

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et 5 års langt eventyr ved lærerutdanninga på Rotvoll, og etterhvert Kalvskinnet. Jeg må benytte anledninga til å takke medstudentene på masterutdanninga, som har bidratt med gode faglige diskusjoner og tilbakemeldinger, på stort og smått, i gruppeveiledning og i lunsjpausene. Uten medstudentene hadde jeg sikkert enda sittet og fundert på hva i alle dager jeg skal skrive master om!

Jeg må også rette en stor takk til veilederen min, Tatjana, som har gitt meg mye inspirasjon og gode, konstruktive tilbakemeldinger hele veien.

Til slutt må jeg takke Lena, som hjulpet til med gode forslag, støttende ord og ikke minst korrekturlesing av oppgaven.

Mai 2018, Trondheim

Innhold

<i>Innledning</i>	4
Norskfaget og et utvidet tekstbegrep	5
Behovet for «visuell» literacy	7
Norskfaget som kultur- og dannelsesfag	8
Noen tendenser i den grafiske romanen.....	11
Prosjektets problemstilling	13
Veien videre.....	14
<i>Teorikapittel; Den grafiske romanens estetikk, flerstemthet og hermeneutikk</i>	15
Den grafiske romanens estetikk.....	15
Tegneseriens egen grammatikk.....	17
Bildespråket	17
Språket utenfor rutene	18
Virkelighetsframstilling	19
Kroppsspråk og ansiktsuttrykk	20
Bruk av farger	22
Flerstemthet i den grafiske romanen.....	22
Fortolkningslære og resepsjonsetetikk.....	25
<i>Metodiske refleksjoner; hermeneutikk og nærlesning som metode</i>	27
Detaljlesing av den grafiske romanen.....	27
Gjennomføring av analysen	29
Analyseoppsettet.....	29
<i>Analyse av Fremtidens araber</i>	31
Den selvbiografiske stemmen.....	32
Fargebruk og ideologi	36
Flerstemthet i den grafiske romanen – hvilke stemmer kommer til uttrykk?	40
Perspektiver uttrykt gjennom individer	41
Faktaboksene	45
Medieapparatene	46

Riads kulturmøter	49
Demokrati og diktatur.....	49
Kjønnsrollene i de ulike kulturene	52
De ulike familiedynamikkene	55
Religiøse motsetninger	57
Barneoppdragelse.....	60
<i>Drøfting og svar på problemstillinga</i>	61
Romanens framstilling av kulturmøter	62
Det didaktiske potensialet.....	65
<i>Noen avsluttende refleksjoner</i>	68
<i>Litteraturliste</i>	70

Innledning

Romanen er en litterær sjanger som enda er i sin tilblivelse. Den «spiller hovedrollen i vår tids litterære utviklingsdrama nettopp fordi den bringer til uttrykk den nye verdens utviklingsmuligheter» postulerer M. M. Bakhtin i essayet *Epos og roman* (Bakhtin, 1991, s. 128). I Bakhtins roman-teori hevder han at romanen utvikler seg i takt med verden og stadig er et resultat av samtida den utvikler seg i. Fordi romanen utvikler seg i egen samtid, betyr det at den stadig er i endring og må være det for å fungere som tekstlig uttrykk i samtida. Dette betyr at romanene i skolen også stadig endrer seg og behovet for å følge med på romanens utvikling er sentralt i norskfaget. Med den digitale utviklinga gjennom det siste århundret har også romanen fulgt etter i en mer digital retning. Den grafiske romanen, som både hører til i roman- og tegneseriesjangeren, er et resultat av nettopp denne utviklinga. For med et stadig større omfang av sammensatte tekster, basert på multimodale uttrykk som bilder og tekst, er den grafiske romanen en naturlig videreutvikling av romanen som uttrykksform. Vi har altså med et romanbegrep som utvikler seg i takt med nye uttrykksformer og som påvirker hvordan dagens romaner ser ut og hvilket tekstbegrep skolen må rette seg etter.

I denne masteroppgaven vil jeg derfor undersøke én grafisk roman, med hovedfokus på å undersøke hvordan den grafiske romanen med sin særegne form kan være gjenstand for en analyse av kulturmøter. Den grafiske romanen jeg har valgt ut til dette prosjektet er *Fremtidens araber* av Riad Sattouf, som på flere måter skildrer møter mellom kulturer. Den grafiske romanen har et langt mer komplekst formspråk, med fortellinger basert på langt flere modaliteter og uttrykksformer enn den tradisjonelle romanen, og det er derfor interessant å undersøke hvordan den formidler historier. Det er et enormt didaktisk potensial i å undersøke hvordan vi kan lese den grafiske romanens formspråk, og også hvordan vi kan oppnå innsikt om andre kulturer og andres perspektiver gjennom slike tekster. Dette krever en kompetanse i å avkode og lese tekst, bilder, tegn og flere uttrykk (Eisner, 1986, s. 11), for å få tilgang til fortellinga. Kjernen i denne oppgaven vil være en analyse av den grafiske romanen, samtidig vil den ha en didaktisk innramming basert på tanker om et utvidet tekstbegrep og behovet for å integrere kulturanalysen i norskfaget.

Norskfaget og et utvidet tekstbegrep

Sammensatte tekster, eller multimodale tekster, fikk med *Kunnskapsløftet* et større fokus enn noensinne tidligere i norskfaget. Når læreplanen kom i 2006 var det første gang sammensatte tekster som kommunikasjonsform fikk eksplisitt plass i læreplanen (Løvland, 2007, s. 10).

Når vi snakker om sammensatte tekster, snakker vi om et tekstbegrep som spenner bredere enn den tradisjonelle skriftorienterte teksten som tidligere har dominert litteraturfaget.

Formålet med faget beskriver tekstbegrepet i norskfaget som «[...] muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Også i kompetansemålene for norskfaget har sammensatte tekster fått plass. Etter 10. årstrinn skal elevene kunne «beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder.»

(Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det er altså et mål i norskfaget å arbeide med flere modale uttrykk, for å kunne reflektere over hvordan vi påvirkes av tekster med flere uttrykksformer enn det rent verbaltekstlige. I læreplanen har det kommet inn et fokus på multimodale tekster og med den grunnleggende ferdigheten *digitale ferdigheter* ligger mye til rette for å arbeide med grafiske uttrykk både trykte og på skjermen.

Ser vi litt tilbake i tid, ble tegneserie ifølge Tor Edvin Dahl ansett som søppel som ikke hadde noe i norskundervisninga å gjøre. Dette til tross for at tegneserier på den tiden var svært populære rundt om i verden (Dahl, 1977, s. 5). Dahl mente at grunnen til at tegneserier ikke fikk plass i skolen på 70-tallet var at det ikke var ansett som «høykultur» og at norskundervisninga hadde som siktemål å «løfte elevene opp» (Dahl, 1977, s. 6), og gjøre dem kulturbevisste. I dag ser vi at den grafiske romanen i større grad blir relevant gjennom et utvidet tekstbegrep, som favner bredere enn den tradisjonelle kanon-tenkinga hvor enkelte tekster får høyere status enn andre i skolen. I skolesammenheng ser vi nå at den grafiske romanen får mer og mer plass gjennom litteraturen om sammensatte teksters posisjon i litteraturlandskapet. Birkeland, Risa og Wold (2005, s. 325) hevder at Norge er det landet etter Japan som konsumerer flest tegneserier. Med et slikt utgangspunkt burde tegneserien være en naturlig del av norskundervisninga. Det kommer stadig flere grafiske romaner, og ungdom er gjerne målgruppa for disse. Da gjelder det å finne en didaktisk vinkling som legitimerer bruk av grafiske romaner i norskfaget. Siden den grafiske romanen har et mye mer avansert formspråk en den tradisjonelle tegneserien, er det gjerne formspråket vi må fokusere på når vi skal argumentere for den grafiske romanen i klasserommet. Det dreier seg om forholdet mellom ord og bilde, som på en kompleks måte både utfyller og kontrasterer

hverandre i den grafiske romanen. Sett i sammenheng med Bakhtins begrep om flerstemthet, er det nettopp forholdet mellom modalitetene som muliggjør at historien kan veksle mellom flere fokaliseringsinstanser, selv om den har en personlig forteller. Det innebærer at det i fortellinga veksler mellom hvilke synspunkter fortellinga fortelles fra (Aaslestad, 1991, s. 84). Ei slik veksling som det grafiske uttrykket åpner for muliggjør en refleksjon over hvem sine blick fiksjonen fortelles gjennom og hvem sin stemme som egentlig kommer til uttrykk (Aasen, 2009, s. 394).

Den multimodale verden vi nå befinner oss i, krever at vi kan mer enn å bare tyde bokstaver og ord for å kunne tilegne oss kunnskap og delta i samfunnet (Tønnesen, 1992, s. 33). Selv om det ikke lenger bare er tekst som utgjør de meningsbærende uttrykkene, står heller ikke de «nye» modalitetene alene. Bilder, lyd eller andre modaliteter står gjerne sammen med tekst eller andre uttrykk, og det er evnen til å tolke og forstå denne symbiosen av multimodale elementer som kreves for å beherske dagens tekstkultur. Samtidig hevder Johan Tønnesson (2006) i sin artikkel «Alle tekster er sammensatte», at nettopp alle tekster er sammensatte. Det som er nytt ved de sammensatte tekstene i norskfaget er at den digitale utvikling gjør at det brukes flere modaliteter i de «nye» tekstene. Vi møter på og skaper selv multimodale tekster hele tiden, fordi alle tekster er på ett eller annet vis er sammensatte. De rent monomodale tekstene eksisterer ikke (Tønnesson, 2006, s. 11). Likevel må vi ha slike begreper tilgjengelig i norskfaget, nettopp for å poengtere at arbeid med flere modi enn det verbalspråklige er en kompetanse elevene må tilegne seg og ha med seg ut av skolen. Ved å legge fokus på de sammensatte tekstene, legger vi også vekt på det estetiske. Det kan innebære å avkode hvordan det estetiske legger føringer for tekstens betydning og samtidig bidra til å utvikle elevenes kompetanse i å forstå og selv ta slike estetiske, multimodale valg (Tønnesson, 2006, s. 12).

Argumentene for å bruke multimodale tekster i skolen er mange. Blant annet er dette tekstformer som elevene allerede møter i hverdagen. De er vant til å lese tekster på skjermen, se filmer, lese nettaviser og bruker sosiale medier som kombinerer flere uttrykksformer enn bare tekst. Skolens oppgave er derfor ikke å introdusere elevene for sammensatte tekster i seg selv, det gjør elevene på egenhånd, men å legge til rette for å øve opp evnen til å avkode og forstå sammensatte tekster på en kritisk måte (Tønnesson, 2006, s. 13). Tønnesson applauderer fokuset sammensatte tekster har fått i læreplanen, og mener det er fint at sammensatte sjangre, sånn som tegneserien, får plass i læreplanen. Samtidig stusser han på at

det er de «nye» multimodale sjangrene som trekkes fram som sammensatte, og at det dermed skapes et skille mellom multimodale og monomodale tekster. Det viktige her er ikke hvor mange modaliteter som utgjør en tekst, men hvordan disse modalitetene sammen eller hver for seg kan skape mening, og legge til rette for at elevene får øvd seg på å finne slike meninger, men også får å spekulere over hvordan ulike modi kan skape mening som ikke allerede er tilstede i teksten (Tønnesson, 2006, s. 13-14). Uansett om vi skiller mellom multimodale og monomodale tekster, eller anser alle tekster som sammensatte, trenger vi et norskfag som setter fokus på tekstlige uttrykk utover det rent verbaltekstlige. Vi trenger også et fokus som ikke bare handler om handlinga i teksten, men også et fokus på hvordan bruk av modaliteter i skjønnlitterære tekster former fortellinga, altså å ha et fokus på sammenhengen mellom form og innhold.

Behovet for «visuell» literacy

Med et utvidet tekstbegrep kommer det også et behov for andre former for kompetanse knyttet til ulike typer tekster. Eisner mener at om vi ser disse grafiske romanene som et hele, som en hel fortelling som avsluttes på siste side, kan vi snakke om at dens egenart og anvendelse av disse formene danner grunnlag for å snakke om et eget formspråk som kan anvendes i beskrivelsen av den grafiske romanen som fenomen (Eisner, 1986, s. 7). Dette krever et felles bildespråk mellom tegneren og leseren. Det kreves en lesekyndighet som går videre fra den «alminnelige» lesninga hvor både kjennskap til bildesymbolspråket på den ene sida og kjennskap til språket i sin alminnelige form på den andre (Eisner, 1986, s. 9). For å legitimere den grafiske romanens plass i norskklasserommet, kan vi her snakke om en literacy-kompetanse, som krever tilgang til og forståelse for et utvidet tekstbegrep som også rommer tekst satt sammen av flere modaliteter enn det tradisjonelle tekstbegrepet.

Tegneseriens særpreg, med montasje av både ord og bilder, stiller både krav til leserens visuelle og verbale forståelse (Eisner, 1986, s. 9).

I forhold til den grafiske romanen, og tendensene i det markedet, argumenteres det for at den grafiske romanen åpner for økt tekstkompetanse fordi de visuelle komponentene krever kompetanse i å lese og avkode flere modaliteter samtidig, og samtidig stimulerer til kritisk tenkning om tematikken knyttet til den globale verden vi alle er en del av (Christensen, 2006, s. 227). De visuelle komponentene kan bidra til å uttrykke flere fenomener knyttet til handlingsuniverset enn det bare ord alene kan. Eksempler på dette er det å kunne avkode hva

som skjer mellom sekvensene (eller rutene), kunne lese stemninger i kroppsspråk og ansiktsuttrykk eller bruke bildene til å kontekstualisere fortellinga.

For å kunne snakke om en legitimering av den grafiske romanen, kan Gunther Kress og Theo van Leeuwens arbeid med visuell design og deres forsøk på å etablere en tilhørende grammatikk være et godt utgangspunkt for å diskutere, ikke bare multimodale tekster generelt, men også tegneseriens plass i utdanningssystemet. I deres bok *Reading Images – the Grammar of Visual Design* (2006) foreslår de, i likhet med Eisner, at visuelle tekster trenger et eget formspråk eller en egen grammatikk. For å kunne tilegne seg det Kress og van Leeuwen omtaler som «visual literacy» kreves det å ikke bare å omgås visuelle tekster, men også kunne gjenkjenne og bruke det visuelle formspråket som kjennetegner visuelle tekster. Og i og med, som de hevder, at de fleste tekster vi i dag omgir oss med inneholder et komplekst samspill av skrevet tekst, bilder og andre grafiske elementer, må utdanningsinstitusjonene integrere undervisning i visuell design i klasserommet. Kress og van Leeuwen går faktisk så langt at de hevder utdanningsinstitusjonene bidrar til å skape «visual illiteracy», altså visuell analfabetisme, fordi det rett og slett ikke undervises nok i hvordan vi kan både lese og selv lage visuelle design (Kress & Leeuwen, 2006, s. 17). Så det å bruke tegneserien som utgangspunkt for å diskutere ett visuelt formspråk og hvordan det fungerer kan være et godt utgangspunkt for å integrere visuell design i norskfaget. Og det er faktisk et behov for det.

Norskfaget som kultur- og dannelsesfag

Norskfaget blir gjerne omtalt som et kultur- og dannelsesfag. Det er et fag hvor elevene skal tilegne seg kunnskap om både egen kultur og andres kulturer i et globalt perspektiv. I opplæringsloven står det blant annet at skolen skal «[...]opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (Opplæringslova, 1998, § 1). I formålet med norskfaget trekkes de samme forutsetningene for kulturdanning fram som ett av hovedformålene ved faget. «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det innebærer at norskfaget har et ansvar for å tilrettelegge for økt forståelse for andre kulturer, og det anses også som et spørsmål om dannelse. Skolens dannelsesoppdrag har en demokratisk målsetting, ifølge Laila Aase (2005). Norskfagets målsetting handler om å både å ha tilgang

til en språk- og tekstkultur, men også om å kunne delta i og tilegne seg kunnskaper om sin egen kultur og andres kulturer (Aase, 2005, s. 71).

I artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?» etterlyser Per Thomas Andersen (2012) hva slags verdier og fellesskap vi faktisk skal lære i skolen. Under nasjonsbyggingsprosjektet hadde verdigrunnlaget og fellesskapstanken en mye klarere agenda. Det var nasjonen som skulle fremmes, og det kom til syne også i litteraturen som ble lest og brukt i skolen. I dag er spørsmålet om hva akkurat disse verdiene skal bestå av ikke lenger relevant ettersom nasjonsbyggingsfasen for lengst er over. Andersen etterspør derfor hva litteraturen skal brukes til nå som det ikke er nasjonens agenda som står på planen. For skolen og læreplanene, sier han, har fellesskapstanken blitt til en diffus smørje hvor flotte ord som «internasjonal kulturtradisjon» er målet for undervisninga. Andersen argumenterer for at det handler om å integrere det globale fellesskapet i litteraturundervisninga, nettopp fordi vi alle har dobbelt borgerskap, ett i nasjonalstaten og ett i det globale fellesskapet (Andersen, 2012, s. 17-18). Litteraturfaget kan derfor tenkes å utvide seg til å imøtegå andre deler av verdenssamfunnet, for å utvikle vår borgerskapsbevissthet utenfor våre egne nasjonale grenser. I et globalisert samfunn ser jeg derfor nytteverdien av å bruke skjønnlitteratur til å bli kjent med historiske og kulturelle hendelser vi ellers ikke blir berørt av hjemme i Norge.

Som norsk- og samfunnsfaglærer ser jeg absolutt en nytte i å integrere kompetansemål fra begge læreplanene i møte med den typen litteratur som jeg skal undersøke i denne masteroppgaven. Som samfunnsfaglærer i tillegg til norsklærer ser jeg nytteverdien av å koble historie og skjønnlitteratur sammen som et slags bakteppe for diskusjon på flere plan. Først og fremst det rent tekstuelle i form av sjanger, form og innhold, samtidig som vi kan bruke skjønnlitteratur som problematiserer faktiske historiske hendelser som springbrett for å diskutere historien og sette oss inn i hva som har dannet grunnlag for levkår i andre deler av verden. Ved å parallelt undersøke historiske hendelser eller perioder og hvordan tekst framstiller de samme hendelsene kan vi skape diskusjon om hvordan hendelsen blir framstilt i skjønnlitteraturen og hvilke midler forfatteren bruker for å formidle historien. Slik kan vi bidra til å skape en kritisk tenkning i møte med litteraturen. I kompetansemålene etter 10. årstrinn i læreplanen i norsk finner vi målet: «gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Kombinerer vi dette kompetansemålet med samfunnsfagsmålet «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på

1900- og 2000-talet» og «gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar» og «gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einkilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013b), kan vi skimte et tverrfaglig kulturprosjekt, som handler om å utvide elevenes verdier og perspektiver mot andre kulturer enn den de er eksponert for i sitt dagligliv. Disse kompetansemålene viser til et behov for å integrere slike tekster, som denne oppgaven fokuserer på, i undervisninga. Tekster hvor elevene får møte og reflektere over andre kulturer enn sin egen, skaper et godt utgangspunkt for å snakke om og lære noe av andre kulturer, og burde være en del av danningsoppdraget til skolen.

Med et utvidet tekstbegrep og et ønske om å bruke samtidslitteratur i klasserommet kan den grafiske romanen være et godt bidrag. Dermed må vi undersøke hva det er som definerer litteraturfaget, og hva det har med kultur og historie å gjøre. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) etterlyser i artikkelen «Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kultur deltaking» en definisjon av hva som kjennetegner og gjør litteraturredidaktikken særegen i norskfaget. Han presenterer her tanker om en dobbelthet i litteraturfaget, hvor form og innhold sammen må ha fokus i litteraturundervisninga. Der hvor didaktikken ofte får posisjon som nyttingsmiddel for leselest, savner han et fokus som går utover det rent leseorienterte perspektivet. Nicolaysen mener blant annet det er behov for å etablere «ein kulturteoretisk og kulturkritisk diskusjon kring litteraturredidaktikken som kulturell aksjon» (Nicolaysen, 2005, s. 14). Når litteraturredidaktikken ønsker å fremme identitetsutvikling og større kulturell bevissthet hos elevene, mener Nicolaysen at det er kulturanalysen i litteraturarbeidet som må framheves som en av kjerneelementene i det didaktiske arbeidet (Nicolaysen, 2005, s. 14). Selve legitimeringa i forhold til litteraturundervisninga mener Nicolaysen ligger i muligheten til å møte omverdenen gjennom det litterære møtet:

Litteraturen i alle sine varianter gjev ulike utkast til å tenkje seg verda heilt eller delvis annleis enn den umiddelbart tilgjengelege omverda, som er så prega av fastsette rammer, makttilhøve og forventningar. Litteraturen påkallar *medverda*, dei andre livsverdene vi ikkje har tilgang til anna enn som sekundære erfaringar. (Nicolaysen, 2005, s. 17).

Med det mener Nicolaysen at litteraturen må spille en tredje-partsrolle mellom leseren og teksten for å gi leseren mulighet til å knytte sin egen person til «den andre» teksten ønsker å formidle. Der hvor norskfaget har en dannende funksjon ligger det et behov for

kulturbevissthet og evnen til å reflektere over seg selv som en del av en verden med ulike kulturer og ulike mennesker (Skardhamar, 2005, s. 75). I skolen må vi derfor sørge for å bruke litteratur til mer enn bare lesetrening. For med lesetrening er det også rom for å utvide fokuset til å dreie seg om mer, nemlig å samtidig arbeide med kulturanalyse i møte med skjønnlitterære tekster. Tendensene i den grafiske tegneserielitteraturen åpner muligheter for et slikt fokus i klasserommet.

