

# Teikneserieromanar i litteraturundervisninga

Christer Stewart Aarbø



Masteroppgåve i nordiskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Lektor-adjunktprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009



# Samandrag

Denne masteroppgåva er ein kvalitativ studie som er relatert til hovudområdet *samansette tekstar* i den nye fagplanen i norsk for læreplanen *Kunnskapsløftet*. Eg argumenterer for at denne nye fagplanen opnar opp for at ein no også har høve til å bruke teikneserieromanar, det som på engelsk vert kalla *graphic novels*, som ein del av litteraturundervisninga dersom ein ønskjer det. Problemstillinga er difor å forsøke å formulere ein mogleg verdi med ein slik undervisningspraksis.

Sidan det finst svært lite forskning på området, valte eg å sjølv utføre eit forsøk i ein norsk VG3-klasse. Forsøket gjekk over ca. ei veke og klassen arbeidde med utdrag frå teikneserieromanen *Watchmen* av Alan Moore (manus) og Dave Gibbons (teikningar). Elevane fekk ulike oppgåver, og dei fekk tilnærme seg teksten både med verktøy frå tradisjonell litteraturanalyse, og med verktøy som er utarbeidd frå generell teikneserieteori. Til det siste brukte eg den amerikanske teikneserieteoretikaren Scott McCloud si bok *Understanding Comics*, og sidan McCloud høyrer til ein tradisjon som vektlegg mottakarperspektivet framfor semiotikken, valte eg bort det semiotiske perspektivet frå oppgåva til fordel for resepsjonsorientert litteraturteori og litteraturdidaktikk.

Datamaterialet frå forsøket bestod av elevsvar frå fleire oppgåver, samt svara på eit spørjeskjema som elevane fekk utdelt etter forsøket var over. Dette datamaterialet vart brukt til å svare på to forskningsspørsmål: 1) Korleis responderte ei faktisk elevgruppe på bruken av teksttypen teikneserieroman i eit faktisk undervisningsopplegg? og 2) Kva var læringseffekten av dette prosjektet? Konklusjonane her var at elevane i denne klassen ikkje hadde problem med å akseptere at teikneserieromanar også kunne være litteratur, og at mesteparten meinte at prosjektet hadde hatt ein læringseffekt. Når elevane skal omtale kva dei meiner dei har lært så er tre av fire oppsummerte punkt tilknytt eiga kompetanse i litteraturtolking.

Den avsluttande drøftinga ser på moglege særverdiar og innvendingar mot å bruke teikneseriar i litteraturundervisninga, og eg konkluderer her med at ein slik undervisningspraksis kan ha ein verdi for å utvikle medvitne metakunnskapar om eiga rolle i ein lese- og tolkingssituasjon. Dette kan igjen hjelpe eleven til å komme bort frå den seigiliva førestelnaden om at det finnest eintydige ”fasitar” i litteraturtolkinga, og det kan samstundes

utvide elevane si analytiske ”verktøyskasse”. Ulempene med ein slik praksis er i hovudsak relatert til førarbeidet og til læraren: Det kan både vere praktiske og juridiske problem med å skaffe ein teikneserietekst til ein klasse, og det kan vere vanskar knytt til læraren sine haldningar til, og kompetanse om teksttypen.

# Forord og takk

Heilt sidan barndommen har teikneseriar vore ein naturleg del av min litterære diett. Kanskje kan eg takke magen min for dette, sidan eg som barn var allergisk mot gluten og mjølk og difor ikkje kunne ete bollar, is eller sjokolade før eg vart eldre. På handleturane med mor mi fekk eg difor alltid eit *Donald Duck*-blad eller liknande, der andre gjerne fekk ein mjølkesjokolade eller ein kroneis. Sjølv om eg har mange gygne minner frå tida før skulestart om høgtlesing frå bøkene til Lindgren, Milne, Bringsværd og Egner, så har eg også like gygne minner frå at eg sjølv satt og kikka på bileta i teikneseriane til Carl Barks (*Donald Duck*), Freddy Milton (*Hakke Hakkespett*), Lars Mortimer (*Bobo*) og Rune Andrèasson (*Bamse*). Kanskje er det nettopp dette, det at teikneseriane gav meg gode leseopplevingar alt før eg hadde lært å gjenkjenne bokstavar, som er årsaka til at teikneseriemediet for meg alltid har framstått som eit like verknadsfylt og verdifullt medium som alle dei skriftbaserte variantane me omgjer oss med til dagleg.

På folkehøgskule nokre år seinare fekk eg sjansen til å prøve meg som lærar i eit valfag. Eg valte då, på bakgrunn av min interesse for mediet, å undervise i teikneseriar. Denne opplevinga var delvis utslagsgjevande for at eg seinare valte å utdanna meg til norsklærer, så då eg mange år etter skulle velje emne til masteroppgåva mi i nordiskdidaktikk følte det passande å vende tilbake til byrjinga: Til teikneseriane. Eg vil difor rette ei ekstra takk til alle som fora meg med teikneseriar i oppveksten, spesielt til mamma, og til personalet ved Namdals folkehøgskule, spesielt rektor Bjørn Olav Nicolaisen, for at dei gav meg sjansen til å prøve meg som lærar i 1999–2000. Utan dykk ville denne oppgåva truleg aldri vorte skriven.

Eg vil også gje ein takk til Klasse 3W og norsklæraren deira for at dei ville delta i prosjektet mitt, og til Joakim for innspel og konstruktive diskusjonar igjennom heile prosessen. Andre som også fortentar ein takk er Frode, Svein og *The Simpsons*-eksperten Vegard Pettersen. Til slutt vil eg også få gje ein stor takk til min rettleiar Sten-Olof Ullström som hjelpte meg heile vegen frå laus ide til ferdig tekst, samt til Torill Steinfelt for god starthjelp.

- *Christer Stewart Aarbø, Oslo, 12.05.2009*

*Denne oppgåva er til Synne og Iselin*

*For tålmod.*

# Innhold

## SAMANDRAG

## FORORD OG TAKK

## INNHALD

### 1. INNLEIING

1.1 Problemstilling	1
1.2 Framgangsmåte og avgrensing	5
1.3 Datainnsamling	6
1.4 Forskarrolla	7
1.5 Oppgåvestruktur	8
1.6 Definisjonar	10

### 2. TEORI

2.1 Teikneserieteori: Utval og ordliste	13
2.2 Teikneserieteori frå <i>Understanding Comics</i> av Scott McCloud	15
2.3 Litteraturteori: Iser sin teori om leseprosessen	20
2.4 Litteraturredidaktikk: Torell sin modell for litterær kompetanse	23

### 3. SKULERAMMENE

3.1 Læreplanen	26
3.2 Lærebøkene	28

### 4 TEIKNESERIEROMANEN I PROSJEKTET

4.1 Tekstutval og utgåve	31
4.2 Struktur og handling	33

### 5. KLASSEROMSFORSØKET

5.1 Planlegging og metode	39
5.2 Gjennomføring	40
5.3 Datamaterialet og informantane	45

### 6. DATAANALYSE: REKKEFØLGJEOPPGÅVA

6.1 Utfordringsnivå og elevstrategiar	51
6.2 Rekkefølgjene	54
6.3 Korleis les elevane teikneserien?	56

### 7. DATAANALYSE: ARBEIDSNOTATA

7.1 Den fyrste oppgåva	60
7.2 Den andre oppgåva	63

7.3 Den tredje oppgåva	65
7.4 Den fjerde og femte oppgåva	66

## **8. DATAANALYSE: SPØRJESKJEMAET**

8.1 Skilnader mellom å arbeide med teikneseriar og med skjønnlitteratur (spørsmål ein)	70
8.2 Analyseverktøy og teksttypar (spørsmål fire og fem)	72
8.3 Ønskjer elevane å arbeide meir med teikneseriar? (spørsmål sju)	74
8.4 Læringseffekten av forsøket (spørsmål to og åtte)	75

## **9. AVSLUTTANDE DISKUSJON**

9.1 Svar på det fyrste forskingsspørsmålet	78
9.2 Svar på det andre forskingsspørsmålet	80
9.3 Særeigne verdiar med bruk av teikneserieromanar	81
9.4 Innvendingar	87

## **10. KONKLUSJON**

92

## **LITTERATUR**

99

Vedlegg 1: Spørjeskjemaet (bokmålsversjon)

Vedlegg 2: Individuell tabell

Vedlegg 3: Gruppetabell

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Figur over parallelle handlingar



# 1. Innleiing

## 1.1 Problemstilling

I ein episode av den amerikanske teiknefilmserien *The Simpsons* hamnar den unge uokråka Bart Simpson ved ei misforståing på ein spesialskule for spesielt intelligente elevar. Her vert han introdusert for eit stort bibliotek med alt ein måtte ønskje seg av høgverdig litteratur, og Bart plukkar då straks opp eit teikneseriehefte med superhelten *Radioactive man*. Læraren reagerer med sjokk og bryt ut: ”A comic book?! How did this get mixed in here? We used it last week as a prop in a film we made about illiteracy.”<sup>1</sup>

Scenen over er sjølv sagt karikert, men eg meiner likevel den illustrerar haldningar til teikneseriemediet som truleg var gangbare på norske lærarrom for berre nokre tiår sidan. Slik er det ikkje lenger. Sidan 1960-talet har teikneseriemediet vore gjenstand for ei gradvis statusauke, ikkje berre på lærarromma, men også i akademia og i det generelle kultur- og mediebietet. Førestellinga om at teikneseriemediet berre er eit enkelt medium for underhaldning, humor og avkoplande eskapisme, har gradvis vorte avløyst av ei førestelling om at teikneseriemediet har potensialet i seg til å kunne formidle kompleksitet, idear og opplevingar på ein måte som kan sidestilla med den ein finn i film og i tradisjonell skjønnlitteratur. Ei slik statusauking er ikkje berre eit resultat av at den kulturelle vurderinga av teikneseriar har endra seg over tid, ho er også i stor grad eit resultat av at teikneseriemediet sjølv har vore, og framleis er, i kraftig utvikling. Dei tre engelske termene *comics*, *comix* og *graphic novels* kan vise oss denne utviklinga i ei sterkt forenkla form.<sup>2</sup> Termen *comics* stammar frå fyrste halvdel av førre hundreår, då teikneseriar primært var eit kommersielt massemedium for underhaldning eller satire, og der den vanlegaste utgjevingsforma var i aviser og i enkelthefta. Med motkulturen på 1960-talet fekk me ein ny type teikneseriar, både i USA og her i Europa. Denne nye teikneserietypen vert ofte omtala som *comix*, undergrunnseriar eller kunstseriar, og desse sprengte alle reglar for både form og innhald.

---

<sup>1</sup> ”The Simpsons: Bart the Genius”, sesong 1, episode 2 (1990), regissert av David Silverman, produsert av Gracie Films & 20th Century Fox Television, tilgjengeleg på DVD i *The Simpsons: The Complete First Season*. (Oslo: SF Norge, 2001).

<sup>2</sup> Denne tredelinga har eg lånt frå teikneseriehistorikar Roger Sabin, som i boka *Comics, Comix and Graphic Novels* gir ei meir omfattande og nyansert skildring av korleis teikneseriemediet har utvikla seg dei siste 100 åra: Sabin Roger, *Comics, comix & graphic novels: A history of comic art* (London: Phaidon Press, 1996).

Det var denne bølga som gjorde at teikneseriar no vart omtala som ei fullgod kunstform i seg sjølv.<sup>3</sup> Sidan slutten av 1970-talet har det vakse fram ein ny type teikneseriar, ofte omtala som *graphic novels*, som kort kan skildrast som komplekse, avsluttande og ofte lange forteljingar i teikneserieform. Denne teikneserietypen representerer eit tredje stadium i historia til teikneseriemediet: Teikneseriar kan ikkje lenger berre vere underhalding eller kunst, no kan det også vere litteratur.

Denne masteroppgåva vil handle om slike *graphic novels*, nærare bestemt kva slags rolle denne teksttypen kan ha i litteraturundervisninga i skulen. Eg har valt å omsetje *graphic novel* til *teikneserieroman*, ikkje berre fordi dette er ein term som tek vare på den slektskapen til romanen ein finn i den engelske termen, men også fordi teikneserieroman truleg er den vanlegaste norske omsetjinga av denne termen i dag.<sup>4</sup>

I norskfaget kom teikneseriar inn som eige undervisningsemne for fyrste gong med læreplanen L97. Før det hadde teikneseriar berre vore ein potensiell del av den store sekkenemninga *triviallitteratur*, og dersom teikneseriar dukka opp i norsktimane, så var det gjerne berre fordi ein hadde ein lærar med spesiell interesse for emnet, eller fordi nokon meinte elevane ville utvikle leselyst igjennom å sjølv velje lesestoffet. L97 representerar difor eit stort steg oppover statusstigen for teikneseriemediet, sjølv om me veit lite om kva effekt dette hadde på elevane og lærarane sitt syn på mediet. I ei masteroppgåve om teikneseriar som undervisningsemne frå 2006 gir Åse Linn Berntsen ei skildring av to separate undervisningsopplegg om teikneseriar, begge med L97 som gjeldande læreplan.<sup>5</sup> Her kan me lese at emnet i begge undervisningsopplegga til ein viss grad vart brukt som ”rekreasjon”,<sup>6</sup> og at eit av måla lærarane hadde for undervisninga var at elevane skulle få ”slappe av mellom tyngre undervisningsemner.”<sup>7</sup> Berntsen meiner dette kan forklarast med dei forventingane elevane og

---

<sup>3</sup> Eg tenkjer ikkje her på Pop Art (slik som slik i Roy Lichtenstein sine maleri med teikneseriemotiv), men på Claude Beylie sin omtale av teikneseriemediet som *le neuvième art*, den 9. kunstform, i 1964. Beylie bygde her vidare på Ricciotto Canudo sin 1923-definisjon av dei sju kunstartene, der Canudo plasserte filmmediet som den åttende kunstart som syntetiserte dei sju andre.

<sup>4</sup> Til dømes vert teikneserieroman (og forkortinga serieroman), konsekvent brukt av bokklubben *Serieverket*, som sidan 2006 har utgjeve teikneserieromanar i norsk språkdrakt.

<sup>5</sup> Åse Linn Berntsen, *Tegneserier som undervisningsemne i norsk: En deskriptiv analyse av to undervisningsopplegg om tegneserier*, mastergradsoppgåve i nordiskdidaktikk (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2006).

<sup>6</sup> Berntsen, *Tegneserier som undervisningsemne i norsk*, 106.

<sup>7</sup> Berntsen, *Tegneserier som undervisningsemne i norsk*, 105.

lærarane hadde til emnet, forventningar som ”er koblet til en forståelse av at man leser tegneserier for å slappe av og bli underholdt.”<sup>8</sup>

Den nye fagplanen i norsk for læreplanen *Kunnskapsløftet* representerer eit nytt steg oppover statusstigen for teikneseriemediet.<sup>9</sup> Den nye læreplanen samlar nemleg teikneseriar, film, musikk og andre samansette medium under paraplyomgrepet *samansette tekstar*, og gir denne tekstgruppa status som eit av fire sidestilte hovudfelt i faget. Som eg vil argumentere for i kapittel 3.1 så meiner eg dette, kombinert med at planen er målstyrt og at han manglar ein eksplisitt definisjon av kva han meiner med termen litteratur, opnar for at teikneserietekstar no også kan brukast i litteraturundervisninga. Eit døme kan vere at ein norsklærer vel å byte ut ei skjønnlitterær novelle med ei teikneserienovelle, dersom føremålet med undervisninga er at elevane skal lære om novellesjangeren eller om narrativ struktur. Eit av dei nye lærebokverka utvikla etter den nye læreplanen, Gyldendals *Panorama*-serie, kan kanskje også seiast å invitere til ein slik praksis, sidan dette læreverket har inkludert eit utdrag frå ein teikneserieroman i tekstsamlinga si.<sup>10</sup> Spørsmålet som då melder seg er naturlegvis kvifor ein som lærar skulle ønskje å gjere dette? Det at ein har rom for å gjere det i læreplanen er knappast grunn åleine, og ein einsam tekst i ei lærebok er vel ikkje nok til å overbevise nokon om at dette er verdt å forsøke. Det trengst difor ein diskusjon av fordelar og ulemper med ein slik praksis, og ikkje minst om korleis ein kan gjere det og om det i det heile teke kan gjennomførast.

Med bakgrunn i desse tankane har eg formulert følgjande overgripande problemstilling:  
*Kva er verdien av å bruke teikneserieromanar i litteraturundervisninga?*

Dette er ei problemstilling som er formulert på ein slik måte at ho både kan og vil verte svart på med ”tenkte” argument for og imot ein slik praksis. Å unngå dette er vanskeleg, spesielt sidan oppgåva forsøker å formulere potensielle særverdiar og moglege ulemper med ein undervisningspraksis som kanskje ikkje eksisterer i dag, eller som kanskje berre eksisterer i svært liten utstrekning. Framgangsmåten min vert difor å gå vegen igjennom eit empirisk forsøk i eit norsk klasserom, for så å bruke resultata frå dette forsøket som utgangspunkt for å

---

<sup>8</sup> Berntsen, *Tegneserier som undervisningsemne i norsk*, 106.

<sup>9</sup> ”Læreplan i norsk”, fagplan frå læreplanen *Kunnskapsløftet*, (sjå litteraturliste for URL), (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006).

<sup>10</sup> Marianne Røskeland, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time, *Panorama: Norsk VG2: Studieforbereidende*, bokmålsutgåve (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2007), 276–278.

svare på problemstillinga. Med det meiner eg ikkje at resultatane frå eit avgrensa forsøk med ein faktisk skuleklasse på noko som helst vis skulle kunne generaliserast til alle elevar i Noreg, men eg meiner at eg etter å ha utført og analysert eit slikt prosjekt betre vil vere i stand til å diskutere emnet på eit generelt nivå. På grunn av desse skilnadane mellom kva eg ønskjer å få ut av problemstillinga og kva eg ønskjer å få ut av forsøket, ser eg det nødvendig å gje forsøket to forskingsspørsmål som er formulert annleis enn problemstillinga. Desse to er formulert slik:

- 1: Korleis responderte ei faktisk elevgruppe på bruken av teksttypen teikneserieroman i eit faktisk undervisningsopplegg?
- 2: Kva var læringseffekten av dette prosjektet?

Ordet *responderte* i det fyrste spørsmålet treng utdjupast. Sidan denne oppgåva mellom anna bruker teoriar frå Wolfgang Iser ser eg det naudsynt å understreke at min bruk av respons her ikkje refererer direkte til Isers definisjon og bruk av ordet, altså det han på tysk kallar *wirkung*. Min bruk av respons refererer til ei meir allmenn forståing av omgrepet, og respons vert såleis ei utvida fellesnemning for alle slags reaksjonar teksten skaper i møtet med lesaren. Meir konkret vil eg i dette forskingsspørsmålet sjå på korleis elevane les teksten, korleis dei vurderer han og korleis dei vel å analysere og tolke han. Spørsmålet vart sett så vidt som dette fordi eg visste lite om korleis elevane ville reagere på teksten før prosjektet vart gjennomført, og eg vurderte det slik at eg med eit vidare stilt spørsmål lettare ville unngå å oversjå noko som kunne vise seg å vere interessant.

Det vert ofte sagt at fagdidaktikk dreier seg om dei tre spørsmåla *kva*, *kvifor* og *korleis*?

I denne masteroppgåva vil teikneserieromanar vere svaret på *kva*, medan problemstillinga tek sikte på gje eit svar på *kvifor*. Eg har ikkje sett meg eit uttalt mål om å også svare på *korleis*, men eg ser at det empiriske forsøket kanskje kan tolkast som eit forsøk på eit slikt svar. Dette har ikkje vore intensjonen min under arbeidet, men eg aksepterer at forsøket kan fungere som eit døme på ein av mange moglege måtar ein kan gjere dette på. Eg vil likevel understreke at eg i forsøket berre så vidt er inne på dei moglegheitene eg trur kan ligge i ein slik praksis.

## 1.2 Framgangsmåte og avgrensing

I masteroppgåva til Åse Linn Berntsen om teikneseriar frå 2006 kan me lese ei oversikt over tidlegare norsk forskning på teikneseriar. Utifrå denne oversikta kan me konkludere med at det har vore skriva lite om teikneseriar på norsk, endå mindre om teikneseriar og didaktikk, og så godt som ingenting om teikneseriar og litteraturdidaktikk. Mangelen på forskingsbasert litteratur om emnet gjorde at eg gjekk direkte til teorien for støtte og idear. Eg brukte difor generell teikneserieteori frå amerikanaren Scott McCloud, både som utgangspunkt for å laga undervisningsopplegget i forsøket, og som retningsgivar når eg trengte å inkludere anna teori for å ”rydde” i datamaterialet.<sup>11</sup> Medan europeisk teikneserieteori er mest oppteken av semiotikk og analyse av bilete slik ein til dømes kjenner det frå Gunther Kress og Theo Van Leeuwen,<sup>12</sup> representerar McCloud den nyare amerikanske tradisjonen som heller vektlegg mottarperspektivet.<sup>13</sup> Dette har mellom anna ført til at eg heilt har valt bort semiotikken frå teorigrunnlaget mitt, og heller inkludert resepsjonsteori frå Wolfgang Iser og ein resepsjonsorientert litteraturdidaktisk modell frå Örjan Torell.<sup>14</sup>

Dei to andre viktige avgrensingane for prosjektet er alt nemnd i tittelen. Det eine er at denne oppgåva handlar om teikneserieromanar og ikkje om alle typar teikneseriar. Likevel er jo teikneserieromanar også ein type teikneserie, slik at teikneseriemediet generelt også vil verte diskutert fleire stadar i teksten, mellom anna i samband med definisjonar og teikneserieteori. For det andre handlar dette om å bruke ein samansett tekst i litteraturundervisninga, og ikkje om å undervise elevane i samansette tekstar. Mykje av det som tidlegare har vore skriva om samansette tekstar i undervisninga, til dømes boka *På mange måtar. Samansette tekstar i*

---

<sup>11</sup> Scott McCloud, *Understanding comics: The invisible art* (New York: Harper Perennial, 1994).

<sup>12</sup> Gunther Kress og Theo van Leeuwen, *Reading images: The grammar of visual design*, 2. utg. (London–New York: Routledge, 2006).

<sup>13</sup> Denne kategoriseringa av tendensar i europeisk og amerikansk teikneserieteori har eg lånt av Hans-Christian Christiansen og Anne Magnussen, som i artikkelen ”Teikneserieanalyse” gir ei brei oversikt over eksisterande teoriar: Hans-Christian Christiansen og Anne Magnussen, ”Tegneserieanalyse”, i *Analyse af billedmedier: En introduksjon*, 103–141, redigert av Gitte Rose og Hans-Christian Christiansen (Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 2006).

<sup>14</sup> Wolfgang Iser, *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett* (Baltimore–London: John Hopkins University Press, 1974), Örjan Torell, ”Kapitel 4: Resultat: En översikt”, i *Hur gör man en litteraturläsare?: Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, 74–100, red. av Örjan Torell, Rapport nr. 12 (Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand, 2002).

*skolen*, vert difor ikkje til hjelp for oppgåva.<sup>15</sup> Dette heng også saman med at mykje av det som har vore skriva om samansette tekstar i skulen også ofte nyttar eit semiotisk perspektiv.

Ei anna avgrensing er at eg har valt å berre konsentrere meg om litteraturundervisninga i vidaregåande skule, det vil seie dei trinna som i læreplanen heiter VG1, VG2 og VG3. Dette er ikkje berre fordi eg gjennomførte forsøket i ein VG3-klasse, men også fordi teorien som vart brukt i prosjektet er mest eigna for elevar frå vidaregåande og oppover. Det vil likevel truleg vere slik at enkelte generelle betraktningar eg gjer meg om teikneseriar og litteraturdidaktikk også kan vere gyldige for ungdomstrinnet, men spesielle føresetnader og rammer som vil gjelde slik undervisning utanfor vidaregåandetrinna vil eg ikkje diskutere.

### 1.3 Datainnsamling

Sjølve forsøket vart utført i oktober 2008, i ein tredjeklasse på 30 elevar i ein norsk vidaregåande skule. Norsk læraren i klassen hadde sett av ca. ei veke til prosjektet, og eg fordelte dei tilgjengelege timane slik:

- *Innleiing*: Ein enkelttime (den fyrste fredagen) og ei heimeoppgåve i helga.
- *Hovuddel*: To dobbelttimar i den påfølgjande veka (tysdag og torsdag).
- *Evaluering*: Ein dobbelttime (den siste fredagen).

