

# Tegneserier som undervisningsemne i norsk

*En deskriptiv analyse av to undervisningsopplegg om  
tegneserier*

**Åse Linn Berntsen**



Mastergradsoppgave i nordisk didaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Desember 2006

<b>1.</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>4</b>
1.1	INNLEDNING .....	4
1.2	TEGNE SERIER I UNDERVISNINGEN?.....	5
1.3	PROBLEMSTILLINGER .....	6
1.4	OPPBYGGING PÅ OPPGAVEN .....	7
<b>2.</b>	<b>TEGNE SERIER I ET SAMFUNNSPERSPEKTIV .....</b>	<b>9</b>
2.1	INNLEDNING .....	9
2.2	HVA ER EN TEGNE SERIE?.....	10
2.2.1	<i>Tegneserien som sjanger</i> .....	10
2.2.2	<i>Tegneserien som medium</i> .....	12
2.3	FRA <i>KNOLL OG TOTT</i> TIL <i>DRAGON BALL</i> .....	13
2.3.1	<i>Tiden fram til 1896-97</i> .....	14
2.3.2	<i>Tre hovedretninger</i> .....	15
2.4	TEGNE SERIER OG TRIVIALLITTERATUR.....	21
2.4.1	<i>Kampen om pengesekken og tåresekken – tilbake til 1700-tallet</i> .....	22
2.4.2	<i>”... at ophidse den grove Sanselighed ...” – folkelitteraturen på 1800-tallet?</i> .....	22
2.4.3	<i>Triviallitteratur som massemedium på 1900-tallet</i> .....	24
2.5	REAKSJONER PÅ TEGNE SERIEN .....	25
2.5.1	<i>“Seduction of the Innocent”</i> .....	25
2.5.2	<i>Forsøk på regulering: The comics code</i> .....	26
2.6	REAKSJONER I NORDEN.....	27
2.6.1	<i>Svensk og dansk tegneseriedebatt</i> .....	27
2.6.2	<i>Den norske tegneseriedebatten på 1950-tallet</i> .....	28
2.7	SPRÅKET I TEGNE SERIENE .....	30
2.8	HOLDNINGSENDRING.....	32
2.9	<i>”EN PEDAGOGISK OPPSTIGNINGSMODELL” – TEGNE SERIENS VEI INN I SKOLEN?</i> .....	33
2.10	TRIVIALLITTERATUR SOM UNDERVISNINGSOBJEKT .....	36
2.11	OPPSUMMERING AV KAPITTELET .....	37
<b>3.</b>	<b>TEGNE SERIER I ET DIDAKTISK PERSPEKTIV .....</b>	<b>39</b>
3.1	INNLEDNING.....	39
3.2	METODE .....	40
3.2.1	<i>Redegjørelse for analyse materialet</i> .....	41
3.2.2	<i>Feltarbeidet og analyseprosessen</i> .....	42
3.2.3	<i>Min rolle under feltarbeidet</i> .....	43
3.2.4	<i>En oversikt over undervisningsoppleggene</i> .....	44
3.3	RAMMENE RUNDT UNDERVISNINGSOPPLEGGENE.....	46

3.3.1	<i>Lærernes bakgrunn</i> .....	46
3.3.2	<i>Elevenes bakgrunn</i> .....	47
3.3.3	<i>Rammer</i> .....	48
3.4	KRONOLOGISK BESKRIVELSE AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGENE .....	51
3.4.1	<i>Planlegging</i> .....	52
3.4.2	<i>Gjennomføring av undervisningsoppleggene</i> .....	53
3.4.3	<i>Etterarbeid</i> .....	59
3.4.4	<i>Oppsummering kronologisk beskrivelse</i> .....	59
3.5	SAMMENLIGNING AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGENE .....	59
3.5.2	<i>Legitimering</i> .....	62
3.5.3	<i>Målsetting</i> .....	62
3.5.4	<i>Innholdet – utvalg av stoff som ble presentert</i> .....	65
3.5.5	<i>Læringsaktiviteter</i> .....	66
3.5.6	<i>Oppsummering av tema-sammenligning</i> .....	67
3.6	ELEVPRODUKTER SOM BAKGRUNNINFORMASJON (IKKE "VURDERT") .....	67
3.6.1	<i>Innledende plenumssamtaler og idemyldring</i> .....	68
3.6.2	<i>Loggskrivning</i> .....	75
3.7	ELEVPRODUKTER SOM BLE VURDERT .....	82
3.7.1	<i>Til vurdering i skriftlig norsk</i> .....	83
3.7.2	<i>Til vurdering i muntlig norsk</i> .....	95
3.8	OPPSUMMERING AV KAPITTELET .....	99
<b>4.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>102</b>
4.1	INNLEDNING.....	102
4.2	VURDERING AV TEGNESERIER? .....	102
4.3	NYE OPPFATNINGER AV TEGNESERIESJANGEREN?.....	103
4.4	DRØFTING AV ANALYSERESULTATET .....	105
4.5	AVSLUTNING.....	106
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>108</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>110</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Innledning

Norge er et land hvor tegneserier står sterkt. I følge PISA 2001<sup>1</sup> ligger norske 15-åringer på 5. plass når det gjelder å lese tegneserier ofte, sammenlignet med 15-åringer i andre OECD-land. Norske gutter ligger på 3. plass, bare slått av japanske og finske gutter (PISA 2001:145). Nordmenns interesse for tegneserier kommer fram på flere områder:

- Jon Gisles bok om Donaldismen er i følge forfatteren selv ”forsvunnet” fra de fleste bibliotek og gis ut på nytt (2006)
- Pondus-boka 0-6 ligger på Bokhandlerforeningens bestselgerliste (2006), slik tidligere Pondus-bøker også har gjort
- Tegneseriefestivalen Raptus i Bergen blir arrangert for 10. gang (2006)
- Albumet *La meg vise deg noe* av Jason vinner den første Brage-prisen etter at tegneserier har blitt egen kategori (2005)
- Tegneserieskaperne Steffen Kvernland og Lars Fiske har høstet anerkjennelse for tegneseriebiografien om tegneren Olaf G (2004)

(Kilde: [www.tegneserier.no](http://www.tegneserier.no))

Det ovennevnte beskriver noe av landskapet for tegneserien ved starten til et nytt hundreår, drøyt 100 år etter det kommersielle gjennombruddet med *The Yellow Kid* og *The Katzenjammer Kids* (Knoll og Tott).

For noen er tegneserier et veldig populært lesestoff, andre synes det er en type litteratur som er barnslig. Noen kjenner til avanserte tegneserier for eldre barn og voksne, andre har mest kjennskap til tegneserier beregnet for barn. Oppfatninger av tegneserier er ikke nødvendigvis knyttet til alder.

## 1.2 Tegneserier i undervisningen?

Jeg hadde tidlig en klar formening om at masteroppgaven min skulle dreie seg om tegneserier i norskundervisningen, fordi jeg er svært interessert i tegneserier. I tillegg har jeg erfaring fra norskundervisning, som lærer i ungdomsskole og videregående skole, og til en viss grad erfaringer med tegneserier i undervisningen.

I utgangspunktet hadde jeg lyst til å se på hvordan tegneserien kunne brukes som et verktøy, for eksempel innen litteraturundervisningen. Jeg fant en del litteratur som fokuserte på hvordan tegneserier kan brukes i arbeidet med ulike fag og emner, altså som et slags læremiddel, og nevner her noen få: Erling Frick tar for eksempel for seg bruk av tegneserier i nær sagt alle skolens fag, i boken *Tecknade serier i undervisningen* (Frick 1977). Høgskolen i Bodø publiserte i 2002 en utgivelse av matematikeren Petter Pettersen med tittelen *Donald Duck & matematikk*, der Pettersen gir konkrete eksempler på hvordan blant annet geometri, brøkkregning og sannsynlighetsregning kan presenteres gjennom livet i Andeby. Han gjør også rede Jon Gisles begrep RLK (forkortelse for rostrilongitudekvotient), som er forholdet mellom Donalds nebb lengde og hodehøyde. (Målinger viser at Donald i det Gisle omtaler som den kommersialistiske 60-års donaldismen har en RLK på 0,75, altså kort nebb, mens Fetter Anton i tegninger fra urdonaldismens tid har svært langt nebb og en RLK på 1,65). Historiedidaktiker Harald Frode Skram har utarbeidet en mengde undervisningsopplegg i samfunnsfag med utgangspunkt i både Donald-historier og andre tegneserier. En kollega som har jobbet med engelskopplæring for spanskspråklige innvandrere, har fortalt at tospråklige tegneserier blir brukt som et ledd i språkopplæringen.

Med tanke på bruk av tegneserier i norskundervisningen, fant jeg ikke så mye eksplisitt litteratur om dette. *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen finnes i en tegneserieadapsjon, *Nora*. Tegneseriefiguren *Nemi* opptrer i flere adapsjoner av

---

---

Andre Bjerke- og Jens Bjørneboe-dikt og Ivar Aasens liv finnes illustrert og tolket i tegneserien *Ei historie om kjærleik*. Jeg vurderte en stund å lage en komparativ studie av to klasser, der den ene leste Ibsens skuespill og den andre leste tegneserien, men slo det fra meg, blant annet fordi jeg etter hvert skjønnte at overgangen fra Donald, som jeg antok at elevene hadde et positivt forhold til, til Nora, ville være stor og ikke nødvendigvis vellykket, bare fordi Nora her var en tegneseriefigur. Jeg gikk altså bort fra denne innfallsvinkelen om tegneserier som verktøy i norskundervisningen, og begynte å bevege meg i retning av å tenke på ulike oppfatninger av tegneserien som sjanger, eller som medium. Dette danner grunnlaget for den ene problemstillingen oppgaven søker å gi et svar på.

Når det gjelder litteratur som konsentrerer seg om selve tegneseriemediet, eller tegneseriesjangeren, har mye av denne et svært analytisk fokus, blant annet Torben Weinreichs bok basert på egen avhandling i danskfaget ”Med utgangspunkt i 50’ernes debat om den ”kulørte” litteratur ønskes en drøftelse af, hvilke didaktiske overvejelser man kan lægge til grund for at inndrage tegneserier i danskundervisningen i folkeskolen” (Weinreich 1974). Andre forfattere med en analytisk tilnærming til tegneseriesjangeren er for eksempel Dahl 1973, Weinreich 1974, Lundeby 1979, Pedersen 1986, Wærp 1989, Bø 1991 og Tønnesen 1992. Dette danner grunnlaget for den andre problemstillingen oppgaven søker å gi et svar på.

### 1.3 Problemstillinger

Med L97 fikk tegneseriesjangeren sin egen plass i læreplanen, som et eget emne i norsk på 8. trinn. I *praksis* var ikke bruk av tegneserier som et undervisningsemne noe nytt, men det var første gang sjangeren ble løftet fram *som seg selv*, og ikke implisitt som en form for trivillitteratur eller i forbindelse med arbeid med tekst og bilde for eksempel i reklame.

Læreplanen gir rom for en del tolkningsmuligheter, og ulike lærebøker vier ulik grad av oppmerksomhet på emnet tegneserier. Hva blir målene for et

---

undervisningsopplegg om tegneserier? Hva er det som vektlegges i arbeidet med tegneserier? Kultur- og historiekunnskap? Holdninger til vold, kjønn, familie, religion med mer? Holdninger til tegneserier? Språket i tegneseriene? Det rent fortellertekniske? Elevenes kreative evner? Er det store forskjeller på hvordan gutter og jenter oppfatter det å jobbe med tegneserier på skolen? Hva sitter elevene igjen med etter å ha jobbet med tegneserier i norskfaget? Opplever de det som bortkastet fordi de vet mye fra før? Har arbeidet med tegneserier gitt elevene erfaringer og oppfatninger som kan ha mer generell verdi?

Det er mange interessante spørsmål som kan stilles i forbindelse med undervisningsopplegg om tegneserier, men jeg har valgt å konsentrere meg om å se på vurdering av tegneserier, og elevenes oppfatninger av sjangeren, med utgangspunkt i målet i læreplanen om at elevene skal

*arbeide med teikneseriar, vurdere tekst og bilete, også med vekt på det estetiske, lage teikeseriar sjølv, og prøve ut noko av kunnskapen sin om sjangeren (L97:126).*

Problemstillingene jeg ønsker å finne svar på gjennom denne oppgaven, er følgende:

1. I hvilken grad kommer vurdering av tegneserier til uttrykk gjennom to undervisningsopplegg?
2. I hvilken grad utviklet elevenes oppfatning av sjangeren tegneserie seg i løpet av undervisningsoppleggene, slik det kommer fram gjennom tekstene deres?

## 1.4 Oppbygging på oppgaven

I neste kapittel vil jeg se på teori som kan knyttes til tegneserien. I kapittel 3 vil jeg beskrive og analysere to undervisningsopplegg om tegneserier for å finne svar på hvordan lærere og elever jobber med tegneserier gjennom to undervisningsopplegg. I kapittel 4 vil jeg drøfte problemstillingene mine i lys av teori og empiri

Det er skrevet mye om tegneserier, og en god del om bruk av tegneserier som pedagogisk metode i skolen innen ulike skolefag, særlig på 1970-tallet, men så vidt

jeg vet har det ikke vært forsket mye på hvordan selve tegneseriesjangeren jobbes med i norskfaget. Denne oppgaven kan forhåpentligvis bidra til å kaste noe lys over dette.



## 2. Tegneserier i et samfunnsperspektiv

### 2.1 Innledning

Tegneserien er både utropt til *den niende kunstart* og den er blitt beskyldt for å ”forføre de uskyldige”. I dette kapitlet vil jeg forsøke å gi noe av bakgrunnen for de to oppfatningene av tegneserien som disse betegnelsene gir uttrykk for. Dette vil jeg gjøre blant annet gjennom å se på ulike definisjoner, ulike historiske tradisjoner, diskusjonen om trivillitteratur og moraldebatten i 1950-årene, og noe av den didaktiske litteraturen om tegneserien.

Innledningsvis vil jeg avklare noe av begrepsbruken: I mine ører har *trivillitteratur* en noe negativ klang ved seg, *populærlitteratur* er mer nøytralt, og sier mest noe om at den blir lest av mange. Personlig liker jeg best *populærlitteratur* som betegnelse på litteraturen i Escarpits store kretsløp. Men fordi ulike forfattere jeg referer til har ulik, men svært bevisst bruk av sine ordvalg, kommer begrepene til å bli brukt inkonsekvent i denne oppgaven.

Mye av litteraturen som jeg har brukt som bakgrunnsmateriale i dette kapitlet diskuterer ikke formkrav som forholdet tekst – ikke tekst, og behandler tekst som en tilnærmet selvfølgelig del i tegneserien. Jeg kommer ikke til å kommentere det utover avsnittet som omhandler definisjoner.

Jeg vil også redegjøre kort for hovedkildene mine: I de neste tre avsnittene har jeg hovedsakelig brukt de to første bindene i Morten Harpers tegneserietriologi *Tegneserien i og utenfor rutene: Kapteinens skrekk (1996) og Tegneseriens triangel (1997)*, i tillegg til Internettleksikonet [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org), som hadde supplerende informasjon om tegneserier for perioden etter 1997. I avsnittet om tegneserier og trivillitteratur har jeg Astrid de Vibes magistergradsavhandling *Trivillitteraturforskning: En diskusjon av dens mål og metoder* fra 1980 og Gudleiv Bøs doktorgradsavhandling *Populærlitteratur og kjønnsroller* fra 1991 som

hovedkilder. Den danske litteraturprofessoren Torben Weinreichs *Tegneserier i Undervisningen* fra 1974 har også vært en viktig kilde for siste del av dette kapitlet.

## 2.2 Hva er en tegneserie?

På norsk ("tegneserie") og fransk ("bande dessinée"- et tegnet bånd), sier ordet at det dreier seg om flere enn en tegning. På engelsk ("comics") har ordet form av et substantiv i flertall, sannsynligvis er det en sammentrekning av "comic strip". Det japanske ordet for tegneserier ("manga") kan bety både enkelttegning og flere tegninger.

### 2.2.1 Tegneserien som sjanger

Når det gjelder selve begrepet *sjanger*, gir Per Ledin blant annet følgende definisjon: "En genre innefattar prototypföreställningar om textutformingen" (Ledin 2001:27). Disse prototypeforestillingerne kan gå hovedsakelig på forventninger til selve formen, men sjangertekster kan forenes av overlappende og kryssende språklige egenskaper, som gjøre at noen egenskaper er mer typiske for sjangeren enn andre. I forhold til tegneserien kan dette være for eksempel virkemidler som ruteinndeling og bruk av tekst. Noen prototypeforestillinger om sjangerkjennetegn for tegneserien er knyttet til virkemidler som brukes mer i noen undersjangerer enn andre, for eksempel karikerte figurer innen humorsjangeren.

Med hensyn til tegneserien som sjanger, er både innhold og form brukt for å definere den. Betegnelsen "comics" henger sammen med innholdet i de tidligste tegneseriene, humor – eller komikk, og dette har vært med på å definere manges oppfatninger av tegneserier. Den amerikanske undergrunnsbevegelsen innen tegneserieskapingen markerte at dette ble et for smalt begrep, og ga *sine* serier navnet "comix", som skal stå for co-mix, altså en blanding av noe, hovedsak tekst og bilde. Når man får denne forklaringen, gir uttrykket dermed ikke så sterke assosiasjoner til innholdet, slik som "comics" gjør, men blir en mer nøytral beskrivelse av sjangeren som form. Andre har

også kommet med bidrag til definisjonen av tegneserien og forsøkt beskrevet dens sjangerkjennetegn. Flere definisjoner har fokusert på innhold i stedet for form, blant annet den følgende:

*I bunn og grunn må den [tegnserien] bestå av en sekvens av fortellende bilder med et fast persongalleri (Perry/Aldridge 1971)*

I følge denne definisjonen av tegneserier er et fast persongalleri nødvendig. Serier som *Knoll og Tott*, *Donald Duck*, *X-men* og de mer hjemlige tegneseriene *Pondus* og *Nemi* er noen få eksempler på de svært mange tegneseriene som har et fast persongalleri, men en del tegneserier har det ikke. Et eksempel på det er serier skapt av John Arne Sæterøy, under kunstnernavnet Jason, blant annet serien *Mjau beibi*. Andre definisjoner har stilt som krav at tekst skal være en vesentlig del:

*En tegneserie er en historie fortalt ved hjelp av en sammenhengende rekke bilder (unntatt fotografier) – en sekvens hvor dialog/tekst inngår som grafisk element i billedplanet (Laigaard/Poulsen 1984)*

Denne definisjonen stiller også som krav dialogen skal være innarbeidet i selve tegningen. De fleste nyere tegneserier oppfyller dette kravet, men en tegneserie som *91 Stomperud*, som har all dialog plassert under bilderutene, vil med denne definisjonen være utelukket fra sjangeren. Tor Edvin Dahl tar høyde for spørsmålet om tekst eller ikke tekst i sin definisjon:

*... den er en historie fortalt i en forløpende rekke tegnede bilder, med eller uten tekst (Dahl 1977)*

Harper mener bruken av begrepet ”historie” i Dahls definisjon blir for upresis. Med tanke på Martin Kellermans serie *Rocky*, kan jeg være enig i det. Denne serien har både fast persongalleri, tekst som er integrert i selve tegningen, som snakkebobler og lydeffekter, men hver stripe forteller ikke nødvendigvis en historie i tradisjonell forstand, ofte framstår de som ulike situasjoner der hovedpersonen Rocky og vennene hans sitter på pub og prater. Jon Gisle inkluderer forbeholdet om historiefortelling i definisjonen nedenfor:

*Tegneserier... rekker av tegneserier som står i en innbyrdes sammenheng og som regel fremstiller et handlingsløp (Gisle 1989)*

Gisles definisjon er også nøytral med hensyn til både form og innhold. Harper oppsummerer i fire punkter: tegneserien må være en serie på minst to bilder, noe som utelukker illustrasjoner og vitsetegninger à la det meste av Gary Larsons *The Far Side*, og tekst *kan*, men *må* ikke, forekomme, i form av snakkebobler, i eller utenfor billedrutene. Videre kan tegneserien være håndtegnet, men den kan også være laget ved hjelp av foto og datateknologi. Harper ender opp med følgende definisjon:

*Tegneserien er bilder i sekvens – med eller uten tekst (Harper 1996:26).*

Denne definisjonen åpner for at tegneserien ikke nødvendigvis trenger å være trykket på papir, en god del tegneserier er for eksempel å finne på Internett, og kanskje bare der, som såkalte webcomics. Harper stiller heller ikke som noe krav at bildene skal være innrammet i ruter, bildene kan altså fremstå i sekvens uten å være bastant atskilt fra hverandre gjennom ruter. På bakgrunn av dette vil jeg slutte meg til Harpers definisjon.

### **2.2.2 Tegneserien som medium**

Tegneserien kan også være et medium. På samme måte som medier som bøker og aviser kan romme ulike sjangrer, kan også tegneserien gjøre det. Det finnes mange ulike type sjangrer innen tegneserier, for eksempel humorstriper, spenningsserier, tegneserieromaner og biografier.

*Tegneserien blir ofte beskrevet som en genre, og dermed underforstås at seriene inneholder et bestemt type innhold uttrykt i en avgrenset form. Snarere er tegneserien et medium som rommer flere genrer, deriblant science fiction, fantasy, romantikk, superhelter og funny animal (Harper 1998:34).*

Tegningene kan være overdrevne og realistiske. I noen serier kan streken kan være svært enkel, i andre kan hvert bilde være svært detaljerte. Men uttrykksformen, som er tegneserien, må ikke forveksles med de enkelte seriene (Harper 1996:18).

Scott McCloud presiserer også dette, med en tegning av en mugge fylt med ulike kunstnere, historier, stilarter og sjangrer, og lar sin tegneseriefigur uttale i tegneserien om tegneserier *Understanding comics*:

*The artform – the medium – known as comics, is a vessel which can hold any number of ideas and images. The “content” for those images and ideas is, of course, up to creators, and we all have different tastes. The trick is to never mistake the message for the messenger (McCloud 1993).*

Kunstformen tegneserier kan altså sammenlignes med en beholder som kan romme ulike ideer og bilder.

Tegneserien kan være både en sjanger og et medium. Prototypeforestillingene om hva som kjennetegner tegneserien som sjanger, er mange, og som vi har sett, finnes det tegneserier som sprenger rammene for bruk av de sjangerkjennetegnene som benyttes i de fleste tegneseriene.

## 2.3 Fra *Knoll og Tott* til *Dragon Ball*

I flere bøker om tegneserier fortelles det at *Knoll og Tott* er den eldste tegneserien en kjenner til. Mer korrekt ville det være å si at den moderne tegneserien fikk et *gjennombrudd* med *Knoll og Tott*, på originalspråket kjent som *The Katzenjammer Kids*, av Rudolph Dirks. Dirks var antakeligvis inspirert av tyske Wilhelm Busch og figurene Max und Moritz (trykket i det tyske tidsskriftet *Fliegende Blätter*) fra 1865. Hans og Fritz, som figurene Knoll og Tott heter i den amerikanske originalversjonen, snakket et litt gebrokkent tysk-engelsk, noe som antakeligvis var med på å øke populariteten, da ganske mange av de første leserne var innvandrere og snakket et gebrokkent engelsk. Dirks serie ble trykket i *New York Journal* fra 1897, og er den første der det ble brukt snakkebobler systematisk (Max og Moritz var til sammenligning en illustrert historie på vers). Den konkurrerende avisen *World* hadde året før, i 1896, fått mange nye lesere med sin ”tegneserie” *The Yellow Kid* av Richard Felton Outcault. (I følge Harper startet *The Yellow Kid* som vitsetegning i

---

1894, men fra 1896 forekom den sporadisk som tegneserie, dvs med flere bilder i sekvens.) Gjennomgangsfiguren her var en gutt med gul skjorte som fungerte som snakkeboble. Selve gulfargen var en trykkemessig begivenhet i seg selv, men mange ble også interessert i å følge med på både *The Yellow Kid* og *Hans og Fritz*, og sørget for at avissalget steg, selv om tegneseriene i begynnelsen bare ble trykket i søndagsnumrene. (Lundeby 1979:69)

Av de to seriene er det bare *Knoll og Tott* som fremdeles blir gitt ut. Begge seriene har blitt stående som representanter for det kommersielle gjennombruddet for tegneserien, men verken Dirks eller Outcault var egentlig først ute. Tittelen som ”den moderne tegneseriens far” bør i følge Harper tildeles sveitsiske Rodolphe Töpffer.

### 2.3.1 Tiden fram til 1896-97

Når tegneseriens historie skal fortelles, trekker flere bøker om tegneserier fram parallellene til egyptiske hieroglyfer, helleristninger og Bayeux-teppet fra slutten av 1000-tallet. Kirkemalerier som forteller Jesu lidelseshistorie bruker bilder i serie, og *Biblia Pauperum*, et samlenavn på de illustrerte fattigmansbiblene fra 1200-tallet hvor viktige avsnitt er illustrerte slik at også analfabeter kan ha glede av å ”lese” bibelhistoriene, forteller også historier ved hjelp av samspill mellom tekst og bilder. Tekst har vært inkludert på ulike måter i malerier og illustrasjoner lenge, men karikaturtegneren James Gillray (1757-1815) kan ha vært den første som brukte snakkebobler i moderne forstand, i en tegning rundt 1790 av John Bull, det engelske motsvaret til Uncle Sam eller Mor Norge/Ola Nordmann, en nasjonal personifikasjon. Sveitsiske Rodolphe Töpffers *Histoire de M. Vieux Bois* ble laget i 1827 og utgitt 10 år senere, og er en 30-siders tegnet historie, der teksten er plassert over rutene. Töpffer laget også flere andre slike historier, som ble trykket i aviser. Tegneseriesjangeren slik vi kjenner den i dag var med andre ord ikke helt ukjent da *Knoll og Tott* og *The Yellow Kid* dukket opp.

### 2.3.2 Tre hovedretninger

Det er vanlig å dele tegneserietradisjonen inn i tre hovedretninger: amerikansk, fransk-belgisk og japansk. De respektive betegnelsene er comics, BD (bande dessinée) og manga.

#### *Comics – fra harmløse helter til superhelter og hverdagshelter*

*The Katzenjammer Kids* og de humoristiske tegneseriene rådet grunnen fra ca. 1900-1930. Denne perioden blir av noen kalt ”de harmløse helters periode”, fordi det var familien som var i fokus, og forholdet mann – kvinne og foreldre – barn var temaer som stadig gikk igjen (Weinreich 1974:28). Serien *Blondie* kom for eksempel i 1930. Rundt 1930 ble tegneserieutvalget i avisene supplert med eventyrserier, eller spenningsserier. Mens humorseriene tok utgangspunkt i dagliglivet, hadde disse nye seriene handling fjernt fra dette, noe som ble populært kanskje nettopp fordi mange i disse årene ønsket å flykte mentalt fra en vanskelig hverdag, med økonomiske bekymringer og arbeidsledighet. Gjennombruddet for eventyrseriene kom med *Tarzan*, skapt som litterær figur i 1912 av Edgar Rice Burroughs, i 1929. Fram til rundt 1935 ble seriene først og fremst trykket i avisene, men etter hvert ble historiene samlet i seriehefter. *Superman* ble for eksempel første gang utgitt i serieheftet *Action Comics #1* i 1938.

For å beskrive den første bølgen av seriehefter bruker en del tegneseriesamlere betegnelsen ”gullalderen” om perioden fra midten av 1930-årene til midten av 1945. Tidligere var tegneseriene kun trykket som avisstriper. Det var også i denne perioden at det skjedde en utvikling fra halvdistansebilder av grupper med mennesker til nærbilder, panoramaer og skiftende kamera- og synsvinkler, fartsstreker og lydmalende ord som for eksempel ”gisp” og ”iiik”.

Under og etter 2. verdenskrig kom krigsserier og også romantiske serier, etter mønster av allerede eksisterende trivillitteraturromaner (de Vibe 1980).

Humorseriene fortsatte, men superheltseriene opplevde tilbakegang, fordi de hadde mistet funksjonen som systembeskyttere. På 1960-tallet kom superheltene sterkt

---

tilbake på det amerikanske seriemarkedet med *The fantastic four* i 1961. I årene siden har superhelter kommet og gått, ofte med sterkere innslag av mytologi enn tidligere (på 30-tallet), og også med innslag av mer psykologi og dybde i figurene.

Harper mener at det viktigste som skjedde med den engelskspråklige tegneserien var at den først og fremst ble *voksen* i løpet av 1980-årene. Seriene *Maus* (1986) av Art Spiegelman, *Batman. Nattens ridder* (1985) av Frank Miller og *Watchmen* (1986) av Alan Moore og Dave Gibbons kan stå som eksempler på dette: *Maus* handler om andre verdenskrig og jødeforfølgelsene, men også om Spiegelmans forhold til faren sin og om arbeidet med å lage tegneserien. Et spesielt fortellergrep finnes i det at alle personene har dyrehoder, for eksempel er jødene mus og nazistene katter. Millers *Batman* à 1985 er gjort mørkere, eldre og forankret både i mystikk og den virkelige verden enn de gamle seriene fra 1960-årene. *Watchmen*, eller *Vektene*, handler blant annet om hvordan superhelter har endret verden, så virkeligheten handlingen utspiller seg i, er en alternativ verden. Undergrunnssjangeren vært et viktig bidrag til amerikanske "comics", denne typen tegneserier kom for fullt i 1960-årene. Innholdsmessig utgjorde disse seriene en reaksjon på det etablerte samfunnslivet, og på den etablerte tegneseriebransjen. I undergrunnsseriene florerte det med skildringer av sex og vold og annet som den etablerte delen av tegneseriebransjen hadde pålagt seg selv gjennom The Comics Code, som jeg vil komme tilbake til, og gjennom parodier på kjente tegneserier. Andre kjennetegn var blant annet alternative distribusjonskanaler som gatesalg, og ofte en tilsynelatende slurvete og rufsete tegnemåte. En god del av seriene hadde mange selvbiografiske innslag.

