

Mats Sveinhaug

## Den litterære barnemigrantens erfaringer

En nærlesning av den grafiske romanen *Zenobia -  
på flukt fra krigen*

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Anne Berit Lyngstad

Mai 2021



Mats Sveinhaug

## **Den litterære barnemigrantens erfaringer**

En nærlesning av den grafiske romanen *Zenobia - på  
flukt fra krigen*

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)  
Veileder: Anne Berit Lyngstad  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan den litterære barnemigrantens erfaringer og livsbetingelser fremstilles. Jeg tar utgangspunkt i den grafiske romanen *Zenobia – på flukt fra krigen* med fokus på bokens protagonist, den syriske jenta Amina, og andre virkemidler som fremstiller krigs- og fluktmotivet. Innledningsvis presenterer jeg hva litteraturen kan gjøre for og med oss mennesker og presenterer deretter problemstillingen for min undersøkelse: «Hvordan fremstilles en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt i den grafiske romanen *Zenobia – på flukt fra krigen?*».

I det videre gjør jeg rede for migrasjonslitteratur og diskuterer denne i et samtidsperspektiv før jeg beveger meg over til skjønnlitteraturens rolle i skolen. Jeg bygger min undersøkelse ut fra et postkolonialt perspektiv, og bruker nærlesning som metode, inspirert av den filosofiske hermeneutikken. Begrepsapparatet mitt er hentet fra både tegneserieteori og bildebokteori, med spesielt fokus på narrative perspektiv, setting i fiksjonsunivers og karakterskaping i fiksjon. Begrepsapparatet brukes aktivt for å analysere utvalgte sider og oppslag for å kunne undersøke hvordan protagonisten, Amina, fremstilles.

I analysen argumenterer jeg for at Amina kan sees på som et resignert barn på flukt. Hun tillegges karakteristikk fra den tidligere syriske dronningen Zenobia. I den grafiske romanen er det derimot en ambivalens mellom de karakteristikkene hun tillegges og hvordan hun fremstår. Mangelen på bevegelse i illustrasjonene er iøynefallende, og hennes skjebne kan tolkes i retning av hennes drukning og død selv om vi ikke kan si dette helt sikkert. Settingen i den grafiske romanen er hovedsakelig vist gjennom illustrasjonene, og viser krigs- og fluktmotivet mer eksplisitt enn hva verbalteksten forteller.

Avslutningsvis oppsummerer jeg, og viser på hvilke måter *Zenobia – på flukt fra krigen* kan bidra til å åpne dører mot verden, gi innsikt og forståelse for en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser i norskfagets litteraturundervisning, noe som kan danne elevene på sikt.



## Abstract

The purpose of this master thesis is to investigate how the literary child migrant's experiences and vital necessities are pictured. My point of departure is the graphic novel *Zenobia – på flukt fra krigen* (*Zenobia – on escape from war*) with attention on the book's protagonist, the Syrian refugee Amina, and other instruments that pictures the war and refugee motive.

Introductorily, I introduce what literature can do for and with us humans and pose a problem for my thesis: "How is a child migrant's experiences and vital necessities pictured on escape in the graphic novel *Zenobia – på flukt fra krigen*?"

Furthermore, I give an account for migration literature and discuss this kind of literature in a contemporary perspective before I bring fiction's role in school forward. My examination is based on a postcolonial perspective, and I use close reading as my method inspired by the philosophical hermeneutics. My system of concepts is retrieved from comic theory and picture book theory, with a special attention on narrative perspective, setting in the fiction universe and characterization in fiction. The system of concepts is actively used to analyze selected pages and to examine how the protagonist, Amina, is pictured.

In the analysis, I argument for how we can see Amina as a resigned child. Amina is gifted the attributes from the ancient Syrian queen Zenobia. However, we can find an ambivalence in the graphic novel between the attributes she is gifted and how she appears. The lack of movement in the illustrations is striking, and her faith can be interpreted towards her drowning and death. But we cannot say this for certain. The graphic novels setting is mainly shown through the illustrations and shows the war and escape motive more than the text tells.

Finally, I summarize and show in which ways *Zenobia – on escape from war* can contribute to open doors towards the world, give insight and proper understanding of a child migrant's experiences and vital necessities through literature in the Norwegian subject, something that can shape the pupils in the long term.



# Takk

Jeg vil takke gjengen på lesesal G325 for all støtte, motiverende ord, latter og spilling mellom all frustrasjon. Jeg vil takke min mor, som alltid har vært åpen for å høre min frustrasjon og for å være en god samtalepartner og motivator. Jeg vil takke Ola Harstad, som tok seg tid til å lese og kommentere analysen da jeg trengte det som mest. Den største takken fortjener likevel min veileder Anne Berit Lyngstad for uvurderlige råd og god veiledning.

Nå som studentlivet er over ser jeg tilbake på fem fantastiske år fordelt på Rotvoll og Kalvskinnet. Takk til alle som har gjort studietiden til det den har vært. Lærerlivet venter, og jeg ser optimistisk mot fremtiden.

Kalvskinnet, 2021.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Migrasjonslitteraturen i et samtidsperspektiv .....	3
1.2	Skjønnlitteraturens rolle i skolen.....	7
1.3	Om <i>Zenobia - på flukt fra krigen</i> .....	10
1.4	Oppgavens gang .....	12
2	Representasjon og grafisk roman som teoretisk-metodisk utgangspunkt .....	15
2.1	Noen metodiske refleksjoner.....	16
2.2	Grafisk roman: noen utvalgte fokusområder.....	19
2.2.1	Narrative perspektiv .....	21
2.2.2	Setting i fiksjonsunivers .....	27
2.2.3	Karakterskaping i fiksjon .....	28
3	Analyse av <i>Zenobia – på flukt fra krigen</i> .....	31
3.1	Amina – et isolert barn? .....	33
3.1.1	Amina og Zenobia.....	34
3.1.2	Amina på flukt.....	38
3.2	Krigs- og fluktmotiv gjennom sted og miljø.....	47
3.2.1	Båten og det store, tomme havet .....	47
3.2.2	Syria i fiksjonsuniverset <i>Zenobia – på flukt fra krigen</i> .....	52
3.3	De usikre utsigelsesposisjonene .....	59
3.3.1	Amina som fortellingens drivkraft .....	59
3.3.2	Narrasjonens plassering i tid og nivåer .....	60
4	<i>Zenobia – på flukt fra krigen</i> i norskfagets litteraturundervisning – avsluttende refleksjoner.....	69
4.1	Konklusjon .....	73
5	Litteraturliste .....	75





# 1 Innledning

«Jeg hvisker: finn meg! Eller, jeg hvisker det bare inni meg» avslutter den grafiske romanen *Zenobia – på flukt fra krigen* (2018) av danske Morten Dürr med. Den grafiske romanen er et eksempel på migrasjonslitteratur som blant annet tematiserer krig og flukt. *Zenobia* ble opprinnelig utgitt i 2016 da flyktningkrisen var på høyden. Millioner av mennesker, hovedsakelig fra Syria, befant seg på flukt etter krigsherjingene som fant sted. I boken følger vi den syriske jenta Amina, som mister sine foreldre og sitt hjem. Hun blir drevet på flukt mot en usikker fremtid. Det er lite verbaltekst i romanen, og mye av handlingen er sterkt drevet av illustrasjonene. Teksten gir oss likevel muligheten til å komme tett inn på Amina.

Sitatet jeg åpnet med sier noe om hva litteraturen kan gjøre for og med oss mennesker. Den kan eksempelvis gi innblikk i andre menneskers innerste tanker, ønsker og behov. *Zenobia – på flukt fra krigen* er en bok som tematiserer flukt og krig gjennom et barns perspektiv, og kan knyttes til flere mål i grunnskolen. I Opplæringslova (1998) §1-1 står det for eksempel at skolen «skal (...) opne dører mot verda og framtida og gi elevane (...) historisk og kulturell innsikt og forankring». Den fastslår videre at opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold, utfolde engasjement og utforskertrang og ikke minst lære elever å tenke kritisk og handle etisk. Denne formålsparagrafen utdyper både verdigrunnet og er styrende for skolens anliggende. Innenfor norskfaget gir litteraturen en helt spesiell mulighet til å åpne dører mot verden og gi innsikt i andre menneskers livsbetingelser. Et hvert litterært verk er en billett ut i verden og åpner for å se verden gjennom et annet perspektiv og en annen vinkel. Disse perspektivene kan gi innsikt, forståelse og være med på å forme elevene. Vi kan si at litteraturen er en kilde til dannelse vi ikke kommer utenom i skolen og i livet generelt.

Jeg har valgt å undersøke hvordan en barnemigrants erfaringer på flukt kommer til uttrykk i den grafiske romanen *Zenobia: på flukt fra krigen* (2018). Fokuset i oppgaven vil være knyttet til norskfagets litteraturundervisning og jeg vil undersøke hvordan den grafiske romanen kan være perspektivutvidende. Det kan gi både innsikt og forståelse, og også være

med på å forme og danne mennesker på sikt. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan fremstilles en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt i den grafiske romanen *Zenobia - på flukt fra krigen?*

Den grafiske romanen er et eksempel på migrasjonslitteratur med flukt- og krigsmotiv. Både den ruinerte byen vi kan se på bokens forside og båten på det åpne havet innledningsvis kan fungere som knagger for leseren ved å knytte det til krigen i Syria og migrasjonen over Middelhavet. I likhet med mange andre flyktninger i en tekst-ekstern virkelighet kommer heller ikke Amina hjem igjen i den grafiske romanen. Boken ble, som tidligere nevnt, opprinnelig utgitt i 2016. Så sent som i 2015 kom over én million flyktninger til Europa, hvor over halvparten av disse kom fra det krigsherjede Syria over Middelhavet (Kvale, 2017). Danmark hadde på dette tidspunktet en av Europas strengeste innvandringspolitikk hvor de kun tilbudte seg å ta imot 1000 flyktninger. Det gikk så langt at de til og med annonserte i aviser basert i Midtøsten hvor de selv fortalte hvor lite attraktivt det ville bli å være flyktning i Danmark, hvor de også reduserte den økonomiske støtten. Flere danske borgere følte skam og laget motannonser hvor de var medmenneskelige og ville vise varme ovenfor flyktningene (Aase, 2015). Vi kan lese boken som om Morten Dürr selv kan ha vært en av de som ville vise hjertevarme ovenfor flyktningene, og boken kan leses som et tilsvarende svar og for å få innsikt i en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser.

Vi er nødt til å forholde oss til en ny virkelighet bestående av mer migrasjon og et større mangfold i samfunnet i dag enn hva som var tilfellet før. Det betyr at vi er nødt til å løfte blikket opp og ut i verden for å både forstå hva som skjer og hva andre har vært gjennom. Ved å undersøke hvordan Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt er fremstilt i *Zenobia* vil jeg se hvordan boken kan brukes i norskfagets litteraturundervisning med et samfunnsperspektiv. Jeg vil også undersøke om, og på hvilke måter, Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt kan bidra til elevenes dannelse og litterære utvikling.

## 1.1 Migrasjonslitteraturen i et samtidsperspektiv

*Zenobia: på flukt fra krigen* går inn i den internasjonale konteksten med en migrant som protagonist. Denne typen litteratur kalles gjerne migrasjonslitteratur Bottenvann (2016, s. 78). Det finnes flere eksempler på migrasjonslitteratur med flukt- og krigsmotiv som har vært fremtredende de senere årene.

*Akim løper* (2015) skrevet av den franske forfatteren Claude Dubois tar for seg en liten gutts flukt fra krig og leting etter foreldrene. Denne er i likhet med *Zenobia* også sterkt drevet gjennom illustrasjonene. Av skandinaviske bøker med flyktingtematikk finner vi *Zainab må flykte* (2013) skrevet av Salah Nassar, som bruker sine egne erfaringer i en fortelling om flukt. Vi finner også dyr som protagonister i bøker med fluktmotiv. I *Reisen* (2012) av Veronica Salinas bruker hun egne erfaringer med å komme til et nytt land og å ikke kunne språket som inspirasjon i fortellingen hvor en and blir blåst av sted. *Papelina* (2017) av Randi Fuglehaug viser en fuglefamilie på flukt. De siste eksemplene kan være relevante for småtrinnet, men felles for de alle er at de gir oss barnas egne perspektiv på krig og det å være på flukt. I tillegg kommer litteraturens doble funksjon frem hvor den grafiske formen åpner for å få innblikk i barnas identitet, men samtidig få et objektivt perspektiv på situasjonen de befinner seg i. Ingeborg Kongslie (2016, s. 224) påpeker i artikkelen *Litteratur i ein flerkulturell kontekst* at slik migrasjons- og multikulturell litteratur ofte har analytiske perspektiv fra postkolonial teori. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg presenterer det teoretisk-metodiske utgangspunktet for analysen.

Kongslie (2016, s. 229) skriver videre at migrasjon er en av flere sentrale representasjoner i samtidslitteraturen i dagens kosmopolitiske og globaliserte verden. Dette er ikke overraskende, da over 68 millioner mennesker er drevet bort fra egne hjem og på flukt enten innenfor eller utenfor egne landegrenser. Antallet flyktinger har aldri vært så høyt som i dag og halvparten av disse er barn. Disse er blant annet drevet bort på grunn av væpnede konflikter som øker i antall og varer over lengre tid (Utenriksdepartementet, 2018, s. 10). Flere og flere mister sine hjem og blir fordrevne på flukt. Hva vet egentlig vi i Norge om deres situasjon? Hva vet elevene om sine medelever med innvandrerbakgrunn som har blitt drevet på flukt? Her kan litteraturen gi elever muligheten til å få innblikk i ulike migranters livserfaringer og livsbetingelser.

Den grafiske romanen *Zenobia* tangerer en trend med en litterær migrant som protagonist. Kongslien (2016, s. 229) viser til Søren Frank (2008)<sup>1</sup> som hevder at migranten er den vanligste protagonisten i det 20. århundret på grunn av avkolonisering, krig og påfølgende migrasjon. Dette eksemplifiseres også gjennom at vi i Skandinavia har fått flere og flere romaner som tematiserer eksil, kulturmøter og identitet med en migrant som protagonist. Det påpekes hvordan denne tradisjonen er en del av en større internasjonal kontekst. I utredningen *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015, s. 19) presenterte Ludvigsen-utvalget hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i skolen i fremtiden og hvilke endringer som måtte gjøres i de ulike fagene. Et av de mest dominerende utviklingstrekkene i dagens samfunn er globalisering ved at varer, tjenester og mennesker forflytter seg over landegrensene. De påpeker at Norge er en del av det internasjonale migrasjonsbildet som blant annet fører til økt mangfold i det norske samfunnet.

Å lese og fremme litteratur med migrasjonstematikk er en måte å forstå samfunnsutviklingen og den globaliserte og kosmopolitiserte verden på. Dette er ikke kun et samtidsperspektiv, men også et fremtidsperspektiv. Globaliseringen fører til at mangfoldet øker og ulikhetene vil fortsette i flere tiår fremover. Mennesker med ulik etnisitet, religion og bakgrunn er nødt til å kunne leve sammen både i det norske samfunnet, men også i verden. En forståelse og en innsikt i andre menneskers livsbetingelser er ikke til å komme utenom for å se andre som likeverdige, og her er litteraturen i en enestående posisjon, og har et stort potensial til å bidra til elevers (og andre menneskers) danning, både i og utenfor klasserommet.

I kapittelet «Konstruksjoner av en flyktning. Avsluttende refleksjoner.» i *Barn og katastrofer. Sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (2020, s. 176) trekker bokens redaktør, Tatjana Kielland Samoilow, frem den politiske filosofen Giorgio Agamben<sup>2</sup>. Han argumenterer for at flyktningen er en grenseskikkelse som hele tiden utfordrer ideen om nasjonalstaten. Han mener at flyktningen, på bakgrunn av dens stats- og rettighetsløse status er forestillbar fordi den er «bare livet», en ren eksistens. Samoilow forstår Agamben slik at vi

---

<sup>1</sup> Frank, S. (2008). *Migration and Literature. Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjøerstad*. London og New York: Palgrave Macmillan.

<sup>2</sup> Agamben, G. (1995). We Refugees. *Symposium*, nr. 2, vol. 49, s. 114-119.

ikke kan forestille oss hvordan det er å være på flukt, men «flyktningen er heller forestillbar som en *tankefigur*» (Samoilow, 2020, s. 176). Samoilow viser til Ingvild Hagen Kjørholt<sup>3</sup> og skriver at flyktningen befinner

seg i 'et tomrom hvor tiden har grunnstøtt' (s. 121) og den rotløse eksiltilværelsen har 'karakter av midlertidighet, usikkerhet, språkløshet og mangel på sammenheng' (s. 121). Hva kunne vært et klarere bilde på tomrom, midlertidighet og mangel på sammenheng enn en fulleset båt med mennesker som driver på åpent hav, mellom nasjoner? Ingen andre bilder synliggjør flyktningen som grenseskikkelse, som Agamben kaller det, så tydelig (Samoilow, 2020, s. 180-181).

Sitatet er vesentlig for min lesning, tolkning og forståelse av Amina i *Zenobia*. I likhet med mange andre flyktninger mister Amina sitt hjem og befinner seg til slutt i en rotløs eksiltilværelse som er preget av blant annet midlertidighet, usikkerhet og språkløshet som kommer tydelig frem i den grafiske romanen. Tiden har grunnstøtt og hun ser heller tilbake på det som har vært og hvordan hun havnet i denne situasjonen uten å se for mye fremover. Tilværelsen på båten, og i havet, er et svært tydelig bilde på Amina som grenseskikkelse, slik Samoilow (2020, s. 180-181) skriver.

I stortingsmeldinga *Humaniora i Norge* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) står det at humaniora har stor betydning i grunnskolen for blant annet dannelse, opplæring i historie, litteratur og etikk. De hevder også at humanistenes bidrag ikke bare er viktig, men avgjørende, for å skape en sammenhengskraft hvor vi er avhengige av både kunnskap om hvordan vi er blitt de vi er og en forståelse for hvilke utfordringer vi står ovenfor. Gjennom migrasjonslitteraturen kan elevene selv få innsikt i hvordan flyktningene og innvandreneres livsbetingelser er, eller har vært. De kan få en forståelse for det kulturelle mangfoldet og for bagasjen flyktninger tar med seg inn i skolen og i det norske samfunnet for øvrig. For de mange elever i norske klasserom som selv har vært flyktninger, kan migrasjonslitteraturen både være noe de kan kjenne seg igjen i, men også gi et innblikk i hvordan andre flyktninger kan ha opplevd flukten. En slik forståelse kan bidra til dannelse som kan føre til inkludering og anerkjennelse, og som igjen kan bidra til at flere kommer seg gjennom utdanningsløpet.

---

<sup>3</sup> Kjørholt, I. H. (2020). Migrantens erindringsestetikk. Minner og minnearbeid i unge asylsøkeres tekster. I T. K. Samoilow (Red.), *Barn og katastrofer. Sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (s. 117-147). Oslo: Universitetsforlaget.

Bottenvann (2016, s. 79) hevder at globaliseringen og innvandringsbølgen nødvendiggjør et dannelsesbegrep som utfordrer individet på en annen måte enn det har gjort før. Hun viser til Kristin Clemet og Erik Vatnøy (2011, s. 811)<sup>4</sup> som sier at vi i dag må forholde oss til kunnskap fra en hel verden, kjennskap til flere kulturer enn vår egen og til politiske problemstillinger som ikke direkte påvirker oss selv. Bottenvann (2016, s. 78) hevder også at vi ser konturene av en ny type dannelse som går ut over den gamle, den nasjonale, i den globaliserte tidsalderen. Hun viser også til Frode Helland (2005, s. 57)<sup>5</sup>, som i utarbeidinga av LK06, mener at dannelsen og dens nasjonale preg bør tenkes om. Vi kan tenke oss at vi må få et mer internasjonalt preg på dannelse. Det vil si at vi er nødt til å ha kunnskap om innvandringspolitikken og hvordan flyktningkrisen rundt om i verden faktisk er. Ikke bare at den finnes, men hvordan de flykter og hvordan de lever. Dette er noe jeg vil hevde at man får muligheten til gjennom litteraturen ved å få innblikk i hvorfor de ender opp på flukt, hvordan flukten kan være med sine utfordringer og problemer, og hvilke livsbetingelser en migrant på flukt kan ha.

«Dannelse oppstår mellom to kryssende krefter; mellom subjekt og objekt, mellom et jeg og den andre, mellom individ og samfunn» skriver Lars Løvlie (2009)<sup>6</sup>. Dannelse kan oppstå mellom leser og tekst, mellom leser og en litterær karakter, mellom individ og det globaliserte samfunnet og de realitetene som finnes. Ahmed Khateeb (2018, s. 285) skriver i *Kulturmøter i barnelitteratur* at vi bærer med oss forestillinger om kulturelle fenomener som stadig er i dialog med den reelle verden vi lever i, og med de kulturelle fremstillingene vi møter. Tekstene vi leser er en del av de kulturelle forestillingene. De kan bryte med våre forestillinger, eller de kan styrke dem. Derfor kan tekstene vi leser forme hvordan vi forstår våre omgivelser og verden. Tekster fra samtiden er et uttrykk for hvordan vi forstår den, men også hvordan vi kan leve i den (Khateeb, 2018, s. 285-286).

---

<sup>4</sup> Clemet, K. & Vatnøy, E. (2011). Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. århundret? I B. Hagtvedt & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (s. 811-823). Oslo: Dreyers forlag.

<sup>5</sup> Helland, F. (2005). Norskfaget i globaliseringens tidsalder. I A. J. Aasen og S. Nome (Red.). *Det nye norskfaget* (s. 49-62) Bergen: Fagbokforlaget

<sup>6</sup> Fra essayet *Dannelse og profesjon i Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*, en innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.

