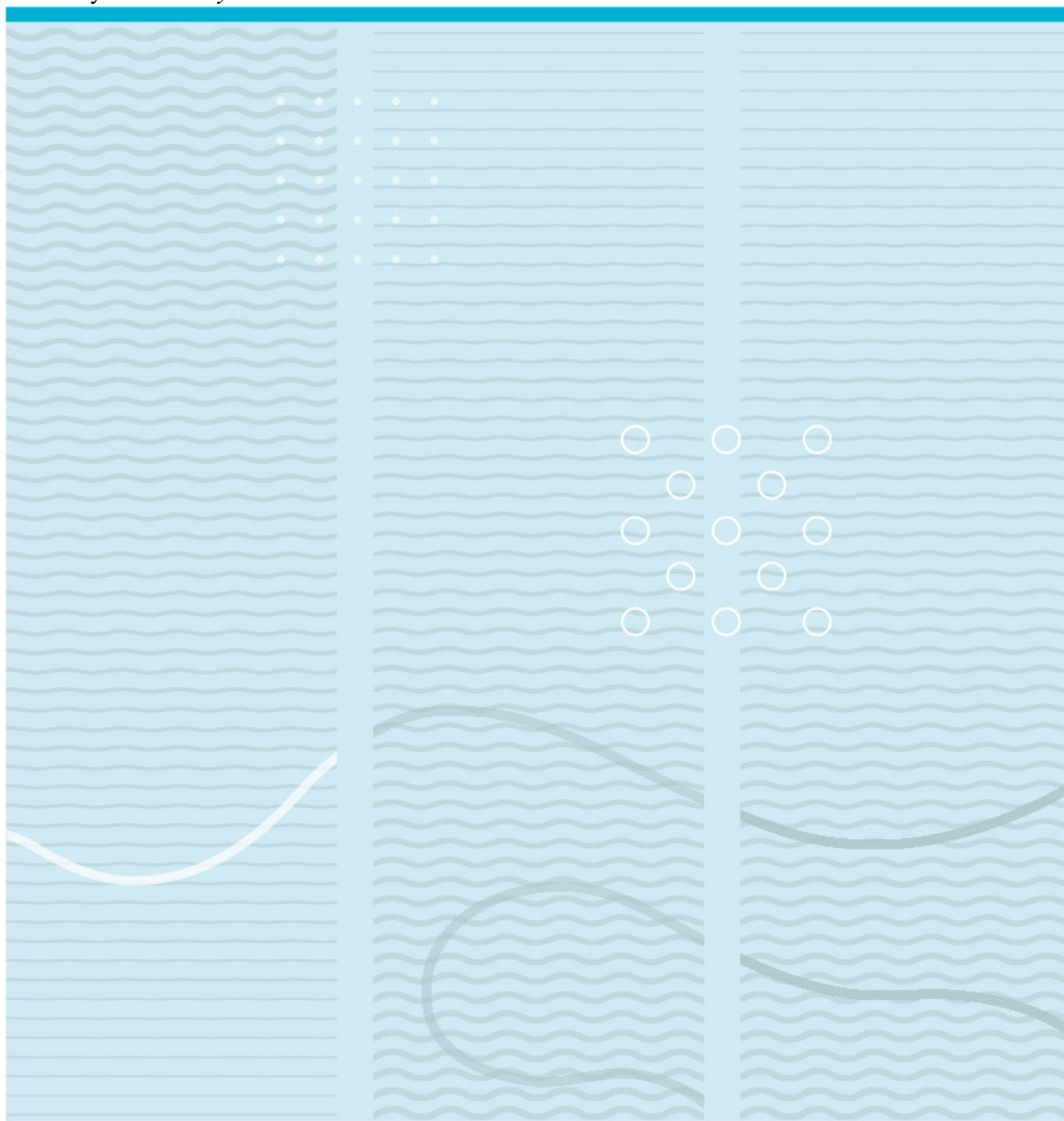


Camilla Saber

Tegneserier og motivasjon i skolen

En analyse av *Nordlys: Reisen til Jotundalen* av Malin Falch



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Camilla Saber

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Intensjonen med denne masteroppgaven er å vise hvordan man kan bruke tegneserieromaner i skolen. Det å ha en indre motivasjon for lesing og ikke være avhengig av en ytre faktor for å ha lyst til å lese, er en viktig del av oppgavens hovedmål. Jeg diskuterer hvorvidt det er mulig å oppnå hvis man bruker tegneserieromaner i skolen. Problemstillingen min er: *Hvilket litterært univers møter leseren i bilder og verbaltekst i Malin Falchs tegneserieroman Nordlys: Reisen til Jotundalen, og hvilket potensial har boken for å skape leselyst i skolen?* For å svare på dette foretar jeg en multimodal tekstanalyse begrunnet i hermeneutikken, som innebærer å være klar over de meningene man selv bringer med seg inn i en analyse. Analysen min viser at tegneserieromaner som *Nordlys: Reisen til Jotundalen*, er rike multimodale tekster som har et potensial for å øke leselyst for elever, både høytpresterende og lavtpresterende. Det at boken inneholder verbaltekst og bilder som man må lese sammen, senker terskelen for lesing siden det er mindre verbaltekst, men det er samtidig utfordrende nok for de som trenger det. Boken kan fint brukes av flere aldersgrupper, men oppgaven er fokusert på barneskole. Bøkene virker engasjerende for målgruppen ved å ha et rikt fortellingsunivers hvor det er en helt som elevene kan identifisere seg med, samt bruk av norske folkeeventyr, vikingtid og magi. Det bør foretas videre undersøkelser når det gjelder bruk av serien *Nordlys* i klasserommet, da en svakhet denne oppgaven har, er at den ikke inkluderer en klasseromsundersøkelse for å se hvordan tegneserieromanen hadde blitt mottatt.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Begrunnelse for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Om bøkene	8
2 Teori	9
2.1 Avklaring av begreper	9
2.1.1 Tegneserieroman	9
2.1.2 Sjanger eller medium?	11
2.1.3 Tekst, multimodalitet og literacy	11
2.2 Multimodalitet og tegneserier	12
2.2.1 Tegneserier og bildebøker	13
2.2.2 Tegneseriens opprinnelse	14
2.2.3 Meningsskaping og virkemidler i tegneserier	14
2.3 Multimodal literacy	19
2.4 Allalderlitteratur og intertekstualitet	19
2.5 Fantastisk litteratur	20
2.5.1 Fortellingsinventar, tekstverden og fantastikkens funksjon	22
2.6 Lesemotivasjon.....	23
2.6.1 Indre og ytre motivasjon	24
2.6.2 Lesemotivasjon – lyst til å lese	25
3 Tidligere forskning	27
4 Metode	30

4.1	Valg av tekst.....	30
4.2	Analyse kategorier.....	31
4.2.1	Valg av analyse kategorier	31
4.2.2	Tabell for analyse av boken	33
4.2.3	Tabeller for analyse av oppslag.....	33
4.2.4	Analyseprosessen	34
4.3	Hermeneutikk	34
4.3.1	Kvalitativ tekstanalyse	36
4.4	Reliabilitet og validitet	36
4.5	Etikk	37
5	Analyse	38
5.1	Boken som helhet	38
5.2	Utvalgte oppslag.....	41
5.2.1	Skannede oppslag fra <i>Nordlys: Reisen til Jotundalen</i>	41
6	Diskusjon.....	54
6.1	Fortellingsuniverset i <i>Nordlys</i>	54
6.1.1	Hva slags bok har jeg analysert?	55
6.1.2	<i>Nordlys</i> som multimodal tekst.....	56
6.2	Didaktiske refleksjoner	58
6.2.1	Skape lese motivasjon	59
6.2.2	Forslag til arbeidsmåter i klasserommet med fokus på lese motivasjon	60
7	Avslutning	62
7.1	Studiens begrensninger og videre forskning	62
	Litteraturliste.....	64

Forord

Denne masteroppgaven er et produkt av min ferdige utdanning som grunnskolelærer, 5-10 trinn med master i norsk. Den siste tiden har tegneserier begynt å komme inn i varmen igjen, og interessen har økt hos både voksne og barn. Dette gjør derimot ikke at alle innen skolen eller foreldre klarer å akseptere tegneserier som litteratur i samme forstand som en roman, og dette synet ønsket jeg å være med på å utfordre.

Det å finne definisjonen av tegneserier viste seg å være vanskeligere enn man skulle trodd når man først setter seg virkelig inn i det. Selve prosessen har vært tidkrevende og utfordrende, men nå som masteroppgaven er ferdig, vil jeg si at det gir en mestringsfølelse som ikke er lik noen annen oppgave jeg har levert. Jeg har endret tidsplanen min flere ganger, da jeg nok var litt tidsoptimist til å begynne med, men jeg lærte etter hvert. Forhåpentligvis får jeg en dag brukt *Nordlys*-serien i et undervisningsopplegg selv.

En masteroppgave gjennomføres ikke alene selv om det er et individuelt arbeid. Jeg vil rette en stor takk til veilederen min Eva Maagerø, som har sett over tekstene mine flere ganger og kommet med konstruktive tilbakemeldinger og positive bemerkninger som har hjulpet meg videre. Dette har vært kombinert med at hun alltid har vært tilgjengelig hvis jeg har trengt det. Jeg vil til slutt gi en takk til alle andre som har hjulpet meg med å få til å skrive denne oppgaven, det være seg oppmuntrende ord eller som bare har hørt på meg prate om oppgaven for å klarne tankene.

Froland, 1. desember 2022

Camilla Saber

1 Innledning

Denne oppgaven er en analyse av Malin Falchs tegneserieroman, *Nordlys: Reisen til Jotundalen*, som ble gitt ut i 2018. I dette kapitlet vil jeg først gi en begrunnelse for valg av tema som baserer seg på mitt personlige grunnlag, og jeg vil referere kort til læreplanen i norsk. Etter det presenterer jeg problemstillingen og hvordan jeg tolker den. Til slutt informerer jeg om boken og serien den er en del av, for å gi leseren av denne masteroppgaven en innsikt i hva *Nordlys*-serien som helhet handler om, selv om jeg kun analyserer den første boken.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven min, var det vanskelig å vite hva som ville være både interessant og nyttig for forskningsfeltet. Jeg var innom flere temaer innen lesing, men endte opp med tegneserier av en ren nysgjerrighet og fascinasjon for mediet. Når jeg skulle finne tidligere masteroppgaver om tegneserier, var det ikke mange jeg fant. Jeg fant heller ikke veldig mange forskningsarbeider. Dette gjorde at tegneserier som tema kunne være nyttig å utforske, ikke bare for meg, men at dette arbeidet også kunne gi kunnskap til andre.

Tegneserier har hatt et ufortjent rykte som lettvinnt og verdiløs litteratur, og jeg ville sette søkelys på det positive ved mediet, og hvorfor det bør brukes i klasserommet. Jeg mener at motivasjon er noe som avgjør mye av hva man velger å lese, og om tegneserier kan gjøre at man leser, er det positivt. I 2015 ble det gjort en web-basert undersøkelse av Marie-Lisbet Amundsen og Per E. Garmannslund hvor de ba 915 elever i ungdomsskolealder svare på en undersøkelse om egen lesing. Her kommer det frem at motivasjon for lesing er viktig, men det som er mest interessant, er at undersøkelsen kom frem til at om vi gjør tegneserier mer tilgjengelig i skolen, vil det muligens øke motivasjonen for lesing (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 23). Noe som også er interessant, er at motivasjonen for å lese tegneserier ikke hadde sammenheng med om det var høytpresterende lesere eller ikke. Forskjellen var noe større mellom gutter og jenter hvor flere gutter rapporterte at de leser tegneserier (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 20). Undersøkelsen er interessant siden det kan gjøre at tegneserier blir sett på som litteratur man kan bruke i klasserommet, og ikke kun noe man gir til de som er lei av lesing, eller som ikke har forutsetningene til å lese lengre romaner.

Måten jeg kom frem til *Nordlys*-serien på, var ved å finne ut hva som har solgt i butikkene nå. Jeg ønsket å studere noe som var populært blant barn og unge. Jeg ville også analysere en bok og ikke et tegneserieblad eller enkeltstående striper. Tegneserieblader er ikke like lette å bruke i skolen om man skal ha det som en «erstatning» for en verbalspråklig barne- eller ungdomsroman. En tegneserieroman gir deg en lengre fortelling og vil nok være en bedre øvelse for å kunne lese verbalspråklige romaner. Det betyr ikke at verbalspråklige romaner er bedre enn tegneserieromaner, men de krever mer utholdenhet når det gjelder skrift. Tegneserieromaner oppmuntrer til en variert lesekompetanse der fortellingen realiseres også gjennom bilder.

I læreplanen i norsk er et av kjerneelementene tekst i kontekst. I dette kjerneelementet står det: «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det vil si at man kan begrunne bruk av tegneserier eller tegneserieromaner i skolen under «det utvidede tekstbegrepet», som jeg vil forklare i teorikapitlet.

1.2 Problemstilling

Oppgaven er en analyse av *Nordlys: Reisen til Jotundalen* og en refleksjon over det potensialet en slik tegneserieroman har i skolen. Selve problemstillingen er: *Hvilket litterært univers møter leseren i bilder og verbaltekst i Malin Falchs tegneserieroman Nordlys: Reisen til Jotundalen, og hvilket potensial har boken for å skape leselyst i skolen?* Siden jeg bruker det utvidede tekstbegrepet, slik jeg nevner ovenfor og som jeg vil utdype i teorikapitlet, er det viktig å presisere at jeg bruker begrepet *tekst* om kombinasjonen av verbaltekst og bilde, og *verbaltekst* når jeg viser til skriftlig tekst. Dette synet på tekst inkluderer tegneserie som en type tekst der meningen, og fortellingen, skapes i et samspill mellom bilder og verbalspråk. Det litterære universet som jeg skriver om, er det universet som Falch skaper, og hvor historien skjer. Det jeg vil svare på, er hvordan dette universet framstilles. Når jeg skriver om potensialet for boken i skolen, er det snakk om motivasjon, og hvordan denne tegneserieromanen og eventuelt andre tegneserieromaner kan brukes for å motivere for lesing.

1.3 Om bøkene

Nordlys-serien er en skjønnlitterær tegneserieroman rettet mot barn fra tiårsalder, men historien kan fenge voksne lesere også. Serien består per høsten 2022 av seks bøker og to ekstrabøker. I analysen min vil jeg fokusere på den første boken i serien. Den første *Nordlys*-boken ble gitt ut i 2018 og vant tre priser: Pondus-prisen, Arks barnebokpris og Barnas bokpris (Falch, 2018). Til å begynne med var dette en nettserie som Malin Falch lagde da hun studerte og jobbet i USA (Sätre, 2017).

I *Nordlys*-bøkene møter vi en verden som er en blanding av gamle norske folkeeventyr med troll og snakkende dyr, mytiske skapninger, magi, vikingtid og et moderne samfunn. Landskapet i bøkene bærer preg av et gammeldags norsk bygdesamfunn, så det er ikke lett å vite til å begynne med om dette skal foregå i moderne tid eller tidlig 1900-tallet. Dette blir derimot fort avklart ved at mobiltelefoner blir brukt, slik at vi skjønner at her skal det være en blanding av nytt og gammelt. Det første vi ser, er jenta Sonja som er ute og rir og er for sent ute til konfirmasjonen sin. Dette indikerer et typisk norsk miljø. Leseren møter fort det fantastiske elementet i form av trollgutten Espen. Her skaper forfatteren et skille mellom «den virkelige verden» og «eventyrverden». Det er her vi blir med på reisen inn i eventyrverden, eller en sekundær verden, med et magisk objekt i form av en kongle. Kraften fra konglen kommer fra nordlyset, og nordlyset er det som skiller verdenene.

Bøkene har intriger, løsninger som må komme fort, oppdagelsesferder og vennskap. Det er bøker som kan virke inspirert av Peter Pan med evig ungdom, og den barnelikhende spontaniteten til å bli med på eventyr. En stor del av bøkene handler om et skille i *Nordlys*-verden hvor vikingene er de skumle og farlige sammen med noen av trollene og sjømonsteret. De snakkende dyrene og noen småtroll bor i en del av skogen, vikingene i en annen samt et folkeslag hvor noen bedriver magi, bor i fjellene. Det er en delt verden som en gang var hel.

Hovedpersonen Sonja blir satt på flere prøver og viser seg å være et forbilde for barn med sin viljestyrke og standhaftighet. Hun er en som ønsker å gjøre det hun kan for andre, men samtidig slokke sin egen eventyrlyst. Bøkene har med mye vandring, slik man ofte ser i eventyr når hovedpersonen og hjelperne har et oppdrag. Det er slik hver av *Nordlys*-bøkene er bygd opp. Det er flere små og store oppdrag på veien for å løse problemer i eventyrverdenen. Hovedmålet med reisen til den sekundære verdenen er imidlertid ikke i første omgang å samle de ulike verdenene på nytt, men det virker som om det er slik det vil ende opp i den siste delen av serien.

2 Teori

Teorikapitlet er delt opp i seks delkapitler som igjen har underkapitler. Først avklarer jeg de viktigste begrepene i oppgaven. Deretter tar jeg opp tegneserier som multimodale tekster, samt virkemidler. Etter det presenteres literacy i forbindelse med tegneserier, og så tar jeg allalderlitteratur og intertekstualitet kort opp. De siste to kapitlene omhandler fantastisk litteratur og lesemotivasjon. Jeg har valgt å bruke boken *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993) av den amerikanske tegneserieforfatteren og teoretikeren Scott McCloud som hovedkilde da McCloud nærmest revolusjonerte tegneserieverden med boken sin om tegneserier skrevet som en tegneserie. Boken har blitt hyllet av tegneserieskapere som Will Eisner (*The Spirit* m.m.) og Matt Groening (*The Simpsons* m.m.) og også av fagfolk og andre tegneserieskapere. Det var derfor et naturlig valg å bruke denne som hovedkilde.

2.1 Avklaring av begreper

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er teori om multimodalitet og tegneserier i tillegg til literacy, men før jeg utdyper om det, vil jeg forklare noen begreper som er viktige i arbeidet mitt. Begrepene er: *utvidet tekstbegrep*, *tegnserier*, *tegnserieroman*, *grafisk roman*, *sjanger*, *medium*, *multimodalitet* og *literacy*. Når jeg skriver om tekster, bygger jeg på det utvidete tekstbegrepet og vil spesifisere om jeg mener spesifikt verbaltekst. Det utvidede tekstbegrepet inkluderer et samspill av ulike modaliteter. Tekst består dermed ikke bare av verbalspråk. Det å se på tekst som noe annet enn skrift på papiret var en filosofisk og kulturell dreining som begynte i midten av det 20. århundre (Bateman, 2014, s. 13). Begrepene *tegnserie* og *tegnserieroman/grafisk roman* kan virke forvirrende, men ved å bruke definisjoner fra faglitteraturen skal det gjøre det lettere å få en distinksjon mellom disse. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet *tegnserieroman* for å kategorisere *Nordlys*-serien, og begrepet *tegnserie* som en overordnet kategori eller et samlebegrep.

2.1.1 Tegneserieroman

En definisjon av *tegnserieroman* ifølge Harper er så enkelt som å si at *tegnserieromaner* er «lengre tegneseriefortellinger i bokform» (Harper, 2010, s. 126). For å forstå hva det er snakk

om her, bør man vite hva man betegner som en *tegneserie*. Scott McCloud bruker kun «comics», altså *tegneserier*, som enkelt definert blir «sequential art». Oversatt blir dette kunst i en sekvens (McCloud, 1993, s. 9). McCloud har en lengre definisjon også på tegneserier, som er: «juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer», men han argumenterer for at den enkle definisjonen er den som oftest blir benyttet og som det er behov for (McCloud, 1993, s. 9). Her er tegneserier noe som formidler et budskap, eller skal skape en reaksjon hos leseren enten ved bruk av bilder eller bilde og verbaltekst sammen.

Ifølge Harper kan vi dele inn tegneseriebegrepet i fire sjangre: «stripe, side, novelleserie og tegneserieroman» (Harper, 2010, s. 134). Dette vil innebære et skille mellom de tegneseriene man kan finne i aviser, slik som *striper* som består av to til fire ruter, og de som har et større format. En *side* er en hel eller halv side med samme tema som danner en helhet (Harper, 2010, s. 134). En *novelleserie* er som navnet tilsier, gjerne kortere enn en *tegneserieroman*, allikevel er det ifølge Harper svært vanskelig å skille mellom disse begrepene. Det som kan skille dem, er at en *novelleserie* kan publiseres i en antologi, mens en *tegneserieroman* har krav om å være en selvstendig utgivelse (Harper, 2010, s. 134-135). Ifølge Myklebost er det uklart hva som skal avgjøre om noe er en *tegneserieroman* eller en *tegneserie*. Noe som er et skille, er lengden på historien, men det er heller ingen fastsatt lengde som er avgjørende. Skillet kan også omhandle tema, mener han, slik som at *tegneserieromaner* kan ha et litt mer seriøst preg eller mer voksne tema (Myklebost, 2012, s. 87).