### *BD (bande dessinée) – le neuvième art*

Som jeg har nevnt tidligere, var antakeligvis den første moderne tegneserien europeisk. Men tegneseriene som ble laget i Europa utover 1900-tallet, var i starten inspirert av de amerikanske. Etter hvert fikk de i større grad et eget særpreg, og det som kjennetegner den europeiske tegneserien, er tegneseriealbum med lange historier og handling fra eksotisk miljø, gjerne med komiske innslag. Den europeiske tradisjonen representeres hovedsakelig gjennom den fransk-belgiske tradisjonen. De



---

første seriene hadde ofte enkle figurskildringer. Det samme året som *Tarzan* ble gitt ut i USA, i 1929, kom også den belgiske serien om journalisten og eventyreren *Tintin* av Hergé (egentlig Georges Remi). Nøyaktige tegninger og rolig fortellertempo, som i *Tintin*, humoristiske serier som *Sprint*, med en mer rufsete strek, og realistisk tegnede spenningsserier inspirert av amerikanske serier innen samme sjanger, preget de fransk-belgiske tegneseriene lenge. Med tegneseriemagasinet *Pilote* i 1959 ble tempoet i fortellingene raskere, og humoren i seriene traff både barn og voksne, noe *Astérix*, fra nettopp 1959, er et eksempel på. Denne serien appellerer fremdeles til både barn og voksne, barn liker de morsomme tegningene og ”action”-sekvensene, og voksne fascineres av leken med språket gjennom ordspill, og de mange samtidskritiske kommentarene. Fra 1960-årene ble tegneserien i Frankrike anerkjent som kunstform og ”hevet opp” som finkultur, og ble i 1971 kalt ”den niende kunstart”, ved siden av de etablerte kunstartene arkitektur, maleri, skulptur, grafikk, fotografi, musikk, dans og film/fjernsyn. Det var teater- og filmkritikeren Francis Lacassin som skrev dette i leksikonet *Grande Encyclopédie Alfabétique Larousse*. Tegneserieromanen ble etablert i løpet av 1970-årene, både i USA og innen den fransk-belgiske tradisjonen. Tegningene her er ofte veldig detaljerte og ”kunstneriske”. Tendensene har hele tiden vært fantasi, politikk, eksistensielle skildringer og eksperimentering med tegneserieformen. Enki Bilals *La Triologie Nikopol* kan stå som et eksempel på et tegneseriekunstverk. Det er i dag ikke uvanlig at nye tegneserieutgivelser blir omtalt og anmeldt i de store avisene. I følge Harper har folkelesningen forblitt serier som *Astérix* og *Sprint*. Et besøk i en tegneserieavdeling i for eksempel det store mediehuset Fnac vil kunne overbevise de fleste om at franskmenn og belgiere er et tegneserieelskende folk.

### *Manga – en blanding av tradisjon og vestlig påvirkning*

Manga oppsto som en blanding av tradisjonell Ukiyo-e (”bilder av den flytende verden”), en form for japansk tresnitt og malerier som ble produsert fra 1600-tallet og framover, der motivene var landskap, teater og gledeskvarterene, og utenlandske tegnemåter, og fikk sin endelige form etter andre verdenskrig. Selve ordet *manga* er

det japanske ordet for tegneserier. *Manga* brukes både om enkelttegninger og flere tegninger (manga betyr "tilfeldig skisse"). Ordets opphavsmann, Hokusai, skaperen av det berømte bildet av Fuji-fjellet som titter fram "Bak den store bølgen ved Kanagawa", tegnet begge deler, blant annet i boken *Hokusai manga*. I følge Harper var røttene for japanske tegneserier karikaturtegninger og religiøse pergamenter, og den første *mangaka*, tegneseriekunstneren, var presten Toba, som sto bak en bildefortelling fra begynnelsen av 1200-tallet. Pergamentrullene hadde ikke ruteinndeling som mange moderne tegneserier har, og alle hadde heller ikke tekst. De fleste hadde religiøst innhold, men det skal også finnes historier av mer verdslig art, blant annet er det på en slik rull avbildet menn som presser luft ut bak, og etter alt å dømme avholder en prompekonkurranse.

*The Yellow Kid* og *The Katzenjammer Kids* var inspirasjonskilder for de første moderne japanske tegneseriene, i følge Anders Häger Jönsson på [www.schibstedforlagene.no](http://www.schibstedforlagene.no). En populær serie kalt Sazae-san (1946), har tydelige likhetstrekk i tegnestil med de to ovennevnte. Serien handlet om en hjemmeværende dame og hennes dagligliv i Tokyo.

Den som nok har hatt størst gjennomslagskraft og størst "pondus" av de japanske tegneserieskaperne, etter Hokusai, er Osamu Tezuka (1928-1989). I 1947 ga han ut *New Treasure Island*, inspirert av Robert Louis Stevensons *Treasure Island* fra 1883, og ga med denne nytt liv til manga-tegneserien. Fra 1952 ga Tezuka ut serien Tetsuwan ATOM, eller *Astro Boy*, og denne representerer en revitalisering av japansk manga. Av senere manga som er gitt ut i vesten, kan nevnes *Akira* (fra 1982) og *Dragon Ball* (fra 1984), som Schibstedforlagene begynte å gi ut månedlig i pocketbøker i løpet av 2004.

Manga kan være både realistisk tegnet og svært overdrevent tegnet. Av den siste typen er særlig de store øynene som figurene har, svært karakteristiske. Kvinnelige figurer har ofte enda større øyne enn de mannlige. Små neser og munn er vanlig. De store øynene ble vanlig i manga fra 1960-årene da Osamu Tezuka begynte å tegne dem på den måte, visnok inspirert av de amerikanske Disney-figurene.

---

Overbevisningen om at ”øynene er sjelens speil” er antakeligvis en årsak til at mangategnerne, mangakaene, har fortsatt på samme vis. Figurenes følelser blir understreket gjennom blikk, små refleksjoner i øyekroken, tårer og så videre. Det er mer vanlig i manga enn i vestlige tegneserier å bruke hele tegneserieruter til å fokusere på slike detaljer. Andre detaljer som fremstår har også en klar symbolikk, streker på kinnene betyr rødming, tårer kan bety både intens glede og tristhet, en blomst som faller av stilken symboliserer nært forestående død, eller sex. Andre karakteristika er snakkebobler, der formen på boblene ofte brukes mer ekspressivt for å understreke følelser enn i vestlige tegneserier. ”Kjente” bobler kan også ha en annen betydning enn i vesten, det som for oss ser ut som en tankeboble kan i en mangaserie være for eksempel en hviskeboble. Det mest vanlige er at manga er i svart-hvitt, og som annet japansk lesestoff, er leseretningen fra høyre til venstre. Når manga gis ut i vesten, er det ikke uvanlig å speilvende dem, slik at de får vestlig leseretning, men en god del manga trykkes med original japansk leseretning, og sammen med en kort instruksjon om rekkefølgen man skal lese rutene i.

Det finnes svært mange sjangrer innen manga, og hovedskillet går mellom manga for jenter – shoujo – og manga for gutter – shônen. Det finnes ulike magasiner for ulike målgrupper, magasiner rettet mot gutter har tegneserier med humor og spenning, magasinene beregnet på jenter har romantiske serier, for voksne menn hardkokt vold og for voksne kvinner erotikk. Undergrunnssjangeren heter på japansk *Garo*, etter et blad som ga ut alternativ manga. Sjangeren om kjemperoboter som var særlig populær på 1970-tallet kalles *Mecha*. Shôjo-ai og shônen-ai er sjangrene for lesbisk og homofil romantikk, og *hentai* er pornografi. *Gekiga* er den japanske ekvivalenten til det som på engelsk kalles *graphic novel* eller *tegnaserieroman* på norsk. *Gekiga* skiller seg fra manga ved at tegnerne ikke må forholde seg til en streng tidsfrist, og dermed har bedre tid til å lage detaljerte tegninger. *Akira*, som er nevnt ovenfor, er et eksempel på en *gekiga* mens *Dragon Ball* nok er en mer typisk *manga*. *Animé*, som ofte nevnes i forbindelse med manga, er en variant av det engelske ordet animation, og brukes om animasjonsfilmer, som noen ganger er håndtegnet men nå stort sett ”computer animated”.

Manga har blitt inspirert av vestlig tegneseriekunst, men impulsene har også gått fra øst til vest. Flere vestlige tegneserieskapere har latt seg påvirke av manga, både den realistiske og overdrevent tegnede stilen. Blant dem som har latt seg inspirere av den realistiske stilen, er Frank Miller (1957-), som har laget de nyeste *Batman*-seriene, som jeg har nevnt tidligere, og *Sin City*, som nylig ble filmatisert, i svart-hvitt. Det finnes også en forholdsvis ny kunstbevegelse som kaller seg La Nouvelle Manga, etter Frédéric Boilets (1960-) tegnestil, som kombinerer den tradisjonelle fransk-belgiske tegneseriestilen med japansk manga. Boilet er på samme tid fransk tegneserieskaper og mangaka, som er betegnelsen på manga-skapere. Tegneserien *WITCH* (2001-) er skapt av italieneren Elisabetta Gnone. Hovedpersonene Will, Irma, Taranee, Cornelia og Hay Lin har alle de overdrevent tegnede manga-utseendet, og historien kan ha likhetstrekk med elementer i for eksempel *Dragon Ball*, med magiske gjenstander og lignende.

I USA er manga visstnok en industri i hurtig vekst. Kvinner er i flertall blant leserne. Flere aviser har inkludert manga på tegneseriesidene. Dette har vi foreløpig ikke sett i Norge.

### *Noen få ord om den norske tegneserietradisjonen*

Utgangspunktet for de norske tegneseriene var fra starten av tradisjonen med bildefortellinger, rikt illustrerte historier. Som vi kjenner fra for eksempel *91 Stomperud* og *Bustenskjold* i dag, var teksten, enten det var fortellertekst eller selve dialogen, plassert under rutene. Senere kom serier inspirert av amerikanske undergrunnstegneserier, blant annet av tegneserieskaperen Christoffer Nilsen, og europeiske tegneserieromaner. På 1990-tallet kom serier som var påvirket av alternative amerikanske serier, og ikke minst seriene om *Pondus* og *Nemi*, av henholdsvis Frode Øverli og Lise Myhre.

Så langt nakne fakta og nøktern historikk om de ulike sjangrene og retninger. Tegneseriene har ikke glidd inn i litteratur- og medieverdenen ubemerket og uten

motreaksjoner. Dette har med det sterke visuelle uttrykket bilder og tegninger har, men også fordi tegneserien har blitt satt i sammenheng med triviallitteraturen.

## 2.4 Tegneserier og triviallitteratur

For mange er tegneserier synonymt med triviallitteratur, selv om dette nok var mer sant i begynnelsen. Tegneserien tilhørte alt fra starten det som Escarpit kalte ”det populære kretsløpet”, distribusjonskanalene var de samme som for triviallitteratur, for eksempel ble både tegneserier og tradisjonell triviallitteratur holdt utenfor bokhandler og biblioteker. Tegneserier ble stort sett bare solgt i kiosker, sammen med øvrig kiosklitteratur, kriminal- og pornoblader. Tegneseriens hadde ofte innholdsmønster av allerede eksisterende triviallitteratur som krigs- og kjærlighetsserier:

*Tegneseriene har også benyttet triviallitteraturen som idémagasin, og etter 1930 har en stor del av ’nyhetene’ innen tegneserieproduksjonen vært basert på konkrete triviallitterære serier og genreutforminger (de Vibe 1980:121).*

Dette gjaldt for eksempel krigslitteratur. Samfunnsdebatten om triviallitteratur har ofte omfattet tegneserier også. I kjølvannet av krigsseriene under og etter andre verdenskrig kom også debatter om tegneserien spesielt, selv om tematikken altså ofte var den samme som innen triviallitteraturen.

Med et langt tilbakeblikk skal jeg her skissere litt av triviallitteraturens historie. Den starter over hundre år før *Knoll og Tott* var påtenkt, men er allikevel en del av historien om tegneserier i samfunnsdebatten, da argumentene som ble brukt om den skjønnlitterære triviallitteraturen for en stor del var de samme som ble brukt i debatten om tegneserien senere. Reaksjoner mot tegneserier har ofte hengt sammen med kritikk av triviallitteratur generelt.

### 2.4.1 Kampen om pengesekken og tåresekken – tilbake til 1700-tallet

I utgangspunktet ble betegnelsen triviallitteratur brukt om skjønnlitterære tekster (de Vibe diskuterer begrepene, og velger å bruke det tyske). Det første som ble oppfattet som triviallitteratur var den borgerlige romanen, fordi

*”den episke fortellerstilen brøt med anerkjente formalestetiske former som lyrikk og drama” og ”ga leseren langt større anledning til hemningsløs innlevelse i handlingen, og dette brøt med tidens krav om en distansert og reflektert estetisk opplevelse” (de Vibe 1980:138).*

Senere har tegneserier også blitt en del av samlebegrepet triviallitteratur. Kritik mot triviallitteratur kan man finne i tidsskrifter, aviser og bøker allerede fra rundt 1750-årene, og de kritiske innvendingene som kom fram (i Tyskland), dreide seg om farene ved å lese triviallitteratur, særlig var mange bekymret for det moralske forfallet som sannsynligvis ville inntreffe. Dikteren Friedrich Schiller (1759-1805) skal visstnok ha uttalt at ”motelitteraturens eneste mål var å tømme tåresekken til leseren” (i de Vibe 1980:140, som refererer fra Schulte-Sasse 1972). Goethe (1749-1832) og andre elitelitteraturforfattere (de Vibe bruker betegnelsen ”elitelitteratur” for å beskrive den litteraturen som tradisjonelt har hørt til i Escarpits lille kretsløp) var ofte avhengige av å være støttet økonomisk av ulike *mesener* (kunstelskere med penger) mens triviallitteraturforfatterne langt oftere kunne leve relativt ubekymret med hensyn til økonomi siden flere kjøpte bøkene deres. Noe av kritikken kunne derfor kanskje skyldes misunnelse, men det var som nevnt de moralske følgene av lesing av triviallitterære tekster kritikerne særlig ville advare mot.

### 2.4.2 ”... at ophidse den grove Sanselighed ...” – folkelitteraturen på 1800-tallet?

I følge Astrid de Vibe var det i Norge på 1800-tallet *lite* kritikk mot triviallitteraturen. Hun begrunner det med at det før ca 1860 bare var et fåtall av ”vanlige folk” som kunne lese skikkelig. Fra obligatorisk skolegang ble innført i 1739 og fram til 1860,

---

da det kom en ny skolelov, var 80 % av skolene i Norge omgangsskoler, og målet med skolegangen var først og fremst sjelens frelse: konfirmasjon. Varigheten på skolegangen kunne være 4-6 uker per år. Skoleloven i 1860 slo fast at alle barn skulle gå i skolen men så sent som i 1885 hadde 60-70 % av elevene maksimal reduksjon av skoletid, enten på grunn av sykdom eller fordi det var behov for dem hjemme, det siste gjaldt særlig jentene. Å ”lese for presten”, som folk hadde gjort lenge, innebar ikke nødvendigvis praktiske leseferdigheter, men mer utenatpugging av bibelvers. På slutten av 1800-tallet var det å abonnere på en avis forbundet med status, så mange gjorde det uavhengig av leseferdigheter. De Vibe mener at tilfanget av trivillitteratur var relativt lite i Norge fram til slutten av 1800-tallet, og at salg og lesing av trivillitteratur derfor ikke var så utbredt . Derfor var det heller ikke så stor grunn til å kritisere, for ”man”, i følge de Vibe, ”ville avvente og se hva økt leseferdighet i de laveste sosiale sjiktene kom til å føre med seg”. Av de få som kritiserte trivillitteraturen offentlig, nevner hun en rektor Holmboe som uttrykte bekymring allerede i 1831, og en litterat, K. A. Winter-Hjelm, som kom med ”milde refselsler” i 1876.

Gudleiv Bø fremstiller situasjonen litt annerledes siden han belyser andre sider i samfunnet. Han hevder at den første debatten om populærlitteratur, i debatten het det ”smusslitteratur”, i Norge faktisk kom allerede på 1800-tallet. Den handlet naturlig nok heller ikke om tegneserier, men mange av argumentene var de samme som kom igjen med hensyn til debatten om tegneserier etter andre verdenskrig. Bø skriver at populærlitteraturen, i motsetning til en annen type formeldiktning, folkediktningen, av en del kritikere, som hadde borgerskapets dannelsesoppfatning, ble oppfattet som en trussel mot konstruksjonen av det nasjonale, som begynte etter den første selvstendigheten i 1814. En del av populærlitteraturen som ble gitt ut på norsk var oversatt fra andre språk, som for eksempel tysk og engelsk. Videre ble det reagert på at denne litteraturen hadde en ”åpenlys varekarakter”. Det var moralsk akseptert å produsere og selge karameller og brennevin ut i fra profitthensyn, men litteratur skulle skapes og spres ut ifra idealistiske motiver. De sterkeste reaksjonene gikk allikevel på hvilke antatte virkninger lesning av populærlitteraturen ville ha, da

---

hensikten med lesestoffet var ”... at ophidse den grove Sanselighed hos den uoplyste Mængde” (sitat i Bø 1991:31).

Med hensyn til bevisstheten om at det som etter hvert ble arbeiderklassen fikk bedre tid etter som industrialiseringen skred frem, kom det allerede i 1825 et blad som het *Fritimerne* (Dahl 1979:28). De Vibe nevner også Henrik Wergeland og Bjørnstjerne Bjørnsons praktiske inngripen med hensyn til tilgang på godt lesestoff: ”Wergeland og Bjørnson var engasjert i å produsere ukeblader og tidsskrifter med ”god” lesning for de lavere sosiale sjiktene”, de representerte en slags praktisk løsning på problemet med at almuen var ”utsatt” for trivillitteratur, ved å gi ut noe de selv mente var bedre. Wergeland ut *For Arbeiderklassen* i perioden 1839-45 (det het opprinnelig *For Fattigmand*), og Bjørnson startet *Norsk Folkeblad* med mottoet:

*Det vi vil byde, er rett og slett underholdning, dels til belærelse, dels til fornøyelse (Dahl 1979:29).*

### **2.4.3 Trivillitteratur som massemedium på 1900-tallet**

Rundt 1900 ble debatten om trivillitteratur forsterket. Det var to grunner til dette, for det første at trivillitteraturen ekspanderte veldig fra slutten av 1800-tallet, for det andre at kritikerne nå så trivillitteraturen som en del av det generelle underholdningstilbudet. Etter hvert ble trivillitteraturen sett på som en del av det moderne massemediebegrepet, sammen med film, plater og senere radio og fjernsyn, og ikke lenger bare som elitelitteraturens motsetning.

Utover på 1900-tallet ble argumentene fra 17- og 1800-tallet gjentatt, og fremdeles var det de moralske anfektelsene som var sterkest. To nye kritikergrupper kom til, bibliotekarer og pedagoger. Bibliotekarene klarte lenge å holde trivillitteraturen unna bibliotekhyllene, til tross for stor etterspørsel. Mange lærere, og foreldre, begynte også å reagere. Avantgardistene hadde trivillitteratur som hovedreferanse for det moderne samfunns forfallstendenser. De fryktet at trivillitteraturen ”ville frambringe varige nivelleringer og pervertering av folks kulturelle smak”. Det ble



også fokusert på opphavspersonene bak trivallitteraturen, og den østerrikske forfatteren og modernisten Hermann Broch (1886 - 1951) uttalte:

*Den som produserer kitch, er ikke en som produserer mindreverdige kunst, han er ikke et null – og ikke en som kan lite, (...) han er rett og slett et dårlig menneske, han er en liderlig person, en forbryter som vil det radikalt onde. Eller for å si det litt mindre patetisk: Han er et svin. (sitert etter de Vibe 1980:142).*

## 2.5 Reaksjoner på tegneserien

Det er altså de mulige *virkningene* av å lese tegneserier som har vært gjenstand for de fleste tegneserieundersøkelsene og diskusjonene, først og fremst med tanke på innhold.

### 2.5.1 “Seduction of the Innocent”

Reaksjonene mot tegneserier har tidvis vært ganske sterke, og det var spesielt i 1950-årene at debattene raste, men allerede på 1940-tallet ble det samlet inn tegneserier som ble brent på bål (Harper 1997:62). Det var uttrykk for en ekstrem form for sensur, og en dyp redsel for hva tegneseriene kunne bringe med seg. Den amerikanske psykiateren Frederic Wertham startet arbeidet mot tegneserier allerede i 1946, og i boken *Seduction of the Innocent* fra 1954 går han særlig ut mot ”crime comic books”. I boken sin forteller han blant annet om unge kriminelle som oppgir å ha fått ideer til kriminelle handlinger gjennom å ha lest tegneserier. Werthams mente å kunne påvise at lesing av særlig kriminaltegnserier førte til kriminalitet. Mange hilste kritikken hans velkommen og sluttet opp om den, også i Europa og Norden. Wertham uttrykte tanker mange allerede hadde. Etter andre verdenskrig så man en økning i barne- og ungdomskriminalitet, antakeligvis som en følge av flere forhold, for eksempel større byer, liten vekt på fritidstilbud for barn, og ”etterkrigsmoral som gjorde at familien ikke var en så fasttømret enhet som før” (Dahl 1977:84). I tillegg var interessen for en motvekt til ”fri” barneoppdragelse voksende samtidig som man hadde oppdaget at psykiske problemer hos barn ofte hang sammen med

hjemmemiljø. Tegneseriene ble på en måte en sydebukk for at de gamle idealene falt til en viss grad falt sammen (Dahl 1977:84f). Samtidig skal det legges til at var en del kriminal- og skrekktegnoserier var blitt ganske rå, og holdningene som ble vist i disse tegneseriebladene var vanskelig forenbart med tankene om mellommenneskelig forståelse som sto sterkere enn noensinne like etter andre verdenskrig (Harper 1997:61).

Men Wertham fikk ikke bare støtte. Allerede i 1949 satte pedagogikkprofessoren Frederic M. Trasher kritikken av tegneseriene inn i et større samfunnsperspektiv. I en artikkel, "Tegneserier og kriminalitet: Årsak eller sydebukk", i tidsskriftet *Journal of Educational Sociology* ser han de negative reaksjonene mot tegneserier i sammenheng med det han kaller "det sosiale sammenbruddet". Harper refererer til spekulasjoner som er fremsatt om at noen brukte kritikken mot tegneserier som støtte for sitt eget syn, for eksempel mot uønskete politiske impulser og kritikk mot sosiale forhold gjennom seriene. Wertham antyder selv i senere artikler at hans utspill ble tatt til fordel for andre vinkler som han selv ikke ønsket, og presiserte i senere artikler at det han ønsket var *aldersgrenser* og faktisk *ikke* sensur på grunn av voldsskildringene eller framstillinger av moral (Harper 1997:63).

### **2.5.2 Forsøk på regulering: The comics code**

I årene like før og etter 1950 kom det flere lover med det som hensikt å regulere og ufarliggjøre tegneseriene. Det var reaksjoner særlig på krigsseriene som førte til "Code of the comics", som var de amerikanske tegneseriesyndikatenes selvpålagte sensurlover fra 1954. Codexen gikk ut på at tegneseriene ikke skulle vise noe som kunne provosere, slik som for eksempel vold, seksualitet eller også politikk. I USA var det meningen av tegneseriene alltid skulle la det gode seire over det onde, og så videre. Dette varte fram til midten av 1960-tallet, da undergrunnstegneserier fikk større gjennomslagskraft og brøt en del tabuer. Også i andre land ble tegneserieutgivelser forsøkt regulert. I Frankrike kom det i 1949 en "lov for

---

forbedring av utgivelser rettet mot unge” (“*amélioration des publications destinées à la jeunesse*”), og tilsvarende i Japan.

Japanske tegneserier var underlagt den samme sensuren som de amerikanske så lenge Japan var okkupert av USA etter andre verdenskrig (til 1952), men har relativt lite sensur nå, både i tegneserier for barn og ungdom/voksne. I perioden det var streng sensur, ble forbud mot for eksempel å tegne kjønnsorganer og fysisk kontakt mellom mann og kvinne omgått ved å tegne demoner med lange nok tentakler til at direkte kroppskontakt ble unngått (Moe 2004:92). De franske tegnerne møtte 1949-loven ved å bli seriøse kunstnere.

## 2.6 Reaksjoner i Norden

Tegneserien ble objekt for debatt også i Norden, men det kan synes som om debattene om tegneseriene var sterkere i Sverige og Danmark enn i Norge. I følge de Vibe har avisdebatter om trivillitteratur dødd ut etter noen få innlegg, unntaket var under papirrasjoneringen like etter annen verdenskrig, da elitekulturens representanter mente av verdifullt papir ble sløst bort på trykking av trivillitteratur.

### 2.6.1 Svensk og dansk tegneseriedebatt

I Sverige ga svenskene Lorentz Larson og Nils Bejerot ut henholdsvis *Barn och Serier* og *Barn – Serier – Samhälle*, begge i 1954, og disse innledet den svenske versjonen av 50-tallet moraldebatt. I Danmark ga Tørk Haxthausen ut *Opdragelse til Terror* (1955), som var tilsvarende kritisk og i tillegg delvis avskrift av Werthams bok. (Haxthausen har senere moderert synet på tegneserier, jf en artikkel i den danske Seriejournalen 2/1989.) Det danske tidsskriftet *Folkeskolen* ytret seg fra 1951 kritisk til tegneseriens antatt negative påvirkningskraft, og et offentlig utvalg på 20 medlemmer, ”Det kulørte udvalg”, ble nedsatt i 1955 for å undersøke den kulørte litteraturen. Utvalget la fram en rapport i 1960, men da denne *ikke* munnet ut i noen slakt av tegneseriene, roet debatten seg. På begynnelsen av 1950-tallet ble flere

---

serieblader lagt ned på grunn av sviktende salg. Samtidig begynte nye blader å komme ut, og *Illustrerte Klassikere* (eg. *Classics Illustrated*) kom ut på norsk fra 1954 (og dansk i 1955), med tilsammen 221 titler før det gikk inn.

Fjernsynsapparatets æra hadde også begynt, noe som kanskje var en vel så viktig årsak. (Harper 1997:65) I Norge ga Statens Folkeopplysningsråd ut *Innstilling i tegneseriesaka* og *Rapport fra det rådgivende utvalg for tegneserier* i 1954 og 1956, så heller ikke i Norge forholdt man seg passiv til tegneseriespørsmålet.

### 2.6.2 Den norske tegneseriedebatten på 1950-tallet

Willy Dahl skriver om tegneserier i en artikkel fra 1954, og er svært skeptisk til innholdsaspektet i en del serier. Han nevner spesielt spenningstegneserier, og påpeker at skurker i disse seriene stort sett er ”ikke-ariere”, og han er redd dette skaper negative holdninger til andre folkeslag.

*Brutaliteten og sadismen i våre tegneserier er jeg ikke noe særlig redd for. Men jeg er alvorlig redd for den innstilling overfor andre folkeslag som disse seriene skaper” (Dahl 1973:16).*

Jeg synes Dahl har et viktig poeng, men mener dette ikke var et problem innen tegneseriesjangeren eller populærlitteraturen alene. Mange reiseskildringer, for eksempel ”Blant ville dyr og svarte mennesker” fra 1944, og også annen litteratur fra samme periode, har beskrivelser av ulike folkeslag som i dag klart vil kalles rasistiske. En del var uttrykk for gjeldende holdninger i samtiden, av Weinreich kalt ”naiv rasisme”, annet var bevisst og spekulativt diskriminerende framstillinger av for eksempel tyskere, italienere og japanere, som var og hadde vært fienden under annen verdenskrig.

