

Vet du hvem jeg er?

EN STUDIE AV FORTELLERTEKNISKE GREP I
BILDEBOKEN REISEN

Mats Sveinhaug
LGU13002 | VÅR 2019

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å vise hvordan litteraturen kan brukes i et flerkulturelt perspektiv. Jeg ønsker også å vise hvordan litteraturen kan brukes som et verktøy for å skape medfølelse for andre og forståelse mellom mennesker. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i bildeboken *Reisen*. Gjennom min lesing og tolkning kom jeg frem til følgende problemstilling: «Hvordan kan norskfaget bidra til flerkulturell forståelse gjennom skjønnlitteraturen, og hvilket potensial ligger i bildeboken *Reisen* for å fremkalle leserens medfølelse for flyktninger gjennom fortellertekniske grep?». For å svare på dette har jeg brukt filosofisk hermeneutikk som overordnet teori. Videre har jeg fordypet meg i affektiv narratologi og noen begreper fra den. Jeg har også satt meg inn i følelser og forestillingsevne knyttet til skjønnlitteraturen. Avslutningsvis har jeg vurdert hvordan en andrepersonsfortelling kan oppfattes, og hvordan dette potensielt kan bidra til å vekke lesernes følelser. Jeg fant at boken gir muligheter for fortolkning og tenkning som potensielt kan vekke ulike følelser hos leseren og som også kan vekke lesernes medfølelse for andre. Dette kan føre til tenkning, bedre forståelse og danning hos elevene slik at de kan bli gode samfunnsborgere og være med på å bidra til mestring av eget liv.

Summary

The purpose of this paper is to show how literature can be used in a multicultural perspective. I also want to show how literature can be used as a tool to create compassion for others and understanding between humans. I do this through the picture book *Reisen (The Journey)*. Based on my reading and interpretation I came up with a problem: «How can the Norwegian subject contribute to multicultural understanding through fiction, and what potential lies in the picture book *Reisen* to evoke the readers compassion through narrative techniques?». To answer this problem, I have used philosophical hermeneutics as the overall theory. I have also used affective narratology and some concepts from it. Furthermore, I have used emotion and imagination connected to fiction. Finally, I have considered how a second person fiction can be perceived and how it potentially can help to awaken the readers feelings. I found that the book gives opportunities of interpretation and thinking that potentially can awaken the readers feelings and awaken the readers compassion of others. This can lead to thinking, better understanding and formation of the pupils so that they can become good citizens and contribute to be agents in their own lives.

Innhold

1. Innledning.....	3
1.1 Litteraturens relevans i dagens skole og samfunn	4
1.2 Om boka	4
2 Teori	6
2.1 Hermeneutikk	6
2.2 Narratologi.....	7
2.2.1 Affektiv narratologi	7
2.2.2 Følelser og forestillingsevne	9
2.3 Fortellerstemme	11
2.3.1 Andrepersonsforteller.....	11
2.4 Bildebøker	13
3. Analyse.....	14
3.1 Paratekster og bokens inngang	15
3.2 Narratologiske grep	18
3.3 Et litterært <i>du</i> som et narratologisk grep	23
4. Drøfting	25
5. Oppsummering	28
Litteraturliste	29

1. Innledning

I formålsparagrafen i opplæringslova finner vi verdigrunnlaget for skolen. Den sier at opplæringen blant annet skal «[...] gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet, ... likeverd og solidaritet...» (Opplæringslova 1998; Meld. St. nr. 28 (2015–2016), 2016, s. 6). Stortingsmelding 28 (2016-2016) skriver videre at skolen skal både utdanne og danne og at det legges vekt på kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv og for å inngå i sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet (s. 6). Her har norskfaget og litteraturen og da spesielt skjønnlitteraturen en rolle da den gir innsikt i andres liv og kan være med på å danne elevene gjennom å se verden fra et annet perspektiv. Tobias Fogth-Jakobsen (2017, s. 5) skriver i sin masteroppgave hvordan litterære møter gjør det mulig å se verden fra et annet perspektiv ved å sette seg inn i andres følelser, noe som er helt avgjørende for å fungere som et medmenneske. På en slik måte spiller skjønnlitteraturen en rolle for å være en samfunnsborger som gir elevene innsikt og forankring samt bygge på verdier som respekt for menneskeverdet og likeverd. Fogth-Jakobsen skriver videre at det er viktig for en lærer å ha kunnskap om litterære virkemidler for å finne ut hvordan litteraturen bevisst prøver å påvirke oss som lesere.

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut mer om hvordan litteraturen og ulike grep gjort av forfattere og illustratører potensielt kan fremkalle følelser hos leseren valgt å bruke min oppgave på dette. For å gjøre finne ut mer har jeg brukt bildeboken *Reisen* (2012) av forfatter Veronica Salinas og illustratør Camilla Engman. Boken presenterer ulike tema som å flytte til et ukjent sted hvor man ikke forstår hva noen sier og ensomhet. Jeg har også vært opptatt av hvordan litteraturen kan bidra til en diskusjon og danning hos elever gjennom det meget samfunnsaktuelle temaet flyktningkrisen og hva den fører med seg. På bakgrunn av dette har jeg formulert en problemstilling for denne undersøkelsen:

Hvordan kan norskfaget bidra til flerkulturell forståelse gjennom skjønnlitteraturen, og hvilket potensial ligger i bildeboken *Reisen* for å fremkalle leserens medfølelse for flyktninger gjennom fortellertekniske grep?

1.1 Litteraturens relevans i dagens skole og samfunn

I disse dager jobbes det med en fornyelse av Kunnskapsløftet. I stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016, s. 5-6) legges det frem forslag til hvordan opplæringa skal fornyes. Her legges det vekt på dybdelæring og forståelse og det skal også være et fokus på skolens dannelsesoppdrag slik at elevene får utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv i det demokratiske og det mangfoldige samfunnet vi har. De trekker frem tre flerfaglige temaer hvor ett av disse er det flerkulturelle samfunn. Her spiller dagens migrantlitteratur en rolle. Per Thomas Andersen (2011, s. 18-19) argumenterer for at litteraturen har transnasjonale perspektiver som kan vektlegges i undervisningen. Han diskuterer hvordan skolen, med norskfaget og litteraturen er med på å danne og utvikle oss til et kosmopolitisk fellesskap hvor alle er verdensborgere. Skolen har slik sett en mulighet gjennom litteraturen til å danne, utvikle holdninger og være en del av et fellesskap på tvers av nasjonale grenser, etnisiteter og språk. Stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 49) presiserer at norskfaget har en helt sentral plass i norsk skole «for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling».

I en kronikk i Adressa 27. desember 2018 gir førsteamanuensis Per Esben Myren-Svelstad og stipendiat Marion Gimsøy Stavsøien ved NTNU bekymring for skissen til den nye læreplanen som la ute til høring til 14. november. De gir uttrykk for bekymring da fortolkning og tenkning knyttet til skjønnlitteraturen, som de hevder utvikler både dybdelæring og forståelse, er usynliggjort. De trekker i kronikken frem de tverrfaglige temaene, som inneholder som nevnt tidligere det flerkulturelle samfunnet, hvor det i formuleringen står «lesing av litteratur gir elevene erfaring med å leve seg inn i og forstå andre menneskers livssituasjon og perspektiver». De argumenterer for at norskfaget bør gripe muligheten til å se ut i verden da demokratiet og medborgerskap er fremhevet i læreplanen (Myren-Svelstad & Stavsøien, 2018). Her vil min undersøkelse bidra til å se hvilket didaktisk potensial som ligger i bildeboken *Reisen* når det kommer til å være en samfunnsborger, en medborger og for å danne det enkelte individ.

1.2 Om boka

Reisen handler om en and som må reise. Det blåser så mye at den glemmer både hvem den er og hvor den kommer fra. Anden lander til slutt på et rart sted hvor den ikke skjønner hva noen sier da anden spør ulike karakterer om hvem den er. Til slutt kommer det en med store føtter som sier noe anden forstår, at anden er den anden er! De leker fordi den med de store føttene

skjønner leken og sier noe anda forstår. Etter hvert lærer anda også hva de andre karakterene sier, og livet virker plutselig så lett – helt til det kommer en ny vind som gjør at alt og alle blåser bort, bortsett fra anda selv som klamrer seg fast og blir stående helt alene. I *Reisen* møter anda noen som hilser. Den kan nå hilse tilbake fordi den har lært seg språket og sier «Jeg er meg. Og du? Hvem er du?».

Bildeboken *Reisen* er skrevet av Veronica Salinas. Boken ble til mens hun tok forfatterutdanning hos NBI. Det startet med en serie på 24 dikt som hun ble utfordret til å skrive om, dette endte til slutt med bildebokteksten som nå er verbalteksten i *Reisen*. Ideen kom av at hun hadde en erfaring med seg da hun selv flyttet fra Argentina til Oslo på grunn av en krise i hjemlandet. Tematikken å lære seg et nytt språk og å skaffe seg nye venner etter å ha flyttet eller flyktet er noe alle kan kjenne seg igjen i, sier Salinas (Norsk barnebokinstitutt, 2013). Slik sett er *Reisen* en del av en migrantlitteratur som er transnasjonal (Andersen, 2011, s. 19), som vil si at den går over landegrenser, kjønn og etnisitet. Denne typen litteratur er reiseskildringer som kan finnes i alle sjangre. Her kan vi også finne andre bildebøker som *Akim løper* (Dubois, 2015) og *Ahmed flytter i fosterhjem* (Akhtar, 2017). Disse bøkene er plassert i det som kan kalles den virkelige verden. Akim blir sendt ut på flukt fra sin egen landsby, mens Ahmed nylig har ankommet Norge og forteller om hans nye hverdag.