Skjønnlitterære tekster kan også bidra til tankevirksomhet ut over hvordan vi kan leve i verden. De kan bidra til en dannelse som kan føre til at mennesker har lyst til å endre tilværelsen og livsbetingelsene hos andre for det bedre. Jeg ser migrasjonslitteratur som en måte å forstå samtiden på, og som en mulighet til å endre hvordan elevene ser andre og muligheter til å bidra positivt, i tillegg til det estetiske knyttet til tekstene. Bottenvann (2016, s. 80) ser også at migrasjonslitteratur har en ytre kraft som kan bidra til å styrke dannelsesprosessen hos elevene, men stiller spørsmålet om hvilken plass slike tekster har i norskfaget. Jeg vil ikke si at det handler om hvilken plass de har i norskfaget, men vil heller påpeke viktigheten av at lærere løfter opp og fremmer tekstene, og setter de på agendaen da de har en påvirkning for hvordan vi både forstår og lever i verden, jf. Khateeb (2018, s. 286).

## 1.2 Skjønnlitteraturens rolle i skolen

I fagfornyelsen som ble implementert i 2020 har skjønnlitteraturen fått en større plass enn det som var tilfellet under LK06. Læreplanverket i norsk med *Fagets relevans og sentrale verdier* starter slik: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at lesing av skjønnlitteratur «skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet [...]». Under formålet i norsk i LK06 kunne vi lese: «lese skjønnlitteratur [...] utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fokuset har i større grad endret seg fra kritisk tenkning under LK06 til å reflektere over verdier, moralske spørsmål og bidra til respekt for menneskeverdet under fagfornyelsen. Dette krever litteratur som viser mennesker med ulike livsbetingelser og de urettferdighetene som finnes i verden.

Den kritiske tenkningen er imidlertid fortsatt sentralt, og er blitt med over i kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. Skjønnlitteraturen derimot, er viet mer plass i kjerneelementet *tekst i kontekst*. Her skal elevene «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». Dette fokuset på andre menneskers livsbetingelser er også med i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* hvor lesing

av skjønnlitteratur er eksplisitt nevnt. Her skal elevene bli kjent med andre menneskers utfordringer, som blant annet flukt fra krig. Det er en stor oppgave for lærere å velge ut hvilke skjønnlitterære bøker som skal brukes, og det er en stor emnetrengsel i norskfaget. Mange opplever nok at målbar kunnskap prioriteres foran annen type kunnskap. Men vi må ikke glemme at norsk er et særdeles sentralt fag for danning og identitetsutvikling, noe som ikke lar seg måle så lett.

Et hvert litterært verk er en billett ut i verden skrev jeg innledningsvis. Bottenvann (2016, s. 79-80) skriver at litteraturundervisningen, og da også litteraturen, inviterer elevene til å møte verden i en komprimert form. Per Thomas Andersen er inne på noe av det samme, og introduserer det han kaller et kosmopolitisk fellesskap i artikkelen *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* (2011) hvor han argumenterer for at norskfaget og litteraturen må utvide den kulturelle beholderen, at konteksten må reetableres. Han diskuterer hvordan vi alle er verdensborgere og hvordan litteraturen åpner opp for å leve seg inn i andre menneskers livssituasjon. Dette er en nødvendighet om man skal kunne være et «gagnlig samfunnsmenneske», eller dannet som jeg velger å kalle det. For Andersen er det ikke nok å ha lesing som en grunnleggende ferdighet, han mener at følelser er en grunnleggende ferdighet som bør komme foran alle de andre. Som vi kan lese videre, trekker han frem skjønnlitteraturen og dens muligheter til å utvikle empatiske individer gjennom trening i å forstå andre mennesker når det gjelder deres livssituasjon, deres følelser og deres behov.

Å se litteraturen som en form for komprimert verden gir innsikt i andres liv, men kan også bidra til å forme lesernes liv i tillegg til læringen om litterære virkemidler og narratologiske grep. Åsmund Hennig (2010, s. 24) skriver i *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk* at ordene er som et vindu til en virtuell verden, i likhet med at bøkene er en billett ut i verden slik jeg presenterte innledningsvis. Han skriver videre hvordan vi har lyst til å utforske denne virtuelle verdenen, og at vi gjør dette ved å lese ordene, som for det meste ikke forteller oss alt. Vi må også fylle inn noe selv. Litteraturen inneholder en stor del usikkerhet, såkalte *tomme rom*<sup>7</sup> som skaper en nysgjerrighet hos oss lesere, som innebærer at vi må aktivere en

---

<sup>7</sup> Hennig viser til Wolfgang Iser, en av de mest fremtredende teoretikerne innenfor resepsjonsteorien, som hevder at de tomme rommene åpner for tolkning slik at leseren må aktiviseres. Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University Press.



*forestillingsevne*. «Ordene er da *utøvende*. De blir brukt på en slik måte at de får oss til å *aktivt skape* en ny verden med nye personer og nye hendelser» (Hennig, 2010, s. 25).

Martha C. Nussbaum, skriver om den narrative forestillingsevne i *Litteraturens etikk* (2016, s. 31) hvor hun hevder den er «en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling». Andersen (2011) hentet verdensborgerbegrepet fra Nussbaum (2016, s. 25), som sier at for å være i stand til å forstå valgene og motivene til andre mennesker må vi dyrke vår egen evne til innlevelse slik at vi ikke ser de andre som fremmede og annerledes fra oss selv, men heller som likeverdige som deler våre problemer og muligheter. Videre skriver hun hvordan ulikheter knyttet til blant annet kjønn, hudfarge og nasjonalitet kan gjøre dette arbeidet vanskeligere.

Det kan være vanskelig å se andre som lik seg selv grunnet forskjeller i etnisitet og kjønn. Vi kan likevel skape et grunnlag for å både se og forstå den andre gjennom å lese skjønnlitteratur. Vi kan da komme tett på de andre og faktisk forestille oss hvordan det er å være i deres posisjon, hevder Nussbaum (2016, s. 34). Hun påpeker videre at selv om det kan være vanskelig å identifisere seg med fiksjonskarakteren, kan det være en kilde til en større forståelse. For det er det som er et av litteraturens store bidrag i pensumet for verdensborgerskap, hevder Nussbaum (2016, s. 26): «dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer». Slik jeg forstår Nussbaum er vi ikke alltid nødt til å identifisere oss med karakterene for å utvikle forståelse, men lesingen kan legge et grunnlag vi kan bygge vår forståelse ut fra.

Skjønnlitteraturen åpner opp og lar oss betrakte andre menneskers liv med både engasjement og empatisk forståelse, og med et sinne over den manglende viljen til å se det som finnes i samfunnet, skriver Nussbaum (2016, s. 29). Hun fortsetter med å skrive hvordan skjønnlitteraturen gir muligheten til å se hvordan ulike omstendigheter, som blant annet krig, former ulike menneskers liv. Mennesker som har forhåpninger som oss selv, men deres ulike omstendigheter former deres forventninger, ønsker, håp og frykt. Det er her vi i skolen må tenke grundig over hva slags litteratur vi bringer med oss inn i skolen. Vi må tenke over hva

slags litterære verk vi skal fremme som kan dyrke frem større forståelse og empati ovenfor de som er annerledes fra oss selv, jf. Nussbaum (2016, s. 29).

Nussbaum (2016, s. 43) skriver om medlidenhet på pensum, og skriver at det er gode grunner til å fremme og undervise i litterære verk som fremmer former for medlidende forståelse som vi både ønsker og trenger i samfunnet. Hun argumenterer for at hvis den litterære forestillingsevnen utvikler medlidenhet, som er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, er vi nødt til å fremme verk som gir stemme til de livserfaringene til mennesker og grupper i samfunnet som det «er høyst påskrevet at vi forstår, så som medlemmer av andre kulturer, etniske minoriteter ...». Det er derfor av stor betydning hvilke verker vi fremmer i litteraturundervisningen i skolen og ikke minst hvordan ulike lesere tolker og forstår verkene. I mitt prosjekt har jeg valgt å fremme *Zenobia - på flukt fra krigen* og undersøke hvordan denne fremstiller en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt.

### 1.3 Om *Zenobia - på flukt fra krigen*

I *Zenobia* blir vi kjent med protagonisten, Amina, og hennes flukt fra krigsrammede Syria. Vi hopper inn i fortellingen *in medias res* med et oversiktsbilde av en overfylt båt som etter hvert kapseiser. Amina ligger i vannet når verbalteksten starter. Verbalteksten kan tolkes til å være en indre monolog som veksler mellom presens og preteritum. Presensformen er som oftest (men ikke alltid) til stede ved illustrasjonene i vannet, mens preteritumsformen av verbene er forbeholdt analepsene (tilbakeblikkene). Disse tilbakeblikkene er et fremtredende virkemiddel i boken som viser hva den indre monologen til Amina tenker på. Den viser både hvordan livet var før, med Amina som likte å leke gjemsel med moren og viser også hvilken mat de pleide å lage. Vendepunktet i tilbakeblikkene kommer når foreldrene er nødt til å dra. De lover å komme tilbake og ber Amina huske å være sterk som Zenobia, en tidligere syrisk dronning som hersket og kriget som en mann.

Når foreldrene ikke kommer tilbake, skildres det hvordan jagerfly dunderer over husene og pansrede kjøretøy kommer til syne i gatene. Amina blir hentet av en onkel og de går så til fots gjennom et krigsherjet land og sover ute til de kommer til kysten. Onkelen har kun penger til at Amina får reise, og det er slik hun havner på den overfylte båten. Boken avslutter med at

Amina synker ned i havets mørke, hvor vi får se en forlist båt med navnet Zenobia. Samtidig har Aminas kropp blitt blå, og hun hvisker inni seg: «finn meg!».

Skiftet av verbalform og de gjentakende analepsene som viser hvordan Amina endte i havet er det mest fremtredende virkemiddelet som driver narrativet. Historiens tid er relativt kort fra Amina sitter i båten til hun synker nedover i havet. Det kan være snakk om minutter. Men med den indre monologen ser Amina tilbake på det som var og hennes reise dit. Slik blir Aminas indre monolog narrasjonen. Dette fører til at fortellingen strekkes ut, selv om historiens tid er kort. Denne verbalteksten flyter mellom de temporale og spatiale overgangene, noe som ikke bare er med på å knytte fortellingen sammen, men også åpner for tolkninger knyttet til Aminas tilstedeværelse og bevissthet. Andre fremtredende virkemidler er fargebruken og illustrasjonene som skaper bevegelse, dynamikk og åpner for tolkning og forståelse. Vi finner også en miniatyrfortelling om den syriske dronningen Zenobia som er med på å gi bakgrunnsinformasjon og styrke karakteren Amina.

Noe av det som gjør *Zenobia* ekstra spennende for min del, og som kan gjøre det enklere å ta den med inn i et klasserom er mengden verbaltekst. Historien er hovedsakelig drevet av illustrasjonene. Siden det er relativt lite tekst vil det kunne bidra til at flere elever kan dykke ned i den. Men det er likevel flere ting jeg som lærer er nødt til å være obs på og tenke over hvis jeg tar den med inn i litteraturundervisninga. Boken har et klart politisk mål – å føle med flyktninger og vise de ubekvemme sidene ved krigen i Syria.

Bakerst i boken presiseres det at overskuddet av salg doneres til Flyktninghjelpen og at den er laget på dugnad. «Takk til alle bokhandlere, formidlere og bibliotek som formidler denne viktige historien», viser at forfatteren har en klar intensjon om å vise frem historien om en flyktning, å formidle en historie slik at lesere kan få en innsikt og en forståelse for hva som skjer ute i verden. Boken har et klart pedagogisk prosjekt, noe som også vises i anmeldelsene på baksiden: «... i ordets beste forstand en superpedagogisk fortelling om borgerkrigen i Syria.».

Bokens politiske motivasjon stemmer overens med verdigrunnlaget i styringsdokument for øvrig, men en norsklærer må også se på andre elementer. Man må se på teksten og se hva den inviterer til. Hvordan fortelles historien? Hvordan er illustrasjonene lagt opp? Hva gjør fargene med historien? Dette kan det nok være lett å miste fokus på, men er noe å absolutt tenke over. Det er ikke bare en pedagogisk bok og et politisk prosjekt, men det er en grafisk roman som har flere spennende virkemidler som bør trekkes frem. Kanskje kan den også introduseres og i all hovedsak leses for en estetisk opplevelse, for så å la det pedagogiske komme i andre rekke? Slik vil min masteroppgave være med på å vise hvorfor migrasjonslitteratur bør ha en fremtredende rolle i undervisning, hvilke virkemidler forfattere og illustratører kan bruke og også hvordan jeg, og andre lærere, bør ha kunnskap om de estetiske sidene ved grafiske romaner.

## 1.4 Oppgavens gang

I kapittel 2: Representasjon og grafisk roman som teoretisk-metodisk utgangspunkt presenterer jeg det analytiske perspektivet for analysen. Først vil jeg gjøre en kort bemerkning om kritisk teori og postkolonialisme for å vise at jeg går inn i teksten med et bestemt perspektiv og blikk, og også minne om at forfatteren har gått ut fra et bestemt perspektiv som kommer til uttrykk i romanen. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan jeg nærleser og for hvordan forståelse utvikler seg, hvor jeg støtter meg på den filosofiske hermeneutikken. I hoveddelen av teorikapitlet vil jeg presentere den grafiske romanen som sjanger og skrive frem begreper knyttet til bildebokteori og tegneserieteori jeg vil bruke aktivt i analysen. Jeg trekker frem tre fokusområdet jeg ser på vesentlige i fremstillingen av en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser i *Zenobia*. Disse består av narrative perspektiv, setting i fiksjonsunivers og karakterskaping i fiksjon.

I kapittel 3: Analyse av *Zenobia – på flukt fra krigen* gjør jeg en tredelt analyse av den grafiske romanen. Den første delen omhandler fremstillingen av Amina. Her vil jeg trekke frem koblingen som skapes mellom Amina og Zenobia, men også undersøke hvordan Amina fremstilles på flukt. Den andre delen fokuserer på hvordan settingen, og krigs- og fluktmotivet, i *Zenobia* skapes. Her vil jeg først undersøke hvordan settingen ute på havet fremstilles, før jeg retter blikket mot Syria i fiksjonsuniverset. I den tredje, og siste, delen i analysen vil jeg fokusere på de usikre utsigelsesposisjonene som oppstår i romanen hvor

Amina som fortellingens drivkraft og narrasjonens plassering i tid og nivå skal undersøkes nærmere.

Når jeg har undersøkt hvordan Aminas erfaringer og livsbetingelser er fremstilt på flukt vil jeg samle trådene og trekke det inn i en norskfaglig litteraturdidaktisk diskusjon. Fokuset vil være på hvordan *Zenobia – på flukt fra krigen* kan åpne dører mot verden og gi innsikt og forståelse i en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser, som kan bidra til danning hos elevene.



## 2 Representasjon og grafisk roman som teoretisk- metodisk utgangspunkt

Siden *Zenobia* fremstiller krig og flukt gjennom et syrisk barns perspektiv i Midtøsten er vi nødt til å være bevisste på hvordan den gjør det. I boken *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2020) skriver Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad at spørsmålet om hvordan en litterær tekst representerer verden står sentralt i all kritisk teori. De oversetter *representasjon* til «å vise frem igjen», som kan forstås som blant annet «å fremstille» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 15). Videre skriver de at denne forståelsen kan knyttes tilbake til *mimesis*-begrepet, som er en forestilling om at litteraturen etterligner virkeligheten, men påpeker at vi i dag er «mer opptatt av at litteraturen ikke fremstiller virkeligheten slik den er, men at den alltid gjør det fra et bestemt perspektiv». Dette er relevant for meg da Morten Dürr ikke etterligner virkeligheten slik den faktisk er, men han gjør det fra et bestemt perspektiv. I likhet med hvordan vi i dag er bevisste på at litteraturen fremstiller virkeligheten fra et bestemt perspektiv, er vi også nødt til å være bevisste på at jeg har med meg et perspektiv inn i arbeidet med *Zenobia*; det postkoloniale.

Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 98) skriver at postkoloniale studier er «en samlebetegnelse for en retning som er opptatt av å utforske relasjonen mellom tidligere kolonier og koloniherrer, eller mer generelt forholdet mellom kulturer der maktbalansen er ujevn.». Videre deler de inn studieobjektene i to hovedkategorier innenfor litteraturforskningen hvor den ene er litteratur skrevet av forfattere fra en undertrykt kultur og den andre som er mer relevant for meg: «litteratur skrevet av forfattere som tilhører den dominerende kulturen og som fremstiller en annen kultur» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 99). Begrepet *postkolonialisme* forbindes med blant annet makt som er helt vesentlig for forståelsen av postkoloniale studier (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 99), og også vesentlig for meg for hvordan den vestlige forfatteren Morten Dürr fremstiller en annen kultur.

Selv om jeg ikke vil bruke postkolonialismen direkte i analysen, da jeg forholder meg mer til det sjangermessige og andre elementer, er det utgangspunktet for å nettopp velge denne grafiske romanen og det er utgangspunktet for å undersøke blant annet karakteren og settingen for hvordan den fremstiller en barnemigrant på flukt. Dette for at jeg senere kan diskutere hvordan den grafiske romanen som form kan fremstille en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på et mer overordnet nivå.

## 2.1 Noen metodiske refleksjoner

Innenfor humaniora har hermeneutikken spesielt lagt særlig stor vekt på litterære tekster da de demonstrerer hvordan språket innehar en kraft som kan gjøre den menneskelige verden meningsfull gjennom symbolsk representasjon (Zimmermann, 2015, s. 67-68). Siden jeg skal foreta en nærlesning og en analyse av den grafiske romanen *Zenobia* vil jeg støtte med på en hermeneutisk tankegang. Måten jeg leser, tolker og forstår den grafiske romanen på er inspirert av den filosofiske hermeneutikken, representert av Hans-Georg Gadamer.

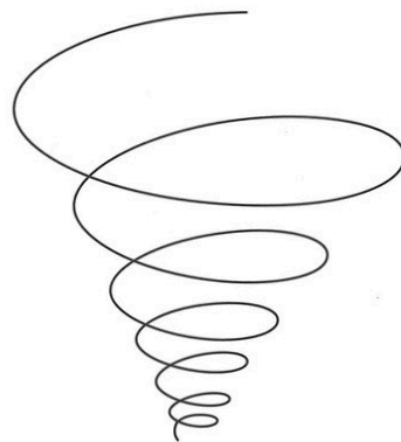
Den filosofiske hermeneutikken handler om menneskers forståelse og blir hos Gadamer presentert i boken *Sannhet og metode (Wahrheit und Methode)* (Gadamer, 1960/2010). Her prøver han å forstå forståelse ved å skissere at dette skjer gjennom hendelser hvor vi får noe overlevert, som vi videreutvikler. Han forklarer at «forståelse og utlegning av tekster ikke bare er et vitenskapelig anliggende, men tilhører åpenbart menneskets verdenserfaring (Gadamer, 1960/2010, s. 21). Det å forstå blir da å alltid å forstå andre, og at det er først da vi kan tilegne oss innsikt, jf. Gadamer (1960/2010, s. 21). Forståelse er dermed en hendelse som vi er deltakende i. Slik Gadamer fremskriver hermeneutikken kan vi si at denne måten å tilegne seg forståelse og innsikt på er grunnleggende for all humaniora og for all litteraturlæsning. Dette blir da relevant da denne oppgaven prøver å forstå *Zenobia* og se hvordan den grafiske romanen fremstiller innsikt i Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt. Ettersom Gadamer hevder at menneskers forhold til verden er gjennomsyret av forståelse, og at det er en del av en verdenserfaring som det gjelder å ta del i, handler det om å forstå og videreutvikle den overleveringen som skjer når vi plukker opp og leser *Zenobia*.



Vi kan diskutere hvorvidt det er en *metode*, og Gadamer selv motsetter seg at den vitenskapelige metoden og hevder at det ikke finnes egen metode for åndsvitenskapene, i motsetning til naturvitenskapene, jf. Gadamer (1960/2010, s. 33). Jeg vil likevel presentere og posisjonere meg innenfor den hermeneutiske «metoden» i min analyse gjennom den *hermeneutiske sirkelen*.

Den hermeneutiske sirkelen presenteres av Gadamer (1960/2010, s. 329) som et sirkellignende forhold hvor vi må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Han skriver videre hvordan forståelsens bevegelse alltid går i en pendelbevegelse mellom helheten, mellom delen og så tilbake til helheten. Jeg vil likevel konkretisere den hermeneutiske sirkelen gjennom å trekke frem hvordan jeg gjennom å se på utvalgte element og sider/oppslag, som jeg ser på som fremtredende, bruker delene for å få en bedre forståelse for helheten. På denne måten vil også jeg gå i en pendelbevegelse mellom helheten og delene. På denne måten gir sirkelen en positiv mulighet til erkjennelse, og sannhet, men det påpekes hvordan vi på forhånd ikke kan bestemme retningen på vår tolkning og forståelse, jf. Gadamer (1960/2010, s. 303). Den hermeneutiske sirkelen har blitt utvidet opp gjennom årene, hvor Ola Harstad og Lennart Jølle heller forstår den som en spiral for å illustrere hvordan «delen og helheten hele tiden forstås i lys av hverandre, slik at bevegelsen *både* «går opp» idet vi kommer tilbake, og «utvides» mens vi stiller nye spørsmål til teksten» (Harstad & Jølle, 2018, s. 34).

Harstad og Jølle (2018, s. 34) forklarer videre hvordan vi går inn i teksten, og spiralen, fra et bestemt ståsted hvor vi har med oss vår forforståelse, vår verdenserfaring, som påvirker vår tolkning av teksten. Dette kalte Gadamer for *fordommer* som skaper rammer for vår forståelse og utgjør vår *forståelseshorison*t (Harstad & Jølle, 2018, s. 34-35). Selv om han ikke bruker *fordommer* som noe negativt, som vi forbinder med ordet i dag, er det eneste som kreves av oss som lesere og tolkere at vi er åpne for hva



Figur 2.1. Forståelse som en utvidende bevegelse.