I 1955 tok Oslo Bystyre på oppfordring fra Krf-representant Petter Koren opp voldelige tegneserier (og pornografi) til diskusjon i 1955. Korens ønske var å se på ”hva kommunen (kunne) gjøre for å hindre spredning av pornografi eller annen skadelig lesning.” Kritikken mot denne kiosklitteraturen gikk på flere forhold, de estetiske sidene, de moralske sidene og altså ikke minst tanken på hvilke (negative)

sosiale konsekvenser påvirkning fra slike blader kunne ha på barn og unge. Om *Fantomet* mente ordfører Bull fra Ap at tegneseriefiguren ”oppfører seg på måter som er ukjent for normale mennesker og som om de ble etterlignet av den oppvoksende slekt, kunne føre til de merkeligste resultater”, og partifellen Stousland Møller støttet ordførerens bekymring: ”Det problem som vi er i ferd med å definere nå er i virkeligheten like dyptgripende og alvorlig som alkoholproblemet”. Populærkulturen ble diskutert, både med hensyn til form og innhold. I 1955 startet et utvalg, på bestilling fra Statens folkeopplysningsråd, arbeidet med å kartlegge barns lesevaner, overvåke tegneserieutgivelser og å påtale negative framstillinger av politi, rettsvesen, raser, religioner, mennesker med handikap eller sykdom, alt i tråd med Code of Comics fra 1954. Diskusjonen i Bystyret, og i Stortinget, tok for seg populærlitteratur generelt, i denne sammenhengen omtalt som kiosklitteratur, etter de daværende utsalgsstedene. Utvalget hevdet at ”de (utgiverne) må ikke i ly av trykkefriheten få lov å forsumpe sinnene”, og nevnte flere forhold/elementer som burde påtales:

*a) forbrytelser, mord, sadisme i bilder og tekst som kan virke nedbrytende, b) forvridd og uanstendig framstilling i bilder og tekst av forholdet mellom kjønnene, c) perversitet, d) kunstnerisk underlødige journalistikk (Eike 2006)*

(det siste var nok mest en kommentar til diverse/utvalgte menneskeskildringer i bladet *Krimjournalen*). Som forslag til regulering av den ikke ønskede litteraturen var blant annet økt skatt for utgiverne, importkontroll og ”regelrett sensur”. Oslo kommune var også inne på tanken om å bruke Narvesens behov for årlig godkjenning av driftskonsesjon som pressmiddel for at de skulle stoppe utgivelsen av flere av bladene, men var redd for å bli saksøkt av de stoppede magasinene, og godtok tilsynelatende også Narvesens argument om at sensur og boikott ville føre til ekstrareklame. Narvesen hevdet også at folk burde få velge lesestoffet sitt selv. Utvalget gikk til sist inn for fortsatt oppfølging og dialog med utgiverne og fortsatt arbeid for å fremme god og sunn barne- og ungdomslitteratur.

*I dette kulturoppgjøret måtte moralens voktere se seg slått av markedskreftene, superheltene og lettkledde damer (Eike 2006).*

## 2.7 Språket i tegneseriene

Det var stort sett de moralske følgene av tegneserielesning som ble kritisert, men mange har også vært opptatt av *språket* i seriene, som av kritikerne ble antatt å være svært dårlig, med mye bannskap, skrivefeil, ufullstendige setninger og liknende. Mye av teksten i en tegneserie består rett nok av dialog, og skal representere en form for muntlighet, med det dette innebærer av ufullstendige setninger og bannskap. Da Donald Duck ble utgitt på norsk (bokmål)<sup>2</sup> fra 1948, prøvde utgiverne å foregripe kritikken av tegneseriespråket ved å la lærerinnen Helene C. Kløvstad oversette, og dermed også kvalitetssikre tegneserien språklig. Dahl (1977:93) refererer til to undersøkelser fra 50-årene, perioden da tegneseriene møtte en del motbør. Den første er Martin S. Allwoods undersøkelse fra Sverige i 1956, der forekomster av ord i et ”tilfeldig utvalg” tegneserier ble talt og konklusjonen var at tegneseriene hadde et like differensiert språk som barnebøkene og et mer differensiert språk enn dagligtalen, samt at stavefeil var sjeldne. Eva Nordland utførte i 1957 en undersøkelse som blant annet omhandlet barn og tegneserielesning, og konklusjonen i denne undersøkelsen tolker Dahl å være at barn som leser både bøker og tegneserier er blant de mest intelligente.

En som var mer skeptisk, i hvert fall slik han framsto i 1954, var den tidligere nevnte Frederic Wertham. Han har et eget kapittel om språk i boka *Seduction of the Innocent*.

*Her slår han bombastisk fast at: ”Comics books are death on reading” (s.121). Tre av argumentene han bruker for å underbygge denne påstanden er: (1) Spelling in comic books is often faulty” (s.144), (2) ”Comick-book writing is also extremely poor in style and language” (s.144), (3) “Comic books also have many words that are not words at all” (s.144). (Howlid Wærp 1989:51).*

Werthams påstander om at språket i tegneseriene er preget av dårlig stavemåte, dårlig stil og tulleord blir drøftet av Henning Howlid Wærp i en artikkel fra 1989. I den

---

<sup>2</sup> Rolf Kirknes oversatte Donald Duck da det kom ut på nynorsk i 1984, *Regnguden frå Uxmal*.

---

presenterer han funn han gjorde i en undersøkelse av språket i et tilfeldig valgt hefte, *Supermann* nr 5 1985. Wærp har sett på dialog, indre monolog, forklarende tekst og lydord, og sammenligner språket i tegneserieheftet med språket i noen få bøker for barn og for voksne, gjennom substantiv- og verbfrekvens, bruk av interjeksjoner, tegnsetting, direkte tale, syntaks og liks – lesbarhetsindeks (periodelengde + lange ord)<sup>3</sup>. En høy liks-verdi betyr høyere vanskegrad på lesestoffet. Setningen ” Onkel Skrue har mistet lykkepengen sin” har en liks på 23 mens hele Stortingsmelding 47 (Vurderingsmeldingen) har en liks på 47, for å gi to eksempler. Liksen i *Supermann*-bladet i Wærps undersøkelse er på 28. Om bakgrunnen for å se på blant annet substantiv- og verbfrekvens skriver Wærp: ”Det er vanlig å gå ut ifra at verb gir dynamikk, substantiver en statisk opplevelse, og adjektiver vurdering og (subjektiv) skildring”. Wærp finner at substantivfrekvensen i dette *Supermann*-bladet er på 15 %. Til sammenligning er folkeeventyrene nede i 12-14 %, *Karius og Baktus* har 15 %, og det samme har *Den burtkomne Faderen* av Arne Garborg. *Hellemyrsfolket* er oppe i 22-24 %. Innledningen i *Supermann*-bladet har en substantivfrekvens på 27 %. Verbfrekvensen ligger på rundt 22 %, mot 21 % i *Haugtussa* og 24 % i *Karius og Baktus*.

Undersøkelsen er vitenskapelig dokumentert. Howlid Wærp konkluderer med at både substantiv- og verbfrekvens ligger på samme nivå som det som er vanlig for skjønnlitteratur, men tar også noe forbehold da han med substantivene har regnet med f. eks. egennavn og dessuten tatt med alle verbformene i sammensatte verbaluttrykk. Howlid Wærp konkluderer med at påstanden om at tegneseriespråket er primitivt og fullt av feil i forhold til ”godt” språk ikke ser ut til å holde stikk. I sammenligning med tilsvarende undersøkelser gjort i Sverige og USA, av henholdsvis Göte Klingberg og Robert L. Thorndyke, finner han at det er sammenfallende resultater.

---

<sup>3</sup> Liks opp til 24 regnes som lett, og gjelder for det meste av barne- og ungdomslitteratur, liks 25-34 gjelder skjønnlitteratur for voksne, 35-44 er middels vanskelige tekster som aviser, tidsskrifter og ukeblad, 45-54 er vanskelig, slik som aviskommentarer og sakprosa, liks over 55 betegner en svært vanskelig tekst, som en del faglitteratur ([www.orakel.ntnu.no](http://www.orakel.ntnu.no)). Liks på avsnittet om språk i tegneserier er for øvrig 42.

En kan ikke på bakgrunn av Howlid Wærps undersøkelse av ett enkelt tegneseriehefte konkludere med at språket i tegneseriene er verken veldig godt eller veldig dårlig. Det kan se ut til at begge parter i debatten om språket i tegneserien kan finne argumenter og dekning for sine respektive syn, så bildet er mer sammensatt enn mange tenker seg. Språket er ofte muntlig ikke bare på grunn av interjeksjoner, men også med dagligtalens impulsive raske verbbøying og kreative ordformer. Serien *M* av Mads Eriksen gjengir for eksempel en muntlig genitiv, ”hvems”, i en stripe, samtidig som serien kan godt inneholde striper som tar for seg språklige forhold, slik som uttale av det engelske ordet ”literature” og smertegrensen for ureglementert bruk av skj-lyd (”du kan få skjyelling i stedet for skjøtt”).

## 2.8 Holdningsendring

Med Torben Weinreichs *Tegneserier i Undervisningen* fra 1974 som hovedkilde, vil jeg her gjøre rede for holdningsendringer som finner sted. Det dreier seg om den danske debatten, men den generelle endringen er representativ for utviklingen også i Norge, jf utfallet av den norske tegneseriedebatten som jeg skildret ovenfor.

Selv om holdningene til tegneserien var ganske delte, fortsatte tegneseriene å vise mangfoldet sitt. *Da Bibelen i Tegneserier* (av M. C. Gaines) ble gitt ut på dansk i 1955 (De Unges Forlag), var religionsfag-anmelderen Leif Søndergaard i det danske tidsskriftet *Folkeskolen* (41/1955) svært positiv. Han mente at denne utgivelsen kanskje kunne få flere barn og unge til å fatte interesse for Bibelen og kristendommen. Redaksjonen delte ikke oppfatningen hans, og ga følgende beskjed til leserne: ”Vi deler ikke vor anmelders syn på denne efter vor mening bundsimple bog og indbyder gerne til en diskussion om emnet”. Til sammenligning fikk *Menneskesønnen* (1995) av Peter Madsen *Danske Tegneserieskaperes Konferanses* pris for beste fargelagte tegneserie i 1995 og Den Kristne Tegneseriepris i Angoulême, Frankrike, i 1996. Den ble først utgitt på Det Danske Bibelselskab. Tiden som har gått, og kanskje også en heving i kvalitet kan være årsaker til denne ulike behandlingen av adaptasjoner av samme bok.



Det første nummeret av *Illustrerte Klassikere* – tegneseriegjengivelser av gamle romanklassikere - kom på norsk i 1954, og på dansk i 1955. Arge kritikere av tegneserier ble nå usikre på hva de skulle mene om det fenomenet.

Barnebokkritikeren Chr. Winter skriver i *Folkeskolen* 5/1956:

*Hvorvidt hæfterne vil svare til formålet, er et åbent spørgsmål. Når der nu snart foreligger flere, vil det være naturligt at tage dem op til en mere indgående behandling.*

To år senere skriver Chr. Winther igjen i *Folkeskolen*:

*Vi kan desværre ikke sige noget om, i hvilken udstrækning disse hæfter læses, og endnu mindre, hvordan de virker, men rækken har passeret det første halve hundrede og fortsætter stadig. Det er i hvert fald en kendsgerning, vi må tage til efterretning.*

Diskusjonen fortsatte, men etterhvert så det ut til at kritikerne i noen grad forsonet seg med tanken på at interessen for tegneserien var vanskelig å forhindre.

## 2.9 "En pedagogisk oppstigningsmodell" – tegneseriens vei inn i skolen?

Her vender jeg et lite øyeblikk tilbake til den tidlige triviallitteraturen, eller populærlitteraturen, som ble gjenstand for kritikk, frykten for moralsk fordervelse var som nevnt stor. Tyske folkeopplysere, som forfatter og kritiker Johann Gottsched (1700-1766) og dikter og kritiker Johann Schlegel (1719-1749), mente allikevel at det ikke sto verre til enn at publikum kunne *veiledes*. De hevdet at det i alle mennesker ligger en latent trang etter god litteratur, og at leseren vil gjennomgå en utvikling, der han stadig søker bedre litteratur for å tilfredsstille sine estetiske behov, men han trenger veiledning, og det er mangelen på retningslinjer og hjelp som gjør at enkelte lesere holder fast ved den dårlige litteraturen. 200 år senere brukte den danske barnebokanmelderen Chr. Winther det samme argumentet i forhold til barn og tegneserier:

*Vi har ret jævnlige gjort opmærksom på de smagsnedbrydende og fordømmende seriehæfter og billeder; vi har gentaget til trivialitet, at den eneste mulige måde at bekæmpe det dårlige på er at sætte noget andet og bedre i stedet (Folkeskolen 9/1954 s. 197 jf Weinreich 1974:10).*

I løpet av 1960-årene ble trivillitteratur innført som undervisningsobjekt. I følge de Vibe skyldtes dette en kombinasjon av at man virkelig skjønnte hvor mye trivillitteratur elevene ”konsumerte” og at det å undervise i ”seriøs” litteratur ble opplevd som stadig mer utfordrende (de Vibe 1980:166). Begrunnelsene som ble brukt for innføring av trivillitteratur i skolen, var knyttet til litterær skoling: Elevenes kritiske sans skulle styrkes gjennom å påpeke mangler og feil i trivillitteraturen. Et moderne pedagogisk prinsipp i undervisningen var dessuten å ta utgangspunkt i elevene egen livssituasjon:

*Pedagogene har (...) tatt utgangspunkt i at elevene faktisk leser trivillitteratur. Den første taktikken gikk ut på å verne barna mot den dårlige kulturpåvirkningen, gjennom å advare foreldrene mot å kjøpe trivillitteratur. I den store internasjonale tegneseriedebatten i 1950-årene var de svært aktive, og mange følte at de gikk seierrike ut av kampen da tegneserieprodusentene tok selvkritikk og ga seg selv moralkodekser som de rettet seg etter i en kort periode. Da man så at trivillitteraturen allikevel ikke ble utryddet, trakk man den heller inn i undervisningen for å illustrere hvor dårlig den var, og søkte å gi ”god” litteratur i erstatning for de tapte illusjonene (de Vibe 1980:143).*

Denne ”pedagogiske oppstigningsmodellen for litteraturlesning” (de Vibe 1980:139) beskrives av de Vibe som et viktig ledd i argumentasjon for å innføre trivillitteratur som undervisningsobjekt i skolen (de Vibe 1980:139).

Weinreich forklarer også tegneseriens inntreden i klasserommene med denne ”oppstigningsmodellen”. Han skriver at pedagogiske tidsskrifter og dagsaviser i enda større grad enn tidligere oppfordret lærere til å innlemme heftene i undervisningen for så å ”punktere” dem:

*Seriehæfterne er masseproduserte dagdrømme. Tag dem ind i timerne og punkter dem gennem oplæsning, samtaler og diskussion. Så vil luften sive ud af de dårlige hylstre. (Formann i "det kulørte udvalg" Olaf Petersen i Folkeskolen 29/1956 s. 1060 sitert i Weinreich 1974:19).*

I følge Weinreich skjedde det i løpet av 1960-årene en holdningsendring til det mer positive i synet på tegneserier. Det er sannsynligvis flere svar på spørsmålet om hvordan tegneserien fant veien inn i klasserommet, med lærerens velsignelse.

Weinreich nevner argumenter for at tegneserier skal inkluderes i undervisningen som kan forklare flere innfallsvinkler:

*Ønsker man som pædagog at tage udgangspunktet i elevernes egen situation må den litteratur de læser udgøre fundamentet i litteraturundervisningen.*

*Ønsker man at gå fra enkle til mere komplekse sammenhænge vil tegneserier med deres "overmarkeringer" (bl.a: tekst og billede supplerer hinanden) være velegnede.*

*Ønsker man at gå ut fra , at de kulturprodukter der foreligger i størst mængde – det kvantitative synspunkt og eksistenssynspunktet – skal have en nærmere tilmålt plass i undervisningen, så må trivallitteraturen automatisk komme ind sammen med andre trivialprodukter (film: f. eks Morten Korch-film, malerkunst: "den brølende kronhjort", osv.(Weinreich 1974:75)*

Weinreich mener altså at tegneserien må tas inn i undervisningen fordi den er blant den litteraturen elevene leser. Men i motsetning til å ville plukke tegneserien fra hverandre for så å tilføre noe bedre, ønsker han å bruke tegneserien til blant annet å belyse sider ved det samfunnet elevene har rundt seg. Samtidig ser han utfordringen med å bevare leseglede midt i analysen og beskrivelsene. En annen som gir uttrykk for engstelse, er direktør Arne Stensby i Forlaget Interpresse, som etter å ha lest Weinreichs analyse av *Fantomat*, frykter for en situasjon

*hvor serieheltene og deres skabere gud hjelpe mig, bliver analyseret sønder og sammen, så man kommer til at mindes ens egen skoletid med visse dansklæreres nitide analyser, som ofte kunne føre til sønderlemning af ens glæde over verdenslitteraturens gæve gutter (Weinreich 1974:92).*

Weinreich advarer mot uheldig fokus på analysen, slik at det skal

*lykkes for pædagerne at få udryddet tegneserierne på en helt ny måde, end man arbejdede for i 50'erne, nemlig ved at analysere dem i hjel (Weinreich 1974:92).*

Men på 1960- og 70-tallet begynte tegneserien å skille lag med trivallitteraturen med tanke på hvordan den ble behandlet i didaktisk sammenheng. I forordet til boken *Kruttrøyk og fullmåne over Andeby. Studiebok i populærlitteratur* fra 1979 skriver Ingar Lundeby:

*I de seinere åra har det vokst fram en stadig større forståelse for at "populærlitteraturen" (og ikke bare den "høyverdige" litteraturen) fortjener å tas opp seriøst i skolen. Dette synet har bl.a. nedfelt seg i fagplanene for norskfaget, som gir større rom enn tidligere for å gjennomgå denne typen litteratur (Lundeby 1979).*

Lundeby's bok gir eksempler på holdninger til tegneserien som markerer et brudd med den "pedagogiske oppstigningsmodellen", blant annet gjennom å gå inn på tegningene, eller bildene, i en tegneserie som *Prins Valiant* og sammenligne det kunstneriske uttrykket med komposisjon av tegninger i *Lynvingen*. Når det gjelder en fortsettelse av dette sporet, å vurdere en tegneseries kvaliteter, har Morten Harper laget en prioritert rekkefølge for kriterier som kan legges til grunn: Første punkt er å finne tradisjonen eller sjangeren serien tilhører og vurdere den ut fra disse forutsetningene, dernest kan man se på dramaturgi og person- og miljøskildringen, forløpet, samspillet mellom tekst og bilde, og til slutt stilistiske elementer (Harper 1996:83).

## 2.10 Trivallitteratur som undervisningsobjekt

Forskning på hva elevene selv synes om å ha trivallitteratur, deriblant tegneserier, som undervisningsobjekt har så vidt jeg kjenner til blitt gjort i beskjeden grad. Den tyske litteraturprofessoren Günther Waldmann og den danske professor i pedagogikk Palle Rasmussen har begge forsket på bruk av trivallitteratur i undervisningssammenheng, og har kommet fram til samme resultat. Elevene i deres

---

undersøkelser er ikke begeistret for å bruke triviallitteratur som undervisningsobjekt.” De føler det som en inntrengen i privatsfæren og mobiliserer en rekke forsvarsmekanismer”. Litteratur leses annerledes på skolen enn hjemme, men ”ikke noen tyder på at elevene slutter å lese triviallitteratur”. Denne erfaringen støttes også av en svensk undersøkelse (Lennart Skaaret 1971) (de Vibe 1980:168).

## 2.11 Oppsummering av kapitlet

Jeg innledet dette kapitlet med å beskrive tegneserien som *den niende kunstart* og skyldig i å ”forføre de uskyldige”. Den siste holdningen omfattet også triviallitteraturen, helt fra de første romanene kom ut på midten av 1700-tallet. Tegneserien ble i første omgang plassert i samme bås som triviallitteratur, eller kiosklitteratur, blant annet på grunn av distribusjonsformen, den var ikke å finne verken i bokhandler eller biblioteker ganske lenge. I de første årene etter at den fikk det kommersielle gjennombruddet like før forrige århundreskifte, var tegneserien sette på som harmløs, og det var humoristiske familievennlige serier som dominerte. I løpet av 1940-årene hadde tegneseriesjangeren utviklet seg i ulike undersjangrer, ofte med øvrig triviallitteratur som innholdsmessig inspirasjonskilde. Tegningens sterke visuelle uttrykk fikk flere til å reagere på særlig skildringene i krigsseriene, og psykiateren Frederic Werthams bok *Seduction of the Innocent* som kom i 1954, der han egentlig tar til orde for aldersgrenser på bestemte serier, ble tatt til inntekt for en oppfatning av at tegneserien var skadelig. Tegneseriebransjen etablerte en egen codex, som en form for selvsensur, og debatten om tegneseriene gikk også i Europa, Norden og Norge. Det ble nedsatt offentlige komiteer for å følge utviklingen innen tegneserien nøye, men etter som tiden gikk, ble motstanden mindre samtidig som at tegneseriene utviklet seg. I Frankrike blir tegneserien utropt til en kunstart. Tegneserien ble tatt inn i skolen som undervisningsemne, i første omgang som et resultat av en pedagogisk oppstigningsmodell som også omfattet triviallitteratur generelt. Denne modellen gikk ut på å avsløre og avdekke svakheter ved lesestoffet, og fylle tomrommet med det som ble ansett som bedre. I Norge kom ikke tegneserien

eksplisitt benevnt inn i læreplanene før med L97, men helt siden 1960-årene var den representert i tekstantologier til skolebruk. På et tidspunkt skilte tegneserien seg fra trivillitteraturen med tanke på hvordan den ble behandlet i didaktisk sammenheng, og ble sett i sammenheng med øvrige sjangrer som kombinerte tekst og bilde.

I hvilken grad elevenes oppfatning av sjangeren tegneserie utviklet seg i løpet av undervisningsoppleggene, og hvilken grad vurdering av tegneserier kommer til uttrykk gjennom de to undervisningsoppleggene vil jeg finne svar på gjennom empirien i neste kapittel. Implisitt vil det også gå fram hvordan tegneserien oppfattes som undervisningsobjekt.

### 3. Tegneserier i et didaktisk perspektiv

#### 3.1 Innledning

Foreløpig har jeg beskrevet tegneserier i et samfunnsperspektiv. I dette kapitlet vil jeg se på hvordan tegneserien behandles som undervisningssjanger.

Som nevnt var målformuleringen om å jobbe med sjangeren tegneserier noe nytt med L97 i forhold til tidligere læreplaner, selv om det altså i praksis ikke nødvendigvis representerte noe nytt å innlemme tegneserier i undervisningen. Utgangspunktet er altså målformuleringen fra L97:

*Elevane skal arbeide med teikneseriar, vurdere tekst og bilete, også med vekt på det estetiske, lage teikeseriar sjølv, og prøve ut noko av kunnskapen sin om sjangeren. (L97:126).*

I forbindelse med læreplanmål, skiller John Goodlad mellom fem framtoninger av læreplanen: Den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen (Imsen 1999:173). Den *ideologiske* læreplanen er ideene bak læreplanen, den *formelle* læreplanen er den vedtatte læreplanteksten, den *oppfattede* læreplanen kommer til uttrykk gjennom hvordan ulike aktører tolker læreplanteksten, for eksempel gjennom læreverkene, lærerveiledningene og hvordan lærere forstår planen. Den *operasjonaliserte* læreplanen er de konkrete undervisningsoppleggene en finner i klassen, altså hvordan læreren iverksetter målene i læreplanen. Den *erfarte* læreplanen er elevenes erfaringer fra den konkrete undervisningen de ”utsettes” for i klasserommet, også det som ikke er planlagt. I den forbindelse nevner Imsen den *skjulte* læreplanen som et aspekt av den erfarte læreplanen (Imsen 1999:175). I en forenkling av Goodlads læreplanmodell slås den ideologiske og formelle læreplanen sammen til en *intendert* læreplan, og den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen til en *implementert* læreplan.

I forhold til de ulike framtoningene av læreplanen er det den *implementerte* læreplanen jeg har fokus på, i tillegg til den *erfarte* læreplanen. Til en viss grad kan kapittel 2 ses på som et forsøkt på å skildre bakgrunnen for den *intenderte* læreplanen, men kapittelet er hovedsakelig ment som en redegjørelse for samfunnsdebatten om tegneserien. Med bakgrunn i feltarbeid jeg har utført som grunnlag for denne oppgaven, der jeg gjennom å observere to undervisningsopplegg fikk studere hvordan sjangeren tegneserier ble arbeidet med i disse to oppleggene, fikk jeg muligheten til å se på aspekter ved den *implementerte* og den *erfarte* læreplanen. For ordens skyld vil jeg gjenta de konkrete problemstillingene:

1. I hvilken grad kommer vurdering av tegneserier til uttrykk gjennom de to undervisningsoppleggene?
2. I hvilken grad utviklet elevenes oppfatning av sjangeren tegneserie seg i løpet av undervisningsoppleggene, slik det kommer fram i elevenes tekster?

Jeg vil beskrive to undervisningsopplegg, kronologisk og tematisk, og gjøre rede for produkter elevene laget som en del av opplegget. Dette vil så danne grunnlag for neste kapittel, der jeg vil drøfte spørsmålene i problemstillingen min i lys av funn både i undervisningen, elevproduktene og i forhold til teori. Jeg vil presisere at resultatene og konklusjonene jeg kommer fram til, ikke har som hensikt å være representative for andre enn akkurat de to undervisningsoppleggene jeg beskriver.

## 3.2 Metode

I definisjonen av fagmålet i L97 om å ”arbeide med sjangeren tegneserier” legger jeg både lærerens arbeid, gjennom planlegging, gjennomføring og etterarbeid, og elevenes arbeid, gjennom prosess og produkter. Jeg har valgt å ta for meg både de produktene som ble vurdert og de mer uformelle produktene som kom fram under prosessen, som idémyldring og logger.



### 3.2.1 Redegjørelse for analysematerialet

Analysematerialet ble hentet inn gjennom feltarbeid på 8. trinn ved to ungdomsskoler i Østlandsområdet. Jeg kom i kontakt med lærerne og klassene etter å ha sendt e-post til 10 skoler som jeg via skolenes Internettsider så skulle ha temaet tegneserier i løpet av den aktuelle vinteren. I e-posten presenterte jeg meg og prosjektet mitt, og annonserte meg som hjelpelærer under gjennomføringen av undervisningsoppleggene. To lærere ved to av skolene kom med imøtekommende tilbakemeldinger, og jeg ble raust tatt i mot i deres klasser. Jeg var først ved Øverli, som jeg har kalt den ene ungdomsskolen. Her fulgte jeg hele 8. trinn sammen med deres to lærere, ”Inga” og ”Karine”. Den andre ungdomsskolen har jeg kalt Myhre, og her fulgte jeg en klasse sammen med dennes lærer, ”Steffen”.

Analysematerialet mitt består av notater fra feltarbeid, referater fra møter med lærere, og elevprodukter som logger (innledende, midtveis og avsluttende), tegneserier, svar på en målttest og muntlige elevpresentasjoner.

Selv om jeg kun fulgte en klasse ved Myhre, har jeg benyttet meg av skriftlige innledende logger, idémyldringer, og avslutningslogger fra hele trinnet. Når jeg framover i dette kapittelet skriver ”på Myhre” er det allikevel kun den ene klassen jeg fulgte som jeg referer til. Unntak fra dette presiseres spesielt. De fleste rammene var de samme for hele trinnet, som timetall, undervisningsmateriale og vurderingen ”godkjent/ikke godkjent”, men idémyldringene og avslutningsloggene stammer ikke fra en og samme ”*implementerte* læreplan”, fordi disse også involverte andre lærere og elever enn de jeg ble kjent med gjennom feltarbeidet i en klasse. En annen svakhet ved materialet mitt er at jeg ikke gjennomførte strukturerte lærer- og elevintervjuer. I ettertid ser jeg at dette hadde vært en fordel med hensyn til å ha hatt et bredere materiale å trekke konklusjoner på grunnlag av, slik at problemstillingene mine kunne belyses gjennom ulike innfallsvinkler. Det skriftlige materialet fra elevene ga meg allikevel tilgang til tanker og oppfatninger av både tegneseriesjangeren og i hvilken grad det ble arbeidet med vurdering av tegneserien.

### 3.2.2 Feltarbeidet og analyseprosessen

”Klasseromsforskning er forskning på praksis i den forstand at man søker å belyse individer og prosesser innenfor den institusjonaliserte, historiske enhet som klasserommet representerer” (Klette 1998:15). Det åpner for at man som forsker kan bruke klasseromsforskning til å fokusere på en rekke ulike forhold. Blant disse kan være lærerrollen (lærerens iscenesettelse og realisering av undervisningen), elevrollen (med utgangspunkt i kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn), kommunikasjon og samhandling (forholdet mellom de ulike rollene) og fagdidaktiske spørsmål knyttet til for eksempel norskfaget spesielt. Klette nevner også ”implementeringsorientert forskning”, som konsentrerer seg om selve realiseringen av læreplanen, eller deler av denne. I forbindelse med oppgaven min har jeg benyttet meg av feltarbeid for å finne svar på spørsmål knyttet til realiseringen av et læreplan-emne.

Forskningen som har dannet grunnlag for denne oppgaven, har hatt to undervisningsopplegg (med de forbeholdene ved Myhre som jeg nevnte under redegjørelsen for analyse materialet) som objekt. Analysen av undervisningsoppleggene og elevproduktene er uttrykk for kvalitative resultater.

Opprinnelig hadde jeg planlagt å bruke Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs didaktiske relasjonsmodell fra 1978 som et deskriptivt analyseverktøy. Denne modellen har mest vært brukt i forbindelse med planlegging av undervisningsopplegg, der faktorer som rammer, mål, innhold, arbeidsmetoder og vurdering er elementer som blir sett på som gjensidig avhengig av hverandre. Videreutviklinger av modellen har plassert lærer-og elevforutsetninger, opprinnelig rammefaktorer, som egne faktorer (Hiim/Hippe 1993). Imsen kritiserer den didaktiske relasjonsmodellen for ikke å ta hensyn til organisasjonsnivået i planleggingsprosessen, nærmiljøet og storsamfunnets påvirkning (Imsen 1997:361), og presenterer en modell for forståelse av livet i klasserommet med fire analysenivåer: klasserommet, skolenivået, lokalsamfunnet (kommune, hjemmet) og staten (regjering, storting) (Imsen 1999:99). I forhold til Imsens modell holder jeg meg på det ”laveste” analysenivået, klasserommet. Faktorene som Imsen plasserer på

---

dette analysenivået, avviker i liten grad fra den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg. Men hun etterlyser den historiske tidsdimensjonen i sin egen modell, på alle nivåer, samtidig som hun sier at historien ligger implisitt. Med dette mener hun at mye av det som skjer i skolen må forstås som en ”nedarvet kultur” og at historien ”ligger som en usynlig forutsetning på alle nivåene” (Imsen 1999:103). Objektet for analysen i oppgaven min er som nevnt to spesifikke undervisningsopplegg om tegneserier, men når det gjelder *historien* som Imsen omtaler i form av en nedarvet kultur, oppfatter jeg den som blant annet sjangerforventninger til tegneserien slik disse er formet av ulike syn på tegneserien, hovedsakelig fra og med det kommersielle gjennombruddet rundt forrige århundre. Debatter om trivallitteratur og tegneserier knyttet til innhold (med sjangrer som krigsserier, kjærlighetsserier og lignende), diskusjoner om språk i tegneserier, syn på barn og unges lesing av tegneserier, og holdninger til tegneserier i skolesammenheng anser jeg også som en del av den nedarvede kulturen. Det er denne jeg i kapittel 2 av oppgaven har forsøkt å beskrive generelt.