Man kan bruke begrepene *grafisk roman* og *tegneserieroman* om hverandre, men de har ulike opphav. Begrepet *grafisk roman* er en direkte oversettelse fra det engelske begrepet «graphic novel». Dette begrepet er konstruert for salg ifølge Harper, og han mener at begrepet blir brukt til å gi bøkene med *tegneserier*, som han velger å kalle *tegneserieromaner*, mer kunstnerisk verdi enn *tegneserier* ellers (Harper, 2010, s. 134). Myklebost mener også at terminologien i tegneserieverdenen kan være uklar til tider (Myklebost, 2012, s. 87). Noen kaller en *tegneserieroman* en *tegneserie* og andre kaller en *tegneserieroman* en *grafisk roman*, men alle snakker om det samme. Han skriver også om de utenlandske begrepene som *comics* og *graphic novel* på engelsk samt det franske *bande dessinée* og *japansk manga*, noe som viser begrepsmangfoldet. Det som også kommer frem, er at terminologien kan vise til ulike sjangertrekk, men at de ikke alltid gjør det, og at det da i bunn og grunn er ulike navn på den samme formen (Myklebost, 2012, s. 87). Det kan virke som om det ikke kun er *grafisk roman*-begrepet det er tvil om, også begrepet *tegneserieroman* kan bli sett på som et

prestisjebegrep. Allikevel vil jeg, som nevnt ovenfor, benytte begrepet *tegneserieroman* grunnet at det etter min mening er lettest å forholde seg til språkmessig på norsk. Det er også lett å se sammenhengen med det jeg bruker som overordnet begrep, altså *tegneserie*.

2.1.2 Sjanger eller medium?

Både Harper og McCloud kaller på hver sin måte tegneserier kunst. Det de er delvis uenige om, er derimot om tegneserier er en *sjanger* eller et *medium*. I boken til McCloud definerer han alt av *tegneserier* som et eget *medium* og begrunner det med at om vi velger å kalle tegneserier en *sjanger*, vil den være underordnet noe annet (McCloud, 1993, s. 151). Harper skriver om en sjangerinndeling i fire kategorier for *tegneserier*, men han kaller hovedkategorien et *medium* (Harper, 2010, s. 134-135). Han skriver at det er viktig å få institusjonalisert *tegneserien* som en kunstart slik som bildeboken og dermed bidra til et løft for *tegneserien* som *medium* (Harper, 2010, s. 135). Myklebost skriver at det er ikke noen klare retningslinjer for hvorfor man bør kalle det *sjanger* eller *medium* annet enn et praktisk element for akademikere (Myklebost, 2012, s. 88). Jeg vil derfor gjøre som Harper og kalle hovedkategorien *tegneserie* et *medium* og bruke *sjanger* for de ulike inndelingene.

2.1.3 Tekst, multimodalitet og literacy

Man skulle trodd at ordet *tekst* sa seg selv, men innen tekstforskningen er det ikke slik. Begrepet blir i dag brukt for å beskrive flere meningsbærende uttrykksformer. Bateman skriver: «Linguists tend to use ‘text’ as a technical term applying to any extended and contextually situated and functional piece of language behaviour – so we have both written and spoken ‘texts’» (Bateman, 2014, s. 13). I definisjonen av *tegneserier* til McCloud er ikke *verbaltekst* nevnt som begrep, men man må «lese» et bilde for å få informasjonen ut av det, slik som en informasjonsplakat på fly som gir deg instruksjoner på hvordan man for eksempel tar på en oksygenmaske kun ved bruk av bilder (McCloud, 1993, s. 20). Verbaltekst og bilde sammen er det som er avgjørende i en tekst i dagens skole. Før så man på bilder for det meste som et supplement til verbalteksten. Nå anser man de ulike modalitetene som konstituerende for teksten som helhet, slik at både bildet og verbaltekst sammen skaper mening i teksten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 116).

Multimodalitet vil si at flere modaliteter brukes sammen og skaper mening sammen. En modalitet er *en* måte å skape mening på og en del av det meningsskapende samspillet i den

multimodale teksten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Man kan påstå at alle tekster er *multimodale* siden selv en *verbaltekst* vil ha en bestemt font, og dette vil påvirke hvordan man oppfatter budskapet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Ulike modaliteter har ulike fortrinn og ulike begrensninger og har dermed ulike *affordans*: «Muntlig og skriftlig språk kan ikke alene realisere all slags mening» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Når eksempelvis en bok skal spille på ulike modaliteter for å skape mening, er det viktig at det ikke er nok med verbaltekst og bilde nær hverandre, men verbaltekst og bilde må samhandler med hverandre (Bateman, 2014, s. 7). Det bør altså være en hensikt med å tilføre en modalitet.

Literacy kan enkelt oversettes med lese-og skrivekunne. Det innebærer derimot mer enn å ha evnen til å lese og skrive verbaltekst. *Literacy* er ifølge UNESCO evnen til å forstå sammenhenger i tekster, og det innebærer også en forståelse for det man leser, som betyr at man må kunne forstå sammenhengen teksten er produsert i, hvem som har skrevet den og hva som er intensjonen med teksten (UNESCO, u.å). Det man også må tenke på i dagens digitale samfunn, er den store informasjonsflyten som kommer fort og ofte. Man må kunne filtrere all denne informasjonen og velge det man skal ta innover seg (UNESCO, u.å). Maagerø & Tønnessen benytter begrepet *tekstkompetanse*, og det omhandler mye av det samme som *literacy*-begrepet hvor det er en forutsetning at man kan forstå teksten man leser. Det å forstå teksten vil da være en bevissthet bak informasjonsinnhenting og kunne stille spørsmål til hvem som er formidleren av teksten og dens verdier (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Tekstkompetanse innebærer også en kompetanse i lesing av multimodale tekster hvor leseren må ta hensyn til flere modaliteter samlet. Maagerø & Tønnessen skriver at begrepet ikke er endimensjonalt, og derfor må man for å utvikle tekstkompetanse lese ulike tekster med flere modaliteter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 17).

2.2 Multimodalitet og tegneserier

Det å kombinere tekst og bilde blir gjort i flere sammenhenger og med ulike hensikter. Når jeg skriver om multimodalitet her, er det ment for å understreke hva de ulike modalitetene kan bidra med. Man kan blant annet bruke flere modaliteter enn verbaltekst for å formidle fakta eller fortelle en historie. En morsom måte å lære om Fridtjof Nansen eller Roald Amundsen på er Bjørn Ouslands tegneserier om begge disse oppdagelsesreisende (Ousland, 2008, 2009). Her er både bilde og verbaltekst avgjørende for å få frem fakta i historien. Det samme gjelder *Nordlys*-serien av Malin Falch. Leseren må se sammenhengen mellom bilde og verbaltekst for

å skape mening i historien. Man kan ikke lese en *tegneserie* eller *tegneserieroman* uten å se bilder og verbaltekst sammen. (McCloud, 1993, s.205-207).

2.2.1 Tegneserier og bildebøker

Bruken av begrepet *graphic novel* som vi har sett ovenfor, er en måte å gjøre sjangeren mer attraktiv på (Harper, 2010, s. 134). Tegneserier blir mange ganger sett på som mindre verdt både som litteratur og kunst (McCloud, 1993, s. 2; Harper, 2010, s. 135). Dette er noe som kan skille tegneserier og bildebøker. Tegneserier har noe å «bevise» for allmennheten. I Norge har bildebøker med seriøse temaer fått stor oppmerksomhet de siste årene, slik som *Sinna mann* (2003) og *Håret til mamma* (2007) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Her blir temaer som vold i familien og depresjon tatt opp. Tegneserieromanen *Ungdomsskolen* (2016) av Anders N. Kvammen er også et eksempel på at tegneserier kan ta opp alvorlige temaer. Her handler det om en gutt som har begynt på ungdomsskolen og mister en person han ser opp til. Historien handler om hvordan gutten kan navigere i denne sorgen. Når det gjelder likheten mellom bildebøker og tegneserieromaner, kan noe av forklaringen ligge i at mange bildebøker tar inspirasjon fra tegneserier og omvendt (Harper, 2010, s. 135). Noen av forskjellene på bildebøker og tegneserier kan være bilderuter og snakkebobler samt samspillet mellom tekst og bilde (Harper, 2010, s. 135).

Skillet mellom tegneserieroman og bildebok kan av og til være vanskelig å se da begge er medier som spiller på flere modaliteter og en sammenheng mellom bilde og verbaltekst. Alle bildebøker er ikke bøker der bilde og verbaltekst er avhengige av hverandre for å fungere. En tegneserie eller tegneserieroman er derimot avhengig av det samspillet, så lenge det ikke er tegneserier eller tegneserieromaner uten verbaltekst. En tegneserie er som sagt tidligere ifølge McCloud kunst i en sekvens, som skal formidle informasjon, og her blir ikke begrepet *tekst* nevnt (McCloud, 1993, s. 9). Når man leser en tegneserieroman eller en tegneserie, vil det man får ut av det, avhenge av hvor mye man legger til i lesingen selv, og hvor mye det er lagt opp til at man skal bli involvert (Bateman, 2014, s. 92). Når man skal analysere tegneserie, tar man ofte utgangspunkt i mye av den samme teorien som for bildebøker, men dette er ifølge Bateman ikke alltid hva man skal gjøre, siden det er noe andre virkemidler i en tegneserie enn i en bildebok (Bateman, 2014, s. 92).

2.2.2 Tegneseriens opprinnelse

Bateman hevder: «Strong images can have strong effects, but with comic books we are looking at something more than images, regardless of how strong (or not) images may be individually» (Bateman, 2014, s. 92). Alle måtene man kan involveres i og alle temaer man kan ta opp i en tegneserie eller tegneserieroman, gjør at tegneserier nå blir mer og mer et respektert medium som kan brukes til å formidle kultur og vekke debatt samt underholde (Bateman, 2014, s. 92). Det er en kompleksitet i tegneserier som kommer mer frem.

Slik man skriver om tegneserier, skulle man trodd det var et nytt medium. McCloud går tilbake til det nesten 1000 år gamle Bayeux-teppet i Frankrike, og så til graven til «Menna» som var en gammel egyptisk skribent for ca. 3200 år siden, for å finne de første tegningene som kan regnes som en tegneserie (McCloud, 1993, s. 12-14). Det å finne en faktisk start på tegneserier er vanskelig, men de er mange århundrer gamle. Allikevel blir det oppfattet som noe nytt, og som McCloud sier, «lider» tegneserien under «forbannelsen» til alle nye medier, det å bli dømt fra standardene til de gamle (McCloud, 1993, s. 151). Det som kan ligne mer på det vi nå ser på som tegneserier, er Rodolphe Töpffers satiriske tegneserier med enkle tegninger på midten av 1800-tallet, og de var de første vi så av noe slikt i Europa. Töpffer var en pioner på tegneseriefeltet uten å innse det selv. Han kombinerte morsomme tegninger med verbaltekst i en sekvens, men så aldri på det som noen stor bragd (McCloud, 1993, s. 17).

2.2.3 Meningsskaping og virkemidler i tegneserier

I tegneserier og tegneserieromaner er det som nevnt tidligere viktig med samspillet mellom verbaltekst og bilde. Cohn bruker begrepene *inherent*, *emergent*, *adjoined* og *independent* når han skal forklare ulike måter å knytte tekst og bilde sammen på (Cohn, 2013, s. 2). *Inherent* er når bilde og verbaltekst er en del av hverandre, eksempelvis når verbaltekst dukker opp i den fiktive verden til tegningen, slik som på et skilt eller i en bok karakteren leser. Det kan også være når verbaltekst erstatter bilde eller omvendt (Cohn, 2013, s. 2-3). *Emergent* er når verbaltekst og bilde samhandler med hverandre gjennom snakkebobler og tankebobler. *Adjoined* er når verbaltekst og bilde er sammen, men de kun er bundet sammen indirekte for eksempel med en boks i tegningen for å forklare noe av handlingen. *Independent* er når bilde og verbaltekst er fullstendig separate, slik som i en akademisk sammenheng hvor man kanskje presenterer en figur i et vedlegg.

I en tegneserie er det bildene som er de mest fremtredende. Bildene i en tegneserie er delt opp i ruter, og disse rutene vil bestemme hvor mye man får vite av historien av gangen. Samspillet kan være mye mer komplekst enn det man ser ved første øyekast (Vågnes, 2014, s. 69). Man kan sammenlikne disse rutene med filmscener eller storyboard som lages for filmer. Tegneserier er sekvensielle slik som McCloud har skrevet om, og som jeg har nevnt tidligere under delkapitlet om avklaring av begreper. Vågnes støtter opp om dette: «Teikneseriens sekvensialitet opnar for ei samanknytning av hendingsrekkjer frå ei rute til neste, og etablerer slik kausalitet og samanheng [...]» (Vågnes, 2014, s. 69). Tegneserieruter kan for eksempel være brede for å vise til at det er et lengre tidsrom og omvendt til et kortere tidsrom når de er smale (McCloud, 1993, s. 101). Når bildene derimot fortsetter utenfor rutene, er ikke tiden lenger tydelig markert. Dette er noe som tradisjonelt har blitt brukt i japanske tegneserier, men som vesten også har begynt med (McCloud, 1993, s. 103). En rute kan også dukke opp et annet sted i historien eller som en fortsettelse i en annen utgivelse av tegneserien (Vågnes, 2014, s. 69). Rutene kan også kalles et ikon og er ifølge McCloud en av de viktigste ikonene selv om de lett kan overses som ikon (McCloud, 1993, s. 98). Det at rutene kan regnes som ikon, er fordi de er en indikasjon på tiden og regulerer den på et vis (McCloud, 1993, s. 99).

Ikoner bruker McCloud for å beskrive alle bilder som skal representere personer, steder, ting eller en idé. Det er en svært bred definisjon som inkluderer, symboler som ofte også kan være en egen kategori, men som McCloud har med som en underkategori av ikon. Symboler er bilder som representerer konsepter, idéer og filosofi, slik som fredstegnet. Ikoner kan også være bokstaver, tegnsetting og noter. Dette er ikoner som brukes innen språk, vitenskapelige fag og kommunikasjon. Til slutt er det faktiske bilder som skal likne på det de representerer, eksempelvis om man tegner et ansikt. Derfor er det nødvendig at noe er gjenkjennbart i bildet, men det kan også være svært abstrakt (McCloud, 1993, s. 27-29). Man trenger ikke å tegne et ansikt fylt med detaljer for at vi skal vite hva det representerer. Når det gjelder ikoner som ikke er bilder, men eksempelvis bokstaver, tall og symboler, så endres ikke betydningen av bokstaven «M» eller tallet «5» om man eksempelvis legger til seriffer. Dermed vil ikke utseende ha noe å si for den faktiske betydningen (McCloud, 1993, s. 27-28). Det samme gjelder fredstegnet, det endrer ikke betydning om man legger til mer designelementer på det. Bilder vil derimot ha ulike meninger alt ettersom hvor mye de skiller seg fra virkeligheten (McCloud, 1993, 28).¹

¹ Måten McCloud bruker begrepet *ikon* på, skiller seg fra det tredelte tegnet i semiotikken der ikon står for tegn som likner.

Leseretning er også en viktig del av tegneserier. Tradisjonelt i vesten leser vi fra venstre mot høyre, men tegneserier kan også legge opp til vertikal lese måte. Derfor er det viktig å se nøye etter på sidene når man leser, for å ikke gå glipp av poenget. Allikevel er ikke alltid tegneserieskaperne like velvillige til å gi leseren hint om hva retningen er, og det er noe av det som kan gjøre tegneserier vage (McCloud, 1993, s. 86). Tegneserier legger et større ansvar på leseren når det gjelder tolkning av handlingen, siden de ikke alltid skriver eller tegner hva som skjer (McCloud, 1993, s. 68-69).

Tegnstil vil variere fra ulike forfattere, tidsepoker, land og tradisjoner. Eksempelvis har streker for å vise bevegelse utviklet seg over tid. Tidlige tegneserier kunne ha kun noen få streker for å vise at noe gikk rundt i ring eller bortover. Senere kunne strekene nesten ta over for selve tegningen når de skulle vise bevegelse (McCloud, 1993, s. 109-111). Det har også vært variasjoner i om man skal la karakteren eller bakgrunnen i tegneserien bevege seg, og noen ganger har man endt på begge måter (McCloud, 1993, s. 112-113).

Bildeutsnitt handler om hvor mye avstand det er mellom leser og bildet i boka man leser. Professorene Gunther Kress og Theo van Leeuwen bruker overordnet begrepene *close shot*, *medium shot* og *long shot*. Begrepene brukes når man produserer film for å si hvor langt unna et menneske eller et objekt er i et bilde (Kress og van Leeuwen, 2021, s. 123). Når man skal definere de ulike distansene i et bilde, tar man utgangspunkt i menneskekroppen og deler utsnittene opp i *close shot*, *very close shot*, *medium close shot*, *medium shot*, *medium long shot*, *long shot* og *very long shot* (Kress og van Leeuwen, 2021, s. 123-124). *Close shot* er når man kan se hode og skuldre av personen. *Very close shot* viser mindre enn hode og skuldre sammen. *Medium close shot* viser personen fra livet og oppover. *Medium shot* er et bilde fra knærne og oppover. *Medium long shot* viser hele personen. *Long shot* viser personen som opptar omtrent halve rammen av bilde. *Very long shot* er alt som er videre i bildet, altså mer enn *long shot*.

Perspektiver har mye å si for hvordan vi oppfatter bildet vi ser. Forfatteren velger en del av det som leseren skal oppfatte, bare ved måten bildene og verbalteksten konkret er satt sammen på. Tegneserieforfattere velger det som leseren skal se i en rute, resten må man som leser legge til (McCloud, 1993, s. 86). Hvordan leseren skal kunne oppfatte historien, kan gjøres ved å velge hvor karakteren(e) i historien er plassert, eller om det er miljøet eller horisonten som er i fokus (Painter et al., 2013, s. 93).

Det å klare å lese de ulike rutene i en tegneserie i riktig rekkefølge og i riktig tempo er en kunnskap som må innlæres. Det er ikke alltid like lett å se retningen i en tegneserie hvis de klassiske rutene brytes opp. Derfor er det viktig å ha en kompetanse innen lesingen av

tegneserier som medium, for å få det til. McCloud sier at det ikke alltid er lett å få øyet til å hvile kun på et sted. Man vil derfor ofte se både fortid og fremtid samtidig når man leser en tegneserie. (McCloud, 1993, s. 100-104).

Når det gjelder komposisjon av bildene og verbalteksten vil det som er mest visuelt oppsiktsvekkende eller interessant, få mest oppmerksomhet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). En annen måte å bestemme for leseren på, er rytme i historien: «Rytmen skaper mønstre for oss gjennom sekvenser og takter, og dette gjør det også mulig å oppfatte samspill i tekst» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42). Verbaltekst og bilde sammen kan skape en rytme som gjør at vi får en framdrift i tegneserien (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42-43).

Verbaltekst i tegneserier blir formidlet i ulike snakkebobler, tankebobler og bokser uten haler. De siste inneholder verbaltekst som ikke noen av karakterene sier, men som er rettet mot leseren. Haler blir brukt for å vise hvem av karakterene som sier noe (Cohn, 2013, s. 7-8). Det å vise lydnivå i tegneserier er noe som blir gjort på flere ulike måter. Det kan være ved bruk av ulike fonter, store bokstaver eller taggete snakkebobler (McCloud, 1993, s. 134). Det er ikke noe som er overflødig på siden når det gjelder tegneserier av verken ord, tegn eller bilder (McCloud, 1993, s. 51). Alle elementer er der for å skape mening.

Noe som også må nevnes når man skriver om tegneserier, er *manga*. Manga er ordet for *tegneserie* i Japan, og japanske tegneserier er den største tegneserieindustrien i verden (Harper, 2010, s. 128). De skiller seg fra vestlige tegneserier i form av overdrevne figurkarikeringer, fartsstreker, stil, fortellermåte, innhold og utgivelsesformat. De blir ofte utgitt i lange serier, gjerne som tegneserieromaner i pocketbøker (Harper, 2010, s. 128). I de senere årene er elementer fra manga blitt populære i vestlige tegneserier også. Malin Falch har trekk av dette i *Nordlys*-serien. Sonja og småtrollene har blant annet ganske store, nesten runde øyne, vikingene derimot har ikke dette. Ansiktet til Sonja har også tidvis få og mindre linjer og streker for å vise at hun reagerer, dette er ikke vanlig i vestlige tegneserier som ofte har flere linjer for å uttrykke følelser.

2.2.3.1 Farger

De konnotasjonene leserne får ved ulike farger, vil variere, men farger realiserer også mer allmenn mening i kulturen. Kress og van Leeuwen skriver om to ulike former for affordans i farger. Det er *assosiasjon* og *distinktive kjennemerker* ved farger (Kress og van Leeuwen, 2021, s. 244). Assosiasjon generelt sett handler om at man gjenkjenner noe fra tidligere, og det gjør at man finner mening. Ved assosiasjon er det gjerne snakk om

kommunikasjonsaspektet, slik som i reklamer og underholdningsmedier hvor man har med objekter eller karakterer som gir mening i en bestemt kultur. Dette kan være at man i en norsk kulturell kontekst kan bruke troll for å reklamere for eksempelvis eventyrsjokolade, eller det at vi ofte spiller på humor i reklamer, som vil rette seg mot nordmenn. Hvordan man velger å formidle et budskap, vil variere mellom ulike samfunn og deres vaner, kultur og normer. Dette gjelder også valg av farger: «Fargevalg er sjelden tilfeldig. De bygger på visse konvensjoner knyttet til farger i et samfunn» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 33). Distinktive kjennemerker er forbundet med det faktum at vi har gitt spesifikke farger en viss mening i det materielle, og hvordan vi mennesker oppfatter det. Farger blir ofte brukt semiotisk og blir da et symbol i seg selv (Kress og van Leeuwen, 2021, s. 244). Farger kan spille på følelser, slik som at havblå kan virke beroligende. Rød er en signalfarge og betyr ofte fare eller at man må være på vakt. I naturen er fluesoppen rød og mennesker har lagd stoppskilt røde. Det er en farge man legger fort merke til. I tegneserier er farger på eksempelvis superheltekostymer blitt et symbol for karakteren. Leseren kjenner alltid igjen Supermann med blå drakt og den røde og gule Supermann-logoen (McCloud, 1993, s. 188).