Noen tendenser i den grafiske romanen

Med bakgrunn i prosjektets fokusområder, har jeg sett på en del forskjellige grafiske romaner som på ett eller annet vis skildrer tematikk knyttet til kultur og/eller hverdag preget av krig og konflikt. Fordi jeg ønsker å se på hvordan kulturmøtet i grafiske romaner blir framstilt, måtte jeg finne en roman som inneholder og baserer seg på slike kulturmøter. Det som muliggjør formidlingen av kulturmøter er måten den grafiske sjangeren legger til rette for flerstemthet. Bakhtin (1991) presenterer teorier knyttet til romanens framvekst og utvikling, og definerer romanen som bærer av en flerstemthet som er særegen for romansjangeren. Fordi romanen er en del av sin egen samtid og utvikler seg i den, åpner den for å uttrykke meninger på tvers av nasjonale grenser og nasjonale språk (Bakhtin, 1991, s. 132). Hvis vi overfører dette tankegodset til den grafiske romanen, som gjennom sine modaliteter kan presentere et større utvalg karakterer og synsvinkler, kan vi snakke om en unik mulighet for flerstemthet gjennom disse modalitetene. S sammensatte multimodale tekster inneholder mange ulike modaliteter som på hver sine måter bidrar til å uttrykke mening. Modalitetene kan uttrykke ulike meninger, noen kan være valgt ut for å uttrykke forfatterens synvinkel eller verdier, mens en annen i samme tekst kan være valgt ut for å uttrykke andres verdier i kontrast til forfatterens (Løvland, 2007, s. 26). Den måten modalitetene kommuniserer med leseren bidrar til en flerstemthet, som det er særlig interessant å undersøke i en grafisk roman. I tillegg er det de selvbiografiske grafiske romanene som får fokus i dette prosjektet, noe som innebærer at flerstemtheten også kan kommuniseres gjennom forfatterens fortid og samtid og dermed presentere en dobbelthet i sin egen framstilling av den opplevde fortida.

Det er flere tendenser i markedet for grafiske romaner. Blant annet ser vi at det dukker opp flere adaptasjoner av klassiske litterære verk, slik som Ibsens *Peer Gynt* og *Et dukkehjem*. I tillegg til flere adaptasjoner ser vi også at selvbiografiske grafiske romaner også har fått en blomstring de siste årene. Det som er spennende med slike tekster er at de i tillegg til å tilby et

sammensatt tekstunivers, også handler om faktiske hendelser som det er mulig å spore opp og bekrefte. I kontrast til den tradisjonelle tegneserien om superhelter har den grafiske romanen handlinger av mer seriøs art. De baserer seg på reelle hendelser, altså ikke-fiksjon, og er en lukket enhet uten føljetonger, slik som tegneserieheftene ofte er. Mange av de grafiske romanene som kommer ut nå tar i tillegg opp tematikker knyttet til krig, konflikt, fattigdom, rase, sosial urettferdighet og andre temaer som gir leseren mulighet til å lese om og sette seg inn i andres kulturer og levesett (Christensen, 2006, s. 227). Et eksempel på en slik grafisk roman er *Persepolis* av Marjane Satrapi som kom ut i oversatt utgave i 2005. Dette er en selvbiografisk grafisk roman som tilbyr innsikt i en oppvekst preget av kulturforskjeller, konflikt og det å forsøke å passe inn der man ikke alltid passer inn naturlig. Handlinga foregår i Iran etter revolusjonen på 70-tallet hvor Marjane gjennom inntrykk fra foreldrene og fra den nye sharia-skolen forsøker å forstå samfunnet hun lever i. Gjennom denne romanen får vi se eksempler på det Bakhtin kaller flerstemthet, gjennom Marjanes erindringer og tanker, foreldrenes stille revolusjon mot styresettet, skolens strenge lover om adskilte jente- og gutteklasser og mediene som formidler nyhetene om Kuwait-Irak-krigen. Andre eksempler på slike romaner er *Palestina* av Joe Sacco, *Fax fra Sarajevo* av Joe Kubert og *Maus* av Art Spiegelman som er grafiske romaner som på hver sin måte problematiserer livet i krigsrammede land. Disse er riktignok ikke selvbiografiske, men de er basert på virkelige hendelser og passer da også godt med tanke på det å lese grafiske romaner om virkelige historiske hendelser.

Til dette prosjektet har jeg valgt ut *Fremtidens araber* (2015) skrevet og illustrert av Riad Sattouf som utgangspunkt for å besvare prosjektets problemstilling. Den baserer seg på Sattoufs erindringer av egen barndom, og den tar opp og problematiserer historiske hendelser, krigene og konfliktene i Midtøsten, også utenfor fiksjonsuniverset romanen skaper. I et didaktisk perspektiv kan en slik roman muliggjøre samtaler og diskusjoner rundt de hendelsene boka er basert på, og dermed fungere både innenfor norskundervisninga, men også innen samfunnsfag. *Fremtidens araber* er en oppvekstskildring, hvor Riad som liten gutt vokser opp i tre forskjellige land, med tre veldig ulike kulturer og styresett. Boka illustrerer Riads reise fra et demokratisk Frankrike til to diktaturstater, Libya og Syria. Fordi boka skildrer diktaturene i Libya og Syria, kan den også fungere som et springbrett til å diskutere og reflektere over utviklingene landene har hatt siden romanens slutt. Akkurat nå foregår det en borgerkrig i Syria, som boka kan være diskusjonsåpner for å samtale om med elever på ungdomsskolen. Det samme med Libya, den arabiske vårens konsekvenser med Gaddafis fall

og Norges involveringer i den prosessen, kan det springe ut diskusjoner om under lesninga av denne romanen.

Det Sattouf gjør med sin grafiske roman er å fortelle hvordan han som liten gutt opplevde det å være liten og ikke forstå de tingene som foregikk rundt han. Boka illustrerer hvordan mellommenneskelige relasjoner innad i en familie byr på kulturelle motsetninger, og hvordan Riad blir påvirket av foreldrenes livssyn. Det som også er interessant med denne romanen er hvordan modalitetene sammen bidrar til en flerstemthet. Selv om det er unge Riad boka fokuseres rundt, får vi gjennom de andre karakterene og elementer i kulissene innblikk i politiske, kulturelle og verdimeslige motsetninger Riad ikke kan formidle alene. Samspillet mellom modalitetene skaper en kompleks fortelling som handler om så mye mer enn bare en oppvekst, som gjør det mulig å analysere kulturene og Riads møte med dem gjennom den grafiske romanens modaliteter og bruk av dem.

Prosjektets problemstilling

I dette prosjektet skal jeg analysere den grafiske romanen *Fremtidens araber* av Riad Sattouf. Dette er en selvbiografisk roman, hvor Sattouf skildrer sin oppvekst i tre ulike land. Dermed er det interessant å undersøke hvordan Sattouf, med tegneseriesjangeren som verktøy, skildrer sine møter med nye kulturer og levesett. Det handler altså om hvordan den grafiske romanen kan skildre kulturmøter, og hvordan de ulike modalitetene kan ytre mening knyttet til disse kulturmøtene.

Det jeg ønsker å analysere i dette prosjektet og som dermed blir prosjektets problemstilling er: *Hvordan formidler den grafiske romanen gjennom sitt formspråk kulturmøter?* For å svare på denne problemstillinga vil jeg gjennomføre en analyse av romanen hvor jeg undersøker hvordan den grafiske romanen kommuniserer kulturmøter til leseren og hvordan den grafiske romanens form skaper flerstemthet.

Som del av prosjektets problemstilling, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål. For det første; Hvordan framstilles de ulike kulturene i *Fremtidens araber*? For det andre; hvordan skapes flerstemthet gjennom dens modaliteter? Hovedvekten i dette prosjektet vil ligge på analysen av *Fremtidens araber*, men jeg vil bruke norskdidaktiske perspektiver som en innramming av prosjektet. Det tredje forskningsspørsmålet som vil bli drøftet vil derfor

være; Hvilket didaktisk potensial ligger i det å arbeide med grafiske romaner generelt og med denne spesielt?

Målet er å kunne si noe om hvordan vi kan bruke slike selvbiografiske tekster i skolen, og hvordan slik tematikk kan bidra til økt kulturforståelse. Samtidig handler det om å finne en måte å lese grafiske uttrykk på, slik at elevene utvikler en literacy-kompetanse utover det rent verbaltekstlige. Romanen skal analyseres med utgangspunkt i teorier knyttet til tegneseriens formspråk og Bakhtins teorier om flerstemthet. Jeg vil bruke Bakhtins begreper om flerstemthet for å undersøke hvordan romanen kan presentere flere perspektiver og hvordan den gjennom kombinasjonen mellom bilder og tekst, men også andre modaliteter, kan skape flerstemthet og uttrykke møter mellom ulike kulturer i én og samme fortelling.

Veien videre

For å lede fram til en analyse har jeg i teorikapittelet valgt å først presentere teori knyttet til tegneseriesjangeren. Her vil jeg presentere trekk ved tegneseriens bruk av modaliteter og hvilken betydning det har for det tekstlige uttrykket. Deretter vil jeg legge fram teorier om flerstemthet og kultur i samtidslitteraturen, da med Bakhtin som teoretisk tyngdepunkt. I tillegg kommer det et delkapittel hvor jeg trekker fram relevante teorier fra hermeneutisk teori, som også blir relevant for metoden for analysen. Underveis i teorikapittelet vil jeg hele tiden trekke inn tegneserieteori for å gjøre hermeneutikken og flerstemthet relevant for min analyse. I metodekapittelet vil jeg først gjøre rede for nærlesning som metode. Analysen bygger på en hermeneutisk detaljlesing, hvor jeg skal undersøke tekstens enkeltdeler for å kunne si noe om tekstens helhetlige tematikk. Jeg vil også presentere gangen i analysen i dette kapittelet, og presentere noen begreper som blir relevante gjennom analysen. Selve analysen vil gå gjennom elementer fra romanen som på ulike vis uttrykker kulturmøter og flerstemthet. Dette utdyper jeg i metodekapittelet. Etter analysen vil jeg trekke fram de funnene jeg har gjort basert på analysen av den grafiske romanen. Da vil jeg knytte funnene av kulturmøter og flerstemthet til teoriene fra teorikapittelet. Jeg vil også drøfte de didaktiske implikasjonene disse funnene fører med seg, da med bakgrunn i redegjørelsene mine i oppgavens innledning.

Teorikapittel; Den grafiske romanens estetikk, flerstemthet og hermeneutikk

For å kunne gjennomføre en analyse av den grafiske romanens form og dens kulturmøter trenger vi teorier knyttet til tegneserien som sjanger. I dette kapittelet vil jeg derfor først presentere teorier av tegneserieteoretikerne Will Eisner og Scott McCloud. Disse teoriene går ut på å presentere tegneseriens formspråk og forklare på hvilke måter de ulike modalitetene og virkemidlene bidrar til, på en kompleks måte, å formidle ei fortelling. Deretter vil jeg komme inn på det som i problemstillinga handler om flerstemthet og kulturmøter i den grafiske romanen. Her vil jeg knytte Bakhtins teorier om romanens flerstemthet med hvordan begrepet kan brukes i tilknytning til den grafiske romanen. Til sist i dette kapittelet vil jeg nærme meg mer metodiske refleksjoner med humanistiske teorier knyttet til hermeneutiske lesninger av tekst.

Den grafiske romanens estetikk

For å kunne integrere den grafiske romanen i litteraturundervisninga, må vi kunne si noe om hva det er som gjør den særegen som sjanger. I motsetning til den tradisjonelle tekstbaserte romanen, kun basert på tekst, er tegneserien bygd opp av flere modaliteter som sammen bidrar til å skape ei fortelling eller en historie. Den grafiske romanen har et komplekst formspråk, som gjennom sin multimodale form anvender en rekke virkemidler som sammen bidrar til å formidle ei fortelling. Den grafiske romanen, til forskjell fra den tradisjonelle tegneseriestripa eller heftet, er fullstendige fortellinger fortalt med tegneseriens modaliteter. Det som skiller disse to fra hverandre, og som har didaktisk betydning for hvilke tekster man velger til klasserommet, er at den grafiske romanen gjerne forteller en mer kompleks historie og er nærmere romanen i sin utforming og lengde (Christensen, 2006, s. 227). Likevel har disse to sjangrene (tegneserien og den grafiske romanen) mange fellestrekk, derfor er det nyttig å ha med teorier også om tegneseriestripa for å forklare sjangertrekk ved den grafiske romanen.

Ser vi på den i skolen mer konvensjonelle bildeboka, kombinerer også den flere modaliteter, men likevel er det store forskjeller mellom bildeboka og tegneserien. Bruk av tekst og bilde er relevante fellestrekk som alene ikke bidrar til å skille disse to mediene fra hverandre. Hvis vi heller snakker om forholdet mellom de ulike modalitetene, kommer vi nærmere en forskjell. For det første inneholder bildeboka som oftest ett bilde per oppslag, der hvor hvert oppslag i

tegneserien er bygd opp av flere rammer eller striper, med nye bilder i hver enkel ramme. I bildeboka brukes tekst og bilde sammen for å skape en helhetlig fortelling, men den har gjerne ikke flere sekvenser med bilder og tekst på samme oppslag. I tegneserien derimot er alle modalitetene mye mer kompakte og mer visuelt integrert i en og samme bilderute. For eksempel har bildeboka ofte utdypende, fortellende tekst til sine bilder, der hvor tegneserien i større grad bruker integrerte snakkebobler i form av dialog som fortellende tekst (Harper, 2008). Videre vil jeg redegjøre for tegneseriens særegne estetikk og hvordan den kan brukes i litterære analyser av grafiske romaner. Jeg vil ta utgangspunkt i Scott McClouds og Will Einers tegneserieteorier.

Tegneserien har siden sin begynnelse, på slutten av det 19. århundre, utviklet seg enormt. Det kan jo diskuteres om tegneserien allerede er å spore tilbake til hieroglyfene i Egypt, helleristninger eller runer (McCloud, 2016, s. 20), men her tar vi utgangspunkt i de første «moderne» tegneseriene. De første trykte tegneseriene inneholdt gjerne bare én rute med et humoristisk preg. Utover 1900-tallet utviklet disse seg til å bestå av lengre tegneseriestriper, men var fortsatt relativt korte og tilfeldige historier som fungerte adskilt fra hverandre. Mot slutten av forrige århundre dukket det opp tegneserier på markedet som var lengre fortellinger med et lukket og avsluttende preg. Will Eisner (1986) kaller disse for grafiske romaner. Det som skiller tegneserien (comics) fra det Eisner kaller grafisk roman (graphic novel) er i hovedsak at den grafiske romanen gjerne er en frittstående fortelling som ofte er bundet sammen som en bok og med roman-lengde (Eisner, 1986, s. 7). Tegneserien på sin side, er enkeltstående korte fortellinger gjerne fortalt som føljetonger over lengre perioder (Bland, 2013, s. 76). Scott McCloud definerer tegneserien i sin bok *Hva er tegneserier (Understanding Comics)* (2016) som sekvensiell kunst som «tegnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge, med den hensikt å formidle informasjon og/eller fremkalle en estetisk reaksjon hos leseren.» (McCloud, 2016, s. 28). McCloud selv foretrekker definisjonen «sekvensiell kunst» fordi den ikke legger noen begrensinger for hva tegneserien kan være. Sekvensiell kunst, ifølge McCloud, setter ingen begrensinger i form av kunstretning, tematikk, trykkform, estetisk uttrykk, filosofi, verdensanskuelser eller perspektiver (McCloud, 2016, s. 30). Begge de overnevnte teoretikerne arbeider primært med tegneseriens estetikk, men mange av de teoriene som gjelder tegneserien har også overføringsverdi til den grafiske romanen fordi formspråket fra tegneserien også går igjen i de grafiske romanene.

Tegneseriens egen grammatikk

Det er behov for et eget formspråk til den grafiske romanen. For å kunne gjennomføre en analyse av den grafiske romanen i dette prosjektet må det etableres et teoretisk språklig redskap for å beskrive og forklare de elementene som gjør grafiske romaner til et relevant studieobjekt. Jeg har allerede vært innom noen av McClouds definisjoner av tegneserien, og vil her fortsette å legge fram hva som kjennetegner tegneserien.

Tegneserien er bygd opp av to kommunikasjonsredskaper, som sammen skaper et fortellende hele, nemlig de tekstlige uttrykkene og bildene. Selv om vi ofte snakker om bilde og ord som to separate modaliteter som på hver sin kant bidrar til å skape en historie, argumenterer Eisner for at det er nettopp helheten med ord og bilde, satt sammen til ett hele og som ikke ville fungert alene, som utgjør det virkelige kommunikasjonsredskapet (Eisner, 1986, s. 12). I tegneserieteorien blir det derfor feil å skille ord og bilde som to modaliteter, nettopp fordi det er samspillet mellom dem som skaper mening i hver eneste tegneseriestripe. Samtidig kan ord og bildet være motstridende i en tegneseriestripe, men da er det gjerne gjort slik nettopp for å oppnå en litterær effekt og derfor er de likevel ett hele som sammen skal skape en reaksjon hos leseren. For enkelhetens skyld vil jeg likevel her skille de fra hverandre for å kunne beskrive dem på en oversiktlig måte. Samtidig er det nødvendig å nevne at tegneserien bygger på flere modaliteter enn bare ord og bilder, det er en større kompleksitet som skaper historien i den grafiske romanen. I det følgende vil jeg presentere noen av de modalitetene og bruken av dem som gjør den grafiske romanen så kompleks.

Bildespråket

Når det gjelder bildespråket som kommunikasjonsmiddel, kreves det en felles forståelsesbakgrunn. Tegneseriekunstneren må ha leserens erfaringsgrunnlag i tankene når bildene skal tegnes. På samme måte kreves det at leseren deler erfaringsgrunnlaget til kunstneren, for at budskapet skal kunne nå gjennom (Eisner, 1986, s. 12). Kunstneren må altså stole på at leseren intuitivt tillegger bildeuttrykket de betydningene som kunstneren har intendert. Jo mer allmenngyldig bildeuttrykket er, jo mer sikker kan kunstneren være på at leseren deler det samme bildespråket som kunstneren. Et eksempel på et slikt bildespråk, som Eisner viser til, er bildesymbol for tilbedelse. Ved å tillegge bilde ulike skygger, positurer eller farger kan bilde alene uttrykke den formen for tilbedelse som skal uttrykkes.



Illustrasjon 1: Eksempel hentet fra Eisner (1986, s. 14). Tre ulike bildeuttrykk for det å be. Som vi ser uttrykker disse bedende menneskene tre ganske ulike sinnsstemninger i bedelsesstunden.

I disse tegneseriestripene (illustrasjon 1), ser vi flere eksempler på hvordan ulike bildeuttrykk kan formidle konkrete budskap gjennom virkemidler som skygge, ansiktsuttrykk, positur og ikke minst ordenes samspill med bildeuttrykkene. I den første ruta er tegnestrekene rufsete og harde. Kombinert med det rufsete håret, de opprevne klærne og ansiktsuttrykket ser vi at dette handler om en nødssituasjon for karakteren i ruta. Med hjelp av snakkebobla får vi bekreftet denne antagelsen. Også kulissene rundt karakterene som er handlende i rutene spiller en rolle for vår tolkning av dem. For eksempel ser vi i den andre ruta en kvinne som sier «Please, y'r honor ...» mot det som kan se ut som et fint utsmykket bordbein, som kan indikere en rettsal eller lignende. Bare gjennom de få inntrykkene kan vi fastslå at hun er underdanig og ber til «høyere» makter om tilgivelse. Eisner bruker ordene menneskelig erfaring som avgjørende for at vi klarer å oppfatte slike budskap i tegneseriestripene. Den visuelle kommunikasjonen er underlagt kulturelle normer, som konsumenten av de visuelle uttrykkene må kjenne til for å kunne delta i og forstå det grafiske uttrykket (Kress & Leeuwen, 2006, s. 3). Ved å kjenne og kunne utnytte flere uttrykksmuligheter er tegneserieforfatteren i selve kjernen av det å fortelle grafiske historier. Kunstneren arbeider med universelle bildekoder, som tilsammen danner et slags alfabet. Som Eisner uttrykker det: «I kunstnerens hender bliver rækken af billedkoder til et alfabet, som kan anvendes til at udtrykke komplicerede udsagn, der sammensættes til en mægtig mosaik fyldt med et varierende udbud af følelsesindtryk.» (Eisner, 1986, s. 14).

Språket utenfor rutene

Over har jeg gitt noen eksempler på noen av de estetiske delene som utgjør tegneseriens særtrekk, men vi må ikke glemme de virkemidlene som opptrer utenfor stripene. Det som Eisner definerer som striper kaller McCloud for ruter (McCloud, 2016, s. 74). Hver rute inneholder en meddelelse som leseren med sine erfaringer til bildespråket må avkode. Dette er noe som i lesninga skjer relativt automatisk. Men for McCloud er det flere elementer enn det

som foregår inne i rutene eller stripene som bidrar til å bygge opp fortellinga. Margen, eller «the gutter», altså rommene mellom rutene, har også enorme meningspotensialer. I marginen, hvor det (som oftest) ikke er noe tekst eller bilder, dannes det også meninger som kan være avgjørende for den helhetlige fortellinga. Selv om det ikke blir uttrykt noe eksplisitt i margene, klarer leseren ganske umiddelbart å tillegge dem mening i forhold til rammene rundt. Evnen til å tolke disse mellomrommene kalles for *induksjon*. Dette er noe vi gjør automatisk i møte med tekstlige uttrykk, og i hverdagssammenhenger også. Vi kan bare oppfatte enkelte fragmenter av virkeligheten, men vi har evnen til å tillegge de «manglende» fragmentene mening. Sammenlignbart med Eisners poeng om den menneskelige erfaringen i møte med bildespråket, skjer induksjon gjennom våre tidligere erfaringer. Dette kan dreie seg både om de erfaringene vi har med tegneseriesjangeren fra før eller erfaringer vi har med oss fra hverdagen i det virkelige liv (McCloud, 2016, s. 75). Illustrasjon 2 under er hentet fra prosjektets analyseobjekt og viser på en god måte hvordan dette fungerer. Her ser vi først en rute hvor en av hovedkarakterene, Abdel, holder på med pengeboka si foran en soldat. I neste rute gir de hverandre en klem mens soldaten sier noen ord på arabisk. Ser vi disse rutene i sammenheng med hverandre og de andre rundt, skjønner vi at Abdel gir penger til soldaten, altså en bestikkelse, uten at dette blir visuelt framstilt gjennom en egen rute. I den siste ruta er familien på tur bort fra soldaten. Vi ser ikke at de går derifra, eller at samtalen avsluttes, men rent intuitivt skjønner vi at det har gått litt tid, og at de forlater situasjonen. Vi trenger ikke flere ruter med «steg-for-steg» av hva som skjer i fortellinga for å skjønne sammenhengene mellom rutene eller hva som skjer mellom dem.