Bjørndal og Liebergs modell ligger også i bakgrunnen, jeg har brukt ulike faktorer fra den som en måte å systematisere analyse materialet mitt på.

### **3.2.3 Min rolle under feltarbeidet**

”Aktørane i skulen kan delast i to klare grupper, elevar og lærarar”, skriver Fuglestad i boka *Samspel og motspel* (Fuglestad 1993:17). Noen ganger jobber aktørene sammen – andre ganger jobber de mot hverandre. Når en tredje aktør – forskeren – trer inn i klasserommet, kan dette påvirke spillet, både samspillet og motspillet, mellom lærere og elever. Både lærere og elever kan bli nervøse, og lærerne kan endre på opplegget i forhold til hva de ellers ville ha gjort. Med tanke på elevene vil noen være på lærerens lag og hjelpe, andre kan velge å utagere, bevisst eller ubevisst, kanskje på grunn av utrygghet, og altså bli motspillere. Ved at forskeren er til stede jevnlig over en periode på noen uker, er sannsynligheten større for at alle tre aktører venner seg til hverandres nærvær og oppfører seg mer naturlig (Robson 2002:311).

Om målet for observasjonene er å beskrive og analysere et autentisk undervisningsopplegg, vil dette kunne oppnås med det forbehold at forskerens nærvær *har* virket inn på en eller flere måter, men kanskje ikke i så stor grad at resultatene og helhetsopplevelsen vil være vesentlig ulik et undervisningsopplegg gjennomført uten forskeren tilstede.

Åpenhet fra forskerens side på hva hun observerer letter nervøsiteten for alle parter. Objektet for observasjonene mine var selve undervisningsopplegget, ikke enkeltpersoner, og dette gjorde jeg også klart.

Første del av perioden, inkludert planleggingen, var jeg hovedsakelig observatør. Etter å ha blitt presentert og sagt litt om meg selv, virket det som elevene syntes det var greit at jeg var med i timene. Da de arbeidet med tegneseriene sine, og senere med gruppearbeidet, var jeg mer aktiv. Det vil si at jeg ga tilbakemeldinger på arbeid som ble gjort, kom med forslag ved idétørke og assisterte lærerne med hensyn til praktiske oppgaver, slik som henting av rekvisita, kobling av ledninger, smårydding og lignende. Siden de hadde sluppet meg til i timene sine, ville jeg gjerne oppfylle løftet fra den første e-posten min om å være en slags assistent og til hjelp. Min rolle under siste del av feltarbeidet var som deltakende observatør.

Jeg mener jeg ikke påvirket undervisningsoppleggene i noen bestemt retning. Observasjoner og konklusjoner kan allikevel være farget av forskerens ståsted. I følge lærerne ved både Øverli og Myhre oppførte elevene seg ikke noe annerledes enn det de gjorde til vanlig, og lærerne ga også uttrykk for at oppleggene fra deres side forløp ”autentisk” mens jeg var der.

### **3.2.4 En oversikt over undervisningsoppleggene**

Tabellen nedenfor gir en oversikt over de to undervisningsoppleggene. Jeg vil knytte noen få kommentarer til den: På Øverli ble undervisningsopplegget i tid overskredet med en dobbeltime, så tidsbruken endte til slutt på 18 skoletimer. Filmrommet ble brukt til visning av Simpsons-filmen, et par forelesninger og de fleste av elevenes

gruppeframføringer. Lærebøkene ble ikke brukt aktivt ved noen av skolene, bare henvist til. Plenumssamtalene ved Myhre var preget av initiativ og stor aktivitet fra et flertall av elevene, ved Øverli skjedde dialogen i større grad som følge av spørsmål fra lærerne. Elevene ved Myhre hadde i realiteten bedre tid til å jobbe med tegneserien sin på skolen, de hadde to uker til det mens elevene ved Øverli bare hadde en fordi de to siste ukene var fylt med gruppearbeid og fremføringer. Arbeidsplanene ved Øverli hadde flere mål enn arbeidsplanen ved Myhre, men Myhre hadde i tillegg kriteriene for ”godkjent” klargjort i flere punkter (se vedlegg 7).

	<b>Øverli</b>	<b>Myhre</b>
Tidspunkt	Uke 9-12 (4 uker)	Uke 18-20 (3 uker)
Tidsbruk	16 (18) skoletimer, 2 x 2 per uke	12 skoletimer, 1 x 4 per uke
Sted/rom	Filmrom, storklasserom	Klasserom
Materiell	Ressurshefte, A3-ark (blanke), PC med internett-tilgang, lysark til presentasjon	Ressurshefte, A3-ark (med og uten ruter), fargeblyanter
Lærebok	Språk og sjanger 8 (Gyldendal)	Norsk i åttende (Aschehoug)
Lærings-aktiviteter	Film, forelesning m/foiler, plenumssamtale, individuelt arbeid, gruppearbeid med fremføring	Forelesning m/Power Point, plenumssamtale, individuelt arbeid
Produkter	Tegneserie, gruppefremføring og målttest, samt innledende idémyldring, logg og et mindre gruppearbeid	Tegneserie, samt innledende idémyldring, avslutningslogg og spørreskjema
Vurdering/evaluering	Skriftligkarakter på tegneserien og målttest, muntligkarakter på	Godkjent/ikke godkjent på tegneserien

	gruppefremføringen	
Læringsmål	- å vite noe om tegneserier - å kunne lage en tegneserie - å kunne beskrive virkemidler, språk, kvalitet mm. - å kunne vurdere gode og dårlige tegneserier	- arbeide med tegneserier - lage tegneserier selv - lære om sjangeren
Elever	90 på trinnet, liten overvekt med jenter	107 på trinnet, liten overvekt med gutter.
Klassestørrelse	45 elever (2,5 basisgruppe slått sammen i anledning tegneserieukene)	18-19 elever
Lærere	Karine 40 år, Inga 62 år	Steffen 33 år

### 3.3 Rammene rundt undervisningsoppleggene

Før jeg gjør rede for undervisningsoppleggene i mer detalj, vil jeg kort beskrive noe av bakgrunnen til lærere og elever, og rammene rundt undervisningsoppleggene ved de to skolene. Hensikten med dette er å systematisere observasjonene bedre.

#### 3.3.1 Lærernes bakgrunn

De tre lærerne jeg fikk følge, hadde både variert alders- og norskfaglig bakgrunn. Steffen var 33 år med hovedfag i norsk, Karine var 40 år og cand. mag. og Inga var 60 år med lærerhøgskole. Steffen og Karine var opprinnelig fra en annen del av landet i forhold til kommunen de jobbet i, Inga var fra en nabokommune. Inga tok lærerhøgskoleutdanning på 1970-tallet, og Karine og Steffen hadde praktisk pedagogisk utdanning. Bare Steffens PPU var så ny at L97 var en del av utdannelsen. Felles var at alle tre i samtale med meg uttrykte at de ikke syntes de hadde spesielt god kjennskap til tegneserier.

### 3.3.2 Elevenes bakgrunn

I følge en oversikt fra Statistisk sentralbyrå ([www.ssb.no](http://www.ssb.no)) ligger Øverli i en kommune hvor 21,2 % av befolkningen over 16 år har høgskole- eller universitetsutdanning, tilsvarende tall for Myhre er 14,4 %. Til sammenligning er landsgjennomsnittet på 23,9 %. I Øverli-kommunen har 2,1 % av innbyggerne vestlig innvandrerbakgrunn og 9 % ikke-vestlig bakgrunn, igjen ifølge Statistisk sentralbyrå. Tilsvarende tall for Myhre-kommunen er 1,6 % og 2,5 %. Landsgjennomsnittet er her 2,2 % og 5,4 %. Det var elever med ulik kulturbakgrunn i klassene jeg fulgte ved både Øverli og Myhre.

På Øverli var det rundt 90 elever på 8. trinn, og en liten overvekt av jenter (til sammen 45 jenter hadde fremføring, og 36 gutter). På Myhre var det i alt 107 elever på trinnet, og ut fra de som skrev avslutningslogg den siste dagen, var guttene i flertall (50 gutter mot 42 jenter).

Når det gjelder elevenes forhold til tegneserier, gjennomførte jeg en spørreundersøkelse ved hele trinnet på Myhre med tanke på å kartlegge ulike sider av dette. Utformingen av spørsmålene bidro ikke til å kaste lys over problemstillingene mine, så jeg har ikke benyttet meg av denne undersøkelsen som analysemateriale i den sammenheng. Gjennom svarene på spørsmålet om lesehyppighet fikk jeg derimot mulighet til å sammenligne resultatene med en tilsvarende undersøkelse. Elevene ved 8. trinn på Myhre oppga at de leste tegneserier omtrent like ofte som utvalget i (den norske) PISA-undersøkelsen:

	Aldri	Noen få ganger per år	En gang per måned	Flere ganger per måned	Flere ganger i uka	Sum i prosent
PISA (4016 elever)	10,56	14,07	18,05	24,70	32,62	100
Myhre (87 elever)	4,6	19,54	12,64	24,14	39,08	100

Som vi ser er det færre elever på Myhre som oppgir å aldri lese tegneserier enn elevene i PISA-undersøkelsen, men det er flere som oppgir å lese tegneserier noen få ganger per år, og noen flere som oppgir å lese tegneserier flere ganger i uka.

Når det gjaldt forskjellen mellom jenter og gutter på Myhre, var det samsvar mellom kjønnene med hensyn til leseintervaller på en og flere ganger per måned, henholdsvis rundt 12 og 24 %. Det var en stor forskjell mht intervallet ”noen få ganger i året”, her oppga 10,42 % av guttene å befinne seg mot 30,77 % av jentene. Størst var forskjellen mht ”flere ganger i uka”. 50 % av guttene plasserte seg selv her, og 25,64 prosent av jentene. Tendensen blant elevene på Myhre er den samme som i PISA-undersøkelsen, det er guttene som er de hyppigste tegneserieleserne.

Med bakgrunn i disse tallene, vil jeg hevde at elevene ved hele trinnet på Myhre har omtrent samme lesevaner med tanke på tegneserier som et representativt utvalg elever gjennom PISA-undersøkelsen viser seg å ha.

### **3.3.3 Rammer**

Med hensyn til Øverli, var elevene til vanlig delt inn i fem basisgrupper, men i anledning av tegneseriejobbingen var de i norsktimene samlet i to storklasser på 45 elever, hovedsakelig på et storklasserom. I forbindelse med forberedelser til gruppeforeføring ble også de fem ordinære basisrommene tatt i bruk. Det sto tre PC-er med Internett-tilkopling bakerst i storklasserommet, og ved noen få anledninger ble også skolens datarom tatt i bruk av flere av elevene. Deler av undervisningen foregikk i et auditorium, blant annet filmvisning og lærerforedrag. Under gruppearbeidet var hver storklasse delt i 10 grupper, med 4-5 elever på hver gruppe. Det var både blandagrupper og rene gutte- og jentegrupper. Undervisningsøktene for alle klassene på skolen var på 70 minutter. Det var ikke lagt inn noen pause. (Det var regnet ut at de to ganger 70 minuttene per uke sammen med 30 minutter basistid hver morgen tilsvarte de foreskrevne fire skoletimer med per uke.) Elevene hadde to økter med norsk hver uke, i tillegg til basistiden, og det blir brukt fire og en halv uke til tegneserieopplegget, i alt 9 økter. Til sammen utgjorde dette 18 skoletimer. Begge



storklassene gjennomgikk i utgangspunktet det samme opplegget. I forbindelse med presentasjonen av gruppearbeidet brukte noen elever Power Point-fremvisning. De elevene som ønsket det, fikk hjelp til å kopiere bilder og tekst over på lysark.

Tegneseriekapitlene i lærebøkene ble ikke gjennomgått ved noen av skolene. Elevene fikk både muntlig og skriftlig, via arbeidsplanen, beskjed om å lese sidene om tegneserier hjemme, blant annet fordi de skulle prøves i stoffet i en målttest.

Lærerne på Øverli hadde hver sin stasjonære PC som sto på arbeidsplassen. Alle lærerne satt på ett arbeidsrom. Ved Øverli var en lærer alene med en hel storgruppe ved to ulike anledninger, det ble ikke satt inn noen vikar. Ved den ene anledningen skyldtes det at en lærer måtte ta seg av en elev som ble akutt syk, den andre gangen var lærerfraværet planlagt. Jeg kjenner ikke til hvor vanlig det var for en lærer å ha en storgruppe på 45 elever alene, men fraværet av vikar er en rammefaktor som kan ha virket inn på resultatet. Den ene gangen en av lærerne var alene med en storklasse, var den første økta hvor elevene i grupper skulle bli enige om en tegneserie å presentere. Flere lærere til å oppklare misforståelser i denne fasen hadde antakeligvis dempet diskusjoner som oppsto på noen av gruppene. Den andre anledningen var i en økt med elevframføringer. Karakterene i norsk muntlig ble avgjort av den læreren som var til stede.

På Myhre hadde de 107 elevene på trinnet tegneserieundervisningen i sine respektive klasser på 18-19 elever. Klassen jeg fulgte hadde 18 elever, og de hadde norsk fire dager i uka. Om den tradisjonelle timeinndelingen fortalte både Steffen og de andre lærerne jeg snakket med at skolen tidligere hadde prøvd ulike måter å dele opp skoledagen på, blant annet 90 minutters økter med fleksibel pause, men at de, etter eget ønske, hadde gått tilbake til denne "trauste" modellen og var godt fornøyd med det. (Elevene hadde i utgangspunktet fire timer norsk i uka, og selv om to timer falt bort på grunn av klasseseture og helligdag, ble dette tatt igjen ved å bruke påfølgende time ved to anledninger). Det ble brukt tre uker og 12 skoletimer på tegneserieopplegget. Ved Myhre sa Steffen klart i fra til elevene at det ikke var nødvendig at de satte seg inn i hva læreboka sa om tegneserier fordi han kom til å

gjennomgå det viktigste ved hjelp av Power Point-presentasjonen. Elevene skulle ikke prøves i stoffet.

Alle lærerne på Myhre hadde sin bærbare PC. Lærerne på hvert trinn hadde et felles arbeidsrom.

Ved begge skolene laget lærerne ressurshefter som ble delt ut til elevene. De fikk også A3-ark til å tegne på. På Øverli var arkene blanke mens det på Myhre var kopiert opp A3-ark med 15 ruter på. Her kunne elevene velge om de ville bruke disse eller lage egne ruter. De fleste benyttet seg av arkene med de oppkopierte rutene. Hver klasse på Myhre hadde to store skrin med fargeblyanter, det hadde ikke elevene på Øverli.

En rammefaktor som var vesentlig i forbindelse med undervisningsopplegget på Øverli, var at det på det aktuelle tidspunktet ikke forelå noen avtale med KOPINOR slik at all kopiering av annet enn kopioriginaler og egenprodusert materiale ville være i strid med lovverket. Dette førte til at ressursheftet som ble laget, ikke var så omfattende som opprinnelig planlagt, blant annet ble det ikke gitt eksempler på ulike tegneserier. Undervisningsopplegget på Myhre fant sted senere på året, og da var det igjen inngått en avtale mellom kommunen og KOPINOR. Avtalen var ikke en vesentlig rammefaktor for opplegget på Myhre på den måten at eksempler på tegneserier, som ble utelatt på Øverli, ble vist i en Power point-presentasjon.

På Øverli startet hver økt på basisrommene, så lærerne fikk gitt beskjeder og tatt opp ting som bare gjaldt basisgruppa, samtidig som elevene fikk hentet bøker og skrivesaker. Deretter gikk hver lærer til storklasserommet med sin gjeng, og når alle var på plass, hilste elevene stående ved pultene sine. De to lærerne framsto som et samkjørt team, som utfylte hverandre godt.

På Myhre startet hver time med litt innledende småprat og at alle hilste stående ved pultene sine. Innimellom benyttet de seg av en spesiell hilsen. Steffen fortalte senere at han hadde komponert denne i forbindelse med arbeid med å skape en ”stammefølelse” i klassen. Steffen hadde en kjapp og samtidig strukturert måte å

---

drive undervisningen framover på, selv om digresjoner også forekom, stort sett som følge av elevenes spørsmål og innspill.

Det forekom tilfeller av ”motspill”, både ved Øverli og ved Myhre, for eksempel var det en elev (gutt) i hver av storgruppene ved Øverli som i plenum beskrev tegnefilmen elevene fikk se i første økt som ”kjedelig”. Ved Myhre var de aller fleste elevene svært faglig engasjerte under Power Point-presentasjonen. Ved en anledning, da manga kom i fokus, ble det mye småprat om titler, tegneseriebutikkene Outland og nå nedlagte Avalon i Oslo, Internett, utgivelser på ulike språk, hvem som har lest hvilke serier og hva forskjellige elever foretrekker av manga. Ved en annen anledning kommenterte plutselig eleven Rosa at det var seks uker til sommerferien, og flere elever begynte å snakke høyt om ferieplaner, og eleven Calle fikk irettesettelse for å høre på musikk under gjennomgangen av stoff. (Myhre s. 13).

Stemningen i storklassene på Øverli, med tanke på forholdet mellom lærere og elever, var jevnt over hyggelig og preget av ”samspill”:

*I en teorigjennomgang av virkemidler i tegneserier, oppstår noe jeg oppfatter som en impulsiv seanse med utprøving av tegneserielyster som ”kræsj” og ”pang”. Karine (lærer) deltar med en vakker ”pling”, til elevenes overraskelse og fornøyelse (Øverli s. 8).*

Også på Myhre var forholdet mellom lærer og elever var preget av varme og humor:

*Steffen (lærer) kommenterer elevenes tegneseriefigurer etter som de kommer til. ”Jeg har lagt merke til figuren Fiske-Bråten som har dukket fram nedi hjørnet her, jeg blir litt nervøs av ham, han ser grei ut, men jeg kjenner litt på den underliggende angsten”. En elev, Henke, følger opp: ”Han har små dyr i bur i kjelleren”. Og Steffen fortsetter: ”Ja, en klam kjeller, med et gammelt vegg-til-vegg-teppe”. Skaperen av Fiske-Bråten sitter og smiler (Myhre s. 7).*

### 3.4 Kronologisk beskrivelse av undervisningsoppleggene

Jeg vil her gi en kort og kronologisk oversikt over feltarbeidet ved henholdsvis Øverli og Myhre, ut fra det jeg fikk innsyn i gjennom observasjon av planlegging,

gjennomføring og etterarbeid. Uttrykk for engasjement, varme, interesse, misstemning, lettelse, nervøsitet, kjedsomhet, forståelse og så videre er ikke så enkelt å beskrive, men kan allikevel være elementer som burde vært med i sterkere grad enn jeg har tatt det inn, da de også er en del av det som forekommer i en undervisningssituasjon

### **3.4.1 Planlegging**

På Øverli var jeg med på tre planleggingsmøter med lærerne, som observatør. På det første møtet ble det laget en innholdsskisse over de fire ukene som var satt av til undervisningsopplegget om tegneserier, der elevaktiviteter som idémyldring om tegneserier, produksjon av egen tegneserie og fremføring av denne – dette ble senere endret til at en kjent tegneserie skulle presenteres i stedet - var elementer, samt læreraktiviteter som presentasjon av historikk og teori. Det ble vurdert å hente inn krefter utenfra til denne biten, da det fantes økonomiske ressurser som kunne brukes til dette. I tillegg skulle elevene få karakter på den muntlige presentasjonen av tegneserien, og ha en skriftlig test. Alternative sluttprodukter, som å samle tegneseriene i et eget hefte, en fanzine, ble vurdert. På det andre møtet ble det klart at det ikke ble hentet inn foredragsholdere utenfra. Inga og Karine skulle selv holde små foredrag om historikk (Karine) og virkemidler (Inga). I tillegg skulle Karine gi enkle tegnetips, for å dempe elevenes antatte forventninger til krav om tegneferdigheter. Inga og Karine vurderte å gi en liten tegneoppgave for at elevene skulle få prøve ut virkemidler før arbeidet med den store tegneoppgaven startet.

På det siste planleggingsmøtet jeg var med på, ble den første uken klarlagt. Første økt skulle starte med 25 minutter tegnefilm, og deretter inndeling i grupper og dernest idémyldring om tegneserier i grupper. Dette skulle oppsummeres på tavla, og informasjon gis om framdriften videre. Neste økt skulle starte med utdeling av ressurshefte og gjennomgang av dette, og de to oppgavene som skulle løses i løpet av ukene skulle deles ut. Den ene var å lage en tegneserie, den andre var å presentere en tegneserie muntlig. Gruppene ble så satt sammen, på tvers av basisgrupper, ut fra

vennskap, men også med tanke på behov for fremdrift. Inga og Karine hadde også snakket noe sammen om ukene uten at jeg hadde vært til stede. Min rolle som observatør ble avklart. I tillegg skulle jeg fungere som hjelpelærer når elevene begynte å jobbe med produktene sine, slik jeg hadde foreslått i eposten jeg sendte for å få kontakt med lærere og klasser.

På Myhre var jeg i kontakt med læreren to ganger før selve undervisningsopplegget startet. Disse møtene hadde mer preg av å være informasjonsmøter enn planleggingsmøter. Undervisningsopplegget var utarbeidet av Steffen selv fire år tidligere, og det ble brukt av norsklærerne på trinnet hvert år. Det ble gjort en endringen i forhold til den oppsatte arbeidsplanen; fordi jeg ønsket det, ble skrevet inn at elevene på et tidspunkt skulle skrive logg. En innledende idémyldring var planlagt uansett, så forskjellen ble at elevene skrev ned noen stikkord til meg før de sa det samme i plenum. Dette skriftlige materialet skulle jeg få også fra de andre klassene. Min rolle som observatør og hjelpelærer når elevene begynte å tegne ble avklart. Steffen åpnet samtidig for at jeg kunne få frie hender til å delta aktivt i timene dersom jeg ønsket det.

### **3.4.2 Gjennomføring av undervisningsoppleggene**

#### *Øverli uke 1: Introduksjon*

På Øverli ble den første økta ble for hver av de to storklassene innledet med visning av en tegnefilm, *Call of the Simpsons*, i auditoriet. Etter filmen snakkert lærerne og elevene litt løst og fast om tegnefilmer og kom så inn på tegneserier. Inga og Karine leste opp gruppesammensetningene, og elevene gikk til storklasserommet og satte seg i grupper. Gruppene laget tankekart, noen tegnet litt og skrev ned stikkord om tegneserier på A3-ark. På slutten av økta fortalte hver gruppe noen få momenter som hadde vært nevnt hos dem. I den første storklassen skrev lærerne ned disse på lysark. Den andre storklassen fikk litt dårligere tid til idémyldringen, de hadde mer på hjertet etter filmen, så oppsummeringen av tankene og assosiasjonene deres om tegneserier, som de også har skrevet på A3-ark, ble bare gjort muntlig. Elevene fikk beskjed om å

ta vare på arkene de har skrevet på. Disse ble ikke brukt senere. Den andre økta startet på auditoriet, med forelesninger fra lærerne om tegneseriehistorikk (Inga) og virkemidler (Karine). Den første oppgaven elevene skulle få karakter på, en tegneserie, ble presentert. Denne oppgaven skulle løses individuelt. Før elevene begynte å tegne, fikk de en gruppeoppgave, som var ment å være både sammensveisende og bevisstgjørende i forhold til å bruke bilder for å fortelle en historie. Da gruppa samlet seg i storklasserommet, fikk hver gruppe et hefte der lærerne hadde kopiert opp ruter fra ulike Tommy og Tigern-historier, hovedsakelig uten snakkebobler. Gruppene skulle klippe, lime og sette sammen bildene til sine egne historier. Storklasse 2 fikk rundt 20 minutter til denne oppgaven, men storklasse 1 fikk bare 15 minutter på seg. Ikke alle gruppene rakk å bli ferdige. Lærerne samlet inn resultatene. På et senere tidspunkt ble elevene vist eksempler via lysark på hvordan ulike grupper hadde løst oppgaven.

### *Øverli uke 2: Den skriftlige oppgaven (individuell tegneoppgave)*

Oppgaven med krav til tegneserien elevene skulle lage, ble delt ut den tredje økta, sammen med A3-ark til å tegne på. Elevene fikk informasjon om at de også skal ha en målttest basert på stoffet om tegneserier i læreboka, helt til slutt i perioden. Elevene satt i grupper, men jobbet med hver sin tegneserie. Noen trengte ”starthjelp”, og lærerne gikk rundt og ga tips til historier, og minnet om at det kunne være lurt å kladde først. Mange tegnet historier inspirert av ski-dagen som nettopp hadde vært, noen startet med å dele arket opp i ruter, og andre satt bare og drodlet fram figurer. Elevene fikk beskjed om at produktet skulle leveres inn to uker senere. Karine kopierte opp ressursheftene, og ga elevene beskjed om at hun kom til å legge fire stykker på hvert av basisklasserommene, så de som ville kunne kikke i dem. Den fjerde økta ble innledet med informasjon fra Inga til storklassene om at utdeling av gruppeoppgaven ble forskjøvet til uka etter, slik at elevene ikke skulle få for mange store oppgaver å holde styr på (de hadde innleveringer i både engelsk og KRL parallelt med tegneserieukene). Uklarheter i arbeidsplanen med hensyn til loggskrivning ble oppklart (elevene skulle hjemme skrive om hvilke tegneserier de

leste og hvordan de syntes det var å jobbe med tegneserier), og jeg presenterte kort noen av historiene elevene hadde laget med Tommy og Tigern-bildene den andre dagen. Deretter tegnet elevene videre.

### *Øverli uke 3: Den muntlige oppgaven (gruppearbeid)*

Den tredje uka, i det som var femte økt av tegneseriejobbingen, ble gruppeoppgaven delt ut. Elevene skulle i grupper bli enige om en tegneserie (à la *Donald Duck*, *Knoll og Tott* eller lignende) som de skulle presentere for de andre i storklassen. Karine gjennomgikk oppgaven på lysark, og presiserte samtidig tidsfristen for innlevering av den individuelle tegneserien - i slutten av den samme uka -, og informerte om når gruppeoppgaven måtte være ferdig fordi gruppeframføringene skulle starte første norsktid den påfølgende uka. Lærerne kom med tips til hvordan gruppeoppgaven kunne løses, og hvor elevene kunne finne stoff, blant annet i læreboka, ressursheftet og på Internett. Det ble også gitt informasjon om framføringen, blant annet om vilkårlig rekkefølge på gruppene, så alle måtte være forberedt den første framføringsdagen, og huskeregler for muntlig framføring generelt. Det ble informert om at framføringene skulle foregå i auditoriet. Elevene tok så i bruk pc-er for å finne informasjon på Internett både de tre i storklasserommet og på datarommet. I den femte økta var Karine alene med elevene. En del grupper hadde store problemer med å bli enige om en tegneserie de skal presentere, og Karine hjalp dem med å bli enige. Hun informerte elevene om at de ville bli vurdert også på grunnlag av hvordan de jobbet på gruppa. Den sjette økta startet med loggskrivning. Elevene ble oppfordret til å skrive erfaringer og tanker rundt tegneseriearbeidet gjennom å svare på seks spørsmål. Deretter ble den muntlige oppgaven repetert på lysark, og noen av momentene utdypet, for eksempel hva det ville si å vurdere noe. Resten av økta jobbet gruppene videre med presentasjonene sine.

### *Øverli uke 4: Fremføringer av gruppearbeid*

Den fjerde uka var satt av til fremføringer. Den sjuende økta til storklasse 1 åpnet med at auditoriet viste seg å være bortbestilt på grunn av en forestilling utenfra,

elevene var derfor samlet i storklasserommet. Det var mange borte på flere av gruppene, så bare to grupper var klare til å fremføre denne økta. Etter fremføringene diskuterte lærerne og storklassen disse. Ei jente fra den første gruppa fortalte at guttene på gruppa ikke hadde gjort noe, så jentene hadde gitt fra seg halvparten av det de hadde skrevet. Inga sa det var bra det kom fram. Kriterier for hva som gjør et foredrag godt, ble listet opp i fellesskap. Resten av økta fikk elevene forberede seg til måltesten uken etter, og noen øvde til fremføringen de skulle ha når gruppa ble fulltallig. Mens storklasse 1 gikk rett på fremføringene, fikk storklasse 2 en snau halvtime til å øve på før fremføringene startet, og de fikk tildelt egne rom til å øve i. Storklasse 2 hadde auditoriet tilgjengelig, og fire grupper gjennomførte sine presentasjoner.