Sterke farger har tradisjonelt sett blitt brukt flittig i tegneserier for å lage et skille fra den gang da tegneserier måtte kjempe om plassen i avisene (McCloud, 1993, s. 188). Farger har mye å si i en tegneserie, også om de ikke blir brukt, og selvfølgelig hva slags type farger som brukes. Om man kun bruker sort/hvitt, vil man se mer av idéen bak selve kunsten, mens ved fargebruk vil tegneseriene kunne virke mer virkelighetsnære (McCloud, 1993, s. 192). Farger kan også medvirke til at leseren kan kjenne igjen objektene eller personene som er avbildet (McCloud, 1993, s. 189).

Kress og van Leeuwen opererer med mange elementer i sin gjennomgang av farger som meningsskapende ressurs, men jeg har valgt ut disse elementene, fordi de etter min mening er mest nyttige i arbeid med tegneserier. Jeg har også valgt å oversette dem til norsk. Begrepene er: *saturation* oversatt til *metning*, *purity* oversatt til *renhet*, *luminosity* oversatt til hvor *lysende* eller *skinnende* en farge er, og *hue* oversatt til *nyanse*. *Metning* beskrives som når fargen enten er på sitt mest duse, eller når den er mørk og fargen så å si ikke er der. Full metning understreker ofte intense følelser, mens duse farger viser det vage (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 245). *Renhet* er når man bruker farger som ikke er blandet med andre, slik som rød, blå og gul (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 245-246). Hvor *lysende* eller *skinnende* en farge er, handler om fargens evne til å gløde og gi lys til et bilde (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 246-247), mens *nyanse* er skalaen fra rød til blå. Det handler om hva slags betydning

fargene kan ha, slik som at blåere farger er kaldere og rødere farger er varmere (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 247).

2.3 Multimodal literacy

Det å kunne lese har primært blitt sett på som at man kan lese tekst som er skrevet, ikke tekst i form av bilder. Bateman understreker nettopp dette når han hevder:

The common notion of ‘literacy’ in education is one that is solidly conjoined with the understanding of *text*. Being literate means that one can read written language.

Moreover, as argued by many commentators, the past 200 years has seen such a focus on language, particularly written language, that the very notion of intelligence has been strongly linked with *verbal* literacy. (Bateman, 2014, s. 22)

Et slikt syn har gjort at bildebøker og tegneserier tradisjonelt sett har blitt lite verdsatt i skolen og i skolens leseopplæring. Nå er det en endring i samfunnet om hva som egentlig er å kunne lese. Lesing er ikke lenger å kunne tyde ord på en side, men det å kunne hente ut informasjon fra flere ulike modaliteter. New London Group skriver: “In a profound sense, all meaning-making is multimodal” (New London Group, 1996, s. 81). Det vil si at man også må se på designelementet ved verbaltekst (New London Group, 1996, s. 81). Ulike fonter kan ha noe å si for hvordan vi oppfatter en tekst. Det er dermed i enhver tekst flere modaliteter samtidig som den som leser, må kunne forstå. I tillegg kommer bilder, farger, design på siden m.m. Multimodalitet er ifølge New London Group viktig for å skape mening, siden det innebærer et samspill av flere modaliteter (New London Group, 1996, s. 80-81). Det er viktig å utvikle en kompetanse for å lese ulike modaliteter samtidig, slik at man ikke går glipp av meningen ved en multimodal sammensetning. Literacy vil med andre ord si en tekstkompetanse som inkluderer både verbalspråk og andre modaliteter.

2.4 Allalderlitteratur og intertekstualitet

Allalderlitteratur er et begrep brukt for å beskrive litteratur som kan passe for alle aldre (Fosse, 1998, s. 72). Fosse skriver om bildebøker, og at disse kan bli løftet og få mer prestisje ved å bruke begrepet allalderlitteratur fremfor barnelitteratur. Begrepet er ikke noe som Malin

Falch har fremhevet i forbindelse med *Nordlys*-serien, siden hun fokuserer på å appellere til barneleseren (Simonsen, 2022). Allikevel kan det være elementer i bøkene hennes som appellerer til mer voksne lesere også. Noe av årsaken til det kan ha med intertekstualitet å gjøre. Mange lesere gjenkjenner ulike historier og karakterer i bøkene og på forskjellige måter.

Når man leser, bruker man tidligere erfaringer fra litteratur som kan gi en dypere leseopplevelse. Intertekstualitet gjør at vi kan finne mening i en ny tekst ved hjelp av kunnskap om tidligere tekster (New London Group, 1996, s. 82). En *intertekst* er en eller flere tekster som man har lest tidligere, og som hjelper med å forstå det litterære verket man leser (Riffaterre, 1990, s. 56). *Intertekstualitet* er det som binder sammen det litterære verket og interteksten (Riffaterre, 1990, s. 57). Riffaterre skiller også på å ha hørt om et verk og faktisk kjenne til det (Riffaterre, 1990, s. 56). Det at litterære verk har intertekstuelle referanser, kan gjøre at de som ikke forstår det, opplever en tomhet i teksten, men det kan også oppfordre dem til å søke etter hva denne tomheten bunner i (Riffaterre, 1990, s. 56-57). Oppfattelse av intertekstuelle elementer gir ofte glede til lesingen ved at man finner noe gjenkjennelig i teksten. Man kan oppleve at man tar del i et litterært univers.

2.5 Fantastisk litteratur

Fantastisk litteratur har en egen måte å fremstille verdener på, ulikt realistiske fortellinger, med ulike karakterer og ulike settinger (Slettan, 2018, s. 11). Det er et samlebegrep for flere litterære tradisjoner og blir også brukt som hovedbegrep i nordisk og kontinental sammenheng. I engelsktalende land bruker de ofte *fantasy* (Slettan, 2018, s. 11). Derfor bruker jeg fantastisk litteratur som overordnet begrep og inndelingen jeg skriver om nedenfor. Litteraturforsker Svein Slettan deler fantastisk litteratur i tre ulike tradisjoner (Slettan, 2018, s. 11). Vi har kontinental fantastisk litteratur med opphav i tysk litteratur. Det er også det man forenklet sier er fantastisk litteratur. Angelsaksisk tradisjon er det vi enkelt sagt kan kalle *fantasy* som nevnt over. Den siste er fabeltradisjonen, og det vil si de tekstene som har spesielle figurer som har trekk som minner om vår verden, men som allikevel skiller seg litt ut, samtidig som det er humor og noe spesielt språk (Slettan, 2018, s. 11). Det som også er gjennomgående for fantastikken, er arven fra myter og eventyr som vi finner trekk av i flere av fortellingene (Slettan, 2018, s. 11).

Fantastisk litteratur er historier som foregår i den virkelige verden, men som har elementer av magi eller underfundighet (Slettan, 2018, s. 12-13). Et eksempel er Astrid Lindgrens, *Pippi Langstrømpe* (1945/2015) med «verdens sterkeste jente». Her er vi i den virkelige verden, men det er ikke realistisk at en jente kan løfte en hest over hodet slik Pippi kan. Det er trekk ved Pippi som gjør at vi skjønner at det ikke er virkelig. Fortellingene kan være med på å kaste et lys over den virkeligheten vi lever i, og hva som muligens kan endres i vår verden (Slettan, 2018, s. 13). Bøkene om *Pippi Langstrømpe* kan for eksempel være med på å utfordre kjønnsroller, spesielt med tanke på tiden Astrid Lindgren skrev dem i (1945).

Fantasy er bøker som har en sekundær verden i tillegg til den virkelige verden. Hvor mye vi er i den virkelige verden og sekundærverdenen, vil variere. Det kan være slik som i C.S. Lewis' *Løven, Heksa og klesskapet* (1950/2005) hvor portalen inn til den sekundære verden, Narnia, er klesskapet, og leseren kjenner til både Narnia og den virkelige verden barna kommer fra. Det kan også være som i J.R.R. Tolkiens *Ringenes herre* (1954-1955/2002) hvor det vi vil kalle den virkelige verden, blir nevnt, men historien foregår i en sekundær verden. Det viktige i en slik fortelling er oppdraget hovedkarakterene har, og deres utvikling på en eventuell reise (Slettan, 2018, s. 13). En underkategori av *fantasy* er *heroisk fantasy*, hvor det er hovedpersonens utvikling og prøvelsene helten må gjennomgå som er viktigst (Slettan, 2018, s. 13). Det er i disse fortellingene ofte et tydelig skille på godt og ondt, og det er ofte en tydelig moral i historien (Slettan, 2018, s. 14). Ved å lese fantasy-bøker kan man utvikle sin egen forestillingsevne og lære å se på ting annerledes, fra andres synspunkt og med andre verdier (Slettan, 2018, s. 15). I *Ringenes herre* ser vi en kamp om makt og ringen som frister alle utenom den uselviske Hobbiten Frodo. Det er flere som ofrer seg på veien for å bringe ondskaper ut av verden. De har hindre på veien, men godheten seirer ved å kjempe og ved å prøve å aldri vike. Det viser seg å ikke alltid være lett, men det hjelper å ha gode venner. Det man blant annet kan lære av det, er å stå for det som er rett, ikke bære byrder alene og ikke la seg friste av altoppslukende makt. *Nordlys*-serien havner innen *fantasy*-kategorien. Dette utdyper jeg mer i analysekapitlet.

Fabeltradisjonen minner om de to foregående, men er preget av trekk fra humoristiske myter, fabler, dyreeventyr og skjemteeventyr. Disse kan foregå i primær- og sekundærverdener (Slettan, 2018, s. 15). Lewis Carrolls *Alice i Eventyrland* (1865/2014) er et eksempel på en moraliserende fortelling. Det er livsvisdom lagt inn med et naivt syn og humor (Slettan, 2018, s. 16). I moderne tid er Erlend Loes bok *Kurt blir grusom* (1995) et eksempel på en naiv og morsom virkelighet, hvor vi ser en drastisk forandring i

hovedkarakterens væremåte, men med komiske trekk, og løsningen blir også lett, men historien har fortsatt med et poeng om menneskelig svakhet (Slettan, 2018, s. 16).

2.5.1 Fortellingsinventar, tekstverden og fantastikkens funksjon

Den amerikanske forskeren Joseph Albert Appleyard benytter begrepet «story world» i sitt arbeid (Appleyard, 1991, s. 50). Dette velger jeg å oversette til *fortellingsinventar*, som er begrepet jeg vil bruke fremover. Appleyard er opptatt av målgruppen for det litterære verket. Han deler inn i aldersgruppene tidlig barndom, senere barndom, ungdom, ung voksen og voksen. Alle disse kategoriene tilegner han ulike leseegenskaper. I forbindelse med oppgaven min ser jeg på senere barndom: leseren som helt og heltinne (Appleyard, 1991, s. 57). Leseren i denne aldersgruppen identifiserer seg gjerne med helten eller heltinnen i fortellingen. Selve fortellingsinventaret slik som sted, tid, miljø og figurer og deres attributter endrer seg og gjør at leserne opplever fortellingene som forskjellige selv om fortellingsstrukturen er den samme.

For å forklare fiktive tekstverdener velger Magne Drangeid å illustrere poenget sitt med en samtale. Når man har en samtale vil man prøve å nå en felles grunn etter å ha hentet informasjon fra hverandre. Det hver deltaker i samtalen sier, vil oppfattes ulikt av mottaker og sender og vice versa. Man spiller på det hver sier og fører en dialog og skaper en tekstverden sammen (Drangeid, 2014, s. 50-51). Det som gjør at fiksjon som vi leser, skiller seg fra dette, er at vi her blir presentert for en verden fortalt av en forfatter med en synsvinkel og karakterer i forfatterens fortelling. Det skiftet fører til en ny tekstverden. Denne verdenen trenger ikke å endre forteller, men bare tid og sted, og dermed oppstår det enda en ny tekstverden. Et annet aspekt ved dette er også hva leseren tenker om disse verdenene, og hvordan leseren oppfatter helheten (Drangeid, 2014, s. 51).

I de tidligere årene før skolestart er lesing mest for lek, og lesing er å utforske sidene og bildene. Når barna kommer i tiårsalderen og kan lese bedre, blir lesing både for å tilegne seg kunnskap og for å fantasere (Appleyard, 1991, s. 78). Appleyard stiller spørsmål om det er her skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa kommer (1991, s. 78). Når barn kommer i skolealder, er det plutselig ikke lenger kun lek å lese. Det er et praktisk perspektiv ved det også (Appleyard, 1991, s. 78). Det er her skolen har en viktig jobb når det gjelder å holde på elevenes interesse for lesing. Her kommer diskusjonene om seriebøker som ofte interesserer elevene, men som noen oppfatter at har mindre litterær kvalitet. De kan også virke repetitive, og det gjør at man ikke får noe nytt å sette seg inn i eller oppdage (Appleyard, 1991, s. 84).

Hva slags bøker som elever vil lese reflekteres ofte i hva samfunnet er opptatt av (Appleyard, 1991, s. 88).

Fantastisk litteratur har flere funksjoner, og innen barnelitteraturforskning har man kommet frem til tre inndelinger: *psykologisk*, *samfunnskritisk* og *estetisk* (Birkeland et al., 2018, s. 94-95). Den *psykologiske* er med i de fleste fortellinger hvor det er noen som føler seg utenfor enten i en vennegjeng eller i verden, altså eksistensielle spørsmål (Birkeland et al., 2018, s. 94). Den *samfunnskritiske* funksjonen kan stille seg kritisk til samfunnet, men med mulighet for overdrivelse og forenkling slik at det blir lettere for barn å forstå (Birkeland et al., 2018, s. 95). Den *estetiske* funksjonen blir brukt for å skape en distanse fra virkeligheten (Birkeland et al., 2018, s. 95-96). Alle disse funksjonene er nevnt for å vise det didaktiske potensialet i fantastiske bøker.

2.6 Lesemotivasjon

En av drivkreftene bak denne masteroppgaven er å arbeide med litteratur som kan skape lesemotivasjon for barn og unge. Men hva er egentlig motivasjon? Motivasjon kan være et vanskelig begrep å forstå når man begynner å se nærmere på det. Det er et begrep man kan ta for gitt at man vet hva er, men det ligger mye bak dette begrepet. Det vil jeg forklare her i dette underkapitlet. Jeg vil også avklare hvordan jeg ser på motivasjon og spesifikt lesemotivasjon. Motivasjon hører ifølge Bergkastet et al. (2009, s. 103) til det daglige arbeidet i skolen: «Å skape motivasjon og engasjement hos elevene er et kontinuerlig arbeid med mange metoder og mulige innfallsvinkler».

En enkel definisjon av motivasjon er: «To be motivated means *to be moved* to do something» (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Leseforskerne Brandmo og Bråten kommer med nesten samme definisjon og skriver: «Begrepet motivasjon er avledet av det greske ordet *movere* og reflekterer en forestilling om at det er «noe» som får oss til å utføre handlinger» (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Hva «noe» kan være, er opp til hver enkelt. Hva eller hvordan man motiveres, er individuelt og definisjonene er vide: «People have not only different amounts, but also different kinds of motivation» (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Det vil si at ulike personer vil variere i både hva som motiverer dem, men også hvordan de må jobbe for å bli motivert (Ryan & Deci, 2000, s. 54).

2.6.1 Indre og ytre motivasjon

Motivasjon deles opp i *intrinsic* og *extrinsic* eller *indre* og *ytre* motivasjon på norsk. Enkelt forklart er indre motivasjon når man gjør noe, fordi man er interessert og har lyst (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Det forekommer et ønske om å lære, fordi man eksempelvis ser på det som en fordel for ens egen utvikling. En ytre motivasjon derimot er motivasjon som kommer ved at man jobber for utfallet og ikke selve oppgaven (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Det kan være at man blir lovet noe for å utføre en oppgave. Jeg utdyper mer i de neste avsnittene. Det er en stor forskjell på indre og ytre motivasjon, og hva som best driver den enkelte. Hva som skaper best resultater for den enkelte, vil også variere (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

Indre motivasjon kan vi igjen dele vi i to kategorier når det gjelder lesing, en som handler om *interessen* for temaet, og en som handler om *involving*, altså engasjement (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). *Interesse* handler om hvordan man oppfatter det man leser, om det er spennende, oppsiktsvekkende, hva enn som gjør det interessant for leseren, og som gjør at man vil utforske temaet eller boken videre (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). *Involving* betyr et engasjement i lesingen. Det vil si at man kan leve seg inn i en god roman eller tegneserieroman, så lenge man tidligere har hatt gode leseopplevelser. Her er det ikke like viktig med selve historien, men heller opplevelsen av å lese (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217).

Ytre lesemotivasjon er når det ikke er selve lesingen som er målet, men en ytre faktor som motiverer. I skolesammenheng kan dette være når læreren lover å se en film om klassen leser et visst antall bøker en måned. Dette blir ofte sett på som mindre verdt for lesingen siden det ikke øker motivasjonen for lesingen, men heller at man ser frem til belønningen (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Det er allikevel ikke til å unngå at lærere må bruke ytre motivasjon i en skolesammenheng, og det behøver ikke å være ugunstig. Selv om målet er viktigere enn midlet, får elevene lest. Det er selvsagt ikke ideelt hvis belønningen alltid skal være drivkraften til lesing. Et mål må være at elevene ønsker å lese for lesingens skyld, og ikke fordelen man får. Ytre motivasjon behøver ikke å være en fysisk belønning, men kan være å komme først i en konkurranse mellom medelever, eller bare en anerkjennelse sosialt enten fra foreldre, lærere eller venner (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218-219).

I en klasse vil lesemotivasjonen variere. Noen elever vil være glad i å lese, andre leser lite og bare det de må. Derfor kan man spørre seg om det er mulig å ha et felles opplegg for å skape lese lyst for en hel klasse. Et opplegg som hjelper én elev, fungerer kanskje ikke for en annen elev. Det som er det evige didaktiske spørsmålet, er hvordan hjelpe alle med de

midlene vi har til rådighet? Det er viktig å ha en åpen dialog med elevene og eventuelt foreldrene for å komme frem til hva man kan gjøre i klasserommet for å fange interessen for lesing (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Det er allikevel, som Brandmo og Bråten (2021, s. 218) skriver, vanskelig å tilpasse tekster etter elevers interesser da interesse er subjektivt. Guthrie et al. (2006, s. 91) samlet i sin forskning inn leselogger fra elevene og kom frem til at situert interesse henger sammen med generell lesemotivasjon uansett om det går i en retning av økt lesemotivasjon eller ikke. Med situert interesse mener Guthrie et al. at motivasjonen til å lese ofte kan være situasjonsbetinget, og om man vil at det skal gå over til indre motivasjon, bør det være en viss fornøyelse og læring som preger tilværelsen til eleven. Om man kan gjenskape den situasjonen, kan man forhåpentligvis videreføre interessen til en indre lesemotivasjon (Guthrie et al., 2006, s. 93). Det å jobbe med et tema samtidig som elevene har mulighet til å velge ut bøker om dette temaet, virker positivt på motivasjonen (Guthrie et al., 2006, s. 110).

2.6.2 Lesemotivasjon – lyst til å lese

For å ønske å lese må elevene føle en viss mestring når det gjelder lesing, og følgelig utvikle et behov for lesing, enten ved å se nytteverdien når det gjelder læring eller for underholdning. Argumentet mitt er at for å kunne utvikle en indre motivasjon, må man ha en viss leseglede. Dette tror jeg kan oppnås ved å introdusere tegneserieromaner som en slags hybrid mellom «enkle» tegneseriehefter og romaner, og som for noen på sikt kan gjøre bøker med mer tekst mindre skumle, mens det for andre gjør at de i det hele tatt leser noe. Det å jobbe med et tema slik som Guthrie et al. skriver, er også noe man kan gjøre for å vise nytteverdien ved lesingen og øke motivasjonen.

Når det gjelder leselyst, skriver førsteamanuensis Åsmund Hennig at for å skape leselyst er det ofte nok å gi barnet tid, rom og et variert utvalg tekster som også inneholder tegneserier. Dette til tross for hva noen foreldre kan mene om tegneserier (Hennig, 2019, s. 82). Han skriver også om at hjemmet spiller en stor rolle i leselysten til elevene: «Positive holdninger til lesing hjemme er svært avgjørende for utvikling av leselyst» (Hennig, 2019, s. 83). Det er altså en miljøfaktor som spiller inn når det gjelder lyst til å lese. Om et barn vokser opp blant leseivrige foreldre, vil det mest sannsynlig utvikle en glede for bøker selv, og disse barna vil ofte forbli lesere siden de har en positiv holdning til bøker allerede fra de er småbarn (Hennig, 2019, s. 83-84).