Teikneserieromanen *Watchmen* vart valt som teksten til forsøket.<sup>16</sup> Den fyrste fredagen fekk elevane utdelt alle dei 28 sidene i kapittel fire av teikneserieromanen, kopiert opp i svartkvitt og organisert alfabetisk etter fyrste setning. Sidene var unummererte, og oppgåva elevane fekk i helga var å lese teksten og å så leggje sidene i ei rekkefølge som dei opplevde som meiningsfull. I den påfølgjande skuletimen vart elevane samla i grupper på fire, og dei skulle då argumentere og einast om ei felles siderekkefølge innanfor gruppa. Desse ulike versjonane av kapitlet vart så samla inn, og vart presentert og diskutert i klassen. I resten av denne timen skulle elevane få angripe teksten med metodar og omgrep dei var vande med å bruke når dei arbeidde med litteratur. Dei skulle altså ikkje sjølv analysere og tolke teksten, men reflektere

---

<sup>15</sup> Anne Løland, *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*, bok nr. 168 i LNUs skriftserie (Bergen: Fagbokforlaget & Landslaget for Norskundervisning (LNU), 2007).

<sup>16</sup> Alan Moore og Dave Gibbons, *Watchmen* (New York: DC Comics & Warner Books, 1987).

over korleis dei ville angripe teksten dersom dei i ein tenkt eksamensituasjon hadde fått akkurat dette teikneseriekapitlet som utgangspunkt for ei tolkingsoppgåve.

Til då hadde me altså berre brukt verktøy som elevane kjende godt frå før, og det einaste som var nytt for dei var sjølv teksttypen dei skulle arbeide med. I den neste timen endra eg på dette, og introduserte elevane for analyseomgrep som er utvikla for teikneseriar. Fyrst skulle dei sjølv forsøke å komme fram til mediumspesifikke måtar ein kunne analysere ein teikneserie på, deretter introduserte eg dei for omgrep og teori frå Scott McCloud si bok *Understanding Comics*.<sup>17</sup> Elevane vart så igjen delt inn i grupper og dei skulle her diskutere kva denne nye teorien kunne seie dei om den teksten me til no hadde arbeidd med. Etterpå vart dei delt i tre gruppetypar, som kvar fekk ulike versjonar av eit anna utdrag frå *Watchmen*, nemleg fem sider frå kapittel tre. Den eine gruppa fekk teksten utan bilete, den andre fekk bileta utan teksten og den siste fekk begge deler. Dei skulle så sjå kva dei fekk ut av teksten på gruppa, før gruppene vart oppløyst og satt saman på nytt. Kvar av dei nye gruppene skulle då bestå av minst ein person frå kvar av dei tre tidlegare gruppetypane. I dei nye gruppene fekk dei beskjed om å reflektere om dei ulike variantane av teksten dei hadde opplevd, og å forsøke å bruke teorien på dette. Som ei avslutning ville eg snu på det heile, og spurde klassen om dei trudde det var mogleg å bruke teikneserieteorien på to diktutdrag av Jon Fosse som vart presentert på lysark. Konklusjonen var eit ”kanskje”.

Den siste dagen fekk klassen to skuletimar til å svare på eit kvalitativt utforma spørjeskjema med ti spørsmål, som mellom anna forsøkte å finne ut korleis elevane vurderte læringseffekten av prosjektet. Samla omfattar datamaterialet svara på spørjeskjemaet, svara på rekkefølgeoppgåva, samt elevane sine arbeidsnotat frå alle timane.

## 1.4 Forskarrolla

I utgangspunktet ønskte eg å berre vere til stades som observatør under klasseromsforsøket, for slik å vere mest mogleg nøytral i høve til den praksisen eg skulle undersøke. Då det viste seg at klassens norsklærer ikkje følte seg trygg nok på teikneserieteorien eg ønskte å bruke i forsøket, kom me saman fram til at eg likevel skulle undervise klassen sjølv. Eg ser at dette kan ha problematiske sider, spesielt i høve til vurderinga av prosjektet og til mi eiga evne til å

---

<sup>17</sup> Desse vert presentert i kapittel 2.2.

observere undervegs. Samstundes var eg berre gjestelærer i desse timane, og eg sette aldri karakter eller gav elevane noko tilbakemelding på det dei leverte. Dersom det hadde vore den vanlege norsklæraren deira som underviste i desse timane, kunne det kanskje tenkast at elevane ville vere meir bunde av eit ønskje om å prestere godt enn når dei vart undervist av ein forskar på besøk. Det er heller ikkje utenkjeleg at det å få eit avbrekk og ei avveksling frå kvardagen kan ha vore ein ekstra motivasjon for elevane. Eg vil også peike på at det heller ikkje er uvanleg å forske på eigen undervisning på denne måten, og innan litteraturdidaktikken kan ein til dømes finne ein slik praksis hos både Jon Smith, Rita Hvistendahl og Sylvi Penne.<sup>18</sup> Rita Hvistendahl skriv følgjande om dobbeltrolla som lærar og forskar i doktoravhandlinga si frå 2000:

I rollen som lærer er man med på å utvikle levende kunnskap, og forholdet mellom lærer og elev er preget av aktiv nærhet. Forskerrollen derimot krever aktiv vitenskaplighet og kritisk distanse. I rollen som forskende lærer møtes disse ulike måtene å forholde seg til klasserommet på fordi den forskende læreren både må ha nærhet og distanse til det.<sup>19</sup>

Sidan eg har valt å bruke ei kvalitativ tilnærming til å svare på både forskingsspørsmåla og problemstillinga er eg klar over at resultatata i ei kvalitativ undersøkning vil vere det same som mi eiga tolking av datamaterialet. Det vert difor viktig for meg å gje ein god presentasjon av datamaterialet og av korleis eg har valt og tenkt undervegs i arbeidet, for slik å gjere tolkeprosessen mest mogleg gjennomskinleg. Forskaren, representert med eit forteljande og tolkande *eg*, kjem difor til å vere til stades igjennom heile teksten, og når eg analyserer datamaterialet vil eg skildre alle funna sjølv om enkelte av desse ikkje vert kommentert vidare.

## 1.5 Oppgåvestruktur

Oppgåvestrukturen er relativt kronologisk i høve til korleis eg gjekk fram for å svare på problemstillinga. Etter nokre innleiande avgrensingar og definisjonar vil eg byrje med teorien i kapittel to, der kvar av dei tre teoretikarane som vert brukt i oppgåva har fått kvart sitt underkapittel. Desse tre er teikneserieteoretikar Scott McCloud, litteraturteoretikar Wolfgang

---

<sup>18</sup> Jon Smidt, *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* (Oslo: Universitetsforlaget, 1989), Hvistendahl, Rita. *Elevportretter: Fra det flerkulturelle klasserommet* (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), Sylvi Penne. *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå: En undersøkelse av 10-13-åringers lesning av skjønnlitteratur*, HiO rapport nr. 30, 2003 (Oslo: Høgskolen i Oslo, 2003).

<sup>19</sup> Hvistendahl, *Elevportretter*, 25.



Iser og litteraturredaktikkar Örjan Torell. Kapittel to vil også innehalde ei kort ordliste med teikneserieomgrep.

Det tredje og fjerde kapitlet tek for seg enkeltelement som er relatert til både problemstillinga og forskingsspørsmåla. Kapittel tre er vigde to sentrale rammer for undervisninga: Den nye fagplanen i norsk for *Kunnskapsløftet* og dei nye lærebøkene som kom til denne. Her vil eg argumentere for den innleiande påstanden min om at den nye læreplanen opnar for bruk av teikneserieromanar i litteraturundervisninga, og ein gjennomgang av tre nye lærebokverk vil gje oss eit inntrykk av korleis praksisen på området er i dag. Det fjerde kapitlet er i heilskap vigd til *Watchmen*, teikneserieromanen som vart brukt i prosjektet. Her vil eg forsøke å gje verket ein tilstrekkeleg kontekst, og eg vil skildre innhald og framstillingsform i teksten med spesiell vekt på det utdraget som elevane fekk utlevert. Kapitlet vil også innehalde grunngevingar for kvifor nettopp denne teikneserieromanen vart valt ut framfor andre moglege teikneserieromar.

Frå kapittel fem og utover flytter vi oss inn i klasserommet til ein anonym tredjeklasse i ein norsk by. Eg har valt å kalla klassen for 3W, etter tittelen på teksten dei skulle arbeide med. Underkapittel 5.2 vil ta form av ein narrasjon, som er meint å gjere ei kronologisk og detaljert skildring av korleis forsøket vart utført i praksis. Dette vil også fungere som ei referansesamling for datagjennomgangen i kapittel seks, sju og åtte, for å slik unngå unødig repetisjon. Kapittel fem vil også inkludere nokre metodiske vurderingar og ei oversikt over det innsamla datamaterialet.

Vidare har eg fordelt gjennomgangen av datamaterialet til kapittel seks, sju og åtte. Eg vil byrje med rekkefølgeoppgåva i kapittel seks, halde fram med arbeidsnotata i kapittel sju og avslutte med spørjeskjemaet i kapittel åtte. Kvart hovudkapittel er igjen delt opp i underkapittel for dei ulike enkeltoppgåvene, og enkelte data vert også presentert i sin heilskap som vedlegg.

Den avsluttande diskusjonen tek plass i kapittel ni, der eg fyrst vil oppsummere resultata i kapittel seks, sju og åtte og så bruke dette til å forsøke å svare på forskingsspørsmål ein og to. Derfrå vil eg ta diskusjonen til eit generelt nivå og ta opp moglege særverdiar og innvendingar som kan knytast til ein praksis med teikneserieromanar i litteraturundervisninga.

## 1.6 Definisjonar

Det er tre omgrep i oppgåva som treng definerast: *analyse*, *tolking* og *teikneserieroman*.

Omgrepsparet *analyse* og *tolking* treng ei presisering, sidan dette er omgrep dei fleste norsklærarar og elevar bruker ofte, men som ikkje har noko offisiell tyding. Truleg har dei fleste ei intuitiv forståing av kva som ligg i omgrepa, og kanskje er tydingsskilnaden frå ein person til ein annan heller ikkje så stor. Likevel ønskjer eg å definere desse omgrepa, også for å markere usemje med definisjonen frå rundskriv RVO-66/82, ein definisjon som lenge var offisiell og difor kanskje framleis heng i hos fleire. I dette rundskrivet stod det følgjande:

I oppgavene i litterær analyse har vi de siste åra brukt formuleringa 'tolk og analyser'. Frå og med eksamen 1983 vil vi gå over til å nytte formuleringa 'tolk' i disse oppgavene. Vi har valgt å definere begrepet 'tolk' slik: 'Å tolke en skjønnlitterær tekst vil si å finne fram til tema og budskap, gjøre greie for virkemidlene og vise hvordan de fungerer i helheten.'<sup>20</sup>

I introduksjonsboka *Hva er litteraturvitenskap* av Erik Bjerck Hagen, kan ein finne det eg meiner er ein betre, om enn forenkla definisjon på analyse og tolking.<sup>21</sup> Her skriv Bjerck Hagen at ein som ønskjer å tolke gjerne har tre føremål: å vurdere teksten, å analysere teksten og til slutt å tolke teksten. *Vurdering* refererer her til det å bestemme kvaliteten til teksten, medan ein *analyse* er ei undersøking av korleis verket er bygd opp av mindre einingar. *Tolkinga* vil springe ut av analysen, og står for ei heilskapsvurdering der målet er å finne tydinga eller meininga i teksten. Samtidig set Hagen *tolking* som eit samleomgrep som også omfattar dei tre andre aktivitetane, slik at ein analyse hos Hagen får ei heilt konkret tyding, medan tolking får både ei konkret og ei meir generell tyding.

Det neste omgrepet som skal definerast er *teikneserieroman*, det som på engelsk vert kalla *graphic novel*. Dei ulike typane teikneserietekstar som oppigjennom åra har fått denne nemninga er alle svært ulike i form, innhald, format og lengd, noko som gjer ein presis definisjon vanskeleg.<sup>22</sup> Teikneseriehistorikar Roger Sabin freista i 1996 å definere teikneserieromanar som "lengthy comics in book form with a thematic unity", noko som

---

<sup>20</sup> Rundskriv RVO-66/82 (13.12.1982), her sitert etter Geir Knudsen, "Litteraturforståelse i rundskrivs form" (*Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2, (1990): 5–12), 5.

<sup>21</sup> Erik Bjerck Hagen, *Hva er litteraturvitenskap*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2003), 61–62.

<sup>22</sup> For ei vidare utgreiing om *Graphic novels*, anbefalar eg diskusjonen på side 15–22 i Annalisa Di Liddos PhD.-avhandling om Alan Moore: Annalisa Di Liddo, *Alan Moore: Comics as performance, fiction av scalpel* (Jackson: University Press of Mississippi, 2009). Det brukerbaserte internetleksikonet Wikipedia (i dette tilfellet *English Wikipedia*) har også ein god og informativ oppføring på *Graphic novel* (sjå litteraturliste for URL).

stemmer på nokre teikneserieromanar, om ikkje alle.<sup>23</sup> Teikneserieskapar Eddie Campbell, som også har skriva om historia til teikneserieromanen, laga i 2004 eit manifest til tidsskriftet *The comics journal*.<sup>24</sup> Her skriva han at omgrepet graphic novel ”signifies a movement rather than a form”, og at mediet difor ikkje har noko å tene på at det vert definert eller målt.<sup>25</sup> Det næraste ein kjem ein definisjon frå Campbell er difor meir av ei slags prosjektskildring, der han oppsummerar ein felles målsetnad for rørsla slik: ”[...] to take the form of the comic book, which has become an embarrassment, and raise it to a more ambitious and meaningful level.”<sup>26</sup>

Ein skulle kanskje tru at det vert lettare å definere teikneserieroman dersom ein fyrst definerer kva ein teikneserie er, men det ser ut til å vere like vanskeleg. I ein artikkel om teikneserieanalyse skriv Hans-Christian Christiansen og Anne Magnussen at fordi teikneseriemediet i dag representerer eit så breitt uttrykksregister så ”kan en endelig definisjon aldrig nås. Nogle teoretikere betoner det sekvensielle billedforløp, andre samspillet mellom tekst og bilder [...]”.<sup>27</sup> Scott McCloud, teikneserieteoretikaren eg bruker i denne masteroppgåva, høyrer til den fyrste kategorien og definerer teikneseriar som ” [j]uxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer.”<sup>28</sup> Dette er ein god og brei definisjon, men McCloud sitt fokus på sekvens gjer at teikneseriar med berre ei rute, slik som til dømes *The Far Side* av Gary Larson, ikkje kan reknast med.<sup>29</sup> Tilsvarende kan ein definisjon med for stort fokus på samspelet mellom skrift og bilete kome til å ekskludere teikneseriar som ikkje har tekst.

Filosof Aaron Meskin har skriva ein artikkel der han diskuterer om *Watchmen*, teikneserieromanen eg bruker i forsøket, kan reknast som litteratur eller ikkje, og i samband med denne diskusjonen kjem han fram til noko eg meiner er vesentleg for å definere både

---

<sup>23</sup> Sabin, *Comics, comix & graphic novels*, 165.

<sup>24</sup> Eddie Campbell, *Eddie Campbell's (revised) graphic novel manifesto*, udatert. Teksten vart fyrste gong publisert på nettsidene til tidsskriftet *The comics journal*, i juli 2004. Den fyrste versjonen er ikkje lenger tilgjengeleg, men den reviderte ligg ute på nettet (sjå litteraturliste for URL).

<sup>25</sup> Campbell, *Eddie Campbell's (revised) graphic novel manifesto*, punkt 3 og 5.

<sup>26</sup> Campbell, *Eddie Campbell's (revised) graphic novel manifesto*, punkt 6.

<sup>27</sup> Christiansen og Magnussen, ”Tegneserieanalyse”, 104.

<sup>28</sup> McCloud, *Understanding comics*, 20.

<sup>29</sup> For døme, sjå Gary Larson, *The Complete Far Side: 1: 1980-1986* (Kansas City: Andrews McMeel, 2007).

teikneseriar og teikneserieromanar.<sup>30</sup> Meskin sitt syn er at teikneseriemediet ("the art form of comics") i seg sjølv er ein hybridisk kunstform, og at teikneserieromanar difor kanskje er doble hybridar.<sup>31</sup>

Comics were born in the nineteenth century by mixing the art forms of literature, print-making, caricature, and pictorial narrative. And 'true graphic novels' such as *Watchmen* (as opposed to trade paperbacks that simply collect a short run or a single story arc out of an extended series) are a sort of double hybrid, coming from the interbreeding of the hybrid art form of comics with the literary genre of the novel.<sup>32</sup>

Med bakgrunn i dette kan ein altså formulere ein definisjon omtrent slik: Ein teikneserieroman er ein hybrid mellom den skriftsbaserte teksttypen roman og den samansette teksttypen teikneserie, der innhaldet slektar på romanen og formspråket slektar på teikneserien. Det spennande med ein slik definisjon er at han tek vare på den slektskapen teikneserieromanen har til romanen, og at han slik også er med på å legitimere det at ein teikneserieroman kan kallast litteratur. Meskin formulerer dette godt: "And if graphic novels are descended from literature, then it is plausible that when they have literary elements (which *Watchmen* plausibly does), those elements deserve to be appreciated as literature."<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Aaron Meskin, "Why don't you go read a book or something?: *Watchmen* as literature", i *Watchmen and philosophy: A Rorschach test*, 157–171, red. av Mark D. White, The Blackwell philosophy and pop culture series (Hoboken: John Wiley & Sons, 2009).

<sup>31</sup> Meskin, "Why don't you go read a book or something?", 169.

<sup>32</sup> Meskin, "Why don't you go read a book or something?", 168.

<sup>33</sup> Meskin, "Why don't you go read a book or something?", 170.

## 2. Teori

Når ein skal studere bruk av teikneseriar i litteraturundervisninga treng ein omgrep og teoriar som set ord på og syner dei ulike delane som inngår i ein slik praksis. Dette dreier seg både om teori som knyter seg til den aktuelle teksttypen, og om teoriar som skildrar sjølve lese- og tolkeprosessen. For å finne tilstektelege teoretiske verktøy til dette føremålet har eg difor gått til tre ulike teoretikarar, Scott McCloud, Wolfgang Iser og Örjan Torell, som kjem frå kvar sine fagfelt, høvesvis teikneserieteori, litteraturteori og litteraturdidaktikk. Saman meiner eg desse tre dekker over dei omgrepa og teoriene som er naudsynte for å forstå og for å diskutere resultatane frå det praktiske prosjektet. Kjennskap til McCloud var også ein føresetnad for at eg kunne utforma undervisningsopplegget slik eg gjorde, og elevane fekk også ei rask innføring i denne teorien under sjølve prosjektet. Eg vel difor å byrje denne teorigjennomgangen med McCloud og teikneseriemediet, før eg derfrå går via sjølve leseprosessen til det ein kan kalla analyse- og tolkingssituasjonen.

### 2.1 Teikneserieteori: Utval og ordliste

I forordet til boka *Comics and Sequential Art* skriv teikneserieteori-pioneren Will Eisner at teikneseriar ”can be called ’reading’ in a wider sense than that term is commonly applied.”<sup>34</sup> Dette grunnleggjer han med å peike på dei ulike formene for dekodning eller lesing ein som les ein teikneserie må utføre for å gripe meininga i teksten:

The format of the comic book presents a montage of both word and image, and the reader is thus required to exercise both visual and verbal interpretive skills. The regiments of art (eg. perspective, symmetry, brush stroke) and the regiments of literature (eg. grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other. The reading of a comics book is an act of both aesthetic perception and intellectual pursuit.<sup>35</sup>

Eg meiner Eisner her er inne på noko vesentleg. Skrift og bilete er begge heilt essensielle komponentar i ein teikneserie, men ein analyse av enkeltkomponentane kan kanskje også unngå å gripe det som særpregar teikneseriemediet, nemleg samspelet mellom desse komponentane. Følgjeleg kan ein tenkje seg at sjølv om litteraturteori og semiotikk kan hjelpe oss langt på veg i ein analyse av ein teikneserie, så vil mediet ha ein eigenart som kanskje

---

<sup>34</sup> Will Eisner, *Comics and sequential art: Principles & practice of the world`s most popular art form*, utgåve med tillegget som vart lagt til i 1990 (Paramus: Poorhouse Press, 2006).

<sup>35</sup> Eisner, *Comics and sequential art*, 8.

krev ei eiga teoretisk tilnærming, ein teori som er tilpassa det mediet han skal skildre. Det har difor vore eit mål for meg å i denne oppgåva finne ei teoretisk tilnærming til teikneseriemediet som ikkje berre bruker eksisterande terminologi og teori frå andre fagfelt på teikneseriar, men som forsøker å skape noko eige. *Understanding Comics. The Invisible Art* av Scott McCloud var difor eit klart fyrsteval når eg skulle velje teori. Boka til McCloud er ein teikneserieteori i teikneserieform og boka har hatt ein heilt sentral posisjon i nyare amerikansk teikneserieteori, ikkje berre fordi ho er original og god, men også fordi ho har hatt lite konkurranse frå andre verk. Synspunkta McCloud har om mediet har også vore kontroversielle, og han har mellom anna fått kritikk fordi han ikkje tek omsyn til eksisterande forskning og fordi nokre av betraktningane i boka hans er i overkant breie.<sup>36</sup> Eg meiner likevel dette ikkje er noko hinder for å bruke han, sidan verket hans er ein teori, og ein teori ikkje nødvendigvis treng vere empirisk fundert. I forordet til *The Act of Reading* skriv Wolfgang Iser følgjande om høvet mellom teori og praksis:

The theory developed here has not undergone any empirical tests. We are not concerned with proving its validity so much as with helping to devise a framework for mapping out and guiding empirical studies [...].<sup>37</sup>

For mitt bruk er det viktigaste at teorien er adekvat for det fenomenet han teoretiserer, og at han er funksjonell i praktisk bruk. I begge tilfelle er McCloud tilstrekkeleg.

Verken *Understanding Comics* eller andre bøker av McCloud har til no vorte omsett til norsk. Eg har difor sjølv forsøkt å omsetje dei omgrepa han bruker så godt eg kan, og eg har her også konsultert den svenske omsetjinga frå 1995.<sup>38</sup> Det same gjeld den populærvitskaplege boka til Morten Harper om teikneseriar frå 1998,<sup>39</sup> som omtaler enkelte deler av teoriane til McCloud, men som mellom anna blandar saman det McCloud skriv om lukking (*closure*) og det han skriv om ulike ruteovergangar.<sup>40</sup>

Eit problem når ein skal arbeide med eller analysere teikneseriar er at ein ikkje har ein etablert terminologi på norsk for å diskutere elementa i ein teikneserie. Dette er sjølv sagt heller ikkje

---

<sup>36</sup> Christiansen og Magnussen, ”Tegneserieanalyse”, 109.

<sup>37</sup> Wolfgang Iser, *The act of reading: A theory of aesthetic response*, (Baltimore–London: John Hopkins University Press, 1978), x.

<sup>38</sup> Scott McCloud, *Serier: Den osynliga konsten*, omsatt av Horst Schröder (Stockholm: Medusa & Epix, 1995).

<sup>39</sup> Morten Harper. *Tegneserien i og utenfor rutene: Bind I: Kapteinens skrekk: Den 9. Kunststart*, (Bø i Telemark: Telemark Tegneserieverksted, 1998).

<sup>40</sup> Harper, *Tegneserien i og utenfor rutene*, 78. Her hevdar Harper at *closure* er det same som ulike overgangar mellom rutene. Hos McCloud er ikkje *lukking* og *overgangar* nemningar for det same fenomenet.

det aller viktigaste når ein skal arbeide med denne teksttypen i klasserommet, men eg meiner det vil lette kommunikasjonen og auke presisjonsnivået dersom ein har nokre gode omgrep å støtte seg til. Eg har difor forsøkt meg på ei enkel ordliste, inspirert av omgrep brukt av Eisner og McCloud, der eg lister opp element som kan omtalast i ein teikneserieanalyse. Lista er på ingen måte uttømmende eller endeleg, men er meint som eit enkelt støttereiskap. Under det praktiske prosjektet fekk alle elevane i klasse 3W utdelt denne lista, og eg viser ho difor i sin heilskap her:<sup>41</sup>

- Rute (eng.: *panel* el. *frame*): Ein boks som inneheld ein gitt scene.
- Ramme (eng.: *border*): Ytterlinja av ruta.
- Renne (eng.: *gutter*): Mellomrommet mellom rutene.
- Side (eng.: *page*): Eit blad av trykksaken eller det totale arealet av originalverket.
- Rad (eng.: *tier*): Fleire ruter etter kvarandre (frå høgre til venstre) på ei side. I japanske teikneseriar skal desse lesast motsatt veg, med mindre dei har vorte konvertert under omsetjing.
- Snakkeboble (eng.: *balloons* el. *word balloons*): Det som inneheld den tekstlege (typografiske) dialogen som vert ytra av ein karakter.
- Hale (eng.: *tail*): Peikar som går frå snakkebobla til den som snakkar.
- Forteljarboks (eng.: *caption*): Det som inneheld skriftleg (typografisk) informasjon ytra av ei forteljarstemme eller den indre stemma til ein karakter.
- Lydsmålende skrift (eng.: *sound effects*): Lyd gjengjeve som grafiske utforma bokstavar, der både lyden ordet gjer når det vert lest høgt, og måten bokstavane er utforma på, skal minne oss om den lyden skrifta forsøker å gjengi.