Den åttende økta åpnet også med tid til å øve, storklasse 2, som også fikk øvetid forrige økt, fikk 30 minutter til forberedelse. Fire grupper hadde fremføring denne økta. Storklasse 1 fikk 15 minutter til å forberede seg, og etterpå hadde fire grupper fremføring. Begge storklassene ble minnet om måltesten som skulle finne sted neste gang de hadde norsk.

### *Øverli uke 5: Avslutning*

Den niende økta var en økt på overtid i følge den opprinnelige tidsplanen, og ble brukt til gjennomføring av måltest (som var fire spørsmål som dekket målene på arbeidsplanen de siste fire ukene). De to siste gruppene i storklasse 1 hadde fremføring, og de tre siste gruppene i storklasse 2 ble også ferdige med sine presentasjoner. Lærerne informerte så elevene om temaet for neste periode i norsk, artikler og foredrag.

### *Myhre uke 1: Teorigjennomgang med Power Point-presentasjon*

På Myhre ble første time i undervisningsopplegget om tegneserier utvidet til en dobbeltime. Arbeidsplan for perioden ble delt ut. Selv om de andre fagene i perioden ikke omhandlet dette temaet, preget ulike tegneseriefigurer forsiden, til stor begeistring fra mange av elevene. Steffen presenterte så framdriftsplanen i norsk for



---

de neste tre ukene, en uke med forelesning og teorigjennomgang, og to uker med tegneserietegning. Han brukte litt tid på å ufarliggjøre det å tegne, og brukte seg selv som eksempel på en som ikke kan tegne så godt, men som kan klare seg bra med å lage historier ved hjelp av pinnefigurer. Timen fortsatte så med en skriftlig og individuell idémyldring. Steffen hørte så på hva hver av elevene assosierte med tegneserier. Når svarene begynte å bli like ("Donald"), stilte han dem tilleggsspørsmål om hvor de leste tegneserier ("i senga", "på do", "i jula"), om de tenkte positivt eller negativt om å lese tegneserier, om hvorfor norske ungdommer leser japanske manga-tegneserier, og stilte også noen "Hvor mange her..."-spørsmål så de måtte rekke opp hånda. Videre klargjorde han målet sitt med ukene, nemlig at elevene skulle få kjennskap til virkemidler og historikk i tegneserier, og forståelsen for at tegneserier kan være spennende og fint å lese også når man blir eldre. Han luftet et forslag om at klassen skulle bruke det de lærer om tegneserier nå i 8. klasse også neste skoleår, til for eksempel å lage en stripe på fem ruter for å oppsummere hovedpunktene om den industrielle revolusjon. Han fikk et litt nølende "ja" som respons fra klassen. Resten av dobbelttimen, og de to neste timene denne første uka, gjennomgikk Steffen en Power Point-presentasjon om tegneserier. Den var på rundt 30 bilder, noen med en del skriftlig informasjon om definisjoner, historikk, virkemidler og tegneseriebegreper, og mange "fyll"-bilder av tegneseriefigurer eller hele tegneseriestriper. ("Fyll" var Steffens egen omtale, "for at de elevene som har mistet tråden kan hekte seg på igjen".) Noe av informasjonen ba han elevene skrive ned, resten lot han være valgfritt. Ei jente ville skrive ned alt, og Steffen fortalte anekdoter med fast og løs tilknytning til tegneserieemnet, og arrangerte håndoppregninger om diverse emner mens jenta noterte. Hver time startet han med å gå fort igjennom bildene fra forrige gang, for å repetere. Mange av elevene var svært aktive med innspill, kommentarer og spørsmål, og han ble ikke ferdig med gjennomgangen den første uka, slik han opprinnelig hadde tenkt. På den annen side hadde de oppklart hva som kan ligge av betydning i ordet *pondus*, og diskutert hvor mye Lise Myhre som tegner *Nemi* tjener på en stripe. Videre hadde de snakket om

hva som kjennetegner en *subkultur* ("... da er vi en subklasse..."), og snakket litt om disiplin og krav i japansk skole i forhold til i norsk skole.

### *Myhre uke 2: Elevene lager tegneserie*

I den andre ukas første norsktime ble Power Point-gjennomgangen fullført. Elevene var også nå svært engasjerte faglige. Flere hadde allerede startet å tegne og Steffen kommenterte figurer han hadde sett begynne å ta form. På grunn av tiden som han allerede hadde brukt på en i hovedsak lærerstyrt forelesningsøkt, valgte unnlot han å gjennomgå en kort tegneserie om å lage tegneserier (av *Pappa og Pestus*-skaper Arild Midttun). Han hadde kopiert den opp sammen med annen informasjon i ressurshefter, et til hver av elevene som de kunne bla i og få inspirasjon fra hvis de ville.

Ressursheftet besto i tillegg av kopieringsoriginaler fra læreboka, og dreide seg om historikk og virkemidler. A3-ark med 15 like store og ferdig opptegnede ruter ble delt ut. Resten av norsktimene i denne andre uka fortsatte elevene med å tegne. Steffen avkreftet at det måtte være morsomt, det de skulle lage. Noen hadde jobbet hjemme og var nesten ferdige med de 15 påkrevde rutene. Steffen gikk rundt og kommenterte og hjalp, det samme gjorde jeg innimellom, som den "hjelpelæreren" jeg hadde reklamert meg som. Denne uka jobbet elevene med tegneserier i fem skoletimer, en samfunnsfagtime der Steffen også var klassens lærer, ble midlertidig oftret.

### *Myhre uke 3: Avslutning*

Den tredje uken tok læreren med en del poser med tegneserieblader fra sin egen samling. De elevene som begynte å bli ferdige med tegneserien sin, kunne sitte og lese disse hvis de ville. Noen fant seg noen tegneserier å kikke i, andre jobbet med annet skolearbeid. Læreren begynte å laminere de tegneseriene som er ferdige. Den siste dagen besvarte alle klassene et spørreskjema og skrev en avslutningslogg etter ønske fra meg. Som takk fikk de litt godteri. I den siste timen med tegneseriejobbing jobbet elevene seg ferdige med seriene sine, og Steffen bevilget seg litt tegneserielesing "siden det er fredag". Flere elever synes det var morsomt, og ble interessert i de seriene Steffen leste og viste fram til de som satt nærmest. Elevene

leverte tegneseriene sine enten i timen eller på slutten av dagen, og produktene ble laminert og hengt opp før lærerne gikk hjem for helga.

### **3.4.3 Etterarbeid**

På Øverli satte Inga og Karine karakter på tegneseriene til elevene i sine respektive basisgrupper. Det ble laget et vurderingsskjema for tegneserier med en rubrikk for vurdering av muntlig framføring. Elevene var lovet en grundig og fylldig tilbakemelding på begge deler, og nå fikk de det på et ark. Måltestene ble rettet og også karaktersatt. Før loggbøkene ble levert tilbake, ble korte kommentarer påført.

På Myhre oppfattet jeg vurderingen som mindre formell enn på Øverli. De elevene som hadde laget et produkt som kunne lamineres og henges opp, fikk ”godkjent”. De som ikke hadde noe å levere, fikk ”ikke godkjent”.

### **3.4.4 Oppsummering kronologisk beskrivelse**

Ved begge skolene ble undervisningsoppleggene i hovedsak gjennomført slik de var planlagt. Unntakene var at tidsrammen ved Øverli ble overskredet med en undervisningsøkt, og en presentasjon om virkemidler ble ikke gjennomgått på Myhre. Det ble det ikke benyttet eksterne foredragsholdere i noen av oppleggene, selv om det ved Øverli fantes økonomiske ressurser til å hente inn krefter utenfra. Lærerne ga i forkant uttrykk for at de selv syntes at de hadde liten kunnskap om tegneserier, men holdt presentasjoner av sjangeren selv.

## **3.5 Sammenligning av undervisningsoppleggene**

Så langt har jeg beskrevet oppleggene hver for seg, med vekt på rammer og kronologi. Her vil jeg sammenligne de to undervisningsoppleggene ut fra ulike emner, slik som aktualisering, legitimering, målsetting, stoffutvalg og læringsaktiviteter

### *Aktualisering*

Selv om lærerne antok at de aller fleste elevene hadde et positivt forhold til tegneserier, ble det brukt en del tid på å gjøre emnet nært for elevene.

### *Lokal forankring*

For å aktualisere tegneserieemnet for elevene, ble lokal tilknytning til tegneserieskapere brukt. Inga nevnte to tegneserieskapere som hun hadde hatt på skolen en del år tidligere, og som det viste seg at flere av elevene kjente til. Hun fortalte at de hadde vært på skolen i forbindelse med tegneserieprosjekt tidligere år, men at de nå bodde utenlands begge to og derfor ikke kunne komme denne gangen (Øverli s.7). På Myhre var det en av elevene som trakk inn det lokale: ”En som jobber på skolen kjenner hun som har laget *Nemi!*” (Myhre s. 3).

### *Deling av erfaringer med tegneserier*

Lærerne brukte sine egne erfaringer. Både Karine og Steffen fortalte elevene om sine egne opplevelser med tegneserier da de var på samme alder som elevene. Den første timen ved Øverli inneholdt blant annet en plenumssamtale om løst og fast rundt tegneserier. Karine fortalte elevene at hun hadde lest *Sølvpilen* da hun var liten, fordi broren hennes kjøpte de bladene, og at hun hadde lekt at hun var indianerjenta Månestråle. Hun fortalte også om hvor spennende hun syntes det hadde vært å lese bladene *Tuppen* og *Lillemor*, fordi de handlet om forelskelser og dermed var veldig spennende. Inga, den eldste læreren, relaterte seg selv til tegneserier, men brukte ikke erfaringer fra ungdommen. Hun hadde derimot med noen tegneserier hjemmefra som hun viste kort fram mens hun snakket litt om tegneserier i aviser og julehefter. Hun viste også fram en relativt ny tegneseriebiografi om Arne Næss, som et annet eksempel på hvordan tegneseriesjangeren kunne brukes (Øverli s. 2). Mens Inga og Karine fortalte om sine personlige forhold til tegneserier allerede i innledningsøkta, fortalte ikke Steffen om seg selv og forholdet til tegneserier før et godt stykke ut i den andre økta. Han benyttet seg av avbruddene som av og til oppsto mens jenta insisterte på å skrive av all teksten på Power Point-foilene. Han fortalte ved en anledning at han

---

hadde lekt *Tarzan* da han var liten, og at det fantes et bilde av ham i morens fotoalbum der han står foran jungelhytta si (Myhre s. 5). Ved en annen anledning fortalte han at han hadde lest mye tegneserier fram til han ble tenåring, men at han så hadde en pause fram til militærtjenesten. Han underholdt med historier om tegneserielesing i militæret og avsluttet med at han ikke trodde elevene i klassen trengte en slik pause som han hadde hatt i tegneserielesningen, fordi utvalget av tegneserier er så mye større nå, så sjansene for at alle kan finne noe de liker er svært store (Myhre s. 7).

Elevene selv og deres erfaringer med tegneserier ble brukt ved begge skolene, gjennom blant annet plenumssamtale og idémyldringen innledningsvis, den skal jeg komme tilbake til. Elevenes populærkulturelle referanser ble også inkludert, blant annet tegnefilm, både gjennom visning av en film og samtale om tegnefilmer. På Øverli ble hele seansen som nevnt innledet med en tegnefilm. I etterkant av filmen spurte lærerne elevene om de så mye tegnefilm, noe de svarte bekræftende på: ”Jeg ser mye tegneserier” (Gutt, Øverli s. 2). På Myhre snakket Steffen om å se tegnefilmer i jula, ”blir det jul uten tegnefilmer?” Elevene delte sine opplevelser med tegnefilmseing generelt med Steffen og de andre i klassen: ”... står opp klokka 6...” (...) ”...når jeg er hos pappa...” (...) ”Åh Barbie og nøtteknekkeren!” (Myhre s. 2).

Ved begge skolene ble elevene trukket inn i selve tegneseriestripene, på Øverli ved at situasjoner som ble beskrevet i noen enkeltstriper ble gjenkjent som noe elevene selv hadde erfart (sitte i baksetet og lure på hvor langt det er igjen) (Øverli s. 7). I tillegg brukte Steffen en manipulert *M*-stripe som første bilde på Power Point-presentasjonen, der *M* sjøl på Steffens dialekt spør om elevene er klare for å jobbe med tegneserier, og de andre figurene i stripen svarer med typiske uttrykk som elevene i klassen bruker (Myhre s. 2). Han trakk senere også inn elevenes fødselsår og plasserte dem dermed midt i sentrum for handlingen, både *Pondus* og *Nemi* begynte å komme ut på 1990-tallet: ”Dere er født på 1990-tallet, det var et godt 10-år for norske tegneserier!” (Myhre s. 6).

### 3.5.2 Legitimering

“Hvorfor skal vi ha om tegneserier?” spurte ei jente på Øverli. Spørsmålet kom også på Myhre. Steffen introduserte tegneserieukene blant annet gjennom å referere til tidligere års svært positive erfaringer med tilsvarende opplegg: ”Dette har vi gjort i flere år, og det har alltid vært en suksess” (Myhre s. 1) Steffen begrunnet senere emnet uoppfordret gjennom å bruke selve sjangeren direkte som eksempel på hvorfor det var viktig å vite en del om tegneserier: ”Tegneserien forholder seg til samfunnet, det som skjer. Prøv å huske det” (Myhre s. 6).

Elevene på Myhre var i stor grad deltakere, eller bidragsyttere, til å legitimere emnet selv, gjennom dialogen med læreren gjennom hele forelesningsrekka, slik følgende replikkveksling kan stå som eksempel på:

*(Foil om Stomperud som frimerke) Steffen: ”Jeg tok med frimerket fordi ting som kommer på frimerke betyr noe! Big Brother-Jessica kommer ikke der. Tegneserier er viktige!” Jente: ”Kongen og sånn”. Steffen: ”Ja, tegneserier har status.” Rosa: ”Det har jo med historie å gjøre” (Myhre s. 9).*

Elevene ved Øverli hadde på en måte ikke den samme muligheten, eller benyttet seg ikke av den muligheten, selv om de ble forsøkt trukket inn i en dialog ved flere anledninger. Klassestørrelsen kan være noe av forklaringen på dette. Lærerne ved Øverli kom ikke inn på legitimering av tegneserier i undervisningen. Inga og Karine i første omgang valgte å overhøre spørsmålet utover å henvise til læreplanen. Spørsmålet kan ha blitt tatt opp i basistiden, da jeg ikke var tilstede. Verken på Øverli eller på Myhre brukte lærerne brukte mye tid på å legitimere undervisningsemnet.

### 3.5.3 Målsetting

De tre lærerne ved Øverli og Myhre satte flere mål for tegneserieukene. Noen delte de skriftlig med elevene, gjennom arbeidsplanene. Andre ble nevnt muntlig, og noen forble uformulerte ovenfor elevene.

Ved begge skolene fikk elevene utdelt arbeidsplaner for perioden det skulle jobbes

med tegneserier. Ved Øverli ble de fire (og en halv) ukene beskrevet i to arbeidsplaner (vedlegg 1 og 2), der oppgaveforslagene var forskjellige, men delmålene var de samme på begge arbeidsplanene. Ved Myhre fikk elevene en arbeidsplan for hele perioden (vedlegg 7).

Arbeidsplanen på Øverli skisserte følgende delmål for perioden:

Å vite noe om tegneserier  
 Å kunne lage en tegneserie  
 Å kunne beskrive virkemidler, språk, kvalitet mm.  
 Å kunne vurdere gode og dårlige tegneserier

Arbeidsplanen på Myhre skisserte følgende læringsmål:

Arbeide med tegneserier  
 Lage tegneserier selv  
 Lære om sjangeren

Ved Myhre ble læringsmålene utdypet under et punkt om vurderingskriterier:

*Kunne skrive en kort forklaring på hva en tegneserie er*

*Vite litt om tegneseriens historie.*

*Kunne 10 virkemidler i tegneserier: boblespråk og forskjellige typer bobler, måter å beskrive lyd på, måter å beskrive fart og bevegelse på, bruk av symboler, som lypærer, hjerter osv, ulike bokstavformer, fargebruk, ulike størrelser på rutene, billedcollage, med flere hendelser og elementer i samme rute, måter å markere forskjellig avstand på, som oversiktsbilder, halvdistanse, nærbilde og supernære bilder, endre vinkel, til fugle- og froskeperspektiv.*

*Lag en egen tegneserie med minimum 15 ruter og der du har brukt minst 5 virkemidler. (vedlegg 7).*

I tillegg til denne skriftlige målsettingen hadde alle tre lærerne flere underliggende mål. Ved Øverli ønsket Inga og Karine at elevene skulle bli motivert til å lese mer tegneserier, og få kjennskap til noen nye serier (møte Øverli s. 2). Steffen på Myhre ønsket med de tre tegneserieukene å vise mangfoldet blant tegneseriene og legge til rette for at elevene skulle ha et produkt de kunne være stolte av (både lærere og elever på skolen, og foreldrene, skulle få se tegneserieproduktene). Poenget med ukene, slik Steffen uttrykte det i forkant, og overfor elevene, var å vise at tegneserier

---

er en kulturting, et like stort kunststykke som en roman, og å skape interesse og vise at det finnes en spennende tegneserieverden som består av mer enn Donald Duck:

*Steffen: "Hvordan går det med skrivinga? Skal ikke drepe moroa, men jeg vil at dere skal sitte igjen med noe faktakunnskap." (Myhre s. 3)*

Han ønsket også å åpne for å bruke sjangeren videre, som et produkt, neste skoleår, slik at det ikke bare skulle fremstå som en engangsforeteelse. Han hadde også en tilleggsagenda, han uttrykte et ønske om at elevene gjennom å lese tegneserier ville bedre leseferdighetene sine. Han nevnte et ønske flere lærere ved skolen hadde, om at det kunne bli kjøpt inn en del tegneserier til mediateket ved skolen, slik at elevene skulle få bedre tilgang til tegneserier (møte Myhre s. 1). Ved Myhre ble tegneseriesjangeren satt på programmet et halvt år senere i forbindelse med et besøk fra PilotGalleriet i regi av den kulturelle skolesekken. Elevene gikk da i 9. klasse. Noen elever valgte i den anledning å holde et foredrag om tegneserier, og noen valgte å besvare en oppgave gjennom å bruke tegneseriesjangeren (fem ruter). Jeg kjenner ikke til etterbruken av tegneseriesjangeren ved Øverli.

En svært sentral "uoffisiell" målsetting var også ønsket om at elevene skulle ha det hyggelig: "Vi skal ha det koselig, ikke noe stress." (Myhre s. 1)

Inga og Karine var fra starten av, før produkter, innhold og evaluering ble bestemt, helt klare på at elevene skulle jobbe i grupper på tvers av de vanlige rammene inndelingen i basisgrupper vanligvis satte, slik at venner skulle få jobbe sammen og ha det hyggelig. De uttrykte også en liten baktanke ved denne gruppesammensetningen, tidligere erfaringer fra gruppearbeid viste at interessen og engasjementet for et emne spredte seg lettere når venner fikk jobbe sammen, men det var det sosiale aspektet som ble sterkest betont under planleggingsmøtene. Steffen sa i forkant av undervisningen at han ønsket at elevene skulle ha noen hyggelige uker etter mye hardkjør med prøver og innleveringer, rett og slett et pustehull før heldagsprøvene snart skulle ta til.



Både Steffen, Inga og Karine var klare på at de ønsket å bruke emnet som en hyggelig avveksling samtidig som Steffen også uttrykte ønske om at elevene skulle lære noe nytt og få et bredere syn på tegneserier.

### 3.5.4 Innholdet – utvalg av stoff som ble presentert

I punktet som omhandler arbeid med tegneserier i norsk på 8. trinn, står også at elevene skal ”arbeide med biletbøker, kunstbilete og plakatar” (L97:126).

Ingen av de to skolene jeg var ved, inkluderte arbeid med bildebøker, kunstbilder og plakater i undervisningsopplegget om tegneserier. Lærerne valgte å forholde seg til tegneseriesjangeren isolert fra de andre mediene som er nevnt i dette punktet, men knyttet kommentarer til særlig tegnefilmer. (I læreboka som ellers ble brukt i norsk på Myhre, *Norsk i 8.*, var emnet tegneserier en del av et større kapittel om bildemediet. I læreboka som ble brukt på Øverli, men altså ikke ved denne anledningen, *Språk og sjanger*, hadde tegneserier sitt eget kapittel.)

Steffens Power Point-presentasjon hadde en tematisk inndeling, med definisjoner (ruter, striper, viktige ord og begreper, en måte å fortelle på, ulike sjangerer), historikk (kronologisk gjennomgang av en del utgivelser, sensur og fremvekst av undergrunnsserier) og et internasjonalt, nordisk og norsk perspektiv. Stoffet hadde han funnet på Internett, og sydd sammen selv. Inga og Karine hadde en gjennomgang av tegneseriens historie og virkemidler, basert på kopieringsoriginaler fra læreverket, og noe om historiefortelling ved hjelp av tegninger, hentet fra Scott McClouds *Understanding Comics*, en tegneseriebok om tegneserier.

*Foil. The Yellow Kid. Steffen: ”Han er bare en rute. Ikke alle er enige i definisjonene, men det er ikke så farlig. Prøv å huske at humortegneseriene kom først, så spenningsseriene, og det kom som en følge av ... samtidig med framveksten av massemediene på slutten av 1800-tallet ... avisene. (Myhre s. 3)*

Historikk, gjennomgang av virkemidler og noe bruk av mønstertekster gikk igjen i den planlagte delen av undervisningsopplegget. Ved begge skolene var innholdet i undervisningen, stoffutvalget, sentrert rundt historikk og virkemidler.

### 3.5.5 Læringsaktiviteter

Ved begge skolene var det lagt opp til både muntlige og skriftlige aktiviteter, og ved Øverli arbeidet elevene også i grupper i tillegg til en del individuelt arbeid. Blant muntlige aktiviteter var foredrag, gruppesamtaler og –diskusjoner og klassesamtaler. Lærerne stilte både lukkede (lærerne vet svaret) og åpne spørsmål (svaret er ikke gitt). Noen spørsmål krevde ikke verbale svar, bare håndsopprekning. Et eksempel: ”Hvor mange her leser tegneserier?” (1. økt ved både Øverli og Myhre). ”Hvor mange har hørt navnet Carl Barks?” (Myhre ) (10 av 18 elever har det). En annen type spørsmål gikk ut på å finne svaret på spørsmålet på et lysark. Eksempel: ”Når ble *Knoll og Tott* gitt ut første gang?” (Øverli 2. økt) En tredje type spørsmål stilte krav om refleksjon, og hadde ikke nødvendigvis noe fasit i det hele tatt. Den typen spørsmål kan eksemplifiseres gjennom Steffens ”10.000 kroners spørsmål” i løpet av 3. økt: ”Hvorfor leser så mange japanere erotiske tegneserier?” Her prøvde flere elever å finne et mulig svar:

*Rosa: ”Mange liker japanske tegneserier fordi det er så direkte. Porno er forbudt i Japan.”*

*Henke: ”Folketallet er høyt, det er få kvinner i forhold til menn. Kanskje dette er den eneste form for sex mange voksne menn kommer til å ha?”*

*Stine: ”De tåler ikke mer enn tegneserier!” (Myhre s. 7)*

Steffen hadde ikke noe svar på dette han heller, og gikk smilende videre med Power Point-presentasjonen etter Stines svar-bidrag. De ulike ”nivåene” på spørsmålene åpnet for en form for differensiering.

De skriftlige arbeidene var loggskrivning, arbeid med tegneserieprodukter og målttest (kun Øverli). Ved Øverli jobbet elevene i grupper ved flere anledninger:

Idémyldringen skjedde i grupper, Tommy og Tigeren-oppgaven ble utført i grupper og den muntlige presentasjonen av en tegneserie ble utført som gruppearbeid.

Ved Øverli var gruppearbeidet et vesentlig mål i seg, slik opplegget ble planlagt fra lærernes side. Elevene skulle få jobbe i grupper med venner de ellers ikke fikk jobbe sammen med, på grunn av delingen i basisgrupper. I utgangspunktet var prinsippet for gruppeinndelingen at elever som var venninner og kamerater skulle få jobbe sammen på gruppe. I praksis kunne dette føre til at to som var venninner jobbet sammen med to som var kamerater. Dette holdt på å skjære seg i Rocky-gruppa, de fire var ingen vennegjeng selv om to og to kjente hverandre! Ved Myhre jobbet elevene hele tiden individuelt, selv om særlig jentene satt i grupper og laget tegneserier.

### **3.5.6 Oppsummering av tema-sammenligning**

I begge undervisningsoppleggene ble det brukt tid på aktualisering av tegneserieemnet, men i liten grad legitimering utover å henvise til læreplanen. Ved Myhre var elevene til en viss grad aktive i forhold til å legitimere tegneserieemnet selv. Videre hadde lærerne både rene fagmål og underliggende målsettinger, blant annet var tegneserieukene til en viss grad et pustehull. Med hensyn til læringsaktiviteter var en stor forskjell at undervisningsopplegget ved Øverli innebar et gruppearbeid og muntlig framføring. Den fagspesifikke delen var sentrert rundt historikk og virkemidler.

## **3.6 Elevprodukter som bakgrunninformasjon (ikke "vurdert")**

Elevene produserte en del materiale som ikke ble vurdert med karakter. Ved både Øverli og Myhre var elevene med på en idémyldring om tegneserier. Ved Øverli skrev elevene også en midtveislogg, og ved Myhre skrev elevene en avslutningslogg. Materialet gir en del informasjon om elevenes forkunnskaper i forhold til tegneserier,

og gir også innsyn i hvordan de opplever å jobbe med tegneserier. Materialet som er gjengitt, står med elevenes egen rettskriving.

### **3.6.1 Innledende plenumssamtaler og idemyldring**

De innledende plenumssamtalene som fant sted i alle undervisningsgruppene (to på Øverli og en på Myhre), artet seg noe forskjellig. På Øverli var det lagt opp til plenumssamtale etter film og lærernes korte personlige kommentarer om tegneserier, på Myhre var det plenumssamtale etter at elevene hadde skrevet ned noen stikkord individuelt.

Lærerne ved Øverli uttrykte på et av planleggingsmøtene at idemyldringen var ment som en kartlegging for å se hva elevene satt inne med av forkunnskaper om tegneserier, og at svarene dermed kunne brukes for å legge opp løpet videre når behovet var kartlagt. Steffen på Myhre ville bruke idemyldringen for å bevisstgjøre for elevene det de forbandt med tegneserier. Jeg vil presisere at når det gjelder resultatene fra idemyldringen på Øverli, er det som er gjengitt nedenfor, resultatene slik de kom fram under plenumsgjennomgangen. Elevene hadde under denne begrensede muligheter til å få vist det brede spekteret av innfall og tanker om tegneserier som jeg observerte at flere hadde da de snakket sammen i grupper og skrev og tegnet på det utdelte A3-arket.

#### *Idemyldringen på Øverli*

Elevene ble bedt om å skrive det de forbandt med tegneserier, og Karine presiserte at det ikke var noen fasit. Det kom det mest fram *titler* på tegneserier. Storgruppe 1 nevnte mange tegneserietitler, lydord, snakkebobler/boblespråk, tegnemåte, illustrasjon, figurer, farger, tekst, humor, symboler som for eksempel lypære, og blyanttegning. Storgruppe 2 nevnte også mange tegneserietitler samt snakkebobler. Storgruppe 1 fikk litt bedre tid til å idemyldre, og Inga skrev ned deres punkter på et lysark. Storgruppe 2 hadde flere kommentarer i etterkant av filmen, og fikk derfor litt dårligere tid. Hver gruppe sa to ting fra arket, dette ble tilsynelatende ikke notert fra

lærernes side på grunn av tidsnød, men Karine noterte det på et ark for seg selv mens Inga ledet gjennomgangen. Elevene fikk beskjed om å ta vare på A3-arket. Det ble ikke tatt fram igjen og brukt i løpet av perioden undervisningsopplegget pågikk.

I oversikten nedenfor har jeg sammenstilt alle titlene som storgruppene nevnte samlet sett.

	<b>Humor (16 + 7 = 23)</b>		<b>Spenning (2)</b>	<b>Drama og ungdom (3)</b>
<b>Utenlandske</b> (21)	Donald Tom & Jerry Knoll og Tott Mikke Mus Lucky Luke Asterix og Obelix Helge Barbie	Finbeck og Fia Billy Blondie Dilbert Tommy & Tigern Ole Brumm Simpson Skippern Rocky	Agent XII Batman	Albert Åberg Wendy Emma og Sara
<b>Norske</b> (6)	Pondus Nemi Pyton	Kollektivet 91 Stomperud Sumpen		

Elevene nevnte både serieblader og navn på tegneserier. Det er de humoristiske, utenlandske, tradisjonelt ufarlige og lite provoserende familietegneseriene som dominerer. Dette er serier som finnes i dagsaviser, ukeblader og ikke minst julehefter. Av de seks norske seriene som er med på lista, nevnes både *Pondus* og *Nemi* av begge storgruppene. De amerikanske seriene *Donald*, *Knott og Tott*, *Mikke Mus*, *Blondie*, *Dilbert*, og *Tommy og Tigern* nevnes også av begge gruppene. Av norske tegneserier som er nevnt, har flere daglige striper i mange aviser. *Pyton* er/var navnet på et eget blad, og *Larsons Gale Verden*-bladet har (hatt) *Nemi*, *Rocky* (norsk-svensk), *Kollektivet* og *Sumpen* som bi-serier. Bare *Sumpen* av disse har i skrivende stund ikke eget blad. To typiske "jentetegneserier" ble nevnt, hestetegneserien *Wendy* samt *Emma & Sara*. *Barbie* er muligens i en kategori for seg selv, siden hun

opprinnelig er en dokke, men hun figurerer både som tegneseriefigur og i tegnefilmer. Elevene nevnte også de litterære skikkelsene *Albert Åberg* og *Ole Brumm* som tegneserier de kjente til.