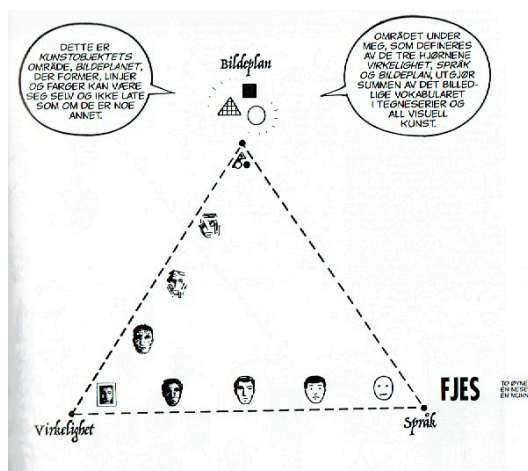


Illustrasjon 2: Eksempel på hvordan rammene og det som «skjer mellom dem» også bidrar til å uttrykke handling i fiksjonsuniverset. (Sattouf, 2015, s. 73).

Virkelighetsframstilling

Et annet element som McCloud trekker frem som kjennetegn ved den grafiske romanen, er hvordan bildeframstillingene har ulike grader av identifikasjonsmuligheter hos leseren.

Hvordan for eksempel ansiktstrekkene er tegnet kan potensielt være avgjørende for at leseren klarer å identifisere seg med fortellinga i romanen. Han trekker blant annet fram hvordan et stilisert ansiktuttrykk i større grad vil skape en identifikasjon hos leseren enn ett ansiktuttrykk med mange detaljerte trekk (McCloud, 2016, s. 50). Dermed har tegneseriekunstneren mange muligheter når det gjelder mottakerbevissthet i det han velger sitt grafiske bildeuttrykk. Dette handler kort om hvordan virkelighetsframstillinga plasserer seg i forhold til fiksjonsuniverset. McCloud forklarer forholdet med en tredeling hvor vi kan se tegneseriens virkelighetsframstilling i en trekant-inndeling med virkelighet, bildeplan og språk i hvert sitt hjørne.



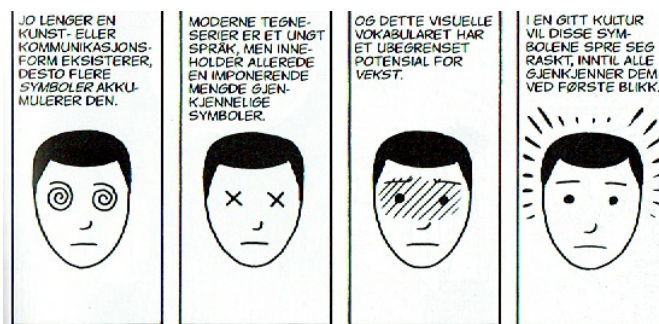
Illustrasjon 3: McClouds trekant-inndeling av forholdet mellom virkelighet, bildeplan og språk. (McCloud, 2016, s. 59).

Inndelingen i illustrasjon 3 handler om hvordan kunstneren velger å uttrykke de verbalspråklige trekkene rent grafisk. For eksempel kan et ansikt illustreres som en strekmanntegning, mens kulissene rundt han er mer virkelighetsnært. Det handler rett og slett om hvor mye kunstneren etterlater til leseren å tolke selv. Et eksempel på et slikt forhold som jeg har observert i *Fremtidens Araber* er at det i flere tilfeller er et misforhold mellom de verbalspråklige ytringene og bildeframstillingen i en og samme rute. Illustrasjonene forteller ved flere anledninger andre virkelighetsframstillinger enn det snakkeboblene gjør, og dermed skapes det en kontrast som det vil være formålstjenlig å diskutere i tolkningsarbeidet.

Kroppsspråk og ansiktuttrykk

Bildespråket spiller en helt avgjørende rolle for hvordan vi tolker og leser de ulike rutene i den grafiske romanen. Som jeg tidligere var inne på, spiller kroppsspråk og ansiktuttrykk en vesentlig rolle for hvordan vi leser og tolker grafiske romaner. McCloud hevder at

tegneserien, på lik linje med kunstnere av høyere klasser, som van Gogh og Munch, bruker ekspressjonistiske trekk for å formidle følelser og sinnsstemninger hos karakterene og i fortellinga (McCloud, 2016, s. 132). McCloud kaller dette fenomenet for den vitale streken, og den er avgjørende for hvordan vi tolker følelser eller stemninger i den grafiske romanen. Hvis disse strekene eller linjene kan representere følelser eller fenomener knyttet til sansene våre som ellers er usynlige for oss, kan vi kanskje også hevde at distinksjonen mellom bilder og andre ikoner (slik som for eksempel språk) bli mer uklare (McCloud, 2016, s. 135). Igjen er vi inne på vår menneskelige induksjon. For der hvor vi leser og avkoder ansiktstrekk eller andre visuelle framstillinger, finnes det mange universelle koder vi automatisk leser som spesifikke følelser eller fenomener. Som illustrasjon 4 viser, er det avgjørende for vår lesning hvilke uttrykk tegneren påfører ansiktene. Den første ruta uttrykker forvirring, den andre oppgitthet, den tredje fortvilelse og den fjerde overraskelse. Dette er virkemidler som vi som leser tolker umiddelbart, og tillegger mening ut i fra universelle symboler for følelsesregisteret.



Illustrasjon 4: Eksempler på den vitale strekens symbolspråk. Ansiktene er i teorien helt like, men strekene som er lagt til på ansiktstrekkene representerer ulike følelsesregistre, som kan være avgjørende for vår lesning av ruta. (McCloud, 2016, s. 139).

Eisner er inne på det samme: «Den menneskelige krop- og stiliseringen af den, samt systematiseringen af de følelsesladede fagter og udtrykksfulle positurer – er bearbejdet og opmagasineret i hukommelsen, hvor der dannes en ubevidst fagteres grammatikk.» (Eisner, 1986, s. 149). Igjen bruker Eisner begrepet grammatikk for å beskrive tegneseriens form. Jeg er enig i den begrepsbruken. Som jeg har observert i *Fremtidens araber* er det mye av fortellinga som oppstår gjennom fakter og kroppsspråk, og som leser er jeg avhengig av å kjenne til «grammatikken» knyttet til slike framstillinger av kroppsspråk for å forstå dem. Under lesninga av roman oppdaget jeg at dette universelle språket for menneskelige fakter er gjenkjennelig for meg som leser, og at det er hensiktsmessig å snakke om en universell grammatikk for å beskrive disse elementene i den grafiske romanen.

Bruk av farger

Bruk av farger som virkemiddel vil få en stor plass i min analyse av *Fremtidens araber*. Ifølge McCloud hadde bruk av farger i tegneseriens framvekst en trøblete start. Dette hang sammen med at teknologien som ble brukt i avisproduksjonen hadde liten mulighet til å trykke i farger og i tillegg var det dyrt å trykke med farger i avisene. Men med teknologiens framvekst og utvikling har fargetrykk blitt langt lettere, og flere tegneserier benytter nå farger til sitt visuelle uttrykk. McCloud forklarer fargenes betydning i tegneserien slik: «Fargene i tegneserier kunne altså ikke kalles ekspresjonistiske, men de bød på nye ikonografiske muligheter: ettersom draktenes farger forble uforandret i rute etter rute, begynte de å symbolisere heltene i leserens sinn» (McCloud, 2016, s. 196). McCloud snakker her om superhelt-tegneseriens bruk av farger og at det ble vanlig at disse hadde egne, faste farger på kappene, slik at leseren raskt skulle kjenne igjen superhelten i ruta. Bruk av farger i grafiske romaner åpner altså for enda en meningsbærende modalitet som ved gjentatt bruk kan bidra til å uttrykke mening hos leseren. Dette skal vi se flere eksempler på i analysen i dette prosjektet, hvor fargebruk bidrar til å uttrykke ideologi og styresett.

Flerstemthet i den grafiske romanen

Et begrep som blir relevant i lesninga av den grafiske romanen, slik som den jeg har valgt til dette prosjektet, er Mikhail M. Bakhtins teorier om flerstemthet i romanen. For der hvor den tradisjonelle romanen byr på flerstemthet, har de mange modalitetene den grafiske romanen består av i enda større grad mulighet til å uttrykke flerstemthet gjennom dens modaliteter. Flerstemthet innebærer at det i et og samme handlingsunivers kan komme flere perspektiver til uttrykk. Med hjelp av Bakhtins teoretiske litteraturteori *Epos og roman* (1991) og *Spørsmålet om talegenrane* (2005) vil jeg legge fram de teoretiske vilkårene for tekstlig flerstemthet her. Bakhtins teorier beskjeftiger seg først og fremst rundt språkets dialogiske aspekt. Det er gjennom samtalen at språklig mening skapes, og dermed er språket avhengig av dialogen for å utvikles og kunne brukes på en forståelig måte (Bakhtin, 1991, s. 125). Alle ytringer, både de i hverdagssammenhengen og de i litterære uttrykk er en del av en dialog på et eller annet vis. Ingen ytringer står helt alene, de vil alltid være et resultat av en talekommunikasjon, enten på et tidligere stadium eller i direkte dialog mellom to parter simultant (Bakhtin, 2005, s. 14).

Romanen, slik Bakhtin omtaler den, skiller seg fra tidligere epokers tekstlige uttrykk. Framveksten av romanen som sjanger var, ifølge Bakhtin (1991, s. 133) et resultat av forskyvninger fra en absolutt og ugjennomtrengelig fortid i eposet, til et samtidsfokus som muliggjør det å trenge inn i verket og tolke det i forhold til egen samtid. Bakhtin lister opp tre mulige faktorer som skiller romanen fra andre tidligere sjangere:

1) romanens stilistiske tredimensjonalitet, som henger sammen med den flerspråklige bevissthet den bringer til uttrykk; 2) den radikale forandring av tidskoordinatene i romanen som litterær form; 3) den nye sonen som med romanen åpner seg for den litterære utformingen, en sone som nettopp skaper maksimal kontakt med nuet (samtiden) i dets åpne, uavsluttede aspekt. (Bakhtin, 1991, s. 132).

Disse tre særtrekkene ved romanen som sjanger henger tett sammen og sier oss noe om det Bakhtin mener er romanens særtrekk, nemlig at den beveger seg fra et lukket fortidsfokus til et fokus på samtid. Bakhtin kobler denne utviklingen til historiske strømninger i den virkelige historien utenfor romanen, nemlig: «overgangen fra en lukket og isolert, halvveis patriarkalsk tilstand til nye forhold preget av mellomfolkelige og mellomspråklige forbindelser og relasjoner.» (Bakhtin, 1991, s. 132). Vi har altså med en sjangerutvikling som går fra det ugjennomtrengelige, til et tekstfenomen som rommer den menneskelige erfaring, de erfaringene som leseren selv er en del av, de mellommenneskelige relasjonene han/hun kan kjenne seg igjen i. Det å framstille hendelsene i en roman i det tidsrommet en selv og leserne befinner seg i betyr «et radikalt brudd, en overgang fra eposets til romanens verden.» (Bakhtin, 1991, s. 134).

Siden romanen ikke er en ferdig sluttet sjanger påvirkes den av nye strømninger fra samtida hele tiden og speiler med det den verden romanen forsøker å formidle noe om. Skal vi se dette i sammenheng med utviklinga av den grafiske romanen, er det ikke bare den rent tekstlige romanen som må under lupen hva gjelder sjangertrekk hos romanen. Den grafiske romanen er et resultat av vår samtid fordi den bygger på tekstlige uttrykk som er skapt gjennom utviklinga av nye måter å uttrykke seg på, og et resultat av de tekstlige muligheter de nye mediene åpner for oss. Bakhtin snakker om romanen som rent verbaltekstlige uttrykk utviklet av egen samtid, men den samtida vi nå er en del av må også inkludere de grafiske romanene som også er et resultat av samtida. Scott McCloud (2016), som jeg presenterte i forrige avsnitt, bidrar også til å illustrere hvordan den grafiske romanen heller ikke er en avsluttet sjanger enda, med fastsatte rammer som ikke kan rokkes og endres på. Så, i tillegg til at romanen har blitt videreført til en ny gren kalt grafiske romaner, har også disse tekstene

utviklingstrekk som viser til en tilpasning av samtida den er en del av. McCloud starter med definisjonen: «Tegnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge.» (McCloud, 2016, s. 17). De første moderne tegneseriene, med Rodolphe Töpffer i spissen, startet med tegninger plassert i ruter med tekst under eller ved siden av. Dette er noen av de første tilfellene av det samspillet mellom ord og bilder som skal utgjøre tegneseriene (McCloud, 2016, s. 25). Kanskje den første definisjonen passer godt til de «enkle», første tegneseriene, men etterhvert som sjangeren har utviklet seg er ikke den definisjonen lenger tilstrekkelig. Dermed ser vi et eksempel på en sjanger som stadig er i endring, og som ikke lar seg definere historisk, men som en del av den samtiden den utfolder seg i.

Bakhtin bruker begrepet flerspråklighet for å beskrive den mangfoldigheten romanen kan romme, de ulike stemmene som kan komme til uttrykk gjennom dens helt egne særpreg. Jeg, i dette prosjektet, velger å heller bruke begrepet flerstemthet, som antyder at det er snakk om en roman som slipper flere stemmer og flere perspektiver til gjennom romanens muligheter til å gjøre nettopp det. Det som gjør at romanen har mulighet til å være flerspråklig, altså slippe til flere språk enn det ene nasjonalspråket fortellinga rommer, er at samtida romanen utvikler seg er globalisert og i større grad enn tidligere inneholder kulturmøter på tvers av språk og landegrenser. For her er det ikke bare snakk om flerspråklighet i bokstavelig forstand, her er det også snakk om flerstemthet i form av at flere kulturer, livsanskuelser og tankesett får plass i ett og samme handlingsunivers. Bakhtin kommer inn på tekstens flerstemthet flere steder i sitt forfatterskap. I *spørsmålet om talegenrane* knytter Bakhtin (2005) flerstemthet til språkets dialogiske muligheter. Det dialogiske aspektet ved ytringene både i og utenfor det litterære spekteret avhenger av en kommunikasjonssfære med ytringer og svar på ytringene. Det som skjer i romanen, eventuelt den grafiske romanen, er at ytringene fra de primære talesjangrene tas opp i sekundære sjangre. Forskjellen på primære og sekundære sjangre er at de primære er enkle sjangrer som dannes i umiddelbare talekommunikasjoner som hverdagssamtalen, mens den sekundære er mer komplekse sjangre som romaner, dramaer, vitenskapelige tekster osv. (Bakhtin, 2005, s. 3). Romanen som en sekundær talesjanger tar inn i seg primære talesjangrer, og danner dermed konstruerte ytringskonstruksjoner i romanens kommunikasjonssituasjon (Bakhtin, 2005, s. 15). I forhold til de selvbiografiske tekstene blir denne teorien særlig relevant.

Bakhtin trekker fram elementer som inngår i de selvbiografiske romanenes univers, noe også den grafiske romanen i dette prosjektet er. Fordi romanens tidsfokus ikke lenger ligger i det

fortidige, men i nuet, vil forfatter, fortellingas univers og leseren kunne befinne seg på samme virkelighetsnivå og dermed kjenne seg igjen i og kunne delta i det samme tidsperspektivet. Fordi fortellinga foregår i nuet kan forfatterens stemme befinne seg på samme plan som karakterens stemme og kan med det inngå som dialogiske relasjoner mellom hverandre (Bakhtin, 1991, s. 145). Forfatterstemmen kan altså trenge gjennom det fiktive universet og opprettholde kontakt med det fiktive universet som framstiller den ikke-fiktive virkeligheten. I kommunikasjonen i den selvbiografiske romanen former forfatteren en dialog mellom ytringene teksten baserer seg på. I tilfellet med *Fremtidens araber*, er det Sattouf som skaper dialogene, konstruerer dem, med bakgrunn i faktiske ytringer basert på reelle kommunikasjonssituasjoner som finner sted utenfor fiksjonsuniverset. Disse integreres i romanens univers og bidrar til en flerstemthet hvor flere parter i dialogen får rom til å ytre seg. På den måten kan vi undersøke hvordan Sattouf bringer flere stemmer enn sin egen inn i fiksjonsuniverset, og skaper kontraster mellom kulturelle perspektiver og kulturmøter.

Fortolkningslære og resepsjonestetikk

I et tekstorientert prosjekt som dette er, vil det naturlige teoretiske tyngdepunktet være nært knyttet til humanistiske vitenskapsteorier. Hans-Georg Gadammers filosofiske hermeneutiske teorier er et viktig bidrag til forståelsen av den grafiske romanen, og lesninga av den. Dette fordi mye av tegneserieteorien handler om hvordan de ulike modalitetene som utgjør en grafisk roman må tas hensyn til i et tolkningsarbeid, og Gadammers hermeneutikk i stor grad handler nettopp om å tolke tekst på delnivå for å kunne si noe om teksten som helhet. Som nevnt i innledninga til dette kapittelet er det behov for å bruke hermeneutiske teorier for å kunne si noe om den grafiske romanens oppbygging og betydning. Hermeneutikken handler om å lese og tolke tekst fra delnivå til helhet i en sirkel, slik at helheten er avgjørende for delene og omvendt. I tegneseriene, som teorien over viser, finnes det enormt med elementer som sammen bidrar til å uttrykke mening, og dermed er del-helhets-tekingen avgjørende for hvordan vi leser og tolker den grafiske romanen. Hans-Georg Gadamer presenterer i sitt teoretiske verk *Sannhet og metode* (2010, opprinnelig utgitt 1960) et teoretisk rammeverk om fortolkningslære og forståelse av de inntrykkene vi til enhver tid omgir oss med.

Hermeneutikkens begreper om den *hermeneutiske sirkel og fordommer (eller forforståelse)* gjør det mulig å undersøke tolkningspotensialet i grafiske romaner. Begrepene fordom og forforståelse vil jeg bruke med samme betydning, nemlig leserens holdninger, følelser, tanker,

kulturelle og/eller politiske utgangspunkt i møte med litterære tekster. Ifølge Gadamer møter vi hvert eneste tekstlige uttrykk med et sett iboende erfaringer som legges til grunn i lesninga av teksten. Det som er viktig i møte med en tekst er at vi ikke helt vilkårlig tillegger teksten mening ut fra egne oppfatninger alene, men at vi holder fokuset på teksten vi har foran oss og tolker ut i fra de forutsetningene teksten selv har (Gadamer, 2010, s. 303).

Det andre begrepet fra Gadamers hermeneutikk som er relevant for dette prosjektet er *den hermeneutiske sirkel*. Lesing i forhold til dette begrepet kan forklares som en sirkelprosess. Her vil forståelsen av tekstens enkeltdeler gi forståelse til helheten, og forståelsen av helheten igjen endre forståelsen av enkeltdelene. Ved å gå slik fram og tilbake i lesninga vil den helhetlige forståelsen av teksten endre seg og utvikle seg etterhvert som man leser teksten flere ganger (Claudi, 2013, s. 14). Når vi leser en tekst for første gang er det ikke nødvendigvis slik at vi får full innsikt i tekstens helhetlige betydning med det samme. Vi må derfor lese flere ganger, revidere våre tolkninger flere ganger og sette enkeltdelene sammen til en helhet. Vi oppdager nye detaljer hver gang vi leser på nytt og må dermed revidere helhetsforståelsen ved flere lesninger (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011. s. 225). Gadamer selv kaller disse lesningene for utkast, hvor vi må tåle å lese flere utkast parallelt med hverandre og både forkaste og revidere utkastene underveis i arbeidet med en tekst (Gadamer, 2010, s. 304). De to begrepene jeg har trukket fram, er tett forbundet med hverandre, nettopp fordi begge handler om å kunne revidere våre egne forforståelser for å finne fram til den fulle sannhet en tekst byr på.

Den hermeneutiske sirkel er relevant i møte med den grafiske romanen mye fordi den består av så mange ulike tekstdeler, som må forstås både enkeltvis og som en helhet for å skape en forståelse for hele teksten. McCloud legger opp til en hermeneutisk tilnærming til tegneseriesjangeren. Han snakker om å lese tegneseriens modaliteter sammen for å forstå tekstens helhetlige tematikk (McCloud, 2016). Det å se den grafiske romanen i lys av et hermeneutisk perspektiv hjelper meg til å forstå hvordan mediet kan leses, nettopp som deler satt sammen til en helhetlig mening. For å komme godt inn i og forstå den grafiske romanen på en tilfredsstillende måte må vi lese dem med blikk på hvordan de ulike delene, teksten, bildene, rammene, komposisjonen, fargene, romlige grep, hva som blir sagt og hva som ikke blir sagt, spiller sammen og bidrar til å skape en helhetlig fortelling. Enkeltdelene i de enkelte rutene danner grunnlag for å tolke rutenes kompleksitet, men de er også med å kaste lys over fortellinga som helhet. I møtet med den grafiske romanen vil leserens fordommer i forkant av

teksten være et godt utgangspunkt til å knytte hermeneutiske begreper til tekstfenomenet. Som jeg var inne på i avsnittet om tegneseriens estetikk, foretrekker McCloud definisjonen «sekvensiell kunst» fordi den ikke legger noen begrensinger for hva tegneserien kan være.