Leselyst og kjønn er også en problemstilling da det ofte er slik at gutter har mindre interesse for lesing enn jenter, i det minste for skjønnlitterære bøker. Gutter bør også få møte skjønnlitterære bøker som fenger, og ikke kun lese faglitteratur. For at dette skal skje, må man ha flere bøker rettet mot guttene også, og bibliotekarer og lærere må finne fram til disse bøkene og introdusere guttene for dem (Kverndokken, 2013, s. 56). Både for jenter og gutter gjelder det å ha gode rollemodeller for lesing, slik som en engasjert lærer. Læreren må modellere flere lesenivåer for å inkludere alle (Bratheim et al. 2013, s. 238).

Mye lesing bedrer ordavkodingsferdighetene, det utvider ordforrådet og gir kunnskaper. Elevene får større utholdenhet. Det blir lettere å takle utfordringene. Vanskelighetene som måtte dukke opp under lesingen, kan lettere overvinnnes. De utvikler forståelsesstrategier, opplever mestring og leser mer. (Bratheim et al. 2013, s. 238)

Argumentet for å arbeide mye for å skape lesemotivasjon er dermed viktig. Det å glede seg til å lese og ikke se på det som en plikt, er målet. Jeg ønsker at elevene skal ha en indre motivasjon for lesingen, og ikke ha et behov for belønning for å lese. Det er her jeg tenker *Nordlys*-serien kan bidra.

3 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning og bruk av grafiske romaner, tegneserier og tegneserieromaner i skolen, ser det ut som mesteparten av forskningen er gjort internasjonalt. Resultatene kom jeg frem til ved å bruke søkebasen ERIC, Google Scholar og Oria. Det er for det meste skrevet masteroppgaver om tegneserier i Norge, mens det er gjort mye mer forskning på multimodalitet og bildebøker.

I Norge er det skrevet flere masteroppgaver om tegneserier, blant annet *Tegneserier som undervisningsemne i norsk: en deskriptiv analyse av to undervisningsopplegg om tegneserier* av Åse Linn Berntsen (2006), *Teikneserieromanar i litteraturundervisninga* av Christer Stewart Aarbø (2009) og «*Jeg skjønner meg ikke på damer, jeg: En undersøkelse av hvordan mannlige og kvinnelige aktører skaper mening i tegneseriene Nemi og Pondus* av Martin Wollert-Nilsen (2016).

Det er derimot skrevet en rekke bøker og artikler om multimodale eller sammensatte tekster. Det blir umulig å nevne alle disse titlene her, men jeg vil nevne artikkelen til Elise Seip Tønnessen: «Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis: erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster» utgitt i tidsskriftet *Viden om literacy* i 2017. Artikkelen «Multimodalitet og multimodale tekster» av Anne Løvland fra *Viden om læsning* i 2010 bør også nevnes og er et eksempel på analyse av multimodalitet i bildeboken *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus.

Det har vært et stort fokus på bildebøker i Norden, også bildebøker som multimodale tekster. I tillegg til Løvlands artikkel kan Eva Maagerø og Nahúm M. Torrez sin artikkel fra 2015 nevnes. Artikkelen «The Invisible Hunters: En multimodal analyse av en bildebok fra miskito-folket i Nicaragua» er utgitt i boken *Flerkulturelt verksted: ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold*. Den tar for seg hvordan bildene og verbalteksten formidler historien de analyserer, som er en legende fra miskito-folket gjort om til bilder og verbaltekst. Forskningsarbeidene til Elisabeth Hovde Johannesen (2019) som er faglig ansvarlig for bildebokkonferansen i Notodden, bør også nevnes. Hun har blant annet skrevet artikkelen «Bildebøker og emosjonelle lesereaksjoner: om kunst og estetikk». Når det gjelder tegneserieromener, er det de samme navnene som går igjen, blant annet Morten Harper i Norge og Scott McCloud internasjonalt. Gjentakende for tidligere masteroppgaver er også at de nevner at det er lite forskning på feltet, og det er gjennomgående for hele 2000-tallet og 2010-tallet. Dette skriver blant annet Wollert-Nilsen i sin innledning hvor han argumenterer for at det er en økt interesse for denne litteraturen, men lite forskning. Han skriver: «Paradoksalt nok finnes det lite forskning på tegneserier i Norge, spesielt innen norskfaget»

(Wollert-Nilsen, 2016, s. 1) I den internasjonale forskningen bærer det preg av at de som har gjort forsøk i klasserommet, er lærere og bibliotekarer (se nedenfor). Det som også er gjennomgående, er at mange poengterer at flere elever synes tegneserier kan virke barnslige, og dette er da noe som de ønsker å motbevise.

I artikkelen «How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective» uttrykker læreren Rocco Versaci at folk trår forsiktig rundt han når han sier at han er engelsklærer. De sier at det var det faget de trivdes minst med på skolen, eller at det var det faget de klarte seg dårligst i (Versaci, 2001, s. 61). Noe av årsaken til at personer er litt motvillige til litteratur kan være på grunn av tidligere dårlige erfaringer. Versaci kommer frem til at for å engasjere elevene i klasserommet uansett trinn, så er tegneserier svaret. Han ønsker i all hovedsak å gjøre elevene i stand til å prate om litteratur og ha egne meninger (Versaci, 2001, s. 62). Hovedpoenget i artikkelen hans er å ikke komme med antagelser om litterære verk basert på hva man har hørt fra andre (Versaci, 2001, s. 66). Han poengterer at man må ta tegneserier på alvor, og at det finnes ulike typer tegneserier akkurat som det finnes ulike filmer. Man slutter ikke å se film bare fordi man ikke lenger liker Disney-filmene. Slik er det med tegneserier også. Man bør ikke slutte å lese dem bare fordi man ikke vil lese det samme som man gjorde da man var yngre (Versaci, 2001, s. 63) siden det finnes tegneserier for alle aldre. Versaci poengterer at man ofte leser tegneserier som barn, og det er fordi man velger ut bøkene selv, og de blir ikke valgt ut for deg av en lærer eller en forelder. Det er noe man har valgt selv ut fra ren leseglede (Versaci, 2001, s. 63). Tegneserier kan også skape leseglede senere i livet.

En annen større studie fra 2019 er presentert i artikkelen: “Librarians’ perceptions of educational values of comic books: A comparative study between Hong Kong, Taiwan, Japan, Australia and New Zealand” av Lo et al. Forfatterne har gjort en komparativ studie mellom landene nevnt i tittelen. Studien går ut på at skolebibliotekarer fra de ulike landene har rapportert deres holdninger til tegneserier og lånemønstret til elevene, og hvordan man ivaretar tegneserier og tegneserieromaner på skolebibliotek. Det var 683 deltakere i studien (Lo et al., 2019, s. 1103-1104). Det studien kom frem til, er at det enda er en viss skepsis til bruk av tegneserier, men at denne typen litteratur øker i popularitet også hos skolebibliotekarene (Lo et al., 2019, s. 1116). Det var en større skepsis hos de ikke-vestlige landene i studien, og dette kan ha med kulturforskjeller å gjøre. Norge kan nok sammenlikne seg mest med Australia og New Zealand i denne studien. Land som Japan har som kjent en sterk tegneserietradisjon, blant annet manga-serien. Et godt sted for å innføre tegneserier og tegneserieromaner er jo nettopp på skolebibliotekene. Det er et sted hvor lærerne og

bibliotekarene kan gi tips til elevene om hva de kan lese, men det er også et sted hvor elevene kan gå selv og velge ut det de synes virker mest spennende, og da er vi avhengige av å ha god kunnskap om emnet blant lærere og bibliotekarer. Det skolebibliotekarene velger å kjøpe inn av bøker, er med på å forme valgene til elevene. Noe som er spennende med studien, er at den kommer frem til at tilstedeværelsen av tegneserier og tegneserieromaner gjør skolebiblioteket mer attraktivt for elevene å bruke (Lo et al., 2019, s. 1116).

Tittelen på masteroppgaven til Åse Linn Berntsen fra 2006 er som nevnt tidligere: *Tegneserier som undervisningsemne i norsk: en deskriptiv analyse av to undervisningsopplegg om tegneserier*. I oppgaven kommer hun frem til at færre leser tegneserier enn tidligere. Det er fremdeles noen klasser som arbeider med tegneserier, men ikke like mange som det var 10-15 år tidligere. Det at tegneseriebransjen ikke har fornyet seg, mener Berntsen er grunnen til denne nedgangen (Berntsen, 2006 s. 106-107). Det er mulig at denne fornyelsen som Berntsen etterlyser, har skjedd i dag både gjennom nye typer tegneserier og ikke minst gjennom de mange tegneserieromanene som finnes på markedet. Når det gjaldt å bruke tegneserier som emne i norsktimene, var det å gjøre emnene kjent for elevene og trekke linjer til tidligere kunnskap viktig for å skape engasjement (Berntsen, 2006, s. 60).

Masteroppgaven til Martin Wollert-Nielsen «*Jeg skjønner meg ikke på damer, jeg*»: *En undersøkelse av hvordan mannlige og kvinnelige aktører skaper mening i tegneseriene Nemi og Pondus* (2016) er et bidrag til forskningen som omhandler populære norske tegneserier. Oppgaven handler primært om hvordan kvinner og menn blir fremstilt i norske tegneserier, men den har også med hvordan tegneserier kan brukes didaktisk. Det oppgaven i tillegg tar opp, er hvorvidt det er et ønske om å bruke tegneserier i skolen og i så fall hvordan iverksette dette.

Det at mye av norsk forskning på tegneserier baseres på masteroppgaver, er et tegn på at kommende lærere interesserer seg for tegneserier. Men det er også et argument for at vi trenger flere forskere som arbeider med tegneserier og tegneserieromaner slik at vi både får mer kunnskap om tegneserier som multimodale tekster, men også om hvordan en kan arbeide med tegneserier i klassen. Det store mangfoldet av tegneserier og tegneserieromaner vi har i dag, bør bidra til at dette blir til et spennende forskningsfelt. Det har som nevnt tidligere vært et stort fokus på bildebøker i Norden, men det hadde vært nyttig om bildebokforskningen kunne utvides med mer forskning på tegneserier som en del av den multimodale forskningen. Min masteroppgave er tenkt som et bidrag her.

4 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg forklare metoden jeg benyttet for å analysere tegneserieromanen. Jeg foretok en multimodal tekstanalyse, og det vil si at jeg så på samspillet mellom verbaltekst, bilde og andre elementer som er spesifikke for tegneserier. Først vil jeg gjøre rede for valg av tekst, deretter analysekategoriene jeg valgte, så skriver jeg om hermeneutikk og kvalitative metoder. Helt til slutt ser jeg på reliabilitet, validitet og etikk.

4.1 Valg av tekst

Jeg har valgt å analysere en tegneserieroman, fordi jeg tror at denne typen litteratur kan interessere elever, og gjøre at de kanskje leser mer i hverdagen. Som kommende lærer ønsker jeg gjennom masteroppgaven å få mer innsikt i slik litteratur. Jeg ønsker dessuten å reflektere over hvilket potensial slik litteratur kan ha i skolen. *Nordlys*-serien valgte jeg siden den som nevnt tidligere ble en stor suksess blant unge, og derfor ville jeg se på hva som kunne gjøre denne serien aktuell i skolen. Jeg valgte å analysere den første boken *Nordlys: Reisen til Jotundalen*, siden den legger grunnlaget for resten av serien, og det er i den boken man blir introdusert for hovedkarakterene. Det er her leseren ser Sonja dra fra den virkelige verden og ta del i den ukjente i fantasiverdenen. I den første boken skal jeg analysere tre oppslag fordelt jevnt utover i boken. Jeg har valgt ett oppslag fra begynnelsen av historien (Falch, 2018, s. 16-17), ett midt i (Falch, 2018, s. 76-77) og ett mot slutten (Falch, 2018, s. 150-151) for å gi en best mulig oversikt over det litterære universet som blir presentert i den første boka. Valget er også gjort for å komme nærmere inn i måten forfatteren fremstiller teksten sin på, og for å vise karakterutvikling.

En viktig grunn for meg til å velge nettopp en tegneserieroman, er som sagt at jeg er opptatt av elever og lesing. For mange elever er det vanskelig å finne motivasjon for lesing, og da utvikle en glede ved lesingen. Viktigheten av motivasjon og interesse ønsket jeg å belyse ved å analysere en tegneserieroman i *Nordlys*-serien. I et intervju med nettavisen Bok365 sa Malin Falch at når hun tegner og skriver, prøver hun å tenke tilbake på da hun selv var barn. Hun sier at voksne tenker ofte på hva de tror barn liker, og ikke hva de faktisk liker. Falch er heller ikke veldig glad i bøker som skal skildre noe moralsk eller belærende for barna (Simonsen, 2022). Disse synspunktene kan være medvirkende for hvorfor serien har blitt en

så stor suksess. Malin Falchs synspunkter appellerte til meg når jeg skulle velge hvilket verk jeg skulle analysere i masteroppgaven min.

Motivasjon er en viktig del av den videre leseopplæringen. Leseforskerne Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas hevder: «Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese» (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Er man mer motivert for en oppgave, er det lettere å gjøre den. Dette gjelder lesing også. Elever spør ofte lærer om hvorfor de skal gjøre ting. Selv har jeg ofte i vikariater som lærer blitt spurt av elevene om hvorfor de skal lese. Å lese i hylleboka blir ofte en straff fremfor noe å glede seg over. Dette kan ha noe med hva de leser å gjøre, og om de velger for vanskelige tekster, som kanskje er spennende, men for utfordrende. De lettere tekstene kan kanskje være riktig språklig nivå, men ikke utfordrende nok innholdsmessig. Tegneserieromaner kan her være et alternativ for disse leserne, men også for de leserne som fint kunne lest en roman, men som ikke orker eller synes tegneserier er spennende.

Nordlys-serien og andre tegneserieromaner har jeg sett på flere skoler og jeg har hørt at *Nordlys*-serien benyttes både på småtrinnet og på mellomtrinnet. Jeg mener den fint kan brukes på ungdomsskole og også til og med videregående skole, slik som det blir gjort med såkalt utfordrende bildebøker, som kan være alt fra bøker om alvorlige temaer til bøker med mye intertekstualitet. Dette ble gjort med boken *Snill* av Gro Dahle på en videregående skole, og her kom forfatteren av artikkelen frem til at elevene fikk øynene opp for at bildebøker kan ha seriøse temaer og mange tolkningsmuligheter (Engebretsen, 2014, s. 21). Det at *Nordlys*-bøkene har blitt solgt i svært mange eksemplarer, sier noe om hvor populære de er på fritiden for en del barn og unge. *Nordlys*-seriens første bok *Reisen til Jotundalen* er trykket i sitt tiende opplag per 2021 (Falch, 2018).

4.2 Analysekategorier

I dette delkapitlet skal jeg forklare hvordan jeg kom frem til analysekategoriene jeg har valgt ut. Jeg vil benytte analyseverktøy fra tegneserieteori og teori om multimodale tekster.

4.2.1 Valg av analysekategorier

Jeg har valgt å dele analysen min i to deler hvor hovedvekten ligger på del to. I første del analyserer jeg den første boken i *Nordlys*-serien som en helhet. I del to analyserer jeg tre

oppslag jeg har valgt ut som jeg tenker representerer historien godt (se ovenfor). Analysekategoriene er valgt ut med bakgrunn i hvordan tegneserier er bygd opp. Analysekategoriene til boken som helhet er valgt ut for å gi et overblikk over den fantastiske verdenen, samt utviklingen til hovedkarakteren. Jeg har imidlertid valgt å legge hovedfokuset på oppslagene. Oppslagene studerer jeg denotativt og konnotativt. I tillegg har jeg valgt ut ni analysekategorier. Jeg har valgt ut analysekategoriene til oppslagene på bakgrunn av tegneserieteorien som jeg skriver om i teorikapitlet. Til det har jeg funnet mest informasjon i boken *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993) av Scott McCloud, og jeg bruker blant annet den for å begrunne analysevalgene mine.

4.2.1.1 Boken som helhet

Her har jeg primært konsentrert meg om hovedkarakteren Sonja, og hva hun bidrar med i den fantastiske verdenen. Jeg forklarer også handlingen i boken ved å henvise til noen trekk ved fantastisk litteratur, blant annet den utpregede bruken av *intertekstualitet* i den sekundære verdenen, eksempelvis den heroiske hovedkarakterens reise med ulike prøvelser i fortellingen som er typisk fra folkeeventyr (Slettan, 2018, s. 20-21). Landskapsbeskrivelser med høye fjell og dype skoger går også igjen i fantastisk litteratur. Den kreative og overdrevne siden ved litteraturen er det som kan fange leseren i universet (Slettan, 2018, s. 20-21). En forklaring av og kort analyse av det litterære universet i boken er med for å gi et innblikk i hvordan verdenen er bygd opp. Det å bygge en tekstverden er viktig i fiksjon, slik at leseren har et bilde på hvordan verdenen som blir omtalt ser ut (Drangeid, 2014, s. 51). Dette gjelder tegneserieromaner også selv om man også får denne verdenen presentert visuelt. For å få et bilde på tid og sted som Drangeid skriver om i forbindelse med romaner, så må man i tegneserier se det fremfor å bli fortalt det i verbaltekst (Drangeid, 2014, s. 52). Det som er spesielt er at man ikke har like mye verbaltekst for å beskrive, så det er viktig å se på detaljene i bildene og så legge til verbalteksten for å få en dypere forståelse av bildene. Dette kan forklares med begrepene *utvidelse*, som vil si at de ulike modalitetene tilfører noe til hverandre, og begrepet *utdyping* når verbaltekst og bilde sier omtrent det samme (Løvland, 2007, s. 37-38).

4.2.1.2 Utvalgte oppslag

Jeg har som nevnt valgt ut tre oppslag i den første *Nordlys*-boken: *Reisen til Jotundalen*. Disse tre oppslagene er valgt ut for å få en innsikt i handlingen i boken og i hovedkarakteren Sonja. Det første oppslaget viser Sonja på tur med hesten sin Stjerna, og hun er forsinket til konfirmasjonen sin (Falch, 2018, s. 16-17). Det andre oppslaget er når Sonja prøver å navigere seg rundt i det fantastiske universet, og vi møter en som kan være en god hjelper i historien, samt noen av farene ved verdenen (Falch, 2018, s. 76-77). Det tredje oppslaget er for å vise konflikten som oppstår ved at Espen har tatt med Sonja til Jotundalen (Falch, 2018, s. 150-151). Jeg valgte som sagt disse tre oppslagene for å gi et bilde av utviklingen i historien, og på disse oppslagene møter leseren noen av de viktigste karakterene i alle bøkene, og spesielt i den første boken. Det litterære universet som Malin Falch skaper, vises godt i dette utvalget. Da ser man hvordan utviklingen i historien foreløpig arter seg.

Når jeg analyserer, går jeg inn og ser på hvert oppslag denotativt og konnotativt. Dette for å se meningen bak bildene noe distansert når man ser på det denotativt, og deretter se på bildene med de konnotasjonene som oppstår (Barthes, 1994, s. 29-30). Når man analyserer en tegneserie, er bildene den viktigste modaliteten, men det er også flere modaliteter som spiller en viktig rolle. Dette vil komme frem i analysen.

4.2.2 Tabell for analyse av boken

Analyse kategorier	Boken som helhet
Karakterenes utvikling	
Handlingen	
Det litterære universet	

4.2.3 Tabeller for analyse av oppslag

Tabell 1

	Oppslag 1	Oppslag 2	Oppslag 3
Denotasjon			
Konnotasjon			

Tabell 2

Analyse kategorier	Oppslag 1	Oppslag 2	Oppslag 3
Karakter og attributter			
Rutene			
Ikoner			
Leseretning			
Tegnestil			
Farger			
Perspektiver			
Utsnitt			
Verbaltekst			

4.2.4 Analyseprosessen

Selve analysen har jeg gjennomført ved å bruke de nevnte analysekategoriene. Alle analysekategoriene er viktige, men jeg bruker dem ikke slavisk i analysen. De er brukt alt ettersom hvordan det passet inn i hvert av de respektive oppslagene. Det samme gjelder for analyse av boken som helhet. Når man foretar en tekstanalyse slik jeg har gjort, er det viktigste å være klar over de tolkningene man gjør, og hva man legger i dem. Når jeg har analysert, har jeg prøvd å forholde meg så nøytral som mulig, og henviser til kilder underveis, slik at tolkningene jeg har gjort, er blitt begrunnet.

4.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om å fortolke for å forstå og dessuten være klar over de meningene og holdningene man møter teksten med som fortolker. Enhver fortolker har en viss forforståelse for et tema før man begynner tolkingen eller analysen. Kvarv (2021, s. 83) skriver: «Sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er forsøkene på å forstå gjennom lesing, dvs. tekstlig fortolkning». Hermeneutikk handler i første omgang om fortolkning av data og har en verbaltekstlig tradisjon (Befring, 2015, s. 110). Den forforståelsen vi har, gjør at vi foretar en midlertidig fortolkning når vi først møter det vi skal analysere, og tolker det etter det vi

allerede vet (Kvarv, 2021, s. 83). Møtet mellom forforståelsen og den nye informasjonen man får, kan føre til en større innsikt, og det er hva vi kaller den *hermeneutiske sirkel* (Befring, 2015, s. 21). Den *forutforståelsen* man har kan betraktes både positivt og negativt. Det kan være kunnskap man har om emnet, men det kan også være antagelser (Befring, 2015, s. 21). Det at man fortsetter å søke etter kunnskap kan da føre til en stadig større *helhetsforståelse* (Befring, 2015, s. 21).

