8).

I boken *Helten med tusen ansikt* lanserer Campbell begrepet *Monomyten* (op.cit., 2002, s.28):



Denne ene, grunnleggende dannelsesfortellingen, har en struktur bestående av fem stadier, alle med et utall understrukturer:

1. Helten får et kall til eventyret, som hen kan velge å følge eller avvise
2. Helten følger en vei av prøvelser, som hen lykkes eller mislykkes med
3. Helten når målet, ofte med et nytt nivå av selvinnsett – «han vinner en pris» (op.cit., 2002, s.178)
4. Helten vender hjem og møter nok en gang prøvelser som kan lykkes eller mislykkes – denne gangen hjulpet av hens nye innsikt
5. Helten bruker sin nye innsikt (som Campbell kaller «livseliksiren», s.178) til å forbedre verden.

Jeg vil benytte begrepet *helt* parallelt med begrepet *protagonist* eller rett og slett *hovedperson*. Dag er *Mørkts* helt, protagonist og hovedperson. Kontrastparet protagonist/antagonist beskriver et maktforhold mellom hovedpersonen (protagonisten) og en motstander (antagonisten). Dette kontrastparet skal vi se kommer tydelig fram i dannelsesfortellingen *Mørkt*.

«Heltemyten viser det enkelte menneskes utviklingshistorie» (Penne, 2001, s.117). Penne peker på to former for myter;

- 1) den folkelige myten – som kan knyttes mot det hegemoniske danningssynet
- 2) den elementære myten – som kan knyttes mot det dynamiske danningssynet: «Den viser veien tilbake – peker innover i psyken. Det er den indre reisen tilbake til deg selv, reisen inn i labyrinthens sentrum, der et «udyrt» skal bekjempes» (op.cit., 2001, s.117).

Man kan også si at Dag er en *antihelt*, i alle fall i begynnelsen av hans dannelsesfortelling. Dag er det Nikolajeva kalte en «lav helt», en litt puslete gutt som blir til en stor helt som nedkjemper det onde (Slettan, 2010, s.158). Min historiske gjennomgang av dannelsesbegrepet vil vise en dreining fra det hegemoniske bildet av helten til det dynamiske bildet. Helten innenfor et hegemonisk dannelsessyn vil ofte være sterk, både fysisk og psykisk, og uten lyter. Han har et stort kollektivt fellesskap i ryggen i kampen mot et felles onde. I den klassiske dannelsesfortellingen er protagonisten ofte ensidig god, mens antagonistene er ensidig ond. Innenfor et dynamisk dannelsessyn, vil ofte heltens feil og mangler være hans styrker, og det som muliggjør at danning kan skje. I den moderne dannelsesfortellingen er protagonisten typisk en ensom person som ikke finner sin plass i et fellesskap, han finner seg ikke til rette hjemme. Han søker å finne seg selv. Oppbrudd eller livsavbrudd er et gjennomgående tema i litteraturen (Melberg, 2007, s.17). Det kan være ulike årsaker til at protagonisten gjør et oppbrudd og forlater det trygge hjemme. «Ofte ser vi en ambivalens: angst for det ukjente og farlige, men samtidig draging mot det» (Svensen, 1995, s.53). I Dags tilfelle er det ikke snakk om et frivillig oppbrudd. Det er nettopp antagonistene som påvirker protagonisten i hans endring. Målet er «en utvikling av egenskaper i mennesker som ikke ville ha blomstret uten aktiv mellomkomst av andre mennesker og omstendigheter; for det som oppnås på denne måten, er i seg selv noe som fremmer og danner andre, det blir selv et dannelsesmiddel» (Lukács, 2001, s.110-111).

Begrepet dannelsesroman og dannelsesfortelling brukes gjerne om hverandre. I denne oppgaven definerer jeg dannelsesromanen som en dannelsesfortelling som beskriver et livsløp der mennesket kjemper seg gjennom livets prøvelser og ender opp med erkjennelse i livets ende. Slik jeg bruker begrepet dannelsesfortelling behøver ikke handlingen å foregå over like lang tid, men handler likevel om det samme narrative mønsteret: Mennesket som våger å forlate det trygge hjemmet for å møte og løse utfordringer ute og så vende styrket hjem (Nikolajeva, 2017, s.73). Bakhtins definisjon passer til begge begrepene: «Dannelsesromanen fokuserer på dannelsesprosessen, den tegner med Bakhtins ord et bilde av et menneske i en utviklingsprosess» (Ridderstrøm, 2020).

Dannelsesfortellingen har en enkel og grunnleggende form, som egner seg godt for bildeboken for barn.

«Dannelsesromanen hører litteraturhistorisk hjemme i romanens barndom da folk fremdeles hadde tro på at verden gikk fremover, og at det meste kunne ende godt. [...] I vår tid er dannelsesromanen en sjelden gjest i bokhyllene, men har overlevd i biografikunsten og i barnelitteraturen» (Penne, 2001, s.39).

Jeg vil gjennom denne oppgaven vise at dannelsesfortellingen i aller høyeste grad er aktuell i vår tid, men i en mer kompleks form enn tidligere.

I fortsettelsen vil jeg gå noe nærmere inn på begrepsavklaringer, dvs. termer for narrative mønstre eller virkemidler som kjennetegner dannelsesfortellingen, og følgelig begreper som jeg anvender i drøftingsdelen. Narrative mønstre henger sammen med kulturelle verdier. De formidler et verdisyn som er etablert i en kultur, og er dermed dannende (Penne, 2001, s.109).

2.2.1 Hjemme-ute-hjem

Det narrative mønsteret *hjemme – ute – hjem*, som er beskrevet over, er velkjent i litteraturen og er grunnleggende i alle episke historier (Birkeland et al., 2018, s.78). Det handler altså dannelsesfortellingens «tre stadier av utvikling: hjemme – borte – hjem. Midtstadiet kjennetegnes av fremmedhet, ofte opprør, avspriing, kaotiske erfaringer, men dette stadiet fører fram til sluttstadiets forsoning og harmoni» (Svensen, 2001, s.283). Dette mønsteret finnes i utallige varianter, i et utall av medier, fra det naturtro til det symbolske, i det enkleste eventyr til den komplekse, moderne bildeboken. I *Mørkt* handler det om Dag som blir dratt ut av det hjemlige over i det i ukjente der han må møte sin verste frykt, mørket og det som skjuler seg i det. Han blir, mot sin vilje, dratt gjennom en portal til en ukjent, parallell verden. Dette er et litterært grep som vi kjenner fra fantasy litteratur (Slettan, 2018, s.114). Der ute må han utfordre seg selv og han vokser på det. Han vender tilbake til det hjemlige som noe annet enn da han dro. Det har altså foregått en endring – han har gjennomgått danning.

«Hovedpersonen gjør fremskritt i forståelse og modenhet. Han eller hun når fram til en trygg opplevelse av eget identitetsgrunnlag og av meningen med sitt eget liv» (Svensen, 2001, s.294).

Hjemmet er for de fleste barn det tryggeste stedet de vet om. Dette gjenspeiler seg også i barnelitteraturen:

«Childrens´ s literature insists that the home, like the family, should be a place of love, benevolence and warmth, and anything that falls short of this is at best described as a `house`» (Alston, 2008, s.76)

Familien er en sosial institusjon med sin egen struktur og funksjonsmåte. Barnet blir som regel sosialisert inn i hjemmet fra det er nyfødt. De første mellommenneskelige relasjonene oppstår hjemme. Derfor er dette et allment gjenkjennelige tema i litteraturen (Svensen, 1995, s.161). Selv om Dag føler seg trygg med sin mor, er det et faktum at hun går fra ham og lar ham være alene igjen i mørket. Dermed er ikke hjemmet trygt lenger. Han er hjemløs, selv når han ligger i sin egen

seng. Dag har ikke noe valg lenger, han må gjøre en endring. Det er selvsagt ingen mulig løsning å aldri sove mer og aldri vokse opp. I mange bøker handler oppbruddet fra hjemmet om kjedsomhet i det trygge og nysgjerrighet på det ukjente, men for Dag er det altså ikke slik. Fellesskapet er protagonistens mål, og Dag må finne sin plass i det fellesskapet (Lukács, 2001, s.110).

I *Mørkt* er det to verdener. Den ene er den realistiske, der Dag bor med mor i et hus med en hage der man kan sparke fotball. Den er mimetisk, det vil si at den forsøker å skildre en verden som ligner på den virkelige verden. Selv om Dag og de andre figurene har en enkel og naivistisk stil, er omgivelsene detaljerte og virkelighetsnære. For eksempel har huset plankevegg og takstein, dørklinke og nøkkelhull. Den andre er den fantastiske, der Dag møter Natalia og monstrene. Den er ikke-mimetisk. Her finner vi ikke slike detaljer i illustrasjonene. Ulike modaliteter har ulike *affordans*, det vil si ulike muligheter og begrensninger (Ledin & Machin, 2018, s.19). Slik har også den mimetiske og ikke-mimetiske verden ulike affordans. Den mimetiske tolkningen kan gi leseren opplevelsen av at «dette har skjedd», mens den ikke-mimetiske åpner opp for muligheter; «dette kan ha skjedd», «dette kan ikke ha skjedd», «jeg skulle ønske dette kunne skje» eller «dette burde ha skjedd» (Nikolajeva & Scott, 2001, s.173).

Jeg bruker uttrykket narrative mønstre for å si noe om noen fortellergrep som har gått igjen i litteraturen gjennom historien. Hjemme – ute – hjem er som allerede nevnt et slikt mønster. Redselen for å bli stor er et kjent tema. Dette kalles Peter Pan-komplekset (Nikolajeva, 2017, s.94-96). I svært mange kulturer og religioner er overgangsfaser sentrale. «Heltemyter har med overgangsrutene å gjøre – overgang fra barn til voksen, eller overgang til andre livsstadier» (Penne, 2001, s.117). Et slikt rite-de-passage – mønster er også relevant bakgrunn for min analyse (Slettan, 2010, s.255).

2.2.2 Metaforer

En metafor kan kalles et poetisk bilde. Det handler om at «man kobler sammen fenomener fra to adskilte og ulike virkelighetsområder og trekker fram likheter mellom dem, slik at det ene illustrerer det andre» (Svensen, 1995, s.91). I *Mørkt* vises ofte metaforene i form av kontrastpar. Stor – liten er et kontrastpar vi møter i *Mørkt*. Lys – mørke, høyt – lavt, gutt (det maskuline) – jente (det feminine) er andre. Dag er liten når han er hjemme. Så vokser han på at han våger å utfordre det han er redd for. Da føler han seg stor. Vi leser at Dag bokstavelig talt er minst. Men vi forstår også at dette er metaforisk eller billedlig. Det er altså observerbare, faktiske fenomener (Dags fysiske størrelse) som kobles mot abstrakte tolkninger (hvordan leseren forstår at han føler seg). Man kan låne

begreper fra fargelære for å beskrive effekten metaforene har (Rønning et.al., 2021).

Kontrastparene kan også kalles komplementære motsetninger – de er de som ligner minst på hverandre – de har størst kontrast. Sort – hvit er et slikt komplementært par, kraftige kontraster både i billedspråket og verbalspråket underveis i *Mørkt*. De er de bærende, gjennomgående fargene. Likevel er de avhengige av hverandre for å stige frem og synes. «Mørket blir [...] en nødvendig del av en skala fra svart til hvitt, en skala der gråtonene gir myke overganger» (Svensen, 2001, s.270).

Jung beskrev arketyper *Egoet* og *Skyggen*. Egoet kan meget forenklet forklares som individets opplevelse av hensikt og identitet. Man kan si det er individets kultiverte eller dannede side. Skyggen er individets «mørke side», ikke nødvendigvis det onde, men det mer primitive og utemmede. Denne siden kan også gi frihet og glede. Altså den udannede side. Som psykoanalytiker var Jung opptatt av individets innsikt i sin egen psyke, og at god psykisk helse er avhengig av balanse mellom dualiteten i oss (Hyde & McGuinness, 1996, 86-92). Freud brukte uttrykket *Thanatos* (dødsdriften) om instinktet som gir «individets iboende selvdestruksjonsdrift». *Eros* er det andre instinktet i parene, og det instinktet gir oss livsutfoldelse og nytt liv. Igjen er det snakk om å balansere disse sterke driftene i menneskesinnet (Appignanesi & Zarate, 1981, s.170).

2.2.3 Speil, vindu og skyvedører

Rudine Sims Bishop introduserte metaforen om *litteraturen som speil, vindu og skyvedører* (Bishop, 1990).

«Her metaphor of books being mirrors of ourselves, windows to other worlds, and sliding glass doors that enable us to become part of those worlds has been a mainstay of wisdom about the power of diverse children's literature and an impetus for the campaign to publish, market, and teach diverse books that have swelled over the last decade» (Enriquez, 2021, s.103).

Barnet skal møte litteratur som speiler barnet selv, altså at det skal kjenne seg igjen i det som blir fortalt, og skal kunne bli bedre kjent med seg selv gjennom lesingen. I tillegg skal litteraturen være et vindu som barnet kan se gjennom, for å få øye på andre mennesker og forsøke å forstå deres liv og kultur. Den siste delen av metaforen, litteraturen som skyvedør, handler om at barnet kan velge å skyve denne døren til side og selv tre inn i den verden som er på andre siden. «We argue that when readers move through a sliding glass door, they are changed and often empowered to take action» (Johnson et al., 2018, s.569). Som jeg vil komme tilbake til i delkapittelet om et nytt dannelsesideal, er blant annet filosofene Paolo Freire og Wolfgang Klafki relevante å knytte opp mot denne metaforen. De mente begge at vår moderne tid krever kritiske lesere og tenkere som jobber aktivt opp mot målet om å endre verden til et bedre sted å leve. «Vi trenger å utvide kunnskapsbeholderen

– men vi trenger også å utvikle en kosmopolitisk empati» (Andersen, 2011, s.18). Disse tankene går helt tilbake til Kants tid, via Freire og Klafki, frem til våre nåtidige som Nussbaum. Og de gjennomsyrrer de tverrfaglige temaene i LK20. Barn som vokser opp i dag skal danne seg selv til livsmestring og god helse – de skal se seg selv i speilet. De skal få verktøyene til å bli demokratiske verdensborgere – de skal se gjennom vinduet. I tillegg skal de være aktive og ta bærekraftige valg – de skal gå ut gjennom skyvedørene.

Jeg ønsker i min drøfting å vise at metaforen speil, vindu og skyvedører er svært relevant i min tolkning av bildeboken *Mørkt. Natalia, som Dags antagonist og katalysator*, er den som setter endringen i gang (Stokke & Tønnessen, 2018, s.118). Hun holder opp speilet, viser ham vinduet og gjør ham i stand til å gå gjennom skyvedøren.

2.2.4 Åpen slutt

Maria Nikolajeva vier et delkapittel til temaet *Lykkelig slut* (Nikolajeva, 2017, s.77). Hun skriver at barnelitteraturen tradisjonelt har hatt en lykkelig slutt, og at mange forskere og lesepedagoger stiller det som «ett absolut krav på en bra barnbok». Den lykkelige slutten innebærer ofte en avslutning eller avrundning av handlingen, for eksempel ved at helten oppnår sitt mål.

Den tradisjonelle slutten på en barnebok løser alle gåter, binder opp løse ender og sikrer at ubestemthet, tvil og konflikter viker for klarhet og forsoning (Svensen, 2001, s.294).

I nyere tid har derimot dette kravet ikke vært så absolutt, særlig i litteratur rettet mot de eldre barna. Den åpne slutten karakteriseres som «en ny väg som pekats ut för personen» (Nikolajeva, 2017, s.77).

I *Mørkt* er det en åpen slutt. Siste oppslag viser at det kommer en ball trillende ut av skogen. Dag spør seg om det er Natalia som har sparket den til han og både han og leseren blir hensatt til undring over slutten. Leseren kan selv bestemme hva som skal hende med personene videre, eller til og med avgjøre hva som allerede er hendt.

2.3 Danning i et historisk perspektiv

Jeg skal nå se på danning i et historisk perspektiv, ved å ta for meg epoker kronologisk, se hva som har vært og er bakteppet for og har preget vår forståelse av danning og dannelsesfortellingen.

Danning er et av de største mandatene til skolen, og er en selvsagt del av utdanningen. Det første av

mine fire forskningsspørsmål er: Hva ligger i begrepene danning og danningsfortelling – historisk og nåtidig? Derfor vil teorikapittelet også bestå av en kort oppsummering av danningsteoriens historie frem mot dagen i dag. Jeg har valgt å organisere teoristoffet mitt under historiske epoker, *antikken, middelalderen, opplysningstiden, romantikken og realismen*. Dette er en vanlig kategorisering av materiale innen mange retninger i akademia, og det sikrer at jeg har begrepsapparat som er kjent for de som leser min oppgave. Mitt prosjekt er å analysere bildeboken *Mørkt* som en danningsfortelling. Derfor vil jeg i den historiske gjennomgangen også komme med relevante eksempler på danningsfortellinger fra de ulike epokene. Mitt mål vil være å trekke frem noen få vesentlige tankestrømninger som har ført frem til det samfunnet og det danningssynet vi har i dag. Da jeg har valgt å analysere en moderne norsk bildebok, synes jeg det er naturlig å fare fort fram over det historiske bakteppet, og ta grundigere for meg tiden fra 17-1800-tallet og fremover, da det begynte å vokse frem en egen barnelitteraturtradisjon.

Jon Hellesnes skiller mellom *formell utdanning* og *ekte danning*. Det er altså ikke nødvendigvis slik at man er et dannet menneske om man har en høy utdanning, heller ikke at man er udannet om man har lav utdanning (Straume, 2013, s.19). Vi må først se for oss at det er mulig for mennesket å bli noe mer enn det var i utgangspunktet. Mennesket må kunne endre seg. Dessuten må vi se for oss at utviklingen er til noe kvalitativt bedre. Dernest må vi også se for oss at det må være noe i menneskets natur som gjør at vi er i stand til å skape kultur, altså danne et samfunn med kulturelle idealer som vi deretter forsøker å oppfylle (op. cit., s.15).

Straume skisserer tre dimensjoner som må være til stede for at det skal foregå danning (op.cit., s.22-26):

- a) Det sosiale (som også kan kalles kulturen, samfunnet eller verden)
- b) Bevegelsen (en endring som kan bli kilde til nytenkning og vekst)
- c) Subjektet (som dannes)

Disse tre dimensjonene føyes naturlig sammen i en idé om et refleksivt subjekt i en kultur.

Vi vet at det i ulike kulturer, adskilt av blant annet tid, geografi og sosiologi, vil være ulike samfunnsidealene. Nettopp derfor er Nussbaums presisering også viktig:

«Mennesket trenger utdanning. Før vi kan skissere en utdanningsplan, må vi forstå hva slags problemer vi vil støte på underveis for å gjøre studentene til ansvarlige demokratiske borgere, som er i stand til å tenke godt og foreta forstandige valg når det gjelder et vidt spekter av nasjonal og global betydning.» (Nussbaum, 2016, s.195).

Alle nye læreplaner ønsker å ta høyde for å danne og utdanne mennesker som er i stand til å håndtere utfordringene som elevene vil møte i fremtiden. Problemet er at vi ikke kan forutse hvordan verden vil utvikle seg, vi kan bare anta ut ifra hvordan verden er i dag og hvordan verden har vært før. Allerede i barnehagen skal barna utvikle «kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer». (*Barnehagen skal fremme danning*, u.å.). Nussbaum er en av flere som påpeker at dette ikke alltid er tilfellet, men et opplagt ideal for danning. Hun poengterer at «mange samfunn lærer bort den samme dårlige leksen som Rousseaus franske adelsmenn lærte» (Nussbaum, 2016, s.201). I vår moderne tid, i vårt samfunn, blir det fortsatt formidlet et budskap om at «fullkommenhet, usårbarhet og kontroll er nøkkelelementer i et vellykket voksenliv» (op.cit., s.201). Dette kjenner vi igjen i våre statuspersoner som svært ofte fremstilles som spesielt vellykkede, og noe vår oppvoksende generasjon ønsker å strekke seg etter. Det gir signaler om at de som ikke klarer å strekke seg så langt, noe som ærlig talt gjelder for de aller fleste av oss, selv om vi er gode til å skjule det, har mindre verdi. Det er i dette vakuemet mellom barn og voksen som Dag, min protagonist og hjemløse helt, befinner seg. Han er i et rom mellom barnets hjelpeløshet og den voksnes selvstendighet, og klarer ikke å ta steget over uten hjelp. Så er det slik at skolen fortsatt er en svært viktig påvirkningskilde for våre barn. Igjen er vi tilbake til at danning er en av skolens viktigste mandater. Om vi skal hjelpe våre unge til livsmestring, bærekraft og til å være demokratiske verdensborgere, må vi gi dem redskapene, i form av danning og utdanning.