Til mitt prosjekt, som det vil komme fram i analysearbeidet, er ikke dette en tilstrekkelig definisjon av den grafiske romanen, nettopp fordi det setter begrensinger på leserens møte med teksten. Med tanke på Gadammers begrep om fordommer og forforståelse blir sekvensiell kunst muligens for førende i forhold til hvordan vi kan lese en grafisk roman. Begrepet kan tolkes slik at vi må lese tegneserien bilde for bilde i en helt bestemt rekkefølge for å kunne tolke og forstå den, noe som jeg mener blir et litt for snevert syn på tekstfenomenet. Slik jeg forstår forforståelse av en tekst, handler det ikke bare om meningsinnholdet en tekst tilbyr leseren, men også måten det kan leses på. I møte med en grafisk roman er det flere elementer enn i en tradisjonell roman som bidrar til å skape mening og som leser må vi ta hensyn til alle disse ulike tekstlige og visuelle elementene i tolkningsarbeidet. Samtidig oppdaget jeg under egen lesning av den grafiske romanen at blikket ikke nødvendigvis går fra tekst til bilde og fra høyre til venstre. Jeg observerte bildene på hele oppslaget først, før jeg gikk tilbake til første rute og leste teksten. Da har jeg som leser allerede et inntrykk av rutene gjennom deres bilder før jeg leser teksten som kontekstualiserer rutene. Lesinga av delene og helheten bidrar til å skape en helhetlig forståelse av verket, og i analysen vil jeg trekke frem hvordan disse enkeltrutene og enkeltdelene bidrar til å tematisere boka som helhet.

Metodiske refleksjoner; hermeneutikk og nærlesning som metode

Med bakgrunn i prosjektets problemstilling, hvordan den grafiske romanen gjennom sitt formspråk formidler kulturmøter og flerstemthet, har jeg gjennomført en analyse av *Fremtidens araber* med bakgrunn i de teoretiske begrepene fra teorikapittelet. Metoden for analysen vil basere seg på en hermeneutisk nærlesning av den grafiske romanen, da med fokus på kulturmøtene i romanen. Først vil jeg starte med en redegjørelse av nærlesning som metode, for så å presentere hvordan selve analysen som skal gjennomføres.

Detaljlesing av den grafiske romanen

Metoden jeg skal benytte til dette prosjektet baserer seg på nærlesning av tekst. En slik måte å lese på handler om å lese og tolke tekst med det siktemålet å lese systematisk og nyansert på

detaljnivå i teksten (Skardhamar, 2011, s. 25). Ved å lese teksten på nært hold og undersøke selv de minste detaljene i en tekst er målet å til slutt finne tekstens tematiske helhet. I teorikapittelet presenterte jeg tegneseriens estetikk, hvor de ulike modalitetene som kjennetegner tegneserien viser at det å lese en grafisk roman krever at man leser hver enkel rute med blick for detaljene som sammen skaper en helhetlig fortelling. For å gi analysen og tolkninga retning, velger jeg å fokusere på flerstemthet og kulturmøtet som romanen inneholder. Derfor vil det i min analyse være nødvendig å nærlese enkelte ruter, for å kunne undersøke hvordan de ulike sjangertrekkene fungerer, og for å kunne undersøke hvordan ulike kulturelle perspektiv kommer til uttrykk gjennom de virkemidlene den grafiske romanen er bygd opp av.

Selv om det høres ut som en analysemetode hvor vi systematisk skal gå gjennom del for del, advarer Skardhamar mot å gå slavisk til verks i og med at enhver tekst vil leve sitt eget liv. Alt etter hvilken type tekst en har med å gjøre må en selv avgjøre hvor det er hensiktsmessig å gå inn i en tekst. Det kan for eksempel være å se på sjangeren og sjangertrekkene, eller kommunikasjonssituasjon med tanken om hvem, sier hva med hvilke midler (Skardhamar, 2011, s. 25). Skardhamar (2005, s. 51-52) beskriver analysen som å se metodisk, og for å gjøre nettopp det må man lese oppmerksomt. Og ikke ulikt hermeneutikkens teorier og teoriene om å lese tegneserier, handler det i enkle trekk om å observere tekstens enkeltdeler for å kunne tolke helheten. Når vi har samlet inn analyseobjektene våre, altså tekstens enkeltdeler, kan vi sette i gang med tolkninga hvor vi må arbeide med delene av teksten med det siktemålet å forstå tekstens helhetlige mening. Det vi imidlertid må passe på er å hele tiden begrunne de tolkningsvalgene vi tar, for å få en så valid tolkning som mulig gjelder det å være så transparent som mulig i tolkninga.

Nærlesing springer ut av et nykritisk litteratursyn som baserer seg på teksten som autonom. Dette innebærer at teksten fungerer selvstendig utenfor konteksten den springer ut av. I en slik analyse ser man på verket uten referanser til konteksten, forfatteren eller de historiske/politiske utgangspunktene som teksten eventuelt springer ut av. Med tanke på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål hvor både tegneseriens sjangertrekk og de kulturelle perspektivene som kommer til uttrykk i den har fokus holder det ikke med en analysepraksis som kun baserer seg på den autonome teksten alene. Jeg har behov for en analysemodell som både ivaretar de strukturelle sidene ved teksten (formsida) og samtidig fokuserer på innholdssida. Atle Kittang (2009) mener at nykritikken feilaktig tolkes som en

teori om teksten som helt løsrevet fra sine kontekster. Vi kan ikke komme utenom tekstens kontekst i et analysearbeid, og for å finne tekstens historiske, politiske eller kulturelle aspekter må vi først gjøre oss kjent med tekstenes egen, spesifikke form (Kittang, 2009, s. 29). Uten å holde fokuset på det litterære verket og hva det tilbyr av kontekst vil ikke analysen være tilstrekkelig. Kittang sier: «Det er berre gjennom eit nøyaktig tolkande arbeid med romanen vi kan seie noko sikkert om måten den er relatert til si *eiga samtid* på.» (Kittang, 2009, s. 29). Det er derfor nødvendig med et kontekstualiserende bakteppe i lesninga av romanen, fordi den ikke står alene utenfor den virkeligheten den har blitt til i.

Gjennomføring av analysen

For å kunne besvare prosjektets problemstilling, hvordan den grafiske romanen gjennom sitt formspråk formidler kulturmøter, må jeg undersøke den grafiske romanens enkeltdeler i lys av helheten for å kunne si noe om hvordan formspråket bidrar til å uttrykke kulturmøtene i romanen. Jeg har kommet fram til at nærlesning med et hermeneutisk perspektiv er den beste måten å gjennomføre en slik analyse på. Det jeg da vil gjøre er å trekke frem de enkeltdelene som på sine særegne måter formidler kulturmøter, og analysere hvordan modalitetene i disse rutene/sekvensene bidrar til å formidle kulturelle perspektiver. I analysen vil jeg altså se på to aspekter samtidig, de formmessige virkemidlene og de kulturelle elementene som formidles gjennom virkemidlene. Jeg har derfor valgt ut tekstpassasjer som både viser frem tegneseriens særegne bruk av modaliteter for å formidle mening, og samtidig fokusert på de tekstområdene som formidler kulturell kontekst til romanen. Under vil jeg redegjøre for hvordan analysen vil bli presentert.

Analyseoppsettet

Som prosjektets problemstilling legger opp til, vil jeg gjennom en analyse presentere hvordan den grafiske romanen uttrykker kulturmøter gjennom sitt særegne formspråk. I selve analysen vil jeg først presentere den grafiske romanens overordnede tematikk for å plassere boka innenfor de kulturelle rammene den dekker. Deretter vil jeg gå inn i tekstens enkeltdeler for å eksemplifisere på hvilke måter vi kan analysere tegneseriens enkeltdeler og trekke ut mening av dem. Jeg vil derfor ikke gå gjennom hver eneste del av boka, men plukke ut de delene som er relevante for prosjektets problemstilling. For å gjøre analysen enkel å følge vil jeg dele den inn i ulike teoretiske og tematiske inndelinger. Etter en kort lesning av romanen vil jeg starte

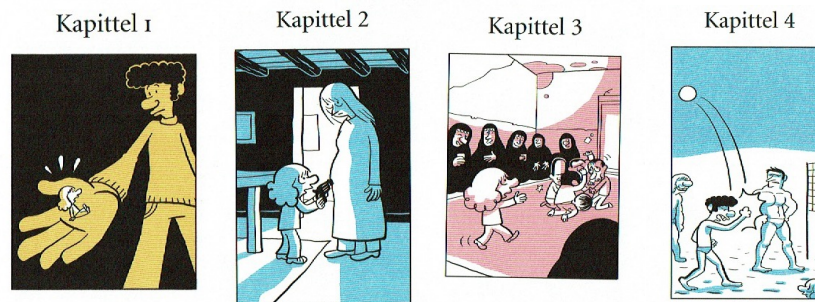
med å si noe om virkemidlene Sattouf har benyttet i form av farger, og hvordan disse fargene bidrar til å uttrykke kultur og/eller ideologiske standpunkter.

Deretter vil jeg med bakgrunn i Bakhtins begrep om flerstemthet undersøke og presentere de ulike instansene som bidrar til å kommunisere flerstemthet. Dette går på både hvilke karakterer som får uttrykt sine perspektiver, men også elementer i kulissene som radioer, tv-er osv. som også bidrar til å uttrykke kulturelle perspektiver gjennomgående i denne romanen. I romanen som er utgangspunktet for dette analysearbeidet ser vi at det gjennom snakkebobler og bildene knyttet til disse snakkeboblene finnes eksempler på flerstemthet. I én og samme tegneserierute kan vi se at det er gjennom Riad fortellinga sanses, men at det er Abdel (faren) som ytrer seg. Fokaliseringen i slike ruter ligger da hos Riad, mens det er farens stemme som kommer til uttrykk. I andre ruter kommer flere av de voksnes kulturelle perspektiver til uttrykk. For eksempel i ruter hvor foreldrene til Riad diskuterer syreres syn på jøder, hvor ei snakkeboble representerer farens synspunkt og en annen i samme rute representerer morens synspunkt. Fokalisering og synsvinkel blir her relevante begreper å knytte til undersøkelsen av flerstemthet. Fordi dette er ei fortelling om ett barns opplevelser av egen oppvekst vil det være flere områder hvor det ikke er logisk mulig at det er hovedkarakteren det fokaliseres gjennom. Selv om det er Riad sine opplevelser av hendelsene og hans erindring av hvordan ting så ut og opplevdes, er det ikke Riad alene som forteller denne fortellinga. Et delkapittel i analysen vil derfor ta for seg hvilke stemmer som kommer til uttrykk i romanen. For ordens skyld har jeg i analysen valgt å først gå gjennom hvilke stemmer som kommer til uttrykk. Da har jeg delt det opp i stemmene uttrykt gjennom romanens karakterer og stemmer uttrykt gjennom medieapparatene i romanen.

Som jeg kommer inn på i analysen, er det denne flerstemtheten som muliggjør at romanen kan kommunisere disse kulturmøtene på den komplekse måten som den gjør. Derfor vil jeg etter å ha presentert flerstemtheten i analysen trekke inn Riad sine møter med andre kulturer, og dele disse møtene inn etter tematikken i dem. Temaene for kulturmøter som blir relevante i denne analysen er: styresett (demokrati mot diktatur), kjønnsroller i de ulike kulturene, syn på barneoppdragelse og religiøse motsetninger vil bli løftet fram som eksempler på kulturer som romanen problematiserer. Jeg har ikke plass i denne oppgaven til å gå gjennom absolutt alle elementer som utgjør et kulturmøte og har derfor valgt å plukke ut enkeltscener i romanen som bidrar til å vise fram noen av de mest sentrale kulturmøtene Riad opplever gjennom romanen.

Analyse av Fremtidens araber

I *Fremtidens araber* (2015) av Riad Sattouf, møter vi gjennom tegneseriesjangeren lille Riad som vokser opp med en mor fra Frankrike og en far fra Syria. Som jeg nevnte under presentasjon av den grafiske romanen som sjanger, er de fortellinger med romanlengde, og med fortellinger som hører hjemme i romansjangeren. *Fremtidens Araber* er intet unntak. Den spenner over 158 sider, og er bygd opp av fire kapitler som fører leseren inn i Riads reise i nye land og nye kulturer. Disse fire kapitlene bygger på hver sin måte opp de kulturene Riads oppvekst er preget av, og fungerer som skiller mellom de nye stedene familien kommer til.



Illustrasjon 5: Tegningene som på hver sin måte illustrerer det kommende kapittelet. Dette er bilder som er hentet ut fra teksten i kapittelet, og har betydning for hvordan vi leser romanen som helhet. (Sattouf, 2015, s. 5, 49, 67, 147).

Disse kapitlene (illustrasjon 5) har alle et bilde plassert på en slags tittelside for kapittelet. Disse bildene fungerer på hver sin måte som føringer for tolkninga. For eksempel sier det første bildet oss noe om forholdet mellom faren og barnet, hvor faren holder det lille barnet i den store hånda si. Med et slikt bilde som smakebit på kapittelet får leseren tanker om en aktiv far, som påvirker og er der for sønnen sin. I det neste bilde ser vi Riad holde en pistol ved morens gravide mage. Sett i sammenheng med det neste bildet, hvor vi ser Riad løpe mot en gjeng med barn som sloss, får vi nye drypp av en voldskultur et barn ikke skal kjenne til. Alle disse bildene fungerer som et pek inn i kapitlene, og jeg vil komme tilbake til noen av dem i det følgende.

Fortellinga starter i retrospektiv, hvor vi presenteres for lille Riad som var to år i 1980. Romanens tidsrom spenner fra noen år før Riad blir født fram til han er rundt 4 år, altså 1984. Vi har da fått plassert fortellinga i tid, og kan med det i bakhodet starte lesninga av tegneserien. Romanen er en selvbiografisk oppvekstskildring, som skildrer oppveksten til

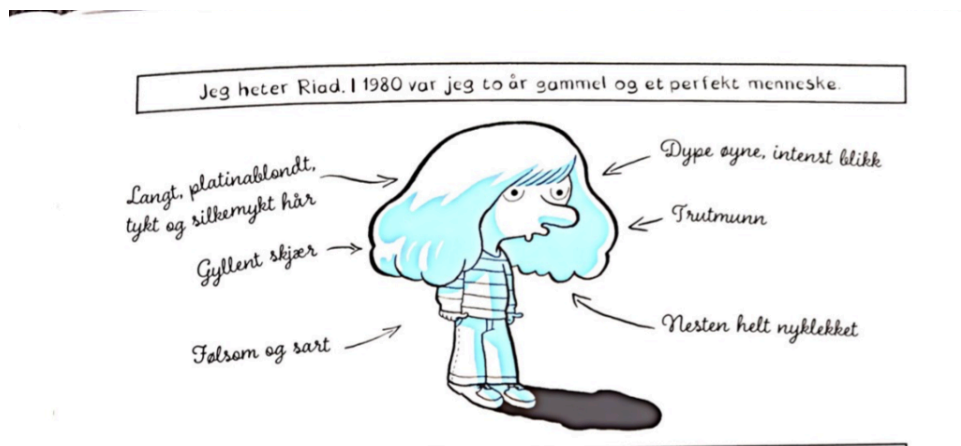
Riad i tre veldig ulike kulturer, hvor tegneseriens hovedkarakter forsøker å venne seg til og forstå de ulike kulturene han plutselig skal være en del av. I romanen møter vi Riads far, Abdel-Razak, som kommer fra Syria, men som studerer i Frankrike. Samtidig som Abdel skriver doktoravhandling møter han Riads mor, Clementine, som er født i Frankrike og har vokst opp i et demokratisk Frankrike. Gjennom denne oppvekstskildringa får vi innblikk i Riads møter med nye nasjoner, demokratier og diktaturer. Vi får også innblikk i de kulturelle perspektivene Riad må forholde seg til med en fransk mor og en syrisk far. Vi får erfare Riads første møte med religiøse motsetninger og Riads møte med andre verdsett og holdninger enn de han selv er vant med fra sine første leveår i Frankrike.

Det er disse kulturmøtene som danner grunnlaget for analysen, både det fysiske møtet med nye steder, men også de mellommenneskelige kulturmøtene som i stor grad preger denne grafiske romanen. Det jeg skal gjøre i dette kapittelet, er å vise hvordan kulturelle uttrykk blir framstilt gjennom de ulike modalitetene tegneserien består av. Gjennom denne analysen vil jeg trekke fram enkeltelementer som på sine særegne måter formidler de kulturelle motsetningene og de ulike perspektivene som romanen tilbyr. Det første jeg vil trekke fram er hvordan den selvbiografiske stemmen kommer til uttrykk gjennom Riads ståsted og hvordan en nå voksen Sattouf med sin stemme bruker Riads sanseregister til å fortelle sine erindringer av egen oppvekstshistorie. Jeg vil bruke henholdsvis Sattouf når jeg snakker om forfatterstemmen og Riad når jeg referer til den barnlige karakteren underveis i analysen. Deretter vil jeg presentere et av de virkemidlene som gjennom denne romanen bidrar til å formidle kultur og Riads møte med dem, nemlig Sattoufs bruk av farger for å skildre miljøer og ideologier. Etterfulgt kommer det et delkapittel hvor jeg tar for meg hvordan og gjennom hvilke elementer fortellingas flerstemthet kommer til uttrykk. Til sist vil jeg gå gjennom noen av de kulturmøtene Riad møter på, og hvordan den grafiske romanen gjennom sine virkemidler forsterker disse møtene.

Den selvbiografiske stemmen

Denne romanen er en selvbiografisk skildring av oppvekst i et vestlig demokrati og to diktaturer i Midtøsten. Riad Sattouf, forfatteren og kunstneren av denne romanen, er også den grafiske romanens hovedkarakter. Det er derfor interessant å se på hvordan forfatteren Sattoufs stemme kommer til uttrykk gjennom lille Riad. Fortellinga er Sattoufs oppvekst, men når den er fortalt gjennom et barns øyne, er det viktig å skille mellom det «fortalte jeg» og det

«fortellende jeg». Som det vil komme frem gjennom hele analysen, forteller Riad om hendelser og tanker et barn ikke nødvendigvis vil evne å reflektere over, og det er her Sattoufs stemme kommer til uttrykk, nemlig en voksen refleksjon av barnlige opplevelser. Vi kan si at romanens fortellingsunivers delvis sanses fra Riad, men at det er Sattouf som er fortelleren. Gjennom rutene kan vi se at det er Sattoufs erindringer av sin barndom som skaper fortellinga.

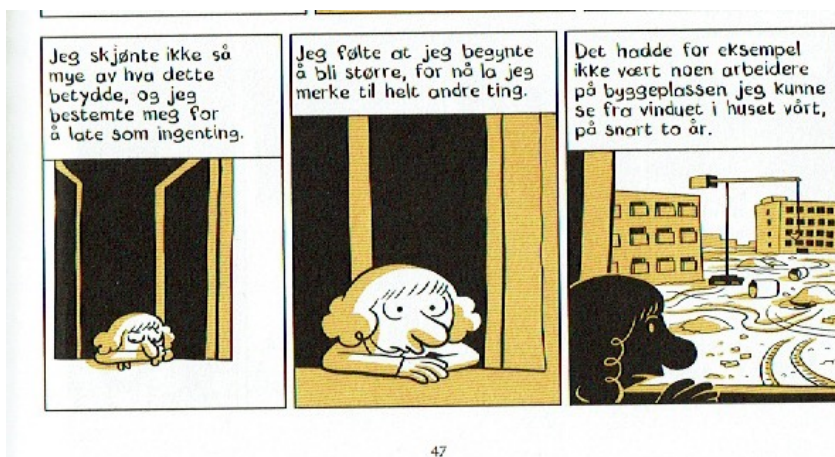


Illustrasjon 6: Tegneseriens første bilderute. (Sattouf, 2015, s. 7).

Øverst på første side (s. 7) blir vi presentert for noen av de virkemidlene som utgjør denne grafiske romanen. Som vi ser i illustrasjon 6, starter tegneserien med en tekstboks som fungerer som en fortellerstemme. Et kjennetegn for tegneseriesjangeren er nettopp disse tekstboksene, som bidrar til å sette konteksten og føre leseren inn i fortellinga (McCloud, 2016, s. 160). Gjennom hele fortellinga fungerer denne typen tekstboks som fortellerstemme. Likevel må det tas med at det er forskjell på en del av disse boksene, fordi noen handler om Riads tanker og følelser knyttet til handlinga, mens andre er rene «faktabokser» som plasserer leseren i den historiske konteksten uavhengig av Riads opplevelser. Det er derfor nødvendig med et skille mellom fortellerbokser og faktabokser. Hvis vi ser på fortellerboksen i illustrasjon 6, kan vi se at det er her forfatteren setter forutsetningene for fortellinga. Her presenteres tegneseriens hovedperson, Riad på to år, som er et perfekt menneske. Denne teksten viser oss at fortellerstemmen i denne ruta er en voksen Sattouf, som beskriver seg selv med et voksent perspektiv. Vi kan si at fortellerstemmen i retrospektiv beskriver seg selv som «et perfekt menneske» som barn. Samtidig ser vi at denne tekstboksen også fungerer som et frampek til resten av romanen. Teksten «Jeg heter Riad. I 1980 var jeg to år gammel og et perfekt menneske.» (Sattouf, 2015, s. 7), peker fram mot ei fortelling hvor Riad skal oppdage at verden ikke er så perfekt som et lite barn noen ganger kan forestille seg.

I samme rute ser vi ei tegning av det som skal være Riad med et slags tankekart rundt. Teksten her har en løkkeskriftfont og er ikke markert med noe boks eller boble rundt. Dette er også et virkemiddel som går igjen i hele romanen og det har betydning for framstillingen av de ulike kulturelle perspektivene romanen rommer. Disse løkkeskrift-tekstene fungerer som ironiske metakommentarer, som egentlig kommenterer handlingsuniverset utenfra. Det er gjennom disse små kommentarene forfatterens stemme kommer til uttrykk. Vi skal se eksempler hvor disse metakommentarene fungerer som motsigende kommentarer til det andre stemmer ytrer, for eksempel ved farens idealisering av de arabiske landene. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysen.