**Figur 1: Den hermeneutiske spiral, som vist i Harstad & Jølle (2018, s. 34)**

teksten har å tilby, jf. Gadamer (1960/2010, s. 305). Det vil si at det vi har med oss inn i tolkningsarbeidet er med på å skape rammer for vår forståelse og legger føringer for hvordan vi forstår. Her vil også mitt postkolonialistiske syn på migrasjonslitteraturen spille inn. Den legger føringer for hvilken roman jeg velger, hvilke element jeg skal analysere og hvordan jeg tolker og forstår romanen. Denne horisonten omslutter alt som er synlig fra hvor vi står i verden med all vår verdenserfaring, hevder Gadamer (1960/2010, s. 341).

Horisonten er dynamisk i og med at den er noe vi selv beveger oss inn i, men også fordi den beveger seg sammen med oss. På denne måten hevder Gadamer (1960/2010, s. 343) at horisonten alltid allerede er i bevegelse. I tillegg til hver enkelt menneskes horisont, inneholder også teksten en horisont som bygger på forestillinger og antakelser om verden som sådan. Disse to horisontene stilles ovenfor hverandre, hvor målet for tolkningsprosessen er *horisontsammensmeltning* (Harstad & Jølle, 2018, s. 35). Harstad og Jølle (2018, s. 35) påpeker at Gadamer mener at en full forståelse ikke er mulig, og at forståelse er en evig prosess som aldri tar slutt. Det eneste jeg som ønsker å forstå *Zenobia* innenfor min forståelseshorisont er nødt til å gjøre, er å være åpen for å la den grafiske romanen si meg noe, jf. Gadamer (1960/2010, s. 306). Her vil jeg senere diskutere om, og i så fall på hvilken måte, *Zenobia – på flukt fra krigen* kan bidra til å utvide elevenes forståelse av en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt.

Selv om jeg skal nærlese og analysere en grafisk roman vil jeg kombinere både tegneserieteori og bildebokteori. Jeg vil kunne ta tak i en rekke elementer fra de ulike teoriene. Eksempler på dette er tekstrutene i illustrasjonene, hvor abstrakte eller detaljerte ansiktene til karakterene er, kategorisering av de ulike panel-til-panel-overgangene eller hva linjene i illustrasjonen kan uttrykke fra tegneserieteorien. Vi har også blant annet metafiksjon og figurativt språk fra bildebokteorien. Der Maria Nikolajeva & Carole Scott regnes som pionerer innenfor bildebokforskningen, regnes Scott McCloud som en av de mest fremtredende innenfor tegneserieteorien, og begge vil hjelpe meg i min analyse. I det videre vil jeg rette oppmerksomheten mot utvalgte fokusområder som er viktige for min analyse.

## 2.2 Grafisk roman: noen utvalgte fokusområder

Vi bruker samlebegrepet *grafisk litteratur* om «tekster som integrerer ord og bilde», som bildebøker, tegneserier, ordfrie bøker og andre tekster hvor den visuelle fremstillingen er bærer av fortellingen eller er en vesentlig del av tekstens meningsproduksjon (Warberg, 2018, s. 206). Warberg (2018, s. 209) skriver videre hvordan vi avgrensner feltet, gjennom at vi kan knytte grafisk litteratur opp mot papir- og bokmediet, samtidig som tekstenes tilknytning til litteratur vektlegges i stedet for billedkunsten. Jeg vil også her avgrense og støtte meg på begrepet *grafisk roman*. I møte med *Zenobia* er narrative perspektiv, setting og karakterskaping viktig for min nærlesning for å kunne undersøke hvordan Aminas erfaringer og livsbetingelser fremstilles.

Grafisk roman kommer fra det engelske begrepet *graphic novel*, som brukes «om tegneserier som utgjør avsluttende fortellinger av høy litterær kvalitet og som er lange nok til å publiseres i bokformat» (Warberg, 2018, s. 218). Begrepet oppsto i 1978 gjennom Will Eisners bok *A Contract With God and other Tenement Stories: A Graphic Novel* da tegneserier hadde et dårlig rykte på seg til å være useriøs underholdningskultur, hvor Eisner ville uttrykke at boken hadde en høyere litterær kvalitet enn tegneseriens rykte, skriver Warberg (2018, s. 218). Hun peker videre på tre problematiske aspekter ved opphavshistorien til grafiske romaner. For det første hevder hun at begrepet kan gjøre det vanskelig å skille mellom den grafiske romanen og tegneserien da de to begrepene brukes om hverandre. For det andre er det problematisk at begrepet brukes til å nedgradere superheltserier og tegneseriestriper ved å markere at kvaliteten hos de grafiske romanene er bedre. For det tredje lignet Eisners bok mer på en novellesamling enn en roman i tradisjonell forstand. Jeg vil likevel støtte meg på og bruke begrepet grafisk roman om *Zenobia* grunnet dens egenskaper som en avsluttende fortelling i bokformat og at de fleste av sidene og oppslagene består av en enkelt illustrasjon i motsetning til tegneseriens mange ruter, selv om vi kan finne sider og oppslag som kan minne om en klassisk tegneserie.

Grafiske romaner er, i likhet med bildebøker og tegneserier, en del av samlebegrepet grafisk litteratur og kjennetegnes ved at de kombinerer to uttrykk for kommunikasjon, det visuelle og det verbale (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 1). Vi kan bruke semiotisk terminologi og si at grafiske romaner kombinerer to separate typer system, med både ikoniske og konvensjonelle

tegn. Det ikoniske systemet er representasjoner, hvor bildene har som oppgave å beskrive eller representere gjennom å inneha de samme kvalitetene som det de faktisk representerer. Det konvensjonelle systemet er skriften som ikke har direkte tilknytning til objektene, men heller er en kode hvor vi må vite hva bokstavene står for og hvilke ord som knyttes til hva, hvor funksjonen er å føre narrativet (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 1). Vi kan også bruke begrepet *modalitet* for hvert enkelt av disse semiotiske systemene, som vil si en måte å skape mening på og som er en ressurs for kommunikasjon. Siden grafiske romaner, sammen med andre typer grafisk litteratur, bruker flere modaliteter sammen for å skape mening kan vi kalle dem *multimodale* (Warberg, 2018, s. 211)

Selv om bildene er representasjoner trenger de ikke alltid å være mimetisk, imitert virkelighet argumenterer Kristin Hallberg (1982, s. 165) for. Hun introduserte begrepet *ikonotekst* som et hermeneutisk tekstbegrep applisert på bildeboken. Hun argumenterer for at bildebokens «egentlige tekst» finnes i interaksjonen mellom de to tidligere nevnte semiotiske systemene. Det vil si at det først er i leversituasjonen samspillet mellom de to systemene kommer til sin rett og vi kan lese bokens egentlige tekst bestående av, og i samspillet mellom, modalitetene. Dette blir spesielt viktig for meg i analysen da jeg vil lese, analysere og tolke romanens egentlige tekst gjennom sider, oppslag og sekvenser i *Zenobia*. Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 112-113) skriver at det første legger merke til når vi åpner et oppslag er bildet som gir leseren visuelle impulser, og etter hvert som vi leser verbalteksten søker vi i bildet etter det verbalteksten refererer til. Vi kan også se noe verbalteksten ikke refererer til, og det er da leseren selv må konstruere sammenhengen mellom tekst og bilde eller fylle inn «tomlassene».

Siden vi kan finne mer enn ett bilde på hver side eller oppslag vil jeg trekke inn Scott McCloud, den fremtredende tegneserieteoretikeren, og hans tegneserieteori fra boken *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993). McCloud bruker begrepet paneler for å beskrive tegneseriebildene, og argumenterer for at det kan finnes ett panel, som opererer som flere panel gjennom bruk av *renner* for å gjøre tydelig hvilken rekkefølge vi skal lese sekvensen i (McCloud, 1993, s. 97). Disse rennene er tomrommet mellom panelene hvor magien i tegneserier skapes. Vi kan fylle inn disse tomrommene og mentalt konstruere en kontinuerlig, sammenhengende realitet gjennom *closure* (McCloud, 1993, s. 67). Closure er

aktiviteten hvor menneskelig fantasi i tomrommet i rennene tar to separate bilder og transformerer de til én enkelt idé (McCloud, 1993, s. 66). På denne måten kan det også skapes bevegelse og dynamikk mellom panelene.

Disse panelene er som regel innrammet av rammer. Disse rammene er ifølge Nikolajeva og Scott (2001, s. 62) et kraftig visuelt element som kan skape en distanse og løsrivelse mellom leseren og bildet. I motsetning er fraværet av rammer, hvor bildet dekker en hel side eller et helt oppslag, et virkemiddel som tjener som funksjon til å invitere leseren inn i bildet. Gjennom å enten invitere leseren inn i bildet eller å skape en distanse mellom bildet og nevnte leser tjener rammene også som et kraftfullt visuelt element til settingen. Både closure og bruken, eller fraværet av, rammer vil utgjøre en vesentlig forskjell for mitt tolkningsarbeid og legge føringer for hvordan jeg leser og forstår romanen.

Selv om analysen min av den grafiske romanen *Zenobia* må forholde seg til samspillet mellom det visuelle og det verbale, vil jeg også trekke inn elementer fra en konvensjonell analyse med blant annet narrativ kommunikasjon, forteller og narrative nivå for å få en bedre forståelse for hvordan fortellingen er fremstilt da det kan være utfordrende å få tak i når og hvor noe uttrykkes. Å vite hvem som uttrykker noe når vil hjelpe meg i å få innsikt i Aminas erfaringer på flukt.

### 2.2.1 Narrative perspektiv

Ettersom *Zenobia* består av både verbaltekst og illustrasjoner som alene, eller sammen, kan tolkes på flere måter må vi gjøre rede for begreper som kan hjelpe oss i analysen for å få en dypere forståelse av innholdet i den grafiske romanen. Selv om vi kan lese den egentlige teksten i samspillet mellom tekst og bilde kan bildebøkene skape utfordringer knyttet til fortelleren og det narrative perspektivet. Fortelleren, som «er narrasjonsinstansen innenfor den narrative teksten» (Lothe, 2003, s. 34), lar seg dele inn mellom to hovedtyper<sup>8</sup>: førstepersonsforteller og tredjepersonsforteller. På bakgrunn av *Zenobia* vil jeg fokusere mest

---

<sup>8</sup> Vi har også en type med andrepersonsforteller som refererer til et litterært *du* eller *vi*, som den amerikanske litteraturviteneren Monika Fludernik har undersøkt i artikkelen *The Category of 'person' in Fiction: You and We Narrative-Multiplicity and Indeterminacy of Reference* (2011).

på førstepersonsfortelleren da vi finner pronomenet *jeg* knyttet til fortelleren. Lothe (2003, s. 35) viser til Tzvetan Todorov som i *Introduction to Poetics* (1981) setter opp en barriere mellom

den forteljinga der forteljaren ser alt personane ser, men utan å delta i handlinga, og forteljinga der ein forteljarperson seier «eg». Å blande dei saman ville vere å redusere språket til null. Å sjå eit hus og å seie «eg ser eit hus» er to handlingar som er ikkje berre forskjellige, men i opposisjon til kvarandre. (Todorov, 1981, s. 39, sitert i Lothe, 2003, s. 35)

Han viser også til Franz Stanzel som, i *A theory of Narrative* (1986), trekker fram fortellemotivasjon som en kontrast mellom en førstepersonsforteller og en tredjepersonsforteller ved at førstepersonsfortellinger innehar en eksistensiell motivasjon som er direkte knyttet til personens erfaringer, stemninger og behov som ikke eksisterer hos en tredjepersonsforteller. Som Lothe (2003, s. 35) skriver vil det si at førstepersonsfortelleren er personifisert i teksten og gjennom perspektiv, stemme og andre virkemiddel formidler én eller flere livshistorier. Denne førstepersonsfortelleren har en kropp, et ansikt, et ønske og et begjær slik som vi også finner i *Zenobia*. Det at vi har et visuelt perspektiv i den grafiske romanen kan være til hjelp med å virkelig forstå førstepersonsfortelleren, men det kan også være utfordrende da vi ser denne førstepersonsfortelleren utenfra.

I artikkelen *The Eye and the I: Identification and First-Person Narratives in Picture Books* (1991) presenterer Perry Nodelman at det er en ambivalens i bildebøker med en førstepersonsforteller siden bildene ofte ikke er fra et førstepersonsperspektiv. Det er også en dobbelthet siden vi ikke kan lese teksten og observere bildet samtidig, men at vi må alternere vårt fokus mellom dem (Nodelman, 1991, s. 1). Videre viser han til Gerard Genette som skiller mellom hvem som snakker og hvem som ser (fokaliseringsinstansen) og skriver at den som «snakker» i de fleste bildebøkene med en førstepersonsforteller ikke er den som «ser» (Nodelman, 1991, s. 3) For yngre lesere kan det skape utfordringer å kunne identifisere seg med førstepersonen samtidig som teksten krever empati med «jeg»-et, mens bildene antyder en objektivitet med tanke på avstanden (Nodelman, 1991, s. 3).

Siden vi, slik Nodelman påpeker, kan anta at yngre lesere har en tendens til å identifisere seg med førstepersonsfortelleren kan det være vanskelig å føle med karakterene siden bildene, og derfor også teksten, forstås som distansert. Dette blir spesielt tydelig gjennom snakkeboblene hvor vi antar at teksten kommer fra snakkende mennesker, som vi ser fra en distanse (Nodelman, 1991, s. 11). Men dette gir også en god mulighet til å kunne føle med førstepersonsfortelleren gjennom subjektiviteten i teksten og den distanserte objektiviteten av bildene. Vår sympati med en hvilken som helst karakter er avhengig av vår forståelse av konteksten til helheten. Å lese godt er å lese med følelse av en dobbelthet i litteraturen som gjør oss i stand til å bli involvert i, og også kanskje identifisere oss med, dens karakterer og situasjoner, men også å trekke oss tilbake og forstå karakterene og deres situasjon med en form for objektivitet (Nodelman, 1991, s. 29-30). Selv om vi nå har sett på narrativ kommunikasjon og førstepersonsfortelleren kan det likevel være vanskelig å virkelig forstå hvor, både i tid og rom, narrasjonen foregår. Dette gjelder også den grafiske romanen *Zenobia*. Vi er derfor nødt til å se nærmere på ulike narrative nivå som kan være til stede i fortellingen.

Vi har med en *fortellende* tekst å gjøre så fort en *handling* forekommer, skriver Aaslestad (1999, s. 25). Han presenterer og diskuterer videre noen etablerte modeller over forholdet mellom «det fortalte og «det som det fortalte refererer til»», hvor han blant annet trekker frem distinksjonen fortelling/historie fra Genette, men han regner i hovedsak med tre nivåer bestående av *fortelling*, *historie* og *narrasjon* (Aaslestad, 1999, s. 26-27) som jeg også vil støtte meg på.

*Fortelling* er den narrative teksten, det som faktisk er fortalt (Aaslestad, 1999, s. 27) og som kan fysisk leses av oss som lesere i den grafiske romanen *Zenobia*. *Historie* defineres som *det narrative innholdet* (Aaslestad, 1999, s. 27) og kan kun rekonstrueres, mer eller mindre fullstendig, ut fra fortellingen. Aaslestad (1999, s. 28) poengterer at vi er nødt til å være klar over at historien ikke kan rekonstrueres helt og fullt ut, og at fortellingen er overordnet da vårt objekt og fokus er fiktive fortellinger ettersom Genette hevder «at narrasjonen i *ikke-fiktive fortellinger* er den egentlige gitte størrelse, og at fortelling og historie bare er simultane avledninger av denne». Narrasjonsnivået kan være vanskelig å skille fra de to andre nivåene, hevder Aaslestad (1999, s. 28). Narrasjon definerer han som *den produserende*

*fortellehandling* og den situasjonen fortellehandlingen finner sted i (Aaslestad, 1999, s. 27). I *Zenobia* blir dette et viktig poeng siden fortellehandlingen er den narrative teksten, som jo er *fortellingen*. Vi vil likevel regne med disse tre nivåene, men vi vil også ta inn et fjerde nivå, *kontekstnivået*.

I tillegg til fortelling, historie og narrasjon i realistisk dominerte tekster kan vi ha hjelp av å regne med *kontekstnivået*. Det kan defineres som det som er logisk implisitt i fortellingen, men ikke direkte uttrykt (Aaslestad, 1999, s. 30). «I slike fiktive univers er det for eksempel alltid en rekke objekter ... som ikke gis direkte plass i fortellingen, men som *impliseres*, idet vi med letthet kan tenke oss til dem», som blant annet gjenstander, handlinger og tilstander (Aaslestad, 1999, s. 30). Denne konteksten er viktig i *Zenobia* grunnet samtidsperspektivet og krigs- og fluktmotivet. I følge Lothe (2003, s. 26), som støtter seg på den narrative kommunikasjonsmodellen<sup>9</sup>, trengs det en *kode*, et sett av normer og regler som er felles for både avsenderen og mottakeren for å kunne ta inn budskapet. Gjennom den grafiske romanen *Zenobia* blir dette spesielt tydelig gjennom illustrasjonene, og også siden illustrasjonene ofte bærer narrasjonen hvor vi implisitt kan tenke oss til hvorfor en overfylt båt med mennesker befinner seg på det store havet, og hvorfor Amina er nødt til å flykte. Vi kan da se byens tilstand og militære objekter, og med letthet trekke konklusjoner om konteksten.

Som vi nå har sett har vi ulike nivåer bestående av fortelling, historie, narrasjon og kontekst. Men innenfor teksten kan vi også ha ulike nivå utenfor førstepersonsfortelleren. Lothe (2003, s. 53) skriver at forfatteren også kan utforme diskursen ved å kombinere ulike narrative nivå, og «slik kan ein person som utfører handlinger det blir fortalt om, sjølv fungere som ein forteljar av ei innlagd historie». Slike fortellinger med en forteller det blir fortalt om er på et *hypodiegetisk* nivå (Lothe, 2003, s. 54), og er relevant da vi har en slik fortelling til stede i *Zenobia* om den historiske, syriske dronningen Zenobia. En tekst kan som vi har sett bestå av ulike nivå. Som vi kan se i *Zenobia* er dette særlig interessant ved at fortellingen problematiserer de narrative nivåene og rekkefølgen, som kan gjøre det utfordrende å vite hvor og når noe uttrykkes.

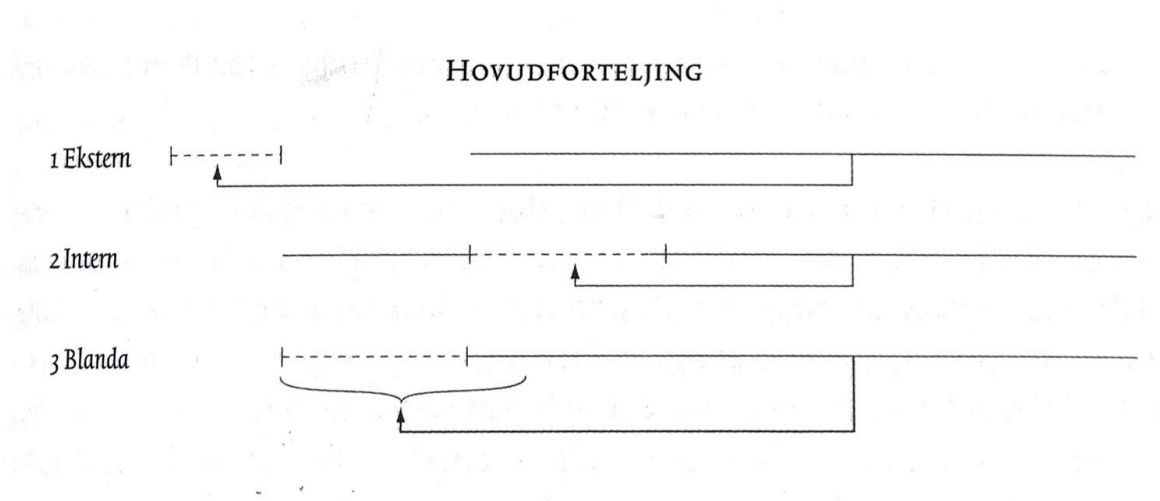
---

<sup>9</sup> Lothe viser til Roman Jakobsons utvidelse av den narrative kommunikasjonsmodellen. Jakobson, R. & Rudy, S. (1987). *Language in Literature*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.



Jeg vil nå presentere noen begreper som kan være til hjelp når vi skal forstå både når og hvor noe uttrykkes i *Zenobia*. Med rekkefølge menes tidsrekkefølgen av hendelsene i historien i forhold til den narrative presentasjonen av disse hendelsene (Lothe, 2003, s. 87). Når da den narrative presentasjonen av hendelsene i *Zenobia* ikke er helt kronologisk oppstår noe som Genette kaller for anakroni, jf. Lothe (2003, s. 87). I motsetning til en kronologisk fortelling hvor dens rekkefølge tilsvarer historiens rekkefølge fortelles ikke tekstens historie i den rekkefølgen de skjer i (Claudi, 2010, s. 94). Dette skjer gjennom to ulike varianter: *prolepser* og *analepser* (Lothe, 2003, s. 87).

*Prolepser* viser til fremtidige hendelser, noe som vil si at narrasjonen går inn i historiens framtid (Lothe, 2003, s. 90), og kan også kalles frampek. *Analepser* viser til hendelser som viser til et tidligere punkt i teksten hvor senere hendelser allerede er fortalte, «det vil seie at narrasjonen grip tilbake til eit tidlegare punkt i historia» (Lothe, 2003, s. 87), noe vi også kan kalle tilbakeblikk. Lothe trekker inn Genette som deler inn de ulike analepsene i tre distinktive typer, hvorav to gjør seg gjeldene for min analyse.