Når man tolker vil man, som nevnt tidligere, alltid ta med seg sine egne erfaringer og kunnskaper. Hans Georg Gadamer skriver i boken *Sannhet og Metode*:

Å forstå litteratur betyr ikke først og fremst at man slutter seg tilbake til et fortidig liv, men at man ut fra nåtiden deltar i det som er sagt. Her dreier det seg egentlig ikke om et forhold mellom personer, for eksempel mellom leseren og forfatteren (som kanskje er helt ukjent), men om å delta i det som teksten meddeler oss. (Gadamer, 2010, s. 431-432)

Budskapet vil dermed kunne variere når mottakeren endres. Fortolkningsprosessen endres ved eksempelvis aldersforskjeller og ulike erfaringer.

Selv om hermeneutikk regnes som en metode for tolkning, kan den i seg selv ofte oppfattes litt for enkelt i noen tilfeller: «Hermeneutikk reduseres ofte til innfølelse og kunstnersentrert litteratur- og kulturforståelse» (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 7). Lægneid og Skorgen beskriver tre skiller i hermeneutikken:

1. forståelse og fortolkning av tegn og tegnsystem, 2. en spesialhermeneutisk praksis eller metode med et sett av regler for behandling av spesifikke dokument (for eksempel juridiske, historiske eller teologiske) og 3. en teori som vi i dag kaller allmenn eller filosofisk hermeneutikk (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 9)

Disse tre skillene er alle viktige i en hermeneutisk forståelse av tekst. Når jeg analyserer tegneserieromanen, vil jeg se på hva som ligger bak de forståelsene og fortolkningene jeg gjør. Allikevel er det ikke kun mine egne fortolkninger jeg må ta hensyn til. Tekster er skrevet i en tradisjon eller en spesifikk tid, eller med et spesielt formål som man må være klar over når man selv skal fortolke. Det er ikke alltid vi kan forstå en tekst når den er skrevet med et formål som ikke er rettet mot eksempelvis vår tid (Fjørtoft, 2014, s. 17-18). Det som gjør

dette spennende, er at selv forfatteren i dette tilfelle vil være påvirket fra det hun har erfart, alderen, kultur og livssituasjon. Akkurat slik som når man skal fortolke tekstene hennes.

4.3.1 Kvalitativ tekstanalyse

En slik tekstanalyse jeg gjør, går inn i den kvalitative forskningstradisjonen. Dette er en tradisjon med mange ulike retninger: “There is no one commonly agreed upon definition of qualitative research today» (Savin-Baden og Major, 2013, s. 10). Kvalitativ forskning kan kalles subjektiv, siden man gjør utvalg som forsker, og da gir man undersøkelsen en retning (Savin-Baden og Major, 2013, s. 12). Metoden min er kvalitativ blant annet fordi jeg analyserer et utvalg av tegneserieromaner. Maxwell hevder at innen forskning, selv kvalitativ forskning, har det vært vanlig å ville la egne meninger utebli. Dette derimot har vært utfordret innen forskningsmiljøet, og flere mener at egne meninger og holdninger ikke kan utelukkes fra forskningen (Maxwell, 2013, s. 44-45). Det å ikke ha med noe fra ditt eget ville gjort all forskning svært lik. Siden alt blir bedrevet av mennesker, vil ingen i hvert fall ifølge hermeneutikken være helt nøytrale.

4.4 Reliabilitet og validitet

Tekstanalysen i denne masteroppgaven gjøres av meg og må nødvendigvis være preget av min evne til fortolkning og min bakgrunn. Det betyr ikke at jeg ikke har hensyn jeg må ta med datamaterialet jeg bruker og tolker. Jeg må på lik linje som de som foretar empiriske undersøkelser, være nøye med datainnsamling, men i form av hva jeg velger av teori som passer til min analyse av tegneserieromanen. Det jeg må passe på, er at jeg besvarer problemstillingen, og ikke kun innhenter informasjon fra dem jeg er mest enig med. Slik kan jeg sikre en *validitet* (gyldighet) ved mitt prosjekt (Kvarv, 2021, s. 62-63). Det er også mitt ansvar å bruke pålitelige kilder og henvise til dem for å sikre at prosjektet mitt kan etterprøves hvis ønskelig. Hvis prosjektet kan etterprøves uten for store avvik fra det jeg er kommet frem til, er det en høy grad av *reliabilitet*, altså pålitelighet (Kvarv, 2021, s. 62). Derfor må jeg være transparent og vise hvordan jeg har gjennomført analysen min. Hvis man går ut fra hva hermeneutikken mener om tolkning, vil aldri noen klare å få helt likt resultat siden man har ulike forutsetninger og bakgrunner. Allikevel mener jeg at selve analysen kan gjøres igjen

med de samme analysekategoriene og kildene, og selv om man ikke kommer frem til helt like tolkninger, vil det være et forsøk som er mulig å gjennomføre.

4.5 Etikk

Etikk er alltid viktig uansett forskningsfelt og metode. Etikk er de prinsippene man bør følge for å oppføre seg riktig ifølge samfunnets standarder (Savin-Baden og Major, 2013, s. 319). I mitt tilfelle har jeg ikke noen personvern hensyn å ta hensyn til, men det er viktig å være klar over hvordan man tolker. Den eneste personen jeg må ta hensyn til, er forfatteren av *Nordlys*-serien, slik at verken hun eller bøkene jeg arbeider med, blir feil representert i min oppgave. De tolkningene jeg gjør, skaper et bilde av boken jeg analyserer. Jeg er ansvarlig for disse tolkningene, og leseren må være klar over at andre tolkninger også kan være relevante.

5 Analyse

Jeg starter med å analysere boken som helhet. Deretter går jeg videre og analyserer oppslagene hver for seg. Hovedvekten av analysen vil være på de tre utvalgte oppslagene, siden her får jeg gått inn på detaljer ved framstillingen. Den første delen av analysen følger tabellen i 4.2.2. Del to av analysen, hvor jeg analyserer tre oppslag fra boken følger hovedsakelig tabellen i 4.2.3. Analysen er delt opp etter de tidligere nevnte analysekategoriene, samtidig som jeg ser på oppslagene denotativt og konnotativt.

5.1 Boken som helhet

Boken foregår for det meste i en sekundær verden. Hovedpersonen Sonja reiser fra den virkelige verden og inn i en sekundær verden, som bærer preg av gamle norske folkeeventyr, sagn og tradisjon. Ifølge Slettan vil dette være et eksempel på *fantasy* hvor nettopp hovedpersonens utvikling og oppdrag er det viktigste. *Nordlys* kan også kategoriseres som *heroisk fantasy*. Slike fortellinger foregår ofte i eldre miljøer hvor det er preget av dramatiske handlingsforløp med mange prøvelser for helten (Slettan, 2018, s. 13). Boken følger en spenningskurve som bare delvis avsluttes i den første boken. Handlingen fortsetter i neste bok da *Nordlys*-bøkene jo er en serie av til sammen seks bøker. Hovedpersonen Sonja foretar en reise, men reisen avsluttes ikke i bok én. Strukturen blir dermed hjem-ute og hjem, men først når hele serien er avsluttet (Birkeland et al., 2018, s. 72). Sonja kommer ikke hjem til sin egen verden i slutten av boken, men som leser kan man ha en viss forventning om at hun gjør det i slutten av serien. Det er en optimisme og standhaftighet ved historien som gjør at leseren forventer at det gode skal seire til slutt. «Hjem» behøver heller ikke å bety at man fysisk kommer hjem til der man dro fra. Det kan være en indre reise om å føle seg hjemme et annet sted, eller at folkene man er sammen med, er nok for å føle seg hjemme. Selv om Sonja ikke drar hjem med en gang etter eventyret hun opplever i den første boka, har hun hatt en utvikling som person, og på siste side i boken ser hun mot horisonten i påvente av nye eventyr (Falch, 2018, s. 156).

Jeg velger å sette boken inn i en enkel spenningskurve med *eksposisjon*, *komplikasjon* og *resolusjon* (Birkeland et al., 2018, s. 74). *Eksposisjonen*, altså innledningen, er det første møtet med Sonja og der en av konfliktene blir presentert. Sonja skal forberede seg til konfirmasjonen, men er heller ute i skogen med hesten Stjerna (Falch, 2018, s. 16).

Midtpartiet er når Sonja velger å reise til den fantastiske verdenen med Espen via den magiske portalen. Det er her *komplikasjonene* begynner for fullt (Falch, 2018, s. 65). Hun havner i Jotundalen uten Espen og må klare seg selv med medhjelperen bjørnen Bjørnar (Falch, 2018, s. 72). Her møter hun trollet Trym for første gang også, og dette bygger opp spenningen (Falch, 2018, s. 77-79). Alt dette er helt nytt for Sonja, og hun er redd, men hun står i det og kommer gjennom den ene faren etter den andre. Sonja opplever mye uventet i den nye verdenen, og til tross for at det kan virke skummelt og alt er nytt og annerledes fra den virkelige verden, er Sonja med på reisen. Historien har flere kompliserende elementer og flere spenningstopper som gjør at historien beveger seg fremover, og leseren blir mer og mer interessert i å vite hvordan det går. Sonja utvikler seg mye i løpet av boken, og blir modig, initiativrik, omsorgsfull og mer eventyrlysten i løpet av fortellingen. Det virker som at disse egenskapene har vært hos Sonja hele tiden, men nå kommer de tydeligere frem. Sonjas medfølelse og omsorg, som vi ser tidlig i boken i forholdet til hesten Stjerna, fortsetter når hun møter nye skapninger i den magiske verdenen. Det er alltid en form for aksept for de andre, og hun bryr seg ikke om at de ser annerledes ut; det er en selvfølge for henne å behandle dem med respekt. Den reisen Sonja og de andre karakterene gjennomfører, gjør at de som sagt får en form for indre utvikling (Birkeland et al., 2018, s. 72). Dette er slik Slettan beskriver det også, hvor han poengterer at det viktigste ved en slik reise er utviklingen til karakteren (Slettan, 2018, s. 13).

Sonjas *point of no return* er allerede når hun velger å reise til den fantastiske verdenen. Hun har allerede her gjort et valg om å dra på eventyr, og desto mer hun opplever i den fantastiske verdenen, virker det som at hun ønsker mer og mer å bli der. Det at hun utvikler seg i denne boken, gjør at hun er klar for videre eventyr i neste bok. Det er vanlig i barnelitteratur at hovedkarakteren må på en reise for å lære, og disse lærdommene tar personen med seg videre i livet (Birkeland et al., 2018, s. 72). Det er ikke noen spesifikk slutt, altså *resolusjon*, i denne historien annet enn at det er roligere på slutten av boka og ingen påfallende farer, men historien er langt fra over. Hva som skjer videre, må leseren som sagt vente til neste bok med å finne ut av.

Det meste av boken foregår i den fantastiske sekundære verdenen, Jotundalen, slik Slettan (2018, s. 13) betegner en slik verden. Navnet Jotundalen gir leseren assosiasjoner til det tradisjonsrike Norge, med dalstrøk, fjorder og fjell, og til folkediktning. Disse assosiasjonene er ikke noe som alle vil få om man ikke kan litt om norsk geografi og norske tradisjoner fra før. De avhenger av hva slags repertoar man har fra tidligere å møte boken med, og dette er ofte kulturelt preget. Selv om man ikke får assosiasjoner til alt boken legger

opp til, er boken allikevel en historie om en heltinne som mange kan identifisere seg med. Drangeid skriver om hvordan det i litteraturen skapes en tekstverden (Drangeid, 2014, s. 51-52), og det er nettopp dette Malin Falch gjør i denne første boken i serien. Hun bruker derimot primært bilder og i mindre grad verbaltekst for å bygge denne verdenen. I konstruksjonen av *Nordlys*-verdenen er bruk av lys i bildene sentralt, noe også tittelen på serien indikerer. Lysets betydning ser vi når eksempelvis de fantastiske skapningene reagerer på lyset, slik som når trollene blir eksponert for lys og blir til stein. Hver gang vi får vite detaljer om den fantastiske verden som skiller seg fra vår egen verden, er det en tekstverden som skapes. Men det er også en egen tekstverden når vi er i den virkelige verden i fortellingen, siden den fortsatt skiller seg fra den verdenen som vi lesere befinner oss i.

Fortellingsinventaret innebærer som nevnt tidligere i oppgaven sted, tid, miljø og figurer og deres attributter. Den tydeligste endringen i fortellingsinventaret i *Nordlys* er når Sonja drar til en annen verden. Jeg har valgt å plassere *Nordlys*-boken til kategorien senere barndom og de leseegenskapene det medfører. Leseren identifiserer seg ofte med helten eller heltinnen i historien (Appleyard, 1991, s. 57). I *Nordlys* er heltinnen, Sonja og vil dermed være den som leseren mest sannsynlig vil identifisere seg med. Appleyard sier at det er en gjentakende narrativ struktur i bøkene barneleserne gjerne foretrekker, og den stemmer stort sett overens med den strukturen jeg har presentert ovenfor. Denne strukturen er gjenkjennelig og forståelig for barn (Appleyard, 1990, s. 72).

I boken er det en jente som er hovedpersonen, men det legges ikke noe spesiell vekt på dette. Historien ville nok ikke vært spesielt annerledes om det hadde vært en gutt som hadde de samme trekkene som Sonja. Det er mulig at tiden vi er i nå, i større grad enn tidligere gjør det mulig for både gutter og jenter å identifisere seg med en kvinnelig hovedperson. Hadde det vært en bok skrevet på 50-tallet, eksempelvis *Frøken Detektiv*-bøkene, ville vi kunne ha hatt en diskusjon om en kvinnelig hovedperson gjør boken til en bok kun for jenter. Disse bøkene har jo også endret seg med tiden, og Nancy Drew begynte å gå med bukser etter hvert også og oppførte seg slik som begge kjønn kunne kjenne seg igjen i. Det blir slik Appleyard skriver at bøker reflekterer ofte hva samfunnet er opptatt av (Appleyard, 1991, s. 88). Kanskje det heller tilsier at Falchs bøker representerer et ønske om å presentere en historie basert på trekk blant annet fra folkediktningen, men satt inn i tidsånden i dag.

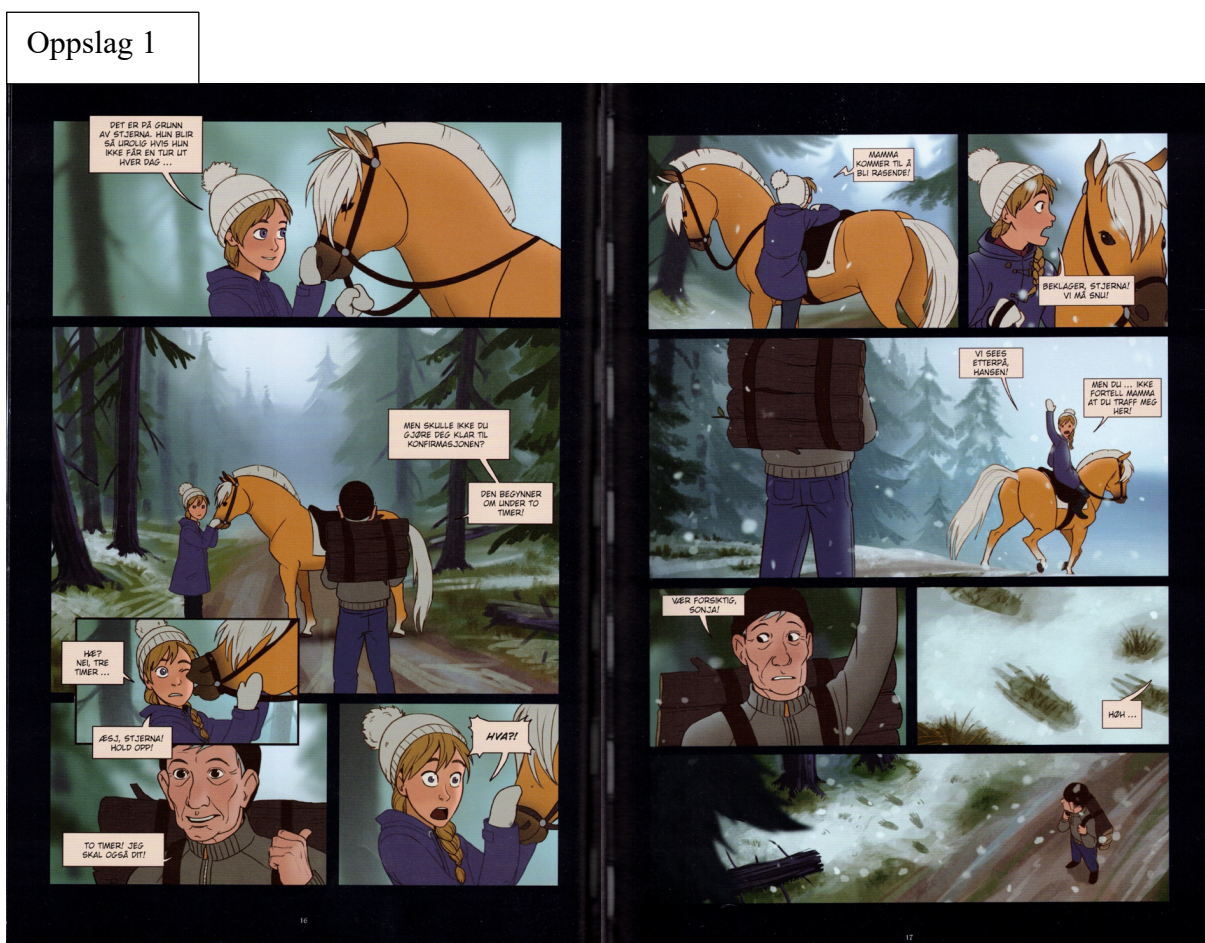
De andre karakterene i boken er Espen som vi ikke helt får vite hva slags skapning er, men han presenteres som en type troll siden han har hale. Han er litt mystisk til å begynne med, men ønsker å få med Sonja til den sekundære verdenen. I begynnelsen virker han tynget av et stort ansvar for å redde verdenen sin, men det virker som om det går lettere med Sonja

til stede. Småtrollene er for det meste tullete og rampete, men også snille og hjelpsomme. De gjør som Espen sier, men trenger noen ganger litt overbevisning. Dyrene i historien har ulike egenskaper. Noen kan prate, andre ikke. Barn er blant annet fra eventyr og kanskje også annen barnelitteratur vant til at dyr kan snakke. Bjørnar er en viktig støttespiller for Sonja og Espen, og han er et av dyrene som kan prate. Ulvene som Espen ofte har med seg, kan ikke prate, men hjelper allikevel til. Stjerna som er i den virkelige verden og aldri blir med inn i den fantastiske verden, er den trofaste hesten til Sonja, og her er det et sterkere bånd mellom menneske og dyr enn vi er vant til. Det er mange karakterer i denne historien, og alle spiller en viktig rolle i verdenen de bor i.

5.2 Utvalgte oppslag

5.2.1 Skannede oppslag fra *Nordlys: Reisen til Jotundalen*.

Oppslagene blir presentert i stigende rekkefølge.



Oppslag 2

DET BETYR AT HAN LIKER DEG GODT!

KAN ALLE DYRENE HER ... ØH ... SNAKKET?

NØEN AV OSS KAN DET, OG ANDRE IKKE. DET KOMMER AN PÅ HVOR I JOTUNDALEN DU KOMMER FRA.

NØEN SIER LITE SELV OM DE KAN SNAKKE. JEG SKULLE GJØRNE HATT GODS SAMTALER MED MENNESKER LITT OFTERE.

HVIS ET DYR SNARKER, SIER DET GJERNE TING SOM "KAN DU LIKTE ULVEBØRST"?

"BJØRNUR! HAR DU SPIST OPP BJØRNESKRENE PÅ MIN SIDE AV ELVEN?"

MENNESKER HAR MYE MER Å SNAKKE OM.

DET SIER FAREN MIN OGSÅ ...

DU SNAKKET OM "JOTUNDALEN" ... ER DET DER VI ER NÅ? HVOR ER VI EGENLIG?

JÅ, VI ER I JOTUNDALESKØGEN.

DEN DEKKER HELE DALEN FRA FJELLENE TIL HAVET.

DET ER SJØLLEN DET KOMMER MENNESKER HIT ...

76

MEN DET BETYR AT VI ER TRYGGE FOR VIKINGENE ...

VIKINGENE ...

SNIFF
SNIFF

JEG VØRER LUGLER I MOSEN ... ET TRYLL ...

HVA? ER DET SANT?

VER STILLE, SONJA ...

IKKE RØR DEG!

77

Oppslag 3

VI BLIRDE MOST DEG TIL GRØTT!

SEND MENNESKET HJEM!

NEI!

AAGH!