## 2.2 Teikneserieteori frå *Understanding Comics* av Scott McCloud

Det er i hovudsak tre moment frå McCloud si *Understanding Comics* som vert brukt i det praktiske forsøket: a) omgrepet *lukking*, b) kategoriseringa av ulike overgangar mellom rutene og c) kategoriseringa av ulike kombinasjonar mellom tekst og bilete. Alle desse tre momenta

---

<sup>41</sup> Det einaste eg har teke vekk frå den opphavlege lista er eit punkt om lukking, tilsvarande utdjupinga om lukking i kapittel 2.2.

inngjekk i oppgåvene elevane fekk i forsøket, og elevane fekk då både utdelt hovudtrekka på eit støtteark og vart presentert for teorien gjennom eit kort lærarforedrag.

*Lukking*, det McCloud kallar *closure* (og som på svensk vert omsatt til *slutning*) er eit omgrep McCloud bruker om den lesardeltakinga som er nødvendig for å finne mening i ein teikneserietekst. McCloud er her inspirert av Marshall McLuhan, som ifølge Christiansen og Magnussen ”beskriver tegneserien som et ’koldt’ medie, dvs. et medie som kræver en aktiv modtager, blant andet fordi skabelsen af bevægelse i de ofte skitseprægede streger kræver ekstern energi.”<sup>42</sup> Lukking hos McCloud vert framstilt som ein slags ubevisst, automatisert persepsjonsmekanisme som under lesinga av ein teikneserie får oss til å fylle ut det som manglar mellom to ruter eller mellom to element i ei rute, til dømes mellom ein tekst og eit bilete. I ei ordforklaring til den svenske utgåva av McCloud omtaler omsetjaren Horst Schröder lukking som ”[a]tt se bara en del av en helhet, men tolka in helheten i vad man ser; man ’fullbordar’ bilden i hjärnan.”<sup>43</sup> I følgje McCloud er dette eigentleg noko me gjer i heile den vakne tilstanden vår: kvar gong me observerer ein del, men opplever ein heilskap, så er dette på grunn av lukking. I teikneseriemediet, som jo består av mange deler (ruter) som må opplevast i heilskap og sekvens for at det skal gje mening, vert lukking dermed ein slags føresetnad for at mediet i det heile tatt skal fungere. McCloud skriv:

Comic panels fracture both time and space, offering a jagged, staccato rhythm of unconnected moments. But closure allows us to connect these moments and mentally construct a continuous, unified reality. If visual iconography is the vocabulary of comics, closure is its grammar. And since our definition of comics hinges on the arrangement of elements, then, in a very real sense, comics IS closure.<sup>44</sup>

Lukking medverkar til at sjølv element som opphavleg ikkje er tiltenkt noko sambinding likevel vert sett i samband med kvarandre under leseprosessen, og av lesaren automatisk forsøkt gitt ei mening eller ein estetisk effekt.<sup>45</sup> Lukking kan skje på mikronivå, mellom to ruter eller innanfor ei enkelt rute (til dømes mellom tekst og bilete i same rute), eller det kan vere på makronivå, mellom to sider. Det siste er spesielt interessant for oss, sidan dette er noko elevane i klasse 3W kanskje opplevde då dei plasserte dei lause sidene frå kapittel fire i

---

<sup>42</sup> Christiansen og Magnussen, ”Tegneserieanalyse”, 109.

<sup>43</sup> McCloud, *Serier*, 223.

<sup>44</sup> McCloud, *Understanding comics*, 67.

<sup>45</sup> Det er elles uklart i kor stor grad McCloud meiner lukking kjem automatisk eller frivillig. Når han framstiller korleis lukking verkar inn i dagleglivet verker det som om dette er ein nærmast ubevisst prosess, samtidig som han ein annan stad i teksten skriv: ”The closure of electronic media is continuous, largely involuntary and virtually imperceptible. But closure in comics is far from continuous and anything but involuntary!” (McCloud, *Understanding comics*, 68).



ei rekkefølge. Under dette arbeidet kan lukking mellom dei ulike sidene, eller mellom siste rute på ei side og fyrste rute på ei anna, mogleg ha vore like sentral for utveljinga som eleven si oppfatning av narrativ makrostruktur og kronologi.

For å illustrerer meir konkret korleis lukking verkar inn under lesing av ein teikneserie, har eg inkludert eit døme frå McCloud:



Fig. 1: Døme på to ruter der lukking er nødvendig for å skape mening.<sup>46</sup>

Den fyrste ruta her viser nokon som held ei øks og roper ”du skal døy”, og den andre ruta viser eksteriøret av eit by i mørket, der eit veldig skrik er illustrert med lyd målende skrift. Vår naturlege lesarreaksjon er å lese dette som ei kort forteljing der nokon vert drepen med øks. Det me lett gløymer er at drapet eigentleg berre er i hovuda våre. Det er ingenting i bileta, lest kvar som seg, som viser at nokon vert drepen, men vår oppleving av teksten, basert på våre tidlegare opplevingar med liknande tekstar, får oss til å oppleve heilskapen som eit drap. Drapet eksisterer, så å seie, berre i renna mellom rutene.

Elevane i klasse 3W fekk presentert akkurat dette dømet når eg introduserte lukking for dei, og sjølv om mesteparten av klassen meinte at desse rutene skildra eit øksedrap, så fanst det også alternative tolkingar. Mellom anna var fleire ueinige om kven det var som skreik, og

<sup>46</sup> McCloud, *Understanding comics*, 66.

kvifor. Graden av utryggleik i tolkinga heng såleis saman med kor mykje lukking som er nødvendig. I tilfelle der dei to rutene er svært like, og berre syner ein moderat progresjon i rørsle, vil det å lese desse rutene krevje lite lukking av lesaren. I andre tilfelle, der sambandet mellom dei to rutene kanskje er lausare, vil lesinga truleg krevje meir lukking og mogleg også litt tankearbeid. McCloud har difor delt inn ulike ruteovergangar i seks ulike kategoriar, der graden av lukking som er nødvendig for lesinga aukar for kvar kategori:<sup>47</sup>

- Kategori 1: *augeblunk-til-augeblunk*. Slik overgangar er som teikningar i ein animert film lagt ved sida av kvarandre i rekkefølge, altså ruteovergangar med svært lite endring frå bilete til bilete. Å lese slike overgangar krev lite lukking.
- Kategori 2: *handling-til-handling*. Desse viser eit subjekt som handlar, med progresjon i handlinga frå rute til rute. Til dømes kan ein sjå for seg ein tennisspelar som i fyrste rute kastar opp ballen og i neste rute slår han med rekkerten. Å lese ein teikneserietekst med slike overgangar krev litt lukking.
- Kategori 3: *subjekt-til-subjekt*. Her vekslar rutene mellom ulike subjekt i same scene. Øksedrapet er ein slik overgang. Her er lukking heilt sentral for meiningsskapinga.
- Kategori 4: *scene-til-scene*. Her vekslar rutene frå stad til stad, eller mellom ulike tidspunkt på same stad. ”Seinare, på ein annan kant av byen” er ei typisk byrjing på rute to i ein slik overgang. McCloud skriv at denne typen overgangar ikkje berre treng lukking, men at dei også treng meir tankearbeid for å kunne gje meining under lesinga.
- Kategori 5: *aspekt-til-aspekt*. Dette er overgangar som fungerer som eit slags ”vandrande blikk” på ulike aspekt av ein ide, ein stad eller ei stemning. Til dømes kan ein slik overgang byrje med ei rute som viser ein snømann i nærbilete, og så fortsette med eit bilete av ein mørk himmel full av snøfnugg.
- Kategori 6: *ikkje-sekvensiell*. Her er det ingen logikk eller samanheng mellom rutene, men på grunn av lukking vil me som lesarar likevel truleg forsøke å finne ei meining.

Med utgangspunkt i desse seks kategoriane gjennomførte McCloud eit kvantitativt eksperiment der han tok for seg ein bunke med amerikanske teikneseriar og klassifiserte ruteovergongene i desse. Dette var teikneseriar i ulike sjanrar og stilartar, og både kommersielle og kunstnariske seriar vart valt ut. Resultatet viste at overgangane fordeler seg forbausande likt uansett kva slags type serie det er, og ei vanleg fordeling var på ca. 65% med

---

<sup>47</sup> McCloud, *Understanding comics*, 70–72.

handling-til-handling, ca. 20% med subjekt-til-subjekt og ca 15% med scene-til-scene.<sup>48</sup>

McCloud gjentok seinare eksperimentet med europeiske teikneseriar, og fant overraskande det same mønsteret der, trass i at dette var snakk om teikneseriar som ytre sett var svært ulike. Konklusjonen hans er difor at handling-til-handling, subjekt-til-subjekt og scene-til-scene er dei overgangstypene som er nødvendige for tradisjonell historieforteljing. Dei andre overgangane vert truleg valt vekk fordi dei ikkje bidreg noko særleg til slik historieforteljing: Augeblunk-til-augeblunk vert for statisk, aspekt-til-aspekt skaper stemning, men dreg heller ikkje forteljinga vidare og ikkje-sekvensielle overgangar bryt berre ned forteljinga.

Til slutt tok McCloud for seg japanske teikneseriar, og der fann han overraskande nok ein annan distribusjon av overgangane. Japanske teikneseriar har også ei hovudvekt på dei same tre som i amerikanske og europeiske teikneseriar, men japanske teikneseriar har også innslag frå dei andre kategoriane. Spesielt gjeld dette aspekt-til-aspekt-overgangar, som er vanleg i japanske seriar. Dette meiner McCloud kan ha samanheng med at japanske seriar ofte kan vere opptil tusen sider lange, slik at lengda mogleggjer større bruk av slike ”dvelande” overgangar. Han foreslår også at det kan ha noko med japansk forteljartradisjonar å gjere, der det ofte er vegen, og ikkje berre målet, som er viktig for ei forteljing. I dag har japansk teikneseriestil påverka amerikanske teikneseriar i mykje større grad enn det han hadde gjort for 16 år sidan då McCloud skreiv *Understanding Comics*. Ein populær amerikansk teikneserie som *Hellboy* av Mike Mignola er eit døme på ein ny type teikneserie som koplar tradisjonell amerikansk teikneserie-action i tradisjonen etter Jack Kirby,<sup>49</sup> med ei stor grad av stemningsskapande aspekt-til-aspekt-overgangar.<sup>50</sup>

Ein annan kategorisering McCloud laga i *Understanding Comics* var over ulike kombinasjonar mellom tekst og bilete. Her enda han opp med sju kategoriar, sjølv om han også understrekar at kombinasjonsmoglegheitene i teikneseriar er uavgrensa.<sup>51</sup>

- Kategori 1: Kombinasjonen er *ordspesifikk*, det vil seie at bileta berre illustrerer orda utan å leggje til ein ny dimensjon på ein tekst som alt er komplett i seg sjølv.

---

<sup>48</sup> McCloud, *Understanding comics*, 74–75. Akkurat desse prosenttala henta McCloud frå eit hefte med *Fantastic Four*, teikna av Jack Kirby i 1966. Kirby er ein mykje imitert, og difor også ganske typisk, amerikansk teikneserieforteljar. Ifølgje Aksel Kielland er Kirby ”mannen som definerte mange av konvensjonene for hvordan tegneserier skal skrives, tegnes og leses”: Aksel Kielland, ”Ekspløsjon\* Ekspløsjon! Utropstegn!!”, (*Vinduet*, nr. 3, (2008): 18–21), 18.

<sup>49</sup> For meir om Kirbytradisjonen, sjå Kielland, ”Ekspløsjon\* Ekspløsjon! Utropstegn!!”, 18–21.

<sup>50</sup> Sjø til dømes Mike Mignola, *Hellboy: Strange Places* (Milwaukie: Dark Horse Comics, 2006).

<sup>51</sup> McCloud, *Understanding comics*, 152.

- Kategori 2: Kombinasjonen er *biletspesifikk*, det vil seie at orda berre legg på eit ”lydspor” til ein sekvens som vert fortalt visuelt.
- Kategori 3: Kombinasjonen er *duospesifikk*, det vil seie at ord og bilete gjer akkurat same meining, til dømes eit bilete av ein mann som drikk ein kopp med kaffi med ein tekst til som seier: ”Mannen drikk ein kopp med kaffi.”
- Kategori 4: Kombinasjonen er *additiv*, det vil seie at teksten forsterkar eller byggjer vidare på bileta, eller omvendt: At bileta gjer det same for teksten.
- Kategori 5: Kombinasjonen er *parallel*, det vil seie at orda fortel ei historie og bileta ei anna historie. Det er mykje av dette i *Watchmen*, men ikkje så mykje i det aktuelle kapitlet. Lukking gjer her at me i ein slik kombinasjon også kan oppfatte parallellen som meiningsfylt sjølv om denne meininga ikkje var tilsikta av serieskaparen.
- Kategori 6: Kombinasjonen tek form som ein *montasje*, det vil seie at orda vert nytta grafisk som ein integrert del i illustrasjonen.
- Kategori 7: Den kanskje vanlegaste kombinasjonen, den der tekst og bilete er *gjensidig avhengige av kvarandre*, altså der dei saman skapar ei tyding som dei ikkje kunne skapt kvar for seg.

## 2.3 Litteraturteori: Iser sin teori om leseprosessen

Som tidligare nemnt er Scott McCloud ein av dei nye amerikanske teikneserieteoretikarane som vektlegg lesardeltaking. Det var difor naturleg for meg å gå til ein lesarorientert teoretikarar når eg skulle forsøke å kople McCloud til litteraturteori. Tyske Wolfgang Iser sin teori om tomrom i teksten (på tysk: *leerstellen*, på engelsk: *gaps* eller *blanks*) verka umiddelbart som det mest openberre tangeringspunktet til det McCloud skriv om lukking. Derfrå vart eg nysgjerrig på om kanskje også teoriane Iser har om leseprosessen kunne seie noko vesentleg om korleis ein les teikneseriar.

Eg har valt å bruke teorien til Iser slik han vert skildra i artikkelen ”The reading process: A phenomenological approach” i boka *The Implied Reader* frå 1974, ein teori som han sidan utdjupa og vidareførte i boka *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response* i 1978. Til min avgrensa bruk er derimot *The Reading Process* meir enn tilstrekkeleg.

Iser bruker i denne artikkelen ein fenomenologisk tilnærming til leseprosessen. Med det meiner han at ein studie av ein tekst ikkje berre må ta omsyn til teksten slik han fysisk føreligg, men også til lesaren av teksten og til korleis teksten opptrer for denne lesaren. Ved å introdusere Roman Ingarden sin tanke om at kvar lesing av ein tekst er ei unik realisering av denne teksten, får Iser peikt på skilnaden mellom ein tekst i seg sjølv og ein tekst slik han opptrer for lesaren. Med bakgrunn i dette skriv Iser at eit litterært verk alltid vil ha to motpolar, det han kallar *the artistic pole* og *the esthetic pole*. Iser skriv følgjande om desse:

[...] The artistic refers to the text created by the author, and the esthetic to the realization accomplished by the reader. From this polarity it follows that the literary work cannot be completely identical with the text, or with the realization of the text, but in fact must lie halfway.<sup>52</sup>

Iser set dermed eit viktig skilje mellom eit *verk* og ein *tekst*, ei inndeling som også gir oss eit meir finmaska nett for å diskutere sjølve leseprosessen. Stig Bäckman har laga ein grafisk modell som kan vere oppklarande for inndelinga til Iser:

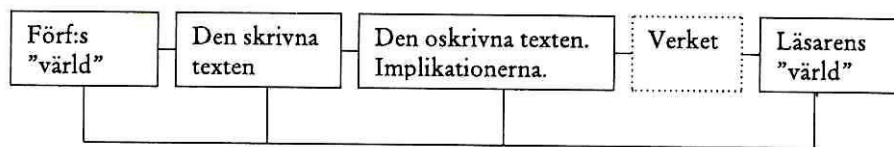


Fig. 2: Stig Bäckman sin modell over Iser sin teori om leseprosessen.<sup>53</sup>

*Forfatternen si verd* og *lesaren si verd* korresponderer her til dei to motpolane hos Iser, og som ein kan sjå så skil modellen mellom a) teksten som fysisk nedskrive objekt, b) den uskrivne delen i teksten, det ein kan kalle realiseringspotensialet til teksten, og til slutt c) *verket*.

Boksen merka med *verket* er teikna med stipla linje, for å illustrere at *verket* ikkje eksisterer i fysisk forstand, men at eit verk er ein virtuell storleik som oppstår i møtet mellom ein lesar og den uskrivne delen i teksten. Det er denne delen som gjer at lesaren si realisering av teksten vil variere frå person til person, sidan lesaren vil leggje sine eigne individuelle tankar og erfaringar inn i det uskrivne "tomrommet" i delen. Det betyr ikkje det same som at ein tekst kan og vil verte gjenstand for ei uhemma subjektiv realisering kva gong han vert lest, men det betyr at ein tekst alltid legg visse føringar for korleis han skal lesast, samtidig som han også

<sup>52</sup> Iser, *The implied reader*, 274.

<sup>53</sup> Stig Bäckman, "Kapitel 5: Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten *Hur gör man en litteraturläsare?: Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, 101–123, red. av Örjan Torell, Rapport nr. 12 (Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand, 2002), 116.

legg visse ting opne for slik å sikre meddikting og dermed livgjeving frå lesaren. Potensialet til den uskrivne teksten vil difor, ifølgje Iser, alltid vere ”infinitely richer than any of its individual realizations.”<sup>54</sup>

Sjølve leseprosessen består, ifølgje Iser, av ei rørsle der lesaren flytter merksemda si lineært igjennom setningar i rekkefølge, og der me konstant vil forsøke å setje den sist leste setninga i samband med både tidlegare leste setningar og med forventingane til kommande setningar. Lesing er altså ein måte å oppfatte meining på som samtidig ser bakover og framover. Iser kjem fram til dette igjennom ein tanke om at det i ein litterær tekst er spesielt viktig å sjå korleis setningar i sekvens korresponderar til kvarandre, sidan setningar i ein litterær tekst ikkje korresponderar til ein objektiv røyndom utanfor seg sjølv.<sup>55</sup> Litt forenkla kan ein difor seie at leseprosessen sitt samtidige blick bakover og framover i teksten dels vert skapt av innhaldssambandet mellom setningane, og dels av mangel på eit slikt innhaldssamband. Det er i det sistnemnde at tomrommet til Iser kan opptre, sidan tomrom representerer stadar i teksten som anten bryt med det me har lese til no (samband med *fortida* til teksten), eller bryt med dei forventingane me har til den vidare utviklinga i teksten (samband med forventningar om *framtida* til teksten). For at ikkje teksten skal bryte saman, må lesaren her tre inn og sjølv ”dikte med” og dermed skape si eiga realisering av teksten.

Parallellane mellom Iser og McCloud skulle dermed vere tydelege nok. Det McCloud skriv om lukking vil, slik eg ser det, også passe som forklaring på kva som skjer når me møter på tomrommet til Iser i ein tekst. Rennene mellom dei ulike teikneserierutene er difor alltid å rekne som eit slikt tomrom (i alle fall dersom ruteovergangen krev mykje lukking), samtidig som tomrom i teikneseriar også kan skapast i samspelet mellom tekst og bilete i ei enkeltrute. Tomrom i ein teikneserie kan også skapast på innhaldsplanet, på same måte som det kan i ein romantekst, til dømes som tomrom i ei personskildring eller eit narrativ.

Teorien til Iser om sjølve leseprosessen vil etter mi meining også vere adekvat for å skildre lesing av teikneseriar, spesielt sidan denne teorien er oppteken av korleis ei setning heng saman med føregåande og kommande setningar, noko som høver godt til McCloud sin sekvensorienterte definisjon av teikneseriemediet. Ein skriftleg tekst og ein teikneserietekst vil begge berre gje meining for lesaren når han eller ho klarer å kople enkeltdelane i teksten,

---

<sup>54</sup> Iser, *The implied reader*, 280.

<sup>55</sup> Iser, *The implied reader*, 276.

setningane eller rutene, til teksten som heilskap. Likevel er desse teksttypene ikkje heilt like, sidan ein under lesinga av ein teikneserietekst ofte vil ta inn, bevisst eller ubevisst, andre stadar i teksten, sidan ein på ei teikneserieside alltid også vil ha den visuelle framstillinga av fortida og framtida til teksten i augekroken.

## 2.4 Litteraturdidaktikk: Torell sin modell for litterær kompetanse

I boka *Hur gör man en litteraturläsare?* introduserer den svenske litteraturdidaktikaren Örjan Torell ein modell for det han kallar *litterær kompetanse*. Modellen er utvikla for å skildre skilnadar mellom korleis svenske, finske og russiske lærarstudentar tolkar litterære tekstar. Torell skriv at modellen ”fungerar mycket direkt som instrument för att kategorisera och kvalitetsbestemma läsarbeteenden”,<sup>56</sup> og at eit av framtrinna til modellen er at han kan vise oss det han meiner er den verkelege, og mindre dramatiske, skilnaden mellom ”nykritisk respekt för teksten och läsarorienterad respekt för lesaren [...]”.<sup>57</sup>

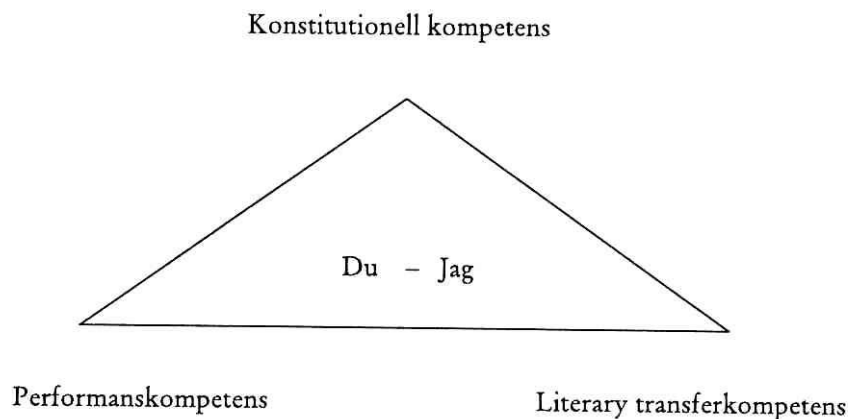


Fig. 3: Örjan Torell sin modell for litterær kompetanse.<sup>58</sup>

Sjølve modellen er forma som eit triangel, med eit *du* og eit *eg* i midten, *konstitusjonell kompetanse* på toppen, *performance-kompetanse* til venstre og *literary transfer-kompetanse* til høgre. Dette skal spegle eit syn på litterær kompetanse som ”et spenningsförhållande mellan tre poler runt ett dialogiskt centrum.”<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Torell, ”Resultat: En översikt”, 81.

<sup>57</sup> Ibid.

<sup>58</sup> Torell, ”Resultat: En översikt”, 82.

<sup>59</sup> Ibid.

Av desse polane representerer konstitusjonell kompetanse den naturlege, førspråklege og førkonvensjonelle evna mennesket har til å lage og oppfatte fiksjonar. ”Andra arter registrerar verkelighet, men bare människan skapar medvetet overkliga, ’efterbildande’ verklighetsprojeksjoner” skriv Torell, og trekker linjer til Aristoteles, som i sin poetikk sette evna til fiksjonsskaping som eit artsdefinerande trekk for mennesket.<sup>60</sup> Polen performance-kompetanse representerer på eit vis det motsette: ”Den innlärda, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter.”<sup>61</sup> Typisk er denne måten å oppleve og lese litteratur på eit produkt av skulegang og studiar.

Den tredje polen er literary transfer-kompetanse, eit omgrep som refererer til det at lesaren til sist også må tilføre noko av seg sjølv til teksten for at han skal gje meining. Det kan, som Torell skriv, dreie seg om noko så enkelt som at ”Mississippi blir Ångermanälven för en ångermanländsk läsare av *Huckleberry Finn*.”<sup>62</sup> Igjennom literary transfer-kompetanse koplar lesaren livet sitt og erfaringane sine til teksten, og mogleggjer slik ein realisering av sistnemnde.