**Figur 2: Illustrasjon av de tre analepsetypene. Modell som vist i Lothe (2003, s. 89)**

Den *eksterne analepsen* kjennetegnes ved at «historietida i analepsen ligg utanfor og før tida i hovudforteljninga. Det inneber at narrasjonen grip tilbake til eit punkt i historia før

hovudforteljinga tar til» (Lothe, 2003, s. 87). For oss er dette relevant da det i *Zenobia* finnes tilbakeblikk som finner sted og som ikke er en del av det jeg leser som hovedfortellingen, med Amina på flukt. Lothe (2003, s. 89) skriver at en ekstern analepse gjerne fungerer som et supplement til hovedfortellingen. Den andre typen, intern analepse, er derimot del av hovedfortellingen, hvor narrasjonen går tilbake til et tidligere punkt i hovedfortellingen noe som ikke er relevant for min analyse av *Zenobia*. Den tredje varianten gjør seg derimot gjeldende.

En «*blanda analepse* vil seie at tidsperioden som analepsen dekkjer, tar til før hovudforteljinga, men fører fram til eller grip inn i den» (Lothe, 2003, s. 88). Et kjennetegn som er typisk for den blanda analepsen er at hendelsene som analepsene tar opp påvirker situasjonen karakterene befinner seg i (Lothe, 2003, s. 89), som også er tilfelle i den grafiske romanen. De hendelsene som tas opp i de ulike analepsene er med å påvirke den situasjonen Amina til slutt befinner seg i på flukt.

Som vi kan lese omhandler de tre ulike variantene av analepsene om tidsperspektivet i forhold til hovedfortellingen, men Aaslestad (1999, s. 39) presenterer også begrepene *homo-* og *heterodiegetiske anakronier*. Selv om han er skeptisk til bruken av dem siden det ligger en sterk grad av fortolkning bak dem vil jeg likevel introdusere, og bruke dem, da jeg finner de fruktbare for min analyse. Begrepet *diegesis* kan bety «historie» eller «innhold», jf. Aaslestad (1999, s. 39-40). Når det gjelder homo- og heterodiegetiske segmenter er det snakk om noe er en del av, eller ikke en del av hovedfortellingen. «Et *homodiegetisk* segment hører til hovedfortellingen, mens et *heterodiegetisk* segment innholdsmessig sett «faller utenfor»», skriver Aaslestad (1999, s. 40). I *Zenobia* er miniatyrfortellingen om den syriske dronningen utenfor hovedfortellingen, i likhet med enkelte analepser, som kan ha implikasjoner for hvordan vi leser og forstår Aminas erfaringer og livsbetingelser. Disse blir er da heterodiegetiske segment, mens segmentene som omhandler flukten er homodiegetiske siden de hører til hovedfortellingen. De homodiegetiske segmentene kan også ha mye å si for hvordan vi forstår Aminas erfaringer og livsbetingelser, men de kan i større grad være fokusert på handlingen.

## 2.2.2 Setting i fiksjonsunivers

Ettersom *Zenobia* er en grafisk roman åpner det for muligheter til å vise settingen gjennom illustrasjonene. Nikolajeva og Scott (2001, s. 61) skriver at bildebøkens setting kan formidles gjennom både bilde og tekst, eller begge. Videre skriver de at bildene er godt egnet til å beskrive spatiale dimensjoner, landskap, relasjoner mellom objekter, deres størrelse og posisjon med mer. *Settingen* kan sies å etablere situasjonen og den fiksjonsverden hendelsene i fortellingen finner sted. Det vil si at den kommuniserer en følelse av både tid og sted for hendelsene. Den kan også etablere sjangerforventninger gjennom å gi et gjennomgripende affektivt klima som setter lesernes emosjonelle respons i bestemte følelsesregistre gjennom fortellingens utvikling, som blant annet et dramatisk skifte i settingen (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 61), som skiftet mellom det trygge hjemmet og et krigsherjet land. De trekker frem begrepene *diegesis* (fortelle) og *mimesis* (vise) for å forklare hvordan tekst kun kan forklare rom, mens bildene faktisk kan vise dem.

Det antas ofte at barn misliker verbale beskrivelser, hvor de kan hoppe over dem i lesningen, det er derfor vanlig å holde dem til et minimum eller droppe verbale beskrivelser (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 62). Jeg nevnte tidligere hvordan settingen kan sette lesernes emosjoner i bestemte følelsesregistre, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 61), men den kan også skape en spesiell stemning gjennom en utvidet og utfyllende setting som nostalgi inspirert av beskrivelsen av et idyllisk landsted (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 67). På denne måten må settingen bli ansett som et symbol, hvor de forklarer at en skog kan representere fare eller frykt (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 68).

Vi finner også mer komplekse settinger som kan bidra til utviklingen i fortellingen. Nikolajeva og Scott (2001, s. 69) forklarer hvordan vi i undersøkelser av settingen skiller mellom typene *integral* og *backdrop*. *Integral*, eller *integrert setting* som jeg velger å oversette det til, er settinger som er en uunnværlig komponent i fortellingen som ikke kan ha skjedd noen andre steder (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 69). I *Zenobia* vil en slik setting da blant annet være i et krigsherjet Syria. *Backdrop setting*, eller en *bakgrunnssetting*, på den andre siden er ikke essensiell for fortellingen (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 70), men kan tjene som andre formål som er med på å fremstille en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser.

Settingen kan også bidra til fortellingens konflikt, spesielt i fortellinger som tar karakteren vekk fra deres kjente omgivelser, hevder (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 70). De skriver videre hvordan det å flytte en karakter til en ekstrem setting, f.eks. krig, kan det initieres og forsterke en modningsprosess som ikke hadde vært mulig i en normal setting. På denne måten kan settingen bli en katalysator i fortellingen i tillegg til å bidra til fortellingens utvikling som vi vil se i *Zenobia*. Settingen kan også bidra til å assistere karakterskapingen, hevder Nikolajeva og Scott (2001, s. 61).

### 2.2.3 Karakterskaping i fiksjon

Denne settingen som kan assistere karakterskapingen, kan ifølge Nikolajeva og Scott (2001, s. 105), sterkt belyse eller kommentere karakteren. De bruker et eksempel hvordan beskrivelsen av en karakters soverom kan si noe om hva slags person vi har med å gjøre. Dette vil også en overlesset båt midt på havet med mennesker hvor mange ikke har redningsvest også gjøre. Det finnes flere måter en forfatter og en illustratør kan skape en karakter, hvor den mest vanlige er narrative beskrivelser som både inkluderer emosjonelle, psykologiske og filosofiske karakteristikk, og som også inkluderer visuelle detaljer som kan beskrive hvordan karakteren ser ut, hvilke klær de bruker og hvordan de beveger seg (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 81).

Deres emosjonelle og psykologiske karakteristikk henger godt sammen med hvordan de beveger seg under ulike hendelser. Deres handlinger, eller mangelen på handlinger hvor de kan fremstå som handlingslammet, byr på informasjon om deres adferd og gjennom direkte eller indirekte tale kan avsløre ulike dimensjoner umiddelbart ved karakteren som mer statiske beskrivelser ikke klarer, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 81). De skriver videre hvordan slik informasjon om karakterens handlinger under ulike hendelser er presentert mer direkte for leseren og at en slik teknikk involverer leseren mer intenst i hvordan vi tolker karakter enn om vi skulle fått det enkelt beskrevet, slik vi også vil kunne se i *Zenobia*. En måte å direkte involvere leseren, og som også krever engasjement, er gjennom visuell leserkontakt hvor forfatteren eller illustratøren kan etablere et forhold til leseren ved at karakteren retter seg mot leseren med en emosjonell eller psykologisk intensitet (Birkeland et al., 2018, s. 117). Som regel er verbale beskrivelser av karakterene i bildebøker utelatt, da det visuelle er mer effektivt (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 82).

Selv om enkelte menneskelige egenskaper, som å være modig, snill og uskyldig, er vanskelig å kunne kommunisere visuelt vil karakterens posisjonering, bevegelser, handlinger (eller mangelen på) og ansiktsuttrykk kunne avsløre emosjoner og holdninger, som glede eller frykt (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 82-83). Karakterenes ulike trekk kan altså formidles gjennom representasjon, som blant annet kontraster mellom hvordan de fremstilles hjemme og borte, eller implisitt hvor vi som lesere må trekke konklusjoner (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 82). Illustrasjonene har derfor flere muligheter gjennom bruken av det visuelle perspektivet, ulike farger og plassering til å skape og formidle en karakters karakteristikk, selv om ordenes finesse trengs for å fange de mer komplekse emosjonene og motivasjonene hos karakterene (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 83).

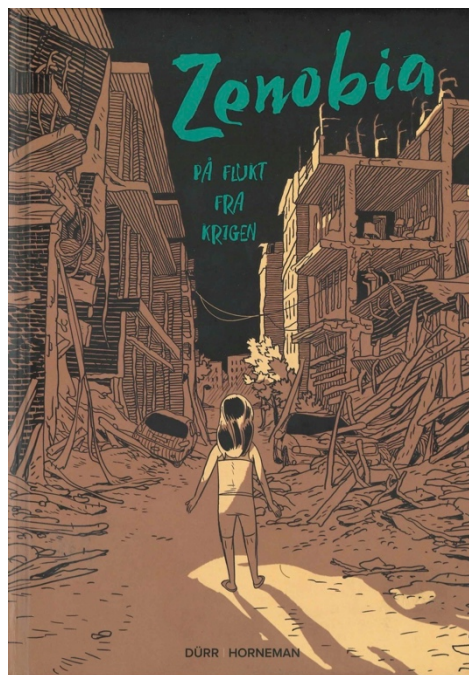
Som Nikolajeva og Scott (2001, s. 82) beskriver, kan karakterenes emosjoner uttrykkes gjennom indre monologer som enten kan støtte en tolkning eller som kan produsere komplekse forhold som simulerer livets kompleksitet. Selv om karakterene kan både skapes og utvikles gjennom bildebøker, hevder Nikolajeva og Scott (2001, s. 82) at det derimot er en tendens til at bildebøker er mer handlingsorientert enn karakterorientert, som vil si at karakterene heller mot å være mer statiske enn dynamiske. Om dette er tilfelle i *Zenobia* vil jeg undersøke i analysen.

I analysen vil jeg ta med meg det de teoretiske perspektivene jeg nå har presentert. Som kapittelet har vist er fremstilling et sentralt begrep som vil være fremtredende i den kommende analysen. Jeg vil nå trekke ut sentrale oppslag som deler som kan bidra til å skape en større, helhetlig forståelse for hvordan en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser fremstilles. Her tar vi med oss begreper fra både tegneserieteorien og bildebokteorien innenfor fokusområdene narrative perspektiv, setting og karakterskaping. Men aller først vil jeg undersøke hva som skjer når vi først plukker opp *Zenobia* og den presenterer seg for oss.



### 3 Analyse av *Zenobia – på flukt fra krigen*

Det er ikke kun det vi kan lese i oppslagene i *Zenobia* som utgjør helheten, men også alt det som omslutter og ledsager den litterære teksten. Dette kalles paratekster (Genette, 1997, s. 1). Nikolajeva og Scott (2001, s. 241) hevder at det har vært manglende fokus på bildebøkers paratekster, da de mener at titlene, forsidene og endebladene er elementer som er viktigere i bildebøker enn hos romaner. Når vi plukker opp en bok presenterer boken seg for oss, og vi begynner å danne oss et bilde av hva slags bok dette er, blant annet ved å se på bokas forside, jf. Genette (1997, s. 1). Forsiden til *Zenobia* viser et bilde av en noen vi kan anta er en jente grunnet det lange håret, og den spede



Figur 3: Forsiden av bokomslaget

kroppen. Denne jenta står barføtt i en gate med ruinerte bygninger rundt seg. Byen kan minne om den syriske byen Aleppo etter krigens herjinger i Syria. Fargene er jordbrune og okergule, med en svart himmel. Tittelen bryter med himmelen i en turkis farge.

Paratekstene kan presenteres som en transaksjon, og ikke kun en overgang, hvor det ligger strategiske muligheter for innflytelse av hvordan leserne oppfatter og forstår innholdet (Genette, 1997, s. 2). Dette gjør seg relevant for hvordan vi leser og tolker tittelen på *Zenobia*, og spesielt undertittelen. *Tematiske titler* brukes til å beskrive titler som bærer tekstens tematikk, hevder Genette (1997, s. 81). Han påpeker at navn på karakterer ikke direkte kan være tematiske siden de er elementer av det diegetiske fiksjonsuniverset hvor de tjener som tittel, men at alt i tittelen som ikke selv er direkte tematisk, som karakternavn, kan være empirisk eller symbolsk relatert til tematikken. Tittelen *Zenobia* åpner for flere tolkninger. Det kan være den ruinerte byen som denne jenta står midt i, men det kan også være jenta selv. Undertittelen *på flukt fra krigen* er en tittel som bærer det vi kan tenke oss er det tematiske

innholdet i boken, noe som også forsterkes gjennom forsidens ikonotekst, som er samspillet mellom tekst og bilde (Hallberg, 1982, s. 165). Motivet på bildet viser en rasert by som ser bombet ut og jenta står alene, barføtt med hendene ut til siden, litt spørrende om hva som har skjedd og hva som nå skjer videre. Ettersom undertittelen peker mot det tematiske, som er flukt kan vi tolke at det er jenta som er på flukt fra krigen. Tittelen peker slik mot jenta, Amina, heller enn den ruinerte byen jenta befinner seg i. Siden Amina er knyttet til det Genette kaller det diegetiske fiksjonsuniverset, kan vi kalle hele tittelen tematisk grunnet tittelens symbolske tilknytning til protagonisten (1997, s. 81). Tittelen blir også en slags avhumanisering da Amina ikke er en del av tittelen, men at det heller er Zenobia. Tilknytningen mellom Amina og Zenobia vil vi se nærmere på i kapittel 3.1.1.

Vender vi boken kan vi på baksiden av bokomslaget lese at «*Zenobia* er historien om syriske Amina. Hun er på flukt fra krigen.» På bakgrunn av dette kan vi tolke at jenta på bokomslagets forside er Amina. Videre er det fire setninger fra ulike anmeldelser i danske magasin og nettsider som forteller om at det blant annet er en «superpedagogisk fortelling om borgerkrigen i Syria», at den treffer deg midt i mellomgulvet, og at den er vakker og poetisk om Syrias realiteter. Det er også fremhevet at den ble kåret til beste danske tegneserie i 2017. Paratekstene forsøker på denne måten å fremme et tematisk og pedagogisk potensial i boken som også er kvalitetssikret gjennom fremhevelsen av kåringen nede på siden. Dette skaper forventninger om at vi skal få lese og få innblikk i en migrants erfaringer på flukt fra den brutale krigen i Syria. Om dette er tilfelle kan vi ikke på forhånd vite før vi selv har lest den, men som paratekstlige elementer kan disse bokomtalene og denne kåringen være med på å styre leseren mot å plukke opp denne boken til lesning.

På baksiden er det også bilde av en fulleset båt. Baksiden har helsvart bakgrunn med turkis «handlingsreferat», okergule anmeldelser og prisvinnende anerkjennelse med illustrasjonen i en mer rosafarget jordfarge. Hva gjør så alt dette med våre forventninger til boken? Illustrasjonen med den overfylte båten kan ligne på bilder som hyppig har vært å finne i media siden flyktningkrisen rammet verden i 2015. Overfylte båter hvor menneskene om bord setter sin lit til at båtene skal føre dem over til en trygg tilværelse. Dette kan vekke og aktivisere våre forkunnskaper om flyktningkrisen, og kan skape en forventning om menneskenes skjebne. Den rosafargede jordfargen står i kontrast mot den helsvarte



bakgrunnen og trekker blikket mot dem. Den mørke bakgrunnen kan skape en forventning om lidelse og død, da svart farge kan bli brukt til å uttrykke frykt, tristhet og også død (Van Leeuwen, 2011, s. 2). Slik skapes en forventning til teksten om at dette ikke trenger å gå bra for den syriske jenta, og at hennes livsbetingelser under flukt vil være vanskelige og preget av utfordringer og død. Båten etterlater seg også en lys stripe og vi kan finne en refleksjon i det vi kan tolke som vann. Lyset fra der de kommer fra, lyset fra menneskene på båten og båten i seg selv seiler mot en mørk og ukjent fremtid vi som lesere får lyst til å finne ut mer om. Hvor kommer de fra, hvor skal de og hvordan går det med dem til slutt?

Med teorien som støtte vil jeg i det videre undersøke *Zenobia* med fokus på fremstillingen av Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt. Jeg vil først undersøke hvordan Amina, en barnemigrant, fremstilles på flukt, i tillegg til hennes erfaringer og livsbetingelser. Deretter vil jeg se på hvordan de ulike settingene med havet og i Syria fremstilles. Til slutt vil jeg se på hvordan narrativet drives gjennom Amina hvor jeg vil ha spesielt fokus på ulike narrative nivå.

### 3.1 Amina – et isolert barn?

For å kunne svare på hvordan en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt er fremstilt i *Zenobia* er jeg nødt til å undersøke hvordan Amina er fremstilt. Selv om det ofte er flere mennesker involvert i illustrasjonene sammen med Amina, fremstilles hun ofte isolert og alene. Det isolerte barnet er et viktig motiv i barne- og ungdomslitteraturen, hevder Svein Slettan (2020, s. 32) og knytter det mot identitet. I *Zenobia* kan Amina representere «alle» barn på flukt og hun kan tjene som et symbolsk bilde for verdens tilstand hvor barnemigranter er isolerte fra både voksne og verden. Som vi allerede har sett på bokens fremside fremstilles Amina isolert og alene i den store og skumle verdenen som oppstår etter krigen. Dette er gjennomgående i den grafiske romanen, selv om hun har voksne mennesker rundt seg. Hun får likevel noe støtte under flukten, eksplisitt av onkelen og implisitt gjennom Zenobia, en tidligere syrisk dronning.

### 3.1.1 Amina og Zenobia

Zenobia, tittelen på den grafiske romanen, viser til en historisk person fra nettopp Syria. Det viser også til et svensk lasteskip som forliste på jomfruturen utenfor Kypros i 1980. Amina blir ofte minnet på Zenobia, denne syriske dronningen som hersket over både menn og over store landområder. For å undersøke på hvilken måte hun er et forbilde for Amina vil jeg undersøke fortellingen om Zenobia i den grafiske romanen, men også hvilke koblinger som er gjort, både eksplisitte og implisitte.

Vi møter Zenobia for første gang i fortellingen på side 41 hvor moren minner henne på at hvis Zenobia kan, så kan Amina også. Videre følger en introduksjon og en egen fortelling om Zenobia fortalt gjennom et tilbakeblikk, en analepse. Tekstutdraget og illustrasjonene på side 42-47 skiller seg ut fra de andre analepsene vi finner i boka, som jeg skal undersøke senere. Allerede på illustrasjonen hvor det står «Mamma minnet meg ofte på Zenobia» kan vi se en person, som vi forstår som Zenobia, sittende på en hest med andre fargetoner enn hva som har vært tilfelle tidligere i boka. Samme motiv, bare med en steilende hest og løftet sverd viser seg under teksten «Du må aldri gi opp!». Tekstutdraget viser også hva slags livsfilosofi moren overleverer til Amina. Det fremstår sentralt i oppdragelsen hvordan Amina aldri må gi opp, at hun må kjempe hvor enn hun har mulighet. En steilende hest og et løftet sverd viser at Zenobia er klar til å gå i kamp mot hva enn som møter henne, og slik vil moren at også Amina må kjempe og aldri gi opp. Det er iøynefallende hvordan moren minnet henne om Zenobia ved vanskelige stunder, slik at Zenobia blir et forbilde for Amina.



**Figur 4: Oppslag side 42-43**

På side 47 finner vi verbalteksten «Hvis Zenobia kunne, så kan du også!». Slik som på side 42 kan vi tenke oss at det er moren som forteller historien om Zenobia. Eller snarere, moren forteller det gjennom Aminas tanker slik hun husker det. Som pronomenet *du* forteller er det rettet mot førstepersonen, nettopp Amina, slik at det må ha blitt fortalt av moren. Vi har derfor en annen forteller av en fortelling i selve fortellingen, som ikke er en del av hovedfortellingen. På denne måten blir miniatyrfortellingen en heterodiegetisk fortelling. Slike miniatyrfortellinger kalles også for *mise-en-abyme* (Lothe, Refsum & Solberg, 2007, s. 141) Zenobia er tross alt tittelen på den grafiske romanen, men slik jeg leser boken er Aminas flukt hovedfortellingen. Miniatyrfortellingen om den syriske dronningen Zenobia befinner seg da på et annet nivå enn det dominerende handlingsnivået i den grafiske romanen, som er på det *diegetiske* nivået, som Amina som førstepersonsforteller presenterer. Slik kan vi si at fortellingen om Zenobia er på det *hypodiegetiske* nivået, som ligger under det diegetiske, jf. Lothe (2003, s. 54). Jeg skal komme tilbake til narrative nivå mer eksplisitt i kapittel 3.4, men vil kort gjøre rede for hvor denne fortellingen plasseres for å se hvordan koblingen mellom Amina og Zenobia skapes i romanen, og hvordan dette implisitt styrer vår tolkning av Amina som karakter.