150

151

I de neste delkapitlene vil jeg gi en individuell analyse av de tre oppslagene jeg har valgt ut, og som jeg mener gir et godt bilde av handlingen i boken. Analysene vil jeg foreta ved å se på hver rute i oppslagene på et denotativt nivå og så inkludere konnotasjonene jeg har til oppslagene. Her vil de tidligere nevnte analysekategoriene brukes i tolkningene. Videre knytter jeg alt dette til faglitteraturen jeg har skrevet om i teorikapitlet. Begrepene om bildeutsnitt blir brukt hyppig, og disse er tatt fra Kress og van Leeuwen (2021, s. 123-124), som jeg skriver om i kapittel 2.2.3 Meningsskaping og virkemidler i tegneserier. Begrepene *utvidelse* og *utdyping* brukes også, og der er forklaringen hentet fra Løvland (2007, s. 37-38). Dette er nevnt under delkapitlet 4.2.1.1 Boken som helhet.

5.2.1.1 Oppslag 1

Før jeg begynner på en analyse av oppslagene, gir jeg en kort oppsummering av det som foregår mellom oppslagene. Før det første oppslaget er det en prolog hvor vi ser Sonjas onkel Henrik på en lang tur hvor det er fjell formet som troll, snødekte fjelltopper og en øyenstikker med glødende øyne. Han finner også en nål, som er viktig for historien videre. Henrik har med seg malerpensler og et lerret, så han er der for å male det unike landskapet.

I det første oppslaget jeg analyserer, introduseres Sonja som hovedpersonen. Jeg vil se på fremstillingen av henne, samt stemningen man får fra dette oppslaget, og hvor mye jeg som leser får ut av disse to sidene av tegneserieromanen. Selv om man får mye informasjon på disse sidene, er det slik som McCloud poengterer at tegneserier er et medium hvor leseren må legge til deler av bildene selv (McCloud, 1993, s. 86). Forfatteren velger hvor mye han eller hun ønsker å avsløre så langt i historien, deretter er det opp til leseren å avkode de ulike modalitetene.

Det første oppslaget består av elleve ruter i varierende størrelse. Den første ruten viser Sonja og Stjerna i et *close shot* hvor Sonja klapper på hesten Stjerna. Trærne i bakgrunnen er uklare, muligens for å vise en distanse i landskapet. Det gir også et større fokus på Sonja og Stjerna slik de er plassert i bildet, slik som jeg har nevnt i teorikapitlet fra Painter et.al. (2013, s. 93). Fargene er duse, og det er dermed lite *metning* (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 245). Bakgrunnen er utydelig, mens Sonja og Stjerna som nevnt tidligere er i fokus. Dette gjør at man skjønner at Sonja og Stjerna introduseres som viktige allerede i begynnelsen av historien. Her ser også leseren at forholdet mellom Sonja og Stjerna er kjærlig. De ser begge på hverandre, og dette utvides i verbalteksten hvor leseren får vite at Sonja er ute med Stjerna siden hun vet Stjerna blir urolig om hun ikke får en tur hver dag. Sonja prioriterer hesten sin

foran andre forpliktelser som vi blir fortalt i den andre ruten av en bekjent av Sonja som de møter på tur.

Den andre ruten er et *medium shot* hvor vi får med skogen, mannen, Sonja og Stjerna. Mannen uttrykker muligens en forbauselse over at Sonja er ute siden hun skal konfirmeres den dagen, men dette får vi kun vite av verbalteksten da mannen står med ryggen til leseren. Mannen heter Hansen, og dette er noe leseren har fått vite i forrige oppslag. Selve navnet Hansen er et svært vanlig etternavn og gir ikke mannen noen spesielle egenskaper. Han framstår heller som et svært vanlig menneske. I den andre ruten får ansiktet til Sonja færre linjer og uttrykk, og Hansen står med ryggen til leseren, men ser på Sonja. Dette gjør at vi som lesere får en idé av hva vi bør fokusere på i bildet, nemlig Sonja og hennes reaksjoner. Sonja har på seg en lilla kåpe, sorte bukser med matchende hvite votter og lue. Mannen har en brun ryggsekk på ryggen, en lue, en grå/grønn-jakke som er kneppet helt opp og blå bukser. Fargene er *rene* og kommer ikke i mange forskjellige nyanser, men er det Kress og van Leeuwen (2021, s. 245-246) kaller standardfarger. Klærne og fargene sier oss nødvendigvis ikke noe om hvilken tidsepoke vi er i. Det kan være alt fra 1950 til 2022. Det klærne derimot viser, er at det er kaldt og høst/vinter. Snøen på bakken og skogen som omgir personene og hesten, kan tilsi at handlingen er hentet fra et dalstrøk i Midt- eller Nord-Norge. Dessuten vet vi at konfirmasjoner tradisjonelt avholdes på våren eller høsten (se nedenfor). Det virker som om det er høst, og at det går mot vinter siden fargene er blå som det ofte er ved vinterlandskap, og et gråpreg over det hele kan minne om en kald høst. Hovedfargene blir dermed blå, grå og grønn, og dette er også de fargene mannen har på seg. Alt er naturfarger som passer sammen, og bidrar til *renheten* i bildet. Fargene på Sonjas klær skaper derimot en kontrast til landskapet rundt, noe som igjen understreker henne som hovedperson i fortellingen. I verbalteksten på bildet informerer Hansen Sonja om at konfirmasjonen hennes er om under to timer. Omgivelsene er fortsatt holdt i duse farger, og det er en tåke over skogen. Det er sannsynligvis morgen, og det kan man også tenke seg til ved at det i verbalteksten uttrykkes at det snart er tid for konfirmasjonen. Konfirmasjoner foregår som regel før klokken tolv.

Neste bilde, som er rute tre, er et *close shot* av Sonja med Stjerna hvor hun i verbalteksten uttrykker at hun trodde hun hadde bedre tid før konfirmasjonen. Ansiktsuttrykket hennes endres også ved at munnen vrir litt nedover, og hun åpner det ene øyet litt mer. Det andre øyet er igjen, og Stjerna har munnen og nesa ved siden av ansiktet til Sonja muligens for å trøste henne. Ansiktsuttrykket til Sonja kan vise til at hun ble overrasket over utsagnet til Hansen. De to neste rutene, som er rute fire og fem, er *close shots* hvor i rute

fire Hansen bekrefter i verbalteksten at han også skal til konfirmasjonen og dermed vet når det er. Her kan man se at Hansen er mye eldre enn Sonja, og det vises ved at han har flere linjer i ansiktet som skal representere rynker. Han peker også bakover med tommelen for å indikere hvor han skal. Karakterene har tydelige ansiktsuttrykk som viser sinnsstemningen, og landskapet likner en typisk norsk skog. Disse realistiske måtene å tegne på gjør at man som leser kan identifisere seg mer med karakterene (McCloud, 1993, s. 204).

I rute fem står det «hva» i verbalteksten med store bokstaver og spørsmålsteget etterfulgt av utropsteget. Dette er ikoniske tegn og har en fastsatt betydning som etterfulgt av hverandre betyr at noe er sagt i forbauselse eller forskrekkelse (McCloud, 1993, s. 27-28). Sonja gaper med munnen og sperrer opp øynene, tydelig forskrekket. Her skjønner leseren at det er en mulighet for at Sonja blir forsinket til sin egen konfirmasjon.

På neste side i oppslaget i det som blir den sjette ruten, stiger Sonja opp på hesteryggen mens Stjerna står tålmodig og venter. Dette er et *medium close shot*. Stjerna står slik at leseren ser hele siden av hesten, og dette gjør at man ser at Stjerna har gjort en innsats for Sonja slik at hun lettest mulig kan komme seg på. Sonja sier i verbalteksten at moren vil bli rasende. Til tross for dette så beklager Sonja til Stjerna i den syvende ruten at de må snu. Her er vi tett på Sonja og Stjerna ved at det er et *close shot* av dem. Sonjas uttrykk er beklagende, men samtidig stresset når hun gir beskjeden til Stjerna. Leserens ser Sonja kun fra siden, men man ser at hun har munnen på vidt gap, samt at øyene er sperret opp. Ansiktet har ikke flere linjer enn det, og det gjør at munnen og øynene er i fokus. Leserens blir mer og mer spent på om Sonja vil rekke konfirmasjonen sin.

Rute åtte er et bilde i *medium long shot*, som viser Sonja vinke til Hansen. Han vises med ryggen til leseren, og leseren ser kun ryggen med ryggsekken og beina. Sonja sier i verbalteksten til mannen at de sees etterpå. Sonjas ansikt har også her færre linjer og streker, det er kun en åpen, hul munn med to sorte prikker til øyne, så det kan virke som om hun er stresset. Det *utvider* verbalteksten ved at hun ikke sier direkte at hun er stresset, men at man ser dette i ansiktet, og dermed har man et av mange tilfeller hvor bildet sier mer enn verbalteksten. Det har også begynt å snø mer, og det bygger opp det litt vinterlige landskapet.

I rute ni ser vi et *close shot* av mannen som har armen sin oppe og mest sannsynlig vinker til Sonja. Hånden er utenfor bildet. Øynene til mannen ser ned i hjørnet av ruten, hvor det kan virke som om han har lagt merke til noe. Ansiktsuttrykket hans virker noe bekymret, og det ser man ved at munnen er nesten helt rett med en liten jevn åpning, og at øynene ser et annet sted enn på Sonja. Han virker dermed litt ufokusert, og det er åpenbart noe som forbauser han.

I rute ti får vi svaret på hvorfor Hansen virket forbauset i forrige bilde. Rute ti er et *close shot* av bjørnespor i snøen. Her er det verbaltekst i form av et lydord «Høh» etterfulgt av tegnsettingen ellipse hvor det er mannen som uttrykker forvirring. Bjørnesporene er et tydelig frampek og gjør at leseren kan begynne å lure på hva som skjer. Det kan være et hint om en mulig fare for hjemreisen til Sonja, og om hun vil rekke konfirmasjonen. Bjørnesporene er noe av det første farefulle, muligens mystiske som leseren møter i boken. Vi har ennå ikke fått vite hva slags rolle disse sporene vil spille, men ofte er bjørner assosiert med fare i norske eventyr. Om dette oppfattes av leseren, vil avhenge av lesekompetansen og lesernes evne til å forstå det intertekstuelle (Birkeland et al, 2018, s. 20). Hvilken rolle sporene vil spille, får vi vite senere, men på dette tidspunktet er bjørnesporene en usikkerhet. Disse bygger opp en spenning, som gjør at vi får lyst til å vite hva som skjer videre.

I rute elleve ser vi mannen fra et fugleperspektiv i et *long shot*. Han ser på sporene i snøen på litt avstand. Det at det er snø, er beleilig for at mannen skal legge merke til bjørnesporene. Her er en av de første gangene leseren blir introdusert for det fantastiske, en mulig krysning av verdener. Bjørnespor er ikke i seg selv et fantastisk element, men konnotasjoner til bjørner i norske folkeeventyr er mulig. Dette er dessuten en *visuell sidevender* hvor leseren undres sammen med Hansen om hva disse bjørnesporene betyr (Birkeland et al., 2018, s. 112).

All verbalteksten i oppslaget er i snakkebobler. Fargene i hele oppslaget er duse naturfarger som forbindes med høst og vinter. På den første siden av oppslaget er fargene litt mer grønne. Innen historien kommer til den andre siden av oppslaget, har det begynt å snø. Den siden er mer blålig. Dermed kan vi si at oppslaget er preget av *renhet* ved bruk av farger i stort sett naturlige nyanser, men og med lite metning når tåken og snøen legger seg over (Kress & van Leeuwen, 2021, 245-246). Fargebruk er viktig når det gjelder å vise ulike stemninger i bilder. Her får fargene fram den kalde vinterstemningen.

I dette oppslaget er det uvissheten ved om Sonja rekker frem i tide til konfirmasjonen som er hovedhandlingen, samt introduksjonen til verdenen hun lever i. Foreløpig vet vi at Sonja befinner seg i et landskap som nok skal representere en del av Norge, men vi blir ikke fortalt når handlingen finner sted. Konfirmasjonen sier oss noe om Sonjas alder. I tillegg er konfirmasjonen en tradisjon som bringer ungdommen i større grad inn i voksentilværelsen. Konfirmasjonen gjør handlingen realistisk. Dette er noe alle lesere kjenner til. Samtidig kan den understreke at Sonja nå blir mer voksen og er klar for noe nytt som skal komme. I Sonjas tilfelle blir det en inngang til en fantastisk verden. Vi lærer dessuten allerede i dette oppslaget en del om Sonja som person. Hun er en omsorgsfull jente. Hun kan virke noe *distré* siden hun

glemmer å passe tiden til sin egen konfirmasjon, men det er på grunn av hennes kjærlige natur som vi ser i relasjonen til Stjerna. Oppslaget avsluttes med at Hansen oppdager bjørnesporene, og det legges opp til at disse vil spille en rolle senere. Rutene i oppslaget bryter ingen linjer og er i all hovedsak brukt for å sette grenser for hvor mye av historien som blir avslørt av gangen. Størrelsen på rutene avgjør også hvor nær vi ser karakterene. Rutenes bredde kan dessuten vise hvor lang tid hver sekvens tar (McCloud, 1993, s. 101). Leseretningen er lett å følge og kan være slik fordi det er en serie lagd for barn og ungdom (McCloud, 1993, s. 86).

5.2.1.2 Oppslag 2

I tiden mellom *oppslag 1* og *oppslag 2* har Sonja blitt konfirmert. Hun kom hjem akkurat i tide til en mor som var stresset og krevde at Sonja tok et bad som hun gjorde i en badebalje, og deretter fikk skiftet til bunad. De reiser til konfirmasjonen i hest og kjerre, men under konfirmasjonen ser vi folk som tar bilder med smarttelefoner. Elementer som badebalje og hest og kjerre blandes med ny teknologi i form av smarttelefoner og bidrar til at tiden fortellingen foregår i, blir ubestemt. Den samme kvelden hun har blitt konfirmert, hører Sonja noen nede og går etter lyden. Her blir den første fantastiske figuren Espen introdusert. Navnet Espen er neppe tilfeldig valgt og gir assosiasjoner til norske folkeeventyr. Her er imidlertid ikke Espen en vanlig gutt som kjemper mot troll. slik det er i mange eventyr. Han har en hale og en underlig dyremaske, men Sonja er ikke redd. Han leter etter en nål som Sonja fikk av sin onkel Henrik. Det viser seg at onkel Henrik har besøkt den fantastiske verdenen før. Da får vi forklart hvor Henrik befinner seg i prologen til boken. Sonja blir i sann eventyrstil med til den fantastiske verdenen sammen med Espen. De reiser via en kongle, men de havner på ulike steder i verdenen, og det er her Sonja møter bjørnen Bjørnar.

I det andre oppslaget er det også elleve ruter, men fargene er blitt mørkere, og det er mye grønt. Det gjør at leseren skjønner at man er langt inni skogen da det ofte er mørkere der, siden solen ikke slipper inn gjennom trærne. McCloud argumenterer for at fargene er avgjørende for denne virkelighetsgjøringen vi opplever (McCloud, 1993, s. 188). Farger blir ikke her brukt kun som et blikkfang, men som noe avgjørende for å vise hvordan historien utvikles. Man kan her stille spørsmål ved hvor dypt inne i skogen de er, og om det er trygt der de befinner seg. Det kan også gjøre at en litt mer erfaren leser skjønner at det her bygges opp til møte med troll eller andre skremmende vesener. Tidligere leseerfaringer med for eksempel eventyr spiller inn i slike *intertekstuelle* referanser (Riffaterre, 1990, s. 57).

Den første ruten er et *medium long shot* og viser brunbjørnen Bjørnar og Sonja som sitter på ryggen hans idet de går inn i skogen. Bjørnar virker fornøyd og forklarer i verbalteksten til Sonja at Espen tok henne med siden han liker henne. Sonja viser svært få uttrykk i ansiktet, men man kan allikevel se at hun virker forskrekket og antakelig litt forlegen da det også er en ruglete strek på hvert kinn som kan være rødming. Det er mulig Sonja blir forlegen ved tanken på Espen, og at det her antydes et spesielt forhold mellom dem, men det kan også være en naturlig respons på grunn av komplimentet.

I rute to er det et *long shot* hvor vi ser Bjørnar og Sonja i bakgrunnen bak noen trær. Her kan vi også skimte litt av solen da det er noen gule farger. I verbalteksten stiller Sonja spørsmål ved om alle dyr kan snakke, og til dette svarer Bjørnar at ikke alle kan, men at også de som kan snakke, ikke sier så mye. Han skulle gjerne hatt samtaler med mennesker oftere, som i hans øyne har dypere samtaler. Boken åpner her opp for refleksjon rundt dyrs og menneskers kommunikasjon. Dessuten er som sagt snakkende dyr en intertekstuell referanse til eventyr siden det er vanlig at dyr snakker i eventyrene. Når Bjørnar og Sonja snakker om dyr som kan snakke, ser leseren en rødrev og to revunger. Den største reven ser på Sonja og Bjørnar som om den hører etter samtalen om snakkende dyr.

I rute tre ser vi et *close shot* av Bjørnar som gir en forklaring på hva dyr prater om, og det er som oftest om trivielle ting, for eksempel om det andre dyret kan lukte ulvespor, eller de småkrangler om hvem som har spist bjørnebærene. I dette tilfellet som Bjørnar forteller om, gis det inntrykk av at han ofte får skylden for å spise andres bjørnebær. Han har et stort gap, og øynene er svært fokusert, som om han kan se for seg situasjonen. Her letter forfatteren litt på stemningen i den tette, skumle skogen og lager humor av Bjørnars lidenskap for bjørnebær.

I rute fire er det et *medium close shot* av Sonja og Bjørnar hvor Bjørnar igjen uttrykker at mennesker har mer å snakke om, og Sonja sier at det mener faren hennes også. Dette er et hyggelig øyeblikk mellom disse to, og begge ser blide og fornøyde ut når de ser på hverandre. Rute fem er et *medium close shot* av noen spor i gresset. Det er for det meste grønt i dette bildet. Verbalteksten er knyttet til Sonja som lurer på om de er i Jotundalen, og Bjørnar som bekrefter dette. Jotundalen gir assosiasjoner til Jotunheimen, et område som for mange lesere er kjent som et vilt fjellområde med Norges høyeste fjell. I tillegg assosieres navnet til jotner som er enorme kjemper i norrøn mytologi. De bor i Utgard som ligger i Jotunheimen og er gudenes fiender. Navnet Jotundalen vil derfor for mange lesere ha en skremmende klang.

Rute seks er et *long shot* hvor vi ser de grå/blå fjellene med hvit snø på toppen i horisonten, og fjellene kan lett assosieres med fjellene i Jotunheimen. Fjellene rager over

tretoppene. Verbalteksten i dette bildet er forklaringer fra Bjørnar om at Jotundalskogen dekker dalen helt fra fjellene og til havet. Han sier også at det er uvanlig at mennesker kommer dit, og dette gjør leseren oppmerksom på at Sonja er svært spesiell som har fått komme til denne verdenen. Her får forfatteren leseren til å tenke på hvorfor Sonja er utvalgt i utgangspunktet. Er det en skjebne hun skal oppfylle, eller så Espen noe magisk i henne også?

I rute sju er det et *medium shot* av Sonja og Bjørnar som prater om vikinger i verbalteksten. Bjørnar sier at Jotundalskogen er trygg for vikinger. Ansiktsuttrykket til Sonja med en vid munn som peker nedover og øyne som ser på Bjørnar fra ryggen hans tilsier at hun virker sjokkert over å høre om vikingene. Dette kommer også frem i verbalteksten hvor det i Sonjas snakkeboble står «Vikingene» etterfulgt av en ellipse som utdyper det bildet sier. Den norrøne tråden i fortellingen forsterkes ved at vikingene nevnes. Norrøn mytologi er en del av deres verden.

Rute åtte er et *very close shot* av Bjørnar sin snute og lydordene «Sniff, Sniff» som gjør at leseren vet at han lukter noe. Her er bilde og verbaltekst utdypende da de sier det samme. I neste rute, rute ni, utdypes dette. Vi ser et *very close shot* av øynene og snuten til Bjørnar at han ser på noe intenst oppover, og rynker litt på snuten. I verbalteksten avsløres det også at Bjørnar synes det virker som et troll er i nærheten. Bjørnar har åpenbart fått den egenskapen i fortellingen at de kan lukte troll slik de kan lukte farer i den virkelige verden. Her øker spenningen i fortellingen.

I rute ti er det et *medium close shot* av Sonja og Bjørnar som begge sperrer opp øynene. Sonja ser på Bjørnar og griper fatt i pelsen hans og legger seg ned på ryggen hans. Bjørnar ser mot noe som leseren ikke ser enda. Sonja virker å prate høyt siden det i verbalteksten blir brukt både spørsmålstegn og utropstegn etter ordet «hva». Det viser at Sonja er forskrekket etter å ha lært at det finnes troll. Bjørnar sier i verbalteksten at Sonja må være stille etterfulgt av en ellipse for å uttrykke at dette enten blir sagt stille eller sakte i frykt.