2.3.1 Antikken

Paideia er et vesentlig begrep i forståelsen av antikkens danning. Uttrykket har røtter i ordet «pais» (barn), men var altså noe som gjennomsyret de greske bysamfunnene totalt. «Danningsbegrepet gjaldt hele mennesket, som et harmonisk utviklet hele» (Straume, 2013, s.30). Det var også et selvsagt kollektivt ansvar, for både høy og lav, folkevalgt eller borger, å fremme byens og samfunnets vel. I dag er dette synet å spore i skolen, det er skolens mandat å fremme danning.

Allerede på dette tidspunktet, for vel 4000 år siden, foregikk debatten omkring det samme som Nussbaum interesserte seg for. Selv om alle borgere ble forventet å bidra med sin del, var det et element av uforanderlighet og manglede mulighet for å endre sin skjebne. «En eikenøtt blir en eik ikke ved sosial påvirkning, men fordi den stammer fra et eiketree» (Straume, 2013, s.68). Sofistene utgjorde et brudd i denne tankegangen fra 400-tallet f.v.t. Fokuset på talekunst framfor sport og gymnastikk ble det nye demokratiske samfunnets vei til at alle skulle bli hørt. Sokrates (469-399

f.v.t) (Fossheim, 2022) var en del av den sofistiske tradisjonen. Han var opptatt av menneskets evne til å stille spørsmål og være villig til å endre tenkemåte og praksis, jf. Straumes punkt 2 – bevegelsen. Hans elev Platon (428-347 f.v.t.) (Fossheim, 2022) videreutviklet sin læremesters dialektiske utspørringsteknikk, og brukte i stor grad hans tekster til dette. Men han tilla en dimensjon. Han og Aristoteles (384-322 f.v.t) var begge opptatt av at mennesket er avhengig av et sosialt og politisk felleskap for å utvikle seg – og dannes. Dette samsvarer med Straumes punkt 1 – det sosiale. Punkt 3 – subjektet som dannes, fremstår som en selvfølge for oss i et av verdens mest individualistisk orienterte samfunn. Men det var i denne tidlige, men så avgjørende og styrende, fasen at subjektet i seg selv begynte å få sin verdi.

Aristoteles beskrev diktingens historiske utvikling fram til sin egen tid for 2300 år siden. Han mente at dikterkunsten i all hovedsak handlet om etterligning. Han beskriver hvordan hans fortidige diktere, som Homer, Sofokles og Aristofanes, forholdt seg til «gode» eller «onde», «bedre eller «slettere». Men han skrev likevel at det var et element av endring i karakterene; de «fremstiller menneskene handlende og virkende» (Aristoteles, 2004, s.97). Mennesket har altså beviselig, i over 2000 år, interessert seg for dannelsesfortellingen og heltens utvikling.

Samtidig som Aristoteles skrev *Om dikterkunsten* (Aristoteles, 2004), var Norge på høyden av det vi nå kaller bronsealderen. Våre skriftlige kilder er de detaljrike og varierte helleristningene (Hagen, 2019). Disse beskrev dagliglivet med fiske, fangst og jordbruk, men kan ikke sies å være episk fortellende. Det kan likevel hende at den muntlige tradisjonen hadde dette elementet. De eldste runeinnskriftene vi kjenner er ca. 1800 år gamle, og dermed er det nordiske skriftlivet eldre enn noe annet germansk språk (Fidjestøl, 2001, s.42). Aristoteles interesserte seg for det som Nussbaum kaller «den narrative forestillingsevne». Aristoteles skrev i kapittel 9 av *Poetikken* at litteraturen viser oss «ikke det som *er* hendt, men det som *kunne* hende» (Nussbaum, 2016, s.26). Irene Engelstad beskriver hvordan Nussbaum har interessert seg for antikkens filosofi og tragedier (op.cit., s.8). Selv om stoikerne mente at følelser og fornuft skulle holdes adskilt, argumenterer Nussbaum for at de «ba verdensborgere skaffe seg empatisk forståelse for mennesker som er annerledes» (op.cit., s.38). I *Mørkt* møter vi nettopp en litt annerledes gutt, liten og redd. Kan hende hans eksistensielle tanker ikke er så annerledes enn dem som menneskene for mange tusen år siden hadde? Man kan se for seg at han hadde passet bedre i det før-stoiske samfunnet der det var en vesentlig oppgave å hevde seg i sport. Den Dag vi møter tidlig i fortellingen, har store problemer med å uttrykke seg gjennom sin talekunst. Vi ser også at idealene som ligger i bunnen for de

tverrfaglige temaene i LK20, var aktuelle allerede i antikken. Således kan den moderne pedagog finne mye inspirasjon gjennom å lese den antikke litteraturen for dagens barn.

2.3.2 Middeltalderen

Over store deler av verden regnes middelalderen som epoken ca. 500-1500. I Norge deler vi gjerne opp annerledes. Slaget ved Hafrsfjord 973 er med våre norske briller oppstarten til en norrøn storhetstid, som har gitt utallige lidelser for mange, men som også har gitt oss en rik kulturarv – og sagaene. Middelaldersagaenes interesse for barn og unge begrenser seg til å beskrive en fremtidig voksen helt. Mens det i islendingesagene skildres et gutteideal der utdanning og danning utføres gjennom etteraping av de voksne, via en dialogpedagogisk metode i kongesagaene, blir det i de senere bispesagaene beskrevet skolegang slik vi kjenner det i vår tid. «Sagagutters videregående skole var ofte å reise utenlands på vikingtokt» (Skarøhamar, 2011, s. 23). En slik reise var absolutt en dannelsesreise. For å klare seg i samfunnet, måtte man være fysisk og psykisk sterk. Med det vi kjenner til fra verdenshistorien, kan vi kanskje tenke oss at denne utdannelsen og det dannelsesidealet som disse guttene ble presentert for, kunne tilsvare hva de unge guttene i bystaten Sparta ble presentert for noen tusen år tidligere. Samtidig kan vi se for oss at de unge, privilegerte i bystaten Athen ble presentert for en helt annen utdanning og et helt annet dannelsesideal, nettopp det tankegodset som ble aktuelt igjen i opplysningstiden i Europa. I klasserommet vil undervisningen om disse to totalt ulike tankesettene kunne skape diskusjon og refleksjon omkring hvilke idealer vi vektlegger i dagens samfunn. En slik komparativ arbeidsmetode vil kunne inkludere målene i de tverrfaglige temaene. «Hvis man ikke kjenner fortiden, forstår man ikke nåtiden og egner seg ikke til å forme fremtiden» (Weil, 2001, s.12).

Kildene våre fra høymiddelalderen er hovedsakelig folkediktningen. Heller ikke her er det særlig mange beskrivelser av barn, men en del unge gutter og jenters skjebne kan illustrere datidens dannelsesideal. «[...] dyder som kyskheter for jenter og tapperhet for gutter ble høyt verdsatt» (Andersen, 2010, s.45). Per Thomas Andersen skiller klokelig mellom *Dikteren og tiden* og *Diktningen og ettertiden* (op.cit., s.10). Vi kjenner denne tiden for ca. 1000 år siden gjennom muntlige fortellinger som ble skrevet ned lenge etter at de muligens hendte. Andersen forteller historien om en 18 år gammel Gunlaug Ormstunge som ville «ut og se seg om i verden» (op.cit., s.18). Han fremsa hyllingsdikt på sin vei, *dråpa*, og ble belønnet for dette. Vi kjenner til minst 50 slike *belønneshistorier*, som alle har et element av dannelsesfortellingen, da skalden våget seg ut i ukjent terreng, enten billedlig eller bokstavelig talt, da han fremsa sine vers.

Vi vet fra andre kilder at kvinnene i vikingtiden hadde mer reell makt, blant annet med styre og stell på gården, enn det som kommer frem i sagalitteraturen. Kvinnene kom til orde for eksempel i klagesanger, *elegi*, der hovedpersonen ser tilbake på alle ulykkene som har ført frem til en lidelsesfylt situasjon (Fidjestøl, 2001, s.65). I den største av islendingesagaene, *Njål saga*, spiller de to konene, Hallgerd og Bergtora, store roller i narrativet (op.cit., 2001, s.111). I middelalderens litteratur får jentene større spillerom i eventyrene enn balladene, og ofte er det jentas egenrådige evne til å tenke selv som gjør at hun overviner hindringene og vinner lykke. Eventyrene angir likevel en norm for jentesosialisering: «Nestekjærlighet og gode gjerninger fører til glede, og onde og urettferdige gjerninger styrt av egoisme fører til skam og sorg.» (Skarðhamar, 2011, s.57). Datidens danningsideal manifesterte seg i kulturen, da de unge hørte eventyrene om for eksempel *Manndatteren og kjerringdatteren*. Den vrang og egenrådige kjerringdatterens gifteskrin blir fylt av ormer og paddar, mens den flinke og arbeidsomme manndatterens gifteskrin blir fylt med sølv og gull.

«Sinte jenter/kvinner er ikke et honnørord, og sinte jenter blir ofte karakterisert som ukvinnelige og lite attraktive. Å være «gladjente», derimot, er svært positivt» (Traavik, 2012, s.68)

Natalia i *Mørkt* er en slik tøff og egenrådig jente, som ikke godtar at en gutt skyter svakere med fotballen sin bare fordi hun er jente. Samtidig er hun full av omsorg og ønsker å hjelpe Dag. Hun deler denne dualiteten med mange moderne litterære heltinner. Gjennom middelalderlitteraturen oppdager vi et danningsideal som hadde fokus på veldig klare kjønnsrollemønster, der både gutter og jenter måtte innordne seg sterke forventninger. Det hegemoniske danningidealet var at jenter skulle være omsorgsfulle og underordne seg mannen. Deres arena var hjemmet. Gutter skulle være sterk og uredde ledere som erobret verden. Med dette danningssynet ville ingen av våre karakterer, Dag og Natalia, funnet seg til rette. Vi kan se for oss at lesning av eldre litteratur med feministiske briller, kan være en spennende måte å trene den unge, kritiske leseren på, samtidig som man jobber tverrfaglig.

2.3.3 Opplysningstiden

Som i vikingtiden og middelalderen, var dannelsereisen også relevant i opplysningstiden og senere. *The Grand Tour* brukes som begrep for å skildre både den mentale reisen en dannelsingsprosess kan medføre, men også den fysiske reisen, som «representerer utforsking, erfaring, læring og personlighetsutvikling – alt det vi forbinder med dannelse» (Straume, 2013, s. 125). Særlig i perioden ca. 1650-1800 var det vanlig at de privilegerte unge foretok en slik reise, gjerne sammen

med et voksent reisefølge. Reisen gikk gjerne fra nord til syd i Europa, kan hende med mål om å gjenfinne antikkens kunnskap, i form av litteratur, kunst og arkitektur, med andre ord gjenfinne det klassiske danningsideal.

En markant filosof fra denne perioden er Immanuel Kant (1724-1804). Han var opptatt av det menneskelige ved mennesket, og begrepene fornuft, frihet og moral danner kjernen i hans forståelse av danning. Selv om vårt moderne samfunn skiller seg fra Preussen på 1700-tallet, er tankesettet relevant også i dag. Kravet om kroppsfixering i reklamen og kravet om stadig økt konsum i forbrukersamfunnet, kan være krefter som truer det moderne menneskets frihet (Straume, s.147). Vår helt, Dag, er smertelig klar over at han er minst og ikke når opp til gutteidealet i sin kultur.

Fram til 1700-tallet var det ingen egen barnelitteratur. I hundreårene etter reformasjonen var barns lesning utelukkende knyttet til trosopplæring. Barna skulle lære å lese for å kunne lese *Bibelen* og *Katekismen* (Birkeland et al., 2005, s.15). Kunnskapen barna ellers behøvde i livet, ble øvet inn ved at de aktivt deltok i de voksnes arbeid og plikter. Når man så konfirmerte seg, var læretiden ute og man kunne gå i gang med voksenlivet. Det var bare de færreste og mest privilegerte som utdannet seg videre. De fortellingene som etter hvert kom for barn, hadde kun et mål: Å danne barnet. «Vi har glemt og skrotet disse historiene, lagt dem bak oss, fordi de i våre øyne er hårreisende barnefiendtlige» (Bache-Wiig, 2001, s.99). Igjen kan det være en spennende øvelse å la dagens elever jobbe med klassiske tekster, for kritisk å kunne sette pekefingeren på hvilke kulturelle konvensjoner som lå til grunn. Slik gir vi barna verktøyene til å danne seg selv som demokratiske verdensborgere.

Med opplysningstiden kom behovet for mer spesialisert kunnskap i et mer spesialisert samfunn. Filosofen John Locke var den første som kritiserte innholdet i lærebøkene på slutten av 1600-tallet og begynnelsen av 1700-tallet. Han mente religion ikke skulle knyttes til lærebøkene. Filosofen Jean-Jaques Rousseau førte tankegangen videre, og har ofte blitt sett på den som «oppdaget barnet», som noe helt forskjellig fra den voksne. Han argumenterte for en oppdragelse der barnet får utvikle seg i takt med sin natur. «Renessansenkernes nye interesse for gresk og romersk kunst var nemlig en del av et «politisk prosjekt» der de gjorde opprør mot middelalderens skolastikk og fremmet et mer menneskeorientert syn på verden» (Nussbaum, 2016, s.47). Opplysningstidens ideal var at «nyttig kunnskap og moral skulle presenterast på ein underholdende måte» (Birkeland et al., 2005, s.16). Rousseau trakk fram Robinson Crusoe som et godt eksempel. Romanen ga utgangspunkt for en egen sjanger – robinsonaden. Robinsonaden er bygd opp som en klassisk danningsfortelling;

helten reiser hjemmefra – strander på en øde øy – og vender til slutt hjem igjen. Rousseau mente denne boken var den eneste romanen et barn behøvde å lese. Ut fra denne fortellingen kunne barnet danne seg selv, men fortsatt under tydelige moralske føringer. I ettertiden ble det skrevet et vell av robinsonader, særlig myntet på den unge gutteleseren. Varianter av robinsonadene kunne være speiderfortellingene og villmarksfortellingene. I Norge kom danningsfortellingene stort sett i oversatte versjoner, gjerne som føljetonger i egne barne- og ungdomsblad. Både *Gullivers reiser* og *Baron von Münchhausens* eventyr ble kjent for det norske publikum på denne måten, men også *Alice i eventyrland*, som et atypisk eksempel med en eventyrlysten jente i hovedrollen. Et sjeldent norsk eksempel er Oluf Wilhelm Falck-Ytter sin roman *Haakon Haakonsen. En norsk Robinson* (1873). Den ble filmatisert i 1990, og det sier noe om danningsfortellingens evigvarende appell (Birkeland et al., 2005, s.35).

Vi ser nå at pendelen er på vei fra det hegemoniske til det dynamiske danningsidealet. Heltene i opplysningstidens litteratur er eventyrlystne oppdagere, både på det ytre og indre plan. Det er elementer av tvil og usikkerhet å spore i fortellingene, og det er rom for å reflektere over sine handlinger. Det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret er ikke så sementert som tidligere, og det åpnes noe mer opp for sterke jenter og nølende gutter. Likevel er det også svært tydelige kolonialistiske tendenser, det er ikke alle mennesker som har muligheten til å danne seg selv, dette er forbeholdt den siviliserte europeer. Naturfolkene må dannes for å forstå hva som er rett og galt (Birkeland et al., 2005, s.35-36). I 2023 raser debatten om sensur av eldre litteratur med ord og handling som kan virke krenkende. «Nina Lykke er blant forfatterne som vil sikre seg at verkene deres aldri blir endret. Barnebokforfatter Gro Dahle mener de som blir krenket, bør ha definisjonsmakten» (Brattåker & Aasmundsen, 2023). Om vi skriver om litteraturen, så skriver vi også om historien, og da har vi ingen mulighet til endre den, slik Weil påpekte (Weil, 2001). Et godt pedagogisk grep kunne være å la elevene gå på jakt i disse klassiske tekstene, i uredigert versjon, på jakt etter kolonialistisk tankegodt og så sammenligne med det tankegodset som ligger til grunn for de tverrfaglige temaene i 2023.

2.3.4 Romantikken

Begrepet danning hadde sin storhetstid på 1800-tallet i Nord-Europa. Utover 1800-tallet skjøt moderniseringen av Norge fart, og dette kalles ofte «folke danningens storhetstid». Rousseau og hans samtidige ga inspirasjon til et samfunn preget av individets og demokratiets verdi. Vi fikk folkeskole, folkebibliotek og folkehøyskole (Straume, 2013, s.117). Begrepet «folkehelse» er

aktuelt i vår tid – det er ikke et individualistisk behov å ha god helse, men et samfunnsmessig mål for befolkningen.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) ønsket å inspirere de unge til å skape en stor og kreativ kultur, slik grekerne hadde skapt den:

«Dannelse hos Nietzsche handler først og fremst om en kontinuerlig oppsporing av grensene for hva som er kulturelt mulig, og som man deretter må overskride. Dannelse er med andre ord grensesprengende og utidsmessig. En slik form for dannelse lærer oss at det viktigste vi som pedagoger kan gjøre, er å overskride tingenes tilstand, bryte vante grenser og trofaste tradisjoner, og skape noe nytt!» (Straume, 2013, s.238).

Jørgen Moes *I Brønden og i Kjærnet* (1851) regnes som Norges første barnebok (Birkeland et al., 2005, s. 23). Her får barna for første gang selv ta sine moralske valg og følgene av dem. Vi leser altså om det aktivt dannende menneske, som jeg beskrev i innledningen. Overgangen fra det *hegemoniske* synet på danning og det *dynamiske* kommer nå til syne i barnelitteraturen (Garmann & Ommundsen, 2017, s.16).

Bjørnstjerne Bjørnson interesserte seg for dannelsesfortellingen: «Alle heltene hans er kraftkarer som må vinne over en eller annen karakterfeil for å bli brukbare for livet» (Straume, s.83).

Husmannssønnen Øyvind Plassens dannelsesreise i *En glad gut* (Bjørnson, 1869) passer godt til Campbells teori om monomyten:

1. Lille Øyvind kommer til verden på en fattig husmannsplass på skyggesiden av dalen, men setter seg et mål om å klassereise. Han vil leve på solsiden.
2. Han dannes og vokser gjennom smertefulle erfaringer.
3. Han når målet sitt ved å bli utdannet agronom og jordeier, men har aller mest indre utvikling.
4. Han må bruke sin nye innsikt for å nå målet sitt, å få sin barndoms kjærlighet Marit. Den unge kvinnen fungerer, «i overensstemmelse med et generelt kjønnsrollemønster, som den «premién» mannen får når han ter seg bra og arbeider hardt», på samme måte som i eventyrene, påpeker Sigurd Aa. Aarnes (Fidjestøl, 2001, s.282).
5. «Øyvind vil bruke sin utdanning med ydmykhet for å gjøre noe positivt i samfunnet og ikke til å la seg styre av forfengeligheit og egenkjærlighet» (Skarðhamar, 2011, s. 88).

Både Synnøve Solbakken, Arne og En glad Gut er typiske dannelsesromaner, bygd over grunnmodellen «hjemme-ute-hjemme» og med den harmoniserende «happy end» som var vanlig i tidens triviallitteratur og melodrama» (Fidjestøl, 2001, s.281).

Gjennom århundrer har barna vært med i litteraturen. De har stort sett fungert som bipersoner som har vist noe om den fremtidige voksne heltens sin utvikling, eller hatt en funksjon for dramaet, uten

at barnet i seg selv har vært av stor interesse. Dette endret seg utover 1900-tallet. Skarøhamar siterer fra en artikkel i Samtiden fra 1936: «Påfallende ved vår nye litteratur er dens sterke interesse for barnet som motiv» (s.141). Det var altså både barnet som motiv og barnet som leser, som kom i søkelyset. Olav Duun, Gunnar Gunnarson, Tarjei Vesaas og Harry Martinsson trekkes frem som forfattere som «fortsetter og fornyer europeisk 1800-tallstradisjon med utviklingsromaner og dannelsesromaner» (op.cit., s.156).