Slike *hypodiegetiske* fortellinger kan ha en tematisk funksjon ifølge Genette, forteller Lothe (2003, s. 54). I *Zenobia* har denne hetero- og hypodiegetiske fortellingen en forklarende funksjon som både forteller leseren hvem Zenobia er, men også hva slags karakteristikk hun har ved seg. Selv om Amina ikke skal erobre land, slåss, ri og herske som en mann så må hun krige. Krige for overlevelse der hun ligger i vannet. For hvis Zenobia kunne, så kan Amina også. På denne måten styrkes Aminas egenskaper som en som kjemper for overlevelse, en som har mot og en som er sta (i positiv forstand). Å ha noen å se opp til, en sterk person eller en heltet karakter, kan fungere som en mental støtte til å kjempe og også huske hva vi selv står for. Vi kan tenke oss at de fleste barn og voksne har hatt sine superhelter som har fulgt dem opp gjennom oppveksten, og som kanskje også har vært med på å forme dem til menneskene de er i dag. Hos Amina er det Zenobia som tjener som en implisitt vokter og forbilde.

Vi kan tenke oss at de fleste vestlige barn har kjennskap til fiktive superhelter som Spider-Man, mens Zenobia nok står frem som en mer perifer, historisk skikkelse. Men syriske barn kan ha kunnskap og kjennskap til Zenobia da hun er en viktig, historisk skikkelse i deres kultur. På denne måten kan også den *hypodiegetiske* fortellingen presenteres som en inngang til innsikt i deres kultur. Slik Harald Hårfagre erobret land og samlet Norge, så gjorde Zenobia det samme i deres kultur. Hun både samlet og ledet et multikulturelt land og blir i dag sett på som et patriotisk symbol i den syriske kulturen hvor hun blant annet er avbildet på syrisk valuta (Sahner, 2011). Som vi vil se er det også en ambivalens mellom de karakteristikkene som Amina tillegges gjennom koblingen til Zenobia og slik hennes historie utvikler seg.

Mot slutten av boken ligger Amina i vannet, resignert, motløs og uten bevegelser. Denne resignasjonen i vannet kan tolkes som Aminas drukning og død. Dette forsterkes gjennom fire oppslag mot bokens avslutning. Fra side 86-93 kommer oppslag som begynner med å vise et stort skip ved navn Zenobia som ligger på havets bunn. Illustrasjonene zoomer seg inn på skipet hvor vi kan se havet bugne av liv i form av fisk som nå bruker skipet som et kunstig rev. Vi kan tenke oss at det ekte skipet MS Zenobia, et svensk lasteskip som sank på jomfruturen i 1980 utenfor Kypros og som nå er et populært dykkemål i Middelhavet, er inspirasjonskilden til dette skipet.

Skipet, som vi kan se på side 90-91 og i figur 5, kan sees på som et symbol for Aminas skjebne. Som vi vil se senere synker Amina dypere og dypere ned i vannet og hennes hudfarge blir blå som hos et lik. Dette i kombinasjon med skipets navn og den implisitte koblingen til navnet Zenobia åpner for en tragisk tolkning.



**Figur 5: Oppslag side 90-91**

Det sunkne skipet kan leses som et bilde på Aminas, og andre båtmigrantere, skjebne. Claudi (2010, s. 166) skriver at begrepet symbol blant annet anvendes i litteraturvitenskapen som et fenomen som henviser til betydninger utenfor seg selv hvor den symbolske effekten forklares som et betydningsoverskudd. Legger vi Claudis symbolbegrep til grunn kan vi tolke det sunkne skipet som en henvisning til Aminas skjebne grunnet hennes tilknytning til Zenobia. Vi kan også støtte oss på Nikolajeva og Scott (2001, s. 173) som hevder at symbolske representasjoner er uttrykk vi må tolke på ulike nivå i motsetning til en direkte representasjon av virkeligheten hvor det sunkne skipet er kun det, et sunket skip. Derfor kan vi tolke skipet som et frampek på Aminas skjebne gjennom skipets navn. En skjebne hvor hun ender opp på

havets bunn som druknet barnemigrant. Aminas erfaringer fra havet er at alt er stort og tomt, og hennes livsbetingelser som en barnemigrant i det store havet, uten redningsvest som hjelp til å holde hodet over vannet, blir da både utfordrende og livsfarlige.

En slik tolkning vil også bryte med den klassiske hjem-borte-hjem-strukturen som vi vanligvis finner i barnelitteraturen. Denne strukturen som er framtrødende i barnelitteraturen hvor avslutningen ofte inneholder en løsning på konflikten (Birkeland et al., 2018, s. 74), finner vi ikke i *Zenobia*. Hjem-borte-hjem-strukturen er også grunnmønsteret i dannelsesromanene (Wicklund, 2018, s. 204), men det kan diskuteres om hvorvidt Amina blir dannet da hun ender opp alene og isolert synkende i vannet, eller om det vi som lesere som blir forsøkt dannet av den grafiske romanen. Den grafiske romanen avslutter borte med en åpen slutt hvor det ikke finnes en løsning på konflikten, men som heller er åpen for tolkning. I likhet med Amina i den grafiske romanen kom heller aldri den historiske Zenobia hjem til Palmyra, men endte sine dager i det romerske riket (Sahner, 2011).

Som vi nå har sett knyttes Amina opp mot Zenobia gjennom tittelen, den hypodiegetiske miniatyrfortellingen og det sunkne skipet. Zenobia blir både en lederskikkelse og et forbilde, men vi finner en ambivalens mellom Zenobias karakteristikk og Amina. Det sunkne skipet står frem som et symbolsk bilde for Aminas skjebne og kan tolkes i retning av hennes død før vi blir dratt ut av situasjonen ved bokens siste oppslag ved den åpne slutten. Vi trenger videre å undersøke nærmere hvordan den grafiske romanen fremstiller Amina på flukt.

### 3.1.2 Amina på flukt

På side 11 har åpningssekvensen zoomet seg inn på en jente vi allerede har tolket til å være Amina. Gjennom ett panel delt inn i to deler hvor skillelinjen går ved brystpartiet ser vi hvordan Amina sitter inneklemt mellom voksne mennesker som vi bare ser overkroppen på. Ansiktet, som vi ser på først grunnet panelets oppdeling, er tiltet litt ned med øyne som ser opp. Uttrykket er rolig, nesten beskjedent. Videre på den nedre halvdelen av panelet ser vi armene ligge over hverandre og som fremstiller Amina som ikke bare beskjeden, men også urolig og redd. Dette uttrykket bringes videre på side 12.



I figur 6 ser vi Amina sittende enda mer sammenkrøpet enn på det forrige bildet, hvor føttene er strakere og armene er foldet foran magen og ikke rundt føttene. Her sitter hun omringet av store, voksne menn. Vi kan tenke oss at disse mennene også er på flukt, men med det bekymrede og det redde ansiktsuttrykket blir hun som eneste kvinne og barn liten i en verden full av store, voksne menn med mørke øyne og grove ansiktstrekk. Det er ikke vanskelig å tenke oss at Amina, som et barn på flukt uten sine foreldre, kan føle seg alene og redd i denne urolige og skremmende opplevelsen.



12

Figur 6: Side 12

Hvis vi fokuserer på hennes kroppsposisjon og øyne kan vi se at hun sitter rett mot og retter blikket i den som observerer henne. En slik visuell leserkontakt brukes ofte for å etablere et forhold til leseren og er mye brukt i bildebøker som gjerne har en viss emosjonell eller psykologisk intensitet (Birkeland et al., 2018, s. 117). I *Zenobia* finner vi både emosjonell og psykologisk intensitet, både gjennom hvordan Amina fremstilles visuelt med hengende hode hvor hun kan framstå som motløs og resignert. Men også i verbalteksten hvor «alt er stort og tomt» på side 21, som kan beskrive hennes tilværelse og livsbetingelse så som de fysiske omgivelsene. Vi kan tolke ikonoteksten til å uttrykke Aminas usikkerhet for fremtiden og de situasjonene hun befinner seg i, frykten for sin egen tilværelse. Det visuelle perspektivet skaper en avstand og en objektivitet til hennes situasjon slik Nodelman (1991, s. 30) argumenterer for. Gjennom å rette blikket eksplisitt mot den som observerer, som oss lesere som tilhørere, prøver fortelleren å fortelle oss noe. Amina ønsker vårt blikkfang og vår oppmerksomhet mot hennes tilværelse som båtmigrant hvor hun kan føle seg alene og isolert

fra alt og alle som er nær og kjær. Blikket og hennes kroppsposisjonering kan tolkes mot en utrygghet og en sårbarhet hvor hun må holde rundt seg selv da hun ikke lenger har noen å støtte seg på. Blikket trekkes da mot oss som lesere, og kan ønske å påvirke oss for hvordan vi ser på og hvordan vi behandler barnemigranter. Men det er ikke kun hennes blikk og posisjonering som spiller en stor rolle i hvordan figur 6 kan tolkes.

I tillegg til hvordan motivet ser ut spiller også kontrastene og fargene en stor rolle rundt å fremstille hennes sårbarhet. De mørke, sorte feltene rundt de voksnes øyne står ut mot blåfargen og trekker blikket vårt mot dem. Voksne menn uten lys i blikket som også sitter med hodene bøyd eller roper ut i natten slik en ulv uler etter sin familie. Det sorte, som i den arabiske kulturen, er relatert til negative meninger som død, krig, ulykke og som også tjener som et tegn på fare. Selv om sorte øyne også er et symbol på de vakre, store og mørke øynene til arabiske kvinner (Hasan, Sammerai & Kadir, 2011, s. 208), kan vi når vi ser sort på mennenes ansikter i denne konteksten tolke den til å være et tegn på fare, ulykke og død.

Blåfargen skiller seg vesentlig fra hvordan den har vært tidligere, hvor den nå er blitt mørkere og mer dystert. I arabisk kultur er blåfargen den fargen som har mest utvidet, abstrakt negativ betydning (Hasan et al., 2011, s. 209). Som nevnt tidligere ser hun redd ut, og blåfargen med dens melankolske toner kan understreke dette alvor og de følelsene og tankene hun sitter med. De blå kroppene kan i kombinasjon med den sorte fargen og konteksten gi uttrykk for en depressiv tilværelse med frykt for døden og det ukjente farvannet som ligger forut, og kan på denne måten fremstille den redselen og frykten Amina som barnemigrant sitter med.

Selv om blåfargen i vestlig kultur ofte blir sett på som en rolig farge (Van Leeuwen, 2011, s. 9), må vi blant annet se på fargens lyshet, det vil si hvor lys eller mørk den er og metningen, som vil si hvor intens fargen er (Van Leeuwen, 2011, s. 60-61) for å se hva slags meningspotensial og symbolsk verdi fargen kan inneholde. Blåfargen på side 9 er ikke spesielt intens, men den er mørk og med en noe lav metning som nesten gjør at den kan virke litt gråaktig. Van Leeuwen (2011, s. 61) påpeker at hvis farger bærer med seg emosjoner, er fargemetningen fylldigheten av de emosjonene. Det vil i dette tilfellet si at i denne spesifikke kulturelle og situasjonelle konteksten og med denne metningen og mørkheten i blåfargen



bærer fargen med seg et meningspotensial om Aminas tanker som redsel, bekymring og frykt av en mørk og grå tilværelse som preger hennes livsbetingelser på flukt. Som Van Leeuwen (2011, s. 58) understreker er det viktig å understreke hvordan fargene har et meningspotensial, og at vi ikke kan definere spesifikke meninger, men gjennom den spesifikke konteksten med et barn på flukt i en overfylt båt kan vi innsnevre meningspotensialet til noe mer spesifikt.

Blåfargen kan knyttes til Aminas livsbetingelser og trekker lenger mot hennes død mot slutten av boken. I motsetning til figur 6 kan vi i figur 7 finne andre fargetoner hvor både det gule og det rosa på klærne vises tydelig. Nå er det derimot kroppen hennes som har blitt lys blå. Kroppsfargen signaliserer kulde og hypotermi, som kan oppstå ved lengre opphold i kalde vann. De negative meningene som blå representerer i arabisk kultur, som blant annet død, depresjon og tristhet, er foreslått av Hasan et al. (2011, s. 210-211) å opprinnelig komme fra hudens farge etter døden har inntruffet. De understreker at dette ikke bare gjelder i arabisk, men også i engelsk kultur. En slik tolkning om Aminas død kan også baseres på at hun på side 84-85 fremstilles med samme blåfarge, men med åpne øyne og en blå bakgrunn som kan tolkes til at hun befinner seg nærmere oppe og at hun nå synker mot havets bunn. Men det finnes også spor som kan lede oss bort fra denne tolkningen om at hun dør.



**Figur 7: Oppslag side 94-95**

Grunnet verbalteksten på de siste oppslagene åpner den grafiske romanen for flere tolkninger av dens åpne slutt. I tekstruten kan vi lese at «havet er stort og tomt», som spiller på verbalteksten på side 21 hvor «alt» var stort og tomt. Nå er det kun havet som er stort og tomt. Vi kan tolke det som om havet er stort og tomt på grunn av Aminas død og fraværet av hennes sjel. Hennes fysiske kropp er der, men det som gjør Amina til Amina er borte, som igjen støtter opp om tolkningen av at hun er død.

Når vi blar videre til side 96-97 finner vi imidlertid verbaltekst med pronomenet «jeg» som hvisker «Finn meg!» med oversikt over havet slik første side var, bare nå uten en fulleset båt. Vi som lesere får da en større distanse til Amina og vi kan sitte igjen med en følelse av å forlate henne i tillegg til at det tjener som et rop om hjelp i fiksjonen. Vi kan også tolke det til å bli trukket tilbake og ut av fiksjonsverdenen og ta på oss oppdraget om å finne henne. Jeg-pronomenets inntreden med imperativet «finn» som oppfordrer noen til finne Amina kan fortelle oss at hun fortsatt er i live. Dette forsterkes med luftboblene som fortsatt siger opp fra hennes munn på forrige oppslag. Siden boken har en åpen slutt, kan vi ikke si noe spesifikt om Aminas endelige skjebne. Meningspotensialet til fargen på Aminas hud i hennes situasjonelle kontekst, jf. Van Leeuwen (2011, s. 58), med bakgrunnens mørkhet nede i vannet, kan likevel peke i retningen mot en druknende Amina selv om vi kan tolke at hun ved de siste oppslagene er i live.

Den rolige, eller ubevegelige, kroppen er noe som kjennetegner Amina under vannet gjennom hele den grafiske romanen. Slik som settingen ute på havet er preget av stillstand, er også Aminas bevegelser preget av stillstand og mangel på bevegelse. Som Nikolajeva og Scott (2001, s. 81) skriver kan karakterens oppførsel uttrykt i handlinger avsløre karakterdimensjoner som mer statiske beskrivelser ikke har muligheten til. Jeg vil støtte meg på dette, men heller vise hvordan mangelen på bevegelser kan avsløre ulike dimensjoner ved Aminas karakter. Gjennom bruk av flere paneler, eller gjennom flere representasjoner av Amina på ett oppslag, skapes sekvenser hvor vi kan følge med på både Aminas kroppslige bevegelser, men også hvordan hun beveger seg i forhold til vannet og vannoverflaten.

Selv om figur 8 bryter noe med de andre oppslagene av Amina i vannet, gjennom at hun er avbildet tre ganger på ett oppslag uten noen rammer, vil jeg hevde at oppslaget er en nøkkel til å vise hvordan hun fremstilles. Denne sekvensen av bilder er hva Nikolajeva og Scott (2001, s. 140) kaller *simultaneous succession* hvor bildene ikke er tilfeldig i sin rekkefølge, men bildene skildrer øyeblikk og bevegelse. Ettersom representasjonene er relativt like kan vi tolke at det skjer relativt raskt innenfor en kort tidsperiode. Som vi kan se er det små forskjeller mellom representasjonene av Amina. Det er håret som beveger seg oppover slik det gjør i vann når kroppen beveger seg nedover hurtigere enn hva håret er i stand til å gjøre. Det er hånden som i den midterste representasjonen strekker seg noe ut og opp for å signalisere noe, eller nærmest vinker til representasjonen til høyre i oppslaget. Den armen kan også henge litt igjen da den kan flyte mer enn hva selve kroppen hennes gjør om hun er på vei ned. Representasjonen til høyre har strakere føtter, og tilter noe forover som igjen skaper en bevegelse hvor hele hennes kropp er på tur ned og dypere i vannet, som forsterkes gjennom hennes bevegelser.



Figur 8: Oppslag side 74-75

Vi kan lese oppslaget fra venstre til høyre, og selv om vårt *point of view* ikke endrer seg (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 117), har distansen mellom oss som lesere og Amina endret seg fra første til siste representasjon. Størrelsen av objekter i relasjon til deres bakgrunn kan implisere forhold mellom karakterene og miljøet de befinner seg i, skriver Nodelman (1988, s. 129). Selv om vi på figur 8 ikke har noen annen bakgrunn enn det blå havet kan vi se at Amina blir mindre noe som impliserer at hun flyter lenger og lenger unna vårt *point of view*. I tillegg til at hun flyter bort kan vi også se hvordan hun innenfor oppslaget synker nedover i illustrasjonen. Dette forsterker vårt inntrykk av at hun synker i vannet innenfor sekvensen. Hvor vi her har et objekt, Amina, som er avbildet flere ganger for å formidle en bevegelse, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 146) har vi andre steder i boka adskilte paneler som er innrammet som også illustrerer Aminas bevegelse dypere i vannet. Her skjer bevegelsen gjennom *closure*, hvor vi i rennene mellom panelene konstruerer en kontinuerlig realitet (McCloud, 1993, s. 66-67). Selv om det er brukt ulike virkemiddel for å formidle Aminas bevegelser gjennom vannet er det fremtredende og karakteristisk hvor lite bevegelser hun selv utøver mens hun synker dypere i havet.

Selv om Amina, gjennom den hypodiegetiske fortellingen om Zenobia, tillegges Zenobias karakteristikk som en person som kjemper for livet og sin rett er det motstridende hvordan hennes mangel på kamp for overlevelse utspiller seg i vannet. Vi som lesere ser ikke kun på Amina som en som kjemper, men vi kan heller tolke hennes bevegelser objektivt fra avstand som en som har resignert og gitt opp. Dette i tillegg til hvordan den symbolske representasjonen med skipet Zenobia, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 173), knyttes til Aminas skjebne, nettopp gjennom navnet Zenobia, er påfallende. Det er nærliggende å tro at Aminas skjebne ender slik Zenobias skjebne ender, som sunket på havets bunn uten videre liv.

I verbalteksten på side 21 og 22 uttrykkes det at «alt er stort og tomt» og at «her kan ingen finne meg». Dette verbaluttrykket har vært med oss fra start og legger føringer for hvordan vi kan tolke fraværet av kamp hos Amina i vannet. Uttrykket som ofte kan knyttes til gjemsel har endret seg fra lek til alvor gjennom konteksten. Vi kan tenke oss at hun ikke ser noen mulighet til overlevelse og velger å spare på kreftene så lenge hun har dem. Gjennom å aktivt vise sekvenser som formidler Aminas bevegelser gjennom vannet og mangelen på kamp,

fremstilles hun som resignert i vannet. Hun får en dimensjon preget av stillstand gjennom hennes aktive valg om å ikke kjempe, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 81), i motsetning til hvordan hun fremstilles på flukt til fots i Syria. Denne hjelpeløsheten og resignasjonen kan la oss føle med Amina i større grad og få en dypere forståelse for hvordan hun som barnemigrant ikke har en sjanse til overlevelse da hun er alene og at ingen hjelper henne. Det kan også føre til en frustrasjon ovenfor samfunnet hvordan vi ikke hjelper de som trenger det som aller mest, jf. Nussbaum (2016, s. 29).

I motsetning til hvordan Amina fremstilles alene og isolert i vannet har hun med seg selskap gjennom flukten i Syria. Selskapet består av hennes onkel som henter henne hjemme. Hun er nølende om å dra da hun vil vente på sin mor og far. Som vi kan tenke oss er et barn avhengig av sin egen mor og far og det vil være naturlig å være bekymret for deres liv og tilværelse i en krigssituasjon da hun får beskjed om at de ikke vil komme tilbake på side 59. Rammene i illustrasjonene forsvinner i sekvensen som viser Amina og onkelen på flukt. At de fysiske rammene forsvinner fra den grafiske romanen blir et bilde på hvordan Aminas rammer forsvinner under flukten. Som barnemigrant er hun uten sine nærmeste, sine foreldre. Selv om onkelen tar henne med, blir den trygge havnen frarøvet henne og fortellingen preges av en usikkerhet.



Figur 9: Oppslag side 60-61



Figur 9 viser øyeblikket Amina forlater hjemmet og viser godt hvordan hun som en barnemigrant trenger både fysisk og mental støtte og veiledning på flukt fra krigen. Gjennom et heloppslag med to innrammede illustrasjoner liggende over heloppslaget vises den emosjonelle tyngden etter hun må forlate deres hjem i visshet om at foreldrene ikke kommer tilbake. Øynene hennes er lukket, og hodet henger i det onkelen byr sin omsorg og veiledning gjennom utstrakte hender. Selv om Nikolajeva og Scott (2001, s. 82-83) har observert at karakterer i bildebøker er mer statiske enn dynamiske, siden bildebøkene har en tendens til å være mer handlingsorientert, kan blant annet ansiktstrekk og kroppsholdning gi et innblikk i karakterens emosjoner. På bildene kan vi se en tydelig resignert og trist jente som kan virke noe motløs. Vissheten om at foreldrene ikke kommer tilbake og at de må flykte fra deres hjem skinner gjennom både kroppsholdningen og ansiktstrekkene. Vi kan tenke oss at det ikke kan være enkelt for en flyktning, for å ikke snakke om en barnemigrant, å ikke vite hvor foreldrene er og hva som har skjedd. Hennes livsbetingelser har endret seg drastisk, og da tjener onkelen som en støtte.

Vi kan tenke oss at Amina, som en barnemigrant, trenger både fysisk og mental støtte og veiledning for sine følelser på flukt. Gjennom hele sekvensen av henne og onkelen på flukt viser onkelen sin omsorg og sitt ansvar ovenfor Amina. Ved å strekke ut og tilby sine hender gir han kjærlighet til et barn som har behov for det. Han holder hennes hånd gjennom hele vandringen, og i oppslaget på side 64-65 legger han også sin hånd på hennes skulder slik hennes far gjorde før de dro til byen på side 41. Som barnemigrant er hun avhengig av en voksenperson som tar ansvar for hennes trygghet og hennes tilværelse. I tillegg til å fungere som en guide gjennom Syria vokter han over henne slik en mor og far ville ha gjort.