Resultatene av gruppenes idémyldring ble delt med resten av storklassen.

Klassesamtalen i denne økta hadde preg av at lærerne spurte og noen få elever svarte.

### *Idemyldringen på Myhre*

Ved Myhre ønsket Steffen at elevene i utgangspunktet bare skulle få stikkordet ”tegneserier” og beskjeden ”skriv!”, slik at det ikke skulle legges noen hemmende føringer på dem. Men siden flere av elevene spurte hva de skulle skrive, ga han eksempler på hva de kunne skrive om. Jeg fikk materiale fra de øvrige klassene også. Ut fra disse arkene kunne det synes som at noen av lærerne hadde oppgitt stikkord som elevene kunne ta utgangspunkt i, for eksempel *hvor* de leste tegneserier og om *når* de begynte å lese tegneserier. Elevene fikk litt ulike instruksjoner, og dette kan ha hatt betydning for hvordan de besvarte oppgaven. Hos Steffen var utgangspunktet ”Hva tenker du på når du tenker på tegneserier”, han ønsket å få fram elevenes subjektive opplevelser med tegneserier. Det kan synes som formuleringen i flere av de andre klassene ble mer oppfattet som en kunnskapsprøve: ”Hva vet du om tegneserier?”, blant annet fordi flere, for det meste jenter, innledet med ”jeg vet egentlig ikke så mye om tegneserier, men...”.

I alt fikk jeg idémyldringslapper fra 92 elever, 46 jenter og 46 gutter. Som elevene på Øverli, skrev også elevene på Myhre mange *titler*. Disse er gjengitt nedenfor. I parentes er antall elever som oppga den aktuelle tittelen. Dersom kun en elev nevnte serien, står det ikke noe tall bak.

	<b>Humor (20 + 4 = 24)</b>		<b>Spenning (10)</b>	<b>Drama og ungdom (10)</b>
<b>Utenlandsk e (40)</b>	Donald (63) Mikke Mus (15) Billy (11) Tommy &	Bamse (2) Hund og Katt (Pels og Potter)	Fantomet (11) Agent XI (4) Spiderman (2) Sølvpilen	Wendy (7) Witch (6) Naruto (3) Yu- Gi-Oh (2)

	Tigern (10) Knoll og Tott (10) Simpsons (4) Tom og Jerry (3) Snoopy (2) Dilbert (2) Happy (2) Pusur (2)	Hårek Lucky Luke Pelle Astérix Ernie Titeuf Lille Sprint	Conan Alvefolket Fantastic Four TinTin Videre vestover	Ranma ½ (2) Winx Club (2) Gen 13 ShamanKing Dragon Ball Barbie
<b>Norske (4)</b>	Nemi (22) Pondus (20)	91 Stomperud (5) Rex Rudi (2)		

Som ved Øverli, nevnte også Myhre-elevene flest tegneserier innen humorsjangeren. *Donald* ble, som vi ser, nevnt av 63 av elevene. Mange elever nevnte også *Nemi* og *Pondus*, både jenter og gutter. Med tanke på hvilke serier som ble foretrukket, ble *Donald* referert til som morsom av både gutter og jenter. Ellers viste den skriftlige idémyldringen jeg referer til her, en tendens til at *Nemi* var jentenes favoritt mens guttene sverget til *Pondus*, slik blant annet gjennom sitater som disse:

*Nemi er blandt mine favoritter fordi det er litt sånn voksen humor og hun er liksom så tøff (tegninga). (jente)*

*NÅR JEG TENKER PÅ TEINESERI TENKER JEG PÅ PONDUS. JEG PRØVER Å LESE SÅ MYE PONDUS JEG BARE KAN. (gutt)*

Det var ikke så mange av elevene som begrunnet hvorfor de likte serier de nevnte, men det forekom graderinger:

*Nemi er morsomt det å men foretrekker mere humoren til Rex rudi. (gutt)*

Myhre-elevene nevnte flere serier innen sjangeren spenning enn det Øverli-elevene gjorde. Her vil jeg legge til at inndelingen i tre sjangrer er foretatt ut fra en overflatisk kjennskap til de ulike seriene, og at jeg tar forbehold om at noen av seriene kan fylle kriteriene til andre sjangrer enn dem jeg har plassert dem i. Både ”spenning” og ”drama og ungdom” kunne hatt flere underkategorier, som henholdsvis superhelt,

eventyr, western og manga og jenteserier. Hensikten med inndelingen i kun tre kategorier er å forenkle framstillingen. Bare to kategorier hadde blitt snaut. Men jeg gjør ikke rettferdighet på manga-sjangeren. Dessverre kjenner jeg den for dårlig til å kunne plassere de ulike titlene godt.

I en foreløpig oppsummering ser vi at det for en stor del er de samme titlene som gikk igjen ved de to skolene. Ved Myhre ble det i tillegg nevnt noen mangategneserietitler og –blader, hvorav de fleste kom fra eleven Henke, som gikk i Steffens klasse. Med unntak av valget mellom Nemi og Pondus, var det ingen store forskjeller på hva gutter og jenter forbandt med tegneserier, hva titler angår.

I tillegg til å nevne mange ulike titler, slik som elevene på Øverli, skrev Myhre-elevene også en del om hva de visste om tegneserier og hva de forbandt med sjangeren. Det ble som nevnt ikke presisert for elevene om de skulle skrive hva de visste om tegneserier (en ”objektiv” redegjørelse) eller om de skulle skrive om sitt forhold til tegneserier (”subjektivt”). Resultatet viser at de skrev om begge deler:

*Tegneserier blir kaldt ”det tredje språket” fordi det formidler informasjon, akkurat som at to prater sammen (jente)*

*Jeg begynte å lese når jeg var liten, eller pappa begynte å lese for meg (jente)*

Oversikten nedenfor viser momenter som går direkte på *selve sjangeren* tegneserier, og utgjør elevenes ”objektive” redegjørelser. Antall elever som har nevnt punktet, er markert i parentes.

		<b>Gutter</b>	<b>Jenter</b>
<b>Sjanger</b>	Humor (44)	25	19
	Spenning (17)	10	7
	Manga (4)	2	2
	Fantasi (5)	1	4
<b>Virkemidler</b>	Bobler (15)	6	9
	Ruter (14)	6	8
	Farger /svart-hvitt (7)	3	4
	Symboler (2)	1	1
	Overdrivelser (2)		2



	Lydhermende ord (2)		2
<b>Tekst og tegning</b>	Tekst og tegning (22)	11	11
	Tegninger (14)	8	6
	Tekst (2) Lite tekst (4)	(2)	2 (2)
	Uten tekst (2)		2

I denne oversikten er sjangerinndelingen litt annerledes enn den forrige, som har humor, spenning og drama/ungdom. Den forrige er et uttrykk for min inndeling etter hvilke titler elevene nevnte mens denne oversikten baserer seg på elevenes egne klassifiseringer, som for eksempel ”det skal vere morsomt å lese”. Som vi ser, er det humor-sjangeren de fleste elevene nevner, med spenning på andre plass. Noen elever nevner begge deler. Når det gjelder ”spenning”, ligger benevnelser som action, grøss, ”det skal være spennende” og lignende til grunn for opptellingen. Med tanke på virkemidler, er snakkebobler det sjangerkjennetegnet flest nevner. Ruter kommer på andreplass, og farger versus svart-hvitt på tredjeplass. Tegning i kombinasjon med tekst ble nevnt av mange elever. Nest etter dette, er tegninger alene, inkludert uttrykk som ”de er tegna”, nevnt oftere enn tekst eller ikke tekst.

Det er ikke noen klare skiller på innholdet i det gutter og jenter skriver. Kommentarer til sjangrer opptrer oftere i materialet fra guttene enn fra jentene mens jentene skrev samlet sett noe mer om virkemidler enn guttene. Kommentarer til tekst og bilde forekommer omtrent i like stor grad hos gutter og jenter.

Når det gjelder momenter knyttet til *konteksten* rundt sjangeren tegneserie, altså de mer ”subjektive” kommentarene om opplevelse, holdninger og lignende, gir mange uttrykk for en positiv holdning. De to sitatene nedenfor er representative for et flertall av elevene:

*Tegneserier er morsome jeg leser tegneserier hver jul. (jente)*

*Jeg leser tegneserier for det er morsomt (gutt)*

Andre har ikke et positivt forhold til tegneserier, og gir uttrykk for det:

---

*Jeg leser ikke tegneserier for det er drit kjedelig! Jeg leste mer tegneserier da jeg var mindre. (jente)*

Den første delen av ytringen er ikke representativ for så mange, slik det fremstilles i det skriftlige materialet. Den siste delen, derimot, går igjen hos både gutter og jenter, og i størst grad hos jentene:

*Jeg leser nesten aldri nå lenger, men før leste jeg mye (gutt)*

*Jeg leser ikke tegneserier nå lenger. Liker bedre bøker.(jente)*

Fem elever, alle jenter, synes tegneserier er ”barnslig” eller ”kjedelig”.

Med hensyn til opplevelser med tegneserier, nevner 25 elever situasjoner der de leser tegneserier, for eksempel senga og leggetid, ”når jeg kjeder meg”, ”for å slappe av”, ”i jula” og ”hos tannlegen”. Fire elever nevner gleden ved å se på tegningene, ”fint å se”. Noen gutter forteller om sin egen store samling av tegneserier, ei jente og en gutt er innom samlaraspektet med hensyn til verdi, og to (gutt og jente) nevner prisen på et blad. Noen elever (åtte) nevner ulike medier de selv finner tegneserier i, eller hvor de vet det kan finnes, slik som aviser, internett etc. Et par elever forteller om egen produksjon av tegneserier. Noen jenter er inne på nytteområder for tegneserielesing, ei jente nevner for eksempel at det er lettlest for unger. Flere synes det er greit med korte serier (=striper), som ikke krever at en har lest masse av det samme for å få med seg hva det handler om. Noen sammenligner tegneserier med TV-mediet:

*Jeg elsker tegneserier, det er jo nesten som å se på TV. (jente)*

*Jeg liker ikke tegneserier. Hater og lese, så det er kjipt. Holder meg til TV jeg.(jente)*

Som en kort oppsummering av den skriftlige idemyldringene på Myhre, kan en si at mange av elevene oppfattet ”oppgaven” som en invitasjon til å redegjøre for det de visste om tegneserier, og i mindre grad fortalte om egne opplevelser med tegneserier.

I klassen jeg fulgte på Myhre, ble idemyldringen bakgrunn for en klassesamtale.. Noen av jentene ga i klassesamtalen uttrykk for at de ikke leste så mye tegneserier lenger, og svarte på Steffens spørsmål om årsaken til det at de egentlig ikke visste

helt. Elevene kjente til en del om hverandres tegneserieinteresser allerede, noen var flinke til å tegne, og en gutt spesielt leste mye manga. De positive kommentarene om tegneserier hadde størst gjennomslagskraft. Klassesamtalen med bakgrunn i idémyldringen og Power Point-foredraget fortsatte hele den første uken, og elevene delte erfaringer og opplevelser med om tegneserier.

### *Oppsummering av idémyldring*

Idémyldringen ved de to skolene hadde ulike rammer. Ved Øverli satt elevene i grupper og assosierte om tegneserier, og hver gruppe nevnte to momenter i en oppsummering i plenum. I klassen jeg fulgte ved Myhre, ble den individuelle skriftlige idémyldringen brukt som bakgrunn for en klassesamtale. Idémyldringen førte med seg mye av den samme informasjonen med tanke på titler elevene kjente til fra før. Ved begge skolene var humorserier de mest fremtredende, og eldre amerikanske serier utgjorde rundt halvparten av disse. De norske humorseriene *Nemi* og *Pondus* var også hyppig nevnt. Gjennom idémyldringen ble det også fokusert på virkemidler, eller sjangerkjennetegn.

### **3.6.2 Loggskrivning**

Felles for loggskrivningen ved Øverli og Myhre var at den ble arrangert på skolen, og skrivningen ble styrt av spørsmål, så elevene ble ikke oppfordret til å skrive fritt etter eget hode i denne sammenhengen. Ved begge skolene var elevene i en treningsfase når det gjaldt loggskrivning; lærerne fortalte at de trente på loggskrivning med ujevne mellomrom. Ved Øverli hadde elevene to loggbøker, en til å logge faglige forhold, og en til å logge forhold som hadde med trivsel og klassemiljø. Elevene på Øverli skrev (i utgangspunktet) i den vanlige fag-loggboka si, og skulle få det de skrev kommentert av læreren, slik de pleide. Elevene på Myhre, derimot, skrev kun i forbindelse med forskningsprosjektet de i denne forbindelsen var en del av, og fikk ikke noen tilbakemelding på det de skrev.

---

### *Midtveisloggen på Øverli*

Elevene på Øverli ble på arbeidsplanen oppfordret til å skrive logg om tegneserier under hele perioden, en underveislogg. Det jeg leste av dette, var i stor grad sammendrag av serier elevene hadde lest. Den opprinnelige planen til lærerne var at elevene skulle bruke noen minutter i slutten av hver undervisningsøkt på å skrive logg. I praksis ble loggskrivningen forskjøvet til den andre undervisningsøkta i den tredje uka, hovedsakelig på grunn av tidsdisponeringen i de foregående øktene. Det ble brukt rundt 15 minutter til loggskrivningen på Øverli.

På tidspunktet for loggskrivningen på skolen hadde elevene bak seg en uke med film, foredrag, idémyldring og et sammensveisende forberedende gruppearbeid, en uke med tegning av en egen tegneserie, og en av to økter med gruppearbeid. Den organiserte loggskrivningen på skolen litt over midtveis i opplegget tok utgangspunkt i seks konkrete spørsmål:

1. *Hvilke tegneserier leser du?*
2. *Hvordan har du likt arbeidet med tegneserier?*
3. *Hvordan har grupperarbeidet fungert?*
4. *Har du fått vite om noen nye tegneserier? Hvilke?*
5. *Hvordan har arbeidet med tegnserier fungert?*
6. *Hva har du bidratt med i gruppa? (vedlegg...)*

Loggene ble besvart svært kortfattet og tidvis med enstavelsesord. Med hensyn til det første spørsmålet, nevnte jentene flere tegneserietitler enn guttene. *Donald* tronet ikke uventet på en soleklar førsteplass hos både jenter og gutter. I tillegg til titler som allerede var nevnt i den relativt innledende idémyldringen, nevnte jentene *Miranda*, *Topp Girls*, *Julia*, *4 You* og *Snobben og Putte*. Flere jenter hadde kommentarer av typen ”Jeg er ikke så glad i tegneserier, men det er interessant noen ganger”.

I forhold til spørsmål to, om hvordan de har likt arbeidet med tegneserier, var tendensen at guttene var ganske entusiastiske og tok mindre forbehold enn jentene, som ga uttrykk for å ha likt det ”ganske godt”, ”OK”, ”sånn passe”, ”litt kjedelig og

litt gøy”, i sum ”greit”. Mange av jentene hadde også kommentarer som ”morsomt” og ”likt godt”:

*Jeg synes det har vært sånn passe morsomt å jobbe med tegneserier (jente)*

*Det er kjempegøy å arbeide med tegneserier (jente)*

Noen nevnte konkret selve tegneoppgaven:

*Jeg har likt å lese tegneserier, men ikke så godt å tegne dem! (jente)*

*Det er gøy å tegne og finne på ting selv (gutt)*

Med hensyn til spørsmål 3, om gruppearbeidet, var ”greit” og ”fint” kommentarer som gikk igjen både for jenter og gutter:

*Greit. Kunne vært bedre. (jente)*

*Bra nok, litt lite ideer (jente)*

Noen brukte anledningen til å beskrive vanskelige samarbeidsforhold grunnet navngitte gruppemedlemmer:

*Det har fungert bra med meg, Harald og Nils. Men med Sabra og Aliah gikk det ikke så bra (gutt)*

Gruppene hadde bare hatt en av to økter med gruppearbeid da loggen ble skrevet, og følgelig ingen framføringer.

På spørsmål 4, om de har fått vite om noen nye tegneserier, svarte rundt halvparten av elevene ”nei” uten noe mer utdyping, og noen svarte ”nei” med forbehold: ”egentlig ikke”, ”tror ikke det”:

*Nei ikke egentlig. Men jeg har hørt noen nye navn (jente)*

*Nja. Egentlig ikke (gutt)*

Av de som har blitt kjent med noen nye tegneserier, nevnes *Pyton*, *Helge*, *91 Stomperud* og *Roky* (dvs. *Rocky*). *Rocky* var ny også for en av guttene, to nevnte *Valhalla*-serien som ny for dem, to *Pondus*, to mangaserier og en *Yellow Boy/Kid*.

Spørsmål 5 og 6 var sparsomt besvart. ”Fint”, ”greit”, ”OK” var kommentarer fra de fleste med hensyn til hvordan arbeidet hadde fungert, og de fleste syntes de hadde bidratt med ett eller annet, noen mer reflekterte enn andre:

*Jeg synes selv jeg har jobbet effektivt men jeg aner ikke hva de andre mener (jente)*

*For å være helt ærlig så vet jeg ikke hva jeg har bidratt med! (jente)*

Analysematerialet er noe ufullstendig her, da jeg dessverre ikke så verdien av loggen på grunn av tidspunktet loggskrivningen ble foretatt på, slik at jeg ikke sikret meg tilgang til alle loggbøkene. Årsaken til at loggskrivningen ikke ble foretatt helt på slutten av opplegget, kan ha sin forklaring i at jeg hadde bedt om å få lese loggbøkene som en del av feltstudiene mine. Tidspunktet ble muligens valgt litt forhastet, men det kan, rart nok, ha vært for nettopp for å imøtekomme mine ønsker og sikre at det ble gjort.

Med en oppsummering av midtveisloggene til Øverli-elevene kan en si at de aller fleste elevene syntes det var greit å jobbe med tegneserier, selv om de ga uttrykk for at de ikke hadde lært så mye nytt. Guttene var noe mer positive til både tegneserier og selve opplegget enn jentene.

### *Avslutningsloggen på Myhre*

På Myhre skrev elevene en *avslutningslogg*. Elevene var innforstått med at det de skrev kun skulle brukes i forbindelse med forskningen min. Svarene ble avgitt den siste dagen jeg var på skolen. Dette var den siste dagen med tegneserier for to av de seks klassene. De fire andre klassene var ferdige med norsktimene dagen før, så deler av andre timer ble benyttet til loggskrivningen. Det ble brukt rundt 10 minutter til å besvare spørsmål og skrive logg.

For å knytte loggen til selve innledning på de tre ukene, der elevene skulle assosiere relativt fritt om tegneserier, stilte jeg følgende spørsmål:

*Hvordan tenker du nå om tegneserier? For eksempel: Hvilke nye serier har du blitt kjent med? Hvem er tegneserier for? Hva er det med tegneserier du liker eller ikke liker? (Handling? Humor? Spenning? Lite/mye tekst?) Gi gjerne eksempler! (vedlegg ...)*

De fleste elevene tok utgangspunkt i eksempel-spørsmålene. Det var ikke meningen at loggen skulle oppfattes som eller brukes som noen prøve på hva elevene husket av faktastoff, jeg var mer ute etter refleksjoner de hadde gjort seg. Jeg kan allikevel ikke utelukke at noen av elevene kan ha oppfattet spørsmålene som at det fantes fasitsvar på noen av dem. (For eksempel svarte 30 av 81 elever at ”Tegneserier er for alle”). Avslutningsloggen ble besvart på baksiden av et spørreskjema, og av de 92 som besvarte spørreskjemaet, skrev 81 elever avslutningslogg. De fleste elevene tok utgangspunkt i spørsmålene fra eksempelet. (Med hensyn til spørreskjemaet viste det seg at det ikke ga informasjon som kunne belyse problemstillingene mine. Det er derfor ikke er benyttet som analysemateriale.)

På spørsmålet om de hadde blitt kjent med noen nye serier, svarer ni elever bekreftende på det og nevner samtidig de aktuelle titlene: 91 *Stomperud* nevnes av to elever, det samme gjør *Nemi*. Andre serier er *Zits*, *Knoll og Tott*, *Gilbert (Dilbert)*, *Arne And*, *Spiderman* og *Rocky*. Og *Donald*. I alt 23 elever gir uttrykk for at de har lært noe nytt om tegneserier, og mange av dem (17) eksemplifiserer dette nye:

*Jeg har lært mye om uttrykk. Jeg har lært at det er vanskelig å lage en bra tegneserie (jente)*

*Lært mer av tenke/snakke bobbler + at jeg har lært meg forskjellige tegn (gutt)*

*Litt av vert.. Nye sjangere, forfattere osv.. (gutt)*

Det er flere gutter (14) enn jenter (3) blant elevene som gir eksempler på ny kunnskap om tegneserier.

25 elever mener de ikke har lært noe nytt:

*Det samme stort sett.. (gutt)*

*Jeg tenker det samme om tegneserier nå som før. (jente)*

Noen av dem legger samtidig til et forbehold om at de ”har kanskje lært litt”.

*Syns det er likt. Kanskje litt mer gøy og lese nå. (jente)*

*Jeg synes ikke jeg har fått no mer peiling på Tegneserier, men jeg har lært mer om uttrykk i tegningene mine. (jente)*

*Syns det er likt. Har lært mer nå, enn jeg kunne. (jente)*

*Vet om de fleste kjente tegneseriene, men jeg har lært litt. (gutt)*

En foreløpig oppsummering viser at litt over halvparten (48) av elevene som skrev avslutningslogg (81), ga opplysninger om læringsutbyttet av ukene. Rundt halvparten (23) av disse syntes de hadde lært noe nytt, den andre halvparten (25) syntes ikke de hadde lært noe nytt, og noen av de siste tok forbehold.

På det andre spørsmålet, om hvem elevene mente var målgruppa for tegneserier, svarte to jenter at tegneserier er ”for de som liker det”. Ei jente skriver at tegneserier er ”for småbarn synes jeg.” Ellers skriver 30 elever nærmest ordrett at tegneserier er ”for alle”.

Det tredje spørsmålet oppfordret elevene til å vurdere tegneserier (som sjanger). Svarene ble gitt i form av blant annet sjangerpreferanser og holdninger til tekstmengde. Ikke alle elevene skrev noe på dette punktet, men av de som gjorde det, foretrakk 30 elever humorserier mens åtte foretrakk spenningsserier:

*Det jeg liker med tegneserier er humoren. Og det spiller ingen rolle hvor mye tekst det er, så lenge det er morsomt å lese dem. (jente)*

*Jeg er fan av tegneserien Nemi! Humoren er den samme som min, og jeg har mye til felles med Nemi. (jente)*

*Tegneserier er kjedelig utenåm Pondus. Kjedelig humor i de fleste. (gutt)*

Det var ikke noen forskjell på gutter og jenters preferanser i forhold til sjanger slik det kom til uttrykk i disse avslutningsloggene.

Av dem som skrev noe om tekst, foretrakk åtte elever lite tekst mens fem likte mye tekst:



*Det som er dumt er vel at dem kanskje er litt korte. (jente)*

*Det er litt bra med mye tekst. (jente)*

*Jeg liker Humor. Lite tekst. (gutt)*

Svarene fra elevene går samlet sett ikke i noen helt klar retning. Et lite flertall foretrekker lite tekst framfor mye tekst. Det var i hovedsak gutter som likte lite tekst og jenter som likte mye tekst. To gutter nevnte ”passe tekst” som noe positivt. En gutt nevnte ”handling” som vesentlig mens en annen presiserte at han ikke likte handling. Det fremstår som uklart hva de egentlig mener med akkurat det.

Noen elever nevner erfaringer de har gjort seg med hensyn til å lage en egen tegneserie. Fem syntes det var vanskelig, og fire syntes det var gøy:

*Jeg vet nå at det er vanskeligere å lage en bra tegneserie enn jeg trudde. (gutt)*

*Jeg har ikke lest noen Tegneserier enda, men jeg syns det var morsomt og tegne tegneserier, men det var et stort krav å skulle fylle ut 15 ruter, men det gikk greit.(jente)*

Seks gutter gir også ulike uttrykk for at tegneserien *Pondus* ”ruler”.

Hovedessensen i avslutningsloggene til elevene fra Myhre er at de fleste elevene synes det har vært gøy å jobbe med tegneserier. Med hensyn til læringsutbyttet er elevene som skrev noe om dette, delt i to ganske like store grupper, der den ene gruppen mener de ikke har lært noe nytt mens den andre gir uttrykk for å ha lært noe nytt om tegneserier. Med unntak av at jentene skriver noe mer enn guttene, er det ikke noen store forskjeller i innholdet i det gutter og jenter skriver.

### *Oppsummering av loggskrivning*

Rammene rundt loggskrivningen ved de to skolene var ulike. Loggskrivningen på Øverli var en planlagt del av undervisningsopplegget. Avslutningsloggen som elevene på Myhre skrev, var skrevet inn på arbeidsplanen deres, men den var ikke relevant for elevene i den forstand at det ikke ville bli gitt noen tilbakemelding.

Loggspørsmålene sto på baksiden av et spørreskjema. De ble besvart i knappere ordelag enn loggene jeg mottok innledningsvis.

Begge loggene ga til en viss grad opplysninger om hvordan elevene syntes det var å jobbe med tegneserier. Mange ga uttrykk for at de syntes det var gøy å ha undervisning om tegneserier. På Øverli framsto guttene gjennom loggene sine som noe mer entusiastiske til opplegget enn jentene, der flere framsto som mer avventende. Ved Myhre var det liten forskjell på hvordan gutter og jenter oppfattet tegneserieopplegget, selv om flere jenter enn gutter ga uttrykk for at de ikke leste så mye tegneserier. Med tanke på vurdering av læringsutbyttet, skriver en del elever både ved Øverli og Myhre varianter av at de ”egentlig ikke har lært så mye nytt, men kanskje litt allikevel”. Det var flere gutter enn jenter ved begge skolene som syntes de hadde lært noe nytt.

### *Avslutning om idemyldring og loggskrivning*

Det kom fram en del av de samme momentene fra elevene i både idemyldring og loggskrivning, ikke minst en mengde titler på tegneserier. En sentral forskjell er allikevel at idemyldringen ble brukt for å få fram ulike assosiasjoner til tegneserier, både opplevelser og mer faktaorientert stoff. Loggskrivningen inviterte i større grad til vurdering av tegneserier, og i noen grad til vurdering av undervisningsopplegg.

## 3.7 Elevprodukter som ble vurdert

Som nevnt skulle elevene ved Øverli få karakter på tre av produktene de laget. Et gruppearbeid med muntlig presentasjon av en tegneserie (som *Donald Duck*, *Nemi* eller lignende) ble vurdert med karakter til norsk muntlig. Elevenes egne tegneserieprodukter og måltesten ble vurdert med hver sin karakter til norsk skriftlig. Ved Myhre laget elevene også hvert sitt tegneserieprodukt, disse skulle vurderes med godkjent/ikke godkjent. I forbindelse med deler av materialet vil jeg sitere fra feltnotatene mine, som grunnlag for drøftingen i neste kapittel. Jeg figurerer selv i noen av dem, blant annet som ÅL, fordi jeg fungerte som en slags hjelpelærer i

periodene der elevene jobbet individuelt og i grupper. Som jeg har nevnt i metodekapittelet, tror jeg at elevene oppfattet meg som en hvilken som helst lærer og ikke som en forsker i disse situasjonene, og at de dermed oppførte seg ”autentisk”. Med unntak av måltesten, foregikk arbeidet med de to andre produktene over en og to uker, derfor vil jeg også beskrive disse prosessene.

### 3.7.1 Til vurdering i skriftlig norsk

#### *Måltesten på Øverli*

Jeg vil innlede med å gi en definisjon av begrepet “måltest” slik jeg fikk det forklart av lærerne på Øverli: ”En måltest er en kort prøve som går på målene på arbeidsplanen for perioden” (Inga).

I utgangspunktet var denne måltesten tenkt å bestå av tre spørsmål og beregnet å ta ca 15 minutter. I den endelige versjonen var den utvidet med et spørsmål, og elevene fikk også noe mer tid til rådighet:

- 1. Tenk deg en tegneseriestripe der Donald har knust mange vinduer og må jobbe gratis for onkel Skrue for å betale dette. Donald er sint (kanskje roper i protest eller banner stille?) Hva slags **virkemidler** kan en bruke for å vise dette? Skriv og tegn minst 3 eksempler på tegneseriens virkemidler:*
- 2. Skriv navnene på tre forskjellige tegneserier. Kan du også skrive noe om hva slags typer serier de er?*
- 3. Hvorfor kalles tegneserier ”et tredje språk”? Forklar det.*
- 4. Hva mener du er en god eller dårlig serie? Skriv eksempler/forklar! (vedlegg 5)*

Begge storgruppene ved Øverli gjennomførte måltesten individuelt i løpet av en halvtimes tid. Storgruppe 1 hadde en tegneseriestripe fra Tommy & Tigern i stedet for det fiktive scenariet med Donald som storgruppe 2 fikk fordi kopimaskinen i mellomtiden hadde gått i stykker, så lærerne måtte skrive ut måltesten fra PC. På grunn av tekniske vanskeligheter var det ikke mulig å få skrevet ut bilder der og da.