Jeg har gjennom mitt korte riss av denne perioden forsøkt å vise at danningsfortellingen har en bred appell uavhengig av kjønn, kultur og alder. Det ble det et tydelig skille mellom guttebøker og jentebøker på slutten av 1800-tallet. Begge hadde det gjenkjennelige mønsteret hjemme – ute – hjemme, men guttebøkene fortalte historier om voldsomme strabaser og reiser over store landområder, mens jentebøkene ofte holdt seg i hjemlige trakter. Jentene skulle tøyse sin natur mens guttene skulle dyrke sin natur (Birkeland et al., 2005, s.37). Endringen i hovedpersonen handlet som regel om tilpasning av adferd til datidens normer og regler. Som jeg vil vise i min analyse, handler derimot den moderne, komplekse bildeboken som regel om en indre endring i protagonisten. Dag og Natalia er atypiske i forhold til den tradisjonelle barnelitteraturen. Her er det jenta som er den sterke og gutten som er den svake. Ingen voksen moralsk pekefinger kommer til syne, barna må selv finne sin vei gjennom sin egen danning. Et godt utgangspunkt for den litterære samtalen i klasserommet, er å definere hva man kan lære av de gamle fortellingene og hva man kan lære av de nye.

2.3.5 Realismen

Tre sentrale guttebokforfattere på første halvdel av 1900-tallet er Bernard Stokke, Trygve Hjorth-Johansen og Kristian Elster d.y. De forteller om arbeiderklassegutter som rømmer fra mishandling på skolehjem, reiser til sjøs som fiskere eller som, i Defoes og Swifts fotspor, møter andre kulturer. Deres barnelitteratur speiler tendensen i den voksne litteratur, ofte kalt *nyrealisme* (Andersen, 2010, s.339).

Parallelt utviklet det seg en egen jente- og ungpikéboksjanger. To forfattere som ikke lenger er så kjent, må nevnes som viktige pionerer for norsk barnelitteratur rettet mot jentene. Charlotte Augusta Hagerup og Christiane Bonnevie var begge lærere som skrev hver sin lengre fortelling der oppdragelsesperspektivet er sentralt. «Fortellingene fremstår som danningsromaner i lite format. I barneboksammenheng er dei interessante som ideologisk tidsbilde» (Birkeland et al., 2005, s.31). De kan representere «1800-tallets dannelsesroman for borgerskapets unge damer»:

«Den klassiske ungpikerromanen har vanligvis dannelsesromanens fortellermønster: hjemme – ute – hjem, slik vi også kjenner det fra eventyr og eventyrromaner. Heltinnen blir presentert, forflyttes fra barndomsomgivelsene og vender tilbake eller etablerer seg etter å ha gjennomgått modningsfasen» op.cit., 2005, s. 125).

Utover på 1900-tallet endret samfunnet seg og åpnet nye muligheter for de unge pikene. Romanen *Ragna* av Julli Wiborg (1914) skal få lov til å representere den litterære tendensen: “Strukturen er gitt i trefaseløpet hjemme – ute – hjem” (op.cit., 2005, s. 132). Ungpiken Ragna må stille opp som husmorvikar for sin mor. Hun gjør sine plikter, men hun utfordrer også datidens tankemønstre underveis i handlingen. Hun kommer ut av utfordringene tryggere og sterkere, og bruker sin nye kunnskap til å utdanne andre piker. Man kan kanskje si at hun bruker sin livseliksir slik Campbell beskriver det (Campbell, 2002, s.178).

Alexander Kiellands *Gift* (1883) og Arne Garborgs *Bondestudentar* (1883) er to eksempler på utviklingsromaner med barn og unge i hovedrollen fra realismens barndom. Men barnelitteratur er de nok ikke egnet som. Fokuset på realisme vedvarte helt frem til vår tid. Nytt var det kanskje at realismen traff så bredt, og tidvis ble forkastet av kritikerne som populærlitteratur av lav kvalitet, for eksempel i Evy Bøgenes’ store produksjon av ungpikebøker (Birkeland et al., 2005, s.224). Men utviklingsaspektet er tydelig, siden det gjennomgående mønsteret er en hovedperson som møter utfordringer, løser oppgaven og kommer styrket tilbake. Senere i denne oppgaven skal jeg vise at motivet finnes igjen også i bildeboken *Mørkt*.

Tendenser som preger voksenlitteratur, preger som regel barnelitteraturen også. I etterkrigstiden gjorde de unge opprør mot det etablerte, arbeiderklassen opponerte mot borgerskapet og kvinnene brant BH-en. Det faktum at Norge ble gradvis mer flerkulturelt, ble også gjenspeilet i litteraturen. Ebba Haslund tok et oppgjør med de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene. I *Barskinger på Brånåsen* (1960) torpederer hovedpersonen sin egen heltestatus og «insisterer på sin rett til å være en redd spjæling» (Birkeland et al., 2005, s.251). *Snakk med dr. Ost* av Einar Økland (1977) er en danningsroman som er i ferd med å sprengte rammene i modernitetens navn, siden den handler like mye om de voksnes som barnas utvikling og dessuten har den en åpen slutt (Slettan, 2010, 146-147). Haslund og Økland er eksempler på forfattere som har banet vei for puslete gutter som Dag og tøffe jenter som Natalia.

Den realistiske ungdomsromanen gikk etter hvert fra samfunnskritikk til individsøking (Birkeland et al., 2005, s.375). «Tenåring» ble et etablert begrep på 1960-tallet. Mellom barndommen og voksenlivet var en lang periode, «en forlenget oppvekstperiode» (Skarðhamar, 2011, s.226).

Utviklingsromaner, et annet begrep for danningsfortellinger, ble populære. *Beatles* (1984) av Lars Saabye Christensen er et godt eksempel på en slik danningsroman.

Tormod Haugen kan stå som et eksempel på forfattere som tok et oppgjør med barndommens lykkemodell. Hans engstelige gutter og tøffe jenter skapte et brudd i det forventede kjønnsrollemønsteret, samtidig som idéen om en lykkelig barndom slo sprekker (Birkeland et al., 2005, s.276). Barna kunne ikke lenger stole på at de voksne kunne gi alle de rette svarene. Den amerikanske samfunnsviteren Anthony Giddens interesserte seg for identitetsutvikling og personlig autonomi i den fragmenterte verden som mennesket møter i vår tid. Han bruker uttrykket *refleksivitet*: «Kvar og ein må kontinuerleg reflektere over kven ein vil vere, kva ein skal gjere, og korleis ein skal gjere det» (op.cit., 2005, s.378). Her nærmer vi oss essensen av hva den moderne danningsfortellingen innebærer. Fortellingene skal gi den unge leseren verktøyene til å danne seg selv, dynamisk. Det er slutt på den hegemonisk oppdragende fortellingen. Det oppsto et tydelig brudd med det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret i mange ungdomsromaner fra 1980-2000-tallet. Ved overgangen til et nytt årtusen var tiden moden for følsomme, forsiktige gutter og tøffe og tverre jenter. Den samtidige magiske realismen i fantasy litteraturen bar med seg alvorlige, realistiske tema, presentert i en fantasifull og fabulerende form (Slettan, 2020, s.50). Og det er nettopp i denne tradisjonen *Mørkt* befinner seg. Rammefortellingen er realistisk, og den parallelle verdenen er fantastisk. De realistiske elementene forankrer fortellingen slik at den unge leseren kan kjenne seg igjen og de fantastiske elementene åpner opp for at alt kan skje (Stokke & Tønnessen, 2018, s.255).

2.3.6 Den moderne nordiske bildeboken

Jeg vil i avslutningen av dette delkapittelet ta for meg nettopp den revolusjonerende endringen som har skjedd i bildeboken – det kanskje mest spennende og nyskapende mediet vi har innen barnelitteraturen. Bildebokens utvikling viser tydelig dreiningen fra det hegemoniske til det dynamiske danningssynet:

«Heilt fram til 1970-talet var det barnet som skulle oppdragast og tilpassast rådande mønster og verdiar. I nyare bøker vender budskapet seg like mykje til dei vaksne (formidlarane), som gjennom framstillinga av det vaksne samfunnet sine feilprioriteringar overfor barn, får ein velmeinande peikefinger frå forfattaren» (Birkeland & Storaas, 1998, s.136)

Norge er i en særstilling, siden «innkjøpsordningen har vært med på å utvikle kreativitet, skaperkraft og nyskaping hos bildebokkunstnere i Norge» (Traavik, 2012, s.167-168). Forfatterne står friere til å skrive om de temaene de mener er viktige, utan å måtte skjelve til salgshall og popularitet. I mitt lille riss over danningfortellingens historie, har jeg vist at kulturelle og etablerte

konvensjoner i stor grad har styrt litteraturens innhold i tusenvis av år. «Identiteten og meningen med livet kan ha sammenheng med hjemmets og samfunnets grunnleggende verdier, slik det gjerne er tilfellet i dannelsesromaner, der hovedpersonene til slutt føyer seg inn under lover de før har gjort opprør mot» (Svensen, 2001, s.294). Den hegemoniske dannelsesfortellingen bekreftet at barnet skulle dannes inn i en normert ramme. Den dynamiske dannelsesfortellingen åpner opp for at barnet kan danne sin egen ramme. «I det senmoderne begrepet ligger det en oppfatning av at det ikke finnes fastlåste sannheter lenger, og verdier og holdninger oppfattes som relative» (op.cit., 168). Det betyr ikke at det ikke lenger finnes tabuer. Nytt er det kanskje at det er barnets perspektiv som er i fokus. Fiksjonen blir mer problemorientert siden barna i større grad eksponeres for voksenverdenen. De voksne skildres mer nyansert, som mennesker som har feil og mangler. Død, sorg og utenforskap er vanlige allmenngyldige tema, i tillegg til tema som direkte omhandler de voksnes svik, som incest, omsorgssvikt og ansvarsfraskrivelse. Men det finnes også ironi, humor, parodi, ordspill og intertekstualitet – noe som er typiske kjennetegn på allalderlitteraturen.

«Forholdet mellom barn og voksne i norske hjem er forankret i et likhetsideal. Barn regnes som tenkende mennesker som ofte står overfor de samme utfordringene som voksne. Dette kan forklare tendensen til å publisere bildebøker om eksistensielle og filosofiske spørsmål som er felles for mennesker i alle aldre.» (Garmann & Ommundsen, 2017, s.122).

Den moderne bildeboken er godt egnet til bruk i skolen. Gjennom bildeboken kan man nå målene for de tverrfaglige temaene, få frem de kritiske refleksjonene som blant annet Freire og Klafki mener er livsnødvendig for å klare seg i vårt moderne samfunn, og bli et menneske som danner seg selv.

2.4 Et nytt dannelsesideal vokser frem

«Når tradisjonen mister taket på veldig kort tid, vil familieband, tilknytning til lokalsamfunnet, tilknytning til sosiale klasser, tilknytning til andre kulturelle felleskap svekkes til fordel for en frisetting av enkeltindividet. Målet for identitetsdannelsen er ikkje lenger å fortsette ein utvikling som andre har begynt på, eller å falle inn i allereie fast etablerte felleskap og roller; målet er det autonome individet» (Penne, 2001, s.32).

De tverrfaglige temaene i LK20 åpner opp for at elevene selvstendig skal kunne ta gode livsvalg og delta i demokratiske prosesser til gode for alle i samfunnet (Kva er tverrfaglige temaer?, u.å.). I min presentasjon av oppgaven (se punkt 1.2) beskrev jeg blant annet Bruners teori om at pedagogen skulle sette opp et stillas som støtter elevene så lenge de har bruk for det (Matre et al., 2012, s.164). Vi kan med andre ord ikke slippe elevene helt fri uten å gi dem de nødvendige støtteverktøyene.

Richard Rorty (1931-2007) mente at mennesket måtte ha en grunnutdanning, en sosialiseringprosess, som åpnet for en høyere utdanning, en individualiseringsprosess. Man måtte utvikle selvdannende individer. Dette er altså på linje med det rådende danningssynet i vår tid. Han hadde John Dewey som sin filosofiske helt (1859-1952). Tanken var at mennesket er et barn av sin tid, og det som er av avgjørende betydning, er vår evne til ubetinget å håpe på en bedre fremtid (Straume, 2013, s.335). Som Rorty, hadde Paolo Freire (1921-1997) et brennende ønske om å bekjempe sosial urettferdighet. Hans *De undertryktes pedagogikk* ble en milepæl innenfor pedagogikken, da den ble utgitt i USA i 1970 i Freires politiske eksil. Som *dialogpedagogikkens* far mente Freire at det store skillet mellom oss og dyrene er det faktum at vi kan handle og reflektere. Om vi utelater handling, blir det bare verbalisme, altså «tomt pjatt». Om vi utelater refleksjoner, blir det bare aktivisme, handling for handlingens skyld (Freire, 2009, s.71-72). Den tidligere nevnte metaforen speil, vindu og skyvedører handler om nettopp dette perspektivet. Man må se seg selv og andre, men i tillegg våge å gå gjennom skyvedøren til det ukjente på den andre siden. Man må både ha dialog (refleksjon) og handling (Johnson et al., 2018, s-569).

I min innledning til dette dannelsingskapittelet, siterte jeg Nussbaum, som advarte mot et samfunn der vi reproducerer fortidige idéer som står i veien for grunnleggende menneskerettigheter. I Norge i 2023 lever vi i et postkolonialistisk samfunn, der det politisk vedtatte systemet gir like rettigheter for alle uavhengig av kjønn, etnisitet, sosial status, funksjonsevne, seksuell orientering eller kjønnsidentitet. Dette er selvsagt bare et ideal, og ikke den opplevde realiteten for alle som lever her. Er det så mulig, eller ønskelig, å ha et offentlig dannelsesideal? Private dannelsesidealer har vi vel alle: «Dei kan rettleie oss i kva me vil tale for og stemme for, og kanskje også korleis med oppdreg barna våre, men dei kan ikkje rettleie oss i korleis me skal løyse felles problem i eit samfunn der det er usemje om nettopp private dannelsesideal» (Straume, 2013, s.349). USA trekkes frem som et pluralistisk samfunn der det er vanskelig å se for seg et felles grunnlag som et offentlig dannelsesideal kan vokse ut av. Og Norge beveger seg kan hende i den retningen også. Politisk og kulturelt henter vi mange idealer derfra. En løsning kan dermed være en *dannelsesminimisme*, et minste felles multiplum, så å si. Da er det snakk om obligatorisk skolegang, der det kun er grunnleggende ferdigheter og kunnskaper som skal læres; lesing, skriving, regning, naturfag, historie og geografi. All verdiladet undervisning må unngås. Dette er både vanskelig gjennomførbart og heller ikke noe de fleste ønsker seg i Norge. Da er det en bedre løsning å innse følgende to ting:

- 1) Foreldrene eier ikke barna sine, og samfunnet kan kreve at foreldrene gir barna en oppdragelse som gjør dem til gode borgere i framtida.

- 2) Grunnlaget for et offentlig danningsideal finnes under uenigheten, og vi må finne disse verdiene gjennom et demokratisk samarbeid.

Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for Wolfgang Klafkis (1927-2016) teorier, da jeg mener at han tatt inn i sin forskning de tidligere pedagogiske strømningene og baner en vei for et danningssyn som vi kan jobbe mot som sunne, demokratiske samfunnsborgere på vei inn i en bedre global fremtid.

Klafkis navn er nært forbundet med faget didaktikk. Han kombinerer de to ensidige retningene *materialdannelse* (tenkning som legger vekt på den dannelseseffekt et bestemt innhold har på personen) og *formaldannelse* (tenkning som fokuserer på trening av psykologiske funksjoner uten forbindelse til et innhold). *Kategorial dannelse* oppnås ved at barnet tilegner seg kategorier for å forstå samfunnets kultur. Klafki kaller det at barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet som *den dobbelte åpning*. Den kategoriale dannelse bygger på *det eksemplariske prinsipp*, altså at innholdet i undervisningen er forbilledlig. Det er snakk om *det elementære* og *det fundamentale* i undervisningen. Det elementære er en grunnviten som åpner for et faglig innhold, det objektive. Det fundamentale handler om elevens erfaringer, det subjektive (Klafki, 2005).

Begrepet danning ble historisk, som tidligere nevnt, ofte knyttet mot et hegemonisk tankesett; en tanke om at danning er de velhavendes privilegium. Danningsspørsmål er også maktspørsmål. Klafki så derfor behovet for et nytt allmenndannelseskonsept. Han beskriver en utvikling fra 1990-tallet, som i aller høyeste grad er relevant på 2020-tallet også. Han skisserer ni grunntrekk i et fremtidsorientert dannelsesbegrep (Klafki, 2005, s.66-99):

- 1) Et moderne samfunn kjennetegnes av at det gis spillerom for «den enkelte som et potensielt reflekterende, medbestemmende og handlende menneske».
- 2) Hvert menneske må ha tre evner; evnen til å bestemme over *sine egne individuelle behov*, evnen til å utforme *våre felles behov* og *solidaritetssevne* for å ivareta de individene som av ulike årsaker er avskåret fra muligheten til nettopp selv- og medbestemmelse.
- 3) Begrepet allmenndannelse må ta inn i seg at det er snakk om *dannelse for alle* og *dannelse innenfor alle menneskelige interesser og evner*.
- 4) Det må fortsatt kjempes for en innholdsmessig og organisatorisk demokratisering av skolen.
- 5) Vi må fokusere på *de tidstypiske nøkkelprobemene* som kan ruste oss for fremtidens samfunn og hindre oss i å ta destruktive avgjørelser for menneskeheten: *Fredsspørsmålet*, *miljøspørsmålet*, *samfunnskapede ulikheter*, *de nye informasjonsmedienes makt* og

enkeltmenneskets subjektivitet – altså mennesket i spenningsfeltet mellom individuelt krav på lykke, medmenneskelig ansvar og anerkjennelsen av andre mennesker.

6) Fokus på det dynamisk selvdannede mennesket

7) Større og større rom for valg av fag og tema vil styrke det selvdannende mennesket

8) De primære dyder er menneskets evne til å diskutere, reflektere og ta gode beslutninger, og det er disse vi må gi aller størst fokus i klasserommet, helt fra elevene starter sitt skoleløp.

9) Det bør være fokus på prosesser som videreutvikler elevenes læring. Og denne læringen bør foregå i et sosiokulturelt felleskap.

Klafki forutså noen av vår tids største utfordringer for over 30 år siden. Vi står på randen av verdenskrig, med globale miljøutfordringer, medier som formidler nyheter vi ikke tør tro på og med stadig flere barn og unge som synes livet er vanskelig å mestre. Klafkis tankegods kan implementeres i arbeidet med alle de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. De fem nøkkelproblemene er mer aktuelle enn noensinne. Mitt siste forskningsspørsmål er: Hvordan kan dannelsesfortellingen brukes for å nå målene i de tverrfaglige temaene i LK20? Dette er et spørsmål jeg vil ta med meg inn i min drøfting av funnene i *Mørkt*.

2.4.1 Danning i norske styringsdokumenter på 2000-tallet

Det viktigste styringsdokumentet i norsk skole er *Opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata, u.å.)*. I §1.1, kalt *Formålsparagrafen*, står blant annet dette: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst».

Et av de viktigste styringsdokumentene som la grunnlaget for Kunnskapsløftet (K06), og som senere ble (kraftig) revidert i LK20, er *Stortingsmelding 30: Kultur for læring* (Forskningsdepartementet, 2004). I dette dokumentet brukes ordet *dannelse* i stedet for *danning*, *utdanning* i stedet for *utdannelse*. Et søk i stortingsmeldingen viser 647 treff på ordet *utdanning* (alene eller som del av et sammensatt ord, for eksempel *Utdanningsdirektoratet* eller *allmennlærerutdanningen*) og 18 treff på *dannelse* (alene eller som del av et sammensatt ord, for eksempel *dannelsesfag* eller *allmenndannelse*). En slik metode kaller Patrick Colm Hogan a

Machine Analysis of Motion words, ifølge ham en metode som har uforløste muligheter i forskningsmiljøer i 2022 (Hogan, 2022, s.95.)

I et historisk perspektiv, fikk K06 stå lenge uten utfordring. Dens forgjengere var M74, M87 og L97. Det såkalte Ludvigsenutvalget fikk i 2013 i oppdrag «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det vi som jobbet i skolen den gangen fikk høre, var at læreplanen kun skulle ha en revisjon. Det ferdige resultatet fremsto likevel som en kraftig endring både i praksis og verdisyn. Skoleeiere måtte ha en plan for hvordan den nye planen skulle implementeres i skolen. Lærerne skulle skoleses ved hjelp av kompetansepakker og ved at Læreplanverket fremsto som interaktivt med støtte i form av ordforklaringer og lenker til ressurser. I min kommune ble det også satt av store ressurser til at lærere og ledere på tvers av skoler kunne vurdere de nye læreverkene (fysiske og digitale) som skulle være tilpasset den nye læreplanen.

Allerede i første setning i Overordnet del i LK20, møter vi ordet danning. Teksten er nesten ordrett hentet fra Formålsparagrafen:

«Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling».