Sattoufs erindringer starter med at Riad er så liten at han omtrent bare er med på reisen og observerer det som skjer rundt han. Et vendepunkt i hovedkarakterens bevissthet kommer mot slutten av oppholdet i Libya hvor fortellerboksene forteller at Riad nå begynner å føle at han blir større, og at han nå legger merke til mer rundt seg (illustrasjon 7).



Illustrasjon 7: Riad som begynner å forstå det som foregår rundt han. (Sattouf, 2015, s. 47).

Den mørke skyggen som er lagt på Riad (se illustrasjon 7) i det han kiker ut av vinduet og reflekterer over den tomme byggeplassen utenfor bidrar til å skape en stemning som nok er et bevisst grep av Sattouf. Det kan se ut som Riad innser at verden ikke er så enkel som han har trodd, og at han bare er et lite barn i den store sammenhengen. Hvis vi sammenligner framstillingen av Riad i illustrasjon 6 og i illustrasjon 7, ser vi at han i den første, hvor han presenteres som «et perfekt menneske», er tegnet hvit, mens han i den siste ruten i illustrasjon 7 er tegnet i svart. Sattouf illustrerer her hvordan Riad går fra å være «et perfekt menneske»,

ett blankt lerret som et uskyldig barn, til et barn som begynner å forstå de vanskelige tingene i verden. Transformasjonen til den svarte skyggen over Riad symboliserer tapet av uskylden.

Riad opplever gjennom romanen å møte mange nye inntrykk og vi kan se i løpet av romanen at han begynner å ta stilling til de inntrykkene han møter. For eksempel møter Riad flere ulike lekekulturer i løpet av sin oppvekst. I Frankrike oppstår disse situasjonene i forbindelse med barnehagen, og leken er i stor grad strukturert av de som jobber der. I Syria er leken ikke strukturert av voksne, og barna i stor grad blir etterlatt til seg selv. Riad opplever vold for første gang i leken med de syriske barna, og Sattouf erindrer; «Selv om det hadde gjort VELDIG vondt, ville jeg tilbake til de andre! Jeg var tiltrukket av volden, som av en magnet!» (Sattouf, 2015, s. 78). Her ser vi et eksempel (illustrasjon 8) på en Riad som har blitt bevisst sine egne preferanser, og hans påvirkning av en voldelig kultur. Den firkantete snakkebobla, med lydordet «HF!» bidrar her til å forsterke inntrykket av opphisselse og engasjement fra Riad.

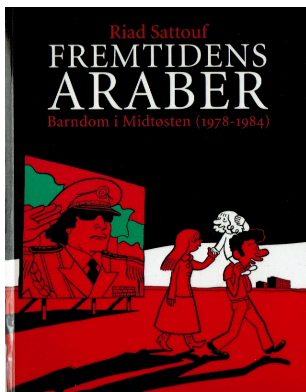


Illustrasjon 8: Riads oppdagelse av vold (Sattouf, 2015, s. 78).

Vi kan konkludere med at det er Sattouf som er fortellerstemmen i denne romanen, men at det er Riad det hele sanses fra. Karakteren Riad blir Sattoufs talerør, hvor han skildrer gjennom et barnlig ståsted de kulturene Sattouf møtte som barn, men bruker sin egen stemme for å sette denne oppveksten inn i en kontekst utenfor et barns opplevelsesunivers. Barneperspektivet brukes dermed som en kritisk stemme, hvor Sattoufs betraktninger på egen barndom blir uttrykt fra et voksent perspektiv, men gjennom et barnlig ståsted.

Fargebruk og ideologi

Et av de mest framtrepende virkemidlene Sattouf har tatt i bruk i denne grafiske romanen er bruken av farger. Fargene er med på styrke de kulturelle kontrastene som romanen består av, og de er et bevisst valg av Sattouf. Fargebruk er et sentralt virkemiddel i tegneseriesjangeren fordi bruk av ulike farger kan bidra til å fortelle leseren elementer i historien som tekst ikke nødvendigvis kan få frem alene. Som McCloud presenterer fargebruk i tegneserier, kan de potensielt oppnå ikonografisk, altså symbolsk verdi, for leseren hvis de brukes på en gjentakende og logisk måte (McCloud, 2016, s. 196). Som vi skal se gjennom flere eksempler, spiller de ulike fargekombinasjonene en sentral rolle, som det er mulig å analysere og koble til de kulturene Riad og familien hans på ulike tidspunkter er en del av.



Illustrasjon 9: Romanens framside. Her ser vi hvordan farger blir brukt i bildeuttrykkene, og har en funksjon for hvordan vi leser historien. (Sattouf, 2015).

Allerede på framsida (illustrasjon 9) ser vi hvordan romanens karakterer og kulissene rundt dem er fargelagt. Dette har betydning for vår lesning av romanen. Hvorfor er barnet farget hvit, mens de voksne er røde? Hvem er mannen på plakaten, med det tidligere grønne flagget til Libya? Ser vi litt tilbake på analysen av Riads utvikling i romanen, er den hvite tegninga av Riad på forsiden et symbol på det uskyldige barnet. Dette blir kontrastert med foreldrene som er farget røde av sine erfaringer, holdninger og verdier. Slik bruk av farger for å forme historien ser vi flere eksempler på gjennom hele romanen.



Illustrasjon 10: Det blå Frankrike med den røde radioen. (Sattouf, 2015 s. 10).

Som nevnt tidligere, finner denne grafiske romanen sted i tre forskjellige land, og for å tydeliggjøre dette skillet har Sattouf valgt å dele disse stedene inn i ulike, men faste fargekoder. Fortellinga starter i Frankrike hvor Riads foreldre møter hverandre og hvor Riad blir født. Som vi ser i illustrasjon 10, ser vi at når bokas karakterer er i Frankrike er farge-tonene i alle rutene lagt i en blåtone. Vi kan tenke oss at denne blåtonen skal representere det vestlige demokratiet og blåfargen i Trikoloren, Frankrikes flagg. I Frankrike som er helt blått, er det som i de andre landene, bygd opp kontraster i form av andre farger som bryter med den stemningen hver kultur representerer. I de blå rutene er det en rødfarge som presenterer denne kontrasten. Når faren, Abdel-Razak, lytter til nyheter fra Radio Monte Carlo er radioen rød. Den røde radioen får her betydning som informasjonsbærende og hver gang leseren ser den røde radioen i det blå Frankrike vet han av induksjon (tidligere erfaring) at det formidles nyheter. Da er snakkeboblene formet med spisse kanter og de uttrykker «historiske» hendelser som det er mulig å finne igjen i virkelighetens nyhetsbilder. Rødfargen er også med i andre sammenhenger i det blå Frankrike. Blant annet er den representert ved kjønnsrollene som utspiller seg i de blå franske rutene. Akkurat det vil jeg komme tilbake til i delkapittelet om kjønnsrollene i romanen. Ruta i illustrasjon 10 vil jeg kommentere ytterligere litt lenger ned i analysen. Frankrike som den blå nasjonen framstilles som et demokrati, hvor både Abdel og kona, Clementine, får studere og utfolde seg selv som frie individer. I en av rutene uttrykkes nettopp dette av Abdel; «Frankrike er fantastisk. Her kan jo alle gjøre akkurat som de vil! Man får til og med lønn for å studere!» (Sattouf, 2015, s. 9).



Illustrasjon 11: Det gule Libya med den kontrasterende plakaten av Gaddafi. (Sattouf, 2015, s. 12).

Neste land Riad og familien reiser til er Libya. Her er den blå, demokratiske fargetonen til Frankrike byttet ut med en gul fargetone, som skal representere folkedemokratiet Libya, som i realiteten er et diktatur ledet av Muammar Gaddafi. Det er litt vanskelig å plassere alle fargene rent symbolsk, så det skal jeg ikke gjøre, men en kan tenke seg at den gule fargen er plassert på Libya fordi det ligger så nært Sahara-ørkenen og at det skal illustrere den enorme klimaforskjellen fra et «kaldt, blått» Frankrike til et «varmt» ørkenlignende Libya. Også her er det brukt kontrastfarger for å framheve enkelte elementer ved fortellinga. Når familien kommer til Libya får de utdelt Gaddafis «lille grønne», som passende nok skal utgjøre den kontrasterende fargen gjennom hele oppholdet i Libya. Denne grønne boka har forankringer i virkeligheten, og Gaddafi styrte faktisk Libya med denne grønne boka som inneholdt oppskrifta på hvordan Libya skulle fungere. Denne grønnfargen dukker stadig opp i situasjoner som omhandler Gaddafi og det politiske styret i landet. Sånn sett kan vi konkludere med at grønnfargen brukes for å symbolisere diktaturet og den propagandaen som ble spredt under Gaddafi-diktaturet. Går vi utenfor romanens fiksjonsunivers og søker opp bilder fra propagandaen i Libya under Gaddafis regjeringstid (1969-2011) ser vi at i flere av plakatene som var satt opp langs veien også hadde en grønn tone. Dette kan selvfølgelig også speiles til Libyas tidligere flagg, som var rektangulært og ensfarget, nemlig grønt.

Det er flere faktorer som er med å styrke denne tolkninga av grønt som diktaturets farge. For eksempel dukker denne grønnfargen alltid opp i situasjoner hvor diktaturets kontroll på folket skildres. Eksempler på det er at det ved nasjonale TV-sendinger med lovord fra Gaddafi er tv-skjermene alltid grønne. Med grønne skjermer og slike kantete spisse snakkebobler som er et uttrykk for alvor eller høyrøstethet ser vi at det er propaganda fra landsstyreren. «Med min tro og mine våpen skal jeg mitt land forsvare! Og sannhetens lys skal skinne i min hånd» og «Å verden. Løft ditt blikk, og lytt! Fiendens hær er på vei, på vei for å knuse meg.» (Sattouf,

2015, s. 16), er noen av de talene som strømmer ut av det grønne tv-apparatet. Videre er plakatene av Gaddafi grønne (illustrasjon 11). Til og med på matmarkedene er maten som er tilgjengelig og som blir delt ut i et rasjoneringsystem grønn. Slik som de grønne bananene (s.24), som forøvrig er det eneste det er mulig å oppdrive på det tidspunktet. Denne tolkninga blir forsterket ved at mannen som arbeider i boden sier til en oppgitt Clementine: «Lederen elsker bananer, søster. Han sier at det er folkets frukt!» (Sattouf, 2015, s. 24). De grønne bananene blir dermed et symbol på den statlige kontrollen Gaddafi besitter, og det blir et symbol på at landet er så skakkjørt at de trenger rasjoneringskort for å handle de få varene som er tilgjengelig til enhver tid. Også en grønn radio, som kontrasterer med den røde i Frankrike, er gjenstand for Gaddafis politiske spill, og formidler nyheter med sensur og Libya-vennlige holdninger. Den grønne radioen vil jeg komme tilbake til i kapittelet om flerstemthet og Riads møte med nye kulturer.

Når familien så flytter til Syria, har fargetonen på nytt endret seg. Da er fargetonen lagt i en rødlig tone og den rødlige fargen blir forsterket ved statspolitiske hendelser i fortellinga. På flyet på tur til Syria får vi gjennom faktaboksene vite at Syria er et militærdiktatur styrt av diktatoren Hafez al-Assad. Vi får også vite at Syria er nært alliert med det kommunistiske Sovjetunionen, og dermed kan den rødlige fargetonen forklares med Syrias relasjoner til kommunismen. I Syria finner vi to kontrastfarger som brukes for å markere ideologi eller religion.



Illustrasjon 12: Det grønne bønnepet på Riads første natt i Syria. Assads tv-sendte bønnemøte, hvor den grønne fargen er byttet ut med en rød, som symboliserer statsmakta (Sattouf, 2015, s. 81, 134).

Når familien ankommer flyplassen er militærluene til soldatene markert med en sterkere rødfarge enn resten av ruta. Staten Syria og dets militære diktatur blir altså framhevet med en rødfarge, gjennom både snakkebobler om Syria og på TV-skjermen med Assads bønnesending (illustrasjon 12). Selv om de røde fargene fungerer som kontraster her, er like de i Frankrike, må de ikke forveksles. Her, i kontrast med den rødlige bakgrunnen, fungerer

de røde elementene som symbol på det statlige militærstyret, litt til sammenligning med den grønne diktaturfargen i Libya. Den andre fargen som får mye plass i oppholdet i Syria er en grønnfarge, som symboliserer det religiøse (illustrasjon 12). Samtidig ser vi at den grønne fargen som er knyttet til det religiøse, er rødt i Assads tv-sendte bønnemøte. Grunnen til at fargene her byttes med hverandre er at det er styresettet som symboliseres med rødt, og fordi religiøse grupperinger er å anse som avgjørende for det politiske livet i Syria, er rødfargen, altså statsstyret, framhevet i disse situasjonene.

Helt til sist må jeg ha med den siste plassen Riad møter i denne romanen, nemlig Jersey, hvor Abdel har plassert pengene han har tjent i Libya i en offshore-konto. Passende nok har disse sidene fått kapitalismens farge, som står i stor kontrast til det røde kommunistiske Syria, nemlig grønt. Denne grønne fargen er ikke lik de andre gangene grønt dukker opp, her er den i en lys tone, slik som bakgrunnen til nå har vært på alle plassene Riad har vært. Selv om familiens opphold her bare er over noen timer får vi likevel flere innblikk på hvordan kapitalismens land ser ut. Med Sattoufs ironiske metakommentar i løkkeskrift får vi vite at her er det verdens rensede gater, igjen en kontrast til Syria, hvor det ved flere anledninger flyr hvite plastposer i luften og metakommentarene forteller om bæsjukt i gatene. Denne bruken av ulike farger er også en del av de kulturperspektivene som kommer til uttrykk gjennom romanen, og jeg vil flere ganger komme tilbake til eksempler hvor fargene er virkemidler som utgjør stemmer i Riads kulturmøter.

Flerstemthet i den grafiske romanen – hvilke stemmer kommer til uttrykk?

Fordi tegneserien er bygd opp av en kombinasjon av mange modaliteter, kan den også romme mange ulike perspektiver innad i rutene. Selv om det er Riad, eller Sattouf, som er den primære fokaliseringsinstansen i denne fortellinga er det ikke bare hovedkarakteren som får en plattform til å uttrykke sine kulturelle perspektiver. Mange av de individene vi møter gjennom historien, slipper også til med sine perspektiver, da spesielt Abdel-Razak og Clementine, men også besteforeldre og andre personer som Riad møter i de ulike kulturene. I tillegg kommer det gjennom radioer, tv-er, plakater, skilt osv. mange stemmer til uttrykk, som det er verdt å trekke fram som del av en kulturanalyse. På Riads ferd gjennom nye land og nye kulturer kommer dette aspektet ved tegneserien tydelig fram. Riad blir født i et vestlig demokrati av en fransk mor og en syrisk far som ikke deler de samme politiske forutsetningene. Gjennom hele romanen forteller Riad gjennom tekstboksene om farens

holdninger og tanker, mens morens synspunkter ikke like ofte kommer til syne gjennom Sattoufs fortellerbokser. Med det selvbiografiske aspektet i bakhodet, kan dette tyde på at Sattoufs oppvekst i stor grad innebar farens politiske og kulturelle påvirkninger. Dette kommer jeg også tilbake til i delkapittelet om kjønnsrollene i romanen.

Perspektiver uttrykt gjennom individer

Selv om det er Sattouf sine perspektiver som har et overordnet fokus, og det er hans stemme som preger fortellerboksene med refleksjoner rundt hendelsene som forekommer i denne romanen, er det også andre personers perspektiver som får plass til å uttrykke seg. Først og fremst får Abdel-Razak sine kulturelle perspektiver et gjennomgående stort fokus i denne grafiske romanen, mens Clementine sine perspektiver ikke i like stor grad slipper til. For eksempel får vi på de første sidene, i Frankrike, møte både Clementine og Abdel-Razak før Riad er født. Faktaboksene i disse rutene forteller oss at de møttes på universitetet og at faren arbeider med sin doktoravhandling. I illustrasjon 13, ser vi at Clementine sitter ved skrivemaskinen og skriver doktoravhandlinga til Abdel, mens Abdel dikterer hva hun skal skrive. Gjennom faktaboksene her får vi et første innblikk i farens interesser og politiske synspunkter. Disse faktaboksene plasserer fortellinga både i tid og knytter den til historiske hendelser utenfor romanens univers. Faktaboksene forteller oss at Abdel-Razak er interessert i politikk, og med faktaboksen om seksdagerskrigen i 1967 hvor Syria var i krig mot Israel blir vi klar over farens arabiske tilhørighet. Vi får også et innblikk i Abdels visjoner for de arabiske landene.



Illustrasjon 13: Eksempel på hvordan farens perspektiver kommer til uttrykk. Hans optimisme til det å endre det arabiske folk. Samtidig ser vi Clementine i bakgrunnen med et kroppsspråk som gjennomgående er hennes måte å uttrykke seg (Sattouf, 2015, s. 9).

Selv om Clementine ikke får like stor plass til å ytre sine standpunkter gjennom verbalspråklig tekst, fungerer hun ved flere anledninger som motvekt til farens standpunkter ved at hun gjennom kroppsspråket uttrykker uenighet eller liten forståelse for de uttalelsene Abdel har om alt fra jobb til politikk. Som Eisner (1986, s. 150-157) legger det fram, må tegneseriekunstneren sørge for å velge de helt riktige faktene, både i kroppen og i ansiktet, for å kommunisere til leseren hva slags sinnsstemning, følelse eller personlighet den spesifikke ruta skal uttrykke. I illustrasjon 13 ser vi at Clementine ved skrivepulten for det første er skyggelagt, noe som illustrerer at hun ikke er en del av de resonnementene Abdel gjør i det verbaltekstlige. Hvis vi i tillegg undersøker hennes kroppsspråk i denne ruta kan vi se at hun sitter med armene i fanget og med et ansiktsuttrykk med snerpet munn og øynene rettet opp mot taket. En vestlig leser vil assosiere «himling» med øynene til at hun er uenig i de påstandene han kommer med. Hun uttrykker ikke noe verbalt i denne seansen, men kroppsspråket hennes uttrykker masse, og er dermed en motvekt til Abdels perspektiver.

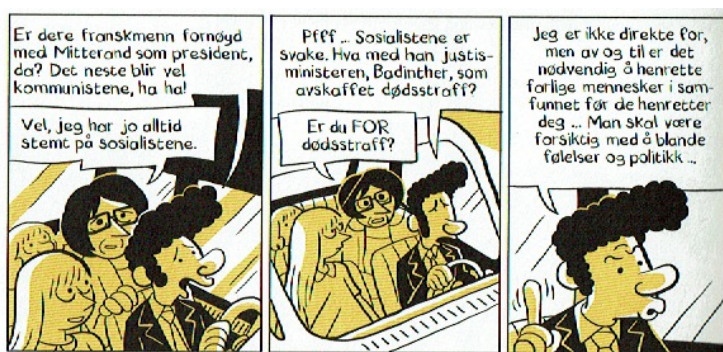


Illustrasjon 14: Med svettedråper av oppgitthet raser Abdel over liten anerkjennelse på doktoravhandlinga si. Samtidig uttrykker Clementine lite forståelse for denne frustrasjonen. (Sattouf, 2015, s. 10).

Som vi ser i illustrasjon 14, kommenterer Clementine at «men det er da bra?» når Abdel har fått godkjent på sin doktoravhandling. Abdel på sin side mener at de er RASISTER! som ikke gir han mer anerkjennelse enn «bare» godkjent på avhandlingen sin. Dette tyder på at Abdel ikke føler seg anerkjent i det vestlige demokratiet og at han ikke blir satt pris på på den måten han selv mener han fortjener. På den samme sida i boka forteller fortellerboksen, altså Sattouf, oss at Abdel har «søkt stillinger over hele Europa for å hevne seg på Frankrike» (Sattouf, 2015, s. 10), noe som bekrefter Abdels misnøye med Frankrike. Det skal vise seg at det er vesten generelt han er misfornøyd med. Han blir tilbudt jobb som undervisningsassistent ved Oxford, men de har stavet navnet hans feil. Skuffelsen blir tydeliggjort med «...» (se

illustrasjon 10) i snakkebobla, som bidrar til å uttrykke at han sier det sakte og er opprørt over at de har skrevet navnet hans feil. Samtidig ser vi Clementine som virkelig er engasjert; «OXFORD? Så stilig!» i en snakkeboble med spisse tagger rundt, som i tegneseriesjangeren ofte brukes når man er opprørt eller veldig engasjert (McCloud, 2016, s. 142). Oxford er et prestisjetungt universitet i England og burde være et fristende alternativ for Abdel, men problemet er at han ikke blir tilbudt en stilling tilsvarende hans grad og i tillegg har de stavet navnet hans feil. Det kommer her fram at foreldrene til Riad har veldig ulike syn på hvor i verden de skal bo, og hvor de føler at de hører hjemme. Men også hvordan de leser offentlige dokument. Abdel får jobbtilbud fra Libya, en lektorstilling, og er opprørt fordi de har skrevet «Doktor Abdel-Razak Sattouf» på konvolutten. Dette jobbtilbudet er ikke like spennende for Clementine som svarer med «?» som uttrykker at hun ikke synes lektorstillinga i Libya er like bra for dem som assistentstillinga ved Oxford. Eventuelt kan denne reaksjonen fra Clementine tyde på at hun i spørsmålet om Tripoli ikke har den samme forutsetninga til å uttale seg om kvaliteten på skolen der. På slike måter blir de ulike perspektivene til Clementine og Abdel uttrykt, og vi kan lese de ulike perspektivene gjennom sjangerens form.

Et annet eksempel på steder i romanen hvor Clementine og Abdel sine stemmer kommer til uttrykk i samme tegneserierute, er der spørsmålet om henrettelse dukker opp. Når de for første gang diskuterer saken i Libya (illustrasjon 15), er det moren til Clementine som reagerer på farens synspunkter på sosialistene i Frankrike, med justisminister Badhinter, som avskaffet dødsstraffen. Faren referer til dem som svake av nettopp den grunnen.