---

Poenget med det første spørsmålet var at elevene skulle nevne så mange virkemidler som mulig, og tegneseriestripen var ment som en inspirasjonskilde.

På det første målttestspørsmålet både skrev og illustrerte elevene ulike virkemidler. Dette var for eksempel forskjellige snakkebobler, bruk av bokstaver med ulik størrelse for å markere høy stemme/roping, tegnet symboler for å markere bannskap og mente at Donald kanskje kunne være rød av sinne, for å nevne noen eksempler.

De aller fleste skrev også opp minst tre forskjellige tegneserier, som svar på spørsmål to, noen nøyde seg med bare tittelen, andre skrev om seriene var morsomme eller spennende.

For å svare på spørsmål tre måtte elevene ha lest i læreboka *Språk og sjanger 8.* fra Gyldendal, s. 94-111: ”Det er sagt at tegneserien er et tredje språk. Det er ikke språket alene eller tegningen, men kombinasjonen mellom dem som er tegneseriespråket” (Bech/Heggem/Kverndokken 1997:109). Sidene var ikke gjennomgått, men det ble flere ganger presisert, også på arbeidsplanen, at elevene måtte lese sidene hjemme. Jeg kjenner ikke til om dette var vanlig. Det var mange som ikke visste svaret, men også en del som resonnererte seg fram til et svar:

”Tegneserier kalles et tredje språk på grunn av at de er satt sammen av både bilde og tekst”.

Måltestens spørsmål fire tok opp vurdering av tegneserier, noe arbeidsplanen hadde som et av flere mål for perioden. Det går ikke klart fram av formuleringen på målttestarket om det er meningen at elevene skal skrive eksempler på serier, eller eksempler på hva som er bra eller dårlig i tegneserier generelt.

Det er en god del samsvar mellom Øverli-elevenes svar på måltestens spørsmål fire og resultatene fra avslutningsloggene på Myhre, og det er heller ikke ved denne anledningen store forskjeller mellom gutter og jenter med hensyn til innhold. Jeg har allikevel plassert Øverli-elevenes svar på spørsmålet om hvordan de vurderer tegneserier i fire kategorier, og gjengir noen av elevsvarene.

Med hensyn til *sjanger*, er humorsjangeren den sjangeren flertallet av elevene også ved Øverli gir uttrykk for å foretrekke:

*En god tegneserie for meg burde være morsom og litt rar. Jeg synes humor er bedre en skrekk og spenning. (jente)*

*En god tegneserie bør være morsom, humor eller spennende. Det er f. eks, kanskje ikke alle som er like flinke til å skrive morsomt mens andre skriver veldig morsomt. Derfor blir noen tegneserier bedre enn andre. Det er også viktig at det er fine tegninger som passer til teksten. Men bruk av virkemidler er også viktig. (gutt)*

To elever fra Øverli nevner manga, den ene for å gi et eksempel på hvordan en god tegneserie kan være:

*Dragon Ball er en god serie den er bra tegnet og har veldig mye spenning og action (gutt)*

Den andre, ei jente, omtaler ”sånne fra Japan, Kina osv” som eksempler på dårlige serier, fordi det er mye tekst og ”ser så sammentrykt ut”. Til sammenligning var det ved Myhre flere elever som uttrykte begeistring for manga.

Noen få elever ved Øverli kommer inn på innhold mer spesifikt enn med beskrivelser som ”humor” og ”morsom”:

*Det er også bra med litt på kanten serier. F. eks. Pondus, Bily osv. (gutt)*

*Dårlig: serien ikke har noe mening, alt for mye dreping. (jente)*

*En dårlig serie er en serie med lite god humor, litt svart humor og masse vold. (gutt)*

*Ellers: Jeg synes en god serie er en serie som har gode, fine ting i seg, som latter og glede. (gutt)*

De fleste elevene holder seg derimot til mer generelle beskrivelser av sjanger og innhold.

Den andre kategorien går på *tekst/ språk*. To elever nevner språket eksplisitt, men uten å eksemplifisere nærmere:

*En serie er dårlig når språket er vanskelig og forstå (jente)*

*En god serie må ha et godt språk (gutt)*

To andre elever gir eksempler på hvordan de vurderer språket i seriene:

*Vis de banner mye så er det heller ikke bra (jente)*

*Hårek er ikke så gøy å lese pga. det er på nynorsk.(gutt)*

Disse er i mindretall, for de fleste andre som har kommentarer innen kategorien tekst/språk, er opptatt av mengden tekst, ikke hvordan teksten er. I tillegg til de fire som nevner språk, gir 10 elever (7 gutter og 3 jenter) uttrykk for at tekstmengde er noe de tar hensyn til i vurderingen av en tegneserie. Flertallet liker best at det ikke er så veldig mye tekst:

*En god tegneserie syntes jeg er noe med lite tekst, gode, morsomme bilder også intresange. (jente)*

Til sammenligning var resultatet på Myhre på det nærmeste uavgjort når det kom til å foretrekke mye eller lite tekst i tegneserier. Andelen elever som trakk inn tekstmengde i vurderingen av tegneserier var ved begge skolene rundt 10 %.

*Tegninger* framstår som viktigere enn tekst/språk for både gutter og jenter i vurdering av tegneserier, opp mot 50 % av elevene trekker tegninger inn i vurderingen (42 av 90 elever). Dårlige tegninger er naturlig nok noe både jenter og gutter misliker, og helst skal det være farger på tegningene:

*Nemi er en dårlig serie fordi den ikke har så bra tegninger, og det er vanskelig å forstå og sette seg inn i den. (jente)*

Flere av elevene på Øverli trekker inn *opplevelser* i vurderingen av tegneserier. En god tegneserie kan man for eksempel lese flere ganger, slappe av med og kjenne seg igjen i:

*For eksempel Nemi er morsom, fordi hun er så dum og sånn. Jeg kjenner meg litt igjen i henne. (jente)*

Til sammenligning er det på Myhre også ei jente som nevner figuren *Nemi* som en man kan identifisere seg med:

*Jeg er fan av tegneserien Nemi! Humoren er den samme som min, og jeg har mye til felles med Nemi. (jente, avslutningslogg Myhre)*

Med tanke på vurdering av målgruppe for tegneserier, slik mange av Myhre-elevne skrev om, kom ikke Øverli-elevne inn på dette i noen særlig grad, med ett unntak:

*En god serie er for alle og har ikke aldersgrense som F. eks. voksen - serier, det liker ikke barna, Derfor prøver de å få voksne bort fra voksen seriene og få de til å lese tegneserier som er for alle isteden. (gutt)*

Når det gjaldt et siste moment som flere av Øverli-elevne nevnte for å skille en god tegneserie fra en dårlig, satte mange som et kriterium at tegneserien måtte ha et poeng for at den skulle kunne kalles god:

*En dårlig serie er en serie hvor det ikke er noe bra handling i serien. (gutt)*

*En dårlig tegneserie (...) at den skjønner man ikke poenget i. Jeg pleier aldri å skjønne Dilbert. (jente)*

*Hvis tegneserien er sånn at jeg ikke skjønner noe av den, så er den veldig dårlig! (jente)*

*Serier pleier å ha et sluttpoeng gjerne et morsomt så en god serie blir for meg en serie der jeg forstår poenget. (jente)*

Mange av guttene beskriver en historie som ”god” eller ”dårlig”, og fire gutter omtaler en eller flere tegneserier som ”kjedelige”. Jentene gir i større grad uttrykk for at historien er god dersom de selv skjønner poenget. Men det er både gutter og jenter blant elevne som hever blikket:

*Det er vel ingen serier som er dårlige. Det er vel bare noen jeg bare ikke liker. (gutt)*

*Man kan ikke si at en tegneserie er dårlig fordi kanskje jeg ikke liker Tommy og Tigern og en annen gjør det da kan ikke jeg si at det er en dårlig serie. (gutt)*

*Jeg synes ikke det fins noen dårlige tegneserier, for alle har forskjellig smak (jente)*

Det ser ellers ikke ut til å være noen markante forskjeller på hvordan jenter og gutter vurderer tegneserier. Flere jenter enn gutter ga eksempler på både gode og dårlige serier. Verken gode eller dårlige serier nevnes ubegrunnet. Gutten bak følgende sitat oppsummerer egentlig hovedinntrykket greit:

*Jeg synes det skal handle om noe. Ikke for mye snakking, ikke for lang, bra detaljer, ikke slurving, ikke så vanskelige ord, litt morsom og spennende på samme tid, ikke kjedelig, og helst med farger. (gutt)*

Øverli-lærerne snakket litt om vurdering av tegneserier den første uka, i tilknytning til foredragene sine. Det ble blant annet nevnt at voksne og barn ler av forskjellige ting. Ut over dette ble det ikke diskutert vurdering av tegneserier i plenum. Jeg kjenner ikke til om dette ble tatt opp da måltestene var rettet og levert tilbake.

### ***Elevenes tegneserieprodukter***

Ved begge skolene startet elevene å jobbe med tegneserieproduktet den andre uka av undervisningsopplegget. På Øverli fikk elevene blanke A3-ark, på Myhre fikk elevene i utgangspunktet oppkopierte A3-ark med 15 ruter. De hadde anledning til å lage sine egne ruter.

### **Arbeidet med egen tegneserie på Øverli**

Elevene fikk utdelt et ark hver, der den skriftlige oppgaven var beskrevet:

*Lag først en historie som skal fortelles.*

*Tegning: Arbeid med personene som skal være med. Det gjelder å få fram spesielle karaktertrekk hos den enkelte. Det er viktig å tegne personene likt fra bilde til bilde.*

*Lag en kladd for hele serien. Diskuter hvilke virkemidler dere skal bruke. Bruk flest mulig virkemidler!*

*Tegn så ut hele serien. Legg arbeid i hver tegning, slik at serien ser godt ut.*

*Bruk A3-ark. (vedlegg 3)*



---

Elevene hadde ulike tilnærminger for å løse tegneserieoppgaven. Mange, både gutter og jenter, startet med å dele arket opp i ruter. Noen begynte å drodle med figurer. Selv om de skulle jobbe med hver sin tegneserie, satt de fleste elevene i grupper. Det ble ikke vist noen eksemplerieserier fra lærernes side i forbindelse med oppstarten på tegneøkta, men noen få elever hadde med seg noen blader som de kikket i. Lærerne gikk rundt og ga ”starthjelp”, tips til historier og lignende. Elevene fikk beskjed om at de skulle lage en kladd først, og denne skulle godkjennes av en av lærerne før ”innføringen” startet.

Noen elever kom fort i gang, og mange av historiene var ski-relaterte. Dagen før hadde det vært ski-dag ved skolen. Andre elever tok utgangspunkt i ordtak og vitser. Ei jente laget en tegneserie med tittelen ”små gryter har også ører” og illustrerte poenget ved at unger lærte å banne gjennom å høre på hvordan voksne snakket. Det førte til en liten banne-samtale, hvor Inga og jeg foreslo at eleven skulle illustrere bannskapen med symboler, som dødninghode og tordensky eller lignende.

Andre elever syntes det var vanskelig å komme i gang:

*Ei jente forteller at hun hadde tegnet noe, men kastet det, fordi både historien og tegningen ble ”kjempedumme”. Jeg ser ikke at hun tegner noe mer denne timen. (Øverli s. 9)*

Flere av guttene tegnet action, blant annet science fiction-historier, med invasjon fra rommet, og noen laget spøkelseshistorier. Flere av tegneseriene handlet om skihopp, snowboard og half-pipe-triks, og i disse historiene forekom det ofte at figurene skadet seg eller døde. En gutt laget en historie om mobbing, og at ikke alt er greit selv om rektor og mobberen er enige om at alle skal være venner. Mange av jentene laget dyre- og fruktfigurer. Ei brukte Minni Mus og laget en historie som het ”Minni og det rosa slottet”. Slottet besto av masse flotte butikker. Ei anna jente tegnet en historie om en sau som ble alene i verden, foreldrene døde (hodet lå ved siden av, i en blodpøl), men som så traff en jentesau og så ble alt fint. Jeg kom med forslag til hvordan man kunne tegne en sau så man så den var jente. Venninna hennes foreslo å tegne på baller på guttesauen. Til slutt ble det lange øyevipper og sløyfe i krøllene til

---

jentesauen. Flere laget varianter av ”to tomater gikk over en vei”-vitsen. Ei jente laget ”Frukt-gjengen”, og lot tomaten gå sammen med en banan og noen andre frukter, blandet inn barneregla om lille trille og avsluttet med den velkjente ”come on, ketchup”. Ei anna tegnet loff som i den siste ruten ble til flatbrød.

I forbindelse med arbeidet med virkemidler, spurte noen av elevene lærerne til råds for å gjøre tegneserien sin bedre. En gutt laget en tegneserie om to pinnemennesker som hoppet på ski. Den ene, som havnet på hodet i en snøfonn, fikk, etter konsultasjon med læreren, grønne ski gjennom alle rutene. En annen gutt hadde laget en historie som strakte seg utover A3-arket, og fikk limt på en halv A4-side for å få plass til avslutningen. Historien var at aliens invaderte jorda, men menneskene vant.

*Han er svært lydhør for innspillene til ÅL, og misforstår bare en liten detalj (om å fargelegge en av superskurkene slik at vi kan kjenne ham igjen fra rute til rute. Superskurken skiller seg bare ut fra de andre i nest siste rute. (Øverli s. 11)*

Om denne siste eleven fikk jeg senere vite at tegneserien var det første han hadde levert i norsk det aktuelle skoleåret.

Ikke alle var like lydhøre for lærernes forslag som guttene i eksemplene over. Ei jente ville lage tegneserie av en historie hvor en kvinne kler seg i svart fordi mannen har sort hår, og en i hvitt fordi hennes mann har hvitt hår. I siste rute skulle den nakne damen med den skallede mannen framstå. Jenta spurte om råd, for hun ville ikke tegne en naken dame. Jeg foreslo at hun kunne la damen titte fram bak et møbel eller en plante, som kunne skjule det undertøyet vanligvis skjuler, men venninna hennes foreslo at hun heller kunne la damene fortelle om hva de ville kledd seg i på fest, slik at hun dermed slapp å tegne nakenhet, bare skrive om det. Det ble den siste varianten. Noen brukte verken lærerne eller venner som rådgivere:

*Kaurita lager en lang histore om en jentemus som drar på piknik og ombestemmer seg og drar hjem igjen. Hun har to ruter igjen når ÅL foreslår et avslutningspoeng, for eksempel at musa kan se fin natur på TV i stedet. (Øverli s. 11)*

Forslaget ble ikke tatt til følge.

Flere av jentene klippet ut tegneserierutene og limte dem på farget ark, som de hadde skaffet hjemme, og klippet mønstre med sikk-sakk-saks. Guttene brukte arkene som ble delt ut på skolen. De fleste elevene jobbet med tegneserien uten å spørre lærerne om råd.

### **Tegneserieproduktene på Øverli**

Lærerne kom innledningsvis med flere eksempler på hva elevene kunne ta utgangspunkt i når de skulle lage tegneserien sin, de nevnte blant annet ski-dagen som nettopp hadde vært, eventyr, ordtak og vitser, og presiserte at historien måtte ha et poeng. De stilte ikke noen krav i forbindelse med antall ruter, verken maksimum eller minimum, men de ga uttrykk for at de ønsket at elevene skulle lage én tegneserie, og ikke flere striper. Dette ble ikke oppfattet av alle, så noen elever tok for eksempel utgangspunkt i ulike blondine-vitser de kjente til, og laget striper av flere av dem på det samme arket. Med tanke på antall ruter varierte elevtegneseriene fra to til 30.

I alt var det 64 elever (26 gutter og 38 jenter) som leverte et tegneserieprodukt på innleveringsdagen. Jeg vil valgt å gjøre rede for disse gjennom elevenes valg av sjanger, bruk av ruter, og andre virkemidler. Elever som laget flere striper, holdt seg uten unntak til samme sjanger. Med tanke på sjanger fordelte elevproduktene seg som følger:

- 17 elever laget tegneserier innen dramasjangeren
- 7 elever benyttet action-sjangeren
- 34 elever benyttet humor-sjangeren
- 5 elever laget andre tegneserier (2 gutter og 3 jenter)

Jeg gjør oppmerksom på at inndelingen representerer min oppfatning av de enkelte tegneseriene til elevene. Ofte inneholdt tegneseriene elementer av ulike sjangrer, særlig var det blant flere av guttenes tegneserier som hadde både komiske, actionfylte og dramatiske elementer. Ikke så sjelden endte historien med et dødsfall eller sykehusbesøk. Jeg har klassifisert historien som *drama* dersom for eksempel

mobbing førte til dødsfall i skibakken, men dersom dødsfallet skyldtes en skyteepisode som følge av et mislykket bankran har jeg regnet tegneserien som *action*. Tegneseriene som jeg har puttet i båsen *andre tegneserier* er elevtegneserier (av to gutter og tre jenter) jeg ikke klarte å plassere, blant annet eleven Kauritas tegneserie som jeg har beskrevet ovenfor.

Humor-sjangeren er den mest brukte i materialet mitt. Dramasjangeren tar andreplassen, og action-sjangeren kommer på tredjeplass. Innen dramasjangeren er fordelingen av jenter og gutter ganske lik, ni gutter og åtte jenter, men det er bare gutter som har brukt action-sjangeren. Av de 34 elevene som har laget humor-serier, er det åtte gutter og over tre ganger så mange jenter, 26.

Med tanke på hvordan elevene benyttet seg av ruter i tegneserien sin, viste det seg at 41 elever laget tegneserien sin med like store ruter mens 23 tegnet ruter av ulik størrelse. Her brukte 19 av guttene like store ruter, og sju tegnet ruter av ulik størrelse. Tilsvarende tall for jentenes del var 22 og 16. En jente laget en ruteoverskridende tegneserie, på den måten at hun lot tråden fra en genser være det som bandt fire hovedtegninger sammen: i første bilde leker en kattunge med et garnnøste, i et annet bilde er tråden en del av et strikketøy og i siste bilde merker ei jente at genseren hennes blir rullet opp.

Når det gjelder bruk av virkemidler, er det snakke- og tenke-bobler som er mest brukt. To av de 64 tegneserieproduktene inneholdt ikke bobler av noe slag. De fleste tegneseriene inneholdt forklarende tekst, stort sett for å beskrive tid og sted, for eksempel "To timer senere" eller "Hjemme igjen". Ei av jentene, som heller ikke hadde med snakkebobler, brukte tegninger av en klokke som endret klokkeslett fra rute til rute for å vise at tiden gikk. Andre tegnet skilt som forklaring på hvor handlingen fant sted, en figur bak et bord hadde for eksempel et lite skilt med "rektor" foran seg. Symboler som lyspære for god idé, hjerte for forelskelse, markering av fart med mer ble brukt av 24 elever, og farger av 39 elever, snaut halvparten av guttene og tre fjerdedeler av jentene.

---

### **Vurdering av elevenes tegneserier på Øverli**

Det ble ganske tidlig klart at elevene skulle få en karakter på tegneserien sin, men vurderingskriteriene var ikke helt klare på forhånd. Inga var på et tidspunkt innstilt på å sammenligne like sterke elever, men dette gikk lærerne bort fra. At historien hadde et poeng, og at det var brukt flere av virkemidlene som var gjennomgått, var elementer som ble vektlagt i vurderingen, i tillegg til hvor gjennomarbeidet tegneserien så ut.

### **Arbeidet med egen tegneserie på Myhre**

Ved Myhre fulgte jeg også elevenes prosess med å lage egne tegneserier. I forkant ga Steffen uttrykk for at han ikke ønsket å gi eksempler på historier elevene kunne lage tegneserier av, fordi han da antok at nettopp de eksemplene ville bli brukt, han ønsket ikke at læreren skulle være elevenes ”inspirasjonskilde”. Noen elever startet med å drodle figurer, flere av elevene hadde allerede laget figurer som de brukte i tegneseriene sine. De fleste laget tre humor-striper på fem ruter, og brukte arkene med de oppkopierte 15 rutene. Noen få tegnet egne ruter. En gutt lånte et Pondus-blad av meg, og laget sin egen historie med Pondus-figuren i hovedrollen. Det ble første del av en føljetong. En gutt laget tre striper om ”den uheldige læreren Bent”. En annen gutt tegnet to pinnemenn som kom inn i en Jean-Paul-fri sone, som ingen visste at var der. Den ene figuren la seg ned og ristet av latter. Calle tegnet to pinnemenn som sto og kjedet seg. En figur ville ta en tredje ”som har pult søstra til...?” ”Fin måte å av reagere på”, kommenterte Calle selv om handlingen. Calle tegnet og visket ut tegninger av biler, de ble ikke som han ville. Jeg sa det ikke trengte å være et bestemt merke, tegneserie-biler er ofte litt uspesifikke. Calle trodde det ble en voldelig utgang, så han vil helst ikke fortelle meg historien.

Guttene satt hver for seg og tegnet, men de fleste holdt sidemannen oppdatert på hva de holdt på med, og fikk også tilbakemelding fra kameratene. De fleste jentene satt sammen i par eller grupper. Rosa var sentral i en stor jentegruppe, hun var flink til å tegne og hjalp noen av de andre med å få tegneseriefigurene deres til å gjøre det de ønsket. Noen satt sammen uten at de jobbet med det samme:

---

*Ei jente ved vinduet tegner en bodybuilder som gjør seg til for ei solende dame, en mer hjerneorientert figur dukker gradvis opp i bildene. Venninna hører på musikk den første timen, men tegner pent og rent en stripe med noen runde figurer i time to. Om en klump som skal sparke fotball i mål, bommer, og bannes kraftig, med "familievennlig" bannskap. (Myhre s. 10)*

I forhold til vurderingskriteriene på arbeidsplanen, var elevene mest opptatt av at de skulle fylle 15 ruter. Jeg observerte bare en elev som systematisk telte opp virkemidlene han hadde brukt:

*Mikael sjekker lista med vurderingskriterier for virkemidler han har brukt, og diskuterer med naboen. Er farger et virkemiddel? Bruk av symboler? (Myhre s. 12)*

Steffen ga uttrykk for at han syntes elevene jobbet bra:

*Jeg er litt imponert over dere. Føler meg litt lykkelig. Kan det være emnet? Kanskje vi må tegne en stripe til høsten?*

Innleveringsdagen kom en mor kjørende og levert sitt syke barns produkt på morgenen, det ville ikke skjedd med andre innleveringer, trodde Steffen. Rosa var også syk, men mammaen hennes ringte og sa at serien var klar. Calle var også borte, vi visste at han hadde laget sine 15 ruter, men ingen leverte for ham.

### **Tegneserieproduktene på Myhre**

I Steffens klasse hadde to av elevene som leverte en tegneserie, tegnet 15 ruter selv. Rutene var av ulik størrelse. To elever som ikke var til stede på innleveringsdagen, hadde også jobbet med egne tegneserieruter. De aller fleste elevene på trinnet hadde benyttet seg av arkene med 15 opptrykte ruter, men det var også i de andre klassene elever som hadde eksperimentert med ruter, og ikke ruter. Godt over halvparten hadde laget tre humorstriper på fem ruter.

### **Vurdering av elevenes tegneserier på Myhre**

Mikaels opptelling av minst fem virkemidler var ikke nødvendig for at han skulle få godkjent tegneserien. I praksis opererte ikke Steffen med formelle kriterier for å få godkjent, dette hadde han bestemt seg for i forkant, før elevene startet arbeidet: De

som hadde en tegneserie til opphenging skulle få ”godkjent”, de som ikke hadde noen, fikk ”ikke godkjent”.

### *Oppsummering av tegneserieproduktene*

Ved ingen av skolene ble det lagt føringer på hvordan innholdet i elevenes tegneserier skulle være, og det var ingen krav til valg av undersjanger. Elevene ble bedt om å fortelle en (eller flere) historier i tegneserieform, ved å bruke tegneseriens virkemidler. På Øverli forsøkte lærerne å hjelpe de elevene som ønsket det å finne på historier de kunne ta utgangspunkt i. På Myhre, i klassen jeg fulgte, ble det ikke nevnt konkrete eksempler på historier. Det var noen hovedforskjeller på hvordan tegneoppgaven i praksis ble tilrettelagt for elevene i de to undervisningsoppleggene. På Øverli ga lærerne uttrykk for at de ville at elevene skulle lage én sammenhengende historie. Dette ble ikke oppfattet av alle, så noen tegnet flere striper på samme ark uten at det ga ikke utslag med tanke på vurderingen. Videre ble det på Øverli ikke stilt krav til antall ruter, og elevene fikk utdelt blanke ark. Resultatene viste at elevenes serier varierte fra to til 30 ruter. På Myhre fikk elevene i utgangspunktet utdelt ark med 15 like store ruter. De fikk beskjed om at de kunne lage sine egne ruter dersom de ønsket det, for eksempel med ulik størrelse, men de måtte lage 15 ruter. Det ble ikke presisert om rutene skulle fylles av en historie, slik det opprinnelig ble på Øverli. Et flertall av Myhre-elevene laget tre separate humorstriper på fem ruter.

### **3.7.2 Til vurdering i muntlig norsk**

Det var kun elevene ved Øverli som skulle ha vurdering i muntlig norsk.

#### *Gruppearbeid og muntlig framføring*

Elevene fikk utdelt et ark med den muntlige oppgaven, som var å presentere en tegneserie (for eksempel *Lucky Luke* eller lignende). De fikk også noen hjelpespørsmål:

*Hvem har lagd serien?*

*Finn ut noe om den eller dem som står bak, ideen til serien osv.*

*Spesielle kjennetegn ved serien. Hvilken type tegneserie er det?*

*Vurder skildringen av mennesker og miljø i serien.*

*Vurder tegningene og virkemiddelbruken.*

*Varier framføringen. Ingen leser opp noe.*

*Det må fortelles fritt, overhead-ark, rollespill mm. (vedlegg 4)*

Elevene var satt sammen i lærerstyrte grupper, og fikk beskjed om at det i utgangspunktet ikke gikk an å bytte gruppe. De jobbet med en presentasjonsoppgave av en i utgangspunktet selvvalgt tegneserie. Oppgaven ble presentert både muntlig og skriftlig, og gjennomgått på lysark i plenum. På de fleste gruppene delte elevene spørsmålene mellom seg, andre noen få samarbeidet om alle spørsmålene. Noen grupper satte sammen en presentasjon uten å svare direkte på spørsmålene.

### **Gruppearbeidet og prosessen:**

I forhold til det individuelle arbeidet med egne tegneserieprodukter var det i arbeidet med gruppeoppgaven flere elever som var åpne for å bruke lærernes kompetanse, og spurte om råd:

*Nemi-jente spør meg om vurderingsspørsmålene, vi snakker om Nemis svarte klær, hvite ansikt, goth-miljøet, blondiner, snakkebobler, og Nemis overdrevne grimaser (øyne som "popper" etc.) (Øverli s. 14).*

*Kaura og Semra har om Mikke Mus, og stiller meg noen spørsmål om virkemidler i forhold til oppgavene på arket. Er figurene realistiske? (Øverli s. 15)*

*Den ene Pondus-gruppa har fått beskjed om å utvide foredraget sitt. Jeg sitter med to av dem og hjelper til med forslag. De har delt oppgavene mellom seg, og en som sier han ikke har lest Pondus, skal vurdere skildring av miljø og personer (Øverli s. 17).*

Andre grupper var mer interessert i å klare seg uten lærernes innblanding:



*En Pondus-gruppe diskuterte spesielle kjennetegn tidlig i økta. En gutt sensurerte åpenlyst bort sex-elementer mens jeg sto der, ”og det dere vet”, ellers foretok han en grei og dekkende oppramsing (Øverli s. 14).*

En annen gruppe som heller ikke spurte noen av lærerne om råd, var en seksmannsgruppe med bare jenter. De holdt en presentasjon av serien *Witch*, som har en jentegjeng som hovedpersoner. Opprinnelig ville de jobbe med *Nemi*, men fordi de var så mange på gruppa, fant to av jentene ut at det ville bli lettere for dem alle å ta for seg den andre serien.

Samarbeidet på de ulike gruppene foregikk stort sett rolig:

*En blandagruppe sitter rolig og jobber med tegneseriene sine, og oppgir på forespørsel at de skal skrive om Tommy og Tigern (Øverli s. 13).*

Men noen ganger forekom det også uenigheter og store diskusjoner:

*Urolig stemning, på flere grupper er medlemmene nærmest aggressive, tidvis småhysteriske, ”han sier jo bare nei, uansett, alle vi andre (tre) vil ha Pondus, men...” Den ”vanskelige” leser ikke Pondus, sier han, men da svarer kjapt en av de tre at det gjør ikke han heller. (Øverli s. 15)*

*K113.35: Elevene setter seg i grupper. Karine oppfordrer elevene til å fordele oppgavene Kl 14.10: Samling og stillhet. Påpekning av mye rot, noen MÅ gi seg, den andre storgruppa jobber bedre. ”Dere får vurdering også på grunnlag av hvordan dere jobber på gruppa”. (Første gang det er sagt). På denne drøye halvtimen har det vært mye diskusjon og frustrasjon på en del av gruppene, både blandagruppene og guttegruppene. Jentegruppene er roligere og tilsynelatende mer enige (Øverli s. 15).*

Disse to eksemplene er fra storklasse 2, der en del av gruppene brukte mer tid på å bli enige om hvordan arbeidet skulle fordeles enn det gruppene i storklasse 1 gjorde.