For Torell må litteraturlesing forståast som ein dialogisk aktivitet: Ikkje som ein dialog mellom forfattar og lesar, men mellom tekst og lesar. Her er Torell tydeleg i samklang med Iser og hans føregjengar Ingarden, som begge la vekt på samspelet mellom lesar og tekst. Du-et i modellen viser oss at teksten alltid legg rammer rundt tolkinga og at han ikkje kan tolkast og lesast på alle slags måtar, medan eg-et i modellen viser oss at lesaren og hans eller hennar erfaringar og førestillingar også må vere med for å gje teksten liv. Når Torell så introduserer omgrepa *performance-blokkering* og *literary transfer-blokkering*, så er dette for å vise at dersom lesinga har overvekt av det eine eller det andre, så vil triangelet tippe og blokkere for høvesvis du-et og eg-et i teksten. Dersom lesaren gløymer å inkludere seg sjølv, og berre tolkar teksten mekanisk igjennom innlærte verktøy og metodar har han mista eg-et i teksten, og det oppstår ei performance-blokkering. Tilsvarende vil ein lesar som berre er oppteken av kva teksten kan seie om livet hans eller hennar miste du-et i teksten, og såleis oppstår ein literary transfer-blokkering.

---

<sup>60</sup> Torell, ”Resultat: En översikt”, 83.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Torell, ”Resultat: En översikt”, 85.



Når Torell så bruker denne modellen for å analysere teksttolkingar frå russiske, finske og svenske lærarstudentar, kjem han fram til at det er flest performance-blokkeringar hos russarane og flest literary transfer-blokkeringar hos svenskane og finnane. Dette kan ha samanheng med at dei nordiske landa, også Noreg, har lang tradisjon for å be elevane leite etter ”bodskapen” i teksten, slik at det difor kanskje vert meir naturleg for eleven å forsøke å lese teksten mot eiga røyndom for å på den måten forsøke å peike på ”den allmenngyldige sanninga” i teksten. På eit vis kan ein kanskje sei at dei to blokkeringsmåtene representerar kritikken mot nykritikken og resepsjonestetikken sine syn på litteratur, høvesvis ein einssidig, sjelelaus tekstfokusering og ein subjektiv, ulitterær tolkingsmåte. Det dialogiske senteret til Torell tilbyr difor eit møtepunkt mellom dei to polane, og viser at begge har noko å tilby. Dessutan viser skilnaden mellom literary transfer-kompetanse og literary transfer-blokkering kva som ofte vert mistolka med lesarorienterte metodar: Det viktige er ikkje kva teksten kan gjere med lesaren (literary transfer-blokkering), men kva lesaren kan gjere med teksten (literary transfer-kompetanse).

### 3. Skulerammene

I dette kapitlet vil eg kort forsøke å finne belegg for påstandane mine i innleiinga om bruk av teikneserieromanar i skulen i dag. Den fyrste påstanden var at den nye læreplanen, fagplanen i norsk for kunnskapsløftet, opnar for å arbeide med teikneseriar i litteraturundervisninga. Dette vil eg argumentere for ved å vise direkte til planen og til kva som står og ikkje står i han. Den andre påstanden er at undervisningspraksisen eg skal undersøkje i oppgåva kanskje ikkje eksisterer i dag, eller kanskje berre eksister i svært liten utstrekning. Sidan den totale aktiviteten i norske klasserom er utilgjengeleg for oss, vil eg argumentere for denne påstanden ved å studere tre vanlege lærebokverk i norsk for den vidaregåande skulen: *Tema* frå Det Norske Samlaget, *Spenn* frå Cappelen og *Panorama* frå Gyldendal. Utdanningsdirektoratets rapport *Kartlegging av lærebøker og læremiddelpraksis* frå 2005, viste eit sterkt samband mellom lærebøkene og det som faktisk vert gjort i klasserommet:<sup>63</sup>

Undersøkelsens resultater viser en tendens til at læreboken har en funksjon som basis i planlegging og undervisning.[...]. I lærernes svar på disse spørsmålene fremgår det at de fleste lærerne ukentlig eller oftere lar elevene arbeide med lesestoffet i boken, arbeide med skriftlige oppgaver fra boken og få leksestoff fra boken. I forhold til lærernes eget arbeid med læreboken i undervisningen, viser svarene på spørreskjemaundersøkelsen at de fleste av lærerne benytter læreboken hver uke eller oftere på den måten at de presenterer stoffet i undervisningen med utgangspunkt i boken.<sup>64</sup>

På bakgrunn av dette meiner eg at ein gjennom å undersøke lærebøkene kan få eit tilstrekkeleg inntrykk av korleis teikneseriar vert brukt i norske klasserom i dag.

#### 3.1 Læreplanen

Den nye fagplanen i norsk for kunnskapsløftet har delt inn norskfaget i fire hovudområde: *Munnlege tekstar, skriftlege tekster, samansette tekstar og språk og kultur*. Desse fire områda er sidestilte, og skal arbeidast med i norskfaget på alle trinn. Planen er utforma slik at det for kvart trinn er formulert ei rekkje såkalla *kompetansemål* for kva eleven skal ha lært i løpet av det aktuelle trinnet, og desse måla er igjen delt inn i fire delar etter kvart av dei fire hovudområda.

---

<sup>63</sup> *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*, rapport frå Utdanningsdirektoratet, utarbeidet av Rambøll Management (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2005). Sjå også: Dagrun Skjelbred, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*, rapport 1, 2005 (Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2005).

<sup>64</sup> *Kartlegging av lærebøker og læremiddelpraksis*, 18.

Som eg har skrive tidlegare, så er teikneseriar eksplisitt nemnt som ein type samansett tekst som elevane skal arbeide med. Dette står innleiingsvis i planen, under punktet som forklarar kva planen meiner med dei fire hovudområda. Ordlyden på dette punktet er følgjande (med mine kursiveringar):

Hovedområdet *sammensatte tekster* viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, *tegnaserier*, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, *kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster*. Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer i teksten.<sup>65</sup>

*Teikneseriar* er elles berre nemnt eksplisitt på ein annan stad i teksten, nemleg i eit kompetansemål frå tiande trinn om omsetjingar frå andre språk til norsk. *Samansette tekstar* vert det derimot referert til igjennom heile planen, og på alle trinn. Etter ti års grunnskule skal mellom anna alle norske elevar kunne ”tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster” og også ”vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster [...]”.<sup>66</sup>

På vidaregåandetrinna byrjar planen med ganske generelle kompetansemål under området samansette tekster, før måla vert meir konkrete for kvart trinn. Etter fyrste klasse skal elevane til dømes kunne ”tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål”,<sup>67</sup> medan dei etter tredje klasse skal kunne ”analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken”.<sup>68</sup> Liknande kompetansemål finn ein også i dei andre hovudområda, og eit generelt trekk for planen kan difor seiast å vera at elevane skal arbeide analytisk, både generelt og med spesifikke verktøy, med alle at alle typar tekstar i faget: Både dei samansette, dei munnlege og dei skriftlege tekstane.

Den nye planen skriv innleiingsvis at han nyttar eit utvida tekstomgrep, men ein kan kanskje også hevde at planen, fordi han aldri eksplisitt skriv kva han meiner med *litteratur*, også nyttar eit utvida, eller i alle fall uklart, litteraturomgrep. Eit søk etter ordet litteratur i fagplanen viser at ordet vert brukt i kompetansemål for fleire av hovudgruppene, men med

---

<sup>65</sup> ”Læreplan i norsk”, under ”Hovudområde”, avsnitt merka med ”Sammensatte tekster”.

<sup>66</sup> ”Læreplan i norsk”, under ”Kompetansemål – Sammensatte tekster”, avsnitt med mål for 10. klasse, punkt 1 og 3.

<sup>67</sup> ”Læreplan i norsk”, under ”Kompetansemål – Sammensatte tekster”, avsnitt med mål for Vg1, punkt 2.

<sup>68</sup> ”Læreplan i norsk”, under ”Kompetansemål – Sammensatte tekster”, avsnitt med mål for Vg3, punkt 3.

flest treff lokalisert under skriftlege tekstar. Dette har samband med at ordet *litteratur* i planen gjerne er kopla saman med ordet *skjønn*: *skjønnlitteratur*, som igjen aldri vert definert. I eit av læreverka til den nye planen, *Tema*, har forfattarane tolka planen slik at *litteratur* vert sett som eit overordna omgrep om alle teksttypar, og boka nemner så *epikk, drama, lyrikk, film, sakprosa* og *samansette tekster* som ulike undergrupper av litteratur.<sup>69</sup> Eg tolkar også planen på same viset, og meiner difor at det er rom i læreplanen for at teikneseriar kan reknast som både ein type litteratur og som ein type samansett tekst.

Oppsummert kan ein altså seie at planen ønskjer at elevane skal kunne analysere og tolke alle typar tekstar, også samansette tekstar, der teikneseriar er nemnt som eit døme. Planen skriv aldri korleis han definerer litteratur, slik at fleire typar tekstar potensielt kan vere litteratur og følgeleg også kan hansamast som litteratur i undervisninga dersom dette er ønskjeleg. Det at planen er målstyrt vil også gjere at elevane ikkje berre kan lære *om* samansette tekster, men også kan lære om noko anna, til dømes forteljingsstruktur, *gjennom* samansette tekster.

Med bakgrunn i desse argumenta konkluderer eg difor med at forsøket mitt i klasse 3W vart utført i samsvar med gjeldande læreplan. Ove Eide har i ein karakterstikk av den nye læreplanen hevda at denne ”opnar opp mot ei meir lesarorientert tilnærming til tekst, som supplement til nykritiske og sosiologisk-orienterte lesemåtar”, noko som også skulle tilseie at utvalet mitt av lesarorienterte teoretikarar skulle høve godt til eit prosjekt om norskfaget etter 2006.<sup>70</sup>

## 3.2 Lærebøkene

Følgjande observasjonar er henta frå tre utvalte lærebokverk, *Tema* frå Det Norske Samlaget, *Spenn* frå Cappelen og *Panorama* frå Gyldendal. Alle desse vart utgjeve i samband med den nye læreplanen, anten med nyskriven tekst eller med tilpassing og omskriving av eldre utgåver. *Spenn* og *Panorama* vart valt fordi dei kjem frå to av dei største forlaga i Noreg, og

---

<sup>69</sup> Benthe Kolberg Jansson, Jan K. Hognestad, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen, *Tema: VG1: Norsk språk og litteratur: Lærebok og tekstsamling*, 2. utg., (Oslo: Det norske samlaget 2006), 9–18.

<sup>70</sup> Ove Eide, ”Frå kanon til literacy?: Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv” (*Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2 (2006): 6–12), 12.

*Tema* vart valt fordi dette skulle vere den mest selde læreboka i norsk etter den nye reforma.<sup>71</sup> *Panorama* var det dessutan naturleg å inkludere, sidan dette var lærebokverket til klasse 3W.

Lærebøker i dag har ofte nettstadar som høyrer til læreverket, og slik er det også i desse tilfella. Eg har likevel valt å berre sjå på papirutgåvene, mellom anna fordi dette underkapitlet ikkje er meint som ei omfattande lærebokanalyse, men som ei kjelde til informasjon om mogleg praksis i dagens klasserom.

Eg byrjar med *Spenn*, som er det læreverket som vier teikneseriar minst plass av dei tre. Verket nemner aldri teikneserieromanar, og så vidt eg kan sjå vert teikneseriar berre nemnd eksplisitt ein einaste stad, og det som eit døme på samansette tekstar i eit kapittel om denne teksttypen.<sup>72</sup> Når samansette tekstar vert omhandla i verket er det ofte i samankopling med massemedia, slik at avis, TV, film, reklame og internett vert dei samansette teksttypene som vert omtalt. Film er den samansette teksttypen som vert via mest plass, både i eit eige kapittel og i eit kapittel om adaptasjon. I tekstheftedelen har *Spenn* faktisk inkludert to sider med teikneseriar, men dette avgrensar seg til to korte vitsestriper, ei av kvar frå teikneseriane *Pondus* og *Tommy og Tigern*, samt ei heilside frå den amerikanske satireserien *Outland*.<sup>73</sup>

*Tema*-verket nemner teikneseriar oftare enn *Spenn*, men også her har forfattarane valt å fokusere kapitla om samansette tekstar på andre samansette teksttypar enn teikneseriar. Igjen er det film som får mest merksemd, men *Tema* skil seg ut ved å også skrive mykje om dataspel. *Tema* har likevel fleire arbeidsoppgåver om teikneseriar, mellom anna kan elevane arbeide med teikneseriar under temaet adaptasjon og som eit forslag til fordjupingsemne nemner boka ”teikneserieroman”.<sup>74</sup> Tekstheftedelen inkluderer også fire sider med teikneseriar, som saman utgjer to stilistisk svært ulike teikneserieadaptasjonar av Obstfelder sitt dikt *Eg ser*, teikna av norske Steffen Kverneland.<sup>75</sup>

---

<sup>71</sup> På forlaget sine heimesider står det følgjande om *Tema*-serien: ”Då skolane kjøpte nye lærebøker til vg2 hausten 2007, valde dei fleste *Tema* vg2. Dermed forsvarte *Tema* stillinga som det mest brukte norskverket innan studieførebuande utdanningsprogram”: ”Tema: 2. utg.: K-06”, *Samlaget.no*, (sjå litteraturliste for URL).

<sup>72</sup> Anne Lene Berge, Anne Lise Jomisko og Eli Lindtner Næss, *Spenn: Norsk for studieforbereidende utdanningsprogram VG1*, bokmålsutgåve (Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 2006), 98.

<sup>73</sup> Anne Lise Jomisko, Tommy Moum og Marianne Texmo, *Spenn: Norsk for studieforbereidende utdanningsprogram VG3*, bokmålsutgåve (Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 2008), 531–532.

<sup>74</sup> Benthe Kolberg Jansson, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen, *Tema: VG3: Norsk språk og litteratur: Lærebok og tekstsamling*, 2. utg., (Oslo: Det norske samlaget 2008), 187, 273

<sup>75</sup> Kolberg Jansson, m.fl., *Tema: VG3*, 449–452.

*Panorama* er det læreverket som bruker mest plass på teikneseriar. I VG2-boka får teikneseriar faktisk eit heilt eige kapittel, og her vert det i tillegg til humorseriar og liknande også brukt mykje plass på å skrive om teikneserieromanar. Her står det mellom anna: ”De svært lange tegneseriefortellingene er tegneseriens svar på romanen. En egen sjanger er ’graphic novel’ [...]”,<sup>76</sup> og det vert understreka at teikneseriemediet kan romme kva som helst: ”Det lages tegneserier om alt mulig, fra politikk og religion til science fiction og erotikk.”<sup>77</sup> Kapitlet omtalar også fleire teikneserieromanar, slik som *La meg vise deg noe...* av Jason, *Maus* av Art Spiegelmann, *Persepolis* av Marjane Satrapi og Neil Gaiman sin teikneserieroman-syklus om *The Sandman*. I tekstheftedelen kan me også lese eit tresiders utdrag frå *Persepolis*, samt ei heilside med humorserien *Nemi* og to sider med ein teikneserieversjon av eventyret om *Kjetta på Dovre*.<sup>78</sup> *Panorama*-boka for VG3 har også analyse- og tolkingsoppgåver knytt til både desse tekstutdraga og til teikneseriar generelt.

Dersom eg no skal bruke desse tre lærebøkene til kjelde til korleis teikneserieromanar kanskje vert brukt i litteraturundervisninga i dag, så er konklusjonen at teikneserieromanar truleg har liten eller ingen plass i norsktimane. Det er difor lite truleg at det i dag føregår ein slik undervisningspraksis som eg testa ut i forsøket mitt, men eg meiner likevel ikkje det er utenkjeleg at nokon kan gjere det. Til dømes vil ein lærar som bruker *Panorama*-verket ha fleire høve for å bruke teksten i læreboka som springbrett for å arbeide vidare med teikneserieromanar i litteraturundervisninga. I omtalen av typiske kjenneteikn med teikneseriemediet skriv også *Panorama*-forfattarane kor viktig det er at me sjølv dikter med under lesinga av ein teikneserie, og gir dermed læraren eit stikkord til å fortsetje med å til dømes fortelje elevane om McCloud og lukking: ”I tegneserier skjer det mye mellom rutene, det vil si i leserens fantasi. Litt på samme måte som når du leser en novelle eller et eventyr, er leseopplevelsen en kombinasjon av det som sies eller vises, og det du må tenke deg til selv.”<sup>79</sup>

---

<sup>76</sup> Røskeland, m.fl., *Panorama: VG2*, 244.

<sup>77</sup> Røskeland, m.fl., *Panorama: VG2*, 245.

<sup>78</sup> Røskeland, m.fl., *Panorama: VG2*, 276–278 (”Persepolis”), 279 (”Nemi”) og 370–371 (”Kjetta på Dove”).

<sup>79</sup> Røskeland, m.fl., *Panorama: VG2*, 243.

## 4. Teikneserieromanen i prosjektet

### 4.1 Tekstutval og utgåve

Når eg skulle velje ut ein teikneserieroman til prosjektet gjorde eg dette både med tanke på kva slags tekst eg ville ha og på kva slags tekst eg ville unngå. Eit rettleiande prinsipp var at eg ønskte ein tekst som elevane kunne studere med ein viss distanse, for å slik unngå det Torell omtalar som literary transfer-blokkering, altså at eleven les for mykje av sitt eige liv inn i teksten. Eg valte difor fyrst bort alle norske teikneserieromanar som kunne vore aktuelle, slik som *Vent Litt...* eller *Ser du meg nå?*,<sup>80</sup> og deretter tekstar med handling frå ungdomstid og oppvekst, slik som *Ghost World*, *Black Hole* eller *Blankets*.<sup>81</sup> Det siste valet vart også gjort med omsyn til klassens litterære smak, sidan norsklæraren deira fortalte meg at dei responderte dårlig på bøker meint for ungdom, men at dei leste nærmast kva som helst så lenge det var litteratur meint for vaksne.

Det neste utvalsprinsippet var at eg ikkje ønskte ein tekst der motivet var så kontroversielt eller politisk at elevane kanskje kunne tenkast å heller verte sittande å diskutere dette enn sjølve verket. Eg valte difor vekk potensielle tekstar som *Persepolis*, *Maus*, og *Palestine*,<sup>82</sup> fordi eg ikkje ville at elevane skulle verte så fengja av innhaldet at all diskusjon handla om høvesvis oppvekst i eit prestestyrt Iran, holocaust eller konflikten mellom Israel og Palestina.

Når det gjeld kva eg ønskte ut av teksten, så kunne eg finne det meste av det i *Watchmen* av britiske Alan Moore og Dave Gibbons frå 1986-87. Denne teikneserien er ei av dei utgjevingane som kan seiast å har lagt grunnen for den moderne teikneserieromanen, og som ”has become ’required reading’ for any novice comics reader and is widely recommended as the ideal entry point to the medium.”<sup>83</sup> Han er også ein av dei teikneserieromanane som har hatt størst gjennomslag utanfor dei teikneserielesande sine rekker, og i 2005 vart han som einaste teikneserie inkludert på magasinet *Time* si liste over dei 100 viktigaste

---

<sup>80</sup> Jason, *Vent litt...*, (Oslo: Bladkompaniet, 2002), Tor Ærliig, *Ser du meg nå?*, (Oslo: Jippi forlag, 2006).

<sup>81</sup> Daniel Clowes, *Ghost World*, (Seattle–London: Fantagraphics & Jonathan Cape, 1998), Charles Burns, *Black Hole*, (New York: Pantheon Books, 2005), Craig Thompson, *Blankets: An illustrated novel*, (Marietta: Top Shelf Comix, 2003).

<sup>82</sup> Marjane Satrapi, *Persepolis*, (Oslo: No comprendo press, 2005), Art Spiegelman, *Maus: A survivor`s tale*, (New York: Pantheon Books, 1997), Joe Sacco, *Palestine*, (Seattle: Fantagraphics Books, 2001).

<sup>83</sup> Dave Gibbons, Chip Kidd og Mike Essel, *Watching the watchmen*, (London: Titan Books, 2008), under overskrifta ”Finished? But then...” (boka er ikkje paginert).

engelskspråklege romanane utgjeve sidan 1923.<sup>84</sup> Den sentrale posisjonen *Watchmen* har som ein typisk overgangstekst mellom tradisjonelle teikneseriar og skjønnlitteratur var heilt klart medverkande til at eg valte nettopp denne teksten, men den viktigaste årsaka var likevel at *Watchmen* gir gode døme på alt det eg ville elevane skulle arbeide med, slik som lukking, overgangar mellom rutene og ulike tekst-og-bilete-kombinasjonar. Dessutan tenkte eg at teksten ville fungere godt i høve til den pedagogiske tanken om å gå frå kjent til ukjent, sidan *Watchmen* bruker eit miljø henta frå tradisjonelle teikneseriar, superhelt-miljøet, samstundes som verket truleg bryt med det elevane forventar av ein teikneserie når det gjeld formspråk, forteljarteknikk og tematikk.

Den største ulempa med denne teksten er at han er lang, totalt 406 sider, noko som gjorde at eg måtte bestemme meg for eit utdrag. Valet falt på kapittel fire, både fordi dette kapitlet er spennande formmessig og fordi det med sin ukronologiske framstilling av handlinga kunne vere godt eigna for den planlagde rekkefølgeoppgåva. Dette kapitlet er på 28 sider, eit sidetal som det er mogleg å handtere og å stokke om på for elevane. Dette kapitlet kan dessutan godt lesast med utbytte åleine, noko ein ikkje kan sei om alle kapitla i boka. Til tekst-og-bileteoppgåva ønskte eg å bruke ein av dei mange parallelle sekvensane i *Watchmen*, og valte då ut eit utdrag på fem sider frå kapittel tre. Totalt fekk elevane altså utlevert 33 oppkopierte A4 sider frå *Watchmen*: 28 sider frå kapittel fire og fem sider frå kapittel tre.

Det fanst fleire alternativ når eg skulle bestemme kva utgåve av teksten eg skulle kopiere frå. I den fyrste utgåva av *Watchmen* var teksten delt inn i tolv delar. Desse tolv vart utgjeve som tolv delvis månadlege teikneseriehefte mellom september 1986 og oktober 1987 av det amerikanske serieforlaget *DC Comics*. I 1987 vart også alle tolv hefta samla i ei bok, og det er denne boka som sidan har vorte standardutgåva av teksten. Denne har vore uforandra fram til 2005, då boka mellom anna fekk nye digitale fargar. Tekst og teikningar vart ikkje endra på, og er identisk i alle engelskspråklege utgåver av teksten. På norsk kom *Watchmen* for fyrste gong i 1987, då forlaget *Semic* gav ut seks nummer av teikneseriebladet *Vektene*. Her hadde dei inkludert to kapittel pr. hefte, og sjølv om forlaget hadde spandert fargar på utgjevinga så var papirkvaliteten dårleg og opplaget så lite at denne utgåva raskt vart vanskeleg å få tak i. Nokre år seinare kom serien difor i reprise, men denne gongen i svart-kvitt og som ein av

---

<sup>84</sup> Lev Grossmann og Richard Lacayo, "TIME's critics pick the 100 best novels: 1923 to present", i *TIME.com*, 2005 (sjå litteraturliste for URL). *Watchmen* var også inkludert på *Time* si tilsvarande liste over dei 10 beste engelskspråklege teikneserieromanane: Arnold, Andrew D. Arnold, "ALL-TIME graphic novels", i *TIME.com*, 2005 (sjå litteraturliste for URL).



mange seriar i antologiheftet *Magnum*. Serien gjekk med ein episode kvar frå januar 1995 til desember 1995, og forlaget denne gongen var *Bladkompaniet*. Ti år seinare, i 2005, kom endeleg ei samla bokutgåve på norsk, som eit ledd i *Egmont serieforlaget* sin nysatsing på teikneserieromanar gjennom teikneseriebokklubben *Serieverket*. Sjølv om eg personleg meiner teksten er best i engelsk språkdrakt ønskte eg at elevane skulle få lese han på norsk. Den ekstra språkbarrieren dei slepp med dette veg opp for dei språklege fleirtydingane som går tapt i omsetjinga, og teksten vert truleg også raskare å lese igjennom. Eg har ingen formeiningar om eventuelle skilnadar i kvaliteten mellom dei tre norsk omsetjingane, så eg valde difor 1995-utgåva utelukkande fordi ho var i svart-kvitt og at ho difor ville gje eit meir lettleseleg resultat etter kopiering.<sup>85</sup> Når det gjeld dei fem sidene i tekst-og-bilete-oppgåva så er dei henta frå den amerikanske samleboka, eit val som skuldast at ein norskspråkeleg utgåva av dette kapitlet ikkje kunne oppdrivast i tide før prosjektet skulle gjennomførast.