Salinas forteller i et videointervju med Migrapolis publisert på hennes egen nettside (Salinas, 2019) at barn aksepterer friheten, surrealismen og galskapen og at hun også trives med å snakke om naturen og dyr fordi det er et språk hun kan ha med barn på en helt annen måte enn med kanskje voksne. Hun forteller videre at vi lærer mye av ulike kriser, vi lærer det å være mennesker og det å være i verden. Krisene er det middelet som klarer å presse ut denne betydningen av livet. Selv om bildeboken er myntet på aldersgruppen 3-6 år tror jeg likevel at barn lærer å ha medfølelse for flyktninger og andre som flytter gjennom denne boken gjennom den innlevelsen de får. Som Salinas sier, lærer vi selv noe om det å være et menneske og det å være en del av et samfunn. Vi lærer å være i verden gjennom kriser, og det synes jeg denne boken gjør veldig godt ved å vise til problemene som oppstår, følelsene som utspilles og hva som skal til for å være medfølende.

2 Teori

Jeg vil nå presentere den teorien jeg vil anvende i min analyse og drøfting. Jeg har valgt å bruke hermeneutikken som overordnet teori med dens syn på forståelse og som form for metode. Videre vil jeg se på affektiv narratologi med relevante begreper. Deretter vil jeg bevege meg over i følelsenes og forestillingsevnenes verden før jeg fokuserer på fortellerstemmen. Til slutt i teoridelen vil jeg presentere kort om bildebøker.

2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en teori og en metode som handler om tolkning og forståelse. Det kan sies å være kunsten å forstå og å bli forstått (Zimmerman, 2015, s. 2). Jeg vil se nærmere på filosofisk hermeneutikk som handler om menneskers forståelse. Begrepet kommer fra Hans-Georg Gadamer's undersøkelse i boken *Sannhet og metode (Wahrheit und Methode)* (Gadamer, 1960/2010) hvor han prøver å forstå begrepet forståelse. Gadamer argumenterer for at forståelse er en hendelse vi er deltakende i. En hendelse hvor vi selv får noe overlevert og videreutvikler det vi har fått overlevert. Det vil si at det å forstå alltid er å forstå noen andre, det er da vi tilegner oss innsikt. Dette er relevant da denne oppgaven handler om hvordan boken kan forstås og hva dette kan bidra til. Gadamer skriver at forståelsen er noe som gjennomsyrrer menneskets forhold til verden, det er en del av vår verdenserfaring, det er en verdenserfaring det gjelder å ta del i. Jeg vil se om denne boken i en undervisningssammenheng kan bidra til å *forstå* flyktninger.

Forståelse beskrives av hermeneutiske tenkere som tolkningspraksisen om å integrere bestemte ting som ord, tekster, tegn og hendelser i en meningsfull enhet. Det betyr at vi først forstår noe når det gir mening «within our own life context» (Zimmerman, 2015, s. 7). Med *Reisen* vil dette si at vi først *forstår* boken og tematikken når vi setter sammen bildene, teksten og hendelsene i en meningsfull enhet slik vi kan gjøre når vi setter oss inn i karakterens perspektiv. Vi kan ikke kun lese *Reisen*, hvilke tema boken tar opp og hvilke følelser karakteren sitter med for så å forstå det. Vi forstår først noe når vi kan si noe om det vi har lest med egne ord, vi må selv *føle* det karakteren føler for å forstå hva bildeboken formidler.

Jeg vil se på *Reisen* ved hjelp av hva Gadamer kalte den hermeneutiske sirkel. Den kan bli forstått som en spiral som er i konstant utvidelse, det vil si at vi får en større forståelse for

teksten, når vi kommer tilbake til teksten og stiller nye spørsmål knyttet til den (Harstad & Jølle, 2018, s. 34). Det er en grunntanke i den hermeneutiske sirkelen hvor helheten kan bli forstått ved hjelp av del, og motsatt (Fogth-Jakobsen, 2017, s. 15). Her vil jeg sitere Fogth-Jakobsen som i sin masteroppgave skriver at «når det gjelder teksttolkning, kan man se på teksten som helheten, og ved å undersøke *tekstdeler* på forskjellige plan, kan man komme nærmere en dypere forståelse av verket.» Det er dette jeg vil gjøre i min analyse av *Reisen*. Jeg vil se på ulike tekstdeler for å komme nærmere en forståelse av bildeboken som en helhet.

2.2 Narratologi

Narratologi handler om fortelle teori og betyr «læren om fortellende teksters struktur» (Aaslestad, 1999, s. 7). Det betyr at jeg vil se på hvilken måte *Reisen* blir fortalt slik at jeg kan se *hvordan* leserens medfølelse potensielt kan bli fremkalt. Her vil jeg støtte meg på begreper fra Andersens *Affektiv narratologi* (Andersen, 2016). Jeg vil også støtte meg på *Litteraturens etikk* som er blitt til ved at litteraturforsker Irene Engelstad har innhentet seks sentrale tekster fra Martha Nussbaum (Nussbaum, 2016) hvor jeg vil se på narrative emosjoner. Andersen og Nussbaum har undersøkt følelsenes rolle i narratologien og vår forestillingsevne som er sentral i min analyse av *Reisen*. Jeg vil også bruke Petter Aaslestads *Narratologi: En innføring i anvendt fortelle teori* (Aaslestad, 1999) for å se på noen sentrale narratologiske begreper. Ut fra hvordan jeg leser *Reisen* vil jeg fokusere på *fortellerstemmen*.

2.2.1 Affektiv narratologi

Andersen (2016, s. 12) skriver at følelser og affekter har stått svært sentralt i kunstens verden når man har forsøkt å reflektere over hva fiksjonsfortellinger gjør med oss som mennesker. Slik jeg forstår *Affektiv narratologi*, handler det om hvordan følelsene spiller en rolle i tekstenes struktur og hvordan ulike fortellertekniske grep kan bidra til å fremkalle følelser hos en leser. Jeg vil nå presentere noen begreper hentet fra Andersens (2016) studie i affektiv narratologi som jeg vil bruke i min analyse. Andersen (2016) har analysert verker som er betydelig mer komplekse enn hva *Reisen* er, men jeg ser likevel en overføringsverdi i noen av de narratologiske begrepene han bruker noe som gjør at jeg velger å likevel bruke disse på denne bildeboken.

Andersen (2016, s. 20) siterer professor i kognitiv psykologi, Keith Oatley, som sier at *emotion*, følelser, er det overgripende begrepet for det fenomenet som «særpreger menneskets

følelsesmessige eksistens». Han skiller mellom fire ulike typer følelser og det som skiller disse er varigheten mellom de og hva det er som fremkaller de ulike typene. Jeg vil her trekke frem begrepet *reactive emotion* som fremkalles når noe helt uventet inntreffer oss, noe vi ikke forventer kan skje og noe som «ikke har sin plass i vår «forventede verden». Denne typen fremkaller en reaksjon som både er kroppslig og kognitiv. Andersen hevder at denne typen markerer en endring. Eksempel på en *reactive emotion* kan være å plutselig måtte flykte grunnet krig. Da har det skjedd noe som ikke har plass i vår forventede verden, og det medfører en dramatisk endring som fører til en kroppslig reaksjon som kan innebære sjokk og gråt og en kognitiv reaksjon som kan innebære sorg og en handlingsplan for hva man gjør i neste øyeblikk. På bakgrunn av dette vil jeg prøve å gjøre en oversettelse og har da valgt å bruke *den umiddelbare opplevde følelsen*. De kroppslige og kognitive reaksjonene man får etter en uventet hendelse kommer til uttrykk i *den umiddelbare opplevde følelsen*, for eksempel sjokk eller gråt.

Disse emosjonelle følelsene er også hva Joseph LeDoux kaller for «low-road»-reaksjoner. Det vil si at reaksjonene tar «the low-road» rett fra våre sanser direkte til kroppen uten å være innom hjernen, uten å være styrt av vår egen bevissthet (Andersen, 2016, s. 57). Slike reaksjoner er en vesentlig del av affektiv narratologi, mener Andersen (2016, s. 59). Jeg vil i analysedelen av denne oppgaven se på hvordan forfatteren og illustratøren har brukt dette narratologiske grepet med flere. Et annet grep jeg vil se på er hva Roger Schank og Robert Abelson kaller for *scripts*.

Når vi snakker om de *umiddelbare opplevde følelsene* snakker vi om følelser som kommer uventet, de har altså et akutt preg over seg som Andersen hevder. Når vi snakker om *scripts* mener vi at følelsene også kommer i tett rekkefølge og i et høyt tempo. Andersen beskriver det som «et narrativt mønster eller en sekvens av hendelser som gjentas i menneskers liv» (2016, s. 21). Det som kjennetegner disse følelsene, som skiller de fra de *umiddelbart opplevde følelsene* er at disse knapt, om noe, gir karakterene hvilepause i en emosjonell nøytral posisjon. Det fører til at det ikke kun er serier av emosjonelle opplevelser, men de blir til eller fører til et personlighetstrekk (Andersen, 2016, s. 21). Andersen beskriver det som «emosjoner og reaksjoner knytter seg sammen i ‘pakker’, det vil si narrative sekvenser» (2016, s. 60). Hvis jeg fortsetter med eksempelet om mennesker som har måttet flykte grunnet krig kan man si at hvis disse menneskene opplever motstand gang etter gang i tett rekkefølge er disse opplevelsene en del av et *script*. Til slutt kan disse emosjonelle opplevelsene føre til

sorg hos den som opplever det, det blir et personlighetstrekk. Vi som mennesker prøver da å finne ut årsaken til disse til disse følelsene. Dette handler det som kalles for *causal attribution* (Andersen, 2016, s. 60)

Causal attribution skjer når vi når en emosjonell topp hvor vår kognitive respons bare er delvis automatisk til vi skifter fokus. Og hva er det vi skifter fokuset vårt til? Vi vil finne ut mulige årsaker til hvorfor vi føler det vi gjør. Andersen hevder at dette er noe vi gjør hele tiden i vårt daglige liv og at det er derfor vårt sosiale liv fungerer såpass godt som det faktisk gjør, det er fordi vi stort sett finner årsakene til vår emosjonelle topp. Ikke bare våre følelser, men også andres (Andersen, 2016, s. 60-61). På bakgrunn av Andersens beskrivelser av *causal attribution* har jeg videre valgt å bruke den direkte oversettelsen *årsakssammenheng*. Vi må altså danne og skape hypoteser om hvorfor man reagerer som man gjør og hvorfor man får de emosjonene man får. Man kan spørre seg for hva slags *script* kan man tenke seg en person som nettopp har fått huset og landsbyen sin bombet. 'Pakken' med reaksjoner og emosjoner kan inneholde flukt og sjokk. Så kan man spørre om årsaken til *scriptet*? Landsbyen og huset har blitt bombet, det er *årsakssammenheng*. Andersen hevder videre at dette er en del av en leseprosess hvor det narratologiske grepet kan skape spenning og uro (2016, s. 89).