I rute 11 er det et *medium long shot*, og her ser vi endelig trollet. Fargebruken på bildet blir enda mørkere, og solen slipper bare så vidt gjennom med noen gule flekker. Trærne består mer av mørke greiner og har mindre grønt. Endringene i fargebruken bygger opp om at det er fare på ferde. Trollet er et klassisk eventyr troll slik man kan se det fra Theodor Kittelsens tegninger av *Skogtrollet*. Det er et troll inspirert av norsk natur ved at det kan minne om et tre som har falt ned, men med en hale. Leseren ser Sonja og Bjørnar se i retning av trollet, og dermed ser ikke leseren ansiktene deres. Oppmerksomheten rettes på denne måten mot trollet. Trollet har en stor nese og glødende øyne.

Endringen vi ser i fargebruken kan som sagt vise fare. Det er litt grønnere og lysere på de første rutene i oppslaget, men det blir mørkere og mørkere jo nærmere Sonja og Bjørnar kommer trollet, og når de endelig ser trollet er det nesten helt mørkt. Det er dermed en endring i *nyansene* som gjør at vi går fra en mørk varm farge til en enda mørkere, varm farge. Selv om fargen er varm, betyr det ikke at det tilsier en positiv stemning. Det som viser håp i bildene, er de få solstrålene som skinner gjennom trærne, og gjør bildet mer fremtredende, og dette gjør dem *lysende* eller *skinnende* (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 246-247). Rutene i oppslaget er som i det første oppslaget i all hovedsak brukt som en måte for å avgrense hvor mye leseren får se av gangen. Spenningen stiger fra rute til rute og utløses når trollet innføres. De gir dessuten et inntrykk av hvor lang tid hver sekvens tar. Rutene blir brukt som i filmscener. Hvis man skal panorere over fjelltoppene i en film, må man ha et kamera som filmer vidt. Slik er det her også, blant annet i rute seks. Leseretningen er også her lett å følge og gjør at leseren kommer seg lett fremover i historien. Flere av de viktige elementene i den fantastiske verden representeres på dette oppslaget, dyr som kan snakke, Jotunnnavnet som assosierer til jotner i norrøn mytologi, vikinger som en del av fortellingsinventaret og troll fra eventyrenes verden. Dette viser at Sonja møter en mangfoldig verden når hun begir seg av sted med Espen.

5.2.1.3 Oppslag 3

Når vi kommer til det siste oppslaget jeg har valgt ut til analyse, har Sonja opplevd mye i Jotundalen. Hun har møtt flere typer troll, både den skumle store typen og ufarlige småtroll som hjelper Espen, og som han tar vare på som gjenytelse. Småtrollene er skeptiske til Sonja med en gang, men hun vinner dem fort over på sin side med litt hjelp av Bjørnar og beskjed fra Espen. Sonja blir med småtrollene for å stjele mat slik at de har et forråd i leiren sin. Dette er et humoristisk innslag der de må løpe fra trollet som eier gården. Videre lærer Sonja om magien til øyenstikkerne som blant annet gjør at man kan hoppe langt, lyse opp og klatre bedre. Det blir fortalt historier rundt leirbålet, og Sonja får høre om vikinger og at Espen har en vikingjarl som rival. Her blir historien ganske lik historien i *Peter Pan* siden Espen har kuttet av hånden til denne vikingen, og en enorm sjøorm spiste den, og dermed er sjøormen alltid på jakt etter vikingjarlen. Vi ser noen bilder av at mørket brer seg over Jotundalen, og trollet Trym herjer. Igjen er navnet av betydning siden Trym er den jotnen som stjeler Tors hammer i norrøn mytologi, og den intertekstuelle referansen til den norrøne verden styrkes. Espen har tidligere forsikret Sonja om at de passer på henne, men etter hvert virker det som

om han er bekymret for verdenen selv og lurar på om det er hans feil som tok med seg et menneske dit. Dette kan vi forstå ved at han ligger våken og ser på nålen, som var årsaken til at han møtte Sonja i utgangspunktet.

I det siste oppslaget er det åtte ruter hvor det i all hovedsak er bilder og ikke verbaltekst. I den første ruten er det et *medium shot* av et tohodet troll. Igjen oppstår det en relasjon til Theodor Kittelsens fremstilling av troll som kunne ha både to eller tre hoder. Trollene er grållilla i ansiktet, og håret er brunt. De er dekket av grønn mose, småvekster og vorter. Vi ser også en gutt med hale og spisse ører som er kledd i dyrepels. Dette er Espen som tok med Sonja til denne fantastiske verdenen. Med seg har Espen to ulver, noe som viser at Espen har farlige dyr som sine venner. Ulvene gir ham styrke. Leseren ser kun ansiktene til trollene da de andre er vendt mot disse. I verbalteksten uttrykker trollene at de vil ha sendt mennesket hjem, altså Sonja. Det ene hodet til trollet virker sint og rynker panna og ser intenst ned på Espen, samtidig som han knytter den ene neven sin og gnisser med tennene. Det andre hodet til trollet virker mer forsiktig og ser bort fra det andre trollhodet samt Espen og ulvene.

Det neste bildet er et *medium close shot* av Espen som ser bestemt oppover, antageligvis mot trollene og sier «Nei.». Munnen hans er rett, og dette tilsier at han ikke vil endre mening. Solen skinner litt bak han, noe som gir *skinn* (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 246-247). Dette ser man ved at det er litt gult i bakgrunnen. I det forrige bildet var det svært lite sol som leseren kunne se. Rute tre er et bilde av noen av trærne i skogen. Vi ser solstrålene slippe inn mellom trærne i et *close shot*. Trærne ses fra bakken og opp i et froskoperspektiv. Trærne ser skrå ut. Den gradvise økningen av solstrålene gir et frempek og vil for dem som allerede vet noe om troll, være et tydelig hint om at de blir forstenet så snart solen går opp (Birkeland et al., 2018, s. 73). Igjen er det tydelige intertekstuelle referanser til eventyr.

Rute fire er et *close shot* av det ene trollhodet som holder hendene foran ansiktet i et forsøk på å skjerme seg for solen. Lydordet «aagh» uttrykkes i verbalteksten av trollet. I rute fem er trollene forstenet. Bildet er et *long shot* hvor vi ser trollet på venstre siden og Espen med ulvene bak seg i høyre hjørne. Solen står fortsatt mot trollet, og faren Espen og ulvene var i, er avverget. Diskusjonen med trollene om Sonja er avsluttet, og man kan tenke seg at Espen valgte å distrahere trollene velvitende om at solen var på vei. Troll er jo som kjent dumme i eventyrene, og slik er de framstilt her også. Leseren ser kun det ene hodet med armene foran ansiktet. Det andre hodet må man bare tenke seg til har blitt forstenet det også.

Rute seks er et *medium long shot* av tre mørke skapninger med glødende øyne. Det ene er mer fremtredende og ser mot leseren. De to andre gjemmer seg. Skapningene har fire fingre med spisser på endene og tre spisse tær. De går på alle fire, og som hos trollene er det noe som gror på dem. Det kan være de bruker dette som kamuflasje, og at de egentlig er småtroll. Skapningene er små og går nede ved trestammene og når ikke høyt opp på disse. De ser ut til å ville gå inn i mørket og gjemme seg i en trestamme da man ser at solen kommer nærmere og nærmere bak dem. Dette synes ved at gresset blir lysere der solen treffer.

Rute sju er et *very long shot* hvor vi ser hele skogen oppe ved tretoppene. Det er soloppgang, og solen går opp i horisonten. Der ser vi en ås eller et fjell ved et vann. Fargene er grålilla, og igjen kan dette minne om farger brukt av Theodor Kittelsen i hans malerier av norsk natur i eventyr. Den siste ruten er et *medium long shot* av Sonja som går bortover på en leirplass. En gryte henger over en bålet. Det er sannsynlig at Sonja akkurat har våknet nå siden solen står opp. Hun kommer inn i bildet fra høyre side, men vi ser ikke fra hvor siden hun kommer frem fra bak et tre. Sonja ser utover ut av bildet, og dette kan vise til at det er en vei videre, et eventyr å ta fatt i, et oppdrag hun som protagonist må begi seg ut på. Nå har hun blitt introdusert for verdenen, nå må hun hjelpe til med å redde den fra farene som lurar, og ikke minst onkelen sin.

Fargebruken i dette oppslaget er dominert av sollyset og dermed spiller styrke og overvinnelse av farer en stor rolle. Sollyset er avgjørende i de viktigste hendelsene, slik som forsteningen av trollene. Det er også med på å spille en rolle i å vise veien videre for Sonja i den siste ruten. Det å våkne opp til en ny dag med lys som leder veien, eller som representerer håp, er en inspirerende måte å starte et eventyr på (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 246-247). Rutene blir også her brukt på en oversiktlig måte slik at leseren får med seg utviklingen i fortellingen. Det å variere på størrelse, gjerne i bredde gjør at vi skjønner at noe eksempelvis tar lengre tid (McCloud, 1993, s. 101). Det er overveiende bildene i rutene det er fokus på, og spenningen ligger i tiden det tar for solstrålene å nå trollene. To av rutene er større og får mer vekt. Det er når trollet forstenes, noe som Espen og ulvene observerer, og når Sonja går ut og ser utover leirplassen. Disse to er satt opp ved siden av hverandre da de mest sannsynlig skjer samtidig ved at soloppgangen er representert begge steder. Når man ser på hele oppslaget, ser man at de rutene nedover på hver side samsvarer med hverandre i tid. Dette ser man ved å se på hvordan sollyset treffer. Slik blir solens makt understreket i fortellingen.

Oppsummert viser disse tre oppslagene hvordan Malin Falch framstiller de to verdenene som Sonja befinner seg, og erfaringene Sonja gjør på sin «reise» gjennom den

sekundære verdenen. Vi ser at eventyrinnslagene er sterke i de tre oppslagene jeg har valgt å analysere.

6 Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere analysen jeg har foretatt av *Nordlys*, og hvordan min analyse kan relateres til tidligere forskning, metode og teori. Dette vil jeg se nærmere på i forhold til det som var et viktig mål for meg, nemlig hvordan boken kunne skape leselyst i skolen. Jeg skal se på hva jeg har funnet ut om boken, men også diskutere hva slags type bok *Nordlys: Reisen til Jotundalen* er. For å kunne besvare dette minner jeg om problemstillingen min: *Hvilket litterært univers møter leseren i bilder og verbaltekst i Malin Falchs tegneserieroman Nordlys: Reisen til Jotundalen, og hvilket potensial har boken for å skape leselyst i skolen?* Siden dette er en oppgave innen norskdidaktikk vil jeg komme med forslag til hvordan man kan jobbe med boken i undervisningen på skolen. Dette er for å gi eksempel på hvordan det kan være mulig å arbeide på et vis som kan virke motiverende for elevene.

Jeg valgte å lage analysekategorier på forhånd, slik at jeg hadde noe å gå etter når jeg skulle analysere boken. Jeg presenterer kategoriene kort på nytt her. Kategoriene for boken som helhet var: karakterenes utvikling, handlingen og det litterære universet. Oppslagene ser jeg på denotativt og konnotativt kombinert med analysekategoriene: karakter og attributter, rutene, ikoner, leseretning, tegnestil, farger, perspektiver, utsnitt og verbaltekst. Da jeg bestemte meg for disse kategoriene, brukte jeg boken *Kritisk literacy i klasserommet* til Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020) som inspirasjon.

I delkapittel 6.1 diskuterer jeg den første delen av problemstillingen og prøver å besvare hva slags litterært univers leseren møter i tegneserieromanen *Nordlys: Reisen til Jotundalen*. I det neste delkapitlet diskuterer jeg hvilket potensial boken har for å skape leselyst i skolen, og gir eksempler på arbeidsmetoder for læreren. Til slutt blir det en refleksjon over hvorvidt metoden min var fruktbar, og om noe kunne vært gjort annerledes.

6.1 Fortellingsuniverset i *Nordlys*

Boken har et rikt fortellingsinventar som ikke minst vises ved detaljene i den sekundære verdenen. Den sekundære verdenen har særlig elementer fra vikingtiden og norsk folkediktning. Dette er elementer som elevene kan kjenne igjen, og det bidrar til den intertekstuelle opplevelsen, noe som også kan bidra til lesemotivasjon. Det kan virke svært motiverende for elevene å finne noe i teksten som de assosierer med en annen leseopplevelse eller eksempelvis en TV-serie de har sett. Eventyrverdenen er kjent for mange barn fra de er

små, enten gjennom lesing og fortellinger i hjemmet eller i skole og barnehage. Mange har sikkert også lært om vikinger på skolen både i samfunnsfag og norsk, og de kan ha møtt vikinger og vikingtiden gjennom populærkultur, slik som i filmen *How To Train Your Dragon* (Deblois & Sanders, 2010). Kanskje har de også vært på museumstur til Vikingskipshuset på Bygdøy. De som muligens vil få mindre ut av boka, er de som ikke forbinder så mye med de ulike referansene. Dette kan være elever som akkurat har kommet til Norge uten den kulturelle bakgrunnen som boka spiller på. Disse elevene må man selvsagt også ta hensyn til. Derfor bør man ha jobbet litt med folkediktning eller vikingtid i forkant hvis boka skal tas opp i en klasse med den typen elever. Både folkediktning og vikinghistorie er vanlige temaer på mellomtrinnet, og lesing av boka kan lett knyttes til disse temaområdene og kanskje til og med styrke dem.

6.1.1 Hva slags bok har jeg analysert?

Nordlys: Reisen til Jotundalen er en tegneserieroman skrevet for barn og unge. Den er, slik jeg vurderer det, godt egnet for barn som er i en fase som den amerikanske litteraturforskeren J. A. Appleyard (1990) omtaler som *senere barndom*. Barna er her i barneskolealderen. De leser ganske sikkert et mangfold av sjangre som omfatter både faktabøker, humor, spenningsfortellinger og fantasy. Ifølge Appleyard foretrekker imidlertid barna i denne leserfasen gjerne bøker med en tydelig helt eller heltinne som legger ut på eventyr, og som møter overnaturlige vesener og elementer og magiske gjenstander i mange ulike situasjoner. Heltene er gjerne sterke personligheter, og de kommer gjennom utfordrende hendelser underveis i fortellingen og seirer over farer. Et typisk trekk er at det går godt til slutt. Selv om bøkene kan ha svært forskjellige fortellingsunivers, er ofte grunnstrukturen i fortellingen den samme. Vi møter helten eller heltinnen hjemme, så legger hun eller han ut på en reise med farefulle opplevelser, men kommer hjem i god behold til slutt. Altså er strukturen hjemme – borte – hjemme. Analysen min har vist at *Nordlys* er en slik bok med en tydelig og sterk heltinne og med denne grunnstrukturen. Vi møter først Sonja hjemme. Så reiser hun ut i verden og opplever en rekke dramatiske hendelser. Men hun kommer trygt gjennom dem sammen med gode hjelpere. Siden denne boka er første del av en serie, kommer hun ikke hjem for godt, men nye reiser antydes. Appleyard understreker også at barn i denne leserfasen liker å identifisere seg med helten eller heltinnen. De speiler seg i personen og blir med ut på farefulle oppdrag. De «vet» at leserkontrakten er at det går bra til slutt. Slik kan leserne av *Nordlys* bli med Sonja inn i en annen verden og oppleve alt det skumle hun opplever. Slik jeg

vurderer det, er derfor boka typisk for de bøkene Appleyard mener leseren i barneskolealder foretrekker.

I analysen min skriver jeg at historien foregår i en sekundær verden, og dette er et kjennetegn for *fantasy*. Boken starter i en verden som likner på vår, men så blir hovedpersonen ført inn i en annen verden der andre regler gjelder. Boken tilhører som tidligere nevnt en type fantastisk litteratur som ifølge Svein Slettan kan betegnes som *heroisk fantasy* (Slettan, 2018, s. 13). I *heroisk fantasy* blir blant annet hovedpersonen satt på en rekke prøver slik Sonja gjør i løpet av oppholdet sitt i Jotundalen, slik som når hun ser troll for første gang med Bjørnar i det andre oppslaget jeg har analysert (Falch, 2018, s. 76-77). Men hun må også forholde seg til mye nytt hun ikke har erfaring med fra før. Det er tross alt en helt annen verden som hun bare blir kastet ut i, og hun må forholde seg til hva som er normalt der. Espen forteller om farene som hun kan møte i Jotundalen, alt fra vikinger og troll til snakkende dyr som ikke er like greie som Bjørnar (Falch, 2018, s. 126). Allikevel som en sann helt for barn er Sonja rolig og tar utfordringene som hun vil møte i sekundærverdenen.

Sonjas utvikling i boken er interessant. Hun går fra å være en vanlig jente i et bygdemiljø, og som skal konfirmeres, til en jente som blir med til en mystisk verden sammen med en hun ikke kjenner. Man kan diskutere hva slags forbilde det er for barn, men man kan heller se på det positive eventyrlige aspektet og den morsomme og spennende reisen som jeg har vært inne på ovenfor. Sonja begir seg ut på reisen, fordi hun tør å si ja til å være med, er nysgjerrig og liker å oppleve nye situasjoner. Jeg har nevnt flere ganger at Sonja er kjærlig og omsorgsfull både med hesten sin Stjerna når hun fortsatt er i den virkelige verden, men hun er også det i møte med nye skapninger i den sekundære verden. Et eksempel på dette er når en av trolljentene ber Sonja om å lage en flette i håret hennes lik den Sonja har. Dette er et godt stykke ut i historien når Sonja er i leiren til Espen og småtrollene. Her svarer Sonja at det gjør hun med glede, og hun skal lage den enda finere enn sin egen (Falch, 2018, s. 114). Når det gjelder Sonja som person, virker det som at et av grunntrekkene ved henne er å utforske. Hun kan også virke rastløs, og kanskje det er nettopp derfor hun blir med Espen nesten helt ukritisk.

6.1.2 *Nordlys* som multimodal tekst

Det som overrasket meg mest i analysen min, var hvor lite verbaltekst som skulle til for å skape en meningsbærende tekst med et komplekst innhold. Multimodalitet spiller en viktig rolle i meningsskapingen ved at bildene og verbalteksten *utvider* hverandre (Løvland, 2007, s,

37-38). Det vil si at bildene ofte sier noe annet enn verbalteksten, og verbalteksten noe annet enn bildene, noe som gir en rik tekst med mye mening. Men det er også flere ruter som nesten ikke har verbaltekst. Selv om en rute er uten verbaltekst, betyr det ikke at den kommuniserer lite. Ifølge McCloud kan ruter også være et ikon og vise eksempelvis tid i bildet (McCloud, 1993, s. 99). Dette ser man et eksempel på i det tredje oppslaget som jeg analyserte (Falch, 2018, s. 150-151). Her ser man sakte, men sikkert at det er soloppgang, og rutene er brede muligens for å indikere nettopp dette.

Det litterære universet bygges opp multimodalt gjennom bilder og verbaltekst og skaper det unike *Nordlys*-universet. I teorikapitlet og i analysen benyttet jeg meg av litteraturforskerne Joseph Albert Appleyard (se ovenfor) og Magne Drangeid sine forklaringer på fortellingsinventar og tekstverden. I *Nordlys* bygges det, slik jeg har vært inne på ovenfor, opp et helt eget univers eller en egen tekstverden, og det er dette som man kan si utgjør mye av særpreget i fortellingen. Uten alle detaljene som Malin Falch har lagt inn særlig i bildene, ville det ikke ha blitt en slik unik historie. Malin Falch har som sagt benyttet seg av kjente elementer fra folkediktning, mytiske skapninger og vikingtiden med norrøne elementer. Alt dette har potensial for å gi intertekstuelle referanser til den som leser, slik jeg var inne på ovenfor. Det gjør også at boken kan appellere til flere aldersgrupper av lesere som jeg også har nevnt i teorikapitlet.

Farger spiller en stor rolle i tegneserieromanen og er en viktig meningsskapende modalitet. Dette har selvsagt med det å gjøre at en tegneserie er et visuelt medium, og dermed vil sjangeren tegneserieroman være det også. Fargene i de oppslagene jeg har analysert, er stort sett brukt for å legge fokus på noe spesielt i bildet. I oppslag 1 brukes farger med lite *metning*, da fargene er duse og i naturlige nyanser (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 245-246). Ved bruk av sterk *metning* kan man ifølge Kress og van Leeuwen (2021, s. 245) vise til ekstreme følelser siden fargen er på en ekstrem ende av skalaen. Det gjør som nevnt tidligere Sonja mer tydelig når hun er i klare *rene* farger, og det rundt henne er duse, lyse farger. Siden hun fremstilles i klare farger tidlig i boken, kan det være for å bygge opp under at hun er hovedkarakteren. Valg av farger er sjelden tilfeldig som Maagerø & Tønnessen skriver (2014, s. 33).

I tegneserier generelt er det viktig med perspektiver i bildene. Om man ser noe nedenfra eller ovenfra, gir ulik mening. Painter et al. (2013, s. 93) skriver om viktigheten av hvor de ulike elementene plasseres. I analysen har jeg vist hvordan perspektiver blir utnyttet og skaper mening, og hvordan noen elementer er plassert i forgrunnen og andre i bakgrunnen. Samtidig må man, slik McCloud (1993, s. 86) sier, legge til de delene av historien som er

utenfor (eller mellom) rutene. Alt dette gjør tegneserier til et allsidig medium, som åpner for flere tolkninger, og som også gir leseren muligheten til å tenke selv. Dette vil så klart kunne gjelde bildebøker og tekster som kun er verbaltekster også, men min analyse viser hvordan multimodal meningsskaping bidrar til rike tolkningsmuligheter i mediet tegneserie, og dermed hvordan det passer inn med tegneserieromanen *Nordlys: Reisen til Jotundalen*.