## 4.2 Struktur og handling

Alan Moore, engelskmannen som skreiv manuset til *Watchmen*, er truleg ein av dei mest omtalte teikneserieforfattarane i dag. Den fyrste doktoravhandlinga om forfattarskapen hans vart nyleg utgjeve i bokform, og i denne peikar skrivaren Annalisa Di Liddo på korleis Moores ulike tekstar ofte bruker intertekstualitet som utgangspunkt sine narrativ:

Most of Moore`s comics start from an intertextual assumption: a quotation, or an allusion to an existing character, a distinctive genre, or a particular work. They are built on a proper web of references that are not only mentioned or suggested but challenged and recontextualized in order to convey new meanings. Thus transcending, intertextuality is stripped of the status as a mere formal device to become a proper narrative motif.<sup>86</sup>

I *Watchmen* er det intertekstuelle utgangspunktet den amerikanske superhelt-tradisjonen, og Moores grep er å plassere det ein kan kalle arketyperiske superheltar inn i ei realistisk setting.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Alan Moore og Dave Gibbons, ”Watchmen: Episode 4 av 12: Urmaker”, omsatt av Ronald Jensen, (*Magnum*, nr. 4, (1995): 36–68). Til elevane tok eg bort tittelsida og fire sider med teksttillegg, slik at dei sidene elevane fekk var side 37–64. Når eg vidare vil referere til sidetal frå kapittel fire, så vil eg ikkje referere til side 37–64 i *Magnum*-utgåva, men derimot til sidenummereringa i den amerikanske originalutgåva (Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987). Dette er både fordi denne utgåva er lettast å fatt på i dag (*Magnum*-utgåva er no berre tiggengeleg i brukbutikkar), og fordi den norske utgåva frå 2005 også følgjer nøyaktig den same pagineringa (det er fordi pagineringa i originalen inngår i illustrasjonen, nedst i kvart høgrehjørne). I originalutgåva byrjar pagineringa på ny for kvart kapittel, slik at sidene elevane har lest utgjir side ein til 28 i kapittel fire.

<sup>86</sup> Di Liddo, *Alan Moore*, 27.

<sup>87</sup> For ein meir utfyllande presentasjon av korleis karakterane i *Watchmen* kan bli forstått som superhelt-arketypar, anbefaler eg artikkelen følgjande essay: Aksel Kielland, ”Hvem vokter vekterne?” (*Vinduet*, nr. 1, (2009): 24–29).

Resultatet vert at meir ubehagelege og lysskye aspekt tilknyta superhelt-tradisjonen vert tydelegare for lesaren, noko Moore igjennom teksten bruker til å problematisere og tematisere ulike formar for maktbruk.<sup>88</sup> I ei realistisk setting vert det for det fyrste komisk, og også litt trist, å sjå personar som føler at dei må kle seg opp i forseggjorte kostymer for å nedkjempe kriminalitet. I *Watchmen* ser ein dette i dei naive draktene dei bruker og i skildringa av dei mange ulykkelege, pensjonerte superheltane som har nostalgi som si einaste verkelege glede. I ei realistisk setting vert også motiva til ”heltane” interessante: Nokre har politiske og ideologiske motiv for det dei gjer, andre igjen har seksuelle og fetisjistiske motiv. Ved å ta arketypane til sine ytterpunkt vert det i *Watchmen* tydeleg for oss at karaktertypar som tidlegare har verka heroiske, slike som til dømes Batman-figuren, i den verkelege verda ville ha vore livfarlege psykopatar: Vigilantar som er både etterforskarar, dommarar og bødlar i ein og same person.

*Watchmen* er også ein spekulasjon over kva som kunne ha skjedd dersom det hadde dukka opp personar med ekte superkrefter i vår verd. Den einaste karakteren som har slike krefter i *Watchmen* er Dr. Manhattan, ein amerikanske atomforskar, opphavleg kalla Jon Osterman, som etter eit forskingsuhell i 1959 får gudeliknande superkrefter og kan kontrollere alle slags atomstrukturar. Kapitlet elevane i klasse 3W fekk frå *Watchmen* er eit kapittel som i sin heilskap er fortalt frå Dr. Manhattan sin synsvinkel, og kapitlet byrjar og sluttar med at han sit i ørkenen på planeten Mars og tenkjer tilbake på livet sitt. Hovuddelen av kapitlet er ulike ukronologiske tilbakeblikk frå livet hans, der me fyrst får sjå ulykka og transformasjonen frå menneske til supermenneske, før me så får sjå korleis eksistensen til Dr. Manhattan påverkar verdshistoria i ei anna retning enn i vår verd. Denne påverknaden skjer på mange ulike område, frå populærkultur og mote til teknologi og tryggleikspolitikk. Det sistnemnde er sentralt i teksten, då me får sjå at Dr. Manhattan deltek direkte i krigshandlingar på oppdrag frå den amerikanske staten, og der eksistensen hans forskyv internasjonale maktforhold. Når handlinga i *Watchmen* byrjar hausten 1985 er det USA handlinga føregår i eit ganske annleis

---

<sup>88</sup> Den siste påstanden her skal få stå utan vidare grunngeving, då ei tematisk tolking av *Watchmen* som heilskap ikkje er sentralt for denne masteroppgåva. For dei som ynskjer å vite meir *Watchmen* så finnest det eit lite hav av artiklar tilgjengeleg, sidan *Watchmen* ”remains a most significant work for contemporary comics criticism” (Di Liddo, *Alan Moore*, 54). Eit nyttig utgangspunkt for vidare lesing kan vere boka *How to read superhero comics and why*, der *Watchmen* vert tolka i eit sjangerperspektiv med utgangspunkt i Harold Bloom sine teoriar om påverknad: Geoff Klock, *How to read superhero comics and why* (New York: Continuum, 2003). Personleg har eg fått mykje ut av to intervju med forfattaren sjølv: det eine er eit boklangt, retrospektivt intervju i samband med forfattarens 50-årsdag i 2003, og det andre ein transkribert gruppediskusjon frå 1988 der både teiknaren og forfattaren deltok. Desse er to intervju er: George Khoury, red., *The Extraordinary works of Alan Moore* (Raleigh: TwoMorrows Publishing, 2003) og John Coulthart, ”Watchmen”, blogginnlegg på bloggen *Feuilleton*. 24.06.2006 (sjå litteraturliste for URL).

USA enn det som i røynda eksisterte i 1985. Til dømes har USA med hjelp av Dr. Manhattan vunne Vietnam-krigen, og Richard Nixon er framleis president.

Trass i at karakterane i *Watchmen* dels kan forståast som arketypiske superheltar, og dels som representantar for ulike syn på verda, forsøker også Moore å skildre desse karakterane med psykologisk truverd så langt det let seg gjere. I kapitlet elevane fekk utdelt får me difor sjå korleis Dr. Manhattans gudeliknande krefter gjer at han gradvis mister kontakten med det menneskelege i seg, noko som til slutt fører til at han forlet jorda til fordel for Mars.<sup>89</sup> Dr. Manhattan vert slik framstilt som ein einsam figur, eit tidlegare menneske som har opplevd noko som ikkje kan forståast eller delast av andre. I alt det umenneskelege og fantastiske er det truleg kjernen til Manhattan-karakteren av kosmisk einsemd som appellerer til lesaren og skapar sympati.

Formmessig består *Watchmen* av tolv kapittel, alle på totalt 32 sider. Kvart kapittel inneheld mellom 26 til 32 sider med teikneserie, og med unntak av det siste kapitlet inneheld dei også fire til seks sider med konstruerte dokument frå ”*Watchmen*-verda”: politirapportar, avisartiklar, utdrag frå bøker, magasinintervju og liknande.<sup>90</sup> Kvar side er også delt opp i eit stort sett fast mønster med tre gonger tre ruter.<sup>91</sup> Når sidene avviker frå dette rutesystemet så er det for å understreke eit enkeltbilete eller, som på dei tre siste sidene i kapittel fire, for å endre leserytmen og slik skape ein dramatisk effekt. Det faste systemet med rutene og kapitelsidene kan verke stivt med ein gang, men etter kvart vert det tydeleg at Moore og teiknar Dave Gibbons gjer dette strukturelle grepet for å lettare kunne lade teksten med ulike symmetriar og parallelle handlingar. *Watchmen* er kjend for sine mange lag med referansar, dobbeltydingar og stadig repeterande symbol som får endra og auka tyding utover i teksten.<sup>92</sup> Romanen inneheld også ei ”historie-i-historien”, der ein gut på eit gatehjørne gjennom fleire kapittel les piratteikneserien *Tales of the Black Freighter*, ein teikneserie som både vert ”kryssklippa” med andre handlingar og som også fungerer som ei slags spegling av

---

<sup>89</sup> Hendinga som er den utløyssande faktoren for dette valet er eit intervju på eit TV-program der han vert skylda for å ha framkalla kreft hos dei menneska han omgås med. Episoden i TV-programmet er ein av dei to parallelle handlingane på dei fem sidene elevane fekk utdelt frå kapittel tre. Sjå elles vedlegg nr. fem.

<sup>90</sup> I kapittel fire er dette tilleggsdokumentet ein artikkel kalla ”Dr. Manhattan: Super-powers and the superpowers.” Eg valte å ikkje inkludere denne til elevane, sidan artikkelen høver betre til å forstå teikneserieromanen som heilskap enn til kapitlet elles.

<sup>91</sup> Den fyrste sida i figuren i vedlegg nr. fem er eit døme på den vanligaste sidestrukturen. Majoriteten av sidene i *Watchmen* er utforma slik som denne. Dei fire andre sidene i figuren viser to dramatisk parallellhandlingar, og dette speglas i forma med at annankvar rute på desse sidene er like store som to vanlege ruter.

<sup>92</sup> Sjå mellom anna Doug Atkinson’ *The annotated Watchmen: Your complete guide to the classic series*, udatert (sjå litteraturliste for URL).

utviklinga til karakteren Adrian Veidt. Symmetrien i *Watchmen* kan ein sjå både på kapittelnivå og på teksten som heilskap. Det femte kapitlet, kalla "Fearful Symmetry", kan kallast ein slags miniversjon av heile boka, der alle sidene i kapitlet speglar kvarande nøyaktig i rutestrukturen, og i tillegg i motiv og innhald. Senteret i denne kiastiske strukturen er ei dobbelside, gjengjeve under, som bryt med det vante rutemønsteret. Denne viser med eit sentrert kryss kven som står bak det plotdrivande komplottet i boka, eit stykke informasjon som ein med unntak av dette hintet ikkje får servert før i slutten av kapittel ti.<sup>93</sup>



Fig. 4: Døme på korleis det faste rutemønsteret vert endra for dramatisk effekt.<sup>94</sup>

Sjølv boka har ein tilsvarande kiastisk struktur. Dei tolv kapitla speglar kvarande på eit slikt vis at kapittel ein, tre, fem, åtte, ti og tolv er plottorienterte, medan kapittel to, fire, seks, sju, ni og elleve er vigde til ein av kvar av dei seks hovudpersonane i boka. Desse speglar også kvarandre, slik at til dømes karakterane i kapittel seks (Rorschach) og sju (Nite Owl II) kan sjåast på som kontrastar til kvarandre. Kapitlet elevane skal arbeide i med i prosjektet, kapittel

<sup>93</sup> For ei utdjuing av symmetrien i kapittel fem vil eg anbefale: Roger Whitson, "Panelling Parallax: The Fearful Symmetry of William Blake and Alan Moore", i *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, vol. 3, nr. 2 (vinter 2007), (sjå litteraturliste for URL).

<sup>94</sup> Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987, kapittel fem, 14–15.

fire, har difor sin parallell i kapittel ni. Desse to kapitla føregår begge på Mars, og dei viser korleis Dr. Manhattan går inn og ut av hovudplottet i boka: Han reiser til mars i slutten av kapittel tre og i slutten av kapittel ni bestemmer han seg for å vende tilbake. Kapittel fire viser korleis han driv bort frå det menneskelege og mister interessa for jorda, medan kapittel ni viser korleis han, gjennom å diskutere livssoga til partnaren Laurie, gjenoppdagar det mirakuløse og usannsynlege i at kvart menneske vert født. Når det dramatiske høgdepunktet i kapittel fire kjem mot starten av teksten, eg tenkjer her på Jon sin transformasjon frå menneske til supermenneske, så er dette også ei naturleg speiling av at det dramatiske høgdepunktet i kapittel ni er plassert mot slutten.<sup>95</sup>

For elevane, som jo les teksten som ei separat eining, vil denne informasjon vere utilgjengeleg. Dette vil sjølvsagt også påverke tolkinga, og det er truleg at elevane sine tolkingar av kapitlet som eining vil vera annleis enn korleis kapitlet vanlegvis vert lest som del av ein større heilskap. Enkelte sekvensar i teksten, kanskje spesielt ein scene i Antarktis på side 21, vil truleg også verke underleg for ein lesar som ikkje har lese dei føregåande kapitla. Noko anna elevane ikkje vil kunne oppdaga når dei les teksten er den store mengda språklege dobbeltydingane som er spreia utover i kapitlet. Under har eg gjengjeve to ruter frå kapittel fire, som viser døme to slike uomsetjelege dobbeltydingar:

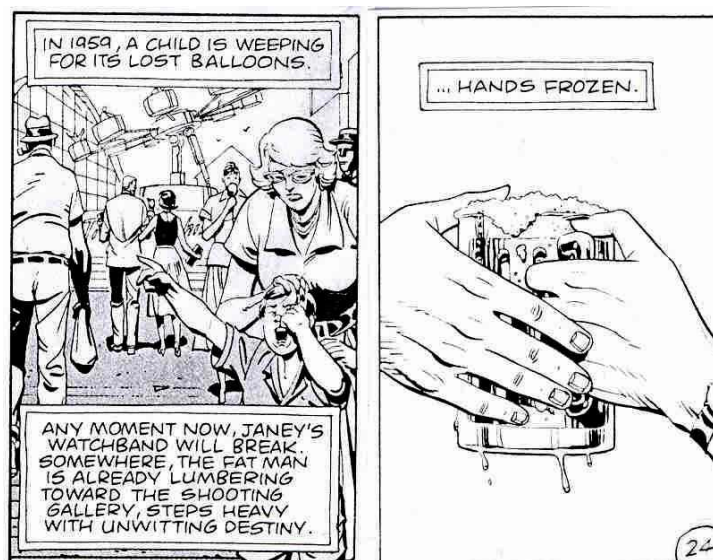


Fig. 5: Døme på to ruter frå kapittel fire der dobbeltydingane forsvinn i omsetjinga.<sup>96</sup>

<sup>95</sup> Det dramatiske høgdepunktet her består i at Laurie vert klar over kven som er faren hennar, og i raseri knuser eit slags slott av glas som Dr. Manhattan skapar på dei tre siste sidene av kapittel fire.

<sup>96</sup> Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987, kapittel fire, 24, rute fem og rute åtte.

Dr. Manhattans namn er alt ein referanse til det amerikanske atomvåpen-prosjektet i 1942-46, *the Manhattan project*, men sambandet med atombomba vert ytterlegare understreka av den fyrste ruta i dømet over. Her er me på eit tivoli, like før ei skjebnesvanger hending.<sup>97</sup>

I framgrunnen ser me ein liten gut som grin, medan teksten fortel at "the fat man" alt er på veg mot skytebanen. Dette er referansar til namna amerikanarane hadde på dei to atombombene dei slapp over Japan i 1945: *Fat man* og *Little boy*. I den andre ruta ser me ei av dei mange repeterande rutene i teksten: To hender som rører kvarandre over eit kaldt krus med øl. Teksten her spelar både den visuelle informasjon i dette biletet, samtidig som han innhaldsmessig også heng saman med ei anna tyding i dei føregåande rutene: Dr. Manhattan som betraktar eit foto av ei klokke frå Hiroshima som stoppa då bomba falt. I den norske omsetjinga lyder teksten slik: "På forsiden er det et bilde av et lommeur som stanset da bomben sprang, med glasset knust...viserne fastlåst",<sup>98</sup> ei formulering som manglar dobbeltydinga frå originalteksten: "On the cover there is a damaged pocketwatch, stopped at the instant of the blast, face cracked...hands frozen."<sup>99</sup> Sjølv om språklege dobbeltydingar som desse vil gå tapt for elevane, meiner eg likevel at teksten er rik nok på tolkingshøve til at slike mindre tydingstap ikkje vil telje negativt i høve til forsøket.

---

<sup>97</sup> På dette tivoliet tråkkar "the fat man" på klokka til Jons kjærast, ei hending som indirekte fører til Jon si ulykke i testkammeret og seinare transformasjon til Dr. Manhattan.

<sup>98</sup> Moore og Gibbons, "Watchmen: Episode 4 av 12: Urmaker", 60.

<sup>99</sup> Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987, kapittel fire, 24.

## 5. Klasseromsforsøket

### 5.1 Planlegging og metode

For å svare på dei to forskingsspørsmåla valte eg ei kvalitativ tilnærming. Dette var det fleire årsaker til. For det fyrste var føremålet med ei av oppgåvene å måle læringseffekten, noko som involverer kausalitet og difor kan vere problematisk å måle kvantitativt. For det andre var mine potensielle informantar svært få, berre 30 stykk, eit tal som eg meiner er for lågt til at kvantitative metodar var eigna. Eg kjem likevel til å trekkje inn tal enkelte gangar i dataanalysen, til dømes med å telje positive og negative svar på eit spørsmål for slik å gje ei meir presis skildring av hovudtrekka i elevsvara.

Ei anna årsak til at eg valte ei kvalitativ tilnærming var at eg ønskte å vere minst mogleg avgrensande under datainnsamlinga. Dette var for å unngå å gå glipp av noko interessant under forsøket som eg kanskje ikkje hadde tenkt over på førehand. Som eg tidlegare har skrive så har det ikkje vore forska på denne typen undervisningspraksis før, og eg visste difor lite om kva som potensielt kunne dukke opp og som kanskje kunne vise seg å vere vesentleg. Dette er også årsaka til at det fyrste forskingsspørsmålet er formulert så vidt.

I det andre forskingsspørsmålet ønskte eg å måle læringseffekten av prosjektet, noko det kan vere problematisk å måle. Slik eg ser det er det berre to gode måtar å oppnå både reliable og valide data når ein forsøker å måle læringseffekt av eit avgrensa undervisningsopplegg. Den eine er elevane sin eigenrapportering av effekt eller ikkje-effekt, og den andre er ein identisk test før og etter sjølve undervisninga. Eg forstod at eg måtte inkludere ein av desse to målemetodane i forsøket for å kunne svare på det andre forskingsspørsmålet, og dersom eg hadde hatt høve til det ville eg gjerne ha inkludert begge. Den avgrensa tida eg hadde tilgjengeleg i klassen gjorde det dessverre vanskeleg å forsvare det å bruke mykje tid på ein test før og etter prosjektet, og norsklæraren til klassen ønskte heller ikkje å belaste elevane med to ekstra prøver i ein periode med fleire obligatoriske innleveringar. Eg måtte difor nøye meg med å dokumentere den eigenrapporterte opplevinga til elevane av effekt eller ikkje-effekt, og dette vart gjort igjennom at elevane svarte på spørsmål om læringseffekt og kompetanseendring i eit spørjeskjema dei fekk utlevert i den siste prosjektstunden. Ikkje alle spørsmåla i dette spørjeskjemaet handla om læringseffekt, nokre søkte også å belyse elevane

sin kjennskap til teksttypen før prosjektet, strategival for rekkefølgeoppgåva, utfordringsnivået til forsøket og motivasjonen for å gjere noko likande seinare.<sup>100</sup>

Når eg skulle velje ein aktuell vidaregåandeklasse for prosjektet hadde eg elles to retningslinjer eller ønskjer eg gjekk etter. Det eine var at klassen skulle nytte eit tradisjonelt klasserom framfor basisgrupper, fellesførelesningar og liknande, og det andre var at prosjektet skulle gå over eit relativt kort tidsrom. Årsaka til begge desse ønskja var å avgrense andre moglege faktorar som ein elles måtte ha tatt omsyn til hadde dei oppstått. Jo meir komplisert undervisningssituasjonen er og jo lenger tidsrom han går over, jo fleire andre faktorar kan spele inn på resultatet enn dei ein vil måle. Begge ønskja fekk eg heldigvis oppfylt i klasse 3W, som saman med norsklæraren sin viste stor sjenerøsitet ved å ta seg tid til forsøket midt i ein elles tettpakka timeplan.

## 5.2 Gjennomføring

Før prosjektet kunne starte måtte alle elevane gje sitt samtykke til at dei skulle vere med. På førehand hadde klassens norsklærer spurt klassen i plenum om dei ønskte å vere med på prosjektet, og alle svarte då ja. Då eg så kom til klassen for fyrste gong hadde eg med ein samtykkeerklæring som alle elevane fekk utdelt og signerte på før me gjekk i gong.<sup>101</sup> Denne hadde dei hatt høve til å lese igjennom før timen då ho vart lagt ut på læringsplattforma *It's learning*. Norsklæraren til klassen hadde også eit alternativt opplegg klart for dei elevane som før, eller undervegs, skulle ønskje å trekke seg. Det vart det ikkje behov for, og alle dei 30 elevane signerte samtykkeerklæringa og deltok i prosjektet. Alle elevane var over 18 år, så det var ikkje behov for å hente inn samtykkeerklæring frå nokre av foreldra. Undersøkinga vart også registrert hos *Personvernombodet for forskning (NSD)*, som konkluderte med at prosjektet ikkje var meldepliktig.<sup>102</sup>

I den fyrste timen kom eg inn i time to av ein dobbelttime, i den andre økta på ein fredag, og byrja med å introdusere meg sjølv og prosjektet, og å dele ut og samle inn samtykkeerklæringa. Deretter gav eg ein kort munnleg presentasjon av den aktuelle teksten, *Watchmen*, med vekt på kva elevane trengte å vite av konteksten til verket. Sidan elevane

---

<sup>100</sup> Dette spørjeskjemaet er inkludert som vedlegg nr. ein.

<sup>101</sup> Denne samtykkeerklæringa er inkludert som vedlegg nr. fire.

<sup>102</sup> Saksnummer 20019/2/JE.



skulle arbeide med kapittel fire fann eg det naudsynt å gje ei kort oppsummering av dei tre føregåande kapitla. Elevane vart spurt om dei kjende til *Watchmen* frå før, og ingen av dei hadde verken lest eller høyrte om boka før denne timen. Kvar elev fekk så utdelt 29 oppkopierte A4-sider. Den eine sida var ein tom sidetalstabell, lik dei som er fylt ut og gjenggeve som vedlegg nr. to og tre. Dei andre 28 sidene utgjorde alle sidene i kapittel fire, sortert alfabetisk etter fyrste setning.

Elevane fekk så ei lekse til neste norsktime formidla munnleg: Dei skulle lese igjennom desse 28 sidene, og leggje dei i ei rekkefølge dei meinte var meningsfylt. Denne rekkefølga skulle dei også notere ned i sidetalstabellen under feltet *min versjon* (den utdelte tabellen hadde også dei to tomme felta *gruppersjon* og *originalversjon*). Eg understreka at det ikkje fantes noko riktig svar på oppgåva, og at originalversjonen (som dei ikkje kjende til, men som eg sa dei skulle få når prosjektet var ferdig) ikkje var å rekne som ein fasit. Fleire elevar protesterte på dette og meinte at originalversjonen måtte vere rett, og at det som avveik frå denne nødvendigvis måtte vere feil. Elevane aksepterte likevel oppgåva, og me vart einige om at ingen skulle gå på internett eller biblioteket for å sjå på originalen – det ville berre øydeleggje for undersøkinga. Elevane såg ut til å verte engasjerte av prosjektet, og eg såg fleire som byrja å lese med ein gong.

Før elevane gjekk til friminuttet viste eg elevane filmtraileren til den kommande filmatiseringa av *Watchmen* på lerret i klasserommet, eit forsøk på å gje elevane ein ekstra motivasjon til å lese teksten heime i helga. Sidan dette var elevar som var svært oppteken av karakterar, og dette var ei oppgåve som ikkje ”talte med”, var eg litt bekymra for at dei kanskje ville nedprioritere denne til fordel for andre heimelekser som var viktigare. Ingen av elevane hadde sett traileren eller kjende til filmatiseringa frå før, noko som gjorde at traileren, som sjølv sagt er skreddarsydd for å skape interesse og nysgjerrigheit, hadde tilsynelatande god effekt på klassen.<sup>103</sup> Alle hadde gjort lekse si til neste time.