Kapittel 2 i Overordnet del i LK20 heter *Prinsipper for læring, utvikling og danning* (u.å.) Tidligere i denne oppgaven har jeg drøftet det som i dette styringsdokumentet kalles «skolens doble oppdrag» - altså utdanning og danning: «Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget». I dette dokumentet opptrer ordet *danning* ni ganger og ordet *utdanning* sju ganger. Det kan se ut til at tendensen er at danning og utdanning nå har et likeverd, i alle fall kan det se ut til at det er intensjonen bak læreplanen. «Vi fornyer fagene og gir elevene rom for å lære mer og lære bedre. Vi gir også skolen et verdiløft», sa daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner i regjeringens pressemelding i 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018) Det er også større grad av direktiver i LK20 enn i K06, påpeker Stine Kolstad Jensen i sin masteroppgave (Jensen, u.å., s.54): «Overordnet del består i hovedsak av konstativer, men hvert kapittel starter med en direktiv setning som sier at «skolen skal...»». Denne læreplanen skulle ha tydelige føringer, færre og mer konkrete mål og være et enklere verktøy for brukerne.

I den høyaktuelle boka *Skolevegringsmysteriet* (2022) beskriver Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen at kompetanse synes å være viktigere enn danning og at den resultatorienterte skolen anno 2022 skaper stress og dermed mulig skolevegring (*Bedre skole* 04/2022, s.79.)

Gjennom pandemien har drift «fått dominere over læring, kunnskapsutvikling og danning» (Dehlin m.fl., *Bedre skole* 04/2022, s.30). Dette gjelder ifølge artikkelforfatterne både i klasserommet, på ledelsesnivå, men også i forskningen. Odin Fauskevåg hevder at dannelsoppdraget ikke vil la seg løse i LK20, av to grunner:

- 1) Utdanningsbegrepet blir gjort tydelig rede for, mens dannelsbegrepet knapt blir drøftet.
- 2) Læreplanen har en problematisk kobling mellom kompetanse og danning.

«Kunnskap gir kompetanse når han gjer vår indre og ytre verd objektivt forståeleg og handterbar. *Kunnskap er dannande* når han gjer normative eller moralske aspekt ved verda forståelege». (Fauskevåg, 2022)

Dette lille delkapittelet er ikke stort nok til å gå i dybden på temaet danning i norske styringsdokumenter på 2000-tallet. Men en liten oppsummering kan kanskje være at LK20 har et mål om å trekke frem danning som et vesentlig verdiperspektiv, men at dens styringslinjer likevel ikke har vært tydelige nok, og annerledes nok, til å gi en særlig stor endring i praksis i forhold til tidligere læreplaner. Denne endringen er likevel, til syvende og sist, opp til hver enkelt lærer, skole og kommune. De tverrfaglige temaene peker ut dannelsmål, altså mål om å dyrke frem samarbeidende og reflekterende mennesker med evne til å klare seg i vår nære fremtid: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (2.5 Tverrfaglige temaer, u.å.). Nussbaum oppsummerer dette på siste side av sin bok, og er et passende sitat når jeg nå skal ta for meg analysedelen av bildeboken *Mørkt*. Nussbaum hevder at litteraturen skal

«formidle holdninger til menneskelig svakhet og hjelpeløshet som viser at svakhet ikke er skammelig, og behovet for andre mennesker ikke er umandig; lære barna å ikke skamme seg over sine egne behov og ufullstendighet, men se dette som et utgangspunkt for samarbeid og selvstendighet» (Nussbaum, 2016, s.210)

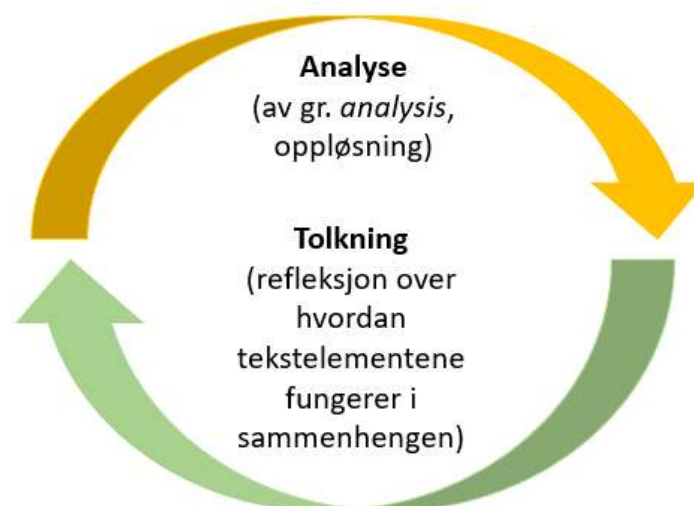
3 Litterær analyse som metode

Før jeg sier noe om hvordan jeg bruker litterær analyse som metode, viser jeg til to av mine forskningsspørsmål: Hvilke virkemidler og narrative mønstre har en klassisk dannelsesfortelling? Hvilke virkemidler og narrative mønstre bekrefter at «Mørkt» er en dannelsesfortelling, og hvilke kontradikterer det? I teorigapittelet mitt har jeg gjort rede for dannelsesfortellingens virkemidler og narrative mønstre. Mitt videre arbeide vil være «å plukke fra hverandre» de enkelte deler av *Mørkt* og så sette dem sammen som en meningsbærende sammenheng, altså både analysere og tolke.

Som teoretisk bakteppe for metodekapittelet, har jeg blant annet benyttet *Master i norsk. Metodeboka 1 og 2* (Neteland & Aa, 2020). I bind 1 finnes både et kapittel om skjønnlitterær analyse som metode, der jeg blant annet henter begrunnelser for valg av oppgave, og et kapittel om bildebokanalyse, som jo går rett inn i mitt valgte forskingsobjekt. I bind 2 finner jeg mer generell teoretisk bakgrunn om hva god forskningspraksis er. Jeg lener meg også på teori om bildeanalyse, litterær analyse og tegneserieanalyse.

«La oss starte med å slå fast at litterær analyse er litteraturforskningens viktigste metode, og at skjønnlitteratur er det vanligste materialet for slik analyse» skriver Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland (Aa & Neteland, 2020, s.45).

Jeg har laget en figur for å vise analysens og tolkningens gjensidige avhengighetsforhold:

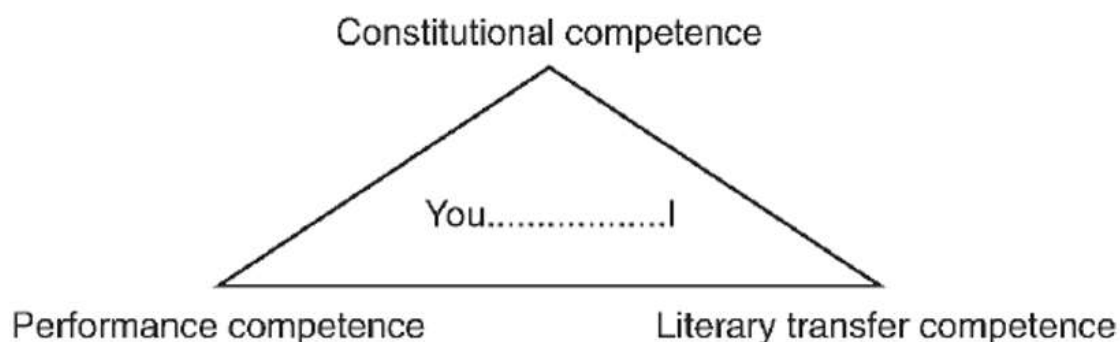


Når jeg nå gjør rede for begrepene analyse og tolkning, handler det om hvordan begrepene brukes teoretisk i forskning på akademisk nivå. Det foregår, slik Kallestad og Røskeland påpeker, en stadig tolkning i mottakeren når hen leser eller ser en film, for eksempel, uten at hen har gått veien via en nitidig analyse i forkant (Aa & Neteland, 2020, s.48). Patrick Colm Hogan problematiserer dette skillet mellom *leisure reading* og *scholarly analysis*. De sosiokulturelle rammene, og ikke minst institusjonene som målbærer dem, må kunne overvåke seg selv i en analyseprosess. For eksempel

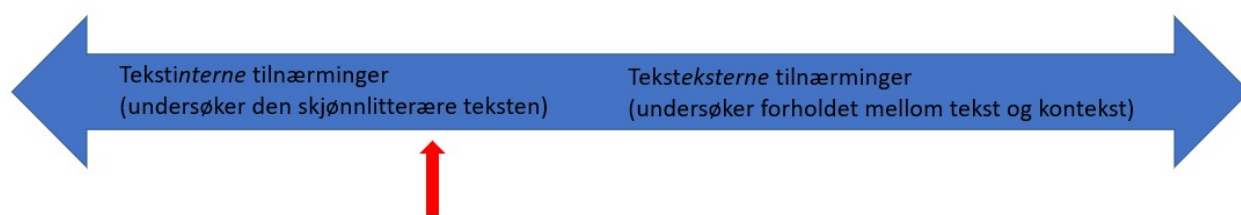
må jeg som pedagog ha et metaperspektiv på min undervisning, med blikk på elevenes forkunnskaper, kognitive evner, interesser og andre forutsetninger som må ligge i bunnen for deres arbeid med litteraturen (Hogan, 2022, s.58). Derfor er det viktig at pedagogen har gjort en grundig analyse av tekstene i forkant, uten å forgripe tolkningen. Den skal forhåpentlig oppstå i nært samarbeid i et lærende fellesskap. Elevene bør også presenteres for et rikt utvalg av litteratur, blant annet for å oppleve litteraturen som *speil, vindu og skyvedør* (Bishop, 1990), noe som jeg vil komme tilbake til i mitt drøftingskapittel. Denne innsikten hos pedagogen innebærer også en forståelse av at mediet som litteraturen presenteres i, vil ha en innvirkning på elevenes oppfatning av det. Det har selvsagt en effekt på mottagelsen hvordan uttrykket blir gitt, for eksempel er det stor forskjell på om læreren leser bildeboken høyt eller eleven selv studerer verbaltekst og bilder. Hogan skriver:

Do such attachments, fantasies, desires, etc. vary from medium to medium? Do these phenomena develop in the same ways if one is relying on an audiovisual or simply auditory medium? Is the physical attractiveness of a novel character as significant for a parasocial relationship as it would be for a film or television character? Which medium provides the ground for the most intense or vivid attachments to characters? (op.cit., 2022, s.70):

Jeg gjør ingen resepsjonsanalyse, men ingen analyse foregår uten leser, så noen perspektiver på leserrollen må belyses. «Interesse for hver enkelt leasers leserhistorie må være til stede hos pedagogen, slik at en har omsorg for å kartlegge leseerfaringer og eventuelle lesepreferanser hos alle elevene en har ansvar for» (Kverndokken, 2012, s.27). Örjan Torell gir et overblikk i sin artikkel *Literary Competence Beyond Conventions* (Torell, 2001). Hans modell er gammel, men fortsatt relevant. Han problematiserer hvordan fokus på formelle ferdigheter, *constitutional competence*, dominerer litteraturundervisningen i både Russland og Sverige. Her er han helt på linje med Klafki. Torell referer til at Aristoteles påpekte allerede i *Om poetikken* at mennesket er annerledes enn andre dyr på grunn av sin interesse for det narrative (Torell, 2001, s.379). Hans-Georg Gadamer lanserte uttrykket *subtilitas applicandi*, Bakhtin brukte begrepet *literary transfer* og Rosenblatt interesserte seg også for det samme temaet, uten å bruke disse uttrykkene. Det handler om leserens evne til å omsette egne erfaringer inn i meningsfylte tolkninger av litteraturen. *Performance competence* og *constitutional competence* er Torells egne begreper. *Literary transfer competence* handler altså om å omsette *constitutional performance* i praksis. *Performance competence* handler om evnen til å rasjonelt kommentere tekster. Triangelet er en annen måte å beskrive prosessen med litterær analyse enn Gadamer og hans hermeneutiske sirkel.



Analyse handler om å plukke fra hverandre bestanddelene i en tekst, for eksempel en skrevet tekst eller en illustrasjon, og deretter beskrive dem så nøytralt som mulig. Tolkning handler om å sette sammen delene igjen på en slik måte at de gir en mening til mottageren i den sammenhengen den mottas. «Det analytiske arbeidet pendler med andre ord mellom å forklare og forstå». Erik Bjerck-Hagen sammenligner prosessen med å skru fra hverandre og sette sammen igjen en bilmotor. Målet for tolkningen er å finne tekstens *sannhet*. Gadamer beskrev den hermeneutiske sirkelen som må ligge bak enhver analyse. «Den hermeneutiske sirkelen blir dermed en subjekt-objekt-overskridende bevegelse fram og tilbake mellom tekstens sannhetskrav og betydningsmuligheter på den ene siden, og fortolkerens utkast til mening og utlegning på den andre siden» (Hagen, 2007, s.61-62). Det vil ha stor påvirkning på analysen hva slags diskurs den prosessen med å analysere og tolke oppstår i og mottas i. Jeg bruker en figur for å si noe om hvor jeg er i denne prosessen. «Det kan skilles grovt mellom *tekstinterne* tilnærminger, som primært undersøker den skjønnlitterære teksten, og *teksteksterne* tilnærminger, som i større grad studerer forholdet mellom litteratur og kontekst» (Aa & Neteland, 2020, s.45).



Min figur viser at jeg ser for meg å være nærmest den tekstinterne tilnærmingen, da jeg hovedsakelig er opptatt av materialet i seg selv. Jeg ønsker å foreta en tekstorientert nærlesing, «der målet er å finne frem til en helhetstolkning som inkluderer flest mulig av tekstens delementer (Markussen 2013, s.17)» (Aa & Neteland, 2020, s.48). Likevel vil det være et element av tekstekstern tilnærming, da jeg også interesserer meg for hvordan materialet kan tolkes ut ifra en moderne kontekst. Jeg ønsker å sette min analyse i et større perspektiv ved å se på hvordan materialet kan brukes til å jobbe mot de tverrfaglige målene skissert i læreplanen LK20.

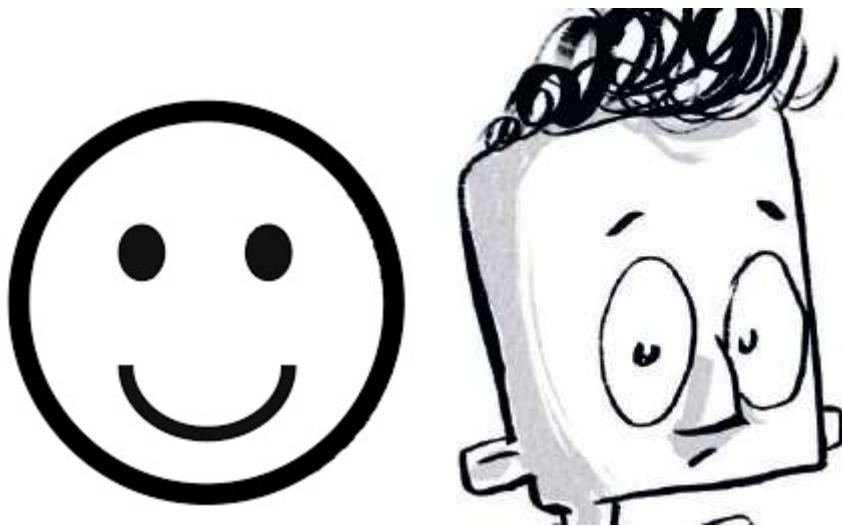
Jeg ønsker å legge Agnes-Margrethe Bjorvand sin definisjon av bildeboken i bunnen, når jeg analyserer bildeboken *Mørkt*: «Ei bildebok er ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet (Bjorvand 2012 [2002], s.70)» (Slettan, 2020, s.155). *Ikonotekst* er et sentralt begrep, da ord og bilde skaper mening i en gjensidig interaksjon i bildeboken (Aa & Neteland, 2020, s.66). «Ikonotextbegreppet är ett hermenutisk textbegrepp applicerad på bilderboken» eller bildebokens «egentliga text» (Hallberg, 1982, s.165). Dette henger godt sammen med at det er leseren som skaper denne meningen, ved å bruke sine sanser og følelser, sin «estetikk».

3.1 Analyse av bildeboken *Mørkt*

Bildebøkene kan deles inn i tre hovedgrupper:

- 1) Naive
- 2) Komplekse
- 3) Eksistensielle

Mange bildebøker kan tilhøre mer enn en gruppe samtidig (Garmann & Ommundsen, 2017, s.122). Bildeboken *Mørkt* inneholder elementer av alle disse tre. Ved første øyekast er det kan hende den naivistiske stilen som slår leseren. Personene er stiliserte. De har overdimensjonerte øyne, kanskje inspirert av mangategnestilen. De har feilproporsjonert kropp, slik vi ofte ser på barnetegninger. Mennesker aksepterer at to øyne og en munn representerer et menneskeansikt. Faktisk er menneskehjernen laget slik at man ikke klarer å la være å se at det er et ansikt. Mange tegneseriefigurer er ikoniske, og ikke realistiske. Ikonene har den fordelen at de ikke er spesifikke, slik et fotografi er. Det betyr at mange lesere vil kunne relatere til en ikonisk figur, fordi den kan ligne på hvem som helst (McCloud, 2017, s.31). Under ser vi en typisk Smiley emotikon og et nærbilde av hovedpersonen og helten Dag. Vel er tegningen av Dag mer detaljert en emotikonet, men likhetene er store.



Verbalteksten er kortfattet, uten særlig avansert ordbruk. Metaforene er tydelige, metaforparene og kontrastparene stor-liten, synlig-usynlig, lys-mørke er veletablerte. Boken inneholder mange åpne rom som leseren må fylle inn selv. Dessuten er noen av de utfordringene hovedpersonen blir stilt overfor av eksistensiell art.

I forbindelse med mitt analysearbeid har jeg mottatt boka som PDF av forfatter og illustratør, og jeg bruker hele eller deler av oppslagene underveis for å vise mine funn i analyse og senere i drøftingskapitlet. Jeg vil i det følgende bruke 1-25/25 for å vise rekkefølgen på oppslagene og hvilke oppslag jeg til enhver tid refererer til. 1/25 er det første oppslaget, 25/25 er det siste. Forfatter og illustratør har gitt tillatelse til at jeg bruker illustrasjoner og tekst i min masteroppgave (se vedlegg).

3.1.1 Bildet og ordet

Når man leser, går man inn i en leserrolle hvor man godtar rammene som er satt i fortellingen - «Entering the Storyworld and Meeting its Participants» (Kukkonen, 2013, s.19). Spesielt for de illustrerte bøkene, er at man derfor aksepterer de visuelle signalene som sendes. Nikolajeva og Scott poengterer at det i bildeboken finnes to ulike sett med signaler, «the iconic and the conventional» (Nikolajeva & Scott, 2001, s.1). De ikoniske signalene ligner, i større eller mindre grad, på det de skal representere. Et eksempel kan være de tidligere nevnte emotikonene. De konvensjonelle signalene har et innhold som vi har avtalt oss imellom. Bokstavene er et eksempel på et konvensjonelt signal. Vi må for eksempel godta at Dag er et menneske, selv om han ikke ligner så veldig på de menneskene vi ser rundt oss til hverdags, siden illustratøren har gitt ham de ikoniske

trekkene to øyne, en nese og en munn og en oppreist kropp. Vi må også godta at bokstavene D-A-G til sammen danner navnet hans.

Bilder og ord har ulike *affordanser*, det vil si at de har ulike muligheter og begrensinger. Bildets affordans er for eksempel at det kan få frem detaljer i skildringer, mens tekstens affordans er for eksempel at den egner seg til å uttrykke handlingsforløp (Stokke & Tønnessen, 2018, s.179).

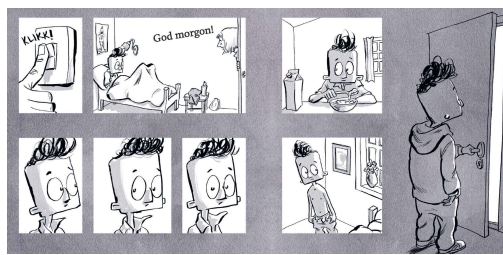
«Traditionally, it seems that images are better suited for the showing of a story, and words are better suited for the telling of av story» (Kukkonen, 2013, s.32). Som tidligere nevnt er *Mørkt en utvidet bildebok*, altså en bok der ord og bilde er gjensidig avhengige av hverandre og utvider hverandre (Kallestad & Røskeland, 2020, s.135). Roland Barthes kalte det *avløsning*, når de ulike modalitetene veksler på å fortelle, noe som også er tilfelle i noen av oppslagene i *Mørkt*. I tegneseriens verden kalles dette *interdependent combination*:

«Interdependent combination aren't always an equal balance though and may fall anywhere on a scale between types one and two. Generally speaking, the more is said with words, the more the pictures can be free to go exploring and vice versa» (McCloud, 2017, s.155).