Illustrasjon 15: I denne ruta ser vi hvordan politiske synspunkt kommer til uttrykk fra to personer i samme sekvens. Legg også merke til forskjellene i kroppsspråket til Abdel og mormor. (Sattouf, 2015, s. 44).

Mormor svarer vantro «Er du FOR dødsstraff?» (Sattouf, 2015, s. 44), hvor de store bokstavene viser til at hun legger trykk på ordet «for» for å forsterke holdninga. Abdel svarer

at han ikke er dirkede for, men at det noen ganger er nødvendig å henrette farlige mennesker i samfunnet før de henretter deg. I rutene i illustrasjon 15 ser vi hvordan kroppsspråket til de deltakende individene bidrar til å uttrykke de ulike holdningene og balansene mellom partene. Hvis vi ser på Abdel sitt kroppsspråk bruker han pekefingeren som virkemiddel til å få gjennom sitt poeng. Dette er en kjent bruk av hersketeknikk som bidrar til å illustrere at Abdel ikke er interessert i å endre sine holdninger i denne saken. Samtidig ser vi i mormor sitt uttrykk at hun søker forståelse og kontakt gjennom øyekontakt med Abdel, men han ser ikke på henne. De runde øynene, mot Abdels små øyne viser til en forskrekkelse av uttalelsene som Abdel ikke deler med de andre. Samtidig ser vi Riad sitte i baksetet, som spent følger med på samtalen. Poenget med at faren er den som dominerer hvilke holdninger Riad blir eksponert for blir tydeliggjort i denne sekvensen, fordi både mor og mormor fungerer som mer passive lyttere enn deltakende meddebattanter. Husker vi tilbake til illustrasjon 5, hvor vi ser bildet knyttet til kapittel 1, med Riad sittende i farens hånd, med dråper av skrekk rundt hodet, kan vi si at denne sekvensen fungerer som en bekreftelse på det frampekete kapittelbildet er. Illustrasjon 5 viser oss at det bildet legger føringer for resten av kapittelet hvor det er faren som er den påvirkende part i forhold til Riad.

Andre gangen spørsmålet om henrettelse kommer opp, er i Syria mens familien er i Homs for å handle og sjekke postboksen sin (illustrasjon 16). Clementine skriker ut at «det er fryktelig!» når hun ser kroppene som henger midt i gata. Abdel responderer at «Sånn er livet!». Han sier seg videre enig med Clementine om at det er fryktelig, men at det er nødvendig; «Det er en advarsel, sånn at folk holder seg i ro og gjør som de skal. De må skremmes ...» (Sattouf, 2015, s. 117).



Illustrasjon 16: (Sattouf, 2015, s. 117).

Riad får i denne seansen en bøtte over hodet slik at han ikke skal se det grusomme, men han får det med seg likevel. Skrekken i disse rutene blir illustrert med et bilde av to føtter som drypper av vann mot en helt hvit bakgrunn, som står i kontrast til de andre rutene rundt. Vår evne til å lese mer enn det bildene viser, gjør at vi forstår at disse beina tilhører en av de to som henger i gata. Ved å ta bort den fargede bakgrunnen og den svarte ramma bidrar det til å forsterke den grusomme hendelsen, og akkurat det er et vanlig virkemiddel blant tegneserieskapere (McCloud, 2016, s. 68). Som vi ser i bildet i illustrasjon 16 er det Clementine som søker forståelse hos Abdel, ved å se på ham. Abdel på sin side ser ikke på noen av dem i disse situasjonene, noe som kan tyde på at han har sitt standpunkt, og ønsker ikke å forhandle med dem på det.

Faktaboksene

Som nevnt i avsnittet om den selvbiografiske stemmen, varierer Sattoufs kommenteringer mellom fortellerbokser og rene faktabokser som på hver sin måte er med på å sette konteksten for handlinga. Faktaboksene er de boksene som inneholder tekst om rent historiske hendelser som har foregått parallelt i den virkelige verden, samtidig som handlinga i romanen foregår. Selv om disse boksene er Sattoufs presentasjon av konteksten rundt romanen, ville de fungert også utenfor Riads familiære univers fordi de ikke er direkte knyttet til relasjoner dem imellom. Et slikt eksempel ser vi i illustrasjon 13, hvor rent historiske kontekster blir knyttet til romanens handling.

Når Riad og familien ankommer Libya starter tegneserierutene med faktabokser som er med på å plassere leseren i kontekst. Sattouf oppsummerer gjennom disse faktaboksene de første timene i det nye landet. Selv om det allerede i de blå rutene i Frankrike kommer fram at faren er engasjert i de politiske strømmingene som foregår i de arabiske landene, får vi her for første gang en definisjon på farens politiske overbevisning. Han er tilhenger av panarabismen, som innebærer at han ønsker et utdannet og religiøst uavhengig arabisk folk. Tanken bak panarabismen var å samle de arabiske landene, og skape grunnlag for samarbeid på tvers av landegrensene (Goplen & Leraand, 2012). Likevel har disse boksene en sentral rolle i romanen, fordi de bidrar til å oppklare relasjonene mellom personene, men også mellom nasjonene og kulturene. Det er gjennom disse faktaboksene at Sattouf posisjonerer seg i forhold til historien. Ved å kontekstualisere handlinga legger Sattouf føringer for hva som er viktige elementer ha med, og hva som ikke har vært like viktig å ha med. Jeg vil komme tilbake til slike eksempler etterhvert som de blir relevante for tolkninga av enkeltruter.

Medieapparatene

Det er ikke bare karakterene i denne romanen som bidrar til flerstemthet. De mange medieapparatene som jeg presenterte i avsnittet om fargebruk og ideologi utgjør også det Bakhtin kaller flerstemthet i romaner. Som nevnt, er disse apparatene illustrert med kontrastfarger i forhold til de respektive bakgrunnsfargene, og spiller med det en rolle for hvordan vi leser dem og tolker deres betydning. Ved flere anledninger der hvor medieapparatene får plass, kommuniserer karakterene både med og om de ytringene som de taggete «media»-boblene uttrykker. Det kommer det eksempler på under.

I denne romanen har vi to radioapparater, en rød og en grønn, som begge formidler nyheter og politiske perspektiver. Den stemmen som disse radioapparatene representerer er det historiske bakteppet for denne romanen. Her får vi innblikk i de faktiske hendelsene som preget verdenssamfunnet på samme tid som Riad vokste opp. Radioene er plassert i kulissene i flere ruter og de er ofte gjenstand for holdningsutvekslinger mellom Clementine og Abdel. På side 10 får vi blant annet vite Abdel-Razaks synspunkter på Israel-krigene. Radioen her brukes som kontekstbygger, fordi den formidler faktiske hendelser som har skjedd utenfor fiksjonsuniverset. Vi får gjennom Abdels dialog med radioen ett innblikk i hans reaksjoner på hendelsene. Radioen formidler at fredsavtalen på Camp David ble undertegnet mellom Egypts president og Israels president. Dermed har Egypt, som har vært en del av den arabiske liga med en rekke andre arabiske land, blant annet Syria, anerkjent Israel som suveren stat på bekostning av det palestinske folket som har fått sine landområder invadert av israelerne (Sattouf, 2015, s. 10). For det første er disse dialogene mellom Abdel og radiomeldingene med på å plassere Abdel i en politisk kontekst fordi han til stadighet kommenterer sine meninger knyttet til innholdet. For det andre får vi her også innblikk i hvordan Riad påvirkes av farens stadige kommenteringer av radioinnholdet. Vi kan jo spørre oss hvorfor Sattouf ikke skildrer morens interaksjon med mediene, mens farens synspunkter får det største fokuset hva gjelder politisk ståsted, barneoppdragelse eller framtidsplanlegginga. I tekstpassasjen løfter Abdel Riad opp og sier: «Ut med alle de hersens sjiamuslimene! Saddam Hussein kommer til å gjøre store ting! Akkurat som pappa!» (Sattouf, 2015, s. 10). Som vestlig leser, har jeg selvsagt noen fordommer (jf. hermeneutikken) med meg inn i akkurat denne lesninga når det gjelder de hendelsene som utspilte seg etter at Hussein tok over makta i Irak, og vet med det at denne holdninga som Abdel uttrykker strider med de vestlige holdningene til situasjonen med Hussein i Irak.



Illustrasjon 17: Eksempel på hvordan flere stemmer kan komme til uttrykk i én og samme rute. (Sattouf, 2015, s. 25).

I illustrasjon 17 ser vi hvordan tre stemmer kommer til uttrykk i en sekvens med radioapparatet som hovedfokus. Abdel uttrykker enighet med radioens melding, mens Clementine ytrer «Krig! Nei og nei!» (Sattouf, 2015, s. 25). Vi ser at Abdel fortsetter diskusjonen med radioen, igjen med pekefingeren rettet mot Clementine. Hun bryter av og ber han sette på musikk i stedet. I en slik rute er det interessant hvordan perspektivene kan uttrykkes på så liten plass. Samspillet, dialogen, bidrar til å fortelle leseren om motsetninger mellom partene, ikke bare gjennom dialogene, men også gjennom kroppsspråk, slik som Abdels håndbevegelser og svetten i ansiktet. Se for eksempel på Clementines ansiktsuttrykk i det hun bryter av Abdels tirade om iranerne. Med smale øyne, liksom lei av samtalen, uttrykker hun oppgitthet og ikke-engasjement over Abdels engasjement til nyhetene. Igjen er Riad vitne til motsettende holdninger og synspunkter hos foreldrene, og igjen er det faren som tar størst plass i å uttrykke sine meninger. Som vi ser i rute 2 i illustrasjon 17, kiker Riad på moren når hun ber faren sette på noe musikk i stedet. Mon tro om Riad, eller Sattouf viser forståelse til hvorfor moren ikke lenger ønsker å høre på radioen og farens innspill til den? I slike sekvenser ser vi at Sattouf posisjonerer seg selv i forhold til historien, ved morens ironiske kommentering til det faren diskuterer med radioen.

TV-apparatene i romanen bærer også fram en viktig stemme. I Libya og i Syria fungerer TV-apparatene til å formidle statslederens stemmer. Som jeg var inne på i delkapittelet om fargebruken i romanen, fungerer disse apparatene som talerør for diktaturet. I Syria dukker de røde tv-sendingene opp med Assad i fokus. Første gang dette skjer er det en nasjonal tv-dekning av fredagsbønnen hvor Assad, markert som fokusobjekt med hvitt mot den røde bakgrunnen, leder bønningen. Igjen ser vi at Abdel ligger på gulvet og kommenterer statslederen. I en rute på side 135 ser vi hvordan Sattouf har illustrert denne samtalen mellom han og faren. Bildet viser Abdel i forgrunnen, med et perspektiv som gjør han større, mens Riad sitter på

gulvet bak faren, litt sammenkrøpet, mens han hører på farens utgreinger om Assad. Igjen ser vi hvordan farens perspektiver dominerer Riads oppvekst, fordi ingen slike scener utspiller seg mellom moren og Riad. Nyhetssendingene i Syria er også preget av statskontroll og sensur. Akkompagnert av Vivaldis «De fire årstidene», illustrert gjennom grønne bobler med noter inni, viser skjermen Assad i møte med Sovjetunionens forsvarsminister. Uten lyd, men med vakker musikk rungende ut av apparatet, får vi ikke innblikk i hva som ble sagt, mest sannsynlig fordi det var Assads møte med andre politikere som skulle vises på skjermen og ikke hva som ble sagt mellom partene. Det er et virkemiddel som viser hvordan statsstyret fører folket bak lyset og ikke ønsker å informere dem om de internasjonale politiske samarbeidene som foregår.

Helt til slutt om medieapparatene, får familien når de ankommer Tripoli utdelt en liten grønn bok, kalt «Gaddafis lille grønne». Dette er det elementet i romanen hvor statslederen, Gaddafi, kommer til uttrykk med sin stemme. Denne boka har historisk forankring, og var ett reelt sett med lover og regler utgitt av Gaddafi under hans regjeringstid i Libya. I sekvensen hvor den «lille grønne» blir presentert ser vi igjen hvordan interaksjon med medieapparatene tilbyr en flerstemthet som er relevant for romanens tematikk.



Illustrasjon 18: Her ser vi hvordan flere stemmer kommer til uttrykk gjennom tegneseriens bruk av bilder og ord sammen. (Sattouf, 2016, s. 18-19).

I sekvensene med den «lille grønne» ligger Abdel på sofaen og leser, mens Clementine stryker klær. For det første kommer Sattouf stemme tydelig gjennom i denne sekvensen, gjennom faktabokser om Libya og Gaddafis styring av landet. Her reflekterer Sattouf både over de rent historiske hendelsene, men også farens posisjon i tilknytning til dem. «Både Gaddafi og faren min beundret Gamal Abdel Nasser og hans tanker om den progressive panarabismen. Gaddafi hadde gjort Nassers tanker til sine egne.» (Sattouf, 2015, s. 19). Gjennom hele denne sekvensen er slike faktabokser plassert øverst i hver rute, som en

fortellerstemme som plasserer resten av de tilhørende rutene inn i konteksten for den «lille grønne». I illustrasjon 18 ser vi hvordan flere perspektiver kommer til uttrykk i en og samme rute i sekvensen med «den lille grønne». Abdel leser høyt fra boka, og fungerer dermed som talerør for boka i akkurat disse sekvensene. Gaddafis stemme blir uttrykt gjennom Abdels høytlesning. Samtidig er det egne snakkebobler knyttet til Abdel som kommenterer det han leser i boka. Det oppstår her en dialog mellom Abdel og boka, eller Gaddafi om du vil. Det som også er interessant med denne sekvensen er hvordan Clementine blir framstilt sammen med familien. Mens Abdel ligger på sofaen og leser, står Clementine og gjør husarbeid. Samtidig leser Abdel Gaddafis ord om kvinnen; «Kvinnen er som mannen et menneske. Derom hersker ingen tvil ...». Clementine kommenterer stadig, med en sarkasme som både kroppsspråk og snakkeboblene bidrar til å forsterke. «Godt å vite, Gaddafi» og «Står det virkelig det?» (Sattouf, 2015, s. 18), er noen av de kommentarene Clementine ytrer, med et blick om øynene som ikke akkurat stråler begeistring over lederens ord. Igjen kan vi snakke om Sattoufs posisjonering i forhold til handlinga. Han posisjonerer seg gjennom morens kommentarer, som fungerer som en motvekt til de andre stemmene i sekvensen. Sattouf kunne framstilt situasjonene annerledes ved å ikke slippe morens synspunkter til.

Riads kulturmøter

Denne flerstemtheten som jeg har analysert i det foregående, bidrar til å forsterke og uttrykke kulturmøtene i romanen. I det videre vil jeg derfor gå nærmere inn på noen av de kulturmøtene som finner sted i romanen. Først vil jeg trekke fram de forskjellene som går på de nasjonale styresettene som familien møter, som demokratiet mot diktaturet. Etterfulgt kommer det er avsnitt om kjønnsrollene, religiøse motsetninger og til slutt noen tanker om Riad og barneoppdragelse.

Demokrati og diktatur

Familien starter sin historie i det blå Frankrike, men velger å flytte til det gule Libya fordi Abdel får seg arbeid i Tripoli. Når de ankommer flyplassen i Tripoli sier faren: «Se på denne flyplassen! Den er bygget av arabere!» stolt over hva araberne har oppnådd og bygget. Samtidig viser bildeuttrykket i ruta en nedslitt flyplassbygning, med sprekker i veggene og skitne gulv.



Illustrasjon 19: Farens idealisering av panarabismen, med Sattoufs metakommentarer. (Sattouf, 2015, s. 11).

Som illustrasjon 19 viser, spiller de ironiske metakommentarene til Sattouf en avgjørende rolle for hvordan vi tolker denne ruta. I samme rute som faren proklamerer hvor fantastisk denne flyplassen er, er det plassert en tekst i løkkeskrift «Sneiper» med pil på noe av søppelet som ligger på gulvet.

I møtet med et nytt land kommer Riad inn med sin stemme i disse metakommentarene. Han hører farens utspill om det nye landet, men erindrer samtidig at farens overbevisning ikke stemmer overens med egen opplevelse av situasjonen. I en senere rute (illustrasjon 20), ser vi familien Sattouf på sin første tur rundt i sitt nye nabolag. Her dukker det opp en stor grønn plakat med bilde av president Muammar Gaddafi i militæruniform mens han gjør en militær hilsning. Farens proklamerer direkte til Riad: «Se Riad! Der er Gaddafi! Han er en stor arabisk president!». Igjen er Sattoufs løkkeskriftkommentarer med på å sverte farens stolthet ved å poengtere at den store presidentens land har folketomme gater og forlatte byggeplasser, noe som ikke akkurat vitner om en nasjons storhetstid, men en nasjon i krise. Tanken om den store presidenten i et flott folkedemokrati slår allerede her sprekker fordi bildene og Sattoufs kommentarer ikke sammenfaller med de perspektivene faren uttrykker.



Illustrasjon 20: Ruta med plakaten av Gaddafi igjen. Her ser vi et eksempel på metakommentarene og kontrastene som bidrar til å skape kontrast mellom farens perspektiv og Sattoufs erindring av de samme hendelsene. (Sattouf, 2015, s. 12).

På mange måter bidrar disse kontrastene å formidle det kultursjokket eller de kulturforskjellene som oppstår mellom romanens karakterer. For der faren er forberedt på et land som han kulturelt hører mer hjemme i, er verken Clementine eller Riad vant til den kulturen de møter i Libya.

Samtidig som familien gjør seg kjent med det nye landet, kan vi se på Clementines reaksjoner at denne kulturen ikke samsvarer med hennes kulturelle bakgrunn. Selv om hun ikke uttrykker seg mye gjennom snakkeboblene kan vi se gjennom ansiktsuttrykkene som skildres at Clementine ikke er komfortabel med å bo i et hus uten lås og at de folketomme gatene beskuet av Gaddafis propaganda-plakater skremmer henne. I regnværet ser vi en bekymret Clementine, med trillrunde øyne som nesten kan se litt sjokkert eller redd ut (illustrasjon 20). I sekvensen med Gaddafi på tv-skjermen uttrykker fortellerstemmen, voksne Riads erindring på sin barndom, at han likte å se på Gaddafi fordi han syntes at han lignet på han. Sett bort i fra det lyse håret, hadde presidenten også mange mennesker som så på han og som smilte til han.

Etter å ha forlatt Libya og uten noen jobbtilbud i Frankrike, blir Abdel tilbudt en adjunktstilling i Homs i Syria. Sattouf forteller at selv om han var blant de mest kvalifiserte fikk han bare adjunktstilling fordi det bare var de med de rette forbindelsene som fikk de mest attraktive stillingene. Samtidig forteller boksene oss at Abdel ikke har vært i hjemlandet på 17 år, og vi vet fra Sattoufs fortellinger fra Frankrike at grunnen til det er at han snek seg unna militærtjenesten, noe som er både farlig og straffbart i Syria. Faren virker både nervøs og stresset på flyet til Homs, med svettedråper i ansiktet, som heller ikke forsvinner når de ankommer flyplassen. Samtidig forteller Sattouf at Syrias statsleder, Assads, egentlige navn, al-Wash, som betyr «villdyret». Dette fungerer som enda et frampek, hvor det skal gjenspeile seg i kulturmøtet at landet de nå skal bo i er tilnærmet lovløs, med søppel i gatene og offentlig henrettelser. På flyplassen kan vi se i bildene at det henger mange portretter av Assad, så mange faktisk, at det ikke er tvil om hvem som er statsoverhodet i landet. Som nevnt, har ikke Abdel gjennomført sin obligatoriske militærtjeneste og får derfor problemer i passkontrollen som blir gjennomført av bevæpnede soldater. I kontrast til Libya, er denne flyplassen full av folk, og statsstyret er synliggjort gjennom portrettene på veggene og de rød-luede soldatene. I diskusjonen med en av soldatene ser vi av bildet at Abdel tar opp lommeboka si etterfulgt av bildet av en klem mellom han og soldaten (se illustrasjon 2, s. 19). Vi får her bekreftet det som ble sagt i flyet om de rette forbindelsene, denne kulturen er basert på korrupsjon og de

med mest penger er de som stiller først i køa. Et annet element som er med på å beskrive Riads møte med den nye kulturen i Syria, er at her er samtalene mellom faren og soldatene ikke er oversatt i snakkeboblene. Riad møter altså en kultur hvor han ikke kjenner språket. Når de forlater Libya sier Riad at han nå begynner å skjønne ting, som for eksempel at byggeplassene utenfor hjemmet deres har vært tomme siden de kom. Når snakkeboblene nå ikke blir oversatt kan det tyde på at Riad har fått språk, men at det ikke er arabisk, men fransk språk han har tilegnet seg. Et annet element som her blir interessant, er at siden verken Riad eller moren snakker språket, må de stole på oversettelsene til Abdel, og han får dermed en enda sterkere posisjon som den bestemmende part i denne familien.

Riad tenker når de kjører gjennom gatene i Homs at «akkurat som i Libya virket det som hele landet var i ferd med å bli bygget opp» (Sattouf, 2015, s. 75). I kontrast til Libya, ser det her heller ut som landet forfaller, for vi ser i bildene og i metakommentarene til Sattouf at gatene flyter over av søppel og at det lukter av avføring og skitt rundt om i gatene. Sattouf illustrerer dette med en plastpose som i alle landskapsbildene flyr oppe på himmelen. Dette vitner om en forurenset by. Abdel uttrykker i taxien på tur til hjemmet deres at Assad ikke er en stor leder, og det begrunnes mye i de religiøse motsetningene og det kaoset som vises i gatene. En ting som er fundamentalt forskjellig fra Riads møte med Tripolis gater er at her er det folkefulle gater. For eksempel har hele Sattoufslekta samlet seg for å ta i mot Riad og familien hans. I møtet med storfamilien blir Riad, noe overraskende for både han og moren, oppfordret av bestemoren til å gå å sloss med de andre barna og Sattouf erindrer at han aldri har opplevd lignende. Dette kommer som et kultursjokk for han, og han har ingen forutsetninger for å beherske situasjonen han plutselig befinner seg i. Moren, som allerede skiller seg ut blant den syriske, burkakledde familien griper inn og bestemmer at Riad ikke får «leke» med de andre barna.