Oppmøtet denne fredagen var ikkje optimalt, heile sju elevar var borte. Dette betra seg dei neste dagane: 29 elevar deltok på dag to, 30 elevar (altså full klasse) på dag tre og 28 elevar på dag fire. På dag to skulle elevane arbeide i grupper, og norsklæraren til klassen hadde på

---

<sup>103</sup> *Watchmen*, regissert av Zack Snyder, produsert av Legendary Pictures, Warner Brothers & DC Comics, distribuert i Noreg av United International Pictures Norway, våren 2009. Filmen vert utgjeve på DVD i august 2009, men er i dag berre tilgjengeleg på kino. Verdspreiera var den 6. mars 2009, altså nesten 5 månadar etter klasseromsforsøket.

førehand organisert åtte grupper på mellom tre til fire personar. Desse gruppe vart valt ut etter to prinsipp: Det skulle vere minst ein gut pr. gruppe, og elevar som var ”bestevenner” skulle ikkje sitje saman, dette for å hindre for mykje prat om ting utanfor faget. Sidan fleire av elevane ikkje hadde fått oppgåva på fredagen, avgjorde eg at desse skulle plasserast på eigne grupper, slik at dei kunne identifiserast i datamaterialet. Dette påverka ikkje gut-jente-balansen på gruppa. I gruppetabellen (vedlegg nr. tre) består gruppe ein til seks av elevar som har lese teksten i heimelekse, medan gruppe sju og åtte består av elevar som fekk teksten for fyrste gong denne timen.

Den oppgåva gruppene no fekk var å samanlikne sine individuelle rekkefølgjer, slik dei hadde noterte dei ned heime, og så saman einast om ei felles rekkefølge på gruppa. Denne skulle dei notere ned i feltet grupperversjon på tabellarket. Dei to gruppene som ikkje hadde førebudd seg fekk akkurat same oppgåva, men skulle hoppe over å lage individuell rekkefølge og heller berre lese igjennom og så diskutere seg fram til ein fellesversjon. Saman med norsklæraren i klassen gjekk eg rundt og observerte elevane i arbeid, før eg byrja å notere ned dei ulike fellesversjonane etter kvart som dei vart ferdige. Ein fellestabell av alle gruppeversjonane, identiske med vedlegg nr. tre, vart så presentert for klassen på eit lysark, og diskutert i plenum. Planen min vidare var at gruppene no skulle argumentere for gruppeversjonen sin og at me slik saman skulle einast om ein felles klasseversjon, men då det viste seg at berre nokre få elevar hadde sterke meiningar om saka vart dette momentet droppa til fordel for ei felles samanlikning med originalrekkefølgja. To av gruppene hadde ei rekkefølge som var identisk med originalen, og desse gruppene tok dette som ein siger.

Etter ein pause på ti minutt samla me gruppene igjen, og dei fekk no den fyrste skriftlege oppgåva (*nr. 1*). Eg hadde med tomme A4-ark som elevane fekk utdelt, og elevane fekk beskjed om å merke kvart ark med ein J eller ein G for å markere kjønn. Sidan forsøket mitt hadde som mål å teste ut ein teksttype og ikkje ein metode, ønska eg no at klassen skulle arbeide med kapittel fire frå *Watchmen* på ein måte dei var vande med å arbeide med litteratur på i norsktimane. Norsklæraren til klassen sa at dei ofte sat kvar for seg og arbeidde med teksten, eller diskuterte saman to og to, medan læraren gjekk rundt og samtalte med elevane. Nokre gongar hadde dette arbeidet utgangspunkt i oppgåver, andre gonger arbeidde dei fritt slik dei sjølv måtte meine var nyttig og fruktbart. Eg gav difor elevane i oppgåve å gjere nettopp dette, altså arbeide fritt med teksten og å hansame han som om han var tradisjonell litteratur.

Denne oppgåva fungerte dårlig. Elevane klaga over at dei ikkje forstod kva dei skulle gjere, og mange vart fort ukonsentrerte. Det enda med at eg måtte ta fram ein plan B, som var ei konkret oppgåve som gjekk slik: Sjå for deg at du sit på eksamen, og skal analysere og tolke ein tekst. Kapittel fire i *Watchmen* er denne teksten. Korleis ville du angripe ei slik oppgåve? Du skal ikkje skrive ein analyse, men du skal skrive kva du ville gjort og kva du ville sett etter i teksten. Eg gjekk rundt i klassen og formidla denne oppgåva munnleg til kvar gruppe, som så brukte resten av timen på å diskutere oppgåva og å skrive ned kva dei ville gjort. Alle arka vart samla inn etterpå.

Time to denne dagen vart ein del kortare enn time ein, både fordi time ein tok lenger tid enn planlagt, og fordi det gjekk vekk tid frå time to til meldingar og informasjon som ikkje var relatert til prosjektet. I starten av time to brukte eg også fem minutt på å introdusere oppgåva og å gje elevane det eg meinte kunne vere to nyttige omgrep for å diskutere kapittel fire, nemleg *historie* (forstått som alle hendingane plassert i kronologisk rekkefølge) og *plot* (forstått som alle hendingane plassert i den rekkefølga me møter dei i ei forteljing). Det var berre to elevar som nemnte desse to omgrepa i dei skriftlege materialet eg samla inn frå denne oppgåva, så dette var truleg eit heilt unødvendig innslag.

På dag tre, torsdagen, fekk elevane fyrst beskjed om å setje seg på dei same gruppene som dei satt i på tysdagen. Dei fekk igjen utdelt tomme ark som dei måtte merke med kjønn, og dei fekk så ei munnleg formidla oppgåve som dei skulle diskutere på gruppa. Resultata av diskusjonen skulle dei så skrive ned på arket. Denne oppgåva (*nr. 2*) var ei fortsetjing av den førre, og elevane fekk no beskjed om at dei skulle forsøke å ta omsyn til at teksten dei skulle analysere faktisk var ein såkalla samansett, eller multimodal tekst. Eg tenkte her at elevane kanskje kom til å trekke inn noko dei hadde lært frå før om analyse av bilete eller analyse av samansette tekstar, sidan dette er noko dei truleg har hatt i norskfaget tidlegare på vidaregåande. Alle dei tre lærebøkene eg undersøkte i kapittel 3.2 hadde tekst om analyse av bilete eller analyse av samansette tekstar, så dette rekna eg med at var kjent stoff. Mangel på tid gjorde at eg også her heller ville at elevane heller skulle liste opp kva dei ville gjort, enn at dei faktisk skulle gjere det.

Til no hadde altså elevane arbeidd med teksten med bakgrunn i det dei kunne frå før. For å endre på dette introduserte eg elevane for teorien til Scott McCloud, og eg snakka i ca. ti min. om lukking og ulike formar for overgangar mellom rutene. Elevane fekk samtidig utlevert eit

tosidig støtteark, som bestod av ei kort ordliste og ei oversikt over ulike overgongar mellom rutene og ulike tekst-og-bilete-kombinasjonar.<sup>104</sup> Den neste oppgåva (nr. 3) vart så å sjå om noko av dette kunne brukast på kapittel fire i *Watchmen*. Elevane fekk resten av enkelttimen på dette arbeidet.

Etter pausen var det tid for det eg kalla *tekst-og-bilete-oppgåva*. Elevane satt framleis på dei same gruppene, men no fekk dei utdelt ein ny tekst: Fem sider frå kapittel tre av *Watchmen*.<sup>105</sup> Her hadde eg gått til verks med tusj og saks, og konstruert tre ulike versjonar av dei same fem sidene. I den fyrste versjonen var alle bileta svarta ut, berre teksten stod igjen. I den andre versjonen hadde eg gjort omvendt, her var all tekst borte og berre bileta stod igjen. I den siste versjonen var ingenting gjort, og teksten var slik han var i originalen. To av gruppene fekk versjonen med berre tekst, to av gruppene fekk versjonen med berre bilete, tre av gruppene fekk versjonen med begge deler og ei siste gruppe vart delt i to slik at halvparten fekk den utan tekst og den andre halvparten fekk den utan bilete.

Den neste oppgåva (nr. 4) var å lese teksten og å diskutere kva dei fekk ut av han slik han var. Dei som fekk den uredigerte teksten skulle gjere som i sist oppgåve: Sjå om dei kunne bruke McCloud på noko av teksten. Etter at dei hadde fått arbeidd litt med dette vart gruppene omstokka, slik at det no på kvar gruppe var minst ein elev som hadde lest kvar av versjonane. Dette gjekk ikkje heilt opp med åtte grupper, så det vart sju litt større grupper. Elevane skulle så samanlikne dei ulike versjonane på gruppa, og diskutere kva dei hadde tenkt kvar for seg. Den skriftlege oppgåva her (nr. 5), lik den førre, var ganske laus: Skriv ned stikkord frå det dykk diskuterer.

Når elevane hadde fått litt tid til dette henta eg merksemda tilbake til kateteret og presenterte to diktutdrag av Jon Fosse på eit lysark.<sup>106</sup> Desse leste eg opp for klassen, og dei fekk så spørsmålet om det var mogeleg å bruke noko av det dei hadde lært om teikneserieteori på dikta? Det var inga stor respons på dette, men når me så gjekk vegen igjennom å forsøke å gripe innhaldet og bileta i dikta, kom me fram til at lukking kan spele ei rolle også her. Dei elevane som tok ordet meinte at enkeltsetningane var meningslause, men at diktet gav ein

---

<sup>104</sup> Støttearket elevane fekk utdelt var ein kortversjon av det som står om ruteovergongar og tekst-og-bilete-kombinasjonar i kap. 2.2 i denne oppgåva. Ordlista er gjengjeve i kapittel 2.1.

<sup>105</sup> Dette var sidene som er merka 10 til 14 i kapittel tre i den amerikanske utgåva.

<sup>106</sup> Dette er utdrag frå to ulike, tittellause dikt i Jon Fosse, *Dikt: 1986-2000* (Oslo: Det norske samlaget & Den norske lyrikklubben, 2001), 41 og 81.

viss meining når ein såg på heilskapen. Eg minna dei då om Horst Schröders forklaring av lukking: ”Att se bare en del av en helhet, men tolka in helheten i vad man ser; man ’fullbordar’ bilden i hjärnan.”<sup>107</sup> Me vart einige om at desse dikta, lik ein teikneserie, er avhengig av at me ”les mellom linjene” og ”fyller ut tomromma” for at dei skal gje meining, men elevane var no veldig klare for friminutt og ingen ønskja å diskutere vidare. Me avslutta difor økta, og spørsmålet om teikneserieteori kan brukast på litteratur enda med eit ”kanskje”.

Prosjektet vart avslutta med ein dobbelttime dagen etter, der elevane fekk eit spørjeskjema med ti spørsmål dei skulle svare på.<sup>108</sup> Me fekk her låne datarommet på skulen, og alle elevane skreiv sine nummererte svar på datamaskin og skreiv ut ein papirkopi til meg.

### 5.3 Datamaterialet og informantane

Etter fire dagars besøk i klasse 3W sit eg altså igjen med eit datamateriale som består av følgjande dokument:

- Individuelle svar på rekkefølgeoppgåva. Tolv elever, ni jenter og tre gutar, leverte frivillig inn sine svar på denne oppgåva. Eg har samla alle desse i ein tabell, der rekkefølga i originalteksten også er oppført. Denne tabellen er inkludert som vedlegg nr. to.
- Gruppervar på rekkefølgeoppgåva. Åtte grupper leverte frivillig inn sine svar på denne oppgåva, og eg samla også desse i ein tabell saman med rekkefølga i originalteksten. Denne tabellen er inkludert som vedlegg nr. tre.
- Innleverte arbeidsnotat frå dag to. 22 elevar, 16 jenter og seks gutar, leverte frivillig inn arbeidsnotata sine frå dag to. Notata varierer i form (nokre skriv samanhengande tekst, andre skriv stikkord) og lengde (den kortaste er på tre linjer, den lengste på ei full side). Alle er handskrivne.
- Innleverte arbeidsnotat frå dag tre. 27 elevar, 19 jenter og åtte gutar, leverte frivillig inn arbeidsnotata sine frå dag tre. Ei av jentene hadde denne dagen også levert inn sjølve teksten (dei fem sidene frå tekst-og-bilete-oppgåva), der ho hadde ført små notat på ulike stadar i teksten. I likskap med arbeidsnotata frå dagen før varierte også

---

<sup>107</sup> McCloud, *Serier*, 223.

<sup>108</sup> Dette spørjeskjemaet er inkludert som vedlegg nr. ein.

arbeidsnotata frå dag tre i form og lengde, men eit gjennomgåande trekk er at elevane har skrive lenger no enn den førre dagen. Dette er kanskje naturleg sidan arbeidsnotata frå dag to var svaret på ei oppgåve, medan notata frå dag tre var svaret på fire ulike oppgåver. Det kan også hende at elevane no følte dei forstod betre meir kva slags teksttype eg forventa at dei skulle produsere. Alle notata er handskrivne.

- Svar på spørjeskjemaet. Eg mottok totalt 27 stk svar på spørjeskjemaet mitt, eit svar frå kvar elev som var tilstades i timen. Av desse var 19 jenter og åtte gutar. Alle vart skrive med tekstbehandlar, og er mellom ei halv til ei heil side i lengde (dei fleste bruker fontstørrelse tolv og enkel linjeavstand).

Av dette datamaterialet er det altså berre dei to rekkefølgetabellane som i heilskap vert gjengjeve i oppgåva. Resten, arbeidsnotata og svara på spørjeskjema, vil eg sitere hyppig frå og innhaldet i dei vil verte kommentert, skildra og generalisert. Forskingsetisk sett meiner eg det kunne ha vore gunstig å inkludert heile det innsamla datamaterialet som eit vedlegg til oppgåva, anten i originalform eller i avskrift, slik at lesaren kunne få høve til å sjølv lese originalmaterialet og til å trekke eigne slutningar basert på ei fyrstehandskjelde. Likevel må denne nytteverdien sjåast i forhold til den avgrensa plassramma i oppgåva og til omsynet til informantane som kanskje ikkje ønskt at alt dei skreiv av tekst skulle komme på trykk. Dessutan tenkjer eg at sjølv om dette datamaterielt representerar ein til no uutforska klasseromspraksis, og at det difor kan ha ei verdi i seg sjølv, så er respondentgruppa i dette prosjektet såpass lita at det kan ha avgrensa nytteverdi å samanlikne datamaterialet med andre, eventuelle seinare undersøkingar. Med det meiner eg ikkje at det som kom ut av klasseromsprosjektet ikkje kan vere nyttig å kjenne til for den som eventuelt ønskjer å lage seinare undersøkingar om emnet, men heller at datamaterialet er så lite at mine oppsummeringar og generaliseringar i teksten gir ei tilstrekkeleg skildring. På dette grunnlaget har eg valt å ikkje inkludere det komplette datamaterialet som eit vedlegg.<sup>109</sup>

Dei 27 svara på spørjeundersøkinga har eg merka alfabetisk, frå A til Æ. Dei fyrste 19 er jenter (og er merka frå A til S), og dei neste åtte er gutar (og er merka frå T til Æ). Markeringen med bokstav er for å eventuelt vise samband mellom svar frå same elev, dersom nokon ønskjer å sjå etter det. Ingen deler av det andre datamaterialet er merka på same måte, fordi alt innlevert materiale var anonymt og eg såleis ikkje hadde høve for å kople svara på

---

<sup>109</sup> Alt tekstmateriale som vart innhenta i undersøkinga vert destruert innan eit år etter prosjektet vart avslutta, altså seinast i oktober 2009.

spørjeskjemaet med andre innsamla data. Alt datamateriale vart derimot merka med kjønn, noko eg vil påpeike for stort sett kvar elev eg refererer til. Dette vert i teksten gjort slik: Ein stor g i klaffar står for gut, slik: [G], og ein stor j i klaffar står for jente, slik: [J].<sup>110</sup> Når eg samtidig referer til den alfabetisk merkinga frå spørjeskjemaet vil det sjå slik ut i teksten: [A/J], altså med personmerking først og merknad for kjønn etterpå.

Kjønnsdifferansar vil eg omtale og kommentere vidare i teksten, men dette var ikkje eit sentralt fokusområde for forsøket. Eg valte likevel å be elevane om å notere ned kjønnnet sitt på alt innlevert materiale, både sidan det kunne tenkast at det ville vise seg interessante skilnadar og at det kanskje kunne vere nyttig å ha denne informasjonen dersom nokon seinare skulle ønskje å bruke noko frå denne oppgåva i eit framtidig prosjekt om kjønn og teikneseriar. Andre bakgrunnsfaktorar, slik som den språklege tilhøyrsla til eleven (om eleven har norsk som fyrste- eller andrespråk) eller klassetilhøyrsla (forstått som inntekta og utdanningsnivået hos foreldra), har eg verken spurt om eller inkludert i oppgåva. Eg har heller ikkje sett etter samband med karakternivået til eleven i norsk, sidan eg meiner karakterane til elevane undervegs i eit skuleår for det meste vil vere av formativ art, og at dei difor kanskje ikkje er eigna til å kaste lys over datamaterialet mitt. Eg har heller ingen kjennskap til karakternivået i klassen utover ein opplysing frå norsklæraren deira (i oktober 2008) om at mange elever såg ut til å ende opp med ein femmar i norsk til jul.

Når det gjeld kva som kjenneteiknar informantane som gruppe, så har eg tre kjelder: Det eine er mitt generelle inntrykk under prosjektperioden, det andre er informasjon frå samtaler med norsklæraren deira og det tredje er elevsvara på spørsmål seks i spørjeskjemaet. Dei to fyrste kjeldene seier noko om korleis to utanforståande opplever elevane, og går i hovudsak på korleis elevane agerer i ein norskfagleg kontekst. Den siste kjelda går på den eigenrapporterte kjennskapen eleven har til teikneseriar og skjønnlitteratur generelt, og seier oss noko om kva forventningar eleven kan ha hatt til prosjektet.

Det inntrykket eg sit igjen med etter prosjektperioden er at dette er ei elevgruppe som var høgt motiverte for skulearbeid og som var godt vande med å produsere tekstleg respons i timane. Klassen virka sosialt trygge og godt samansveisa, og læringsmiljøet i klassen gav inntrykk av å vere eit læringsmiljø der gode resultat hadde høg status. Den aktuelle skulen eg besøkte var

---

<sup>110</sup> Unntaket er dersom eg allereie har nemnd kjønnnet: ”ei jente skriv...” og liknande.

ein skule med eit høgt karakternivå ved elevinntaket, og etter det norsklæraren deira (som også var kontaktlærer for klassen) kunne fortelje så var dette elevar som sikta høgt også vidare i skulekarrieren. Sjølv om elevane, spesielt under gruppearbeida, ofte prata mykje om emne utanfor faget, så klarte elevane samtidig å vere fagleg produktive og dei utførte alle dei skriftlege oppgåvene mine utan innvendingar. Når dei fekk slike skriftlege oppgåver skreiv mange elevar i veg allereie før eg hadde fått konkretisert oppgåva, og dei ferdige tekstane eg fekk inn var stort sett gjennomgåande lange og velformulerte. Dette tolkar eg dit at elevane var godt vande med å skrive i norsktimane, og at dei langt på veg kunne vere sjølvgåande i arbeid med litteratur, noko også norsklæraren til klassen kunne bekrefte.

Dei forventningane elevane hadde til prosjektet vart truleg danna i krysninga mellom dei erfaringane dei tidlegare har hatt med teikneseriar i ein norskfagleg kontekst, og den kjennskapen dei sjølv har fått i møte med teikneseriar og teikneserieromanar utanfor skulen. Når det gjeld det fyrste veit eg lite om kva desse elevane har opplevd før, men alderen til elevane tilseier at dei skal ha fylgt læreplanen L97, og dei skal difor i alle fall ha hatt teikneseriar som undervisningsemne ein gong på ungdomstrinnet.<sup>111</sup> Norsklæraren til klassen sa dei hadde hatt lite om teikneseriar i norsktimane til no, men ho fortalte at to av elevane i klassen tidlegare hadde lest teikneserieromanen *Persepolis* og skrive ei norskoppgåve om denne. Denne oppgåva hadde så elevane formidla til klassen, og sjølv om dei fleste elevane ikkje hadde arbeida med teikneserieromanar i norsktimane før, så har dei i alle fall sett at det let seg gjere. Norsklæraren sa ho gjerne skulle sett meir denne typen oppgåver, og det var også ho som hadde føreslått denne teikneserieromanen for elevane. Lærebokverket klassen brukte var *Panorama* frå Gyldendal, altså same bok som inkluderte eit utdrag frå *Persepolis* i tekstsamlinga.

Når eg tek over undervisninga i ca. ei veke har klassen nettopp avslutta ein lengre periode der dei arbeidde med det såkalla ”moderne gjennombrøtet”, og heile klassen har lest og tolka *Forrådt* av Amalie Skram, ein roman som vart til i krysninga mellom det norske litteraturhistorier ofte kallar naturalismen og nyromantikken. Det rådande litteratursynet frå denne perioden, det at litteraturen skal setje ulike problem under debatt og dermed ha ein slags samfunnsendrande effekt, vil difor truleg vere friskt i minne hos elevane.

---

<sup>111</sup> I læreplanen var emnet først plassert på åttande trinn, men i utdanningsminister Jon Lilletuns revidering av utdanningslova vart det seinare opna opp for å flytte om på emna dersom dette var ønskjeleg.



Elevsvara på spørsmål seks i spørjeskjemaet fortel oss at elevane hadde lite kjennskap til teikneserieromanar frå før. Den einaste teikneserieromanen som vert nemnd er nettopp *Persepolis*, og dei to elevane som nemner å ha lese han, [H/J] og [Æ/G], er truleg dei same som skreiv norskoppgåve om denne teksten. Mange understrekar at dei ikkje kjenner til meir avanserte teikneseriar, slik som til dømes [D/J] som skriv: ”Lange tegneserier med mer avansert handling har jeg ikke noe forhold til fra før.”

Alle elevane som har levert svar på spørsmål seks skriv at dei anten les eller har lese teikneseriar tidlegare. Mengda på lesinga varierar derimot veldig mykje, frå ”[j]eg leser nesten ingen tegneserier på fritiden” [E/J] til ”[j]eg leser stadig tegneserier på fritiden” [U/G]. Svært mange, både gutar og jenter, skriv at det å lese teikneseriar helst var noko dei helst gjorde ”før”, ”når jeg var mindre” og ”tidligere”. Haldningane til mediet varierar frå ”[j]eg er ingen stor beundrer av tegneserier” [W/G] til ”[j]eg er veldig glad i tegneserier” [H/J] og ”[t]egneseriene har fungert som et slags lyspunkt i hverdagen og har gitt meg mye glede” [U/G].

Når elevane skal skrive kva slags teikneseriar dei har lese så nemner dei aller fleste *Donald Duck*. Andre titlar som vert nemnd er *Fantomet*, *Asterix*, *Sprint*, *Spiralis*, *Prins Valiant*, *Valhall*, *Lucky Luke* og det [H/J] kallar ”annen typisk fransk tegneserie”. Ei jente, [J/J], nemnar julehefta ho leste som barn, slik som *Knoll & Tott* og *Blondie*. Mange nemner stripeseriar eller avisseriar, slik som *Tommy & Tigern*, *Pondus*, *Zits*, *Nemi*, *Pusur*, *Radio Gaga* og *M*. Ein av gutane, [Æ/J], skriv at han les japanske teikneseriar (såkalla *Manga*-seriar) og nemner titlar som *One Piece*, *Naruto* og *Bleach*.

Når det gjeld kva elevane likar å lese, skriv mange elevar at dei les krim, og fleire nemner Jo Nesbø. Andre forfattarar som vert nemnd er Dan Brown, Kate Mosse, J.K. Rowling og Khaled Hosseini.<sup>112</sup> Ei av jentene skriv at ho helst les skjønnlitteratur på engelsk og ein av gutane skriv at han føretrekk fantasyromanar. Svaret til [E/J] er elles typisk: ”Jeg leser ikke så mye i det hele tatt. Hvis jeg leser, er det en bok i ferier eller hvis det er en veldig spennende bok, som for eksempel krim. Det jeg leser mest er aviser og moteblader.”

---

<sup>112</sup> Nokre av desse vart nemnt indirekte igjennom boktitlar.

Det er liten skilnad i korleis kjønna svarar på spørsmål seks. Ein typisk fordom om teikneseriar er at gutar les meir teikneseriar enn jenter, men eg kan ikkje sjå noko i desse svara som tydar på det. Det er heller slik at det hos både kjønn er elevar som likar og ikkje likar den aktuelle teksten. Ei jente skriv at ho ikkje likte *Watchmen* fordi han "blir litt for voksen for meg" [N/J], medan ei anna jente skriv at ho no planlegg å lese *Watchmen* i jula [L/J]. Den einaste nemneverdige kjønnskilnaden ser ut til å vere at fleire jenter enn gutar skriv at dei likar å lese skjønnlitteratur og romanar. Gutane skriv lite om kva anna dei les enn teikneseriar, så anten les dei generelt lite eller så ville dei ikkje svara på denne delen av spørsmålet.