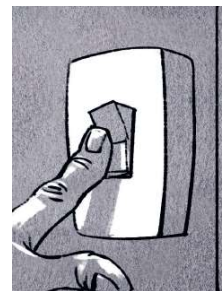
Som jeg skrev innledningsvis, under min presentasjon av materialet, er Gyrid Axe Øvsteng utdannet dramatiker. Hun er vant til å produsere minimalistisk tekst som samarbeider med scenerommet og skuespillernes bevegelser. Pål Ragnar Møkleby uttrykker en spesifikk interesse for å benytte tegneserieelementer for å kunne få frem mest mulig handling per oppslag. Kombinasjonen av tradisjonell lesing og tegneserielesing, skaper en dynamisk lese måte:

«Forholdet mellom tekst og bilde er tettere i en tegneserie, gjennom snakkeboblen og tekstruten. Mellomrommene kan uttrykke tid, tempo og bevegelse. Fortellermåten har en tettere nærhet mellom bildene, og mellom bildene og teksten og som påvirker lese måten». (Kallestad & Røskeland, 2020, s.136)

Ingen av oppslagene i *Mørkt* har kun tekst eller kun bilde, men det er stor variasjon mellom *funksjonstyngden*, det vil si hvem av modusene tekst eller bilde som har mest å si for uttrykket. Under til venstre er oppslag 20/25 et eksempel på et oppslag der det er teksten som har størst vekt, nede til høyre er oppslag 24/25 et eksempel på et oppslag der det er bildet som har størst vekt. Om oppslag 20/25, skjedde det så mye i teksten at det nesten ikke var plass til bildet. Det er derfor Dag er nesten usynlig. I oppslag 24/25 får moren lov til å si den andre av sine to replikker gjennom hele boka: - God morgon!



I tillegg står det **KLIKK!** i bildet der mor slår på lyset. Et slikt lydhermende ord, *onomatopoetikon*, er et typisk tegneserietrekk. Kan hende er dette et overflødig grep akkurat her, da leseren forstår at lysbryteren blir trykket på bare ved å se på bildet. I parallellscenen, oppslag 2/25 (til høyre), der mor sier god natt og slukker lyset, brukes ikke tekst for å forklare hva som skjer.



Bildet og teksten har ulike muligheter og begrensninger. Der bildet må gi tapt, tar teksten over og vice versa. Det er nettopp i samspillet mellom bildet og teksten at spenning oppstår, og det er det som gjør bildeboken så fascinerende.

3.1.2 Parateksten

Gerard Genette utviklet begrepet *paratekst* (Aa & Neteland, 2020 s.67). Begrepet har to hovedkomponenter; *peritekster* (element innenfor bokas rammer, for eksempel forside og bakside) og *epitekster* (element utenfor bokas rammer, for eksempel anmeldelser og prisutdelinger).

Bildeboka *Mørkt* er, som tittelen antyder, mørk på ytterpermer og innerpermer. Boka er stor og kvadratisk, 30x30 centimeter. Omslaget er svart med kontrasterende elementer i hvitt og en metallisk blåfarge. Dette gir illustrasjonen ulikt inntrykk i ulikt lys. Svart, hvitt og gråtoner er gjennomgående i hele boka, med blått som en kontrast. Dette kan skape assosiasjoner til de tidligste tegneseriene, i form av tegneseriestriper i svart-hvitt i avisene fra starten av 1900-tallet (Kukkonen, 2013, s.103). Fargen på omslaget slår an tonen som går igjen i hele boka. Svart er, i alle fall i den vestlige kulturen, ofte assosiert med sorg. Fargen kan gi en følelse av utrygghet eller frykt. Vi kan ikke se hva som skjuler seg i det svarte, og mørket virker endeløst. Tørnby kaller det «the expectation of a dark story» (Tørnby, 2020, s.133).

Forsideillustrasjonen portretterer hovedpersonen, og antyder dessuten en sentral problematikk i boka. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. Vi ser et menneske, barbert, kledd i litt store klær, med et overdimensjonert hode, store utstående ører og kort hår på toppen. Det mest

fremtredende ansiktstrekket er de store øynene, som er det eneste hvite på den ellers blå og sorte illustrasjonen. Sammen med den store, hvite tittelen, blir dette et blikkfang. Tittelen er stor og i en font som minner om maling med pensel. Bokstavene er i versaler og kan gi assosiasjoner til måten et barn kan skrive og male. I ytterkant av forsidas rammer, kan vi se antydninger av det som vi inne i boka kan lese er *MONSTER!* (oppslag 10/25). Disse får større spillerom på de indre permene, med visuelle motiv som understreker tema i boka. Innsidepermene er like, noe som gir et helhetlig inntrykk. Tittelbladet har samme illustrasjoner, men i andre farger, nærmest som et negativt fotografi. Ved nærmere ettersyn er det noen andre endringer også. Klærne er annerledes, håret mer rufsete, det er et annet uttrykk i de mørke øynene. Disse endringene kan antyde at det skal skje en utvikling i hovedpersonen.

Baksideteksten lyder:

Kvar kveld er Dag redd,
redd for å bli sogen inn i mørket
og bli borte.

Ein kveld byrjar mørket å bråke.
Det kjem nærare og nærare.
Heilt nær.

Den mørke forsida, de kontrasterende lyse og svært store øynene i et ansikt som ikke smiler, monstrene som står rundt og teksten på baksiden kan slå an tonen av utrygghet.

3.1.3 Hovedpersonen

Hovedpersonen i *Mørkt* etableres allerede på forsiden, i fullfigur og i sentrum på siden. På første linje i første oppslag får vi vite at hovedpersonen heter Dag. Han er med på samtlige 25 oppslag. I tillegg kretser handlingen omkring ham. Det er Dag som har et problem, som han selv må løse for så å komme tilbake med ny livserfaring. De andre, moren, Natalia og monstrene, er bare bipersoner i hans danningsreise. De er der fordi de har en funksjon å fylle for å få fram hans fortelling. *Mørkt* er ikke en fotballbok, men den handler om en typisk fotballgutt. «Slik er den typiske fotballboka «ei gutebok» (med røter tilbake til speiderbøkene), sjølv om ein god del jenter – som vanlegvis er meir fleksible lesarar enn gutane – også les dei» (Kverndokken, 2013. s.112). Som jeg vil komme tilbake

til i min drøfting, så er det en stor del av Dags identitet at han spiller fotball. Det er det han behersker best og dermed vil drive med mest.

Det er en 3. persons autorial forteller. Fortelleren har innsikt i Dag sine tanker. De gjengis direkte, og det er derfor snakk om en personal synsvinkel: «Skal det vera på den måten, tenkjer Dag og sparkar hardare. Og hardare» (oppslag 17/25). Forfatteren formidler også Dags følelser: «Dag kjenner seg stolt, liksom stor» (oppslag 21/25). Det er likevel ikke en allvitende forteller, da vi ikke får innsikt i hva de andre tenker og føler (Svensen, 1995, s.103-119). Det er et påfallende trekk at illustratøren, som har et uttalt mål om å benytte tegneserievirkemidler, ikke bruker snakkebobler og tenkebobler i det hele tatt. Disse boblene har et stort arsenal av muligheter for uttrykk, i boblenes form, symboler, fonter og plassering (McCloud, 2017, s.134-135).

Åsfrid Svensen beskriver hvordan ikke bare personene i boka utvikler seg gjennom handlingen, men at også leserne utvider sin forståelse av personene gjennom lesningen. Det kan være fristende å gå ut over teksten og spekulere over reaksjoner og erfaringer som ikke omtales. Det kan man selvsagt gjøre under selve lesningen, men ikke ta med seg inn i analysearbeidet. Svendsen foreslår å stille følgende spørsmål: Hva ønsker hovedpersonen seg av livet? Hva er hans prosjekt? (Svensen, 1995, s.135-139). På oppslag 2/25 kan vi lese «[...] det er betre å vere liten enn å vera borte». Det kan altså virke som at Dag sin plan er å fortsette å være liten.

3.1.4 Analyse av 12 utvalgte oppslag

Det er ikke rom i denne oppgaven for å gå i dybden i alle de 25 oppslagene, så jeg har valgt ut dem jeg mener har mest å si for hovedpersonens utvikling, samt et par oppslag som viser bokens visuelle særpreg. En bok har sin egen tone, og i *Mørkt* er det en mørk grunntone som fremtrer i det visuelle (Slettan, 2018, s.208). Bruken av kontraster som lys/mørke bærer også en stor del av fortellingens tematikk. Det første oppslaget (1/25) plasserer narrativet i sted og tid, presenterer hovedpersonen og antyder et hovedmotiv – Dag er redd for mørket. Oppslag 2/25 konkretiserer motivet – vi ser at Dag ikke vil sove fordi han er redd for mørket, og at han er liten fordi han ikke sover. Det er to parallelle verdener i boken og dette andre oppslaget forankrer den ene handlingen – den realistiske verden/dagen. Det neste oppslaget (3/25) er et godt eksempel på hvordan teksten kommer i fokus mens jeg har valgt å analysere de fire neste (4-8/25) som en sekvens der bildene selv forteller en historie. Oppslag 18/25 og 19/25 viser vendepunktet i fortellingen. Oppslag 23/25 er en parallellscene til oppslag 4/25, oppslagene viser overgangen mellom de to verdenene, selve portalen

(Slettan, 2020, s.114). Det siste oppslaget (25/25) forankrer historien tilbake i den virkelige verden. Vi får bekreftet en dannelsesfortelling og kan se hvilke endringer som har skjedd med Dag.

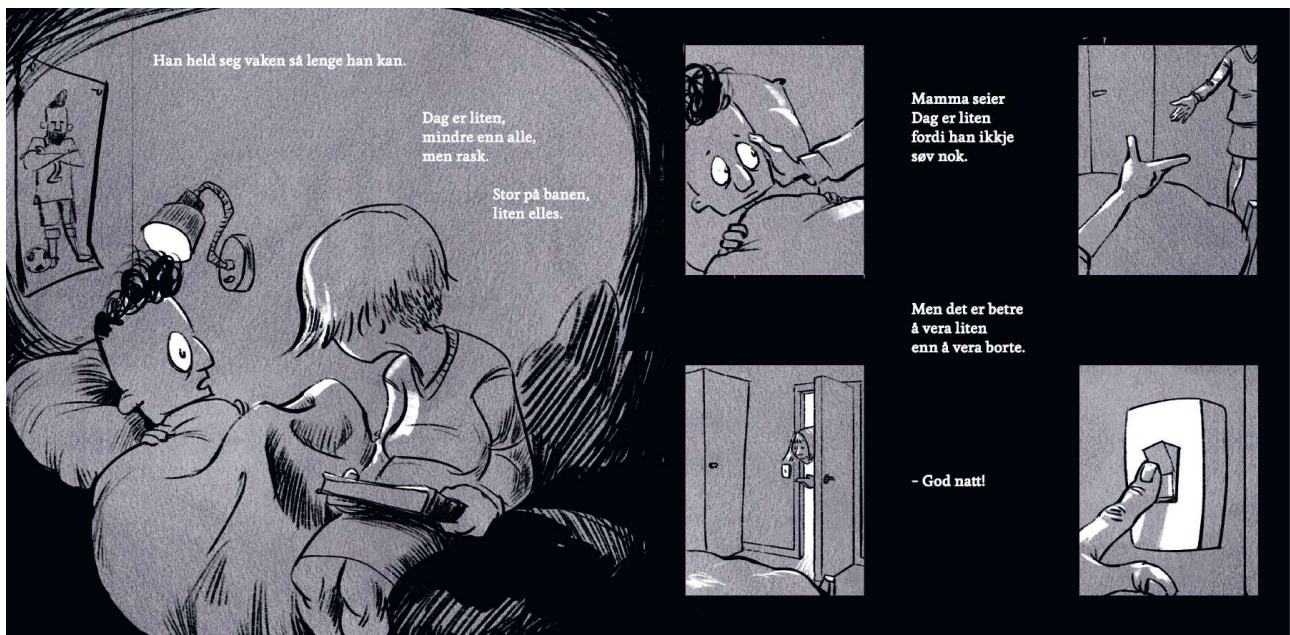


Oppslag 1/25 viser et oversiktsbilde av noe som kan være en hage med et hus på høyre side og hekk eller skog i bakkant. Et slikt oversiktsbilde, der leseren ser en hel scene med personene på avstand, kalles *long shot*. Bilder der leseren ser hele eller det meste av kroppen til personene, kalles *medium long shot*. De tre rutene øverst på venstre side og ruta lengst til høyre er eksempler på dette. De to siste rutene er eksempler på *medium shot*, der overkroppen og hendene er synlige. Det er ikke før i neste oppslag vi får et eksempel på nærbilde, *close up*, med bare ansiktet og dets uttrykk i fokus (Kukkonen, 2013, s.46). Disse virkemidlene har den funksjon at vi visuelt blir grundig presentert for vår hovedperson – vi zoomer oss inn på Dag og hans indre utvikling. Lysforholdene i første oppslag antyder demring eller skumring. Det er snakk om helt konkret tiden handlingen foregår i, men kan også leses metaforisk og antyde noe om hovedpersonens indre. Dette vil jeg komme tilbake til under drøftingskapitlet om *våre indre monstre*. Tidens bevegelse uttrykkes ofte visuelt gjennom bilder av klokka, kalenderen, solnedgang og soloppgang, eller gjennom årstidenes skiftninger. I mange tilfeller, som i dette oppslaget, må likevel teksten hjelpe til (Nikolajeva & Scott, 2001, s.139). Teksten, som for øvrig er den samme som på baksiden, plasserer handlingen i tid:

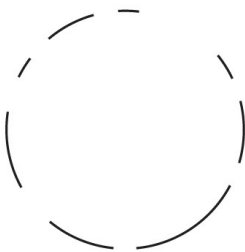
Kvar kveld er Dag redd,
redd for å bli sogen inn i mørket
og bli borte –

Vi får altså presentert en ramme for fortellingen: Det er kveld, gutten på bildet heter Dag og han er redd. Ellers består illustrasjonen av seks ruter, som i en tegneserie, der hver rute viser Dag i ulike bevegelser. Sammen med illustrasjonen i oversiktsbildet, ser vi Dag i sju ulike bevegelser. Will Eisner bruker uttrykket *sekvensiell kunst* om tegneserier. Individuelt sett er hver rute kun et bilde, men satt sammen fortelles en historie – «the art of comics» (McCloud, 2017, s.5). I dette oppslaget er det snakk om *handling-til-handling progresjon*, altså at leseren kan følge en naturlig overgang mellom bevegelsene til Dag. Det kan sammenlignes med å ta stillbilder med et sekunds mellomrom fra en film (op.cit., s.70). Møkleby poengterer tegneseriens fordel fremfor bildeboken når det gjelder å skape en illusjon av bevegelse: «Hvis du har en bildebok med et bilde per oppslag, så må man velge ut situasjonen med omhu. [...] Tegneserien er egnet for å få med mange elementer underveis og få fart i det» (USN, direktesendinger, 2018). Ved å lese fra venstre til høyre, fra øverst til nederst, vil vi få en opplevelse av en kontinuerlig handling. Denne lesemåten er et kulturelt vestlig premiss, en Mangategneserie fra Asia krever et motsatt lesemønster. Bjorvand poengterer at man likevel ofte vil se på høyre side av oppslaget i en bildebok først, for det føles mest naturlig når man åpner opp boken ved å vende et blad fra venstre til høyre (Slettan, 2020, s.161). I så fall lander blikket rett på verbalteksten.

På de fire første bildene ser vi Dag som spiller fotball med seg selv, før ballen forsvinner inn i mørket. På de tre neste ser vi at han ser mot mørket med armene i siden, før han snur seg og går mot huset. I den siste rammen ser vi at han ser mot mørket. Dette oppslaget er også et eksempel på den typiske strukturen med den trygge og kjente hjemmesiden på venstre side, og den ukjente og utrygge bortesiden på høyre side (Slettan, 2020, s.171). På venstre side ser vi Dag som ser ut til å være i komfortsonen sin, han koser seg med å leke med ballen. Illustrasjonene viser en kropp i ivrig bevegelse, Dag er foroverlent, har ballen i fokus og et smil på leppene. På høyre side er kroppen i ro, han er lut i ryggen, øynene ser ikke lenger ballen og han har sluttet å smile.



Oppslag 2/25 foregår inne i huset. Dette forstår leseren fordi det siste som skjedde i det forrige bildet, var at Dag gikk opp trappa til huset. Leserens har en tendens til å fylle inn de tomme rommene i en roman, som Wolfgang Iser ville ha formulert det (Røskeland, 2014, s.201) eller «fill the gutter between the panels in a cartoon» i Scott McClouds språkdrakt (McCloud, 2017, s.67-70). McCloud bruker uttrykket «Closure»: «In our daily lives, we often commit closure, mentally completing that which is incomplete based on past experience» (op.cit., s.63). Selv om deler av figuren mangler, så visualiserer leseren frem omrisset av en sluttet sirkel.



Closure (Kukkonen, 2013, s.10)

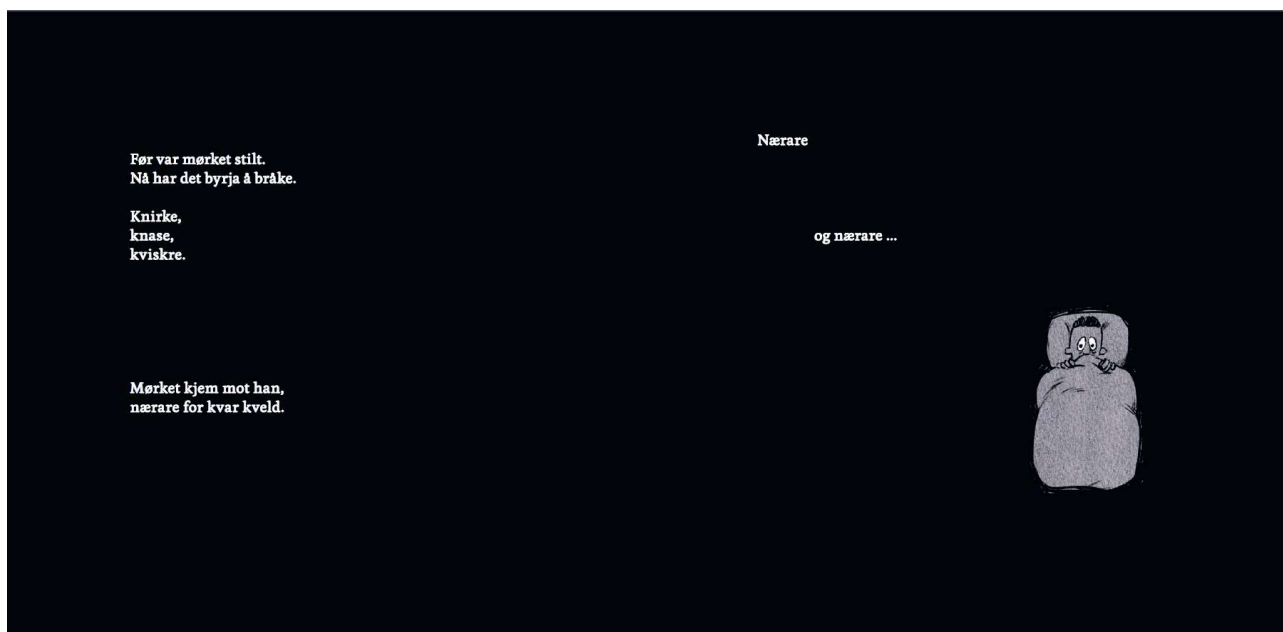
Venstre side er en helsides illustrasjon av Dag som ligger i senga. Basert på McClouds teori om «closure» forstår vi at det er snakk om Dag sitt eget gutterom, med fotballplakaten på veggen, og vi forstår at kvinnen som sitter på senga er moren hans, før vi leser det i verbalteksten. Den eneste lyskilden er et leselys. Det er like hvitt som Dags store øyne. Det skaper et lys som faller på Dag og Mamma og som etterlater alt annet i skyggen. Bruken av kontraster, det veldig svarte mot det lyse, gjør at leserens blikk trekkes mot det lyse. Kontraster skaper spenning og bevegelse, i tillegg til en dybde i bildet (Tørnby, 2020, s.134). Mamma holder i en bok, og leseren kjenner kanskje igjen det veletablerte mønsteret: en voksen leser høyt for barnet som så skal sove. Kanskje leseren selv er en

voksen som leser for et lite barn? Scenen vil i så fall ha en metatekstuell funksjon, slik Svein Slettan definerer det: At teksten tematiserer seg selv som litterær konstruksjon (Slettan, 2020, s.25).