2.2.2 Følelser og forestillingsevne

Nussbaum hevder at følelser og tanker er tett forbundet i den måte at følelser både uttrykker de kognitive følelsene, som er ordnede og beherskede, men også uttrykker de ukontrollerte følelsene vi har. Hun bruker begrepene emosjoner som de kontrollerbare følelsene og lidenskap som de ukontrollerbare. Hun tillegger at følelsene er formet av tankene våre, men selv om de er formet av oss selv kan vi ikke fullt ut kontrollere de (Nussbaum, 2016, s. 13). Jeg vil trekke frem emosjon som er et sentralt begrep hos Nussbaum og som vil være en sentral del av min analyse. Her inkluderer følelser som glede og sorg, håp og medfølelse. Evnen til medfølelse beskrives som «å forholde seg til andre med sympati og forestille seg verden slik den ser ut fra deres perspektiv» (Nussbaum, 2016, s. 202). Videre er sympati koblet til empati, evnen til å klare å se verden fra en annens perspektiv. Dette er til stor hjelp hevder Nussbaum når det gjelder å danne sympatiske følelser (Nussbaum, 2016, s. 203).

Det er gjennom denne evnen til å se verden fra en annens perspektiv som er sentral her, for når man gjør det utvikler vi vår emosjonelle kompetanse. Vi innser selv at vi er sårbare og kan

rammes av blant annet ensomhet og sorg. Det blir også trukket frem som verdifullt når litteraturen fremkaller følelser som medlidenhet og empati at den gir verdighet til dem som strever og lider (Nussbaum, 2016, s. 14). Det å kjenne medlidenhet og å vise medfølelse henger sammen for meg, dette støttes av Nussbaum (2016, s. 32-33) som hevder at medlidenhet ofte fører til en sjenerøs støtte til andres behov gjennom at vi tenker at det kunne vært meg, jeg kunne blitt rammet av ensomhet, og det er slik jeg ville ha blitt behandlet. Dette innebærer da en avgrensning om at man selv kan bli rammet av det som skjer. Ser jeg disse som mine medskapninger, og deler disse mine muligheter? Forskjeller som trekkes frem her er forskjeller iblant annet etnisitet og kjønn (Nussbaum, 2016, s. 32). Disse ulikhetene kan gjøre det vanskeligere å forstå andre nettopp fordi vi betrakter de som fremmed og annerledes (Nussbaum, 2016, s. 25). Spørsmålet som kommer da er hvorfor skal vi velge litteratur som gir en mulighet til å se noe fra en annens perspektiv?

Nussbaum (2016, s. 8) forklarer at litteratur som utvikler vår etiske tenkning er viktig for demokratiet og for den offentlige samtalen. Gjennom den forestillingsevnen litteraturen tilbyr kan den vise vei til andres liv, og ettersom dette kan fremkalle følelser kan vi forandres slik at også vår adferd endres. Dette også selve essensen i hva Per Thomas Andersen (2011, s. 19-20) har skrevet i artikkelen «hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?» hvor han argumenterer for å få inn følelser som en grunnleggende ferdighet. Han skriver at for å være en god partner og et «gagnlig samfunnsmenneske», en samfunnsborger, må man være i stand til å leve seg inn i hvordan andre har det. Han hevder videre at litteraturen kan gi «trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov».

Hvis vi går tilbake til Nussbaum (2016, s. 10) skriver hun at det etiske ansvaret stort sett ligger på mottakeren, hvor hun undersøker mulighetene forestillingsevnen og fantasien gir til å være både medfølende, tenkende og handlende individer, samfunnsborgere og verdensborgere. Når hun trekker inn det å være samfunnsborgere og verdensborgere handler det om å skape en tanke for fellesskapet hvor ingen utestenges på grunn av rase, etnisitet eller kjønn. En samfunnsborger beskrives som «en som tenker over og prøver å forstå andre på tvers av forskjellene» (Nussbaum, 2016, s. 55). Bruk av forestillingsevnen er fremhevet gjennom at den er noe grunnleggende for å forstå andre menneskers situasjon (Nussbaum, 2016, s. 12), og spesielt hvordan det er å være en annen med helt andre forutsetninger og

vilkår (Nussbaum, 2016, s. 16). Dette grunnlaget for en samfunnsbevisst forestillingsevne mener Nussbaum (2016, s. 34) må legges tidlig i livet.

2.3 Fortellerstemme

Fortellerstemmen er den som forteller hva som skjer og hvordan det skjer, man kan si at fortelleren fører ordet i en fortelling (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 48). Det er vanlig å skille mellom en intern, personal forteller og en ekstern, aural forteller. Fortellinger med en personal forteller er hva som kalles en førstepersonsfortelling hvor hovedpersonen er den som fører ordet, en jeg-fortelling. Den aural fortelleren er mer fleksibel hvor den kan både være distansert eller nære personene i fortellingen. Fortelleren kan også være distansert i både tid og rom. I tredjepersonsfortellinger legger fortelleren seg som regel nære en av personene i fortellingen, men den kan også skifte fokuspersion. Vi kan finne slike fortellere i både *Akim løper* (2015) og *Ahmed flytter i fosterhjem* (2017). Det vi ikke kan gjøre er å plassere *Reisen* i en av disse. Det er fordi den er en andrepersonsfortelling.

2.3.1 Andrepersonsforteller

Andrepersonsfortellinger bruker ikke *jeg* som i førstepersonsfortellinger eller refererer til *de* som de kan gjøre i tredjepersonsfortellinger. Andrepersonsfortellinger refererer til et litterært *du* eller *vi*. Monika Fluderniks artikkel om andrepersonsfortellinger «*The Category of 'person' in Fiction: You and We Narrative-Multiplicity and Indeterminacy of Reference*» (Fludernik, 2011) tar for seg både hva som kjennetegner andrepersonsfortellinger og har prøvd å plassere de i modeller etter narrativ form. Hun trekker frem andrepersonsfortellingens adressatpronomen, *du*, som ser ut til å være rettet mot den ekte leseren i stedet for å være innelukket i fiksjonens verden slik de fleste første- og tredjepersonsfortellingene er. Hun skriver videre at fortellingene ofte starter med en setning som umiddelbart involverer leseren, som for eksempel gjennom pronomen *du* og at det er først senere vi finner ut at det ikke blir adressert til oss, men til fiksjonens karakter, protagonisten av fortellingen (Fludernik, 2011, s. 117). Gjennom å gjøre dette kan vi føle oss så direkte implisert på en slik måte at vi forstår fortelleren som ekte person, som forfatteren selv (Fludernik, 2011, s.119).

Hennes arbeid på andrepersonsfortellinger har fulgt tre retninger, tre hovedfokus. Den første retningen har vært å definere andrepersonfortellinger i skjønnlitteraturen og å skille de fra ikke-skjønnlitterære tekster og annen bruk av andrepersonsforteller i skjønnlitterære tekster. Her har

hun trukket fram det å gå fra *du* som mottaker til en litterær *du* som protagonist i fortellingene som opererer ut fra *du* som i ‘en’, ‘hvem som helst’, og derfor ‘kanskje, meg’ (Fludernik, 2011, s. 106). Det er altså noe som kun eksisterer i verbalteksten, men som likevel kan ha en virkning utenfor den fiktive verden. Den andre retningen har vært av historisk relevans med hvor disse fortellingene stammer fra. Den tredje retningen som har dominert hennes arbeid har vært å plassere andrepersonsfortellingene inn i narrative modeller. Dette er relevant for å finne ut *hva* slags andrepersonsfortelling *Reisen* er. Hun har til sammen seks ulike modeller for ulike andrepersonsfortellinger som forteller noe om den kommunikative situasjonen og inneholder to nivå, narrasjonen og fortellingen.

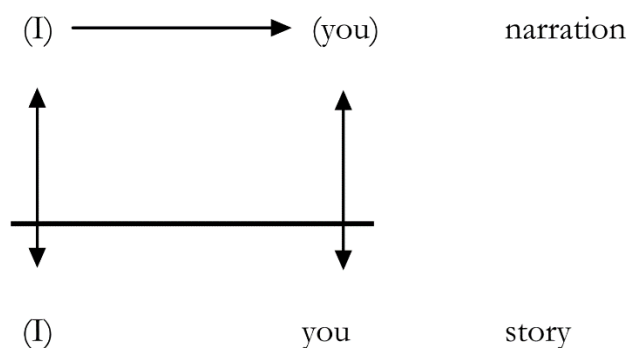


Diagram 1: The Communicative Situation in *You* Narratives

Figur 1: Hentet fra Fludernik, 2011, s. 107.

Figur 1 viser at det eneste nødvendige elementet i en andrepersonsfortelling er at det er en *du* protagonist på fortellingsnivået (Fludernik, 2011, s. 107). Jeg skal nå se på noen modeller som er aktuelle i min analyse av *Reisen*. Den første modellen er hva Fludernik har kalt «Reflectoral *You* Narrative» som sett i figur 2.