Kjønnsrollene i de ulike kulturene

I Frankrike møter Clementine og Abdel hverandre på universitetet og kan starte sin romanse helt uanfektet fra resten av samfunnet. Vi får det ikke presentert i klartekst, men vi kan tenke oss at begge har jobbmuligheter i Frankrike og at de står fritt fram til å bestemme selv hvilke roller de skal innta i den nye familien. Et aspekt i forhold til det er hvorfor vi ikke får vite hva Clementine studerer og hvorfor det ikke er hun, gjennom sin jobbsøkningsprosess, som blir avgjørende for hvor familien skal etablere seg. Samtidig, som jeg har vært inne på allerede i denne analysen, er det stort sett farens perspektiver Sattouf formidler gjennom

fortellerboksene, noe som kan tyde på at det er faren som har hatt størst innflytelse når det gjelder å formidle kunnskap om verden han er en del av. Det kan også tyde på at Abdel ikke slipper Clementine til og selv ønsker å være den oppdragende part i familien. For eksempel får vi vite veldig mye om Abdels religiøse tilhørighet (sunnimuslim), mens vi ikke får noe kontekst på morens religiøse tilhørighet, om hun nå har det i det hele tatt.

Clementine framstår som eksempelet i veldig mange av de kultur- og kjønnsforskjellene vi oppdager når familien flytter til de arabiske landene. Første gang vi kan se denne forskjellen, er når de flytter inn i den første boligen (s. 11) i Libya og sjåføren gir dem beskjed om at det ikke trengs nøkler til husene, fordi alle står fritt til å velge de husene som står ledige til enhver tid. Da sier sjåføren til Abdel at det ikke er noe problem fordi Clementine kan være hjemme og passe huset mens han er på jobb på dagtid. Det vitner med andre ord om en kultur hvor kona skal være hjemme å stelle og passe huset, mens mannen er ute i arbeid. Dette står i stor kontrast til det vestlige demokratiet Clementine er vokst opp i, og det kan også for oss lesere virke absurd at kona skal måtte sitte hjemme for å passe på at huset ikke blir overtatt når man forlater det. Videre er det kjønnssegregering på den lokale kooperativen, hvor menn og kvinner må handle på hver sine dager. Dette vitner om en kultur hvor kjønnene ikke skal oppholde seg på offentlig sted sammen, eller at det kan resultere i kaos og dermed er nødvendig å skille kjønnene fra hverandre. Den samme holdninga til kjønn ser vi også i Syria, bare i enda mer ekstrem forstand. Når familien har ankommet Sattouf-slektas hus og skal gå inn til dem, erindrer Sattouf at de ble skilt fra hverandre fordi mennene skulle være på mennenes rom og de (moren og Riad) skulle være på kvinnenenes rom (illustrasjon 21).



Illustrasjon 21: Clementine i rommet med burka-kledde kvinner. De svarte klærne mot Clementines hvite klær bidrar til å forsterke denne kontrasten både rent fysisk, men også kulturelt. (Sattouf, 2015, s. 76).

Ruta i illustrasjon 21 fungerer veldig godt som eksempel på de kjønnsforskjellene og det kultur møtet Riad og Clementine møter i Syria. Som eneste lyse europeer er de plassert midt i

bildet mellom kvinner som utelukkende er kledd i svart og med burkaer. Kontrasten mellom menneskene i dette bildet blir ytterligere forsterket gjennom snakkeboblene som alle er på et annet språk enn det Clementine og Riad kan. Denne ruta illustrerer det å føle seg fremmed og det å ikke passe inn i kulturen. Denne kjønnsforskjellen med separerte oppholdsrom for kvinner og menn blir ytterligere illustrert på side 79 hvor damene får servert mat. Maten kvinnene får servert er restene fra mennenes rom, noe som vitner om en kultur hvor kvinnen kommer i andre rekke.

Selv om Clementine og Abdel har møtt hverandre i et vestlig demokrati, med mer likestilling blant menn og kvinner, kan vi se i løpet av deres opphold i Libya at Abdel blir påvirket av de holdningene som råder i samfunnet. Clementine får seg omsider arbeid som radiovert for en lokal radiostasjon hvor hun skal lese opp nyheter på fransk. Under sin første opplesning skal hun lese opp nyheter om forholdet mellom Gaddafi og USA, som er rimelig betent og hvor Gaddafi truer med krig om ikke USA møter deres krav. Plutselig bryter Clementine ut i latter og forklarer det med at hun ikke klarte å ta meldingen seriøst. Abdel må inn for å forklare for sjefen hva som skjedde og sjefen tilbyr Clementine jobb på fjernsynet. Dette foregår på arabisk, og Clementine er derfor ikke med i forhandlingene. Abdel takker nei for kona uten å diskutere det med henne først.



Illustrasjon 22: Kulturelle forskjeller uttrykt i en og samme rute. Her ser vi Abdels syn på kjønn, mens morens blick uttrykker sinne. (Sattouf, 2015, s. 41).

Dermed kan vi se at på dette tidspunktet har Abdel begynt å ta styringa og slipper ikke Clementine til når de skal ta valg for deres felles fremtid. For eksempel er det en sekvens hvor Riad kommer hjem og ber foreldrene om en pistol. Som vi ser i illustrasjon 22 blir moren rasende. Da svarer faren med at «det er klart moren din sier nei ... hun er jo kvinne. Alle gutter liker våpen ... snart skal jeg kjøpe en til deg» (Sattouf, 2015, s. 41). I denne ruta er

moren tegnet med et rasende blikk, noe som betyr at hun føler seg overtrampet og ikke hørt i den diskusjonen. Samtidig ser vi i illustrasjon 22 at Riad viser begeistring overfor våpen ved at snakkebobla hans kun inneholder et grønt hjerte. Sattouf har nok valgt denne grønne fargen nettopp fordi den symboliserer de tingene som er skakkjorte i kulturen i Libya, også det at barn leker med våpen. Det samme kan vi se når Clementine forteller Riad at han skal bli storebror. Moren sier lekefult til Riad «tenk om det blir en jente» og faren avbryter henne momentant med «Ikke snakk sånn!». Abdel vil ikke høre snakk om et jentebarn, og uttrykker det med utropstegn og en streng mine med rynkede bryn. Igjen står Clementine med trillrunde øyne som tyder på at hun er sjokkert over farens uttalelse (Sattouf, 2015, s. 47).

De ulike familiedynamikkene

Selv om det er mellom Abdel og Clementine de fleste kjønnsforskjellene kommer til uttrykk, kan vi også lese av de situasjonene hvor vi møter deres familier, at det også i familiedynamikkene ligger noen kjønnsforskjeller. Vi ser at kulturmøtene gjerne uttrykkes gjennom å kontrastere familierelasjonene mot hverandre, da med den syriske familietradisjonen mot den franske. For eksempel når Abdels mor og bror kommer for å besøke dem i Libya forandrer Abdel sin væremåte ganske drastisk. Abdel gråter, illustrert med tårer i bildene, når de henter dem på flyplassen og vel hjemme ligger Abdel i sin mors fang og kysser føttene hennes. Abdel blir som et barn igjen når han er med sin mor, og godsnakker med henne og sutter på tommelen sin. Dette står i ganske stor kontrast til de seansene hvor Clementines mor kommer på besøk. Clementine ligger ikke i fanget til moren og sutter på tommelen, men bruker mye av tiden på å diskutere politikk og andre store spørsmål. Vi kan se at med Abdel blir han et barn sammen med sin mor, mens Clementine oppfører seg og blir behandlet som en voksen av sin mor. Sett i sammenheng med Clementines posisjon i de nye arabiske kulturene, ser vi at med sin franske mor slipper Clementine til igjen med sine meninger. Så det er ikke bare Abdel som endrer seg i de nye kulturene, også Clementine blir påvirket og inntar rollen som den undertrykte kvinnen.

Videre forsøker Clementine å innlede en samtale med Abdels bror, men at det skal vise seg å være vanskelig (illustrasjon23). Kroppsspråket til broren når Clementine spør han om noe uttrykker utilpasshet og han er avvikende. Abdel forklarer: «Han mener at en mann ikke skal snakke med andre kvinner enn sin egen kone [...]» (Sattouf, 2015, s. 36). Igjen ser vi et kulturskille mellom kjønnene, hvor Abdels bror ikke vil snakke med Clementine fordi det ikke sømmer seg å snakke med andre kvinner enn sin kone.



Illustrasjon 23: Clementines samtale med Abdels bror. (Sattouf, 2015, s. 36).

I kontrast til Abdels bror som ikke kan snakke med andre enn sin egen kone, får vi vite i romanen at Clementines foreldre blir skilt. Sånn sett har Riad med to veldig ulike familiestrukturer å gjøre. På den ene sida har han de konservative familiemedlemmene til Abdel, som ikke engang kan snakke med andre kvinner enn sin egen kone, og på den andre sida Clementines foreldre som skiller seg og bryter ekteskapet. Når vi da får treffe morfaren til Riad i Frankrike, får vi bekreftet at den franske delen av familien lever etter helt andre kulturelle regler enn den syriske. På flyplassen er det en seanse over flere ruter hvor Riad blir med på morfarens damejakt. Morfaren lærer Riad opp til å sjekke damer og viser han hvordan han skal utnytte det når damene smiler til han (Sattouf, 2015, s. 51). Morfar representerer i romanen en macho-kultur, som hverken Abdel eller hans familie er en del av. Igjen kommer den røde fargen i Frankrike inn i bildet. Mens morfar snakker om puppestellet til de franske damene får Riad se noen bilder fra campingferien til morfaren. I illustrasjonen under (24) ser vi at bildene er røde, noe som kan symbolisere denne machokulturen som tydeliggjøres gjennom morfaren. I bar overkropp foran grillen poserer morfaren til kameraet, og det kan nesten minne om bilder tatt til datingstjenester på nettet (selv om det ikke var noe alternativ på den tiden).



Illustrasjon 24: De røde bildene som illustrerer macho-kulturen i Frankrike. (Sattouf, 2015, s. 52).

Til sammenligning ser vi Abdel i disse situasjonene hvor den «røde» macho-kulturen framstilles og han ikke passer inn i den stilen. Scenen utspiller seg helt mot slutten av boka når familien er tilbake i Frankrike. For det første har mormor funnet seg en ny mann, noe som er utenkelig i den syriske kulturen. For det andre kommer macho-kulturen til uttrykk når familien er på stranden en dag. Abdel skal spille volleyball med noen gamle kjente. En av dem er en muskuløs herremann ikledd speedo. Når Abdel skal serve ballen illustreres hans ikke-macho-het med to streker hengende etter ballen og streker rundt hånden som illustrerer et slag. Oppgitt av det dårlige forsøket tar «macho-mannen» ballen fra Abdel og slår en perfekt, «macho»-serve. Kontrasten uttrykkes, som vi ser i illustrasjon 25, med at strekene rundt macho-mannens hånd er i samme farge som morfars «macho-bilder», nemlig rød.



Illustrasjon 25: Her ser vi et eksempel på hvordan «macho»-kulturen kontrasterer med Abdels kulturelle bakgrunn. (Sattouf, 2015, s. 153).

Vi ser altså ut i fra enkeltrutene i romanen, at det i helheten skildres to kulturer som på hver sin ytterkant representerer svært ulike kvinne- og familiesyn. Ved å undersøke enkeltrutene ser vi på detaljnivå eksempler på kvinneundertrykkelse, «macho»-kultur og ekteskapssyn som motstrider hverandre, og som på det helhetlige nivået i fortellinga bidrar til å uttrykke store kulturforskjeller mellom romanens karakterer. Gjennom disse kultur møtene kan vi reflektere over Sattoufs posisjonering i forhold til kulturene.

Religiøse motsetninger

Når det gjelder de religiøse motsetningene i denne romanen er ikke det et veldig framtrødende tema før Abdel vender tilbake til røttene sine i Syria. Fram til da er det stort sett gjennom TV og radio at religiøse perspektiver kommer til uttrykk. Vi får vite av fortellerboksene at faren tilhører panarabismen og at han ønsker at araberne skal utdanne seg og komme seg ut av «religionens skyggedal» (Sattouf, 2015, s. 11). Her framstår det som om Abdel er religiøs,

men at det ikke gjennomsyrrer dagliglivet hans, og at han mener det er andre ting i hverdagen som må løftes fram enn bare religionen. Dette endrer seg utover i boka, etterhvert som familien møter nye inntrykk og påvirkninger utenfra. I Frankrike er det overtroen og den åndelige verden som får stort fokus og når familien sitter rundt stuebordet og diskuterer dem som går igjen i huset er det åndelige representert i røde snakkebobler. Huset er skyggelagt, og det er med på å skape en skummel atmosfære, akkurat som når man plasserer lommelykta under haka når man forteller en spøkelseshistorie. Skyggelegginga, som Eisner (1986, s. 13) snakker en del om, bidrar til å skape en stemning som leseren rent intuitivt fanger opp.

Selv om det kan se ut til at familien ikke lever et markant religiøst liv, endrer dette seg noe når familien kommer til Syria. Det kommer fram gjennom Sattoufs fortellerbokser at Syria er et religiøst land, med mange religiøse grupperinger innad. Det kommer også fram, og det vet vi av historien også, at det er de religiøse motsetningene som i stor grad bidrar til å skape konflikt i Syria. Baath-regimet ledet av Assad, får vi vite av fortellerboksene, består av alawitter som er en gren av sunni-islam. Denne gruppen utgjør en minoritet i Syria, og dermed er det minoriteten som sitter med makta, og som favoriserer minoriteten. Dermed kan vi lese ut av disse boksene at religion står sterkt i folket, og at det dermed er naturlig at Abdel når han kommer tilbake til sine røtter, henter fram igjen sine religiøse vaner. Riad forteller at ingen hadde forklart han hva kristendom og islam er for noe. Det kan tyde på at religion utenfor romanens univers, altså i Sattoufs virkelige liv, ikke var et stort tema før de kom til Syria. På gaten i Homs ytrer faren: «De kristne, pff ... Hva i all verden gjør en kristen i et muslimsk land? Det er en provokasjon» (Sattouf, 2015, s. 116). Clementine forsøker å bryte inn, men Abdel bare fortsetter opprømt med svettedråper sprettende ut av ansiktet: «Når du lever i et muslimsk land må du gjøre som muslimene. Verre er det ikke ... Du konverterer, og så er alt i orden ...» (s. 116). For det første reagerer moren på dette, i og med at hun tydelig ikke er muslimsk, og tolker vi uttrykket i ansiktet hennes ser vi at hun blir opprørt over Abdels resonnement. For det andre forteller Riad at da faren bodde i Frankrike spiste han svinekjøtt og overholdt ikke bønnen. Av disse tre rutene (s. 116) ser vi at den statlige kontrollen og de kulturelle betingelsene i Syria gjør at faren ikke lenger kan holde religionen adskilt fra sitt dagligliv, og at religion plutselig er avgjørende for hans og familiens væren i Syria. I det faren sier ser vi også at han oppfordrer Clementine til å konvertere til Islam, i alle fall at han mener at de som flytter dit må gjøre det. Igjen kan vi spørre oss hvorfor Clementines bakgrunn ikke blir belyst, for vi får aldri i hele romanen vite noe om hennes religiøse overbevisning, om hun i det hele tatt har det.

Et annet aspekt ved de religiøse motsetningene Riad møter i Syria er når han sloss med de andre barna. Ett av de andre barna roper «YAHUDI!» og peker på Riad som kommer krypende mot de andre barna. De andre barna angriper Riad som er skrekkslagen. I samme sekvens forteller Sattouf oss at «Yahudi» var det første ordet han lærte på arabisk og at det betyr jøde (Sattouf, 2015, s. 78).



Illustrasjon 26: Riads møte med syriske barna. (Sattouf, 2015, s. 78).

De andre barna antar at Riad er jødisk, og vi ser i bildet at det kanskje ikke er så rart, i og med at Riad skiller seg veldig ut blant de andre barna. Dette temaet dukker opp flere ganger når Riad er i kontakt med de andre barn. Dette jødehatet som blir uttrykt ved flere anledninger bidrar til å styrke de religiøse konfliktene som Syria i denne romanen representerer. For eksempel er det en sekvens hvor Riad og fetterne som bor i samme oppgang skal leke med grønne soldatfigurer. Det er ikke nok til at alle kan leke med de samme figurene, så Riad får jobben som de blå jødiske soldatene. Og som vi ser av bildene på side 124, er det betydelig forskjell på figurene med det syriske flagget og de med det israelske flagget. De israelske lekesoldatene hadde som Sattouf uttrykker det «forædersk oppsyn og inntok svikefulle positurer» (Sattouf, 2015, s. 124). Dette forteller leseren at det er også blant barna er det mye fokus på krigene med Israel, og at barna bærer på et jødehat på grunn av det. Riad spør til slutt, etter flere episoder hvor han blir truet og kalt jøde av andre barn, faren hva en jøde er for noe og om han er det. Da oppstår det enda en diskusjon hvor mor og far er fundamentalt uenige. For der faren proklamerer at jødene er Syrias fiender og at «Jødene er den verste rasen som finnes» (Sattouf, 2015, s. 137), spør Clementine hvorfor han forteller Riad disse tingene og at det er jo bare tull, men blir avfeid. Til gjengjeld ser vi en tidligere rute hvor Clementine forteller at Georges Brassens, en fransk musiker, er en gud, at Abdel i sjokk (illustrert med grimase og svettedråper rundt ansiktet) forteller henne at hun ikke kan lære Riad slike ting,

fordi «[...] Gud er Gud ...» (Sattouf, 2015, s. 25). Clementine utfordrer Abdel i denne sekvensen med at han jo ikke er troende, noe det senere i romanen viser seg at han er.

Barneoppdragelse

I spørsmålet om barneoppdragelsen kan vi også finne en god del kulturelle motsetninger. For det første går Riad i barnehage når de flytter hjem til Frankrike igjen, og vi kan se allerede her at Riad ikke har blitt sosialisert som de andre franske barna. Han vet ikke hvordan han skal leke med de andre barna og vil helst bare være for seg selv. Knytter vi dette tilbake til oppholdet deres i Libya, ser vi at her var «barnehagen» ute i gangen med to andre barn, ett som ikke snakket så mye, og ett som lærte Riad om Gaddafis propaganda-pregede sanger og presenterte Riad for våpen for første gang. Vi kan se at barna i Syria er preget av en voldskultur, hvor lek gjerne utfolder seg i slåssing og banning, mens barna i barnehagen i Frankrike blir instruert i leken og den er gjerne preget av pedagogisk art som tegning eller maling. De syriske barna er i større grad etterlatt til seg selv, og det er sjeldent vi ser voksne i rutene sammen med barna. Eksempel på kontrastene mellom barneoppdragelsen er når Riad leker med en gutt i den franske barnehagen og en av barnehageonklene kommer til lekekameraten for å ta han inn fordi han har bæsjet i bukse. De voksne passer på barna og sørger for at de blir oppdratt. Dette står i motsetning til de syriske barna hvor vold og kringling skjer uten en voksen barnehageonkel som bryter inn eller korrigerer barnas oppførsel. De fattigste barna gjør fra seg på gata, noe som står veldig i kontrast til den franske barnehagen. Vi kan se at hvor det i Frankrike oppleves som en kontrollert og trygg barneoppdragelse, er Syria preget av kaos og lovløshet. Noe jeg også var inne på i et tidligere avsnitt. Barna henger i gatene, sloss med hverandre, banner og skjeller hverandre ut. Det som kan løftes fram som det sterkeste eksempelet på denne forskjellen er en scene i romanen hvor de syriske barna finner en løshund på gata. Vi har sett i et tidligere kapittel hvor familien befinner seg i Frankrike at folk har hunder i bånd i gatene, men i Syria finner ett av barna en høygaffel og spidder en hund, etterfulgt av en scene hvor hunden henger etter høygaffelen høyt oppe i lufta (Sattouf, 2015, s. 144). Slike scener hadde ikke funnet sted i Frankrike, først og fremst fordi barna sjeldent er etterlatt til seg selv, men også fordi hunder i Frankrike er ansett som kjæledyr og ikke leketøy man kan torturere i gata.

Vold er et gjennomgående tema som bidrar til å skissere opp de kulturelle kontrastene i romanen. I en av voldsscenenene, hvor Abdel-Razak banker opp noen syriske barn som har fulgt etter dem og vært ekle mot Riad, får vi et innblikk i hvordan de kulturelle forskjellene går inn

på Riad. Her uttrykker Riad at han først var stolt av faren fordi han tok seg av de som hadde vært ekle med Riad, men at han etterpå ble veldig redd fordi han var redd for at det samme skulle skje med han (Sattouf, 2015, s. 95).

I en av de siste rute i romanen (illustrasjon 27), ser vi en nervøs Riad på tur om bord i flyet tilbake til Syria. Uttrykket viser ikke bare en nervøs Riad, men også en Riad som har møtt en kultur han gruer seg til å reise tilbake til.



Illustrasjon 27: Her ser vi et eksempel på Riads reaksjon når han skjønner at de skal tilbake til Syria. (Sattouf, 2015, s. 157).

Ser vi denne siste ruta (illustrasjon 27), i sammenheng med illustrasjon 8, hvor vi ser Riad som er tiltrukket til volden når han møter det første gang, ser vi hvordan de ulike tekstdelene når de først blir tolket sammen, for så å settes i sammenheng med de andre bidrar til å forme den helhetlige tolkninga. Hver for seg illustrerer disse to illustrasjonene to ganske ulike sinnsstemninger hos Riad, men hvis vi tolker rutene i sammenheng med hverandre kan vi ane en ambivalens til kulturmøtene hos Riad. På den ene sida er det spennende og nytt, på den andre er det skremmende og utrygt.