«Ofte er høytlesingssituasjonen preget av fysisk felleskap og nærhet [...] Det taktile elementet, den fysiske bladingen fra side til side, bidrar til å opprettholde spenningen og forventningen i lesesituasjonen. Teksten er ofte rytmisk og poetisk, noen ganger kan den minne om et dikt. Men bildene forteller også en eller flere fortellinger» (Stokke & Tønnessen, 2018, s.153).

På oppslaget ser vi at moren har en lukket bok i fanget. Vi forstår at den fine lesestunden er over. Alle som er eller har vært et barn som har blitt lest for, kan kjenne igjen følelsen når den voksne skal gå etterpå. Den eneste direkte talen på oppslaget er - God natt! Den øvrige verbalteksten kan være både indre monolog og samtale mellom de to. Møkleby kaller det «voiceover» og låner dermed begrepsapparatet fra filmens verden (USN, direktesendinger, 2018). Teksten er poetisk men direkte:

1. «Han held seg vaken så lenge han kan». Her blir problemet fra første oppslaget forsterket og tydeliggjort. Dag er redd for å sove og derfor planlegger han å holde seg våken. Illustrasjonen av de veldig store og vidåpne øynene understreker dette.
2. «Dag er liten, mindre enn alle, men rask.» Dag er kanskje bokstavelig talt mindre enn alle, men dette kan også være billedlig talt. Dag finner kanskje en trøst, eventuelt en livsløgn, i at han er rask, i det minste.
3. «Stor på banen, liten elles» understreker videre at det er først og fremst på fotballbanen, med ballen i beina, at Dag kjenner på mestring.
4. «Mamma seier Dag er liten fordi han ikkje søv nok». Selv om Mamma er lite til stede i boka, kun i dette oppslaget og det nest siste, får leseren inntrykk av en mor som ønsker å være til stede for barnet sitt. Hun leser for ham, lytter og gir råd. Nå er vi over i den utrygge høyresiden hvor Mamma tar avskjed. Vi ser fire ruter, der hun klapper Dag på kinnet. Han strekker ut hånda mot Mamma, som fortsatt har hånda utstrakt mot han, men som har fjernet seg bort fra senga. Vi ser så at hun er på vei ut døra og antar at hun skal lukke den.
5. «Men det er betre å vere liten enn å vera borte.» Her antydes igjen den sentrale konflikten i boka, den eksistensielle angsten som bokstavelig talt hemmer Dags vekst. Dette vil jeg gå nærmere inn på i drøftingskapittelet.
6. «God natt!» Når vi ser hånden til Mamma på lysbryteren, antar vi at hun lar Dag ligge igjen etter at hun har slukket lyset og lukket døra. Vi ser henne ikke igjen før nest siste oppslag.



Teksten i oppslag 3/25 lyder slik: «Før var mørket stilt. Nå har det byrja å bråke. Knirke, knase, kviskre. Mørket kjem mot han, nærare for kvar kveld. Nærare og nærare». Det eneste bildet på oppslaget, som ellers er helt sort, er Dag sett ovenfra i fugleperspektiv. Han ligger i sengen sin med dyna trukket opp mot ansiktet. Hendene knuger dynekanten og øynene uttrykker redsel. *Fugleperspektiv*, eller *overvinkling*, er et eksempel på *verdiperspektivering*. «[...] personer vi ser i overvinkling, kan ofte fremstå som hjelpeløse og redde». *Froskeperspektiv*, eller *undervinkling*, vil ofte ha motsatt effekt og personer vi ser i et underutviklet perspektiv, vil ofte fremstå som mektige (Slettan, 2020, s.170). Leseren vil kanskje tolke at det er Dag selv som maner frem disse skremmende følelsene. Det er kanskje ikke slik at mørket har begynt å lage lyd, men at Dag opplever det slik. Han er redd, og redselen blir bare sterkere og sterkere natt for natt, jo mer han tenker på at han er redd.

«Når man har en helt sort bakgrunn får alt en stor vekt, det blir veldig tydelig, så hvordan man plasserer tekst og sånn blir veldig tydelig», sier Per Ragnar Møkleby selv (USN, direktesendinger, 2018). Selv om det ikke er ruter i oppslaget, vil plasseringen av teksten få blikket til å rykke fra tekstblokk til tekstblokk, og det vil dermed ha samme effekt som ruter. Om all teksten var plassert sammenhengende, slik som i en roman, ville effekten vært helt annerledes.

Møkleby viser til at ikke alle barn «kan tegneserie», og forteller om en velkomstklasse med barn fra andre land som ikke hadde vokst opp med tegneserier. De forsto ikke umiddelbart hvordan det skal leses (op.cit.). Dermed ble lesingen for noen vanskelig og til og med direkte provoserende. «Bildeboken er et multimodalt medium som forutsetter en leser med visuell tekstkompetanse, det vil si evne til å lese, forstå og tolke bilder» skriver Ommundsen (Stokke & Tønnessen, 2018, s.151).

Hun presiserer videre at dette er en oppgave som læreplanen pålegger lærerne å lære elevene. Lærerne må dermed kjenne sine elevers leserhistorie for å kunne forutse eventuelle huller i elevenes multimodale tekstkompetanse. Om elever skal kunne bruke sin narrative forestillingsevne, må de utstyres med verktøyene som behøves for arbeidet.

Tegneseriens virkemidler kan være ansiktsuttrykk, gester, posering, tale, layout og mange andre:

«These are clues for you to make sense of the panel and the event it represents. You identify clues, you draw inferences from them, and you intergrate these inferences into the basic pattern of the story. These processes are not conscious proceedings, but something which you do (almost automatically)» (Kukkonen, 2013, s.7).



Oppslag 4 – 8/25: Ledetrådene som Kukkonene refererer til, kan også kalles litterære virkemidler og narrative mønstre. Den trente leser kjenner dem igjen og setter dem sammen til en meningsbærende helhet. Virkemidlene i tegneserier og bildebøker er nært knyttet sammen. «Her er det en slags «ruter-uten-ruter». Målet er at det skal oppleves som en kjapp bevegelse over tid, som får en brå stopp» (USN, direktesendinger, 2018). Slettan beskriver bildebokas evne til å fremstille rytmen innad og mellom oppslag: «Bilde og tekst på hvert oppslag må alltid tenkes inn i en slags dynamisk sammenheng av varierende bevegelse mellom tekst og bilder, som setter fart i eller bremser tempoet fremover» (Slettan, 2010, s.28). McCloud beskriver hvordan en enkel linje kan gi leseren mange assosiasjoner. De buede linjene i oppslag 4 viser dynamikk og endring, mens de rette linjene i de tre neste oppslagene, i form av Natalias rette kropp og lange arm, viser styrke og rasjonalitet (McCloud, 2017, s.125). Det er store kontraster mellom Dag og Natalia. Dag har runde ører på siden av hodet, runde øyne og en liten kropp. Natalia har spisse ører som peker oppover på hodet, avlange øyne og en lang og tøyelig kropp. Han har krøllete hår oppå hodet, hun har en lang, svingende flette. For meg minner hun om en utenomjordisk, noe som også passer med at hun trives i det mørke. Verdensrommet er både kaldt og mørkt. Forfatter og illustratør forteller at de så for seg en katteaktig figur i Natalia. Hun strekker og tøyer seg mens håret er som en lang hale.

Navnene er et åpenbart kontrastpar; Dag og Natt. Gyrid Axe Øvsteng forteller at hun er «glad i navn som betyr noe». *Finn* (2009) handler om Finn som liker å lete og finne. *Draumar* (2011) handler også om barn som ikke vil sove. Barna har ikke navn, men kalles Storebror og Lillesøster, titler som gir tydelige rolleforventninger. I *Gåva* (2012) finnes det både en Dag og en Finn.

Røskeland, 2020, s.135). Vi både ser av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og bevegelser at Dag leter og roper. Orden som gjentas er det samme tre ganger, innholdsmessig, men endres formmessig. Blandingen av minuskler og versaler og bruken av ulike tegn som – (her en indikator på direkte tale), spørsmålstejn og utropstejn, skaper variasjon. Første gangen Dag kaller på Natalia er han forsiktig og undrende: - Natalia? Andre gangen roper han ut, med hendene som en trakt rundt munnen for at lyden skal bære lenger: -NATALIA! Tredje gangen har han både undring og bestemtthet i stemmen: - Natalia?! Det vi leser videre, kan igjen fungere som en «voice-over», noe som Møkleby har forklart er et grep de bruker mye i boken. Vi kan forstå den refleksjonen og endringen som foregår inne i Dag:

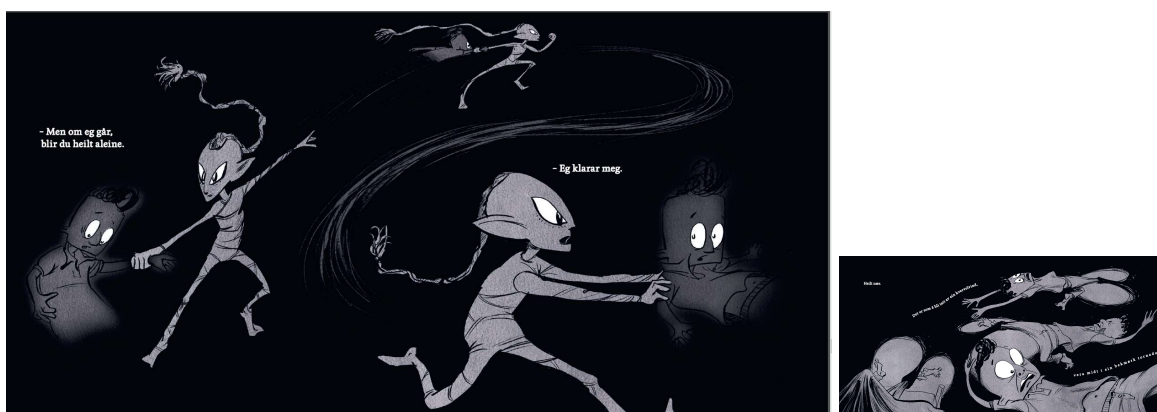
Eg er ikkje redd ljuset, tenker Dag.

Eg blir ikkje borte der.

Og tanken blir stor:

Han må redde Natalia.

I oppslag 19/25 bestemmer Dag seg for å be monstrene om hjelp. I neste oppslag, der Dag blir sparket opp i lyset, er lyset så blendende at man ikke kan se hva som skjer, og dermed må teksten fortelle.

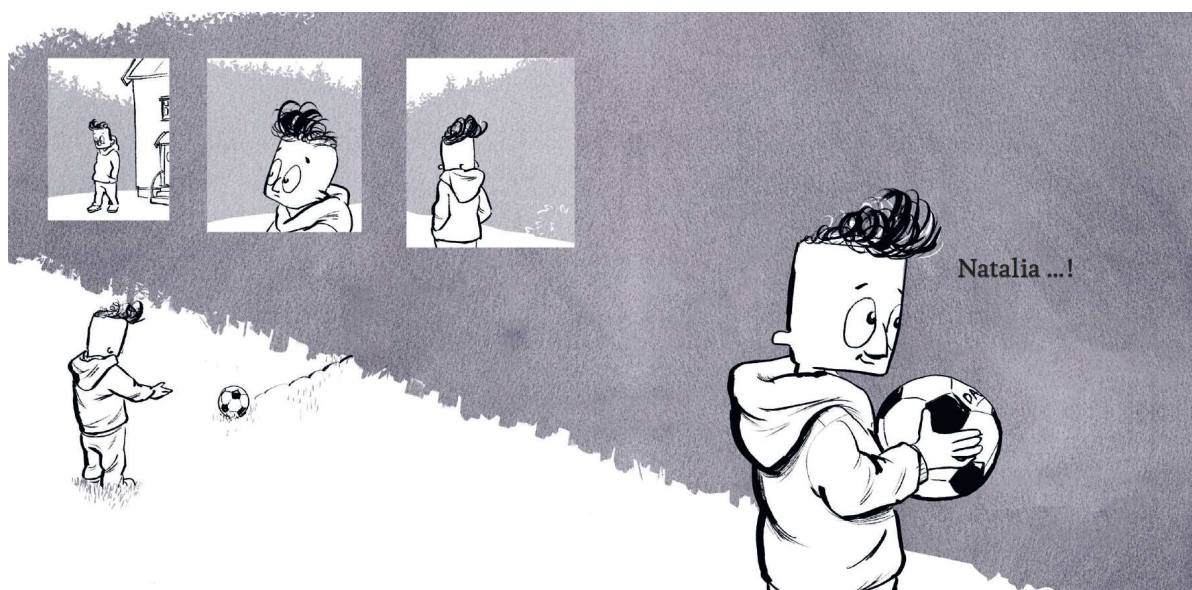


Oppslag 23/25 er en parallellscene til oppslag 4/25. «Et ekko fra tidligere oppslag, man kjenner bevegelsen igjen fra tidligere, bare omvendt, for nå kaster hun ham tilbake» (USN, direktesendinger, 2018). Når vi nå sammenligner den første reisen mellom verdener (det lille bildet) og den andre reisen (det store bildet), ser vi at mye har hendt. På begge oppslagene er det en tydelig bevegelse, en buet linje som går fra nederst i venstre side, slynger seg opp i øverste høyre hjørne, snur tilbake til midten og så går ut mot nederst på høyre side. «[...] there is a

linear movement depicted by means of simultaneous succession». En slik ubrutt linje med aktivitet kan leses som en sammenhengende bevegelse for en trent tegneserieleser (Nikolajeva & Scott, 2001, s.142). Likhetene i oppslagene er store, vi gjenkjenner bevegelsen og at Dag tvinges fra den trygge hjemmesiden (venstre) mot den utrygge bortesiden (høyre). Men kontrastene er også store: Dag ble slept og kastet inn i en magisk verden, skrekkslagen og mot sin vilje. På vei ut av den samme verdenen må Natalia dytte og overtale:

- Eg klarar meg.

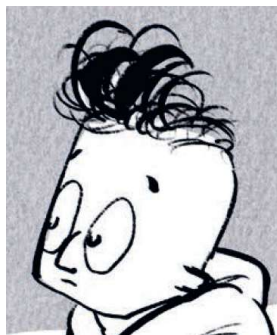
På vei inn i den magiske verden, var det et truende mørke som grep tak i Dag, men nå er det en kjent og trygg person som drar ham med over.



I oppslag 25/25 er det morgen. Vi ser totalt fem utgaver av Dag. Han er i tre ruter øverst til venstre, så i en liten utgave på hovedbildet til venstre og i en større utgave på høyre side. Dette siste oppslaget har mange paralleller til det første. Dag er igjen ute i hagen, det forstår vi siden vi ser et lite utsnitt av huset i en av rutene. Vi kjenner også igjen hekken eller skogkanten, dit han ved et uhell skjøt ballen i det første oppslaget. Begge oppslagene har disse tre rutene oppe til venstre. På første oppslag var alle rutene like store, nå ser vi at rutene blir litt og litt større mot høyre side. Hver rute i det siste oppslaget viser Dag. I den første ruta har han hendene i lomma, blikket vendt nedover og et ansiktsuttrykk som viser en tankefull Dag. Øynene er store, øyenbrynene rette og munnen er ikke synlig. I neste rute zoomer illustratøren litt inn, til et nærbilde av Dag som ser mot skogen. Munnen er en rett strek, mens øyenbrynene nå er skrå. Som jeg skrev innledningsvis i min analyse, er illustrasjonene i *Mørkt* naivistiske og enkle. Det er likevel lett for leseren å avkode figurenes følelser. Det er de samme grepene som gjør at vi leser tegneseriefigurenes ansikt ut fra noen enkle streker. Rette øyebryn, plassert langt over

øynene, gir et uttrykk av undring eller overraskelse. Med øyenbryn som er skrår oppover fra ytterst til innerst skapes et inntrykk av tristhet i ansiktet. Om øyenbrynene skrår motsatt vei, ser ansiktet sint ut (McCloud, 2017, s.130-131).

Det *deidiske blikket* er et uttrykk fra tegneseriens verden. Det handler om at vi som lesere automatisk følger blikket til figurene og at illustratøren dermed påvirker hva leseren skal ha søkelys på. Dag ser mot skogen og vårt blikk gjør det samme. Effekten av det deidiske blikket er såpass sterk at det bryter med andre visuelle tegn som styrer blikket vårt, for eksempel vil det påvirke oss fra å lese fra øverst til venstre mot nederst til høyre (Kukkonen, 2013, s.16). Dette er også tilfellet med andre oppsiktsvekkende detaljer, for eksempel et element leseren ikke forventer å finne i bildet. «The artist may deliberately or unconsciously place a detail in the picture that will attract our attention and compel us to start reading the picture from this point» (Nikolajeva & Scott, 2001, s.161). På dette oppslaget er det ballen som overraskende kommer trillende ut fra skogen. I dette siste oppslaget skjer det motsatte av det første oppslaget.



Vi ser den lille figuren av Dag som holder frem hendene for å ta den imot. I det høyre, store bildet, har Dag ballen trygt plassert mellom hendene. Vi skimter to bokstaver, og forstår at det er den samme ballen, merket med eierens navn. Selv om øyenbrynene fortsatt antyder et trist ansikt, ser vi nå et sjeldent smil mens Dag sier – Natalia...! De tre prikkene blir ofte brukt i litt uformelle settinger og antyder en type åpen eller undrende avslutning på en setning.

Utropstegnet er derimot et veldig tydelig utrop. Blanding av disse to gir en følelse av Dags ambivalens, han vet og vet ikke at det er Natalia som sparket ballen til ham. Leseren blir sittende igjen med en undring selv, og når leseren ikke får servert alle svarene på hvordan historien ender, er det *en åpen slutt*. Både dette fenomenet, og muligheten for å bevege seg mellom parallelle verdener (Natalia hører jo ikke til i Dags realistiske verden), er noe jeg vil komme tilbake til i min drøfting.

4 Drøfting

I det følgende vil jeg gjøre rede for mine funn i analysen av bildeboken *Mørkt*. Den er en kompleks bildebok og den tar opp i seg mange ulike perspektiver. Jeg har som mål å få frem de virkemidlene og de narrative mønstrene som kjennetegner dannelsesfortellingen. I tillegg ønsker jeg å si noe om hvordan dannelsesfortellingen generelt, og *Mørkt* spesielt, kan brukes til å nå målene i de tverrfaglige temaene i LK20. Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* har spesielt stor relevans i *Mørkt*. En dannelsesfortelling handler om å mestre livet, også når det blir utfordrende. Enkelte elementer i boka kan også ha relevans for *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Jeg har valgt å gruppere funnene mine ut ifra de tidligere definerte kriteriene *virkemidler* og *narrative mønstre*.

4.1 Bildeboken og dens virkemidler

Et av mine forskningsspørsmål dreier seg som virkemidler i teksten. I analysedelen har jeg pekt på virkemidler vi kjenner fra bildeboken, fra barneromanen og fra tegneseriemediet. Jeg har også vist at disse i stor grad overlapper hverandre. Et eksempel er at de tomme rommene i en verbaltekst fungerer på samme måte som overgangen mellom to oppslag i en bildebok eller i rennesteinen i en tegneserie. Som tidligere nevnt, var bildene i tidlige bildebøker først og fremst illustrasjoner til teksten. Nå tar bildene mer og mer plass. Måten forfatter og illustratør i *Mørkt* jobber tett med å skape en bildebok sammen, har blitt en vanligere måte å jobbe på. «Når man skal lese bildene, må man se både på helheten og detaljene, slik at leseprosessen blir en hermeneutisk sirkel [...]» (Stokke & Tønnessen, 2018, s.154).

Bildene og verbalteksten er gjensidig avhengig av hverandre og bruker for eksempel de samme metaforene. *Lys – mørke* er et slikt metaforisk kontrastpar, som spiller en stor rolle i formidlingen av dannelsesfortellingen i *Mørkt*. Kontrastene fremhever hverandre. «Natta og dagen er ulike, men begge like nødvendige» (Svensen, 2001, s.271).

4.1.1 Hjemme – ute – hjem igjen

«Whilst the child who correctly navigates their way through the Oedipus complex to maturity is no longer consciously afraid of castration, the fear may return». Freud beskriver hvordan vonde eller skremmende opplevelser kan vekke en slik frykt igjen (James & Mendlesohn, 2012, s.95).