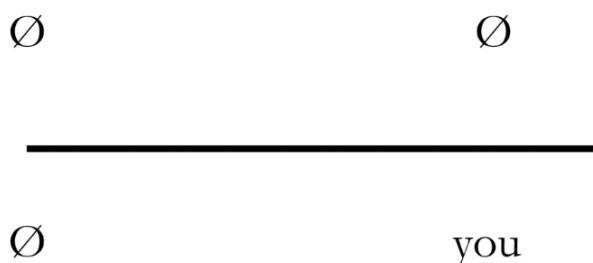


Diagram 1A: Reflectoral *You* Narrative

Figur 2: Hentet fra Fludernik, 2011, s. 108.

Her kan man kun se *du* på fortellingsnivået, det finnes ikke noen forteller. Hun hevder at i disse fortellingene at protagonisten ikke er adressert av en forteller og derfor ikke er en del av en kommunikativ situasjon. (Fludernik, 2011, s. 107-108). Dette blir klart først når referenten blir etablert som protagonisten i fortellingen. Setningene har en refererende funksjon som dominerer, de er ingen imperative setninger som tilsier at det er en forteller til stede. Det vil for eksempel si at det er ingen som befaler protagonisten til å gjøre noe i fortellingen.

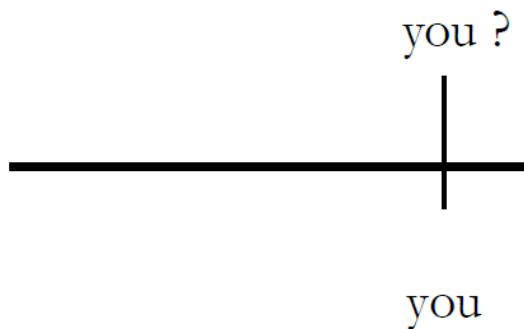


Diagram 1E: Self-Address Narrative

Figur 3: Fludernik. 2011, s. 112.

Det neste modellen jeg skal se på har Fludernik kalt «Self-Address Narrative». Den består av en *du*-protagonist og en henvendelse til *duet*. Denne henvendelsen virker å være en henvendelse til selvet enn til hva Fludernik har kalt en «speaker-interlocutor interaction» (Fludernik. 2011, s. 112) som jeg tolker til å være en klar tale. Slik jeg tolker denne modellen handler det om en henvendelse til selvet om hva det har opplevd med tanker og følelser involvert i stedet for kun en klar tale. Dette på bakgrunn av hva Fludernik (2011, s. 112) skriver videre, at for at det skal være en andrepersonsfortelling må det være narrative sekvenser som refererer til fortellingens verden og skildrer protagonisten som en del av den verden. Dette i motsetning til hvis teksten kun henvender seg til selvet, som en indre monolog, da er det ikke snakk om en andrepersonsfortelling.

2.4 Bildebøker

Det som kjennetegner bildebøker er at de er *multimodale tekster*. Det vil si at de bruker ulike modaliteter som tekst og bilde for et helhetlig uttrykk (Mjør, Birkeland & Risa, 2006, s. 115). Mjør m.fl. definerer videre en bildebok som «ei bok med eitt eller flere bilde på kvart

oppslag, og alle oppslaga i ei bildebok utgjer ein tematisk og dramaturgisk heilskap» . De presiserer at det ikke bare er oppslagene inne i boken som utgjør en del av helheten, men også fram- og baksidebildene, innsidepermen og tittelbladet. Disse delene av boken kalles for *paratekster*. Det er alt som forbereder, omslutter og kontekstualiserer det egentlige innholdet i boken. (Mjør m.fl., 2006, s. 118). Når vi ser fram- og baksiden av *Reisen* og leser hva som står får vi en viss forestilling om hva boken handler om. Den forbereder lesingen vår. Hva er så det *egentlige* innholdet i bildeboken?

Den *egentlige* teksten og det *egentlige* innholdet viser seg frem i samspillet i modalitetene, mellom bilde og tekst. Man bruker ofte begrepet *ikonotekst* om dette samspillet. Verbalteksten viser seg frem gjennom presisjonen med at den kan gjøre greie for blant annet sted, årsaksforhold og hvem karakterene i fortellingen er. Hvor teksten kommuniserer med presisjon, kommuniserer bildet effektivt. Det vil si at bildet kan kommunisere noe verbalteksten hadde brukt lenger tid på. Bildet er også med på å påvirke leseren emosjonelt i større grad (Mjør m.fl., 2006, s. 117). Vi kan analysere ikonoteksten ut fra symmetri, komplementaritet og tolking (Mjør m.fl., 2006, s. 122).

Jeg har valgt å kun fokusere på symmetri, fordi jeg ser det som relevant for *Reisen*. Når teksten forteller om hva vi ser på bildet, hvem vi ser, hva de tenker og hva de sier kan vi kalle forholdet mellom tekst og bilde symmetrisk. Mjør m.fl. (2006, s. 122-123) hevder likevel at det sjeldent er et helt symmetrisk forhold grunnet at det alltid blir produsert en tilleggsmening når en tekst blir kombinert med et bilde. De hevder videre at slike bildebøker har et pedagogisk formål ved at barn kan kjenne igjen sine egne erfaringer i det som blir fortalt. En annen ting vi kan kjenne oss igjen i er anda. I tegneserier og bildebøker er karakterene illustrerte. Scott McCloud (1994, s. 29) skriver i sin bok om tegneserier at ansiktene er mer abstrakte enn hva de er i virkeligheten. Vi kan se en munn og et par øyne som vi ser på anda og med en gang kjenne igjen at det er et ansikt. Jeg vil nå begynne analysen med å finne ut hva slags erfaringer elevene kan kjenne igjen i paratekstene og i noen oppslag i bildeboken.

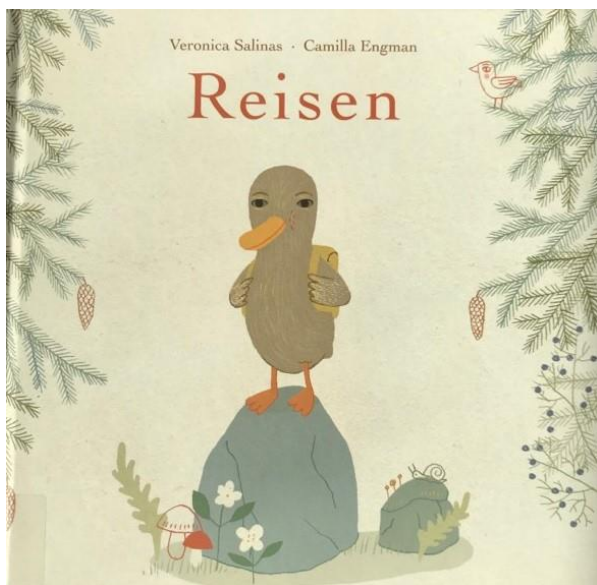
3. Analyse

Jeg vil bruke teorien jeg har presentert til å analysere *Reisen*. Først vil jeg se på paratekstene og et tidlig blikk på de først oppslagene. Deretter vil jeg gå dypere inn i teksten å se på hvilke narrative emosjoner som kommer til uttrykk og hvordan det gjøres ved hjelp av de

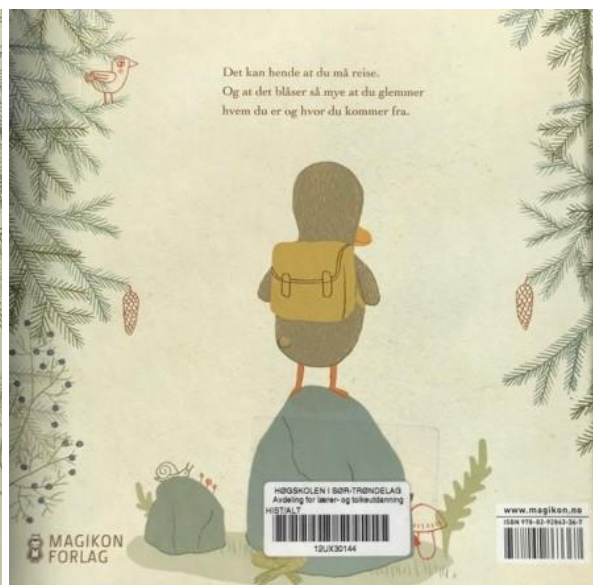
narratologiske begrepene beskrevet i teorien. Jeg til slutt i analysedelen se nærmere på fortellerstemmen.

3.1 Paratekster og bokens inngang

Hvis man ser på bildebokens forside kan man se en and stående på en stein med en ryggsekk under tittelen *Reisen*. Anda er stående med menneskelige karakteristikk som munn, øyne og øyenbryn. Kroppen er også mer menneskelig enn hva vi er vant til hos ender. Det finnes også en god del som ikke er fargelagt, det er helt tomt. Dette gjør at vi fokuserer på det som faktisk er der. Man kan si at mindre er mer fordi vi har noe spesifikt som fanger blikket vårt i stedet for veldig mange ting hvor vi kanskje ikke hadde fokusert på noe spesielt. Vi kan se motiver som er helt vanlige i den norske naturen. Ved å tolke ikonoteksten, som beskriver samspillet mellom tittelen og forsidebildet (Mjør m.fl., 2006, s. 117), kan man tenke seg at det er en and som skal på en reise gjennom det man kan tolke som et helt vanlig norsk landskap.



Figur 4: Forside.