## 6. Dataanalyse: rekkefølgeoppgåva

### 6.1 Utfordringsnivå og elevstrategiar

Rekkefølgeoppgåva hadde tre målsetjingar. Den eine var å motivere elevane til prosjektet, noko eg håpa ville skje igjennom å gje dei ei utfordring som skulle løysast litt som eit puslespel. Den andre målsetjinga var at alle skulle lese igjennom og verte kjende med teksten før me byrja å analysere han, og den tredje var å sjå om datamaterialet frå denne oppgåva kunne sei oss noko om korleis desse elevane faktisk les ein teikneserie, noko som igjen er relevant for å svare på det fyrste forskingsspørsmålet mitt.

Datamaterialet her omfattar elevsvara på rekkefølgeoppgåva, gjengjeve som vedlegg nr. to og nr. tre, og svara på spørsmål tre i spørjeskjemaet. Dette spørsmålet kan seiast å vere tredelt, og svara eg fekk inn har eg difor sortert i tre hovudgrupper: a) framgangsmåte/strategi for oppgåveløysing, b) vurdering av oppgåva (likte ho / likte ho ikkje) og c) vurdering av utfordringsnivået. Alle elevane leverte svar som kan plasserast i gruppe a), medan det var færre som hadde svar i gruppe c) og endå færre i gruppe b).

Dei to fyrste målsetjingane må ein kunne seie vart oppfylt, sidan alle elevane som hadde fått oppgåva hadde utført ho, og mange av elevane verka svært motiverte både då dei fekk oppgåva og då dei diskuterte ho etterpå. Elevsvara i gruppe b), i alle fall dei få eg fekk inn, bekrefta dette inntrykket. Ei av jentene, [S/J], skreiv at "[d]et var en veldig spennende oppgave, og det var noe jeg ønsket å gjøre grundig" og ei anna jente, [I/J], skreiv:

Var en veldig bra oppgave, ble skikkelig nyskjerrig på hvordan de andre i klassen hadde sortert tegneserien. Oppgaven fikk meg til å bli engasjert, noe norsk ikke ofte gjør, på en positiv måte. Fikk veldig lyst til å lese *Watchmen*.

Det var berre ein gut som gav eit utdjupande svar i gruppe b) og han, [Z/G], skreiv følgjande:

Jeg synes at denne oppgaven var både spennende, engasjerende og en morsom måte å tilnærme seg stoffet på, ettersom du måtte sette deg ganske godt inn i de forskjellige sidene for å få rekkefølgen til å gi mening, samtidig som det var rom til å være kreativ i sin tolkning av de forskjellige sidene og den overordnede sammenhengen.

Når det gjeld utfordringsnivået på oppgåva, så seier nesten alle elevsvara i gruppe 3) at dette var ei vanskeleg oppgåve, sjølv om svara varierar frå ”litt vanskeleg” til ”spesielt vanskeleg” eller ”svært vanskeleg”. Her er det, så langt eg kan sjå, ingen skilnad mellom gutar og jenter. Ofte er det slik at den positive vurderinga i gruppe b) går saman med ei presisering av at dette også var vanskeleg: ”Vanskelig men spennende” [V/G], ”[v]anskelig, men gøy” [A/J] og ”[d]et var en morsom oppgave, men tidkrevende og vanskelig” [L/J]. Ei jente som meinte oppgåva var vanskeleg, grunngjev synspunktet sitt slik: ”Jeg synes vi burde begynt med noe litt lettere, fordi vi ikke hadde noe erfaring fra før” [B/J].

Elevsvara i gruppe a) ser ut til å passe inn i eit av to hovudmønster: Det ein kan omtale som den *kronologiske* metoden og den *intuitive* metoden. Dei fleste elevane skriv at det fyrste dei gjorde var å lese igjennom alle sidene og å legge dei utover gulvet eller i ulike bunker som høyrte saman. Elevane som har brukt den kronologiske metoden har så sorterte alle sidene kronologisk etter årstala som vert nemnt, medan dei som har brukt den intuitive metoden har plassert sidene i ei rekkefølge dei meinte passa saman eller som eleven ”syntes ble riktig” [X/G]. Fordelinga mellom desse to metodane er ganske lik i elevsvara, og fleire elevar bruker begge metodane: Nokre byrjar kronologisk og held fram intuitivt, medan andre gjer det motsette. Svaret til [O/J] er eit døme på ein slik blandingsmetode: ”Strategien jeg brukte for å legge de i rekkefølge var at jeg startet med å legge de i rekkefølge etter årstall og så puttet jeg inn de arkene som ikke hadde årstall.” Det er ikkje alle sidene som nemner årstal eller dato, slik at dei som har valt ein kronologiske metode ikkje vil klare å følgje denne i heile teksten.

Det er nokre elevsvar som skil seg ut frå dei andre, då desse skriv meir utdjupande om korleis dei har tenkt når dei har tenkt intuitivt. Elev [L/J] skriv følgjande om sin metode:

Jeg leste først gjennom, og fant ut at det måtte være slik at Dr. Manhattan var på månen og tenkte både fremover og bakover i tid. Det som var bakover skjedde i kronologisk rekkefølge. Jeg la sidene utover gulvet, og begynte å finne par. Deretter la jeg månehistorien, og fylte inn de andre tilbake-blikkene imellom. Men jeg ville ha et plott, en aha-opplevelse på slutten, derfor ventet jeg lenge med å plassere siden der historien bak bildet som går igjen blir forklart. Jeg synes fortsatt min versjon er best : P

[L/J] har altså her brukt ein narrativ struktur ho er van med å finne i tekster, ein struktur der spenningstoppen er plassert mot slutten av teksten, og ho har så stokka om på sidene for at historia skal passe inn i ein slik struktur. Den scenen [L/J] plasserer som spenningstopp er den same scenen som utgjer spenningstoppen i originalversjonen: Scenen på side sju til ti der Jon

Osterman døyr i testkammeret, før han seinare oppstår som Dr. Manhattan.<sup>113</sup> Eleven nemner ikkje denne scenen eksplisitt i svaret sitt, men sidan svaret hennar umiddelbart gjorde meg interessert då eg leste det spurte eg ho om å få vite kven av dei innsamla individuelle rekkefølgjene som var hennar.<sup>114</sup> [L/J] har her plassert side sju som side 14, side åtte som side 16, side ni som side 15 og side ti som side 25, slik at altså denne sentrale episoden i teksten vert splitta opp og strekt utover den siste halvdel. Klimakset på side ti, scenen der Dr. Manhattan dukkar opp for fyrste gong, har ho plassert heilt mot slutten, som det aller siste tilbakeblikket. Spenninga i den versjonen [L/J] har laga vil slik vere basert på at me ikkje veit korleis Dr. Manhattan oppstod før til heilt slutt i forteljinga, medan originalen manglar ein slik spenningstopp.<sup>115</sup> Elev [A/J] har ikkje tenkt spenningstopp i teksten, men også ho har ønskt å finne ei rekkefølge som held på spenninga for lesaren: ”[j]eg tenkte på tegneserien litt som en film, og hvordan jeg ville synes at filmen, eller historien, ville blitt mest spennende fortalt. Jeg tenkte ikke så mye på hva som var riktig eller galt.”

Ein annan elev som har skrive utdjupande om sin metode var [N/J]. Ho skreiv følgjande:

Jeg så blant annet på årstallene, var det noe som gikk igjen? Hadde de forskjellige rutene sammenheng når jeg puttet de i de ulike rekkefølgene. Jeg så om det var noen symboler som gikk igjen, og i så fall kanskje dette symbolet burde være på førstesiden - en presentasjon av hovedpersonen, omgivelsene burde også være på forsiden. Slik at personen som leser tegneserien får vite litt om personen og hvilken omgivelser han lever i.

[N/J] viser her at ho har hatt blikket både på makro- og mikrostrukturen i teksten. Ho har sett på korleis små enkelteiningar som ruter heng saman frå side til side (frå siste rute på ei side til den fyrste på neste) og samtidig løfta blikket og tenkt at miljø- og personpresentasjonar burde vere plassert tidleg i ei forteljing. Ho har også oppdaga dei mange repeterande bileta i teksten, og meiner at desse må introduserast heilt i byrjinga. Dette stemmer med originalteksten, der tre av totalt åtte gjentekne ruter vert introdusert allereie på den fyrste sida.<sup>116</sup>

---

<sup>113</sup> Sjå også fotnote 85 for detaljer om korleis eg refererer til sider i originalteksten.

<sup>114</sup> Versjonen til elev [L/J] er den som er merka G3 i rekkefølgetabellen i vedlegg nr. to.

<sup>115</sup> I kap. 4.2 forklarar eg plasseringa av denne spenningstoppen med å vise til den symmetriske strukturen i boka.

<sup>116</sup> Dette er rute ein, to og sju på side ein. Dei andre rutene som går igjen i teksten er rute fire på side to, rute ni på side tre, rute seks på side fem, rute ni på side 17 og rute to på side 23.

## 6.2 Rekkefølgjene

Både dei individuelle rekkefølgjene og grupperekkefølgjene viser svært mange små variasjonar frå elev til elev og frå gruppe til gruppe, og det vil ta for mykje plass å kommentere alle. Eg vil difor avgrense denne gjennomgangen til å peike på nokre få hovudtrekk, og til å sjå litt nærare på korleis elevane har organisert byrjinga og slutten på teksten: Dei einaste to delane som med ein viss klårskap indikerer kor dei høyrer til.

Eit hovudtrekk med både dei individuelle rekkefølgjene og grupperekkefølgjene er at elevane ser ut til å ha oppfatta hovudstrukturen i teksten igjennom å plassere dei fleste sidene innanfor rett ”hovudbolck” (eg tenkjer her hovudbolckane som side ein til ni, side ti til 19 og side 20 til 28). Det same kan ein sei om grupperekkefølgjene, noko som jo er naturleg sidan desse byggjer vidare på dei individuelle. Sjølv ei av dei to gruppene som ikkje hadde lese teksten før timen har klart å plassere sidene i ei rekkefølgje som liknar mykje på originalen.<sup>117</sup>

Det mest interessante er likevel at to av gruppene har klart å komme fram til ei rekkefølgje som er heilt identisk med originalen, medan ei tredje gruppe hadde alt likt unntatt to sider.<sup>118</sup> Dette er spesielt underleg sidan ingen av elevane greidde å gjere det same individuelt.<sup>119</sup> Det einaste eg kan sjå for meg som mogleg forklaring er at teksten, i samklang med Iser sin teori om leseprosessen, har lagt visse føringar for korleis han skal oppfattast, og at elevane kvar for seg ikkje greidde å oppfatte alle desse føringane. Når dei så skal halde fram arbeidet på gruppene så kan dei derimot kombinere sine ulike individuelle oppdagingar og såleis få eit meir komplett bilete av teksten og av føringane som ligg i han.

Eg meiner uansett at dette var ein imponerande prestasjon av desse gruppene, spesielt sidan det på dei utleverte sidene var svært få indikasjonar som kunne hjelpe dei fram til ei rekkefølgje. Ingen av sidene hadde sidetal, og den vesle ruta på botnen av sida (der sidetalet eingong har stått, men no har vorte fjerna), står til høgre på kvart ark, slik at det ikkje er mogeleg for eleven å sjå skilnad på partals- og oddetalssider. Tittelen står nedst på side to, og det er tydeleg av størrelsen og utforminga av skrifta at dette er meint som tittelen på teksten.

---

<sup>117</sup> Denne gruppa er merka som GR7 i tabellen.

<sup>118</sup> GR1 og GR2 i gruppetabellen er dei som fann ei rekkefølgje som var lik originalen, medan gruppe GR6 var den som nesten hadde lik versjon.

<sup>119</sup> Unntaket her er ein elev, merka som G1 i tabellen, som nesten har lik rekkefølgje som i originalen. Sjå notat på vedlegg nr. to for detaljar om hans rekkefølgje.

Samtidig står jo tittelen nedst på sida, slik at det jo er mogeleg at det kjem noko før han, kanskje til og med heile teksten.<sup>120</sup> Jenta som er markert som J2 i tabellen kan ha tenkt slik, sidan ho har plassert tittelsida som aller siste sida i teksten. Ein annan indikasjon om plassering finn me på den siste sida, side 28, der eit sitat i den siste ruta kan lede tankane til at dette er slutten på historia:



Fig. 6: Dei to siste rutene i kapittel fire.<sup>121</sup>

Alle kapitla i *Watchmen* sluttar på same måten som i utdraget over: Med eit sitat på svart bakgrunn og eit lite bilete av ei klokke som går nærmare kl. tolv for kvart kapittel. Eit ord eller ei setning frå dette sluttsitatet vert alltid også brukt som tittel på kapitlet, og i kapittel fire er det ordet *urmaker* som utgjer tittelen. Det er uvisst om elevane har sett dette sambandet mellom sitatet og tittelen.

Sidan byrjinga og slutten er dei einaste sidene som gjer indikasjonar om plassering, er det fleire elevar som nemner at dei byrja arbeidet med å plassere desse. Elev [F/J] skreiv til dømes følgjande: "Da jeg bestemte meg for rekkefølgen fant jeg først ut hva jeg trodde var starten og slutten". I dei individuelle tabellane er det mange elevar (åtte av tolv) som har sett tittelsida som den fyrste sida, og dei fleste som har gjort dette har så ført opp side ein som den

<sup>120</sup> Det er ikkje uvanleg at amerikanske teikneseriar har tittelen til slutt. Nokre døme på serieskaparar som har brukte dette mykje er Garth Ennis, Warren Ellis og Brian Azzarello.

<sup>121</sup> Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987, kapittel fire, 28, rute fem og seks.

andre sida i teksten. To elevar, J4 og J7 i tabellen, har plassert tittelsida langt ute i teksten, som høvesvis side ti og side 22. Ei jente, J1 i tabellen, har bytta om på slutten og byrjinga av teksten. Ho har satt side ein og to som side 28 og 27, og har altså plassert tittelsida nest sist. Det som i originalen er den siste sida har ho satt som side tre, den nest siste som side to og den aller siste som side ein. Dette er ikkje ei urimeleg tolking, sidan dei tre siste sidene i kapittel fire bryt med mønsteret elles i teksten, og difor lett kan oppfattast som ei handlingsmessig eining. J1 har slik sett denne eininga som ei slags innleiing som sluttar med sitatet, før sjølve historia byrjar. I denne følgjer ho nesten same rekkefølge som i originalen (med litt variasjon), før ho sluttar med byrjinga, der dei tre siste rutene på sida vert tolka som ei avslutning. Som ein kan sjå av utdraget under så kan desse tre rutene godt fungere som slutten på teksten, ikkje berre på grunn av innhaldet men også fordi den siste ruta er ei av dei hyppigast gjentekne rutene i teksten: Det gamle fotografiet som ligg i sanden.

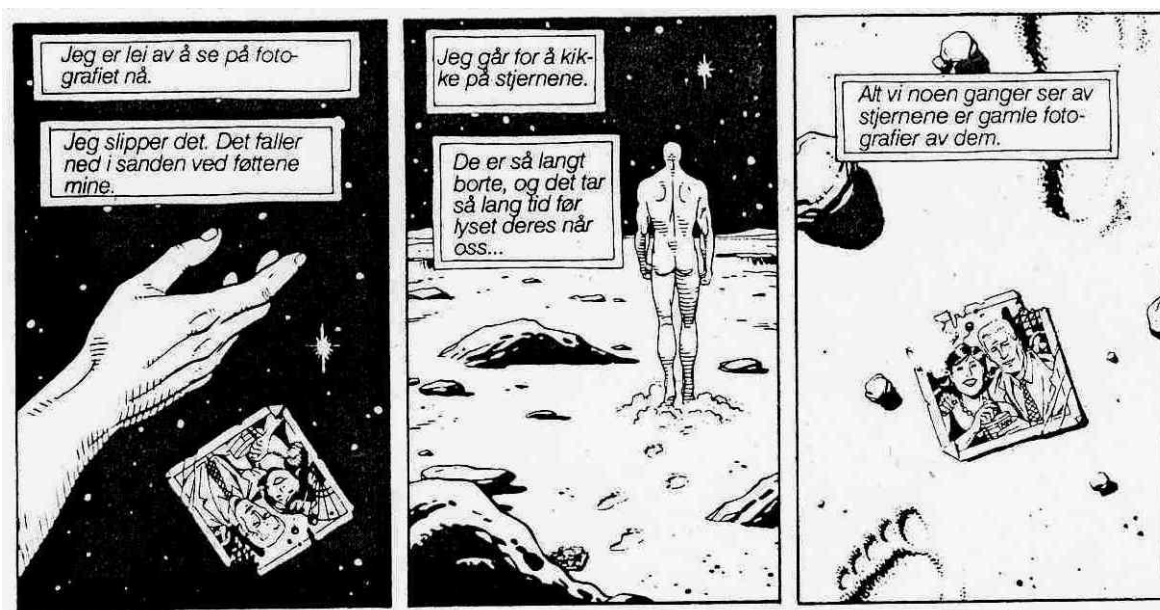


Fig. 7: Dei to siste rutene på side ein i kapittel fire.<sup>122</sup>

### 6.3 Korleis les elevane teikneserien?

Ein tenkjer gjerne at det å lese ein teikneserie er noko alle kan, nesten intuitivt. Kanskje er denne førestillinga ei følgje av at ein ser at barn har glede av teikneseriar også før dei lærer å lese bokstavar. Samtidig er det ikkje usannsynleg at også det å lese ein teikneserie er like

<sup>122</sup> Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987, kapittel fire, 1, rute sju, åtte og ni. Omsetjinga her er også upresis. I originalen er teksten i sisteruta slik: "All we ever see of stars are their old photographs."



konvensjonsstyrt og treningsfundert som det å lese ordinær skrift. I boka *Graphic Novels. Stories to change your life* (ei introduksjonsbok rekna for lesarar som vanlegvis ikkje les teikneseriar), gir teikneseriehistorikar Paul Gravett eit døme på ein person som var ”teikneserieanalfabet”:

Which do i read first – words or the pictures? A friend of mine used to have that trouble even with a ‘simple’ newspaper strip. She would read only the text balloons first all the way through, and not understand it. The she would go back and look only at all the pictures, and still not understand it.<sup>123</sup>

No er det ikkje slik at nokon av elevane i klasse 3W viste indikasjonar på at dei ikkje kunne lese teikneseriar, men mitt poeng her er å understreke at sidan det å kunne lese ein teikneserie truleg verken er medfødt eller noko ein får ei formell opplæring i, så vil det potensielt vere ulike måtar ein teikneserielesar vel å lese teksten på. Alle teikneserielesarar er på eit vis autodidaktar. Sjølv om eg går ut frå at dei fleste elevane i klasse 3W les teikneseriar på same måte som eg sjølv gjer, kan eg umogleg vite om dette stemmer, og sidan teikneserielesing truleg fungerer som ei automatisert handling så vil svært få eller ingen av elevane ha eit bevisst forhold til kva dei faktisk gjer når dei les ein teikneserie.

Det er difor vanskeleg å sei noko nøyaktig om korleis elevane les *Watchmen*, men kanskje finns det indikasjonar på lesemonster i dei innsamla rekkefølgjene deira. Eit lesemonster kan her vise seg både på eit makroplan, ei lesing av historia som heilskap, eller på eit mikroplan, ei lesing av sambandet mellom enkeltsider eller enkeltruter. Elev [F/J] viste oss i si rekkefølgje at ho på makroplan bruker narrative strukturar ho truleg allereie er van med, slik som den klassiske spenningsstopp-strukturen, og lesinga hennar består slik av å tilpasse den nye teksten inn i ein allereie etablert forteljingsstruktur. Dersom eit slikt lesemonster gjentek i andre teikneserielesingar så kan ein kanskje her snakke om ein slags tekstleg assimilering, der nye teksttypar vert tilpassa eksisterande mentale skjema for korleis ein som lesar oppfattar at litteratur skal vere.<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Paul Gravett, *Graphic novels: Everything you need to know* (New York: Collins Design & Harper Collins, 2005), 11.

<sup>124</sup> Assimilering og akkomodasjon er to av Jean Piaget sine omgrep om høvet mellom indre representasjon (det Piaget kallar *skjema*) og nye inntrykk. I ein assimileringsspross vert nye inntrykk tilpassa til dei skjema som individet har frå før, medan det i ein akkomodasjonsspross er skjema som vert omdanna eller utvida for å høve til nye inntrykk. Sjå Gunn Imsen, *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*, 3. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), 90–94.

På mikroplan kan eit lesemonster vise seg i korleis elevane har valt å setje saman dei ulike sidene i teksten. Eg har difor sjølv gått igjennom kapittel fire i *Watchmen* og forsøkt å kategorisere dei ulike overgangane mellom sidene i originalteksten. Her har eg brukt McCloud sine kategoriar for ulike overgangar mellom rutene, og eg har berre klassifisert overgangane mellom den siste ruta på ei side og den fyrste ruta på den neste. Hovudfunnet er at dei aller fleste overgangane er av typen scene-til-scene, men at få av desse likevel er heilt typiske.<sup>125</sup> På grunn av dei mange gjentekne bileta som dukkar opp ute av sekvens kan det difor vere meiningsfylt å sei at skrifta i nokre ruter får overgangane til å passe med scene-til-scene-kategorien, medan bileta i dei same rutene betre kan klassifiserast som ikkje-sekvensielle-overgangar. Ved å ta eit utval av desse overgangane og sjå korleis elevane har plassert dei i rekkefølgeskjemaet kan ein slik kanskje sjå om lesemonstret til elevane på mikroplanet er mest fokusert rundt teksten og eller rundt bileta.

Ein overgang som den eg skildra over finn ein mellom side tolv og side 13 i originalteksten, og det er her påfallande at nesten alle rekkefølgjene, både dei individuelle og dei frå gruppene, har plassert desse sidene i rett rekkefølge direkte etter kvarande. Det er berre ein elev som ikkje har gjort det, G3, og han har av ukjent grunn plassert dei som side 18 og sju. Truleg er det her datoane på sidene som har gjort at nesten alle har lagt desse to sidene i denne rekkefølgja, og slik har det i dette tilfelle vore den tekstlege informasjonen elles på sidene som har overtruffa den visuelle informasjonen i enkeltrutene. Eit anna døme er overgangen mellom side åtte og ni, og her er berre den eine sida som er datert. Likevel er det mogleg å sjå at sidene heng saman igjennom å kople den visuelle informasjonen frå siste ruta på side åtte (der Jon dør i testkammeret) saman med den tekstlege informasjonen i fyrste rute på side ni (der Dr. Manhattan fortel om si eiga gravferd). I dette tilfelle er det framleis svært mange som set desse i akkurat denne rekkefølgja: Alle gruppene gjer det, og ca. halvparten av enkeltelevene. Overgangen mellom side 20 og 21 er ein rein scene-til-scene-overgang, der ein hoppar frå året 1985 på botnen av side 20 til året 1975 på toppen av side 21. Denne var det vanskelegare for elevane å kople, sidan desse sidene tilsynelatande er heilt ukronologiske. Likevel er det enkelte som har klart det, kanskje fordi dei har kopla saman informasjon frå andre ruter på same sida. Desse rutene viser scenar frå krigen i Vietnam, noko som gjer at sida som heilskap kan plasserast kronologisk. Slik kunne eg ha heldt fram, men eg stoppar her.

---

<sup>125</sup> Når teksten ikkje inneheld overgangar frå scene-til-scene, så er dette i dei få samanhengande sekvensane: når Jon byrjar i ny jobb på Gila Flats, og byrjinga og slutten når Dr. Manhattan er på Mars.

Etter å ha undersøkt over halvparten av enkeltovergangane i teksten, og sett på korleis elevane har plassert desse sidene, vert konklusjonen min at elevane ikkje viser noko klart lesemonster på mikroplanet. Dei er kanskje pragmatiske når det gjeld å bruke den visuelle eller den tekstlege informasjonen for å plassere teksten, og det ser ut til at dei av og til koplar saman sidene på grunn av sidene som heilskap (slik som på side 20 til 21) og av og til på grunn av samband mellom enkeltruter (slik som på side 25 til 26).