Mens man i voksenlitteraturen interesserer seg for *Ødipuskomplekset*, har man i barnelitteraturen et *Peter Pan-kompleks*; «en besatt vägran att vuxna upp» (Nikolajeva, 2017, s.94-96). Peter Pan rømte

fra sin mennesketilværelse da han var 7 dager gammel, han er gammel og nyfødt samtidig, han lever blant alvene i Kensington Garden og er sjef for de forsømte guttene i Aldriland. Og han vil ikke bli voksen (Bache-Wiig, 2001, s.102). I *Mørkt* leser og ser vi at Dag vegrer seg for å bli stor: «Men det er bedre å vera liten enn å vera borte» (oppslag 2/25). I det virkelige liv, er aldri uunngåelig, men innenfor litteraturens rammer kan det unngås: «en värld av oskuldsfullhet utan bekymmer och förändring, en värld av ändlös sommar, glädje och lek [...] *Puer Aeternus*, det eviga barnet, är et envist återkommande schema i barnlitteratur», skriver Nikolajeva og kommer med noen forklaringsmodeller: Kan hende forfatteren selv hadde en traumatisk barndom, og derfor vil beskrive den lykkelige og evige barndom? Kan hende det også ligger en redsel for seksualitet under, som forfatteren unngår ved å fremstille voksenlivet som ikke attraktivt? Kan hende det hele handler om dødsangst? (Nikolajeva, 2017, s.94-96).

Denne avskjeden, dette definitive bruddet med og sviket mot barndommen, er en erfaring som setter sine spor i mye av den klassiske barnelitteraturen (Bache-Wiig, 2001, s.100). Historien om Dag sier noe om en liten gutt som forsøker å unngå det som er vanskelig, for eksempel mørket. Hans løsninger er å holde seg våken så lenge han kan (oppslag 2/25), rømme (oppslag 6/25) eller fantasere seg bort (oppslag 15/25). Han mestrer ikke livet på en god måte ved å velge disse løsningene. Nikolajeva beskriver at «Odödlighetens land» tillater hovedpersonene å forbli barn, men at det også hindrer dem i å utvikle egenskaper som «gör dom til människor». Da jeg redegjorde for dannelsesbegrepet, beskrev jeg hvordan Nussbaum problematiserer hvilken verden våre barn skal vokse opp i. Vår kultur legger opp til urealistiske forventninger til menneskene. De fullkomne menneskene som vi ser i media, og som våre barn ser opp til, gir idealer som det er umulige å nå for de fleste (Nussbaum, 2016, s.201). Dag kvier seg for å bli voksen, for han tror ikke at han kan klare å bli det på en god måte. Da er det bedre å tviholde på det trygge, det han vet han er og kan allerede. Han *er* liten og han *kan* spille fotball. Derfor er Natalia avgjørende for å sette i gang hans endring, hans dannelse. Hun drar ham bokstavelig inn i hans dannelsesprosess. Dag må bestemme seg for hva han skal gjøre når Natalia blir borte i lyset: «Eg er ikkje redd ljuset, tenkjer Dag. Eg blir ikkje borte der. Og tanken blir stor: Han må redde Natalia» (oppslag 18/25). Her brukes kontrastparet *stor* – *liten* aktivt for å beskrive Dag sin indre utvikling. Leseren kan se for seg hvordan tanken blir større og større inne i Dag og samtidig gjør ham større, både fysisk og psykisk.

Nikolajeva beskriver hvordan hovedpersonens forvandling også kan rokke ved hierarkiene, for eksempel mellom barn og voksne. Illustratør av *Mørkt*, Per Ragnar Møkleby, sa i vår samtale at foreldrene må bort, eller så skjer det ikke noe. Vi ser i oppslag 2/25 at Dag strekker seg etter mors

hånd som langsomt fjerner seg. Det er også hun som slår av lyset, slik at det mørket Dag er så redd for, kommer frem. «Mor knyttes sammen med spedbarnets erfaringer med morsbrystet, det gode og det onde objekt». Denne tvetydigheten som barnet opplever, at mor er den som gir mat, men også er den som ikke kan være tilgjengelig for alltid når spedbarnet vokser opp, gir forholdet til mor stor ambivalens (Traavik, 2012, s.17). Den voksnes rolle i *Mørkt* er å symbolisere det trygge, hjemlige, men som ikke kan være der for å hjelpe Dag til evig tid. Det er et individualistisk prosjekt, Dag må klare oppdraget selv. Og det i en «kultur som bygger på utskilling av barndommen som et annet sted, et sted der barn er dømt til å bo i ”ett främmande land”, skremmende og underfullt på samme tid» (Bache-Wiig, 2001, s.104).

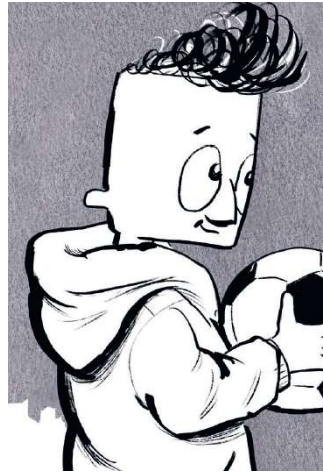
I den eldre gutteboklitteraturen er *rite-de-passage* et klassisk mønster (Slettan, 2010, s.255). Overgangsriter kjenner vi fra mange kulturer, og de beskrives i mange typer litteratur, også tilbake til de eldste mytene vi kjenner. Slettan refererer til religionsforskning og antropologi, når handlingsmønsteret i dannelsesfortellingen sammenlignes med de tre fasene i *rite-de-passage*:

- 1) Separasjonsfasen
- 2) Liminal/utprøvningsfasen
- 3) En symbolsk gjenfødelse

Jeg har allerede beskrevet hvordan Dag motvillig lar Mamma forsvinne og samtidig slippe til det mørket Dag er mest redd for (separasjonsfasen). Liminalfasen er en kaotisk tilstand der alt er snudd opp ned: «Borte i ljuset. Bakvendt og opp ned. Dag likar ikkje slikt som er vrangt» (oppslag 13/25). Den symbolske gjenfødselen er lettest å se når vi sammenligner bildet av Dag på første side (oppslag 1/25) og siste side (oppslag 25/25). Både fargebruken, ansiktsuttrykket og kroppsholdningen sier noe om endringen som har hendt. Det mest symboltunge er kanskje at han i siste bilde holder ballen – premien – *livseliksiren* – i hendene igjen (Campbell, 2002, s.178).



Del av oppslag 1/25



Del av oppslag 25/25

I Dags tilfelle er det maktstrukturen både mellom Dag og Natalia og Dag og monstrene som endrer seg. Da de først møttes, så han på Natalia som en som er større og sterkere enn han selv, en trussel som han vil slippe unna. Nå er han den sterke som må redde henne. For å klare det, må han utfordre seg – bokstavelig talt våge å «face his fears». Han ber monstrene sparke ham opp til lyset, siden han ikke rekker opp alene (oppslag 19/25). Redningsaksjonen er vellykket, og «Dag kjenner seg stolt, liksom stor – » (oppslag 21/25).

Skal man jobbe med Mørkt i klasserommet, er det naturlig å ta for seg det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Som jeg har beskrevet tidligere, er det mange som kan identifisere seg med Dag. Han har for det første et stilisert utseende, han kan dermed ligne på hvem som helst (McCloud, 2017, s.3). De fleste som har vært barn, vil kunne kjenne seg igjen i det at den trygge, voksne, forlater deg. Mange, både gutter og jenter, vil kjenne seg igjen i at det er lettere å leke enn å sette ord på følelser. Det du allerede kan godt, vil du gjøre mer av, i stedet for å lære noe nytt, som er vanskelig. Valgene Dag tar, kan faktisk skade hans fysiske helse. Man kan ikke klare seg uten søvn. Men elevene forstår at valgene også handler om hans psykiske helse. Det kan gi et godt utgangspunkt for den gode, litterære samtalen: Hva er det som gjør at Dag ikke mestrer livet så godt, og hva er det som gjør at han mestrer det bedre gjennom fortellingen? Hva har endret seg? Og hvordan er denne fortellingen relevant for elevenes eget liv?

4.1.2 Metaforene

Våre indre monstre er en metafor som sier noe om at hovedpersonen kjemper mot noe, fælt og skremmende, inne i seg selv. I teorikapitlet mitt beskrev jeg en metafor som at «man kobler sammen fenomener fra to adskilte og ulike virkelighetsområder og trekker fram likheter mellom

dem, slik at det ene illustrerer det andre» (Svensen, 1995, s.91). Monstrene i *Mørkt* hører hjemme i den ikke-mimetiske, fantastiske verdenen. Der fremstår de som blå, groteske vesener som sikler og krafser etter Dag med lange klør. Men det antydes også at de er til stede i den mimetiske, realistiske verdenen. Når vi en redd Dag som ligger i mørket alene på gutterommet sitt, forstår vi at det er monstrene han er redd for. Det er Natalia som opplyser Dag om at monstrene er hans egne. Med monstre på alle kanter foregår denne dialogen:

Dag: - Du sa du var aleine.

Natalia: - Eg er aleine.

Natalia: - Dei tok du med.

Dag: - Eg har aldri sett dei før!

Natalia: - Sikker?

I oppslag 12/25 kan vi se hvordan Natalia holder Dag fast og nærmest tvinger ham til å se henne inn i øynene. Speilbildet i øynene hennes er ikke Dag, men monstrene. Det er et tydelig bilde på at monstrene *er* Dag. Natalia forsøker å gjøre Dag oppmerksom på at det er snakk om hans egne, indre monstre, altså hans redsel for det ukjente og det han ikke kan. Her er vi ved kjernen av tematikken i dannelsesfortellingen. Dag må våge å møte monstrene sine for å kunne gjennomgå den utviklingen som skal til for å få et godt liv.



Hovedpersonen i en dannelsesfortelling – protagonisten – blir kastet inn i en handlingsrekke, blir utfordret og kommer seg gjennom utfordringene sine ved å omstille seg, bruke egenskapene sine og ta gode eller dårlige valg. Slik skiller den moderne barnelitteraturen seg fra den klassiske,

oppdragende barnelitteraturen (Stokke & Tønnessen, 2018, s.74). *Mørkt* er, som tidligere nevnt, ingen fantasybok, men låner noen virkemidler fra fantasylitteraturen. Moderne fantasy «now usually ensure that encounters with the fantastic precipitate significant emotional growth, if not life-defining changes in their protagonists» (James & Mendlesohn, 2012, s.225). En typisk dannelsesfortelling handler om protagonisten som kjemper mot antagonisten, det godes kamp mot det onde. Nussbaum beskriver hvordan modige barnebokforfattere går mot konvensjonene med ensidige onde og gode stereotyper. Et eksempel er *Til Huttetuenes land* (Maurice Sendak, 1963) hvor hovedpersonen Max leker med uhyrene som representerer hans egen indre verden. «Uhyrene er heller ikke utelukkende skrekkelige, for hatet mot ens egne indre demoner er en hyppig kilde til behovet for å projisere dem utad, mot andre». (Nussbaum, 2016, s.202).

Moderne fantasy for barn, det vil si litteratur skrevet etter 1960-tallet, må forholde seg til en moderne, kompleks verden. Kjernefamilien har gått i oppløsning, informasjonen barna mottar kommer ikke bare fra overordnede og eldre personer, de som ønsker å danne barnet, men fra det mangslungne nettet med aktører med svært ulike agendaer. Tidligere lå det hele tiden en kodeks av aksepterte verdier under, nå må barnet finne sine verdier selv. Typisk for den klassiske fantasylitteraturen for barn, og myter og eventyr før det, var at magiske vesener som hekser og monstre var utelukkende onde. Nå har ofte heltene magiske evner selv. Felles for de fleste heltene er at de er nettopp menneskelige med usikkerhet og mangler:

«Contemporary children's lack of independence militates in favour of fantasies set entirely in secondary worlds, or in which real-world protagonists are decisively removed from their familiar surroundings and transported to another time or reality» (James & Mendlesohn, 2012, 224-225).

Nettopp denne ufrivillige, men nødvendige, frakten av Dag over grensen til den magiske verdenen, er avgjørende for hans utvikling. I moderne fantasylitteratur for barn er oppdragene like gjerne innovervendte som utovervendte. «[...] wisdom and happiness are the products of an achieved balance between opposing impulses, rather than a reward for marching under the right banner» (James & Mendlesohn, 2012, s.229). Joseph Cambell beskriver det primitive jegerfolkets «store menneskelige problem psykologisk knyttet til den oppgaven som bestod i å dele villmarken» med sabeltanntigre og mammuter. Han påpeker at «det store mysterie» ikke lenger finnes i dyre- eller planteverden, eller i «sfærenes mirakel», men i mennesket selv (Campbell, 2002, s.282-283).

Veien mellom to parallelle verdener kan gå gjennom et klesskap eller plattform $9\frac{3}{4}$. I *Mørkt* starter og slutter den fantastiske reisen i Dags seng, og har form av en virvelvind. Vår helt, Dag, kommer til en ny verden der han må forstå spillereglene. Slik portal-fantasy har ofte den egenskapen at den

skaper en tydelig overgang mellom de to verdenene. Tilsynelatende er de to verdenene totalt adskilt – en åpen konstruksjon. Men på det siste oppslaget kommer Dags ball sprettende ut fra den mørke skogen og både Dag og leseren blir usikre på om det er Natalia som har sparket den. Da er det i så fall snakk om at den magiske agenten fra den sekundære verdenen (Natalia) oppsøker den primære verdenen. Dette bruddet på rammen med to adskilte verdener, gjør at vi plutselig kan snakke om inntrengerfantasy, noe magisk bryter inn i den realistiske verdenen. Natalia etterlater også et objekt, ballen, som også kan bringes gjennom den magiske passasjen eller portalen (Stokke & Tønnessen, 2018, s.121).

Hva er så hensikten med å bruke det litterære virkemiddelet med to parallelle verdener? Som jeg allerede har nevnt, gir det leseren muligheten for både å se for seg det som kan skje, det sanne eller realistiske, og det som ikke kan skje, det usanne eller fantastiske. Leseren må akseptere rammene som fortellingen gir, og det kan være lettere å godta det fantastiske om det forankres i en fantastisk verden – i motsetning til den realistiske. Den realistiske rammefortellingen på den annen side, kan gi leseren en følelse av identifikasjon med hovedpersonen. Identifikasjonen styrkes, som tidligere nevnt, ved at hovedpersonen er stilisert og dermed kan ligne på hvem som helst (McCloud, 2017, s.31). Dag lever i en verden som ligner vår egen og reagerer like sjokkert på å havne i den fantastiske verden som vi selv ville ha gjort. Vi som lesere må kunne mentalisere: «Mentalisering dreier seg om menneskets evne til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers – og dermed egne – tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner» (Stokke & Tønnessen, 2018, s.255). «Fantasy is the language of the inner self» (James & Mendlesohn, 2012, s.91). Noen av våre største psykoanalytikere, som Jung og Freud, har brukt kjente myter for å beskrive menneskelige psykologiske prosesser. Fantasyforfattere har høstet inspirasjon fra de samme mytene.

«Stoff til rammeverkene, eller konstruksjonen av nye verdener om en vil, låner forfattere fra religion og myter. Motiv og fortellergrep hentes fra eventyr og folketro [...] I tillegg kretser ofte fantasylitteraturen rundt store og allmenngyldige spørsmål knyttet til etikk, filosofi og religion: Hvor kommer vi fra, hva vil det si å være menneske, hvordan skille rett og galt, godt fra ondt? Fantasy har med andre ord sterke røtter i muntlig fortellertradisjon, eller det vi kaller *kulturbærende fortellinger*» (Slettan, 2020, s.116).

Disse store, eksistensielle spørsmålene, er de samme som Dag strever med. Han våger ikke å lukke øynene, for han vet ikke hva i hans indre han vil møte da. Han våger ikke å bli stor fordi han ikke vet hva som skjer når han blir voksen. Han vil fryse livet sitt i en kjent nåtid, liten, våken og hos trygge mor.

Nettopp at fantasylitteraturen ikke styres av realismens barrierer, åpner opp for at alt er mulig, både inne i oss og utenfor. I teorikapittelet beskrev jeg Jungs teori om arketyper *Egoet* og *Skyggen* (Hyde & McGuinness, 1996, 86-92). I *Mørkt* kan vi se for oss at Dag er i en konflikt mellom disse to. Han mangler en hensikt, en mening med livet – hans Ego. Hans mørke – Skyggen – står i veien for å våge å utvikle seg selv slik at han oppnår denne meningen. Freuds kontrastpar *Thanatos* og *Eros* kan utdype dette (Appignanesi & Zarate, 1981, s.170). Dags destruktive side hindrer ham i livsutfoldelsen. Gjennom dannelsesfortellingen *Mørkt* kommer han til erkjennelsen: For å komme ut i lyset må han først gå inn i mørket.

4.1.3 Speilet, vinduet og skyvedøren

Vi mennesker samhandler og gjennom samhandlingen skaper vi oss selv. «Vi speiler oss selv i andre, og gjennom det danner vi oppfatning av hvem vi egentlig er» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.51). *Speilnevroner* i hjernen gjør at vi kan observere, gjenkjenne og etterape andre. Man kan litt forenklet si at vi føler det andre føler. Dette kan også kalles *mentalisering* (Stokke & Tønnessen, 2018).



I tillegg til å kunne speile seg selv og sin egen kultur, bør elevene få tilgang til et vindu inn i andre kulturer. Dette gjøres best i et sosiokulturelt læringsmiljø med god dialogpedagogikk og med litteraturen som veiviser (Glazier & Seo, 2005, s.686). Selv om Glazier og Seo i sin artikkel baserer seg på lesningen av multikulturell litteratur som en kontrast til den kanoniserte litteraturen i amerikanske klasserom, kan metaforen overføres til lesningen av bildeboken *Mørkt*. Dag må speile seg selv for å møte sine indre monstre, se gjennom vinduet på Natalia, som er en fremmed. Hun er jente, ser helt annerledes ut enn ham og er i tillegg redd for det motsatte av ham. Sammen kan de entre skyvedørene inn i hverandres verden.

Vi har lest at Dag faktisk speiler seg i Natalias øyne og ser seg selv, eller rettere sagt sine egne monstre. På samme måte kan vi si at Natalia gir Dag et vindu som han kan se gjennom og slik ser hvordan ting ser ut for henne. Glazier og Seo problematiserer at det for noen kan være vanskelig å gjøre annet enn å se ut vinduet. De bruker ikke det de ser til å reflektere over hva det vil si for deres eget liv. I begynnelsen av boka ser Natalia det meste helt motsatt av slik Dag ser det. «Bakvendt og opp ned. Dag likar ikkje slikt som er vrangt» (oppslag 13/25). Natalia kan minne om en utenomjordisk, slik de kan bli fremstilt i for eksempel tegneserier. Hun har et langt og tøyelig

legeme, spisse ører og øyne. På engelsk heter utenomjordisk *alien*. *To be alienated* er derimot et mer jordlig uttrykk, som handler om å bli fremmedliggjort og isolert. Uttrykket brukes ofte om minoriteter og marginaliserte grupper. For Dag er Natalia uansett en fremmed og ukjent. Og han klarer ikke å ta hennes perspektiv før han faktisk har oppsøkt hennes side av vinduet. Hun er redd for lyset, han er redd for mørket. Dag kan ikke forstå det i starten av fortellingen, men etter hvert oppnår han forståelse.

- Er *du* ikkje redd? For å bli borte? I ljuset?, sier Natalia

- Korfor skulle eg det? Ljoset *er*. *Eg* er, svarer Dag.

Og *eg* er, tenkjer Dag. Det er berre slik det er.



Ansiktet hans er svært undrende. Vi kan ane at en endringsprosess er i gang i Dags tanker.

Det er ikke tilfeldig at Dag er en gutt og Natalia er en jente. Det er en åpenbar kontrast. Ved første møte fremstår de to også som svært ulike. I tillegg til at de har svært ulikt utseende, er også adferden ulik. Natalia smiler, Dag smiler ikke. Hun vil leke gjemsel. «Dag likar ikkje gøymsele, ikkje å vite kva som finst bak neste hjørne» (oppslag 9/25). Når Natalia så foreslår sisten, blir gjerne Dag med. Vi har tidligere lest at han er den raskeste. Dag velger i starten av fortellingen å dyrke det han allerede kan. Han vet han er rask, derfor velger han å leke sisten. Han vet at han er god i fotball, derfor vil han spille fotball alene i stedet for å leke med Natalia. På slutten av fortellingen oppdager Dag ballen han har mistet, og det er første gang vi ser ham smile siden det første oppslaget, da han lekte med ballen sin sist (oppslag 14-15/25). Ulikheten mellom gutten og jenta blir tydelige når vi forstår at Natalia ikke vet hva en fotball er:

- Eg tenkte det var ein sopp.