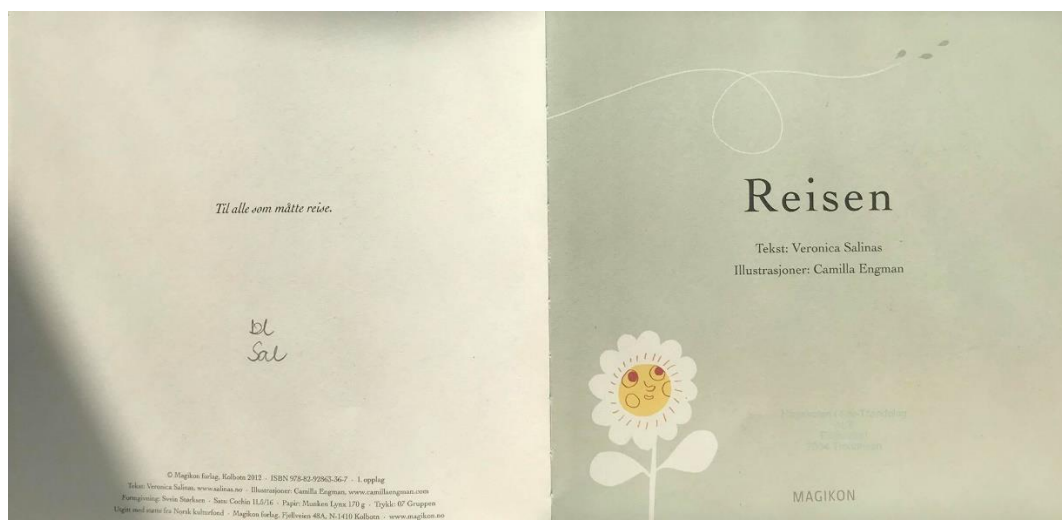


Figur 5: Bakside.

Denne tolkningen kan endre seg hos lesere ved å snu boken å se på baksiden. Vi ser det samme motivet, bare at vi ser anda bakfra. Det er en kort tekst som sier «Det kan hende at du må reise. Og at det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra». Her kan det tolkes at forfatteren skriver eksplisitt til mottakeren for å få leseren til å sette seg inn i andas sted. Jeg tolker samspillet mellom bilde og tekst som at anda har blitt tvunget ut på en reise som har fått som årsak at anda ikke husker hvem den er lenger på bakgrunn av at vi ikke

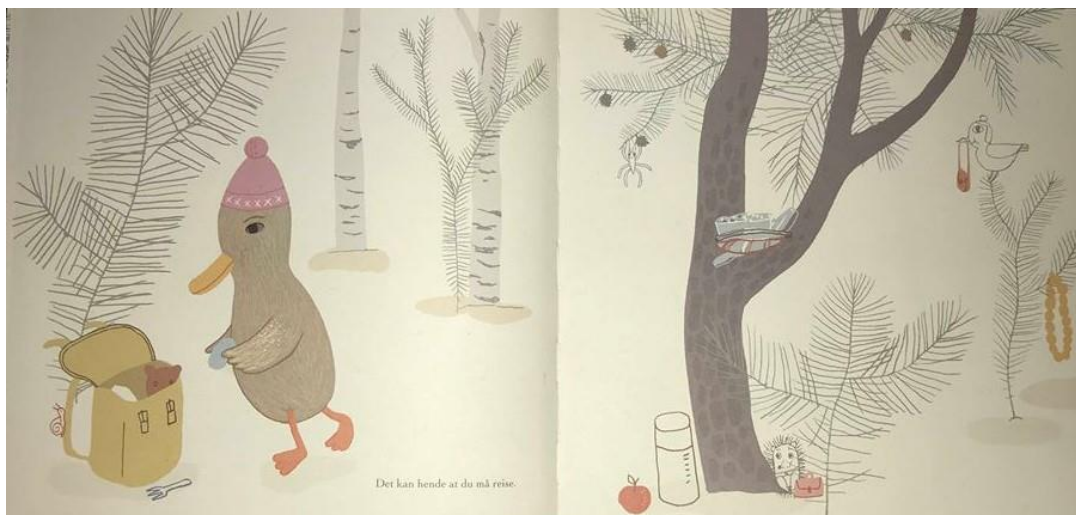
lenger ser ansiktet. Vi ser kun et nebb i retning av en blank fremtid. Det blir en identitetsproblematikk.

Åpner man boken finner man ved tittelbladet teksten «til alle som måtte reise». Dette kan sees på som en kunngjøring til at det er mange som har måttet reise, som kanskje har glemt hvor de kommer fra og ikke minst hvem de er. Man kan også tolke reisen som selve livet, og ikke kun en spesifikk hendelse. Slik kommuniserer tittelbladet til alle som er på reisen som kan kalles for livet. Man ser også på tittelbladet en glad blomst og noen blader som blåser mot høyre som er med på å forberede leseren i hva som er i vente. Paratekstene har nå kontekstualisert innholdet i boken, ved at det handler om og er til alle som har måttet reise, de omslutter boken og har forberedt leseren til videre lesing. Bladene som blåser fungerer som et virkemiddel ved at man som leser har lyst til å bla om for å se hvor reisen går og hvordan den utspiller seg.



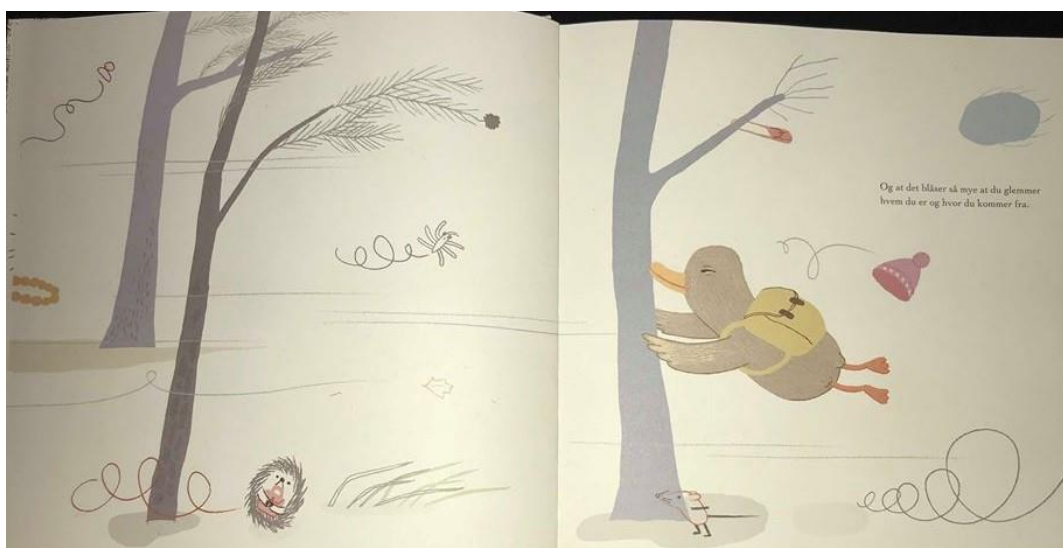
Figur 6: Tittelblad.

Første oppslag viser en anda som pakker i en sekk med teksten «det kan hende du må reise». Dette er den samme setningen fra baksiden. Vi får altså vite at anda er nødt til å reise. Vi vet ikke hvorfor og ikke hvor den skal reise. Verbalteksten forteller kun at det kan hende *du* må reise. Hvis vi ser på bildet ser man som sagt anda pakke i en sekk. Sekken inneholder blant annet en teddybjørn. Andre gjenstander som man ser på bildet kan sies å være helt vanlige gjenstander for en reise. Ikonoteksten forteller oss at anda pakker til en reise, men ikke eksplisitt da verbalteksten henvender seg til *du-et*. Som nordmenn flest kan man også tenke seg at anda pakker til en hvilken som helst reise, helt frivillig. Det er ikke før andre oppslag vi kan se en dramatisk vending.



Figur 7: Første oppslag.

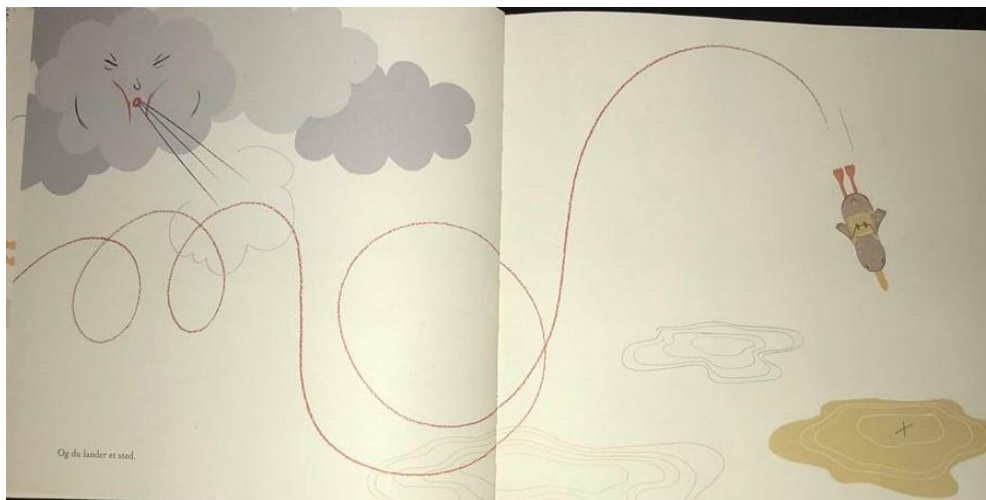
Verbalteksten fortsetter akkurat slik den gjorde på baksiden. «Og at det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra.». Vi kan se gullsmykket helt ytterst til venstre som beveger seg inn i bildet. Dette smykket er det samme smykket man ser på forrige oppslag. Det gir derfor en følelse av at anda faktisk har blåst et stykke av gårde. Pinnsvinet med vesken ruller av gårde og dramatiske linjer illustrerer den sterke vinden. Man kan se en linje under anda som fortsetter ut bildet.



Figur 8: Andre oppslag.