Elevene i begge storklassene hadde også tidligere i undervisningsopplegget jobbet i grupper, både i forbindelse med idémyldring og med et arbeid om å sette sammen ruter fra Tommy og Tigern til en historie. Det forekom uenigheter på noen av gruppene da også, men det var ikke de samme gruppene som var uenige om presentasjonsoppgaven, som dette underkapittelet dreier seg om. Elevene satt stort

sett i grupper da de jobbet med den individuelle tegneserieoppgaven også, men da uten å diskutere.

### *Gruppearbeidet og fremføringene*

Til sammen hadde 19 grupper framføring. Gruppene varierte i størrelse fra 3 til 6 medlemmer. Det var fire guttegrupper, seks jentegrupper og 10 blandagrupper. I alt var det 81 elever som hadde fremføring, 45 jenter og 36 gutter.

Tematisk fordelte gruppene seg på 13 forskjellige tegneserier. To grupper hadde om Pondus, to om *Lucky Luke* og hele fem grupper hadde om *Donald Duck*. De andre tegneseriene som ble presentert var *Billy*, *Simpsons*, *Tommy & Tigern*, *Pusur*, *Witch*, *Mikke Mus*, *Knoll og Tott*, *Rocky*, *Nemi* og *Tom & Jerry*.

Tre av gruppene brukte Power Point som presentasjonsverktøy for presentasjonene sine (*Lucky Luke*, *Rocky* og *Knoll og Tott*). Ni grupper brukte lysark, en av disse fremførte også en sketsj, en gruppe hadde tegnet Simpsonsfigurene på en stor plakat. De resterende seks gruppene brukte ingen hjelpemidler.

Med hensyn til tidsbruk, varierte den en del. Noen av presentasjonene var ned mot to minutter. Ingen av gruppene brukte mer enn sju minutter til sammen. Det forekom en del overlappinger i det som ble presentert fra en og samme gruppe, andre grupper unngikk dette. Alle elevene på gruppa skulle framføre noe. På *Simpsons*-gruppa hadde en gutt som hadde vært syk under mesteparten av arbeidet, blitt tildelt en enkel sammenbindingsoppgave, slik at også han fikk noe å bidra med. ("Og nå skal Trine fortelle om Marge Simpson").

De fleste elevene holdt seg til opplesing av et manus, noen få snakket løsrevet og fritt fra manuset og hadde lært seg stoffet sitt utenat.

### *Respons på fremføringene*

Alle gruppene fikk umiddelbar respons fra lærerne etter fremføringene, med kommentarer til fremføringene først og fremst, og i noe mindre grad til innholdet. Både negative og positive sider ble trukket fram:

*Dette holder ikke, dette er for dårlig.*

*Dere lo når Håkon fortalte, hvorfor det? ... Ja, han leste ikke opp, og han fortalte morsomt*

Den første kommentaren ble gitt i plenum til ei gruppe på fem, som leste fort og med overlappinger om *Tom og Jerry*, uten foiler som støtte, på under to minutter. Den andre kommentaren var til den ene storklassen etter at en gruppe på fire hadde hatt en framføring der særlig eleven Håkon var frigjort fra manuset sitt og fikk tilhørerne til å le av innholdet i det han fortalte, om *Pondus*.

Det var sjelden at enkeltelever ble trukket fram som i tilfellet med Håkon. Det gjaldt enten responsen var positivt eller negativ. Responsen på framføringene var for det meste støttende. Lærerne sa ofte i etterkant at det var mye bra, men at noen leser litt for mye. De ga også generelle tips om hvordan elevene kunne forbedre framføringer generelt, ”øv foran speilet, snakk tydelig”. I tillegg nevnte lærerne nevnte at muntlig karakter også ville bli gitt ut i fra aktivitet i timen, og de oppfordret elevene til å rekke opp hånda og komme med innspill. Ved en anledning ble det gitt ros til en hel storklasse, både de som hadde framført, og de som sto for tur:

*Karine: Dere er flinke, på to år til får vi til mye! Inga: (...) bare 6'ere på hele gjengen. (Øverli s. 21)*

Dette ble sagt på slutten av en av øktene det hadde vært framføring.

## 3.8 Oppsummering av kapittelet

Jeg fikk følge to undervisningsopplegg om tegneserier, og bruke materialet som ble produsert i forbindelse med disse. Siden jeg ønsket å ha en del skriftlig materiale og var interessert i elevenes opplevelser med hensyn til tegneseriejobbingen, ble

loggskrivningen noe styrt ut i fra mine ønsker. Allikevel ble dette stort sett bygd inn i undervisningen, med ett unntak, slik at det ble en naturlig del av opplegget. Det var både forskjeller og likheter mellom de to undervisningsoppleggene. På Øverli var undervisningsopplegget av et større omfang enn på Myhre, både med hensyn til tidsrammer og i forhold til oppgaver som skulle utføres. I opplegget på Øverli var det i tillegg mer fokus på vurdering og karakterer, enn på Myhre, der elevene på hele trinnet fikk ”godkjent” eller ”ikke godkjent” som evaluering. Power Point-presentasjon på Myhre tok i hovedsak for seg historikken til tegneserien og ulike sjangrer. Innholdsmessig var den allikevel ikke så ulik foilene på Øverli, selv om Øverli-lærerne hadde noe mer vekt på virkemidler i sine foredrag.

Elevenes idémyldringer innledningsvis i undervisningsoppleggene viste at de kjente til en mengde tegneserier, hovedsakelig innen humorsjangeren, og eldre amerikanske serier utgjorde en stor del av disse. Ulike sjangerkjennetegn ble nevnt, med bobler og ruter som de hyppigst nevnte. De fleste elementene som ble nevnt, var knyttet til trekk ved selve sjangerformen uten tilknytning til innholdet i tegneserien spesielt. I følge elevenes egne vurderinger av hvorvidt de endret oppfatning av tegneseriesjangeren gjennom undervisningsopplegget, ga de fleste elevene på Øverli gjennom loggskrivningen uttrykk for at de ikke har lært så mye nytt. Jeg tar forbehold om svakheter i analyse materialet mitt med tanke på dette punktet. I materialet fra elevene på Myhre (hele trinnet) som ga uttrykk for hvordan de oppfattet læringsutbyttet av undervisningsopplegget, er ikke signalene entydige, flere refererte for eksempel til titler som er nye for dem og omtrent like mange ga uttrykk for at de ikke hadde fått noe annet syn på sjangeren i løpet av undervisningsopplegget.

Med tanke på i hvilken grad tegneserien ble underlagt vurdering gjennom gjennom de to undervisningsoppleggene, fant jeg at det analytiske perspektivet på tegneserien var tydeligere på Øverli enn på Myhre. Øverli-lærerne henledet i noen grad elevenes oppmerksomhet på for eksempel samspillet mellom tekst og tegning i flere Tommy og Tigern. Vurdering av tegneserier var i hovedsak ellers ikke emne for noen problematisering fra lærernes side. Gjennom den muntlige oppgaven på Øverli skulle

elevene blant annet vurdere skildringen av mennesker, miljø, tegninger og virkemiddelbruk i serien de skulle presentere. Fremføringene viste at mange av gruppene *beskrev* elementene i tegneserien i langt større grad enn de vurderte. I evalueringen av fremleggene ble innholdet sekundært i forhold til mestringen av selve presentasjonsformen. Elevene ved begge skolene vurderte tegneserier på generell basis skriftlige produkter, ved Øverli gjennom et av spørsmålene i målttest som skulle evalueres. Ved Myhre ble elevene oppfordret til å vurdere tegneserier generelt gjennom en avslutningslogg, som opprinnelig ikke var en del av undervisningsopplegget.

Lærerne ved begge skolene hadde en positiv innstilling til tegneserier, og uttrykte seg ikke på noe tidspunkt negativt. Likhetstrekk ved undervisningsoppleggene var, i tillegg til tegneserieproduktet, lærernes mål for ukene, der både spesifikke fagmål og mer generelle mål som sosial kompetanse var viktige.

## 4. Diskusjon

### 4.1 Innledning

Problemstillingene jeg ønsket å finne svar på gjennom det empiriske materialet jeg har gjort rede for i forrige kapittel, var i hvilken grad vurdering av tegneserien kommer til uttrykk i de to undervisningsoppleggene, og i hvilken grad elevenes oppfatning av sjangeren tegneserie utviklet seg i løpet av undervisningsoppleggene, slik det kommer fram i elevenes tekster.

I tillegg til de forbeholdene jeg tok under redegjørelsen for analysematerialet, vil jeg presisere at de fleste av mine funn kun representerer forhold som kom til syne mens jeg var til stede i klasserommet. Ved Øverli hadde lærerene og elevene hver morgen en halvtime med basistid. Om det der ble tatt opp spørsmål og avklaringer i forbindelse med undervisningsopplegget om tegneserier, kjenner jeg ikke til det. At det ved Øverli for eksempel ikke ble snakket om manga i de timene jeg var til stede som observatør, betyr ikke at manga ikke kan ha bli tatt opp i denne basistiden. Ved Myhre hadde læreren elevene i flere fag, og det kom fram, gjennom kommentarer til for eksempel figurer som hadde begynt å dukke opp, at elevene og læreren var opptatt av tegneserier også utenom de norsktimene jeg var til stede. Dette gir en indikasjon på at tegneserieemnet ble opplevd som interessant å jobbe med, men i forhold til materialet mitt representerer det begrensninger.

### 4.2 Vurdering av tegneserier?

I målformuleringen om å ”vurdere tekst og bilete” kan en legge mye som har med tegneseriesjangeren å gjøre, både det som går på innholdsmessige forhold og rene formtrekk. Harper har som nevnt i kapittel 2 en prioritert rekkefølge for kriterier som kan legges til grunn (Harper 1996:83) ved vurdering av tegneserier, men disse ble ikke lagt til grunn i undervisningsoppleggene ved verken Øverli eller Myhre.

I hvilken grad kom vurdering av tegneserien til uttrykk i de to undervisningsoppleggene? På Øverli var målet om å vurdere gode og dårlige tegneserier å finne på arbeidsplanen for perioden mens dette målet var fraværende på arbeidsplanen på Myhre. Ved Øverli skulle elevene vurdere hva som var bra og dårlig i tegneserier som ett av spørsmålene i måltesten, og den muntlige oppgaven la også opp til at elevene skulle vurdere en tegneserie. Foredragene som lærerne ved begge skolene holdt, var i all hovedsak av deskriptiv art. Under forelesningene på Myhre gikk diskusjonene gikk i større grad på forhold *rundt* tegneserien enn vurdering og analyse av konkrete tegneserier, slik for eksempel Lundeby og Seip gir eksempler på. Det ble i løpet av klasesamtalen stilt åpne spørsmål, som i eksempelet med japanere og erotisk manga. Spørsmål av denne typen, åpne, som åpner for refleksjon og undring, ble det i mindre grad stilt på Øverli, men også der forekom det. Med tanke på konkret vurdering av enkelte tegneserier ble dette ikke gjort på Myhre, annet i avslutningsloggene, som kom for flere klassers del ble skrevet etter at undervisningsoppleggene formelt var avsluttet.

Dersom en legger til grunn en definisjon på ”vurdere tekst og bilete” som vurdering av en konkret tegneserie eller tekst eller tegning isolert sett, vil jeg som svar på problemstillingen si at vurdering av tegneserien i forholdsvis liten grad kom til uttrykk gjennom undervisningsoppleggene. Med tanke på den *implementerte* læreplanen, ble vurderingsaspektet i læreplanen nedtonet i undervisningsoppleggene, vurdering av tegneserier ble ikke tatt opp som noe eget emne på samme måte som historikk og virkemidler ble, og det ble gitt få holdepunktet for hvordan en tegneserie kan vurderes.

### 4.3 Nye oppfatninger av tegneseriesjangeren?

I forhold til kravene som Harper stiller til en definisjon av tegneserien, at den må bestå av minst to bilder og leseretning spiller ingen rolle, tekst og snakkebobler kan, men må ikke forekomme, datateknologi med muligheter for bildemanipulasjon kan brukes som hjelpemiddel, verktøyet er ikke bare blyant, og tegneserien trenger ikke

være trykket på papir for å spres (jf Harper 1996:26), viste elevene samlet sett en bred kjennskap til tegneseriesjangeren, allerede før undervisningen tok til.

I hvilken grad utviklet elevenes oppfatning av sjangeren tegneserie seg i løpet av undervisningsoppleggene? I loggene sine ga en del elever uttrykk for at de hadde utvidet kjennskapet til tegneseriesjangeren, hovedsakelig gjennom nye titler (for dem), men en omtrent like stor gruppe ga uttrykk for at de tenkte det samme om tegneserier som før undervisningsopplegget tok til. Av nyere serier elevene oppga å ha fått kjennskap til i løpet av ukene undervisningsopplegget varte, var seriene *Zits*, *Pyton*, *Arne And*, *Helge*, *Rocky*, *Pondus* og *Nemi*. Alle er innen humorsjangeren, men med unntak av *Zits* ikke "familievennlige" på samme måten som for eksempel *Knoll og Tott*. I forhold til lærernes mål og ønske om at elevene skulle bli mer motivert til å lese tegneserier, og få et videre syn på tegneseriesjangeren, blir det et tolkningsspørsmål å hevde at elevene fikk et videre syn på tegneseriesjangeren gjennom titler som *The Yellow Kid*, *91 Stomperud* og *Spiderman*, som flere elever nevnte at de hadde lært som noe nytt. En gutt skriver i avslutningsloggen sin: "Jeg har blitt kjent med gamle tegneserier som voksne folk leste da de var på min alder". Som nevnt hadde lærerne også flere mål enn rene fagmål med undervisningsopplegget, blant annet ønsket de at elevene skulle oppfatte det som et "pustehull", og dette tror jeg hadde en viktig funksjon for mange av elevene. Flere elever som lærerne fortalte at vanligvis hadde svake resultater i norskfaget, jobbet i følge lærerne bedre under tegneserieukene enn de gjorde ellers, og for noens del var tegneserieproduktet et av de få de hadde fullført i norsk så langt i skoleåret. En observasjon i tilknytning til dette, er at det fra lærernes side var andre mål som var vel så viktige som de fagspesifikke målene som i praksis var like viktige i begge oppleggene, og at et flertall av elevene ga uttrykk for at de syntes det hadde vært gøy å jobbe med tegneserier.

Som svar på problemstillingen vil jeg si at elevenes oppfatning av sjangeren tegneserie i all hovedsak endret seg i liten grad i løpet av undervisningsoppleggene,



ut fra det de gir uttrykk for i sine egne tekster. Elevenes *erfarte* læreplan var allikevel mer omfattende enn dette.

#### 4.4 Drøfting av analyseresultatet

Ledin nevner prototypforestillinger til *form* som en vesentlig definisjon av en sjanger, og ved begge skolene framsto tegneserien først og fremst som en formkategori. Når lærere og elever tenker på tegneserier, vil det blant deres forventninger til sjangeren antakeligvis være representert ulike prototypeforestillinger, blant annet fordi de kan ha lest ulike typer tegneserier. Det kan være en pedagogisk utfordring i forhold til et undervisningsopplegg om tegneserier, men empirien i forrige kapittel viser at det ikke var vesentlige forskjeller mellom hvordan lærere og elever oppfattet sjangeren i det store og hele. Med tanke på form, ga de to lærerne på Øverli gjennom erfaringsdelingen jeg har beskrevet i avsnittet om aktualisering av emnet, eksempler på serier med realistiske tegninger. I kontrast til dette var flere av eksemplene som ble valgt ut og vist på foiler og i ressursheftet i hovedsak knyttet til overdrevent tegnede/karikerte tegninger. Karikerte tegninger gir assosiasjoner til humorsjangeren innen tegneserien.

Andre forventninger til en sjanger kan være knyttet til konteksten rundt ”konsumering” av den aktuelle sjangerteksten. I forbindelse med tegneserien som sjanger, kan en si at den er koblet til en forståelse av at man leser tegneserier for å slappe av og bli underholdt. Denne ”forventningen” til sjangeren ga både lærere og elever uttrykk for, lærerne gjennom sine mål om at elevene skulle slappe av mellom tyngre undervisningsemner, og elevene gjennom å gi eksempler på situasjoner der de leste tegneserier i, som ”i senga” like før de skal sove ”i ferien”. Situasjonen fra venteværelset hos tannlegen kan også styrke denne tolkningen, denne jenta leste tegneserier for å få tankene vekk fra noe hun kanskje gruet seg til, eller for å slå i helventetiden.

Jeg tror årsaken til at konkret vurdering av tekst og bilde i tegneserier i svært liten grad var noe lærerne la opp til i sine foredrag, skyldtes blant annet at økt kunnskap om tegneseriesjangeren kun var ett av målene med undervisningsopplegget, slik jeg har nevnt tidligere, sammen med forventninger til tegneseriesjangeren som nevnt i forrige avsnitt. Denne sjangerforventningen til tegneserien knyttet til situasjoner med avkobling og rekreasjon tror jeg er en del av årsaken til at to undervisningsopplegg, uavhengig av hverandre, til en viss grad bruker tegneserie-emnet som rekreasjon, og blant annet med tanke på gruppearbeidet på Øverli, som en sosialiseringfaktor.

En viktig intensjon bak læreplanmålet om tegneserier i norsk på 8. trinn i L97 tror jeg var å komme elevene i møte, gjennom å læreplanfeste noe som allerede var blitt en etablert praksis. Denne oppfatningen støtter blant annet universitetslektor Einar Størkersen, som jeg i arbeidet med denne oppgaven har vært i kontakt med. Størkersen satt i en av læreplangruppene for norskfaget våren 1996. Aspektet med å komme elevene i møte kom til klart til uttrykk gjennom analysen av begge de to undervisningsoppleggene i undersøkelsen min, selv om det også kom fram at ikke absolutt alle elevene følte seg møtt.

## 4.5 Avslutning

Norsk Mediebarometers undersøkelse fra 2003, som jeg refererte til innledningsvis, indikerer at unge nordmenns tegneserielesning er på vei ned. Harper forklarer denne nedgangen med økt konkurranse fra andre medier som film, TV og Internett, og at tegneseriebransjen ikke har klart å fornye seg. En dansk undersøkelse om barns mediebruk "de siste 15 årene" viser at færre leser tegneserier enn tidligere, fra 79 % i 1978 til 45 % i 1993 (Harper 1998:35). At tegneserien er noe mindre populær enn tidligere også i skolen, gir fagkonsulent Birgitte Therkildsen ved det danske undervisningsministeriet uttrykk for. I forbindelse med svar på min henvendelse om tegneserien som sjanger i de danske læreplanene, skriver hun: "En del klasser arbejder med tegneserier, men det er nok ikke så mange i dag som for 10 - 15 år siden".

Årene framover vil vise hvordan tegneseriesjangeren klarer seg i konkurransen med de andre sammensatte tekstene i norskfaget i den nye læreplanen Kunnskapsløftet, og om undervisningsopplegg i tilknytning til tegneserier i like stor grad som de to jeg har beskrevet, vil kunne legitimeres med bakgrunn i den interessen et flertall av elevene har for emnet allerede før undervisningen tar til. Tegneseriesjangeren har i hvert fall hatt en mangeslungent reise fram til nå.

## Kildeliste

- Bø, Gudleiv (1991): *Populærlitteratur og kjønnsroller*. Universitetsforlaget
- Dahl, Tor Edvin (1977): *Tegneseriene – verdens mest populære lesestoff*. Tiden Norsk Forlag
- Dahl, Tor Edvin (1979): *Fra Folkeeventyr til kiosklitteratur*. Dreyer Forlag As
- Dahl, Willy (1973): "Tegneseriene – og vi ariere (1954)" i *I kiosken og på skjermen. Kritisk søkelys på "konsument-kulturen" – ukeblad, tegneserier, fjernsynsfilmer og "kiosklitteratur"*. Gyldendal Norsk Forlag
- de Vibe, Astrid (1980): *Trivillitteraturforskning: En diskusjon av dens mål og metoder*. Magistergradsavhandling UiO
- Eike, Øystein (2006): "Bystyret til kamp mot tegneserier og smusslitteratur" [www.byarkivet.oslo.kommune.no](http://www.byarkivet.oslo.kommune.no)
- Engelsen, Britt Ulstrup (1997): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Ad Notam Gyldendal
- Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Samlaget
- Harper, Morten (1996): *Kapteinens skrekk. Den 9. kunstart. Tegneserien i og utenfor rutene 1*. Telemark tegneserieverksted
- Harper, Morten (1997): *Tegneseriens triangel. Tegneserien i og utenfor rutene 2*. Telemark tegneserieverksted
- Harper, Morten (1998): "Tegneseriens ti teser" i *Norsklæreren* nr. 4 1998
- Harper, Morten (2004): "Leser vi mindre tegneserier?" [www.tegneserier.no](http://www.tegneserier.no) 28.4.2004
- Harper, Morten (2004): "Serieheltene snubler" på [www.tegneserier.no](http://www.tegneserier.no) 31.7.2004
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn (1999): *Lærerens verden. En generell innføring i didaktikk*. Tano Achehoug
- Jemterud, Ivar: "PØH! GRR! OG ASJ – NOEN TANKER OM INTERJEKSJONER I ANDEBY OG ANDRE STEDER" i *Norskrift* nr. 29 s. 46-64
- Klette, Kirsti (red.) (1998): *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal
- Ledin, Per (2001): *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Studentlitteratur

L97: KUF (1996) (Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. KUF

Klette, Kirsti (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 1997*. Pedagogisk forskningsinstitutt

Lundeby, Ingar (1979): *Kruttrøyk og fullmåne over Andeby. Studiebok i populærlitteratur* Universitetsforlaget

Moe, Anders (2004): *Japanese comics: the reasons for their popularity and place in the popularculture*. Hovedfagsoppgave UiO

Moslett, Inge (red.) (1999): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Universitetsforlaget

Norsk Mediebarometer 2003: "Tegneserieblad" (s. 24-27) [www.ssb.no](http://www.ssb.no)

Pedersen, Helge (1986): *Teikneseriar, ei elevbok for ungdomssteget* LNU/Cappelen

Robson, Colin (2002): *Real World Research*. Blackwell Publishing

Sjøberg, Svein (red.) (2001): *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal

Tønnsesen, Elise Seip (1992): *Mening i medier. Medietekster i norskundervisningen*. Cappelen/Landslaget for norskundervisning

Weinreich, Torben (1973): *Fantomet – en tegneseriehelt*. Gyldendal

Weinreich, Torben (1974): *Tegneserier i Undervisningen*. Villadsen & Christensen

Wærp, Henning Howlid (1989): "Om språket i tegneseriene – Kræsh BANG HYYYYL, eller avansert språkbruk med krav til leseren?" i *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 1/1989

<http://fr.wikipedia.org/wiki/bandedessinee>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Arbeidsplan Øverli uke 9 og 10

Vedlegg 2: Arbeidsplan Øverli uke 11 og 12

Vedlegg 3: Skriftlig oppgave Øverli

Vedlegg 4: Muntlig oppgave Øverli

Vedlegg 5: Loggsppørsmål Øverli

Vedlegg 6: Måltest Øverli

Vedlegg 7: Arbeidsplan Myhre

Vedlegg 8 Avslutningslogg Myhre

## NORSK UKE 9 OG 10

Emne denne perioden:

- Tegneserier – en måte å fortelle på side 94-109

<b>DELMÅL</b>	<b>OPPGAVEFORSLAG</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Å vite noe om tegneserier</li> <li>• Å kunne lage en tegneserie</li> <li>• Å kunne beskrive virkemidler, språk, kvalitet mm.</li> <li>• Å kunne vurdere gode og dårlige tegneserier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les side 94-109</li> <li>• Gjør oppgave 1, 2 og 3 muntlig</li> <li>• Temaoppgave i gruppe. Oppgaven får du utlevert i norsktimen. Den leveres skriftlig og presenteres muntlig i uke 12.</li> <li>• Les tegneserier du har hjemme, finner på biblioteket og på skolen.</li> <li>• Skriv i loggboka di om innhold, tema, virkemidler mm. Les og logg litt hver dag i perioden.</li> </ul>
<p>Vurdering av oppgavene: Hva klarte du bra/ikke så bra?</p>	

## NORSK UKE 11 og 12

Emne denne perioden:

- Tegneserier – en måte å fortelle på side 94-109

<b>DELMÅL</b>	<b>OPPGAVEFORSLAG</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Å vite noe om tegneserier</li> <li>• Å kunne lage en tegneserie</li> <li>• Å kunne beskrive virkemidler, språk, kvalitet mm.</li> <li>• Å kunne vurdere gode og dårlige tegneserier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les side 94-104</li> <li>• Gjør oppgave 1,2 og 3 muntlig</li> <li>• Alle leverer en tegneserie på A3 ark. Frist fredag 17.mars.</li> <li>• Muntlig oppgave i gruppa. Den skal framføres tirsdag 21.03 og fredag 24.03.</li> <li>• Les tegneserier du har hjemme, finner på biblioteket og på skolen.</li> <li>• Skriv i loggboka di om tema, tegninger, innhold osv i tegneserien din.</li> <li>• Skriv også litt om hva du likte/ikke likte ved temaet ”Tegneserier”.</li> <li>• MÅLTEST 28. MARS</li> </ul>
Vurdering av oppgavene: Hva klarte du bra/ikke så bra?	



## TEGNESERIER

### SKRIFTLIG OPPGAVE

#### LAG EN TEGNESERIE:

Slik kan dere jobbe:

- Lag først en historie som skal fortelles.
- Tegning: Arbeid med personene som skal være med. Det gjelder å få fram spesielle karaktertrekk hos den enkelte. Det er viktig å tegne personene likt fra bilde til bilde.
- Lag en kladd for hele serien. Diskuter hvilke virkemidler dere skal bruke. Bruk flest mulig virkemidler!
- Tegn så ut hele serien. Legg arbeid i hver tegning, slik at serien ser godt ut.
- Bruk A3-ark.

## MUNTLIG OPPGAVE

Alle på gruppa skal være med på denne og presentere den i uke 12.

Presentere en tegneserie.

Hjelpespørsmål:

- Hvem har lagd serien?
- Finn ut noe om den eller dem som står bak, ideen til serien osv.
- Spesielle kjennetegn ved serien. Hvilken type tegneserie er det?
- Vurder skildringen av mennesker og miljø i serien.
- Vurder tegningene og virkemiddelbruken.
- Varier framføringen. Ingen leser opp noe.
- Det må fortelles fritt, overheadark, rollespill mm.

## LOGGSPØRSMÅL

- 1 HVILKE TEGNESERIER LESER DU?
- 2 HVORDAN HAR DU LIKT ARBEIDET MED TEGNESERIER?
- 3 HVORDAN HAR GRUPPEARBEIDET FUNGERT?
- 4 HAR DU FÅTT VITE OM NOEN NYE TEGNESERIER? HVILKE?
- 5 HVORDAN HAR ARBEIDET MED TEGNESERIER FUNGERT?
- 6 HVA HAR DU BIDRATT MED I GRUPPA?

MÅLTEST 28. MARS

TEGNESERIER

Navn: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

1 Tenk deg en tegneseriestripe der Donald har knust mange vinduer og må jobbe gratis for onkel Skrue for å betale dette. Donald er sint (kanskje roper i protest eller banner stille?) Hva slags **virkemidler** kan en bruke for å vise dette? Skriv og tegn minst 3 eksempler på tegneseriens virkemidler:

2 Skriv navnene på tre forskjellige tegneserier. Kan du også skrive noe om hva slags typer serier de er?

3 Hvorfor kalles tegneserier ”et tredje språk”? Forklar det.

4 Hva mener du er en god eller dårlig serie? Skriv eksempler/forklar!

Tegneserier – en måte å fortelle på.

## LÆRINGSMÅL



- Arbeide med tegneserier
- Lage tegneserier selv
- Lære om sjangeren



## Arbeidsmåter

- Kurs: om historie, sjanger og virkemidler.
- Verksted: tegne selv.
- Hjemmearbeid

## Vurderingskriterier

- Kunne skrive en kort forklaring på hva en tegneserie er.
- Vite litt om tegneseriens historie.
- Kunne **10 virkemidler** i tegneserier: boblespråk og forskjellige typer bobler, måter å beskrive lyd på, måter å beskrive fart og bevegelse på, bruk av symboler, som lyspærer, hjerter osv, ulike bokstavformer, fargebruk, ulike størrelser på rutene, billedcollage, med flere hendelser og elementer i samme rute, måter å markere forskjellig avstand på, som oversiktsbilder, halvdistanse, nærbilde og supernære bilder, endre vinkel, til fugle- og froskeperspektiv.
- Lag en egen tegneserie med minimum 15 ruter og der du har brukt minst 5 virkemidler.
- Arbeidet ditt vurderes med godkjent/ikke godkjent og stilles ut.



He's traveled to newspapers in 58 countries! He speaks 13 languages! And has worldwide recognition! He's Hagar the Horrible, the world's most popular Viking! Created in 1973 by Dik Browne, and now in the hands of his son Chris, the lovable Viking has developed a loyal following in more than 1,900 papers. And each day millions of faithful fans read about his adventures. It's all part of what made *Hagar the Horrible* an instant hit since he first set sail.

Lykke til, hilsen *Steffen*.

Helt i starten av disse ukene med tegneseriejobbing skrev du litt om hva du forbandt med tegneserier. **Hvordan tenker du nå om tegneserier?**

For eksempel: Hvilke nye serier har du blitt kjent med? Hvem er tegneserier for? Hva er det med tegneserier du liker eller ikke liker? (Handling? Humor? Spenning? Lite/mye tekst?) Gi gjerne eksempler!

Takk for at du tok deg tid til å svare på spørsmålene!