Drøfting og svar på problemstillinga

I det foregående kapittelet har jeg gjennomført en analyse av den selvbiografiske romanen *Fremtidens araber*. Jeg valgte ut denne grafiske romanen fordi den problematiserer kulturmøter, og skaper gjennom sitt formspråk flerstemthet mellom karakterene og kulturene den presenterer. I det følgende vil jeg drøfte funnene fra analysen og med det svare på prosjektets problemstilling om hvordan den grafiske romanen, med sitt formspråk, formidler kulturmøter. For å skape en struktur i denne drøftinga vil jeg først trekke frem forskningsspørsmålene om hvordan romanen skaper flerstemthet og hvordan kulturmøtene formidles, for så å reflektere over hvilke didaktiske potensialer vi kan trekke ut av analysen.

Romanens framstilling av kulturmøter

Vi starter på begynnelsen, nemlig romanens tittel. Hvordan kan vi forstå tittelen *Fremtidens araber* med bakgrunn i de tolkningene vi gjør av resten av boka som sådan? Tittelen framstår som et kritisk stikk fra Sattouf, hvor han like gjerne kunne plassert gåseøyne rundt den.

Grunnen til at vi kan trekke slike konklusjoner ligger i det hermeneutiske perspektivet på nærlesninga av romanen. Ved å undersøke romanens enkeltdeler og tolke funnene i lys av hverandre, finner vi noen overordnede trekk ved fortellinga, som styrer tolkninga av tittelen mot at det er en kritisk bemerkning fra Sattouf.

For det første kan vi se tilbake på Sattoufs framstilling av lille Riad gjennom romanens historie. I starten er han (forståelig nok) passiv deltaker i familiedynamikken. Han er bare et lite barn som observerer omgivelsene rundt seg, uten å i stor grad ta stilling til det. Utover i fortellinga får vi flere små drypp av en økende bevissthet fra Riad, hvor han sier han begynner å skjønne ting han ikke hadde skjønt før (se illustrasjon 7). Etter dette punktet i fortellinga begynner Riad i større grad å reflektere over de nye inntrykkene han får, og vi kan antyde at han reagerer på noen av de kulturforskjellene han opplever. I møtet med de syriske barna opplever Riad en skrekkblandet fryd, med introduksjonen for vold. Først er han begeistret for denne nye oppdagelsen, men etterhvert som han skjønner at en skolehverdag, uten oppsyn fra foreldrene og med stadige trusler fra de andre barna om juling, begynner Riad å vegre seg for fremtiden i Syria. Når Riad da får bekreftet på de siste sidene at familien skal tilbake til Syria etter et kort opphold i Europa, ser vi i illustrasjon 27 at Riad virkelig ikke vil tilbake til Syria. Sattouf illustrerer som nevnt gjennom både teksten og bildet hvor Riad skjelver av skrekk bare av tanken på å reise tilbake. Måten Sattouf gjennom bildeuttrykket framstiller Riads følelser knyttet til returen til Syria, er med på å bekrefte påstanden om den kritiske tittelen. Med skrekk i øynene og svette rennende over ansiktet ser vi fremtidens araber innse at han bare har vært på ferie i Frankrike, men at nå skal han tilbake til hjemlandet sitt, Syria. Her ser vi en Riad som ikke ønsker å være noe fremtidens araber, og som er livredd for det som venter han i Syria. Voldskulturen får et veldig framtrædende fokus i romanen, og det er volden i de arabiske landene som primært blir framstilt av Sattouf. Med volden mellom barna, spørsmålet om henrettelse og Riads fasinasjon for våpen, skapes det et bilde av en brutal kultur, som står veldig i kontrast til kulturen i Frankrike. Ved å sette alle disse enkeltelementene sammen til en helhet ser vi hvordan Sattouf gjennom små pek legger

føringer for en tolkning hvor de arabiske kulturene er langt mer voldelige enn den franske. For eksempel kan vi se i illustrasjon 5, bildene som hører til hvert kapittel, at Sattouf peker mot voldskulturene, illustrert med Riad som holder en pistol mot morens mage og med barna i det røde Syria som sloss med foreldrene som passive vitner.

Ett annet element i denne romanen som bidrar til å styrke det kritiske aspektet ved tittelen, er gjennom farens dominerende stemme gjennom historien. Det er faren som er arabisk og tittelen gir oss noen føringer på hvordan familiedynamikken egentlig er. Hadde moren fått like mye plass i romanen, kunne den like gjerne blitt kalt «fremtidens franskmann», men det gjør den ikke. Sattoufs valg av tittelen sier oss noe om hvordan det er faren som stadig kommer til ordet med sine synspunkter og holdninger, mens morens bakgrunn og holdninger ikke i like stor grad preger romanen. Samtidig får vi også vite at faren hadde flyktet fra den syriske militærtjenesten, og ikke vært i hjemlandet sitt på 17 år når familien vender tilbake. Likevel ser vi i romanens ruter at faren framstiller et idealisert bilde av de arabiske landene, med store ledere og store framtidsutsikter. Sattoufs erindringer av møtet med de arabiske nasjonene og kulturene i dem, kontrasterer i stor grad med farens idealiserte virkelighetsbilde. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom metakommentarene i form av løkkeskrifter, hvor Sattouf kommenterer for eksempel søppel, lukt eller sprekker i bygninger.

Denne ambivalensen som vi ser uttrykt hos Riad, blir egentlig framstilt gjennom hele romanen. Det som muliggjør denne ambivalensen er nettopp hvordan de ulike karakterene får plass til å uttrykke sine perspektiver og hvordan de fungerer som motstridende til hverandre i flere av sekvensene i romanen. Det er romanens evne til å skape denne flerstemtheten som muliggjør kulturmøtene, mye fordi det er stemmene som presenterer kulturer og som utfordrer kulturer de ikke er en del av fra før. Spørsmålet er hva framstillinga av kulturmøtene gjør med fortellinga, og hvordan de nye kulturene framstilles, bidrar til å forme vår tolkning av karakterene og fortellinga som sådan.

Bruk av farger, bildeuttrykk og romanes flerstemthet bidrar til å skape et skille mellom de nasjonene romanen skildrer. Det er interessant å trekke fram og reflektere over hvordan de arabiske landene blir framstilt i forhold til Frankrike. Mye fordi det er med på å forme vår tolkning av Sattoufs posisjonering i forhold til historien. Sammenligner vi måten de arabiske landene framstilles med hvordan Frankrike blir framstilt, ser vi noen interessante trekk. For der hvor Frankrike blir framstilt som et trygt land, hvor Riad er omringet av mennesker som

beundrer han, fremstår Libya og Syria som mer kaotiske. Igjen tilbake til tittelen, bidrar framstillingen av landene til å bekrefte det kritiske ved *Fremtidens arabere*. Frankrike fremstår som kjernen, utgangspunktet, målestokken for Sattoufs valg av skildringer. Frankrike er det «trygge» demokratiet, hvor individet står fritt til å bestemme over egen skjebne. Som Abdel sier det på side 9: «Frankrike er fantastisk! Her kan jo alle gjøre akkurat som de vill!» (Sattouf, 2015, s. 9). Når familien ankommer Libya, fungerer Frankrike i stor grad som målestokk for de nye levekårene familien befinner seg i. Her kontrasteres tanken om det frie individet med diktaturets kontroll over folket. Med rasjoneringskort, eiendomslover som sier at ingen og alle eier husene, den «lille grønne» som fungerer som retningslinjer på rett og galt komponert etter Gaddafis visjon av «den perfekte stat» ser vi at kontrastene til utgangspunktet i Frankrike framstilles som store. Også i Syria kommer diktaturets urettferdige konsekvenser til syne. Med korrupsjon, religiøse inndelinger i samfunnet og et samfunn hvor gatene er forsøplet og bygningene falleferdig, med sprekker i vegger og tak, ser vi hvordan diktaturet har hindret landet i å utvikle seg. Det som er interessant med disse framstillingene er at det er bevisste valg fra Sattouf for å understreke sitt budskap. Riad og moren er ikke fremtidens arabere, og det skildres gjennom konstant sammenligning mellom det trygge Frankrike og diktaturene i Libya og Syria. Likevel slår tolkninga av det «feilfrie» Frankrike sprekker når vi møter på elementer i de nye kulturene. For eksempel ser vi at det blant Riads syriske familie utøver stor respekt for relasjoner mellom kjønnene, hvor mennene ikke skal snakke med andre kvinner enn sin egen. I kontrast møter vi i Frankrike en mer mannsjåvinistisk kultur, uttrykt gjennom morfaren, hvor man flørter vilkårlig med damene og kommenterer puppestellet på damene som passerer i gata. Det er gjennom lesninga av helheten at vi kan finne slike kulturelle motsetninger og reflektere over hva de gjør med framstillinga av kulturer. For først kan det se ut som Frankrike er idealet mot de nye kulturene, men går vi enkeltdelene mer i sømmene finner vi motsetninger som forandrer den oppfatninga.

I analysen var jeg inne på hvordan kvinnesynet drastisk endrer seg mellom nasjonene, og hvor Clementine fungerer som målestokk for hvordan disse forskjellene preger familiens dynamikk. I de nye kulturene er det Clementine som må tilpasse seg, og det illustrerer Sattouf gjennom framstillingen av hennes europeiske opphav, mot de syriske kvinnene, som sitter i burka og må spise restene etter mennenes måltid. Sattouf skildrer to kulturer med et undertrykkende kvinnesyn hvor han observerer at moren må tilpasse seg nye regler for hvordan en skal opptre som kvinne. Hans franske opphav kommer hele tiden i konflikt med de nye kulturene, og Riad forsøker å forstå og finne ut av hvordan han skal forholde seg til

det. Forskjellene ser vi ekstra tydelig i forholdet mellom Riads bestemor, hvor den franske mormor er kjærlig og koser med Riad, mens den syriske er mer tilbaketrukket og sitter for det meste på gulvet og bare observerer det som foregår rundt henne. I tillegg, som jeg var inne på i analysen, er Riads franske mormor skilt og finner seg en ny mann i løpet av romanen, mens Abdels familie så vidt tillater at mennene snakker med andre kvinner enn sin egen kone eller mor (se illustrasjon 23).

Alle disse kontrastene som romanen bygger på er med på å legge føringer for hvordan vi som lesere tolker Sattoufs oppvekstskildring. For når de arabiske landene, med diktatur, kvinneundertrykkelse og eksentriske statsledere, framstilles slik som de gjør skapes det et skille som Riad og familien må forholde seg til. Faren som proklamerer de arabiske landenes storhet, med kontrasterende bilder hvor vi ser forlatte bygningsplasser og slitte hus, bidrar til å føre tolkninga til at partene har ulike oppfatninger av situasjonen de er i. Romanen gir dermed oss lesere mulighet til å møte nye kulturer, og reflektere over hvordan kulturene blir framstilt, hva det innebærer for fortellinga, men også reflektere over hvordan andre kulturer enn ens egen har andre kvaliteter og bygger på andre verdisystem. I denne romanen, ser for eksempel at det er stor grad av kvinneundertrykkelse i Syria, med burka, sensur og skjevfordeling mellom arbeidsoppgaver osv., men samtidig representerer Syria i denne romanen viktigheten av storfamilien og samholdet mellom familiene, mens det i Frankrike er en mer oppløst familiedynamikk, med skilsmisser, ikke-ekteskapelige relasjoner og seksualisert syn på kvinner. Nå skal ikke jeg veie verken det ene eller det andre opp mot hverandre, men vi får i alle fall ett innblikk i hvordan ulike kulturer bygger på ulike verdisystem og at det påvirker levesettet til menneskene i kulturene. Og disse innblikkene lar den grafiske romanen oss få, gjennom bilder, tekst, kulisser eller radioapparater med historisk kontekst. Det siste gir oss lesere mulighet til å gå i dialog med den historiske konteksten, samtidig med fortellinga. Gjennom kontekstualiseringa av fortellinga med faktabokser og radiomeldinger får leseren mulighet til å tolke fortellinga og dens kulturmøter i lys av fortellingas kontekst og dermed få en forståelse for hvorfor kulturene fungerer som de gjør og hvorfor menneskene i romanen har de holdningene og synspunktene som de har.

Det didaktiske potensialet

Så kommer spørsmålet om hvilket didaktisk potensial vi kan lese ut av dette prosjektet. Som jeg var inne på i innledningskapittelet, ligger det en didaktisk dobbelthet i dette prosjektet,

fordi det på den ene sida handler om hvordan vi kan integrere den grafiske romanen med sitt formspråk i skolen. På den andre sida handler det om hvordan vi kan bruke slike grafiske romaner for å møte og lese om andre kulturer enn ens egen, og hvordan vi kan analysere slike romaner for å finne kulturmøter i dem.

For det første ligger det et didaktisk potensial i å lese grafiske romaner fordi de krever en ferdighet i å avkode tekst og bilde, men også sammenhengen mellom modalitetene. Dette er en tekstform som passer for flere lesere, både de som sliter litt med lesninga og de som er ansett som sterke lesere. De som sliter med lesing kan oppleve hvordan den grafiske romanens form, med bilder og tekst sammen, kan gjøre det enklere å følge med i historien, mens de som er litt sterkere lesere kan utfordres ved å avkode modalitetenes innvirkning på hverandre og hvordan de bygger opp historien, i tillegg til å lese og forstå fortellinga (Bland, 2013, s. 76-77). Ut fra analysen, kan vi slå fast at det i alle fall i denne grafiske romanen inneholder flere meningsnivå, som det er spennende å dykke inn i og forsøke å avkode, og som kan utfordre lesere på forskjellige kompetansenivåer. Selv om vi kan argumentere for at grafiske tekster kan tilrettelegge for større forståelse av tekst hos de litt svakere leserne, viser analysen i denne oppgaven at det ikke er riktig så enkelt. Med det komplekse formspråket i den grafiske romanen og med et enormt potensial for å kombinere flere perspektiver i rutene, kreves det en enorm kompetanse for å tolke og trekke ut de mange meningene i romanen. Så selv om Bland (2013) peker på et litterært fenomen som kan tilpasses til ulike kompetansenivåer, kreves det en evne til å tolke flere meningsnivåer samtidig, for å virkelig forstå den grafiske romanen. Dette innebærer en kompetanse i å avkode modalitetens innhold og sette de i sammenheng med andre tekstdeler.

Det vi ser av analysen er at det ligger et stort potensial ved det å kunne avdekke mening i modalitetene teksten er bygd opp av, og kunne reflektere over hva bruken av modalitetene gjør med teksten. Kress og van Leeuwen (2006) omtaler som nevnt denne kompetansen som visuell literacy, som innebærer det å kunne forstå og aktivt delta i en skriftkultur med visuelle, grafiske elementer. For dem handler det om å få tilgang til en tekstkultur som omgir oss i det daglige og som det er nødvendig å ha kompetanse i for å kunne delta i samfunnet.

På samme tid handler det om mer enn bare å ha tilgang til tekstkulturen disse grafiske romanene er en del av. Stadig kommer vi tilbake til denne dobbeltheten, som Nicolaysen (2005) etterspør i litteraturfaget. Denne dobbeltheten hvor form og innhold er i fokus

sammen, og hvor literacy handler om både det å kunne avkode tekst, men også å få tilgang til kulturer. Det handler altså om å få tilgang til verdenssamfunnet gjennom tekst. I analysen av *Fremtidens araber*, ser vi at Sattouf skaper flerstemthet gjennom romanens karakterer og kulisser. Denne flerstemtheten gjør at vi som lesere hele tiden må forholde oss til flere perspektiver og kulturer underveis i lesninga. For mens radioene i romanen melder om krig og konflikt i Midtøsten, skaper Sattouf samtidig et bilde av den folkelige hverdagen i disse områdene. Dette gjør at vi lesere får mulighet til å lese både historie ut av romanen, men òg den selvbiografiske opplevelsen av samtida i det historiske. Dette muliggjør for en diskusjon av fortellingas kontekst og det selvbiografiske aspektet, hvordan var det å erfare disse landene med statlig styring, frykt for krig, forfall?

Igjen vil jeg peke tilbake til oppgavens innledning, hvor jeg nevnte at Per Thomas Andersen (2011) mener at vi må bruke litteraturen til å integrere oss i et globalt felleskap. Gjennom slike romaner, som den jeg har analysert i denne oppgaven, kan vi bli bevisst vårt globale borgerskap, og imøtegå nye kulturer og tankesett. Den flerstemtheten denne romanen representerer, krever at leseren forholder seg til flere perspektiver på en gang, og det kan være en fin inngang til å forstå andres perspektiver og andres levesett. Akkurat slik som Andersen etterlyser i litteraturfaget, åpner en slik roman for økt kulturbevissthet, nettopp fordi den kombinerer så mange kulturmøter at det kreves av leseren å forholde seg til dem og reflektere over hva de gjør med romanens historie. En kompetanse som også er relevant i møte med slike tekster, er evnen til kritisk tenkning. For når den grafiske romanen skildrer kulturmøter og kontrastene mellom dem, er det nødvendig og også forholde seg kritisk til måtene kulturene blir framstilt på. Måten kulturene framstår på i romanen, legger føringer for vår helhetlige tolkning av fortellinga, og en eventuell skjevhet i framstillingen av ulike kulturer legger føringer for vår tolkning av kulturene. Som nevnt i forrige avsnitt, kan vi spore en ambivalens hos Riad i forhold til de kulturene han møter i løpet av romanen. Dette springer ut av en overvekt av «negative» skildringer knyttet til de arabiske kulturene, som den franske kulturen stort sett er spart for. Dermed skapes det hos leseren et bilde på to motsigende kulturer, hvor den ene er utelukkende mer positiv enn den andre. Det er da viktig at leseren kan ta et steg tilbake og reflektere over hvorfor forfatteren har framstilt kulturene som han gjør. For på den måten kan forfatteren forme holdninger hos leseren ved å tillegge kulturene kontrasterende egenskaper.

For å konkludere, ser vi gjennom analysen at ved å integrere grafiske romaner i norskundervisningen kan vi undervise med dobbeltheten ved form og innhold i bakhodet. Gjennom kontekstualiserende lesning av den grafiske romanen, kan vi både få tilgang til kulturene den behandler, altså en mulighet til å møte omverdenen, og samtidig utvikle vår visuelle literacy gjennom de visuelle tekstlige uttrykkene romanen består av. I det skimter jeg et tverrfaglig prosjekt, hvor lesninga av *Fremtidens araber* kan føre til refleksjoner rundt samfunnsfaglig tematikk. For gjennom analysen ser vi at det ligger store muligheter for å diskutere de historiske hendelsene, da i lys av den grafiske sjangerens formelementer.

Noen avsluttende refleksjoner

Fremtidens araber er en grafisk roman som tilbyr leseren innsikt i en historie om nye kulturer, kulturelle perspektiver og en familie som forsøker å få kulturene sine til å fungere sammen. Romanen gir leseren mulighet til å gå inn og lære om kulturer de ikke nødvendigvis har noe forhold til fra før. Dialogen mellom tekst og samtid, og tekst og leser åpner muligheter for å reflektere over fenomener langt utenfor tekstuniverset. Og det er nettopp det vi kan bruke disse grafiske romanene til. Det å skape bevissthet til andre enn seg og sitt, og kunne reflektere over hvordan kultur fra nasjon til nasjon varierer og det å ha forståelse for det, er noe av det en slik lesning av en slik roman kan tilby.

Vi kan, med det utvidede tekstbegrepet i norskfaget ta slike romaner inn i varmen, med argumenter fra to sider. Behovet for visuell literacy og behovet for å lese tekster som åpner for at vi kan ta del i vår globale borgerskapsbevissthet. Med de politiske strømningene rundt om i verden, er det behov for å velge litteratur som løfter blikket ut av egen nasjon og kultur. På den måten kan vi utvikle våre kunnskaper om andre deler av verden, og med det forsøke å forstå andres perspektiver.

Som jeg var inne på i innledninga har omfanget av grafiske romaner virkelig utviklet seg gjennom de siste årene. En tilnærming for å undersøke den særegne litterære formen kan være å undersøke adaptasjoner fra roman til grafisk roman. For eksempel har *Drageløperen* av Khaled Hosseini, blitt til en grafisk roman. Det som kunne vært interessant å undersøke med denne adaptasjonen til et grafisk uttrykk, er hvordan den samme fortellinga blir uttrykt gjennom tegneseriens kombinasjoner av modaliteter. Det får være et prosjekt til en annen gang.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste danningsfag?. I L. Aase, K. Børhaug & A-B. Fenner (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsområder i danningsperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, A. J. (2009). Visuelle uttrykk i klasserommet. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 391-397). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortellerteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?. *Norsklæreren*, 35(4). 15-23.
- Bakhtin, M. M. (1991). Epos og roman. Om romanstudiets metodologi. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori – en antologi* (s. 125-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Aridane Forlag.
- Bland, J. (2013). *Childrens Literature and Learner Empowerment. Children and Teenagers in English Language Education*. London; New York: Bloomsbury.
- Christensen, L. L. (2006). Graphic Global Conflict: Graphic Novels in the High School Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 97(6), 227-230. doi: 10.3200/TSSS.97.6.277-230
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, T. E. (1977). *Tegneseriene – verdens mest populære lesestoff*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Eisner, W. (1986). *Tegneserien & den grafiske fortellerteknikk*. Århus: Stavnsager.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: PAX FORLAG.
- Goplen, Å. & Leraand, D. (2012). *Panarabiske bevegelse*. Hentet fra https://snl.no/panarabiske_bevegelse
- Harper, M. (2008). *Bøker med bilder*. Hentet fra <http://www.bokogbibliotek.no/b-med-bilder>
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora – En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittang, A. (2009). *Dikteunstens relasjonar*. Larvik: Gyldendal.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen; Oslo: Landslaget for norskundervisning; Fagbokforlaget.
- McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier*. Slovenia: Minuskel.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-32). Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa Lov av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Sattouf, R. (2015). *Fremtidens araber. Barndom i Midtøsten (1978-1984)*. Danmark: Minuskel.
- Skardhamar, A-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (1992). *Mening i medier. Medietekster i norskundervisningen*. Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæreren*, 30(4), 9-15.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>