En lignende linje kommer inn i bildet i tredje oppslag. Her kan man se linjen forlenges og følger anda som er midt i luften, styrtende ned med nebben først retning X. For de som kjenner til skattekart merker X stedet hvor man skal dra. Her kan man se X som andas

landingssted. Man kjenner også igjen sirkler på en farget bakgrunn. Disse sirklene kan ligne på høydekurver sett på kart. Man kan se dette som tre ulike steder, med tre ulike farger hvor anda kunne ha landet. Videre ser man en grå sky med menneskelige trekk som blåser med stor anstrengelse. De muntre fargene sett i de to første oppslagene er borte, og man ser nå kun grå skyer og noen jordlige farger som illustrerer terreng. Verbalteksten forteller at man lander et sted. Ikke noe om hvor man lander. Ikonoteksten kan tolkes til at man blir blåst bort og lander et helt vilkårlig sted, det kunne like gjerne vært ett av de andre terrengene illustrert på bildet.



Figur 9: Tredje oppslag.

Vi får vite av verbalteksten at det kan hende *du* må reise, og at det blåser så mye at *du* glemmer både hvor *du* kommer fra, hvem du er og at *du* lander et sted. Et helt vilkårlig sted. Bildene viser anda som pakker i sekken, blir blåst bort og lander på dette vilkårlige stedet, X, landingsplassen. Tolkingsrommet for hvorfor anda reise kan sies å være stort, vi får ikke vite hvorfor den må reise. Disse tre oppslagene med motiver og linjer som går over til neste oppslag ser jeg på som en narrativ hendelse, reisen til et nytt og ukjent sted. Jeg tolker det som å være bokens innledning. Jeg ser også disse i en forlengelse av bokens omslag og tittelblad som er på å skape en interesse og en spenning for hva som skjer videre og hvordan *du*-henvendelsen fører fortellingen fremover.

3.2 Narratologiske grep

Jeg vil nå gå over til å se på noen narratologiske grep og hva disse grepene kan bidra til hos en leser. Jeg vil også se hvordan disse utspiller seg sammen med illustrasjonene. Jeg vil her bruke oppslag fire til elleve for å vise frem hvordan boken potensielt kan fremkalle følelser

hos leseren. Gjennom å undersøke disse åtte oppslagene ønsker jeg å vise hvordan man bedre kan forstå helheten i boken (Jf. Fogth-Jakobsen, 2017, s. 15).

Etter de tre første oppslagene, som jeg har valgt å kalle for innledningen, lander anda på det nye stedet. I oppslag 4 og 5 befinner anda seg på et sted som kan ligne miljøet fra det første oppslaget, men vi kan se en forskjell i trærne og buskene som finnes som tyder på en annen type skog. Verbalteksten på oppslag 4 forteller at *du* synes det er rart på dette stedet. Dette står i en slags motsetning til hva vi ser på illustrasjonen. Her kan man se at anda har hva som ligner på en piknik ute i skogen med brød, termos og et teppe. For meg ser det koselig ut og noe man kan gjøre ute i villmarken for hygge. Ser man kun på illustrasjonen virker det ikke som en reaksjon man kan tenke seg en som har blitt blåst bort får. Årsakssammenhengen henger ikke helt på greip. Dette skaper en viss uro i meg slik Andersen (2016, s. 89) hevder. Det er et narratologisk grep hvor leseprosessen skaper uro. Dette kan også være *den umiddelbare opplevde følelsen* anda får etter en helt uventet hendelse hvor den blir blåst bort. I tråd med hva Andersen (2016, s. 20) skriver har anda fått en kognitiv og kroppslig reaksjon som kan ligne på en slags sjokktilstand hvor den ikke vet hvor den skal gjøre av seg eller hva den skal gjøre. Verbalteksten forklarer hva som kan sies å være en mer naturlig reaksjon, at det er rart der.



Figur 10: Fjerde oppslag.

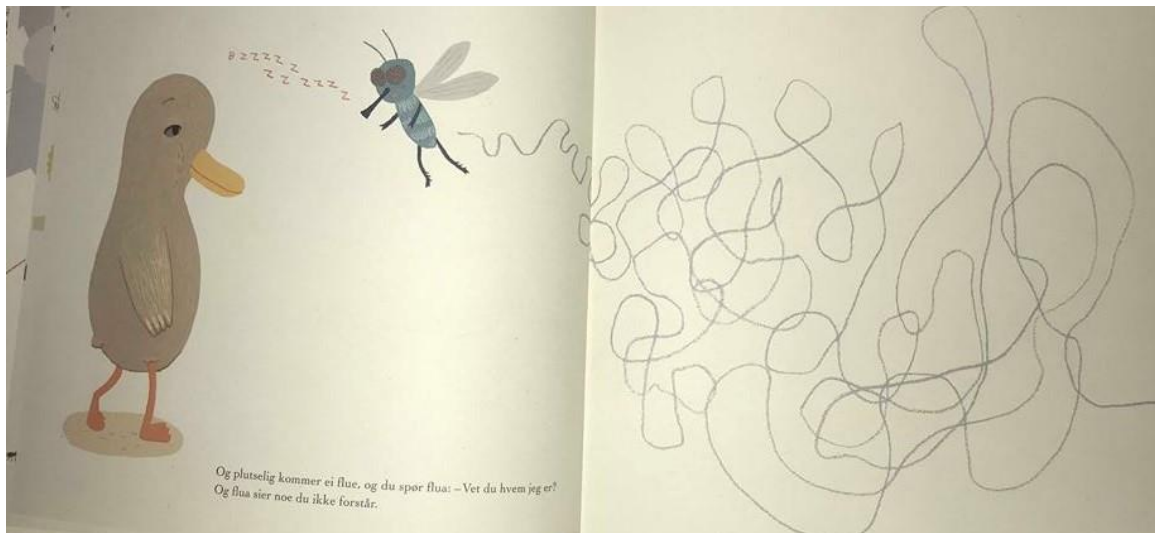
Blar man om på oppslag 5 kan man se Anda gå og sparke en kongle, som kan sees på noe man gjør når man kjeder seg. Verbalteksten forklarer at *du* bare venter på hva som kan skje. Her blir ikonoteksten symmetrisk. Verbalteksten forteller hva som skjer på bildet, hva *du*-

henvendelsen faktisk forklarer (Jf. Mjør m.fl., 2006, s. 122-123). Årsakssammenhengen virker også mer naturlig ved at anda i illustrasjonen og *du*-henvendelsen venter på hva som kan skje etter å ha blåst bort til et nytt og ukjent sted. Jeg vil tolke dette til å være et narratologisk grep hvor det ikke skaper uro som i forrige oppslag, men det skaper en spenning i hva som kan komme til å skje videre.



Figur 11: Femte oppslag.

Jeg vil videre analysere oppslag 6, 7, 8 og 9 sammen som en narratologisk sekvens. I oppslag 6,7 og 8 kan man se en repeterende hendelse i møte med tre ulike karakterer. I oppslag 6 forteller verbalteksten at det kommer en flue og *du* spør om den vet hvem *du* er. Flue sier noe *du* ikke forstår. Illustrasjonen her viser både anda og flua på venstre side. På høyre side ser man en strek som går overalt og ender til slutt opp bak fluen, noe som representerer dens vei til anda. Man kan også tolke det som et kaos, et kaos som skjer når flua sier noe man ikke kjenner igjen. Man er på et sted hvor man ikke forstår hva den andre sier, noe som skaper et uromoment og kanskje til og med litt panikk.



Figur 12: Sjette oppslag.

Senere på oppslag sju, kommer det en fisk og *du* spør igjen om fisken vet hvem *du* er. Fisken svarer også noe *du* ikke forstår. I oppslag åtte blir *du* ivrig når det kommer en mus og spør atter en gang om den vet hvem *du* er. Heller ikke musa kan bli forstått. Disse tre oppslagene ser jeg på som et narrativt *script* hvor *du/anda* ikke får noen hvile. Denne sekvensen av repeterende hendelser gjør at det ikke blir noen emosjonell hvilepause. De kommer hyppig, rett etter hverandre i et raskt tempo som kjennetegner *scripts* (Andersen, 2016, s. 21). Dette bryter ut i gråt i oppslag ni hvor vi kan se anda sitte på en stein gråtende. Denne kroppslige reaksjonen kan også sies å være en *umiddelbar opplevd følelse* hvor anda føler seg ensom, trist og full av sorg.

Dette narrative grepet som går på «low-road»-reaksjonen er av kroppslig art (Andersen, 2016, s. 57) hvor man bryter ut i går da inntrykket av at ingen sier noe man forstår blir for stort. Det har ikke kun vært en emosjonell påkjenning at *du/anda* ikke forstår hva de andre sier, men det har utviklet seg i et personlighetstrekk (Andersen, 2016, s. 21). Et personlighetstrekk hvor anda har blitt ensom og trist. Verbalteksten forteller også at *du* blir så lei deg. Ikonoteksten er symmetrisk da den viser anda gråtende og forteller at *du* blir så lei deg. Verbalteksten forteller også eksplisitt at grunnen til at *du* blir lei deg er «fordi ingen sier noe du forstår». Denne *årsakssammenhengen* er et grep som kan få leseren til å føle med anda. Her spiller også *du-henvendelsen* en stor rolle, som jeg skal analysere senere i oppgaven.



Figur 13: Niende oppslag.