Aminas livsbetingelser på flukt er utfordrende, fra å bli tatt vekk fra eget hjem til å ende opp ute i det store, tomme havet. Fra å være et ensomt og isolert barn på en fulleset båt og ute i havet har hun også vært avhengig av en kjærlig omsorg, støtte og veiledning på flukt. Selv om hennes livsbetingelser ser mørke ut kan vi ikke slå fast at hun faktisk dør. Selv om Amina tillegges Zenobias karakteristikk er det en ambivalens i hvordan Amina selv beveger seg og hennes evne til å kjempe. Hun fremstår resignert, motløs, og kanskje også maktesløs som en barnemigrant på flukt. Som vi har sett åpner den grafiske romanen opp for flere tolkninger over hennes endelige skjebne, både overlevelse og død. Selv om vi nå har tatt for oss hvordan

Amina er fremstilt i *Zenobia*, må vi også se hvordan krigs- og fluktmotivet fremstilles gjennom sted og miljø i den grafiske romanen for å kunne undersøke hennes erfaringer og livsbetingelser nærmere.

## 3.2 Krigs- og fluktmotiv gjennom sted og miljø

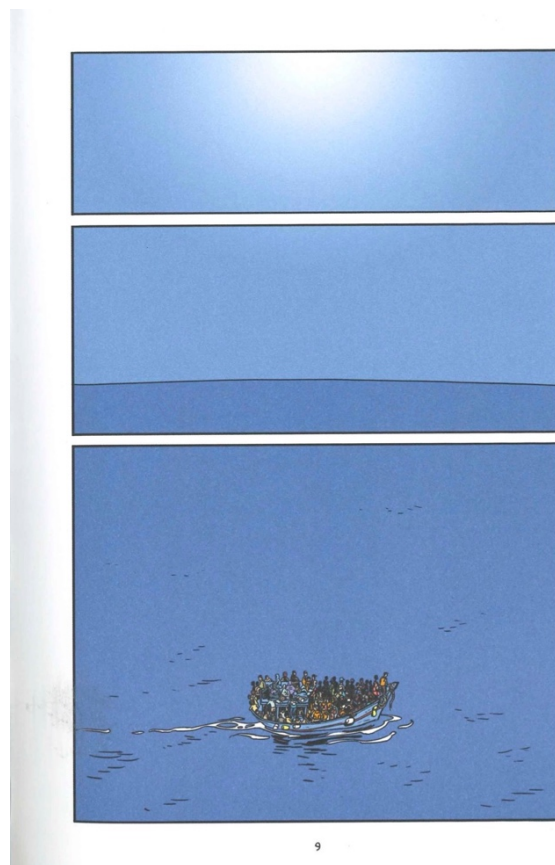
Sted og miljø i litteraturen etablerer både situasjonen og den verdenen som hendelsene i fortellingen finner sted i. Vi snakker om *setting*, og denne settingen inneholder også, i tillegg til sted og miljø, tid. Gjennom gjennomgripende affektivt miljø kan settingen bidra til å etablere sjangerforventninger hos leseren som setter i gang følelser og aktiverer forkunnskaper, spesielt gjennom dramatiske forandringer i settingen (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 61). Begrepet affektivt miljø forstår jeg til å være miljø hvor vi har forkunnskaper om, som kan vekke følelser og tanker vi har om dette miljøet. Eksempel på dette er den ruinerte byen på bokens forside. Det kan tenkes at mange kan koble illustrasjonen til den syriske byen Aleppo som nesten ble tilintetgjort under IS' beleiring, som kan vekke følelser som frykt og usikkerhet hos leseren. Siden *Zenobia* begynner dramatisk til sjøs og inneholder analepser tilbake til normaltilstanden og fra flukten er vi nødt til å gjøre rede for settingen. Gjennom å undersøke settingen vil jeg se hvordan og på hvilken måte den er med på å fremstille Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt. Jeg vil først undersøke sted og miljø i Aminas nåtid som kjennetegnes av blant annet verbformen presens og realistiske farger, og så hvordan settingen i Syria, både hjemme og på flukt, fremstilles.

### 3.2.1 Båten og det store, tomme havet

Den første settingen vi møter i boken er til havs med lyse blåtoner til både himmel og hav. Siden *Zenobia* begynner *in medias res*, det vil si midt i handlingen, får vi ikke vite noe bakgrunnsinformasjon til hva som skjer annet enn den informasjonen vi har hentet ut fra bokens paratekster. Selv om første side kunne vært starten på hvilken som helst roman blir fortellingen brått dramatisk når båten kapseiser. Siden det ikke er noe verbaltekst de første 12 sidene er vi som leser bare med på den dramatiske hendelsen via illustrasjonene. Dette er ifølge Nikolajeva og Scott (2001, s. 62) noe som kjennetegner bildebøker ment for barn siden det er grunn til å tro at mange barn misliker verbale beskrivelser og hopper over dem.

Som vi kan se av figur 10, er første side delt inn i tre paneler. Vi kan se en sol på en lys, blå himmel, og horisonten med bare hav så langt øyet kan se. Til slutt får vi øye på en overfylt båt, tilsynelatende alene på havet. Vi kan lese disse panelene som tre ruter og med en bevegelse som zoomer inn på båten, eller vi kan lese det som ett bilde som er stykket opp i tre deler. Ifølge McCloud (1993, s. 97) tjener slike panel, der tre panel kan leses som ett, som en tydeliggjøring av hvilken rekkefølge de skal leses i, hvor vi her leser nedover. Gjennom hele boken finner vi variasjoner av flere panel som opptrer som ett, men aldri mer enn 3 paneler ved siden av hverandre på én side. Dette gjør det visuelle oversiktlig og det skaper ikke noe usikkerhet ovenfor hvilken rekkefølge panelene skal leses i. Disse panelene, med unntak av noen som jeg skal komme tilbake til, er innrammet, noe som også er med på å beskrive settingen og skaper dynamikk.

Rammene rundt panelene skaper også en avstand mellom leserne og bildet og skaper en *pictorial solution* for å beskrive settingen (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 62). Det vil si at det ene panelet som består av flere panel fungerer som et panoramabilde, men også som et kinematografisk virkemiddel, som på film, hvor det skapes dynamikk og en glidende bevegelse ned til båten hvor blikket trekkes mot og festes. I de påfølgende sidene finner vi hovedsakelig store helbilder som er med på å dra leseren inn i den dramatiske stormen som får katastrofale følger for Amina. Rammene er slik sett et visuelt element av settingen (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 62), noe som illustratør Hornemann aktivt



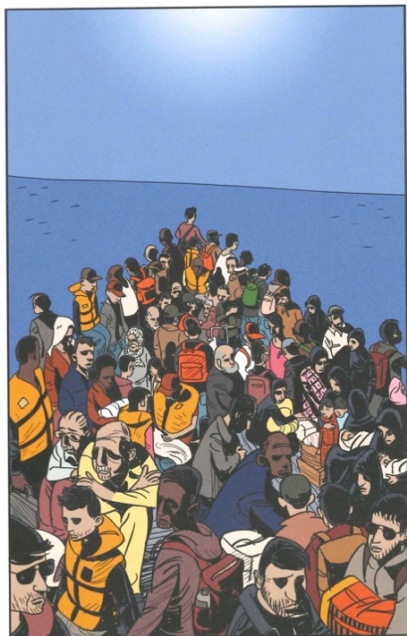
Figur 10: Side 9

har benyttet seg av for å skape avstand, men også til å legge føringer for hvilken rekkefølge vi skal se bildene i som kan være til støtte for yngre lesere. Vannbrytningen, de horisontale linjene i bølgene og at båten ferdes mot høyre skaper en bevegelse i bildet som også fungerer



som en pageturner, jf. (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 152). Leserne oppfordres av båtens bevegelse og de dynamiske linjene til å bla om og lese videre til neste side hvor vi for første gang møter fiksjonsverdenens deltakere.

På side 10, som vi kan se i figur 11, har illustrasjonene kommet seg nærmere og inn på det vi tolker er båten vi først så på side 9. Vi kan ikke se at det fysisk er en båt, men vi kan se mennesker tett i tett som forover snevres inn som baugen på en båt. Foran båten er det stille, åpent vann så langt øyet kan se. Gjennom bokens paratekster vet vi at denne boken handler om flukt, og i kombinasjon med illustrasjonen som viser antallet mennesker med bekymrede ansikt, bagasje og hvor ikke alle har redningsvest kan vi tolke disse menneskene til å være en del av denne flukten. Når vi går inn i bok og leser panelene trekker vi ut informasjon og konstruerer et nett av konklusjoner og resonnementer som brukes til å skape et mentalt bilde over fiksjonsverdenen, hevder Kukkonen (2013, s. 19). Jo mer vi leser, jo mer informasjon trekker vi ut og fiksjonsverdenen vokser, og vi får en følelse av hva som kan komme til å skje. Når vi da ser en jente på side 11 kan vi trekke en konklusjon ut fra det vi allerede vet og tenke oss at jenta det fokuseres på i båten er Amina, som befinner seg på flukt fra Syria i fiksjonsverdenen den grafiske romanen *Zenobia* skaper.



Figur 11: Oppslag side 10-11

Fra å bevege oss fra avstand og se ned på den overfylte båten fra avstand til å zoome nærmere alle menneskene og helt til slutt inn til Amina, som sitter inneklemt mellom voksne mennesker med armene i kryss uten sikkerheten som en redningsvest kan by på, skapes en annen dimensjon til settingen. Gjennom å se på det store og ellers så tomme havet, de bekymringsfulle ansiktene og de mørke øynene til menneskene på båten og hvordan Amina sitter med armene i kryss kan det skapes en stemning bestående av usikkerhet og frykt, gjennom det Nikolajeva og Scott (2001, s. 67-68) kaller for en utvidet og utfyllende setting, hvor våre følelser kan vekkes og bidra til en bekymring for karakterenes livsbetingelser videre, og sette i gang tanker om at noe dramatisk vil skje. Finnes det noe mer usikkert og skremmende enn altfor mange mennesker på en båt i retning av det ukjente hvor ikke alle har redningsvest, som vi allerede tolker til å være på flukt fra krigen?

En overfylt båt med flyktninger seilende usikkert mot en drøm av en tryggere tilværelse og et tryggere liv er noe vi har sett utallige ganger i media de senere årene, og det er noe som er et realistisk element i fortellingen. En flyktning fra Syria ender ofte opp som en båtmigrant. Settingen ute på havet er derfor også en uunnværlig komponent av narrativet. Det er en såkalt *integrert setting* (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 69) I *Zenobia* kan vi forstå at Amina, og også alle disse andre menneskene, ikke befinner seg i sitt rette element og i sin trygge havn.

Gjennom flukttematikken kan vi tolke det slik at disse karakterene har blitt revet bort fra sine hjem på bakgrunn av krigen. Denne settingen er dermed med på å både bidra til og å avklare konflikten, som er krigen og flukten, i fortellingen. Nikolajeva og Scott (2001, s. 70) argumenterer for at dette spesielt er tilfeller hvor hendelsene tar karakterene ut fra sine kjente omgivelser. De argumenterer videre for at ved å flytte karakterene til en ekstrem setting, slik som denne overfylte båten som til slutt kapseiser, kan forfatteren og illustratøren initiere og forsterke en modningsprosess som ville vært mindre sannsynlig i en vanlig, kjent setting, slik som hjemme i huset. På denne måten har innledningen og åpningssekvensen som er sterkt drevet av illustrasjonene et klart mål og er et fremtredende virkemiddel fra forfatterens og illustratørens side. Settingen blir en katalysator i fortellingen, jf. (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 70), og da spesielt med båten som blir fanget midt i en storm. De bekymringene vi kan ha fått tidligere utspiller seg og skaper igjen frykt for hva som skjer med migrantene videre. Vil en barnemigrant uten redningsvest ha noen sjanse til å overleve?

Gjennom himmelen som har endret seg fra lys blå til grå og de sorte partiene i bølgene har settingen endret seg drastisk uten forvarsel. Som Van Leeuwen (2011, s. 2) skriver har sort farge utviklet seg til å blant annet representere alvorlighet og død knyttet til en «sort dag». Dette kan også være tilfellet med værskiftet, som kan tjene som en metafor for migrantenes emosjonelle tilstand når de seiler mot en usikker fremtid, ved at stemningsleiet blir mørkere. Gjennom at båten har fått mer avstand og bølgene som står opp og delvis over båten skapes en dramatik og en alvorlighet i båtmigrantenes livsbetingelser. De bekymrede ansiktene vi har sett tidligere kommer til sin rett. Gjennom bølgene og væromslaget kan illustrasjonene vekke frykt for migrantenes tilværelse hos leseren, jf. McCloud (1993, s. 121), for hvordan været kan påvirke båten.



Figur 12: Side 13

Som vi kan lese i boken ender det med at Amina faller ut av båten og ned i vannet uten redningsvest hvor settingen og tilværelsen preges av stillstand. Både stillstand ved at det hele er under vann, men også stillstand fra Aminas side som vi allerede har sett på. Vårt første møte med verbalteksten kan vi lese på side 21, «Alt er stort og tomt», som også er den eneste verbale beskrivelse på settingen. Men denne setningen må ikke beskrive settingen, det kan også være hennes egne beskrivelser av hennes livsbetingelser. Tomt som om hun ikke ser noen fremtid, stort fordi hun fremstår alene og ikke ser noe redning. Jeg tolker det som både en beskrivelse av hennes erfaringer i vannet, men tolker det også som hennes syn på egne livsbetingelser. Som jeg var inne på tidligere har Nikolajeva og Scott (2001, s. 62) argumentert for at barn misliker skriftlige beskrivelser og kan ha en tendens til å hoppe over dem. De skriver videre hvordan bildebøker ikke bare kan utfylle hva verbalteksten skriver, som at alt er stort og tomt, men de kan gå langt ut over dette slik at hele settingen formidles visuelt, slik tilfellet er i *Zenobia*. På denne måten skapes settingen gjennom *mimesis*, som vil si at den viser frem snarere enn å fortelle hvordan det ser ut (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 61).

Måten *Zenobia* viser frem settingen ute på havet er realistisk, noe vi som lesere kan tenke oss har skjedd. Fargene minner om både en solskinsdag fra de første sidene og en storm med grå himmel og mørkt, skummete hav med store bølger. Vi leser og tolker altså settingen ute på havet som en direkte refleksjon av realiteten etter hva Nikolajeva og Scott (2001, s. 173) kaller *mimetisk tolkning*. Vi dekode illustrasjonene og alt det dem inneholder og tenker at dette er noe som har skjedd, vi tolker og dekode hendelsene som sanne. Dette er noe en barnemigrant på flukt over havet kan ha opplevd, slik det faktisk er i den virkelige verden.

Gjennom å vise den sterke hendelsen fra havet med båten som kapseiser skaper forfatteren og illustratøren en sjangerforventning om at dette ikke trenger å ende så bra og vi som lesere kan bli affektivt involvert gjennom Aminas frykt og usikkerhet. Settingen i havet er preget av stillstand, som gjennom oppsettet av paneler og bruk av rammer skaper en dynamikk og bevegelse i illustrasjonene samtidig som det etableres en avstand mellom Amina og leseren. Selv om det skapes bevegelse, er havet preget av stillstand i den realistiske settingen.

Når vi nå har sett på hvordan settingen ute på havet, i båten og i vannet fremstilles og vises frem vil vi se noen likheter med hvordan også den syriske settingen fremstilles. Også her er det fokus på at illustrasjonen skal gjøre det meste av jobben med å vise frem, jf. *mimesis*-begrepet.

### 3.2.2 Syria i fiksjonsuniverset *Zenobia* – på flukt fra krigen

Syria i fiksjonsuniverset *Zenobia* er preget av tilbakeblikk og fargebruk. I motsetning til de endrede fargetonene i settingen på havet, som både skaper dramatik og engstelse, vil vi se hvordan fargetonene i Syria både er færre, men også mer komplekse. Det er i hovedsak gulfarge som dominerer illustrasjonene fra Syria. Men det trenger ikke å være direkte knyttet til Syria, som jeg vil komme tilbake til, da det også finnes oppslag fra havet som er dominert av den gule fargen. Selv om fokuset vil ligge mye på gul spiller også sort en rolle som en kontrast til gulfargen, som gjør at gulfargen står ut. Vårt første møte med Syria finner vi på sidene 23-31 hvor Amina og moren leker gjemsel i en normalsituasjon. Selv om det ikke er eksplisitt nevnt kan vi gjennom kunnskapen vi har tilegnet oss fra paratekstene, fra baksiden

av bokomslaget, tolke at dette er Syria. Illustrasjonene viser både utsiden og innsiden av hva som kan tolkes som deres hus. Siden denne settingen ikke er en del av hovedfortellingen og ikke omhandler flukten eller krigen kan vi diskutere om dette er en integrert setting eller en bakgrunnssetting.



Figur 13: Oppslag side 30-31

Siden hovedfortellingen finner sted i Syria kan vi tenke oss at denne settingen er en integrert setting da fortellingen ikke har kunnet vært et annet sted, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 69). Men siden denne delen av historien heller fokuserer på forholdet mellom mor og datter og en normaltilstand er ikke settingen i fokus, og de kunne ha lekt gjemsel andre steder enn sitt eget hjem. Denne settingen er altså ikke essensiell for fortellingen, selv om den viser frem både normaltilstanden og hvordan de har det hjemme, som vi kan se i figur 13. Derfor peker denne, og middagsseansen vi finner på side 34-37, mot en *backdrop setting*, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 70), som hovedsakelig er der for å skape rom for mor-datter-forholdet og familiedynamikken som viser hvordan livet var før og kontrasten til hvordan livet er nå. Jeg tolker disse bakgrunnssettingene til å tjene som et utløp for Aminas emosjoner knyttet til savn



av familie og en normalsituasjon som hun ble fratatt av krigen. Gjennom videre lesing endrer settingen seg betraktelig og viser hvordan Amina blir dratt ut av normalsituasjonen.



**Figur 14: Oppslag side 52-53**

Etter at foreldrene er nødt til å dra inn til byen venter Amina utålmodig på deres tilbakekomst hvor hun ser ut av døren etter dem. På side 52-55 har byen forandret seg, og krigen melder sin ankomst med både pansrede kjøretøy og jagerfly. Her kan vi også se tykk svart røyk som siger ut fra den åpne bakdøra på kjøretøyet og over byen lengre borte som tilsier at den har blitt truffet hardt. Livet til Amina vil forandre seg drastisk, og det er også tilfellet for settingen. Som vi kan se i figur 14 finnes det ingen rammer her. For det første kan dette bidra til at leserne blir dratt med inn i bildet, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 62) og den urbane krigssituasjonen som oppstår. Men oppslaget kan også markere et skille for hvordan Aminas kjente tilværelse og rammer forsvinner. Fraværet av rammene kan på denne måten tolkes som fraværet av trygghet for Amina. Som vi allerede vet fra tidligere i boken ender hun opp ute i

havet, slik at vi vet at hennes fremtid er preget av usikkerhet og frykt. Dette oppslaget markerer da et skille hvor Amina blir dratt ut fra hennes hjem og bort.

I det øyeblikket det tydelige krigs- og fluktmotivet blir fremtredende endrer også settingen i Syria seg fra å være en *backdrop setting* til å være en *integrert setting*, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 69). Som vi allerede vet fra paratekstene, befinner Amina seg i et krigsherjet Syria. Vi vet også at hun ender opp på flukt. Denne settingen med pansrede kjøretøy, jagerfly, soldater, ruinerte bygninger og røyk som siver opp i både by og i landskaper hvor det foregår kamper er uunngåelig i krigs- og fluktmotivet som oppstår. Det kan virke både fremmed og skremmende for både barn og voksne, enten som lesere eller som karakterer.

Som vi allerede har sett er det onkelen som henter Amina bort fra hjemmet og tar henne med seg på leting etter en vei ut og et tryggere sted å være. Onkelen forteller Amina at foreldrene ikke kommer tilbake og at hun må skynde seg. Fra og med side 60 som viser Amina gå ut fra eget hjem kommer 7 oppslag, 14 sider, som viser hvordan Amina og hennes onkel er nødt til å både vandre forbi og sove mellom soldater med våpen, jagerfly, pansrede kjøretøy og ruinerte bygninger. Uten noe som helst form for verbaltekst er det, som nevnt tidligere, illustrasjonene som bærer fortellingen og har som oppgave å fremstille en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt. Hvor lenge Amina og onkelen går før de kommer frem til båten er vanskelig å tolke da det ikke finnes noe eksplisitt verbaltekst som kan fortelle noe om tiden. Vi er derfor nødt til å undersøke illustrasjonene og hvilken funksjon fargene har for å se hvor lenge Amina var nødt til å flukte på fots gjennom det krigsherjede landet



Figur 15: Oppslag side 64-65

Som vi har sett både i *backdrop-settingen* hjemme i figur 13, og som vi kan se i den krigs- og fluktpregede, *integrerte settingen* i figurene 14 og 15 er fargetonene gul og sort uten innslag av andre farger, annet enn ulike toner av fargene. Siden farger først og fremst er et sosial fenomen hvor samfunnet gir deres definisjoner og de meningene som knyttes til dem må vi se på hvordan fargene blir brukt i bestemte kulturer for å se hvilke assosiasjoner som knyttes til dem i den kulturen (Van Leeuwen, 2011, s. 3). I arabisk kultur er gulfarge blant annet representativ for arabisk land i måten fargen knyttes opp mot ørkener (Hasan et al., 2011, s. 209). Vi kan derfor tolke at de oppslagene som er dominert av gule fargetoner befinner seg i Syria og at fargene da er symbolske representasjoner av det arabiske landet. Men dette kan vise seg å være en forenklet tolkning når vi leser videre mot bokens avslutning hvor også illustrasjoner fra havet, på side 79-83 viser seg i gule fargetoner.