- Veit du ikkje kva fotball er?

- Burde eg det?

- Fotball er jo det artigaste som finst!

Vi ser hvordan Dag drømmer seg bort. De blå fantasiillustrasjonene er ikke lenger monstre, men en jublende folkemasse som heier på Dag. Det er nok mange unge gutter som deler Dag sin drøm om å være fotballproff. Natalia får ham fort vekk fra fantasiene igjen:

- Daaaaag! Jubler Dag med hendene over hodet.

- Dag! Roper Natalia med hendene bestemt plassert på hoftene.

Jeg har gjennom min historiske gjennomgang av dannelsesfortellingen, poengtert at det helt fram til vår tid har regjert et tradisjonelt kjønnsrollemønster. Mannen skal ha en dominerende rolle. Han skal være stor, sterk og tøff, alt Dag ikke er. Når kvinnene nå ikke uten videre vil innordne seg en slik rolle som passiv og mottagende, kan mannen fremstå som komisk og hjelpeløs i sitt forsøk. «Angsten for det kvinnelege» er en talende deloverskrift i *Inn i barnelitteraturen* (Slettan, 2010, s.170-173). Løsrivningsprosessen gutten har fra moren sin, fører til en livsvarig konflikt mellom ønsket om nærhet og behovet for selvstendighet. Dette kan ofte spores i barne- og ungdomslitteraturen, som den «defensive autonomien» til en mannlig figur som distanserer seg. Natalia fremstår som den store, sterke og tøffe, men etter hvert får vi også se hennes sårbare side. Hun er redd for lyset.

Natalia holder på å forsvinne i lyset og Dag må redde henne (oppslag 20/25):

«Dag grip tak i det som er igjen av henne, tek henne over skuldra, ho er så lett, alt for lett, han ser mørket langt der nede, og han hoppar, og dei svever, og landar, merkeleg mjukt»

Dag opplever at Natalia er liten og redd, og at han må redde henne. Dette er et godt eksempel på det «barnlege, paradisiske fellesskapet mellom gut og jente» som ofte skildres i barnelitteraturen. Det viser at «maskulinitet og femininitet er flyktige begrep som stadig forandrer posisjon til hverandre» (Slettan, 2010, s.181). På oppslag 22/25 ser vi at de er like store og synlige, og at de ser hverandre inn i øynene mens de holder om hverandre. De speiler hverandres ansiktsuttrykk.

Som jeg har beskrevet i kapittelet om dannelsesfortellingen gjennom historien, har mannens og kvinnens rolle og samfunnets forventning til dem, gått igjen som en rød tråd. Om vi tenker at likestillingen har kommet langt de siste 50 årene, er ikke dette alltid så synlig i de moderne bildebøkene: «Det er mor som er den nærmeste omsorgspersonen, og fedrene blir ofte skildret som uansvarlige satellitter i bildebøker» (Traavik, 2012, s.54). I *Mørkt* er ikke far til stede i det hele tatt.

«Derfor er det viktig at litteraturen ikke hviler i kjønnsroller som var, men fremstiller kjønnsroller av i dag, og at både gutter og jenter får litterære forbilder som viser dem flere måter å være kjønn på» (Traavik, 2007, s.90).

«Bakhtin (1990) advised us that the only way to truly know ourselves is with and through the "other"; wholeness emerges in and through that dialogue, that interaction» (Glazier & Seo, 2005, s.689). Dag klarer ikke å sammenfatte sine egne følelser uten hjelp av Natalia, hans katalysator og vindu. Første etter at han har våget å be sine egne monstre om hjelp, og har hjulpet Natalia fra lyset i oppslag 20/25, klarer han bokstavelig talt å gå inn i sin egen frykt. Denne overgangen er også et godt eksempel på det som skjer mellom oppslagene i en bildebok, og som leseren må fylle med sin egen tolkning. Det siste vi leser på oppslag 20/25 er at Dag og Natalia lander «merkeleg mjukt». På

neste oppslag leser vi «Mjukt mørke». Frem til nå har vi lest at mørket er noe man kan bli sugd inn i og bli borte i (oppslag 1/25), noe som bråker og kommer mot deg, nærmere for hver kveld (oppslag 2/25), «en bekmørk tornado» (oppslag 3/25), noe som kan strekke seg og ta deg (oppslag 7/25) til altså å bli noe mykt og dermed behagelig (oppslag 21/25). Dette er kanskje nettopp slik Natalia føler om mørket også. I en konfliktfylt verden er speil- vindu- og skyvedørsmetaforen overførbar til mange situasjoner og oppleves svært relevant for arbeidet med litteratur i den norske skolen i 2023. I arbeidet med metaforen speil, vindu og skyvedør, er de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* relevante, i tillegg til *folkehelse og livsmestring*.

Multiple opportunities to view others and oneself across a set of different mirrors - by reading multiple texts - might ultimately increase cultural awareness, decrease ethnocentrism, and create a global perspective (Glazier & Seo, 2005, s.699).

4.1.4 Den åpne slutten

Den åpne slutten peker ut en ny vei for protagonisten (Nikolajeva, 2017, s.77). Leseren kan selv bestemme hva som skal hende med personene videre, eller til og med avgjøre hva som allerede er hendt. I lys av hva jeg tidligere har skrevet om tomme rom, åpne plasser, closure og mentaliseringsevne, er det naturlig å tenke at det blir lettere og lettere å få noe ut av en slik åpen slutt jo mer erfaring leseren har. Nikolajeva refererer til hjerneforskning som sier noe om modningsprosessen som følger naturlig med barnets alder, men også er noe som kan trenes opp, nettopp om pedagogen utsetter barnet for mengder av litteratur som utfordrer mentaliseringsevnen (op.cit., s.77). Dette gir en konstruktiv og fremoverrettet holdning hos leseren, historien er visst ikke helt slutt likevel... (Slettan, 2010, s.147).

En åpen slutt er et godt utgangspunkt for å trene opp elevenes mentaliseringsevne. De kan få i oppgave å samarbeide om å fortsette fortellingen og lage en ny slutt. Deres narrative forestillingsevne blir trent mens de leker seg i litteraturens verden (Nussbaum, 2016, s.25):

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (2.5 *Tverrfaglige temaer*, u.å.)

4.2 Konklusjon – *Mørkt* som dannelsesfortelling

I vår samtale bekrefter både forfatter og illustratør at *Mørkt* er en dannelsesfortelling.

Illustratøren sier at boken «grenser til en bruks- og nyttebok. Men det er likevel viktig å bevare

den litterære verdien i seg selv.» «Under vår samtale fortalte forfatteren at det å kjempe seg gjennom noe man egentlig ikke vil kjempe seg gjennom, er en grunntanke i forfatterskapet og et tema som mange av hennes bøker kretset om. Hun håper at de kan gi leserne en slags referanse som de kan relatere til opplevelser i livet, og som kan gi en hjelp og støtte. «Selv om Dag kanskje er like redd neste kveld, så kan det likevel hende at han forstår at mørket egentlig ikke er farlig», reflekterer hun.

I teorikapittelet satte jeg handlingen i *En glad gutt* inn i Campells modell bestående av fem stadier av dannelsesfortellingen. Nå gjør jeg det samme med handlingen i *Mørkt*:

1. Helten får et kall til eventyret, som hen kan velge å følge eller avvise:

Dag er redd for mørket og han er redd for å bli stor. Han avviser kallet til eventyret, men blir dratt inn i det mot sin vilje.

2. Helten følger en vei av prøvelser, som hen lykkes eller mislykkes med.

Dag må inn i mørket, møte monstre og til og med snakke med en jente. Han lykkes til slutt, etter mange forsøk på å komme unna uten å møte prøvelsene.

3. Helten når målet, ofte med et nytt nivå av selvinnsett – «han vinner en pris»

Prisen for Dag må være nyvunnet innsikt: Mørket, monstre, jenter og det å bli stor er ikke farlig. I tillegg har han kanskje fått en venn?

4. Helten vender hjem og møter nok en gang prøvelser som kan lykkes eller mislykkes – denne gangen hjulpet av hans nye innsikt.

Da Dag står utenfor huset sitt neste morgen, kommer ballen trillende mot ham. «Natalia!» sier Dag. Men hva som hender videre får vi ikke vite.

5. Helten bruker sin nye innsikt til å forbedre verden.

Den åpne slutten lar det være opp til oss lesere å bestemme hva Dag bruker sin nye innsikt til. Tidligere har jeg referert til Nikolajevas teori om at den åpne slutten nettopp kan peke ut en ny vei for hovedpersonen (Nikolajeva, 2017, s.77).

Det er ingen tvil om at *Mørkt* er en dannelsesfortelling. Både det narrative mønsteret hjemme-ute-hjem og de mange virkemidlene som metaforer og kontraster, bekrefter dette. Ikke minst gjennomgår vår helt en formidabel endring gjennom sin dannelsesreise. Man kan likevel si at det er noen trekk som kontradikterer at *Mørkt* er en dannelsesfortelling. *Mørkt* avviker noe fra den klassiske dannelsesfortellingen. For det første velger aldri Dag selv å forlate det trygge hjemmet for å oppsøke eventyret ute. Dessuten gir den åpne slutten ingen tydelige svar om hva slags

endring som faktisk har hendt med Dag. Disse hullene må leseren fylle inn selv. Det er nettopp dette som gjør at *Mørkt* kan kalles en kompleks bildebok (Garmann & Ommundsen, 2017, s.122).

Skjønnlitteraturen er en av våre viktigste portaler inn i menneskesinnet (Tørnby, 2020, s.20). Fordelene er mange; litteraturen er tilgjengelig, den finnes overalt rundt oss i skolen, og den er gratis på biblioteket. Til tross for stadig større konkurranse fra andre medier, gis litteratur i store mengder ut hvert år. Litteraturen er variert og innbydende, slik at alle kan finne noe som passer sin preferanse. Jeg vil hevde bildeboken har en spesielt stor nytteverdi i skolen. Den har nemlig den egenskapen at man kan «bli i teksten», uten av de ytre rammene for undervisningen sprenges. Lesningen og klassesamtalene jeg hadde om *Mørkt* varte i omtrent 60 minutter. Senere kunne jeg ta frem et oppslag og oppleve at elevene veldig raskt var inne i tematikken igjen og hadde nye refleksjoner. Om pedagogen legger opp til å arbeide med en roman i undervisningen, må hen bruke mange uker på dette. Harry Potter og de vises stein (J.K.Rowling, 1997) er på 280 sider. Lydboken varer 9 timer og 21 minutter. Alternativet er det som Sylvi Penne problematiserer, at delen erstatter helheten (Matre et al., 2012). Praksisen med å bruke utdrag av tekster er uforenelig med hermeneutisk tenkning. Man kan ikke få fullt utbytte av en del om man ikke kjenner til helheten.

Den moderne, komplekse bildeboken er en gavepakke til pedagogen i klasserommet. Ved å dykke ned i litteraturen, kan elevene oppdage «fortellinger som kan være egnet til å forankre, styrke og utvide barnets forhold til egne følelser og tanker. Og pirre nysgjerrigheten på andres» (Stoltenberg, 2020, s.199). Bildeboken tar opp store, eksistensielle og fellesmenneskelige temaer, men gjerne pakket inn i en spennende, fargerik, morsom eller rørende ramme. Det blir trygt å gå inn i de store temaene, når man er forankret i klasserommet. Sittende på stolen i klasserommet, kan elev og pedagog dra ut på spennende dannelsereiser sammen, for så å vende tilbake med ny innsikt – en «livseliksir» (Campbell, 2002, s.178).

Litteraturliste

Primærlitteratur:

Øvsteng, G.A & Møkleby, P.R (2018). *Mørkt*. Samlaget.

Sekundærlitteratur:

2.5 *Tverrfaglige temaer*. (u.å.). Hentet 22. september 2022, fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Alston, A. (2008). *The family in English children's literature*. Routledge.

Andersen, P. T. (2010). *Norsk litteraturhistorie*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2.

Appignanesi, R., & Zarate, O. (1981). *Freud for begynnere*. I T. Wyller (Overs.), Norbok.

Aristoteles. (2004). *Om diktetekunsten*. Cappelen akademisk.

Bache-Wiig, H. (2001). *Det fremmede barnet. En aktuell barndomshistorie?* Barn – forskning om barn og barndom i Norden, 19(1), Artikkel 1.

<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4330>

Barnehagen skal fremme danning. (u.å.). Hentet 29. november 2022, fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barnehagens-formal-og-innhold/danning/>

Barnelitterære dannelsesprosesser. (u.å.). Norsk barnebokinstitutt. Hentet 22. november 2022, fra

<https://barnebokinstituttet.no/forskning/forskningsprosjekter/barnelitteraere-dannelsesprosesser/>

Bedre skole 04/2022. Hentet 17. november 2022, fra

https://eblad.utdanningsnytt.no/Bedre-skole_04_2022/47/

- Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie* (2. utg). Samlaget.
- Birkeland, T., & Storaas, F. (1998). *Den norske biletboka* (2. opplag). Cappelen.
- Campbell, J. (2002). *Helten med tusen ansikter* (Norsk utgave). Spartacus Forlag.
- Elling, L. (2022). *Fyrstene av Finntjern: Roman*. Forlaget Oktober.
- Enriquez, G. (2021). *Foggy Mirrors, Tiny Windows, and Heavy Doors: Beyond Diverse Books toward Meaningful Literacy Instruction*. *The Reading Teacher*, 75 (1), 103–106.
<https://doi.org/10.1002/trtr.2030>
- Fauskevåg, O. (2022). *Vil læreplanen bidra til danning av elevane?* *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Fidjestøl, B. (Red.). (2001). *Norsk litteratur i tusen år: Teksthistoriske linjer* (2. utg., 3. oppl). Landslaget for norskundervisning.
- Forskningsdepartementet (2004). *St.meld. Nr. 030 (2003-2004)* [Stortingsmelding]. 045001-040013; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Freire, P. (2009). *De undertryktes pedagogikk* (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Garmann, N. G., & Ommundsen, Å. M. (Red.). (2017). *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale*. Novus.
- Glazier, J., & Seo, J.-A. (2005). *Multicultural Literature and Discussion as Mirror and Window?* *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (8), 686–700.
- Hagen, A. (2019). *Helleristninger*. I Store norske leksikon.
<http://snl.no/helleristninger>
- Hallberg, K. (1982). *Litteraturvetenskapen och bilderbokforskning*. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*.
- Hertel, H., & Bierring, B. (1985). *Verdens litteratur historie 1*). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hertzberg, A. G. (2003). *I begynnelsen var ikke ordet*. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
<https://tidsskriftet.no/2003/01/kronikk/i-begynnelsen-var-ikke-ordet>

- Hyde, M., & McGuinness, M. (1996). *Jung for begynnere*. I E. Buchholdt (Overs.), Norbok. *Ittens fargesirkel—Design og visualisering (IM-MED vg2)—Ressurssamling—NDLA*. (u.å.).
Ndl.No. Hentet 20. mai 2023, fra
<https://ndla.no/en/subject:a6b56b7e-2149-4216-92b6-3095feb870f3/topic:f740668e-def8-4a94-b1c7-de94f550678f/resource:57146564-3cb7-47aa-a973-95d3ad4f198f>
- James, E., & Mendlesohn, F. (Red.). (2012). *The Cambridge companion to fantasy literature*.
Cambridge University Press.
- Jensen, S. K. (u.å.). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplankter*. Masteroppgave.
- Johnson, N. J., Koss, M. D., & Martinez, M. (2018). *Through the Sliding Glass Door: #EmpowerTheReader*. *The Reading Teacher*, 71(5), 569–577.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1659>
- Journalist, B. A. (2016). *Slik malte mennesker for 36 000 år siden*. Hentet 22. september 2022, fra
<https://forskning.no/steinalder-arkeologi-historie/slik-malte-mennesker-for-36-000-ar-siden/425756>
- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Kukkonen, K. (2013). *Studying comics and graphic novels*. John Wiley & Sons Inc.
- Kulturdepartementet. (2018, november 23). *Meld. St. 8 (2018–2019)* [Stortingsmelding].
Regjeringa.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *NOU 2014: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: Om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (Red.). (2013). *Gutter og lesing*. Fagbokforlaget.
- Ledin, P., & Machin, D. (2018). *Doing Visual Analysis: From Theory to Practice*. SAGE Publications, Limited.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=6734497>
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (Red.). (2010). *How teachers become leaders: Learning from practice and research*. Teachers College Press.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—Lovdata. (u.å.). Hentet 17. januar 2023, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Lukács, G. (2001). *Romanens teori. Et historisk-filosofisk essay om den store episke litteraturs former*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Matre, S., Solheim, R., & Sjøhelle, D. K. (Red.). (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget.
- McCloud, S. (2017). *Understanding comics* (Reprint). William Morrow, an imprint of Harper Collins Publishers.
- Melberg, A. (2007). *Selvskrevet: Om selvframstilling i litteraturen*. Spartacus.
- Mørkt*. (u.å.). Samlaget. Hentet 22. november 2022, fra <https://samlaget.no/products/morkt>
- Neteland, R., & Aa, L. I. (Red.). (2020). *Master i norsk. Bind 2: Metodeboka 2 / Randi Neteland og Leiv Inge Aa (red.)*. Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar* (Upplaga 3). Studentlitteratur.

- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk—Følelser og forestillingsevne* (1. utg.). Pax.
- Hva er tverrfaglige temaer?* Hentet 16. mai 2023, fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Pennac, D. (1999). *Som en roman om gleden ved å lese*. Tano Aschehoug.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rhedin, U., Eriksson, L., K., O., & Nordiska akvarellmuseet (Red.). (2013). *En fanfar för bilderboken!* Alfabeta.
- Røskeland, M. (2014). *Litteratur i leseopplæringens tjeneste. Om litteraturen og litteraturfaget i skolen*. I Norsk litterær årbok.
- Bishop, R. S. (1990). *Windows, Mirrors, and Sliding Glass Doors*.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturhistoriens barn*. Unipub.
- Slettan, S. (2010). *Inn i barnelitteraturen: Artiklar om bøker for barn og unge* (1. utgåve). Høyskoleforlaget.
- Slettan, S. (Red.). (2018). *Fantastisk litteratur for barn og unge* (1. utgave, 1. opplag). Fagbokforlaget.
- Slettan, S. (Red.). (2020). *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (2. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm akademisk.
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring*. Houtchild International.
- Straume, I. S. (Red.). (2013). *Danningens filosofihistorie* (1. utgave, 1. opplag). Gyldendal Norsk Forlag.
- Svensen, Å. (1995). *Tekstens mønstre: Innføring i litterær analyse* (7. oppl). Universitetsforlaget.

Svensen, Å. (2001). *Å bygge en verden av ord: Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*.

Fagbokforlaget.

Hogan, P. C. (u.å.) *The Routledge Companion to Literature and Emotion*. Hentet 14. februar 2023,

fra

<https://www.taylorfrancis.com/pdfviewer/>

Torell, Ö. (2001). *Literary Competence Beyond Conventions*. *Scandinavian Journal of Educational*

Research, 45, Routledge.

Traavik, I. (2012). *På liv og død: Tabu i bildeboka ; analyser og refleksjoner* (1. utgave, 1. opplag).

Gyldendal Norsk Forlag.

Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: Perspectives on life skills, sustainable*

development and democracy et citizenship. Fagbokforlaget.

Universitetet i Sørøst-Norge, direktesendinger (2018). *Per Ragnar Møkleby—Tanker rundt ruter*.

<https://www.youtube.com/watch?v=5OI2iP3StGY>

Weil, S. (2001). *Tyngden og nåden*. Gyldendal.

Øvsteng, G. A. (2012). *Gjøglaren; Nattsvermar; Gåva: Scenetekster*. Transit.

Aa, L. I., & Neteland, R. (Red.). (2020). *Master i norsk. Bind 1: Metodeboka 1*.

Universitetsforlaget.

5 Vedlegg: Tillatelse til å publisere åndsverk

Tillatelse til å publisere åndsverk

Skien 24.1.2023

Vi gir med dette tillatelse til at Solveig Anne Heddejord bruker tekst og illustrasjoner fra bildeboken *Mørkt* (2018) i sin Masteroppgave. Den vil publiseres internt på USN og på <https://www.duo.uio.no/>

Annen bruk av åndsverk, i form av videre bearbeiding av masteroppgaven og publisering i andre fora, må avtales spesielt.

Gyrid Axe Øvsteng, forfatter



A handwritten signature in cursive script, reading "Gyrid Axe Øvsteng", is written above a solid horizontal line.

Per Ragnar Møkleby, illustratør



A handwritten signature in cursive script, reading "Per Ragnar Møkleby", is written above a solid horizontal line.