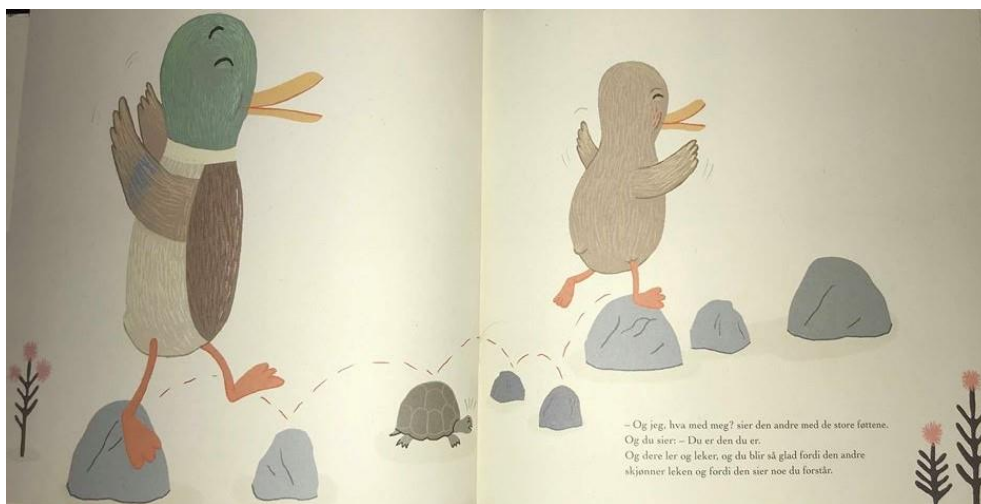
Neste oppslag, oppslag 10 introduserer en ny karakter som kommer vandrende inn fra høyre bildekant etter fotsporene å dømme. Dette kan tolkes til å forstå denne anda som en møtende karakter. Både fysisk og psykisk. Det også en and, en and med store føtter. Verbalteksten introduserer også denne karakteren som «en med store føtter», noe som kan antyde på en voksenperson. *Du* spør igjen hvem *du* er. «Den andre ler og sier: - Du er den du er!». Her kommer første karakter som sier noe anda og *du* forstår. Dette oppslaget kan være med på å vekke et håp da det kommer en med store føtter, som kan være en voksen, som sier noe *du* forstår.



Figur 14: Tiende oppslag.

Helt til slutt skal jeg se kort på oppslag 11. Her kan man i illustrasjonen se de to endene hoppe på steiner med vingene høyt oppe og med nebbet åpent. Det håpet man fikk i forrige oppslag

er nå blitt til en følelse av en enda mer positiv sort. Man kan kjenne på glede. Den med de store føttene spør nå «hva med meg?». *Du* svarer med samme mynt at «du er den du er». Det er slik *du* ble behandlet, og det er slik *du* vil behandle den andre. Det er hva Nussbaum (2016, s. 32-33) skriver om at medlidenhet ofte fører til en sjenerøs støtte til andres behov gjennom å tenke at det kunne vært meg. Verbalteksten forklarer videre at dere leker og at *du* blir så glad «fordi den andre skjønner leken» og at den snakker slik at du forstår. Verbalteksten er symmetrisk i den forstand at den forklarer eksplisitt den følelsen man kan sitte igjen med etter å ha sett illustrasjonen, at *du* er glad. Her spiller også formen en rolle. Det at dette møtet kommer etter de andre møtene er med på å forsterke innholdet. Formen uttrykker også et innhold.



Figur 15: Ellevte oppslag.

3.3 Et litterært *du* som et narratologisk grep

Så langt i denne analysen har jeg vært nøye med å skille anda, som vi ser i illustrasjonene og *du*-henvendelsen vi finner i verbalteksten. Dette fordi det trengs en dypere analyse av fortellerstemmen. Hvem er *du*? Er det du som en leser eller snakker fortelleren direkte til anda? Eller er det slik at det er anda som forteller sin historie til leseren? Jeg skal nå prøve å plassere denne andrepersonsfortellingen i en av Fluderniks modeller for andrepersonsfortellinger slik at man kan forstå hvem verbalteksten henvender seg til og hva dette kan bidra til.

Slik som andrepersonsfortellinger ofte gjør starter denne fortellingen med en setning som umiddelbart involverer leseren (Fludernik, 2011, s. 117). Setningen på første oppslag adresserer seg til *du*. Man kan tolke denne henvendelsen til oss som lesere. Dette gjør at vi blir implisert slik at vi føler noen snakker direkte til oss som lesere, vi ser altså fortelleren som en ekte person som Fludernik (2011, s. 119) hevder, som prøver å fortelle oss som står utenfor noe. Vi kan føle at verbalteksten snakker direkte til oss som lesere i starten av boken, i de første 5 oppslagene. Her føler vi at fortelleren er en ekte person som prøver å fortelle oss noe (Fludernik, 2011, s. 119), gjennom å tenke at *du* kan være noen, hvem som helst og derfor kanskje *meg*. Fortelleren her kan sies å være nære *du*-personen da den forteller at *du* synes det er rart på det nye stedet i oppslag 4. Fortelleren vet hvordan *du*-personen føler det. Selv om fortelleren vet mye er den også distansert på en måte at den ikke er synlig for leseren. Dette gir et fokus som kun er rettet mot *du*-henvendelsen. Det som endrer seg er på oppslag 6 når det kommer en flue og *du* stiller flua et spørsmål. Her finner vi ut at det ikke blir adressert til oss, men til protagonisten i fortellingen – anda. Fortellingen går fra å være *du* som mottaker til en litterær *du* som også er protagonisten (Fludernik, 2011, s. 106).

Her kan man finne igjen *du* på fortellingsnivået på Fluderniks modell A, Reflectoral *You* Narrative. Som nevnt tidligere er ikke fortelleren synlig. Protagonisten er ikke adressert av en forteller. Dette blir spesielt klart etter oppslag 6 hvor setningene har en heller refererende funksjon i stedet for bruken av imperativ. I oppslag 6 finner vi «... og du spør flua». Dette kan tolkes til at det er en forteller da verbet «å spørre» er «spør» i både presens og i imperativ. Blar vi om derimot finner vi en lignende setning: «... og du sier». Her er verbet «å si» i presens, «sier», i stedet for imperativ. Dette heller mot en refererende funksjon som er med på å styrke at denne fortellingen er en Reflectoral *You* Narrative. I tråd med hva Fludernik (2011, s. 108) skriver er det ingen som befaler protagonisten til å spørre om hvem den er.

Man kan også tolke både innledningen og resten av boken på en annen måte ved at *du*-henvendelsen er en henvendelse fra protagonisten til protagonisten. Her snakker vi om Fluderniks (2011, s. 112) modell E, Self-Address Narrative. Denne modellen består av en *du*-protagonist, anda, og en henvendelse til *duet* på narrasjonsnivået. Her handler henvendelsene til selvet om hva det har opplevd med å måtte reise, å bli blåst bort til et nytt og ukjent sted som *duet*, anda, synes er rart. Disse tankene om at det er rart som finnes på oppslag 4 og følelsene som utspiller seg på oppslag 9, 10 og 11 er med på å styrke dette synet. Sammen med illustrasjonene får vi inntrykk av anda som protagonist som henvender verbalteksten til

seg selv. Fortellingen inneholder narrative sekvenser som absolutt spiller seg inn i fortellingens og fiksjonens verden gjennom at den møter ulike karakterer og samhandler med disse. Protagonen er en tydelig del av denne forestillingsverdenen slik disse andrepersonsfortellingene er nødt til å være (Fludernik. 2011, s. 112). Selv om det er en henvendelse til selvet og andas verden åpner det for å sette seg inn i hva slags prøvelser og hendelser andas har vært utsatt for. Selv om man også kan finne igjen kjennetegn fra blant annet modell A, Reflectorial *You* Narrative heller *Reisen* mot en Self-Address Narrative. Jeg vil derimot være forsiktig med å spikre denne fortellingen fast til en modell. Gjennom denne typen fortelling åpner det muligheter for å vekke følelser som er medfølelse med andas ved setninger som «Og du blir så lei deg fordi ingen sier noe du forstår» som finnes på oppslag 9.

4. Drøfting

Jeg har nå analysert *Reisen* og vil drøfte mine funn opp mot min problemstilling som er «Hvordan kan norskfaget bidra til flerkulturell forståelse gjennom skjønnlitteraturen, og hvilket potensial ligger i bildeboken *Reisen* for å fremkalle leserens medfølelse for flyktninger gjennom fortellertekniske grep?». I oppgavens innledning trakk jeg frem formålsparagrafen i opplæringslova som sier at opplæringen blant annet skal gi elevene kulturell innsikt og bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, likeverd og solidaritet (Opplæringslova 1998). Jeg trakk også fram Stortingsmelding 28 som forteller om at skolen skal danne elever og at de skal mestre eget liv for å inngå i sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet (Meld. St. nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 6). Dette er grunnlaget for arbeidet med denne boken i mitt syn. *Reisen* kan fungere på en slik måte ved at vi setter oss inn i andres livssituasjon, selv om det er av en skjønnlitterær art, og andres følelser. Dette er av avgjørende betydning for å fungere som et medmenneske (Fogth-Jakobsen, 2017, s. 5). Så hvordan gjør *Reisen* akkurat dette?

For det første blir leseren dratt inn i fortellingen med en gang gjennom bruken av *du*-pronomen. Salinas gir rom for leseren til å tenke seg om hva om det hadde vært meg? For *du* kan være hvem som helst, og kanskje *meg* (Nussbaum, 2016, s. 32-33). Hva om jeg hadde blitt blåst bort og landet på et ukjent sted? Et grep forfatter Salinas og illustratør Engman har gjort er å gjøre protagonisten til en and. Jo mer abstrakt et tegneserieansikt er, jo flere kan det sies å beskrive (McCloud, 1994, s. 31). Selv om en and ikke er et menneske kan man tenke

seg at det er lettere for barn å kunne tenke seg å være en and i en fortelling enn hvis det hadde vært et menneske med for eksempel et annet kjønn, andre karakteristikk eller ha en annen livssituasjon enn seg selv. Dette er forskjeller Nussbaum (2016, s. 32) trekker frem som kan skape avgrensning til om man selv ser på de som sine egne medskapninger. Det er grunn til å tro at alle sammen har lekt at de har vært ett dyr en gang i livet sitt. Salinas selv sier hun trives med å snakke om dyr med barn fordi det er et språk hun kan ha med barn i større grad enn med voksne (Salinas, 2019). Hun forteller også hvordan barn aksepterer denne surrealismen og galskapen, noe som kan styrke denne tenkningen om at elevene kan leve seg inn i og være anda i fortellingen.