Et kjennetegn for de gule oppslagene er verbalteksten hvor den finnes. Her er verbalteksten i preteritum, noe som altså har skjedd. Jeg vil undersøke de ulike narrative nivåene med blant annet tid senere, men her kan fargene altså spille en rolle som en ramme. Farger kan segmentere teksten i ulike meningsfulle enheter som kan identifiseres av distinktive farger



(Van Leeuwen, 2011, s. 93). Guldfargen i *Zenobia* kan derfor ikke sies å være direkte knyttet opp mot landet Syria, da vi også finner fargen i båten hvor det tidligere var realistiske farger. Vi kan derfor argumentere for at guldfargen tjener som en ramme for fortiden som igjen kan gjøre det enklere å følge med på fortellingens spatiale og temporale overganger gjennom dens funksjon som støtte. Fargevalget, gult, kan nok likevel tilskrives koblingen mot det arabiske landet og ørkenen, jf. Hasan et al. (2011, s. 209). Innenfor illustrasjonene finner vi også ulike variasjoner av guldfargen som har andre funksjoner enn å uttrykke hvor og når hendelsene finner sted.

Som vi kan se på figur 15, som består av to paneler delt av en skillelinje, er fargetonene lysere på det øverste panelet og mørkere på det nederste. På det øverste finner vi kun den sorte fargen på soldatenes klær og som skygger hvor den lyse guldfargen dominerer både på bygninger og landskap, men også på menneskene. På det nederste panelet er det kun bakgrunnen og det som kan tolkes til å være røyk som er av fargen gul, men bakgrunnsfargen har fått mer metning og mørkhet i seg. Vi kan tolke denne mørkheten som natt hvor det kun er himmelen som får lys på seg slik at resten av illustrasjonen blir sort. Slik Van Leeuwen (2011, s. 60) poengterer er forskjellen mellom lyshet og mørkhet en fundamental erfaring for alle mennesker. Her kan vi tillegge lysheten og mørkheten i bildet egenskaper knyttet til døgnetstider. Siden illustrasjonen på neste oppslag igjen er lys kan vi tenke oss at det har blitt dag. Den blir nok en gang mørkere og viser blant annet Amina og onkelen som sover i mørket.

Som Nikolajeva og Scott (2001, s. 159) påpeker er varigheten av en visuell tekst vanskelig å beregne siden illustrasjonene, per definisjon, er statiske. Men det er gjennom mørkheten, som vi implisitt tolker til å være natt, og lysheten, som vi implisitt tolker til å være dag, det fremstilles bevegelse og en følelse av varighet gjennom sekvensen. Nodelman (1988, s. 159) argumenterer for at bildebøker gjennom repetisjon av de samme karakterene i ulike posisjoner og forhold kan formidle en følelse av kontinuerlig bevegelse gjennom handling og tidens gang. Bildene kan antyde det de faktisk ikke eksplisitt kan skildre. På bakgrunn av dette kan vi si at illustrasjonene ikke eksplisitt viser hvor lang tid de var på vandring, men ved å hente ut informasjon og tolke fargene til døgnetstider kan vi tolke at de vandret i minst to dager og over to netter.

Denne vandringen viser også hvordan settingen i Syria er mer preget av bevegelse enn hva som var tilfellet på havet hvor det var mer stillstand. Vi ser hvordan Amina og onkelen som en duo vandrer side om side mens bakgrunnen endrer seg fra illustrasjon til illustrasjon hvor de må bevege seg forbi krigens brutaliteter. Soldater med våpen, jagerfly og pansrede kjøretøy viser en dynamisk endring i settingen hvor de hele tiden er på bevegelse bort fra faren på vei mot en tryggere havn. Som nevnt tidligere er illustrasjonene statiske, og hver illustrasjon fungerer da som en pause hvor historiens tid står stille (Aaslestad, 1999, s. 60) mens vi som leser henter ut informasjon fra de ulike illustrasjonene og setter de sammen til én sammenhengende sekvens gjennom *closure*. Det vil si at illustrasjonene her skiller både tid og sted noe som gir oss en stakkato rytme mellom illustrasjonene i sekvensen. Gjennom *closure* kan vi mentalt knytte disse øyeblikkene sammen og konstruere en kontinuerlig, sammenhengende realitet (McCloud, 1993, s. 67) hvor Amina og onkelen vandrer sammenhengende gjennom flere døgn. Selv om McCloud refererer til hvordan muligheten til *closure* gis mellom panelene, kan vi også se på hvert oppslag som et panel slik at den fysiske utøvelsen vår av å bla videre blir det åpne tolkningsrommet hvor vi knytter illustrasjonene sammen. Gjennom bruk av *closure* og tolkning av fargebruken kan vi få en forståelse og en innsikt i Aminas erfaringer gjennom den lange vandringen gjennom et krigsherjet hjemland. En forståelse for frykten over redselen for å bli tatt til fange, usikkerheten for sitt eget liv og et trygt sted å være og den lange marsjen som varer i flere døgn med uvitenheten om morgendagen.

For å oppsummere så inneholder settingen i Syria både en *backdrop setting*, som viser Aminas og familiens hus, for å både etablere mor-datter-forholdet, familiedynamikken og en normalsituasjon, men også for å uttrykke Aminas savn over disse normalsituasjonene. Vi finner også en *integrert setting* hvor krigs- og fluktmotivet kommer tydelig frem gjennom motivene på illustrasjonene. Her fremstilles ulike farer og utfordringer de møter på veien og hvordan Aminas livsbetingelser har endret seg og hvilke erfaringer hun hadde på flukt, som blant annet å sove ute. Selv om fargebruken ikke er realistisk i denne settingen, kan vi si at bruken av gul farge er symbolsk knyttet til Syria gjennom koblingen til arabiske land og ørkener. Guldfargen tjener også som en ramme for det som allerede har skjedd, og har derfor også som funksjon å opptre som støtte hos oss som lesere for å være bevisste på både spatiale, men også temporale overganger. I tillegg kan vi sammen med *closure* bruke guldfargen for å få en formening om varigheten på flukten til fots. Vi har nå sett både på hvordan Amina og

settingen er fremstilt, men vi er også nødt til å gjøre rede for de usikre utsigelsesposisjonene som utspiller seg i *Zenobia* da det kan være utfordrende å vite hvem som uttrykker noe, men også hvor noe uttrykkes.

### 3.3 De usikre utsigelsesposisjonene

I *Zenobia* kan verbalteksten være utfordrende med tanke på hvem som uttrykker hva, men også hvor noe uttrykkes i både rom og tid. Derfor skal jeg undersøke hvordan disse usikre utsigelsesposisjonene bidrar i fremstillingen av Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt. Jeg vil først se på hvordan Aminas tanker driver fortellingen, men også hvilken funksjon verbalteksten har som overganger mellom både tid og sted. Til slutt vil jeg fokusere på de ulike narrative nivåene i boken og hvordan de bidrar til å fremstille en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt, da temporale og spatiale analepser og endringer i rekkefølge er noen av de viktigste narratologiske grepene forfatter Morten Dürr har benyttet seg av.

#### 3.3.1 Amina som fortellingens drivkraft

I boken kan det være vanskelig å skille både hvem som uttrykker noe, men også hvor det uttrykkes fra. Er det en fysisk stemme, et sitat eller tanker? Vårt første møte med verbalteksten finner vi på side 21; «Alt er stort og tomt.» Dette er en påstand som alene ikke forteller oss mye om hvem som synes at alt er stort om tomt om vi ser på verbalteksten isolert fra resten av siden. Verbalet, *er*, i presens form sier oss at fortelleren er til stede, her og nå. Likevel er det videre på side 22 at vi blir kjent med jeg-personen gjennom verbalteksten «Her kan ingen finne meg.» Verbalet fortsetter i presens og vi som lesere får vårt første møte gjennom pronomenet *meg* som står i objektsform. Jeg-



Figur 16: side 22

personen sanser at alt er stort og tomt, og føler seg alene et sted hvor ingen kan finne henne. Som vi kan se i figur 16 viser illustrasjonen en jente vi kan tolke til å være Amina liggende under vann i stjerneform. Siden hun ligger under vann kan vi tenke oss at hun ikke kunne ha sagt det fysisk, men at det heller peker mot en tanke som hun har liggende i vannet.

Siden det er en jeg-person, Amina, vi sanser gjennom verbalteksten gjennom hele romanen kan vi si at vi har en intern fokalisering, jf. Aaslestad (1999, s. 85). Aaslestad skriver videre at det er svært vanlig at den indre fokaliseringen kombineres med ulike former for indre monolog i psykologisk-realistiske romaner. Siden Amina ikke fysisk kan uttrykke verbalteksten kan vi som nevnt tolke at det er hennes tanker og at verbalteksten tjener som uttrykk for Aminas indre monolog gjennom bildeteksten, noe som også forsterkes ved romanens avslutning på side 96-97 hvor Amina sier at hun hvisker, eller «jeg hvisker det bare inni meg».

Fortellerstemmen ligger altså tett opp mot protagonisten, Amina. Det er en jeg-person, en førstepersonsfortelling, som det sanses ut fra og som vi får innblikk gjennom, gjennom f.eks. at «Havet er også salt.» på side 38. Denne førstepersonsfortelleren erindrer også til hvordan livet var før, hvor vi kan finne sitat fra blant annet mor og far. Er det slik at det er Aminas tanker om bestemte situasjoner som uttrykkes, eller er det slik at vi har en type forteller som vet hva som ble sagt? Vi vet altså ikke helt hvem det er som taler og fra hvor. For å undersøke dette trenger vi å se på narrasjonens plassering i både tid og nivå. Vi trenger å fokusere på selve fortellehandlingen, og ikke se på forholdet mellom fortelleren og personen slik vi nå tidligere har gjort.

### 3.3.2 Narrasjonens plassering i tid og nivåer

Som jeg allerede har slått fast finnes det tidsforandringer i verbalteksten, og disse verbalvariasjonene er flytende og skaper usikkerhet ovenfor hvilket nivå verbalteksten befinner seg. Er det noe som har skjedd, eller er det noe Amina tenker tilbake på her og nå? Jeg vil nå fokusere på enkelte tekstavsnitt og overganger som jeg ser på som viktige narrative grep i rekkefølgen av det fortalte og som kan sies å være representative for resten av boken.

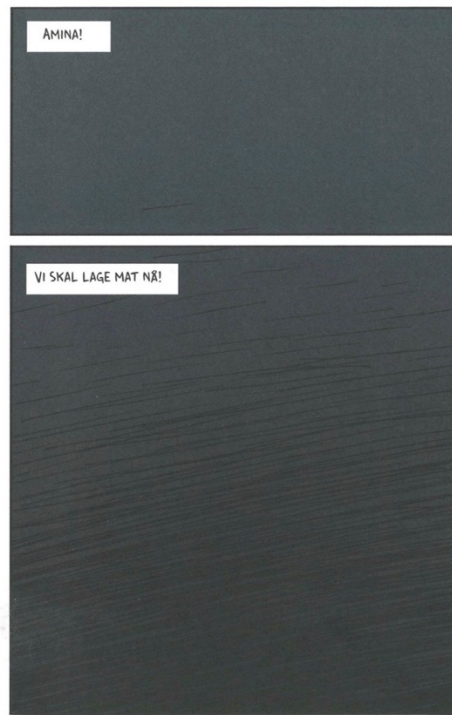
Det første tekstavsnittet og overgangen jeg skal fokusere på finner vi på side 21-25. Etter innledningssekvensen som åpner in medias res får vi møte verbalteksten på side 21 i presens form. Allerede i tredje tekstrute, på side 24 får vi en temporal overgang til fortid. «Fant deg!» forteller verbalteksten på siden 24. I teksten har verbet endret form fra presens til preteritum. Vi kan lese dette som et tilsvarende til teksten på side 22, men er det noen som fant jeg-personen, Amina?

Selv om tiden ikke viser seg eksplisitt i fortellingen, kan vi gjennom temporalforandringene i verbalet se hvordan det skifter fra nåtid og fortid. Det første tilbakeblikket, *analepsen*, kommer allerede på side 24 og spiller på verbalteksten «her kan ingen finne meg» (s. 22). Denne analepsen er ikke en del av hovedfortellingen, men er som tidligere nevnt med på å gi bakgrunnsinformasjon om både Amina, hennes mor og deres tilværelse hjemme før krigen. «Fant deg» (s. 24) tjener derfor som markør for både distanse i tid gjennom verbalteksten, med også i rom gjennom illustrasjonene, som jeg skal komme tilbake til. Samtidig skaper den flyt gjennom verbalteksten som bidrar til å dra leseren med gjennom både nåtid, men også fortid. Siden dette tilbakeblikket ikke er en del av flukten fra Syria kan vi si at analepsen er en ekstern analepse som ligger forut og utenfor tiden i hovedfortellingen, jf. Lothe (2003, s. 87).

Vi finner nok et eksempel på en ekstern analepse et par sider etter den første. Denne analepsen starter på side 33 og varer til og med til side 37. I motsetning til den første eksterne analepsen, hvor den temporale overgangen i verbformen skjedd hvor det også var en spatial overgang, har vi her å gjøre med en annen type overgang. Noen roper på Amina på side 33 at de skal lage mat nå. Verbformene er i presens og fargen i illustrasjonene blir mørkere og mørkere, slik vi kan se i figur 17 på neste side. Gjennom den stjerneformede kroppen som ligger under vann kan vi tenke oss at Amina faller ut av bevissthet og hører morens rop på henne. Men det kan også være Amina som lukker øynene og ser tilbake på lystigere tider eller det visuelle perspektivet som synker ned i mørket. De mørke, strekene som trekker seg horisontalt og litt skrått opp blir tettere og tettere og skaper en dynamisk og endret tilværelse og følelsen av å ikke ha kontroll. Linjene og mørket kan vekke en følelsesmessig respons hos lesere, jf. McCloud (1993, s. 121-125), en respons bestående av uro og en bekymring for Aminas livsbetingelser i vannet.



32



33

Figur 17: side 32-33

En måte å formidle både bevegelse og tid i et oppslag er gjennom en sekvens hvor et objekt er avbildet flere ganger, men med forandringer som gjør at vi kan anta at det har skjedd en bevegelse i fortellingen (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 146). Her er det ikke et objekt, men som vi kan se er det de samme «tomme» illustrasjonene med streker som blir mørkere og mørkere. Verbalteksten utvider meningen gjennom å skape en kobling mellom bildene og til å avsløre tid, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 139). Siden mor ikke befinner seg i vannet kan hun heller ikke rope på Amina og fortelle at de skal lage middag her og nå, hvor hun kjemper for sitt liv. Vi kan derfor tolke denne sekvensen som at Amina faller ut av bevissthet, hvor så den eksterne analepsen knyttes sammen gjennom verbalteksten. Dette grepet gir oss innsikt i både den kampen hun utkjemper i vannet med å holde seg i bevissthet og hennes tanker tilbake til det hun savnet og det livet hun hadde før krigen brøt ut.

Det tidligere livet bestående av gode måltid med den nære familien, uten mangel på råvarer er hva denne eksterne analepsen handler om. I det farge-tonene endrer seg fra blå til gul endrer også verbformen seg i verbalteksten på side 34. «Vi skulle ha fylte vinblader». Verbet har

endret seg fra presens til preteritum og i samspill med illustrasjonene kan vi forstå at dette er noe som har skjedd, noe fra tidligere. Men, likt det forrige tekstavsnittet handler heller ikke dette om flukten som er selve hovedfortellingen. Denne analepsen tjener til å gi innsikt i både matkultur og de familiære båndene i Aminas familie. Overgangen skildrer i tillegg hennes kamp om å overleve flukten. Det er en ambivalens mellom hennes uro og ubevissthet i nåtiden, og familiemiddagen som er normalsituasjonen. Verbalteksten tjener som temporale og spatiale overganger, og viser seg også ut av denne eksterne analepsen hvor illustrasjonen viser Amina i vannet med teksten «havet er også salt», som spiller tilbake på farens respons på måltidet de laget. Disse tekstavsnittene avdekker vesentlige sider ved forfatter Morten Dürs fortelleteknikk i *Zenobia* og viser hvordan han aktivt bruker variasjoner i verbformen for å uttrykke spatiale og temporale relasjoner i samspill med de ulike fargetonene og settingen. Disse variasjonene viser seg også i de andre analepsene som kommer senere, som ikke er av arten ekstern analepse.

Gjennom å bruke eksterne analepser, jf. Lothe (2003, s. 87) og *backdrop setting*, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 70), som både viser familiedynamikken innad i Aminas familie, og hennes forhold til moren får man en innsikt i hvilket liv hun hadde før krigen brøt ut. Den normale livssituasjonen som oppstår, kan hjelpe til å se at Aminas liv faktisk er relativt likt livene hos de som leser romanen slik at man også kan identifisere seg med Amina i større grad gjennom disse eksterne analepsene som tjener som en *backdrop setting*. Nussbaum (2016, s. 25) skriver hvordan det kan være vanskelig å identifisere seg med fiksjonskarakterer med annen hudfarge, kjønn og nasjonalitet, men at vi likevel er nødt til å dyrke vår evne til innlevelse. Her kan analepsene tjene som hjelp til å kunne identifisere seg i større grad med Amina som et likeverdige menneske som deler mye av de samme gledene, mulighetene og problemene leserne selv har. Om man likevel ikke skal klare å identifisere seg med henne, kan det likevel være en kilde til en større forståelse for hennes situasjon (Nussbaum, 2016, s. 34). Analepsene viser oss også hvordan emosjoner knyttet til savn og lengsel er fremtredende hos en ung barnemigrant alene på flukt, som lesere også kan kjenne seg igjen i ved lengre opphold uten sine foreldre.

«Havet er også salt», tjener som nevnt i tidligere avsnitt som overgang til nåtiden hos Amina i vannet. Verbalteksten forteller videre at «mamma og pappa skulle inn til byen.»; «jeg fikk



ikke være med.»; «når de kom tilbake ...»; «... skulle vi lage en ordentlig god middag.» (Dürr, 2018, s. 39-40). Amina, som befinner seg i vannet forteller gjennom jeg-pronomenet om hva som skjedde da foreldrene dro. Gjennom preteritumsformen av verbene forteller verbalteksten hva som skjedde og gir en prolepse, jf. Nikolajeva og Scott (2001, s. 167), på hvordan hun endte opp på flukt. Verbalteksten tjener da som både bakgrunnsinformasjon for hva som skjedde og tjener også som en overgang til en analepse som viser starten av hennes flukt.

Illustrasjonene av Amina som på side 38-39 ligger i vannet med øynene lukket er preget av en *zooming*. Illustrasjonene kommer nærmere og nærmere Aminas ansikt som viser hennes lukkede øyne og luftbobler som kommer ut av hennes munn. Samtidig som bildet snevrer seg inn er illustrasjonene tegnet slik at vi får en illusjon om at Amina synker lengre ned i havet. Der det tidligere var hav som bakgrunn nedenfor henne er det nå kun hav i venstre bildekant på det siste bildet. Denne illusjonen blir dratt med videre på side 40 slik vi kan se i figur 18. Her ser vi kun håret som faller mer og mer utenfor illustrasjonene som åpner for en tolkning om at hun synker i det hun puster ut. På det siste bildet ser vi kun luftbobler og den store som har sprukket. I overført betydning kan vi også tolke dette hen at luften er i ferd med å gå ut av Amina i det hun tenker tilbake på hva som skjedde da foreldrene dro inn til byen.



Figur 18: Oppslag side 40-41



I verbalteksten på side 41, som er en analepse, kan vi se faren som betrygger Amina om at de kommer hjem igjen og at hun ikke trenger å være redd. Mor minner henne på Zenobia og at voksne kvinner kan klare alt. Siden Amina tillegges Zenobias karakteristikker, slik vi så på tidligere, kan denne analepsen er med på å betrygge leserne om at det ikke er noe grunn til bekymring. Men som vi allerede har sett er Aminas bevegelser og evne til å kjempe for sin egen overlevelse motstridende til Zenobias karakteristikker. Det åpner likevel for et håp om at alt vil bli bra. Illustrasjonene viser også en faderlig hånd på skulderen og Amina som vinker foreldrene av gårde. Denne illustrasjonen viser seg å være starten på hovedfortellingen, hvor foreldrene ikke kommer tilbake, og Amina må dra på flukt.

Siden denne analepsen kan sies å føre frem til hovedfortellingen har vi med en *blandet analepse* å gjøre (Lothe, 2003, s. 88-89). Slike blandede analepser er gjennomgående resten av boka, hvor de viser Aminas venting på foreldrene, og hennes flukt med onkelen. Disse analepsene gir et innblikk i hennes venting og bekymringer om foreldrenes hjemkomst og viser hvordan hun blir dratt ut på flukt. Analepsene viser hvordan hun og onkelen ferdes gjennom Syria, som vi så på i 3.3. på jakt etter en vei ut fra krigen og til trygghet.