I analysen min har jeg brukt mye plass på bildeutsnittene i boken, da det er noe man lett legger merke til når man leser, samtidig som det kan ha mye å si for meningen i historien. Det vi ser i rutene, det utsnittet som er valgt ut, er det som leseren må forholde seg til. Vi får ikke mer enn hva forfatteren velger å gi oss. Det som også er interessant, er hvordan forfatteren kan legge vekten på noen karakterer ved hjelp av plasseringen i bildet, slik som når vi ser trollene og Espen i oppslag 3. I den første ruten er det et *medium shot* hvor det er trollene som er i fokus, og Espen virker liten i denne situasjonen. I rute fem er det imidlertid et *long shot* hvor Espen ser bort på trollene. Han virker ikke så liten lengre, siden trollene nå krøker seg sammen i et hjørne. Utsnittene er med på å gi leseren mulighet til å se en utvikling i historien uten at vi trenger mye verbaltekst for å fortelle oss hva som skjer.

6.2 Didaktiske refleksjoner

Nordlys er en bok som har potensiale til å vekke interesse og lesemotivasjon for barn i skolen, slik jeg også har antydnet ovenfor. Mitt fokus er på mellomtrinnet. Boken har mange ulike elementer i seg som kan appellere til flere lesere. Noe som har vært viktig i oppgaven min, har vært å vise det multimodale aspektet ved hjelp av tegneserieteori og multimodal teori. Dette er fordi *Nordlys: Reisen til Jotundalen* er en bok som kommuniserer med flere modaliteter. Jeg mener det er viktig å få frem hvordan dette hjelper elever med å forstå budskapet på flere nivåer.

Dette gjør at *Nordlys* virker å være svært passende for arbeid med barn på mellomtrinnet, men også ungdomsskoletrinnet. Hvorvidt arbeidet med boken lykkes, kommer an på hvordan man som lærer velger å arbeide med den i skolen. Når man arbeider med tekster i norskfaget, må man ta hensyn til at man skal skape leselyst og motivasjon, men også lære om tekst. Her kommer det et dilemma når det gjelder hvordan øke motivasjonen for lesing. Jeg mener at motivasjon for lesing ikke primært fremmes ved et strengt analysearbeid i en rigid skolesammenheng. Man bør etter min mening la elevene lese for bare å lese noen ganger, og at det ikke alltid er nødvendig å arbeide med teksten i etterkant. Da kan tegneserier

eller tegneserieomaner være nyttige og fremmes i eksempelvis skolebiblioteker, slik som det hevdes i artikkelen til Lo et al. (2019). Her sies det at bibliotekarer må ha kunnskap om tegneserieromaner.

Det å forstå sammensatte tekster er viktig i dagens samfunn siden vi har så mange modaliteter som vi blir presentert for i samfunnet generelt sett. Det være seg lyd, bilde eller verbaltekst. Vi må lære barn og ungdom å forstå hvordan alt dette skal kommunisere noe meningsfylt samtidig, altså et helt bilde.

6.2.1 Skape lesemotivasjon

For å ønske å lese bør man ha en *indre motivasjon* og dermed et ønske drevet av at man har lyst til å lese (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Det å ha motivasjon for noe er vanskelig så lenge man ikke finner temaet interessant. Derfor er *Nordlys: Reisen til Jotundalen* en tegneserieroman som kan være med på å bidra til at unge finner motivasjon ved det rike fortellingsinventaret og ved at det er en heltefortelling som ifølge Appleyard ofte appellerer til barn i senere barndom (Appleyard, 1991, s. 57). I den sekundære verdenen i *Nordlys* er det flere referanser som kan gjøre at elevene kan fylle ut historien selv ved at de har tidligere leseerfaringer de kan bygge på (Riffaterre, 1990, s. 56-57). Det er jo nettopp dette tegneserier oppfordrer til også. Tegneserieforfatteren velger hva leseren skal se, og resten må de fylle ut selv (McCloud, 1993, s. 86). Hvis man ikke forstår alle referansene, kan det oppfordre til å søke etter disse (Riffaterre, 1990, s. 56-57). Tegneserieromaner kan være med på å inkludere alle i klasserommet ved å tilby lesing for de som forstår alle intertekstuelle referanser og virkelig kan studere bildene og verbalteksten i deres samspill, men også de som vanligvis ikke ville klart å lese en rent verbalspråklig roman. Ved å øke hyppigheten av lesing vil man så klart bli bedre. Om tegneserier også kan fungere som et springbrett til å lese lengre romaner med mer verbaltekst, har man vært med å øke lesekompetansen hos elevene, og forhåpentligvis økt deres lyst til å lese ved å gi dem positive assosiasjoner og være et godt leseforbilde. Det er som Guthrie et al. skriver, elevene trenger et positivt og fornøyet lese miljø for at de skal kunne utvikle en indre motivasjon for lesing (Guthrie et al., 2006, s. 93).

6.2.2 Forslag til arbeidsmåter i klasserommet med fokus på lesemotivasjon

En så mangfoldig bok som *Nordlys: Reisen til Jotundalen* inviterer til flere arbeidsmåter i skolen. Allikevel kan det være greit å lese kun for å lese iblant også, slik at det ikke er knyttet noe spesielt opplegg til den. Jeg vil her gi et forslag til hvordan man kan arbeide med boken i klasserommet og noen grunner for hvorfor man bør «lese for å lese» iblant også.

Et forslag er at alle leser samme bok. Jeg ville arbeidet med den etter IGP-metoden, som går ut på å jobbe individuelt først, deretter i grupper og så i plenum. Fjørtoft skriver at det er viktig at det første spørsmålet i den individuelle fasen er komplekst nok til å føre til en refleksjon i gruppe- og plenumdelen (Fjørtoft, 2015, s. 130). Om elevene får jobbe både individuelt og i grupper før de må delta i plenum, kan de føle seg trygge nok til å kunne delta i en felles klasseromssamtale. Helklassesamtalen er svært vanlig i norske klasserom og er en viktig del av undervisningen, selv om den får kritikk for å være for lærerstyrt (Penne et al., 2020, s. 59-60). Her kan muligens IGP-metoden hjelpe slik at samtalene ikke nødvendigvis må bli dradd i gang av lærer, men at elevene er mer forberedt.

Man kan bruke boken til å diskutere eksempelvis de viktigste hendelsene og de intertekstuelle referansene, slik som når vikingjarlen mister hånden til sjøormen og likheten dette har med Peter Pan. Når det gjelder diskusjonene, er det fint å prate i mindre grupper for å senke terskelen for å være med i samtalen. Det viktigste er uansett å få sagt noe om boken. Siden det er en tegneserieroman kan man gå ut ifra at alle kan klare å lese den, selv om ikke alle vil se alle intertekstuelle referanser i den, da det vil avhenge av deres kompetanse som lesere (Birkeland et al, 2018, s. 20). Jeg mener *Nordlys* vil bidra til å skape *interesse* for lesing, da det er engasjerende temaer i historien, og dette gjør det lettere for elevene å leve seg inn i historien (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217).

Når man skal ha felles tekster i klasserommet, kan man ende opp med å gi alternative bøker til de elevene som er mindre sterke i lesing, det være seg en annen bok eller en lettere versjon av den som de andre elevene leser. I stedet for å gjøre dette kan man bruke en bok som potensielt er tilpasset hele klassen. Tilpasset opplæring kan være så enkelt som at man skal variere undervisningsopplegg for å treffe flere elever på deres ulike nivåer (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Argumentet mitt for at tegneserieromaner vil passe både for de elevene som er sterke i lesing og de som er mindre sterke i lesing, er at de uansett kompetansenivå i lesing vil få noe ut av den. De fleste vil kunne lese bildene og verbalteksten og skape en sammenheng, mens de mest erfarne leserne kan benytte de intertekstuelle referansene til å få en dypere mening. Betydningen av det å kunne lese har endret seg, og for å kunne lese en multimodal

tekst må man finne informasjonen som de ulike modalitetene på siden tilbyr leseren og se samspillet mellom disse (New London Group, 1996, s. 80-81). Alle vil ikke få til alt, men alle kan få til deler av teksten, samtidig som man kan ta seg tid til å lese den igjen, siden det ikke vil ta like lang tid som en roman med kun verbaltekst. Ved å bruke samme tekst blir alle elevene mer inkludert. Det blir dessuten enklere for læreren å trekke alle med i litteraturundervisningen. Det at man normaliserer tegneserier, kan også være med på å vise at bøker med bilder ikke formidler mindre eller er mindre innholdsrike enn andre.

I *Nordlys* forteller bjørnen Bjørnar til Sonja at han gjerne skulle hatt samtaler med mennesker oftere, som i hans øyne har dypere samtaler. Etter min mening åpner dette elementet i boken for en dypere filosofisk samtale om hva samtaler er og betyr for mennesker, og også om hva en dyp samtale er (Børresen & Malmhester, 2003, s. 34). Dette er positivt for da har man en måte å bruke boken på i et etterarbeid som virkelig implementerer noe som boken på en måte innleder til selv.

Jeg skriver at man bør bruke bøker kun for å «lese for å lese» noen ganger. Dette er, fordi det kan være med på å øke den *indre motivasjonen* for selve lesingen når man ikke tenker at boken skal brukes til noen mer. Man kan bruke tiden på å fordype seg i handlingen fremfor å lese og huske å se etter ting man kan analysere eller prate om senere. Det er for å gjøre lesing til noe hyggelig og ikke noe som skal bli brukt som et middel for å oppnå en annen kompetanse. Det å kunne lese for å nyte er i seg selv en viktig kompetanse, som skolen ikke må drepe lysten til ved alltid å kreve mer for å få det til å passe inn i en læreplan eller kompetansemål. Det er alltid fint å kunne krysse av på flere mål på en læreplan, men om det er med på å skape elever som i fremtiden misliker lesing fordi de forbinder det med noe kjedelig, har vi som lærere ikke nådd målet.

Tegneserieromaner er som sagt blitt en populær sjanger nå for tiden, og man finner mange tegneserieromaner ute i butikkene og på bibliotekene. Det ser ut til at interessen for lesing av tegneserier ikke nødvendigvis har en sammenheng med om elevene er høytpresterende eller ikke, slik det kom frem til i undersøkelsen til Amundsen og Garmannslund (2015, s. 20). Det å øke leselyst, og da for både gutter og jenter, siden gutter ofte blir sett på som mindre iherdige lesere, er noe som skolen har jobbet mye med. Amundsen og Garmannslund kom frem til at det faktisk var flere gutter enn jenter som rapporterte at de leste tegneserier (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 20). For å øke leselyst kan man velge å tilby spennende tegneserieromaner, slik som *Nordlys* hvor fortellingsuniverset innebærer flere elementer elevene kan fordype seg i.

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på hvorvidt tegneserier er verdt å bruke i undervisning, og om det er et potensial for økt leselyst ved å velge å lese tegneserieromaner i skolen. Problemstillingen min er: *Hvilket litterært univers møter leseren i bilder og verbaltekst i Malin Falchs tegneserieroman Nordlys: Reisen til Jotundalen, og hvilket potensial har boken for å skape leselyst i skolen?* Jeg har brukt en multimodal tekstanalyse som metode for å besvare begge delene av problemstillingen min. Først analyserte jeg tegneserieromanen og fokuserte på fortellingsuniverset og handlingen i boken, og deretter har jeg forsøkt å vise hvordan tegneserieromanen kan være passende til bruk i skolen for å øke leselyst ved å vise til hvordan den kan engasjere og dermed øke den *indre motivasjonen* til elevene.

Det var spennende å se på hvilken rolle de ulike modalitetene spilte i tegneserier, og at dette gjør at man trenger en annen lesekompetanse enn ved lesing av kun verbaltekst. Det å bruke dette for å skape leselyst er noe jeg mener kan skape mer interessant norskundervisning i alle fall når det gjelder økt lesekompetanse. Tegneserieromaner kan brukes som noe litt lettere i den forstand at det kan gå raskere å lese enn en roman, men leserne vil allikevel kunne få mye ut av historien siden de er vant til å lese bilder i mange sammenhenger. Tegneserieromaner kan åpne opp for en interesse for bøker generelt. Det er også viktig at tegneserieromaner samtidig aksepteres som verdig litteratur.

7.1 Studiens begrensninger og videre forskning

I metodekapitlet mitt diskuterte jeg hva slags hensyn jeg måtte ta når jeg gjennomførte studien min. Det jeg skal se på nå, er hvorvidt dette har blitt gjort. Det jeg trakk frem som mulige problematiske områder, var at jeg gjennom å foreta en tekstanalyse, kommer med fortolkninger basert på min erfaring og det jeg har funnet av teori og forskningsartikler. Dette er i tråd med analysemetoden jeg har valgt, og med hermeneutikk som handler om å fortolke for å forstå. Om jeg hadde kombinert dette med en klasseromsundersøkelse eller intervju av lærere eller elever, ville jeg kunne ha lagt til mer til studien min, og dermed gjort den mer troverdig, da den ville hatt andre enn meg som fortalte om boken og elevers og lærers opplevelser med den. Dette er derimot noe som kan gjøres i en senere undersøkelse.

Jeg valgte å analysere en tegneserieroman fremfor eksempelvis en bildebok, som det ofte er gjort tidligere. Dette var et valg basert på at det tilsynelatende er en mangel på analyser av tegneserier i tekstforskningen. Grunnen til dette var at jeg ønsker et mangfold av tekstanalyser som kan hjelpe meg som lærer i litteratur i skolen. Samtidig er det et ønske om at forskere bruker tegneserier og tegneserieromaner i større grad i multimodal forskning. Dette blir gjort, men burde gjøres i enda større grad siden det ser ut som om vi har fått en ny bevisstgjøring rundt tegneserier og et større mangfold av tegneserieromaner med høy kvalitet. Dette er en parallell til slik det var for noen år tilbake med bildebøker i Norden. Det virker som om tegneserier som medium er noe som engasjerer elever og forhåpentligvis også lærere. Dermed er det verdt å se nærmere på hvordan tegneserier kan være med på å øke leselyst hos elever. Man burde etter min mening forske videre på hele *Nordlys*-serien og foreta både klasseromsundersøkelser og analyser.

Litteraturliste

- Amundsen, M-L. & Garmannslund, P.E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*. 15 (3), 16-23.
https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/Logopeden_3-15.pdf
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader: The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*.
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid: utvalgte artikler og essays*. Pax.
- Bateman, J.A. (2014). *Text & Image: A critical introduction to the visual/verbal divide*. Routledge.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø: lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Berntsen, Å.L. (2006). *Tegneserier som undervisningsemne i norsk: en deskriptiv analyse av to undervisningsopplegg om tegneserier* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttyper* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 213-226). Cappelen Damm Akademisk.
- Bratheim, S., Buvik, T., Finvold, I., Heddejord, S. & Høy, K. (2013). Å motivere gutter for lesing – rapport fra to prosjektarbeid i Skien. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 229-245). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Børresen B. & Malmhester, B. (2003). *La barna filosofere: den filosofiske samtale i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Carrol, L. (2014). *Alice i eventyrland* (Z. Hopp, Overs.). Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 1865).
- Cohn, N. (2013). Beyond Speech Ballons and Thought Bubbles: The Integration of Text and Image. *Semiotica*. 2013(197), 35-63. <https://doi.org/10.1515/sem-2013-0079>
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna mann*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2007). *Håret til mamma*. Cappelen Damm.
- Deblois, D. & Sanders, C. (Regissører). (2010). *How to Train Your Dragon* [Film]. DreamWorks.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.

- Engebretsen, T.B. (2014). Hva ska vi med dette 'a? *Norsklæreren: Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. 3, 16-21.
https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl__eren_3.2014_lr/18
- Falch, M. (2018). *Nordlys: Reisen til Jotundalen*. Egmont Kids Media.
- Falch, M. (2019). *Bjørnar: En historie fra Nordlys*. Egmont Kids Media Nordic.
- Falch, M. (2019). *Nordlys: Vikingene og orakelet*. Egmont Kids Media.
- Falch, M. (2020). *Nordlys: Kråkesøstrene*. Egmont Kids Media.
- Falch, M. (2020). *Stjerna – skattejakten: En historie fra Nordlys*. Egmont Kids Media.
- Falch, M. (2021). *Nordlys: Trollriket*. Egmont Kids Media.
- Falch, M. (2022). *Nordlys: Portaltreet del 1*. Egmont Kids Media Nordic.
- Falch, M. (2022). *Nordlys: Portaltreet del 2*. Egmont Kids Media Nordic.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2015). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 119–135). Fagbokforlaget.
- Fosse, J. (1998). All-alder-litteratur. I P.O. Kaldestad & K.B. Vold (Red.), *Årboka: litteratur for barn og unge*. (s. 72-75). Det Norske Samlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og Metode*. Pax.
- Guthrie, J.T., Hoa, L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M. & Perencewicz, K.C. (2006). From Spark to Fire: Can Situational Reading Interest Lead to Long-term Reading Motivation? *Reading Research and Instruction*, 45(2), s. 91-117.
<https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Harper, M. (2010). Salgsreklamen som ble en sjanger. Tegneserieromanens tradisjoner og tendenser. I P.O. Kaldestad & K.B. Vold (Red.), *Årboka: litteratur for barn og unge* (s. 126-136). Det Norske Samlaget.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, E.H. (2019). Bildebøker og emosjonelle lesereaksjoner: om kunst og etikk. *Edda*, 106(4), 279-293. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Kress, G. & van Leeuwen. (2021). T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (3. utg.). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvammen, A.N. (2016). *Ungdomsskolen*. No Comprendo Press.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.
- Kverndokken, K. (2013). Bokas gripefaktor. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 47-67). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Lewis, C. S. (2005). *Løven, heksa og klesskapet* (T. Haugen, Overs.). Gyldendal Tiden. (Opprinnelig utgitt 1950).
- Lindgren, A. (2015) *Pippi Langstrømpe* (A-M., Bjorvand, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Lo, P., Allard, B., Ho, K. K. W., Chen, J. C-c., Okada, D., Stark, A., Henri, J., & Lai, C-c. (2019). Librarians' perceptions of educational values of comic books: A comparative study between Hong Kong, Taiwan, Japan, Australia and New Zealand. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(4), 1103–1119. <https://doi.org/10.1177/0961000618763979>
- Loe, E. (1995). *Kurt blir grusom*. Cappelen Damm.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2014). Innledning. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk Lesebok* (s. 7-8). Scandinavian Academic Press.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, 7.
- Maagerø, E. & Torrez, N.M. (2015). The Invisible Hunters: En multimodal analyse av en bildebok fra miskito-folket i Nicaragua. I S. Laugerud, M.E. Moskvil & E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted: Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (s. 9-29). Portal Akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). Sage.
- McCloud, S. (1993) *Understanding Comics: The Invisible Art*. HarperCollins Publishers.
- Myklebost, S-A. (2012). Tristram Shandy: teikneserie, roman eller teikneserieroman? *Ekfrase: Nordisk Tidsskrift for Visuell Kultur*. 3(2), 86-99. <https://doi.org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1891-5760-2012-02-03>
- New London group (1996). Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Ousland, B. (2008). *Nordover: Med Nansen mot Nordpolen: første Fram-ferd*. Cappelen

Damm.

- Ousland, B. (2009). *Sydover: Kappløpet mot Sydpolen: tredje Fram-ferd*. Cappelen Damm.
- Painter, C., Martin, J.R. & Unsworth L. (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Equinox.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Riffaterre, M. (1990). Compulsory Reader Response: The Intertextual Drive. I J. Still og M. Worton (red.). *Intertextuality: Theories and Practices*. (s. 56-78). Manchester University Press.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Savin-Baden, M. & Major, C.H. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Simonsen, M. (2022, 10. februar). *Vil lage ti bøker om Nordlys*. Bok365.
<https://bok365.no/artikkel/vil-lage-ti-boker-om-nordlys/>
- Slettan, S. (2018). Introduksjon. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge* (s. 9-22). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Såtre, T. (2017, 30. november). *Fra Røros til Aldriland*. Serienett.
<https://serienett.no/serienett/fra-roros-til-aldriland/#comments>
- Tolkien, J.R.R. (2002). *Ringenes herre* (7. utg., T.B. Høverstad, Overs.). Tiden Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1954-1955).
- Tønnessen, E.S. (2017). Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis: erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster. *Viden om literacy*, (21), 14-19.
- UNESCO. (u.å). *Literacy*. Hentet 8. mars 2022 fra <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective. *National Council of Teachers of English* 91(2), 61-67.
<https://doi.org/10.2307/822347>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vågnes, Ø. (2014). *Den dokumentariske teikneserien*. Universitetsforlaget.
- Wollert-Nilsen, M. (2016). «Jeg skjønner meg ikke på damer, jeg: En undersøkelse av

hvordan mannlige og kvinnelige aktører skaper mening i tegneseriene Nemi og Ponus [Masteroppgave]. Høgskolen i Sørøst-Norge.

Aarbø, C.S. (2009). *Teikneserieromanar i litteraturundervisninga* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.