Også i verbalteksten har Salinas brukt noen fortellertekniske grep som kan bidra til å fremkalle følelser hos leseren. Gjennom å bruke den *umiddelbare opplevde følelsen* kan man som leser føle et slags sjokk og en uro i oppslag 4 og 5 når man kommer til et nytt sted. I oppslag 6, 7 og 8 kommer en narrativ sekvens, et *script* (Andersen, 2016, s. 21), som utbryter i andas gråt på illustrasjonen og tristhet i verbalteksten. Tristhet og ensomhet er tematikker som alle kan kjenne seg igjen i (Salinas, 2019) og gjennom å finne *årsakssammenhengene*, kan elevene øve seg i å se hvorfor anda er trist og ensom. Man kan som lesere føle ensomhet og tristhet når man ikke skjønner hva noen sier. Det er effektive virkemidler som sammen med andrepersonsfortellingen snakker til leseren, selv om fortellerstemmen heller mot en protagonist som henvender til seg selv. *Du*-pronomet fungerer på en slik måte at man som leser virkelig kan sette seg inn i andas ståsted og utvikle egne følelser etter hva man leser og ser på illustrasjonene. Man kan utvikle en medfølelse for anda. Man utvikler sympati for anda og forestiller seg hvordan det selv er å ikke kunne språket og være på et ukjent sted, og det er hva Nussbaum (2016, s. 202) beskriver som evnen til medfølelse.

Videre møter anda på en med store føtter, som kan tolkes til å være en voksenperson. Denne personen snakker et språk anda forstår og gir anda den anerkjennelsen for at den er den den er. Det å anerkjenne mennesker for hvem de er, handler om respekt for menneskeverdet, likeverd og solidaritet slik det står i formålsparagrafen i opplæringslova (Opplæringslova 1998). Nussbaum (2016) og Andersen (2011) trekker frem litteraturen som medhjelper i å utvikle vår tenkning og utvikle oss som individer. Det å sette seg inn i skjønnlitteraturens verden og sette seg inn i andres livssituasjon kan fremkalle følelser som er med på å ikke bare utvikle vår tenkning, men også utvikle vår adferd (Nussbaum, 2016, s. 8). Her har lærere en gylden mulighet til å bruke *Reisen* for å utvikle elevenes forestillingsevne. Å måtte reise til et

nytt sted hvor du ikke kan språket og er alene kan fremkalle følelser som sjokk, uro, sorg og ensomhet. Følelser som leseren selv kan føle underveis i boken gjennom denne forestillingsevnen. Man kan få trening i å forstå hva andre mennesker trenger, forstå deres følelser og situasjon ifølge Andersen (2011, s. 19-20). Han argumenterer videre at disse følelsene vi som leser får er en grunnleggende ferdighet som må tillegges skolen for å være samfunnsborgere, det er et krav for å bli dannede mennesker. Det er som Gadamer (1960/2010) sier, det er ved å forstå andre at vi forstår oss selv.

Denne forestillingsevnen kan være et didaktisk potensial på en slik måte at vi selv føler hva anda føler, og det er først da vi kan ordentlig forstå hvordan mennesker som kommer til et nytt og ukjent sted uten å kunne språket har det, slik som flyktninger som kommer til Norge. Selv om teksten ikke eksplisitt forteller om flyktninger eller bakgrunnen for protagonistens reise, annet enn at den blir blåst bort, kan man finne likheter til de som kommer til Norge og hva de faktisk trenger av oss som allerede er integrerte i samfunnet. De trenger å bli anerkjent og sett for hvem de er, ikke kun som flyktninger. Som lærer kan man ta tak i dette potensialet gjennom å få elevene til å komme tilbake til teksten gjennom samtale. Ved å komme tilbake til teksten kan man også stille nye spørsmål til teksten som er med på å utvikle deres forståelse. Dette er hva Harstad & Jølle (2018, s. 34) skriver om den hermeneutiske sirkelen. Slik kan også elevenes forståelse utvides gjennom den didaktiske samtalen. Stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 49) presiserer at norskfaget har en helt sentral plass i norsk skole «for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Det handler her om å se flyktninger for hvem de er, å forstå deres kultur, å kommunisere, være medborgere og inkluderende, danne elevene og bidra til deres identitetsutvikling. Slik kan man også bidra til andres identitetsutvikling og dannelse.

Det har da gitt mening innen vår egen livskontekst, og det er da vi først da vi forstår noe hevder Zimmerman (2015, s. 7). Gjennom å bruke litteratur som *Reisen* har man som sagt muligheten til å sette seg inn i andres livssituasjon, man kan utvikle hva Nussbaum (2016, s. 34) kaller en samfunnsbevisst forestillingsevne ved å sette seg inn hvordan det er å være et annet menneske med helt andre forutsetninger og vilkår enn seg selv. Dette er et grunnlag som hun mener må legges tidlig i livet. *Reisen* gir ikke kun muligheten til å utvikle de enkelte elevene, men gjennom å dannes individuelt kan elevene bidra til et inkluderende samfunn ved å tidlig sette seg inn i hvordan andres livssituasjon kan være og klare å se hvilke behov de har, som å bli anerkjent som akkurat den personen de er.

Dette dannelsingsoppdraget skal også være et fokus i fremtidens skole hvor blant annet forståelse trekkes frem. De skal klare å mestre sitt eget liv i demokratiet vårt og i det mangfoldige samfunnet vi har (Meld. St. nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 5-6). De trekker også frem det flerkulturelle samfunnet vi har fått. *Reisen* kan være med på å bidra til de transnasjonale perspektivene Andersen (2011, s. 19) argumenterer for at litteratur har gjennom å bidra til å danne og utvikle elever som inkluderer alle til et fellesskap som går på tvers av nasjonale grenser, etnisitet og språk. Denne fortolkningen og tenkningen knyttet til skjønnlitteraturen har blitt usynliggjort i skissen til den nye læreplanen (Myren-Svelstad & Stavsvøien, 2018). Her vil mitt bidrag med denne bacheloroppgaven være med å belyse hvorfor fortolkning og tenkning er med på å bidra til forståelse, spesielt innenfor det flerkulturelle samfunnet og hvordan norskfaget kan gripe muligheten til å se ut i verden slik Myren-Svelstad & Stavsvøien argumenterer for (2018).

5. Oppsummering

I denne oppgaven skulle jeg finne ut hvordan bildeboken *Reisen* forsøker å fremkalle leserens medfølelse for flyktninger ved bruk av fortellertekniske grep og finne ut hvilket didaktisk potensial som ligger i dette. Jeg startet med å presentere relevant teori for å kunne analysere bildeboken og drøfte med problemstillingen min. *Reisen* bruker en rekke fortellertekniske grep som gjør leseren direkte implisert. Dette gjør at man kan sette seg inn i protagonistens sted og forestille seg hvordan det er å være en annen med en annen livssituasjon. Boken gir rom for tenkning og fortolkning, og gjennom verbalteksten og illustrasjonene kan den bidra til å vekke følelser som sjokk, tristhet og ensomhet. Disse fortellertekniske grepene kan potensielt vekke lesernes medfølelse for de andre. Denne forestillingsevnen er hva som kan være med til å bidra til tekning, forståelse og danning hos elevene slik at de kan bli bevisste samfunnsborgere og mestre sitt eget liv. Gjennom å føle med og se flyktningene for de menneskene som de er, ikke kun som flyktninger, får de muligheten til å være en del av et fellesskap som går på tvers av landegrenser, etnisitet og språk. På denne måten mener jeg norskfaget kan gripe muligheten til å se ut i verden, også i fremtiden hvor fortolkning og tenkning knyttet til skjønnlitteraturen er usynliggjort i skissen til den nye læreplanen.

Litteraturliste

- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Akhtar, A. (2017). *Ahmed flytter i fosterhjem*. Oslo: Kolofon Forlag.
- Andersen, P.T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 35(2), 15-22.
- Andersen, P.T. (2016). *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.). (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Dubois, C. K. (2015). *Akim løper*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Fogth-Jakobsen, T. (2017). *Hvis du var flyktning: en studie av empativekkende fortellergrep*. (Masteroppgave, NTNU) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2454647>
- Gadamer, H.-G. (1960/2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag AS.
- Harstad, O. & Jølle, L. (2018). Om tolkning i norskfagets litteraturarbeid: fire innfallsvinkler til «Ringene» av Knut Hamsun. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka*. (s. 32-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics. The invisible art*. New York: HarperCollins Publishers.
- Meld. St. nr. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016>.
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. (2. utg.). Oslo: J.W. Cappelen's Forlag.
- Norsk barnebokinstitutt. (2013, 02.09). «Det kan hende at du må reise. Og at det blåser så mye at du glemmer hvem du er og hvor du kommer fra.». Hentet fra <https://barnebokinstituttet.no/undervisning-50/forfatterutdanningen-11/det-kan-hende-at-du-ma-reise-og-at-det-blaser-sa-mye-at-du-glemmer-hvem-du-er-og-hvor-du-kommer-fra/>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Salinas. (2019). Argentinsk flyktning. Hentet fra <http://www.salinas.no/wp-content/uploads/ARGENTINSK-FLYKTNING.mp3>
- Salinas, V. & Engman, C. (2012). *Reisen*. Kolbotn: Magikon forlag.
- Myren-Svelstad, P.E. & Stavsjøien, M.G. (2018). Ikke ta litteraturen ut av norskfaget. *Adressa*. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2018/12/27/Ikke-ta-litteraturen-ut-av-norskfaget-18053059.ece>

Zimmermann, J. (2015). *Hermeneutics: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.