Men det er ikke kun de temporale overgangene og tidsperspektivet som er utfordrende. Det er også det visuelle perspektivet. I figur 18 kan vi se ulike perspektiver hvor vi både ser Amina forfra gjennom håret i vannet på side 40, men også med faren på side 41. Vi har allerede konkludert med at sansningscenteret i verbalteksten ligger hos Amina. Men hvor er så det visuelle perspektivet? Nodelman (1991, s. 3) hevder at de som «snakker» ikke er de som «ser» i bildebøker. Det er motstridende at vi i verbalteksten sanser fra en førstepersonsforteller, men i bildene ser denne personen utenfra. Det vil si at vi ikke ser Aminas visuelle perspektiv, men vi ser utenfra og inn på Amina og situasjonen. Samtidig åpner dette muligheten for at vi som lesere kan identifisere oss og føle med karakteren gjennom verbalteksten, men samtidig forstå både karakterene og situasjonen objektivt fra avstand, jf. Nodelman (1991, s. 30). Vi får på denne måten en nærhet til Aminas indre monolog som viser hennes erfaringer, emosjoner og uttrykk for den situasjonen hun både var i hjemme før flukten, men kanskje det viktigste er hennes emosjoner og tanker som sier noe om

hennes erfaringer og livsbetingelser på flukt. I tillegg kan vi gjennom det visuelle perspektivet ha en objektiv avstand til hva som skjer ved å observere henne under flukten og under vann.

I romanen, og også i figur 18, kan det også være utfordrende å vite hvem det er som uttrykker noe. Nodelman (1991, s. 11) hevder at vi, og spesielt yngre lesere, identifiserer oss med førstepersonsfortelleren og at bildene med mor og far sammen med illustrasjonene og bildeteksten skaper et større narrativ som kan beskrives med begrepet *heterodiegetisk*, som vil si at fortelleren er fraværende fra fortellingen han forteller. Siden bildene underkutter den autodiegetiske kvaliteten ved en førstepersonsforteller, blir den større helheten som skapes heterodiegetisk. Vi kan da spørre om det er Amina som ser tilbake på det som var og uttrykker hvordan hun husker samtalen, eller om det er foreldrenes direkte tale som uttrykkes på side 41? Nodelman (1991, s. 11) trekker også frem at en lignende heterodiegetisk kvalitet oppstår ved snakkeboblene i bildebøker som impliserer at talen kommer fra karakterenes munn som vi ser fra en distanse.

Selv om det ikke finnes snakkebobler i den grafiske romanen, finner vi bildetekst. Det vil si «en tekstboks som er adskilt fra resten av ruten med en egen ramme», som kan erstatte snakkeboblen (Warberg, 2018, s. 224). Jeg skal ikke gå videre inn å analysere bildetekstrutens form eller plassering i illustrasjonene, men siden det er brukt bildetekst og ikke snakkebobler kan det være utfordrende å vite hvem som sier noe når. Men som vi har sett på tidligere flyter verbalteksten på tvers over de temporale og spatiale overgangene. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tolke at det er Aminas tanker om hva som ble sagt når, og av hvem i hennes nåtid. På denne måten blir hele den grafiske romanen et uttrykk for Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt. Både det som kan sees og leses eksplisitt, men også det vi tolker implisitt på bakgrunn den informasjonen vi får gjennom den grafiske romanen.

Fra vi først så på den grafiske romanen gjennom bokens forside så vi hvordan Amina, en jente i det krigsherjede Syria, ble fremstilt alene og isolert. Den krigsherjede byen og jenta ga oss knagger til å knytte det til IS' herjinger og muligheter til å aktivisere våre forkunnskaper om krigen og fluktmotivet som så ofte oppstår. Dette krigs- og fluktmotivet kommer tydelig frem

gjennom settingen, både med de realistiske fargene på havet og i vannet, men også gjennom hvordan Syria fremstilles, selv med den gule fargen som tjener for en ramme for de spatiale og temporale overgangene. Videre i analysen kunne vi se hvordan Amina fremstilles alene og isolert fra sine nære og kjære. Selv om hun ilegges den historiske dronningen Zenobias karakteristikk om å hele tiden kjempe og aldri gi opp fant vi en ambivalens med hvordan Amina fremstilles på flukt. Hun fremstilles resignert gjennom mangelen på bevegelse, hvor den største bevegelsen i vannet er hvordan hun synker dypere og dypere. I verbalteksten ser hun tilbake til det som var gjennom ulike analepser. Selv om den historiske personen Zenobia, og onkelen tjener som voktere og veiledere ser det mørkt ut for Amina. Vi kan se på det sunkne skipet Zenobia som en metafor og et bilde på Aminas skjebne i tillegg til hennes mangel på kamp noe som styrer vår tolkning mot hennes død.

Vi følger Aminas indre tanker gjennom hele teksten hvor hun er fokaliseringsinstansen. Selv om det kan være utfordrende å følge hennes indre tanker om tilværelsen samtidig som vi ser henne utenfra gir det en objektiv distanse som kan utvikle vår forståelse av en barnemigrant på flukt. De eksterne analepsene har som funksjon å både vise normalsituasjonen før flukten, for å fremstille familiedynamikken og Aminas forhold til familien i tillegg til å være uttrykk for hennes savn av det som var i nåsituasjonen, i likhet med backdrop setting. De blanda analepsene har som funksjon å vise den hvordan Amina endte opp på flukt, hvordan flukten utspilte seg og hvordan hennes livsbetingelser så dramatisk endret seg som fører opp mot romanens avslutning og den åpne slutten, som kan tolkes på flere måter. Men hva har mine funn å si i en litteraturdidaktisk sammenheng?



## 4 *Zenobia – på flukt fra krigen* i norskfagets litteraturundervisning – avsluttende refleksjoner

I det foregående har jeg analysert *Zenobia – på flukt fra krigen*. Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke hvordan en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser fremstilles på flukt i den grafiske romanen. Som analysen har vist ble Amina tillagt Zenobias karakteristikk med å aldri gi opp og alltid kjempe gjennom den hypodiegetiske fortellingen, i tillegg til at Zenobia tjener som en implisitt vokter. Vi fant derimot en ambivalens mellom de karakteristikkene Amina ble tillagt og hvordan hun kjempet for overlevelse i vannet. Mangelen på bevegelse fra Amina, som kommer til uttrykk gjennom gjentatte representasjoner og bruk av *closure*, gjør at hun fremstilles som motløs og resignert. Hennes bevegelse hvor hun synker dypere i vannet og hennes hudfarge mot slutten av boken, i tillegg til den symbolske tilknytningen til det sunkne skipet Zenobia, åpner for tolkning mot hennes drukning og død.

Gjennom ulike analepser, hvor de eksterne viser mor-datter-forholdet og familiedynamikken, fremstilles emosjoner som savn knyttet til det livet som var før flukten. De blanda analepsene viser hvordan Amina var nødt til å flykte fra eget hjem med den eksplisitte vokteren onkelen. Flukten er hovedsakelig fortalt gjennom illustrasjonene, og her vil jeg spesielt trekke frem hvordan rammene forsvinner. De forsvinner fysisk fra den grafiske romanen, som trekker leserne inn, og de forsvinner fra Aminas liv. Livsbetingelsene endrer seg drastisk fra en trygg tilværelse hjemme til et liv på flukt fra soldater, pansrede kjøretøy og utrygghet hvor de måtte vandre i minst to døgn. Disse blanda analepsene er illustrert med en gul farge som både tjener som en ramme for analepsene, men som også kan knyttes til det arabiske land.

I motsetning til hvordan fargene i analepsene er urealistiske, er fargene i Aminas nåtid, som kjennetegnes av presens form i verbalteksten realistiske. Jeg vil her trekke frem skiftet mellom verbformene som et veldig interessant fortellerteknisk grep gjort av forfatter Morten Dürr. Verbalteksten skifter mellom presens og preteritum mellom de temporale og spatiale

overgangene fortalt av Aminas indre monolog. Dette gjør teksten flytende, selv om vi finner endringer i fortellingens rekkefølge. Som nevnt er det Aminas indre monolog vi følger, da hun hvisker det inni seg, slik verbalteksten forteller mot romanens avslutning, og åpner for et innblikk i Aminas erfaringer på flukt. Denne setningen viser at det fortsatt er liv i Amina og skaper en åpen slutt i det illustrasjonen trekker leseren opp og bort fra Amina og ut av fiksjonen.

Jeg vil nå trekke frem hva mine funn har å si for norsklærerens litteraturundervisning i et samfunnsperspektiv. Det er tydelige tegn fra både styringsdokumenter og sentrale fagfolk på at skolen er nødt til å løfte blikket opp og ut i den nye kosmopolitiske verden. Ved innføringen av den nye læreplanen trakk Ludvigsen-utvalget frem globalisering som et av de mest dominerende utviklingstrekkene i dagens samfunn (NOU 2015:8, 2015, s. 19). Å fremme litteratur med migrasjonstematikk er ett eksempel på hvordan vi kan få en bedre forståelse av både samfunnsutviklingen, men også den globaliserte og kosmopolitiserte verden. På grunn av at migrasjon er en av de sentrale representasjonene i samtidslitteraturen i dag, og at migranten er den vanligste protagonisten i dette århundret (Kongslie, 2016, s. 229), er vi nødt til å fremme litteratur, som blant annet *Zenobia – på flukt fra krigen*, for å gi muligheten til innsikt i hvilke utfordringer migranter står ovenfor, og hvilke erfaringer og livsbetingelser de har for å kunne utvide vårt perspektiv, vår forståelse for verden og for andre mennesker. I *Zenobia* får vi ikke bare forståelse for Amina som barnemigrant, men det fremtredende krigs- og fluktmotivet som kommer til live gjennom illustrasjonene i den grafiske romanen kan gi lesere en utvidelse av sin forståelse.

I det jeg skriver dette, i mai 2021, er nyhetsbildet preget av krig i Midtøsten med Israel og Hamas på hver sin side. I tillegg flykter tusenvis av marokkanere over til den spanske enklaven Ceuta hvor flere har druknet. Gjennom nyhetsbildet og sosiale medier får vi en ustoppelig strøm av bilder av ulike krigers herjinger og menneskene som flykter. Dermed aktualiseres oppgaven med hvordan man kan formidle barnemigrantens erfaringer for elever gjennom litteratur. Litteraturen kan gi oss muligheten til å komme nærmere deres tanker, erfaringer, ønsker og behov enn hva som kan være tilfelle gjennom nyhetene. Nyhetsbildene av de ulike kampene som utkjemper, enten det er i Midtøsten eller Marokko, kan være med å utvikle vår verdenserfaring, som vil si vår forforståelse, som skaper rammer for vår

forståelseshorisont, jf. Harstad og Jølle (2018, s. 34-35). Den grafiske romanen *Zenobia* inneholder også en horisont som bygger på forestillinger og antakelser om verden. Gjennom lesningen og tolkningsarbeidet kan det oppstå en horisontsammensmeltning ved å være åpen for å la teksten si oss noe. Teksten, sammen med vår forståelseshorisont kan smelte sammen, utvide vår forståelse og bidra til å danne oss. Jeg vil hevde at *Zenobia* utfordrer individet innenfor det nye kosmopolitiske fellesskapet og kan inngå i den nye internasjonale dannelsen slik Bottenvann (2016, s. 78-79) skriver frem. Ved å være en trygg og kunnskapsrik lærer kan man legge til rette for at elevene kan jobbe med boken på fruktbare, og gode, måter – både tematisk, men også sjangermessig.

Den grafiske romanen som form har en dobbelthet hvor virkemidlene lar oss både få tilgang til barnemigrantenes innerste tanker, ønsker og behov, men samtidig ha en objektivitet gjennom illustrasjonene. Som lærer er man nødt til å ha kunnskap om sjangermessige virkemidler som lar oss se på hvilke måter romanen åpner for innblikk og på hvilke måter de lar oss se hendelsene fra avstand. Ved å ha kjennskap til hvordan virkemidlene kan utvide vår forståelse og gi rom for ulike tolkninger kan man legge til rette for gode samtaler og refleksjon rundt barnemigrantenes erfaringer og livsbetingelser. Vi som norsklærere trenger kunnskap om det sjangermessige for å kunne hjelpe elevene til å møte teksten på en måte som kan åpne for en utvidelse av perspektiv. I boken finner vi ikke skildringer av eksplisitt voldsbruk, men vi kan finne en slags stillhet i dramatikken som skildres gjennom Aminas resignasjon som gir rom for å reflektere omkring mellommenneskelige kostnader av krig og uro. Ved å åpne rom for refleksjon kan elevenes forståelse utvides i en kontinuerlig prosess. Vi må likevel være obs, og kjenne våre elever før vi setter i gang med et slikt arbeid.

I dagens flerkulturelle klasserom kan det være elever som har kjennskap til like livsbetingelser og som bærer med seg like erfaringer som fremskrives i *Zenobia – på flukt fra krigen*, og som også skildres i nyhetsbildet i dag. Disse elevene kan ha krigen og flukten tett på kroppen og boken kan fungere som en trigger. Derfor trenger norsklæreren kunnskap. Vi trenger norsklærerens autoritet og stemme som kan legge til rette for fruktbare måter å jobbe med den grafiske romanen på. Selv om jeg ikke legger frem eksempler på måter å jobbe med boken på vil det være naturlig for en lærer å være forberedt på både bokens virkemidler og tematikk, og legge til rette for fruktbare samtaler som åpner for refleksjon omkring

barnemigrantens erfaringer og livsbetingelser. I det flerkulturelle klasserommet kan også elever med norsk som andrespråk og de som ikke kan språket så godt få muligheten til å få et innblikk i en barnemigrants erfaringer og livsbetingelser på flukt grunnet mengden verbaltekst. Selv om det er relativt lite verbaltekst, og at mye av fortellingen drives av illustrasjonene er det likevel en avansert fremstilling av en barnemigrant på flukt i *Zenobia*.

Som analysen viste brytes hjem-borte-hjem-strukturen, som er så fremtredende i barnelitteraturen (Birkeland et al., 2018, s. 74). Både for Amina, slik som hos skipet *Zenobia* og den historiske personen *Zenobia*. For Amina blir det med denne tolkningen ikke en forløsning på konflikten og hennes situasjon. Men som jeg nevnte i analysen kan det diskuteres hvorvidt det er Amina som skal bli dannet, eller om det er oss som lesere. Aminas hjem er blitt frarøvet henne og hun har drevet rundt som en grenseskikkelse mellom krigen hjemme og tryggheten borte, mellom nasjoner. Som Samoilow (2020, s. 180-181) spør: «Hva kunne vært et klarere bilde på midlertidighet og mangel på sammenheng enn en fulleset båt med mennesker som driver på åpent hav, mellom nasjoner?», men jeg vil også spørre: hvilket bilde kan vekke vår empati med flyktninger og påvirke vårt syn på flyktningskrisen mer enn en isolert barnemigrant på flukt som drukner ute på havet? Slik kan vi som lesere både få større forståelse, men også dannes innenfor det nye kosmopolitiske fellesskapet.

Jeg vil igjen henvise til Martha Nussbaum (2016, s. 43), som forteller at hvis den litterære forestillingsevnen utvikler medlidenhet, som er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, slik som Andersen (2011) hevder at følelser er overordna de andre grunnleggende ferdighetene, er det gode grunner til å både fremme, men også undervise, i litterære verk som kan fremme ulike former for medlidende forståelse som samfunnet både ønsker og trenger. Det vil si at vi som norsklærere bør fremme verk som *Zenobia – på flukt fra krigen*, da jeg vil hevde at den grafiske romanen gir stemme til en gruppe mennesker det er høyst påskrevet å få innblikk i og som vi i større grad kan forstå, slik Nussbaum (2016, s. 43) argumenterer for. Innledningsvis trakk jeg frem formålsparagrafen i Opplæringsloven som sier at opplæringa blant annet skal åpne dører mot verden og gi elevene kulturell innsikt og forankring (Opplæringslova, 1998). Ved å åpne og lese *Zenobia – på flukt fra krigen* kan dørene til verden åpnes, og innsikt og forankring kan skapes gjennom fremstillingen av Aminas erfaringer og livsbetingelser på flukt.



Avslutningsvis er det verdt å nevne at siden jeg valgte å undersøke kun én enkelt grafisk roman la dette noen begrensninger, men åpnet også for noen muligheter. Da jeg kun analyserte én bok, fikk jeg ikke muligheten til å gjennomføre en komparativ analyse for å sammenligne hvordan flere barnemigranternes erfaringer og livsbetingelser fremstilles. På den andre siden fikk jeg muligheten til å gå i dybden på denne ene barnemigranten, og derfor kan jeg likevel ende opp med å få en større forståelse for denne ene barnemigranten i stedet for å sammenligne flere, hvor min forståelse for hver enkelt kanskje ikke hadde vært så stor. Sett i lys av den hermeneutiske spiralen, jf. Harstad og Jølle (2018, s. 34), kan min forståelsesspiral bli mer utvidet av fremstillingen av Amina på flukt enn om jeg skulle sammenlignet flere. Om dette nå er tilfelle kan jeg ikke si noe om, og vil nok heller aldri finne ut av.

#### 4.1 Konklusjon

Som analysen har vist skildres barnemigranten som isolert, resignert og motløs. Samtidig trenger barnemigranten veiledning, og fysisk og psykisk støtte for å kunne føle seg trygg. Erfaringene til Amina er preget av usikkerhet, midlertidighet og mangel på trygget. Hennes livsbetingelser endrer seg fra en normalsituasjon hjemme til å være statsløs, hjemløs og motløs. Vi som lesere kommer gjennom verbalteksten tett på Aminas indre monolog, tanker og erfaringer, men har samtidig en objektiv distanse til henne som lar oss reflektere over barnemigranternes statsløse tilværelse som er preget av midlertidighet og åpner for tolkningsrom knyttet til hennes skjebne.

Jeg ser på min masteroppgave som et argument for å trekke frem grafiske romaner grunnet deres form, men også bøker med migrasjonslitteratur gjennom min analyse av *Zenobia – på flukt fra krigen*. Slik jeg tolker og forstår romanen kan den bidra til en større forståelse for migranternes erfaringer og livsbetingelser, som igjen kan utvide elevenes forståelse for andre mennesker og kan bidra til danning på sikt. Selv om det tematiske har vært i fokus skal vi ikke se bort fra de estetiske kvalitetene ved boken heller. Elever skal ikke kun forstå flyktninger, men boken inneholder virkemidler som kan være til hjelp i egen skriving og i forståelsen av andre tekster. Vi har den betydningsfulle fargebruken, verbalteksten som tjener som temporale og spatiale overganger, bruken, og fraværet, av rammer, symbolske

representasjoner og andre visuelle og narratologiske grep som kan styrke elevenes  
norskfaglige kunnskaper i tillegg til å åpne for refleksjon. Min masteroppgave er dermed en  
oppfordring til å løfte opp grafiske romaner med krigs- og fluktmotiv da kan være en kilde til  
kunnskap om litterære virkemidler, og ikke minst en uvurderlig kilde til innsikt i andre  
menneskers erfaringer og livsbetingelser.

## 5 Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 35(2), 15-22.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bottenvann, R. (2016). Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse. *NOA - Norsk som andrespråk*, (1-2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1312>
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dubois, C. K. (2015). *Akim løper*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Dürr, M. (2018). *Zenobia - på flukt fra krigen*. København: Fontini Forlag AS.
- Frank, S. (2008). *Migration and Literature. Günther Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. London og New York: Palgrave Macmillan.
- Fuglehaug, R. & Moursund, J. (2017). *Papelina*. Oslo: Samlaget.
- Gadamer, H. G. (1960/2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Genette, G. (1997). *Paratexts : thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, (3-4/82), s. 163-168.
- Harstad, O. & Jølle, L. (2018). Om tolkning i norskfagets litteraturarbeid - fire innfallsvinkler til «Ringene» av Knut Hamsun. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10. Litteraturboka* (s. 32-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hasan, A., Sammerai, N. a. & Kadir, K. (2011). How Colours Are Semantically Construed in the Arabic and English Culture: A Comparative Study. *English language teaching (Toronto)*, 4(3). Hentet fra <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/11893>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Khateeb, A. (2018). Kulturmøter i barnelitteratur. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kongslien, I. (2016). Litteratur i ein fleirkulturell kontekst. *NOA - Norsk som andrespråk*, 31(1-2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1189>
- Kukkonen, K. (2013). *Studying comics and graphic novels*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Humaniora i Norge* (Meld. St. 25). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/?ch=1>
- Kvale, H. (2017). Etter flyktningkrisen. Hentet 21. april 2021 fra <https://www.samfunnsforskning.no/aktuelt/nyheter/2017/etter-flyktningkrisen.html>
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film : narrativ teori og analyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 28-38).
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperCollins.
- Nassar, S. (2013). *Zainab må flykte*. Oslo: Omnipax.

- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. London: London: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures : The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (1991). The Eye and the I: Identification and First-Person Narratives in Picture Books. *Children's literature (Storrs, Conn.)*, 19(1), 1-30. Hentet fra <https://muse.jhu.edu/article/246224>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1-3). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sahner, C. C. (2011). Temple of the 'Bride of the Desert'. Hentet 3. mai 2021 fra <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304521304576447862999899934>
- Salinas, V. & Engman, C. (2012). *Reisen*. Kolbotn: Magikon forlag.
- Samoilow, T. K. (2020). Konstruksjoner av en flyktning. Avsluttende refleksjoner. I T. K. Samoilow (Red.), *Barn og katastrofer. Sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (s. 176-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Slettan, S. (2020). *Ungdomslitteratur - ei innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utenriksdepartementet. (2018). *Strategi for norsk humanitær politikk: Handlekraft og helhetlig innsats*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/dokumenter/hum/hum\\_strategi.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/dokumenter/hum/hum_strategi.pdf)
- Van Leeuwen, T. (2011). *The language of colour : an introduction*. New York: Routledge.
- Warberg, S. (2018). Grafisk litteratur. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 Litteraturboka* (s. 206-232). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wicklund, B. (2018). Noveller og novellearbeid. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10. Litteraturboka* (s. 195-205). Oslo: Universitetsforlaget.
- Zimmermann, J. (2015). *Hermeneutics : a very short introduction*. Oxford: Oxford university Press.
- Aase, K. A. (2015). VG møtte ministeren som vokter Danmarks grenser: Hun skremmer flyktingene bort fra Danmark. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/g8500/vg-moette-ministeren-som-vokter-danmarks-grenser-hun-skremmer-flyktingene-bort-fra-danmark>
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