I kapittel 2.3 skildra eg Wolfgang Iser sin teori om leseprosessen, og eg nemner der korleis lesing kan forståast som ein prosess som på same tid ser bakover og framover. Når elevane i denne oppgåva har forsøkt å finne mening i ein oppløyst tekst har denne leseprosessen kanskje vorte meir tydeleg for nokre, i og med at elevane her har relatert dei lausrivne sidene til heilskapen igjennom å sjå etter samband med andre sider som potensielt høyrte heime før eller etter den aktuelle sida. Oppgåva kan difor kanskje ha fungert på same måte som Iser meiner at moderne tekstar fungerer, nemleg som ein veg til metakunnskap om lesing:

Modern texts [...] are often so fragmentary that one's attention is almost exclusively occupied with the search for connections between the fragments; the object of this is not to complicate the 'spectrum' of connections, so much as to make us aware of the nature of our own capacity for providing links.<sup>126</sup>

Følgjeleg kan det tenkast at ein læringseffekt av dette prosjektet har vore at elevane igjennom denne oppgåva har vorte meir medvitne på korleis dei sjølv spelar ei rolle når det gjeld å få teksten til å gje mening. Ei vidare gjennomgang av arbeidsnotata og svara på spørjeskjemaet kan vise oss om elevane har opplevd å tenkje slike metatankar under teikneserieprosjektet

---

<sup>126</sup> Iser, *The implied reader*, 280.

## 7. Dataanalyse: arbeidsnotata

Datamaterialet som eg no vil gjennomgå er elevsvara på det eg omtalte som oppgåve nr. ein til fem i kapittel 5.2. Eg har kalla teksttypen for *arbeidsnotat*, sidan dette datamaterialet dels kan forståast som elevane sine svar på skriftlege oppgåver, og dels som elevane sine nedskrivne notat frå samtaler seg i mellom. Alle oppgåvene vart gjeve munnleg av meg, innlevering var frivillig og elevane fekk ingen formelle krav til kva slags tekst dei skulle levere inn. Difor varierer tekstane også i form og lengde, med eit fleirtal av tekstar som er korte og i stikkords- eller listeform. Alle oppgåvene vart utført på grupper, men det var oftare at to og to elevar samarbeidde enn at heile gruppa gjorde det. Eg observerte også elevar som arbeidde aleine. I datamaterialet ser ein tydeleg at mykje av teksten er eit samarbeidsprosjekt mellom fleire elevar, sidan ein ofte kan finne to og to dokument som er nesten identiske med kvarandre.

### 7.1 Den fyrste oppgåva

Arbeidsnotata er her prega av at elevane ikkje heilt forstod kva dei skulle gjere, truleg eit resultat av at den fyrste oppgåva var svært laus. Nokre elevar byrjar difor rett på ein analyse ("Tannhjulene i kapitlene er et eksempel på at tiden går og går. Klokken er et symbol på skjebnen" [J]), nokre byrjar med å gjenfortelje handlinga, og andre igjen ser ut til byrje på ei bokmelding: "Mer komplisert versjon av en superhelthistorie. Historien er relativt dyster, og veldig dyp." [J]. To jenter byrjar til og med teksten med litt poesi, plassert åleine mellom overskrift og resten av teksten: "Som man ser lyset fra en stjerne, ser han verden." Det er fyrst etter eg har satt inn ein plan B at arbeidsnotata frå spørsmål ein vert meir konsistente.

Elevsvara her viser at elevane ser etter mykje ulikt i teksten, både i høve til form og til innhald. Fleire av jentene lister likevel opp dei same punkta med "personskildring", "miljøskildring", "stemning", "språklege bilete", "symbol/metaforer" og "tema/motiv", noko som anten er fordi dette er ein fast framgangsmåte dei har lært eller laga, eller er fordi desse jentene har arbeidd saman på ei gruppe. Eg veit ikkje om klassen har eit fast mønster eller ein mal dei bruker kva gong dei skal tolke ein tekst, men unntatt det eg no har nemnt kan eg ikkje sjå noko som tyder på det utifrå det eg har samla inn. Samtidig kan det også hende at det at det er teksttypen teikneserie som her gjer at dei bryt med ein eventuell fast framgangsmåte.

Eg ser at mange elever seier dei ville finne ein ”rød tråd” i teksten, og den hyppige bruken av denne ordlyden kan kanskje tyde på det å leite etter ein raud tråd er ein tilnæringsmetode klassen er van med å bruke. Fotografiet som Jon held i på side ein i teksten vert av fleire trekt fram som ein slik raud tråd, andre nemner ”klokker” og ”tannhjul”.

Fleire av elevane er opptekne av å finne budskapet i teksten, både direkte og indirekte, og mange byrjar punktlista si med overskrifta: ”Virkemiddel”. Slik syner mange ei forståing av kva det vil seie å tolke som er i samklang med tolkingsdefinisjonen frå RVO-66/82. Ein gut skriv til dømes at han ville undersøkt ”om forfatteren har en dypere mening bak teksten, i så fall hvilken mening”, og andre kjem fram til at ”moralen” i teksten er ”at det ikke alltid er lykkenskapende å redde verden” [G]. Det sistnemnde meiner eg er døme på det som Torell omtaler som literary transfer-blokkeringar.<sup>127</sup> I følge Torell var denne blokkeringstypen truleg ganske vanleg i Sverige, og sidan litteraturundervisninga i Noreg og Sverige ikkje har vore så veldig ulike dei siste tiåra så kunne det tenkast at me også lett ville finne døme på dette også hos oss.

Med unntak av dei som jaktar på forfattarbudskapet er det få konkrete teikn på performance-blokkeringar i det elevane har skrive. Dette kan vere fordi elevane ikkje har skrive sjølve tolkinga men berre lista opp kva dei ville sett etter i ein analyse. Mange av punkta dei har skrive opp kan difor kan lett ende opp som performance-blokkeringar dersom eleven ikkje klarer å relatere enkeltdelane til korleis han eller ho forstår teksten som heilskap. Til dømes er det mykje oppramsing av ulike symbol i teksten og tolking av kva dei betyr, men ingen skriv kvifor dei tolkar det på den eine eller den andre måten. På same måte er det mange som skriv om synsvinkel og om kva som karakteriserer forteljar og eg-person, men ingen som skriv om korleis dette påverkar teksten. Dersom slikt som dette berre vert ståande ukommentert vil dette vere ein type performance-blokkering, der det å tolke ein tekst vert omtrent som å fylle ut masse predefinerte og enkeltstående felt i eit skjema.

Elevane har i arbeidsnotata elles mange spennande punkt under overskrifta verkemiddel, og det er her spesielt interessant at mange også inkluderer visuelle verkemiddel. Ei jente skriv til dømes om personkarakteristikken at lesaren no har ”mer enn tekst å ta utgangspunkt i”, og ca. halvparten av elevane nemner forma på snakkeboblene og forteljarboksane. Når Dr.

---

<sup>127</sup> Torell, ”Resultat: En översikt”, 86–88.

Manhattan snakkar har snakkeboblene hans ein ekstra ring rundt seg (ein elev kallar desse boblene for ”torundet” [J]), noko ingen andre karakterar har. Ei av jentene tolkar dette som at han har ei ”rar stemme.”



Fig. 8: Snakkeboblene til Dr. Manhattan er annleis enn snakkeboblene til dei andre karakterane.<sup>128</sup>

Elevane kommenterer typografien (”Hvilken effekt har de ordene som står i store bokstaver? Hvorfor står de i store bokstaver” [J]), og dei kommenterer teikningane: ”Konkrete/realistiske teigninger. Mange av karakterene ser veldig vanlige ut. Detaljert strek, minner meg om *Fantomet*” [J].

Fleire er opptekne av den narrativ strukturen. Ei jente skriv at ho ”ville sett på hvordan teksten var bygd opp, spenningskurve, avslutning (åpen/lukket)” og at ho ville ”se etter frampek og tilbakeblikk”. Ei gut bruker karakteristikken ”sirkelgang”, medan ei anna jente skriv at teksten er bygt opp av ”småhistorier.” Fire elevar skriv at dei ville undersøkt korleis teikneserien høver til historiske fakta, spesielt om Cubakrisa og bombinga av Hiroshima. To elevar, ein gut og ei jente, peikar på at teksten ikkje er realistisk i skildringa av stråling.<sup>129</sup>

Det er mange elever som skriv at dei ville sett etter tema i teksten, men det er berre ein elev som forsøker å formulere kva dette temaet kan vere. Denne eleven, ein gut, har til gjengjeld

<sup>128</sup> Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987, kapittel fire, 18, rute tre.

<sup>129</sup> ”Partikkelstråling lager ikke synlig lys” skriv ein av dei, med referanse til hendingane på side åtte i kap. fire.

mange ulike forslag: ”[s]avn”, ”ensomhet”, ”skyldfølelse”, ”ansvar”, ”klokke uten urmarker (finnes det en Gud?)” og ”[t]eknologi, forskning, etisk ansvar?” Det nærmaste ein kjem ei temaformulering hos dei andre elevane er hos ei jente som skriv følgjande: ”Jeg tror ikke Jon egentlig vil være superhelt, men at han føler det er noe han må gjøre. Derfor vert han veldig trist og drar til Mars (han flykter fra sin egen skjebne). Er ikke redd. Er ensom.”

Eg fann ingen spesielle skilnadar mellom kjønna i korleis dei svarte på denne oppgåva, anna enn at jentene gjennomgåande skreiv lengre svar enn gutane. Den einaste eleven som ikkje hadde svart på oppgåva var også ein gut, og han hadde berre skrive eit reint handlingsreferat.

Det er interessant at så mange elevar trekk inn det visuelle aspektet sjølv når oppgåva er å sjå vekk frå at det er ein teikneserie og å handsame det som om det var ein heilt vanleg tekst dei skulle lese i ein norsktime. Det kan kanskje tyde på at elevane har vanskar for å sjå bort frå det samansette elementet i teksten. Eg synes også det er spennande at ei av jentene skriv om teksten at ein som lesar ”må lese mellom linjene”, noko ho skriv dagen før eg fortel klassen om lukking. Som eit døme på ein slik stad i teksten nemner ho scenen med demonstrasjonen i Washington på side 22, der ho skriv at me sjølv må finne ut ”hvorfør alle er borte.”

## 7.2 Den andre oppgåva

Sidan mange elevar allereie hadde inkludert det visuelle aspektet på oppgåve ein vart det naturleg også ein del gjentakning i svara på spørsmål to. Nesten alle elevane hadde skrive liste denne gangen, berre to elevar, ei jente og ein gut, hadde skrive samanhengande tekst. Veldig mange elever skriv lista slik at dei for kvart listepunkt nemner noko dei ville gjort, for deretter å kort utdjupe kva dei meinte med punktet igjennom eit døme, ei forklarande setning eller eit synonym. Dei fleste har skrive mange relevante punkt, og berre nokre få har teke lett på oppgåva og skrive at dei berre ville ”[s]ett mer nøye på tegningene” [J] og liknande svar. Det var elles ingen nemneverdige skilnadar mellom svara til jentene og gutane i denne oppgåva.

Nesten alle elevane nemner eit eller fleire av dei følgjande punkta på lista si: teiknestil, fargebruk, typografi, visuelle symbol og utforming av snakkebobler og tekstboksar.<sup>130</sup> Enkelte elevar har i tillegg med ein eller fleire av dei følgjande punkta: bileteperspektiv, språkbruk,

---

<sup>130</sup> Ein jente omtalar tekstboksane for ”fortellende firkanter”, eit kreativt og godt namn på fenomenet.

gjentekne bilete, onomatopoetikon, stemning, visuell miljø- og personlegdomsskildring, historieoppbygging, utforming av rutene og talet på ruter per side. Fire elever er i tillegg inne på det som klassen etterpå skal arbeide meir med: To gutar skriv høvesvis at ein kan forsøke å ”se bilde og tekst i forhold til hverandre” og ”se på bilde og tekst, og analysere sammenhengen”, og ein gut og ei jente skriv begge at ein kan ”se om rutene henger sammen.” Berre ein elev, ei jente, skriv at ho vil sjå etter ”tema og budskap.”

Eit generelt trekk ved elevsvara er at dei fleste meiner at ei teikneserieanalyse også må ta omsyn til at teikneseriar er meir visuelle enn ein skriftleg tekst. Ei jente skriv at ein i teikneseriar ikkje lager egne bilete hovudet, men at ein ”ser hva forfatteren har tenkt med en gang.” Fleire av jentene skriv også korleis teikningane kan gje tilleggsinformasjon til teksten, slik som lesaren kan at ”[s]e på ansiktsuttrykk – hva figurene mener, føler (som de ikke forteller)” [J]. Dei som skriv om dette er her inne på den særreigne dobbeltkommunikasjon ein finn i teikneseriemediet, eit punkt eg vil komme tilbake til i den avsluttande diskusjonen. Ein av gutane er også inne på det same når han skriv at ”[b]ildene forteller mer enn teksten alene.”

Når elevane fører opp punktet teiknestil, ser det utifrå døma ut som at alle forstår teiknestil som korleis karakterane og miljøet er skildra, noko mange kategoriserer som ein detaljert og realistisk stil. Tilsvarande verker også det som om mange set likskapsteikn mellom dystert innhald og bruk av teikningar i svartkvitt. Ei jente skriv til dømes ”farger = livlig, sort/hvitt = dystert”, medan ein gut skriv ”[f]argebruk: svart/dystert eller fargesprakende?”

Ganske mange av elevane skriv at dei vil sjå etter visuelle symbol eller ”om det finnes gjenstander og lignende som man kan tolke” [J], og som døme på dette vert me fortalt at ”tannhjul symboliserer tiden, s. 3” [J]. Truleg er elevane så vande med å leite etter symbol i skriftlege tekstar når dei arbeider med litteratur, at dei vel å også gjere dette i arbeid med ein teikneserie.

Ein interessant merknad som nokre av elevane kjem med er at storleiken på rutene og talet på ruter pr. side kan påverke teksten. Ei jente skriv til dømes ”[s]tore/små ruter; - små ruter (alt skjer fort) - store ruter (mye innholde & beskrivelser).” Dette er spanande sidan det i den aktuelle teksten er ganske lite variasjon i rutestørleiken, slik at elevane her kanskje ikkje skriv om *Watchmen*-utdraget, men kanskje trekk inn noko dei tidlegare har lært om teikneseriar.



Det er overraskande at så få elevar trekk inn analyse av bilete, sidan dette vert omtalt i læreboka deira og eg difor gjekk utifrå at klassen kjende litt til dette på førehand. Dersom det stemmer at dei har lært om dette før, har elevane her anten gløymt det dei hadde lært om analyse av bilete, eller så gjorde dei ikkje koplinga om at dette var noko som det var mogleg å trekkje inn i ein teikneserieanalyse. Dei to elevane som hadde skrive om analyse av bilete, ei jente og ein gut, hadde skrive akkurat det same, truleg på grunn av samarbeid: ”Standardiserte ruter og normalperspektiv, med noen få nærbilder.”

### 7.3 Den tredje oppgåva

Mellom oppgåve to og oppgåve tre har elevane vorte presentert for McClouds teori om lukking og fått utlevert eit støtteark. I oppgåve tre hadde difor elevane høve til å skrive om både lukking, tekst-og-bilete-kombinasjoner og ulike overgangar mellom rutene, men alle elevane unntatt seks stykk, valte å utelukkande skrive om det siste. Ein mogleg grunn til det kan vere at eg brukte dette som døme på korleis ein kunne bruke teorien på ein tekst. Sidan me gjekk rett frå eit svært kort lærarforedrag med ukjente omgrep, så er det sannsynleg at elevane følte det var tryggast å gjere akkurat som i forslaget eg kom med. Dei seks som hadde skrive om noko meir enn ruteovergangar hadde også kort skrive om lukking.<sup>131</sup>

Alle elevane har altså lista opp kva overgangar dei meiner å finne i teksten, og nokre har også skrive kva dei meiner denne overgangstypen gjer for lesinga. Til dømes har mange skrive at aspekt-til-aspekt-overgongane verkar stemingsskapande, og ei jente nemner at det er ”mye lettere å følgje med når det er handling til handling’ eller ’scene til scene’.” Det er også svært få direkte feilkategoriseringar i svara, slik at det ser ut til at mange av elevane har forstått teorien som vart presentert.<sup>132</sup>

Ei teljing av overgangskategoriene i elevsvara viser at alle seks overgangar er representert. Desse fordelte seg som følgjer (talet angir kor mange elevar som nemner denne kategorien): Handling-til-handling: 20, scene-til-scene: 18, aspekt-til-aspekt: tolv, ikkje-sekvensiell: ni,

---

<sup>131</sup> Eigentleg var det berre fire stykk (fire jenter) som hadde skrive om lukking, sidan dei to siste (to gutar) berre hadde satt lukking som overskrift på ei liste som elles berre bestod av kategorisering av ruteovergangar. Jentene som hadde skrive om lukking hadde berre gjeve ei definisjon av kva fenomenet er, samt skrive at lukking var ein viktig mekanisme når dei leste teksten. Ingen døme eller vidare utdjuving vart gjeve.

<sup>132</sup> Den vanligaste feilen var å blanda saman ikkje-sekvensielle overgangar med det å ikkje fortelje ei historie i kronologisk rekkefølge.

augeblunk-til-augeblunk: fem og subjekt-til-subjekt: tre. Denne lista er sortert i synkende rekkefølge, og viser oss slik at det tydeleg er handling-til-handling og scene-til-scene som dominerer, noko som også er i tråd med McCloud sine empiriske testar.<sup>133</sup>

Overraskande få har inkludert subjekt-til-subjekt-overgangar, sjølv om eg meiner at også denne kategorien er hyppig representert i teksten. Dette kan kanskje vere fordi dømet eg brukte på denne kategorien på støttearket ikkje fungerte godt nok. Det er også verdt å merke seg at så mange elevar har funne ikkje-sekvensielle-overgangar i kapitlet, sidan eg meiner at denne overgangstypen aldri er direkte tilstades i teksten. Når elevane skal gje døme frå teksten på denne overgangstypen nemner fleire tannhjula, ølglaset og fotografiet, noko som truleg tyder på at elevane her berre har sett på bileta når dei har delt inn overgangane. Døma elevane bruker er alle bilete som vert repetert igjennom teksten, der bileta verkar plassert heilt utav sekvens, men der det er teksten i forteljarboksen som koplar ruta saman med den føregående og den neste. Det same kan ein sei om overgangane av typen aspekt-til-aspekt i teksten.

To elevar, truleg to som har arbeidd saman, har både skrive om kva overgangar dei meiner å finne i teksten generelt og om overgangane frå side til side. I det sistnemnte kjem dei fram til at det stort sett er scene-til-scene-overgangar, men med innslag av handling-til-handling (partiet der Jon arbeider på Gila Flats) og augeblunk-til-augeblunk (når Dr. Manhattan er på Mars, i byrjinga og slutten på kapitlet), noko som er likt med kategoriseringa eg gjorde i kap. 6.3.

## 7.4 Den fjerde og femte oppgåva

Oppgåve fire og fem høyrte så tett saman at dei fleste elevane har skrive eit samla svar på desse spørsmåla, slik at desse også bør gjennomgåast samla. Skilnaden mellom oppgåve fire og oppgåva fem var utelukkande tidspunktet: Når elevane fekk oppgåve fire hadde dei berre lese ein variant av teksten, medan dei hadde lese alle tre variantane når dei fekk oppgåve fem. Mange elevar venta då med å skrive ned kva dei meinte om teksten til dei hadde lese alle variantane, truleg fordi det var for vanskeleg å sei noko om teksten på det tidspunktet dei fekk oppgåve fire. Eg ser også at oppgåvene her var veldig lause, og difor også vanskelege å svare på for elevane.

---

<sup>133</sup> Desse er kort omtalt i kapittel 2.2.

Dei fem sidene som elevane fekk utlevert til denne oppgåva skildrar til to parallelle handlingar: A og B. I vedlegg nr. fem har eg laga ein figur som illustrerer korleis teksten vekslar mellom desse to handlingane, samt skrive kort om kva handlingane går ut på. Som me kan sjå av figuren er all tekst på den fyrste sida henta frå handling A, medan all tekst på dei andre fire sidene er henta frå handling B. Samtidig vekslar bileta mellom dei to handlingane på alle fem sidene, og denne vekslinga skjer i annankvar rute. Når tekst og bilete høyrer til same handling er teksten gjengjeve i snakkebobler, medan teksten er gjengjeve i forteljarboksar når teksten er frå ei handling og bileta er frå ein annan. Teksten er også formulert slik at teksten frå den eine handlinga også kommenter biletet frå den andre handlinga når desse to vert kombinert. I utdraget under ser me til dømes korleis teksten frå handling A (som går over alle tre rutene) også gjer mening når denne i rute to står saman med eit bilete frå handling B:



Fig. 9: Døme på parallelle handlingar og dobbeltydingar mellom desse.<sup>134</sup>

For dei elevane som berre leste teksten kunne det truleg verke som om dei utleverte fem sidene var to ulike historier: Ei historie på den fyrste sida, og ei anna historie på dei andre fire sidene. Dette resulterte i at fleire elevar kommenterer at teksten var vanskeleg å forstå heilt i starten, men at dei gav meir mening når dei leste vidare. Dei som berre såg bileta forstod lettare at dette var to ulike historier, og at desse gjekk parallelt med kvarandre.

<sup>134</sup> Moore og Gibbons, *Watchmen*, 1987, kapittel tre, 10, rute ein, to og tre.

Elevsvara på den fjerde og femte oppgåva kan delast inn i tre typar: a) dei som har karakterisert teksten med hjelp av McCloud sine omgrep, b) dei som vurderer dei tre tekstvariantane opp mot kvarandre og kommenterer oppgåva, og c) dei som berre skriv eit handlingsreferat. Ofte er svara ein kombinasjon av dei tre typane, i nokre tilfelle er alle tre med. For dei som har skrive svar av type c) så ser det ut til at desse elevane har hatt nok arbeid med å berre lese noko meiningsfylt inn i dei fem sidene dei fekk. Det verkar som dette i hovudsak gjeld elevar som berre fekk teksten og eller berre fekk bileta, og svara deira er fulle av spørjeteikn og kreative forslag til kva som skjer. Eg kjem ikkje til å kommentere eller sitere frå desse handlingsreferata noko meir, då eg meiner dette er av avgrensa interesse.

Dei elevsvara som kan karakteriserast som type a) består stort sett av oppramsing av omgrep frå støttearket dei hadde fått. Nokre få nemner her ulike overgangar mellom rutene, men dei fleste skriv om ulike tekst- og biletekombinasjonar. Det er berre kategori fire (additiv), fem (parallel) og sju (tekst og bilete er gjensidig avhengige av kvarandre) som vert nemnd. Nesten ingen gjer døme.

Når det gjeld elevsvara som kan karakteriserast som type b), så er det her mange som meiner at det var ”lettere å forstå bare tekst enn bare bilder.” Ei jente gir følgjande døme for å argumentere for sitt syn: ”De som så bildene trodde slosskampen og talkshowet hang sammen, men de som kun leste teksten visste jo ikke noe om slosskampen.” Fleire elevar meiner det motsette, altså at det var lettast å lese teksten for dei som berre fekk bileta. Dette grunnjev dei med at ein igjennom å sjå bileta lettare kan forstå at dette er to parallelle historier. Ei jente skriv at ”[f]or de med bare tekst var det vanskelig å skjønne at det var to historier”, noko ho meiner ”viser at man trenger bildene.” Ei anna jente meiner det same, og tolkar dette som at heile historia eigenleg ”er bildespesifikk.” Dei få som gjer ei vurdering av oppgåva meiner ho var ”vanskeleg” eller til og med ”for vanskeleg”, og ei jente klagar over at teksten var på engelsk, noko ho meinte gjorde han enno vanskelegare å forstå.

Det var berre nokre få av elevane i klasse 3W som klarte å identifisere mønsteret i korleis teksten veksla mellom dei to handlingane. Ei jente som har skjønt det skriv følgjande:

Teksten hang sammen selv om det var parallellhistorier. Det er som om den historien med snakkeboblene gjenspeiler den med mer firkantede tekstbobler. Lik handling: Begge blir trengt opp i et hjørne, men klarer å bryte ut.

Dei to andre som er inne på det same er ei jente som i stikkordsform skriv "[t]o historier - fortellerbobler bytter side - bilder som puttes inn hører til den andre historien", og ein gut som skriv at "[t]o historier går parallelt: Noen dialoger går frå den ene historien til den andre."

Sidan det er så få som skriv om dette kan det tenkast at det var vanskeleg for elevane å lausrive seg frå tanken om at ein tekst og eit bilete som var plassert saman ikkje også skulle høyre saman. Under arbeidet gjekk eg rundt og høyrte på gruppene imens dei diskuterte, og eg høyrte då ein gut som var svært nære ved å identifisere mønsteret i teksten, men som fekk lite gehør for sine synspunkt hos dei andre på gruppa. Eg satt meg då ned med denne gruppa, og "leia" dei fram mot svaret, som ein av dei til slutt formulerte sjølv. Det var då interessant å observere at elevane ikkje likte å få ein slik "fasit" servert av læraren, og at dei meinte at teksten like godt kunne forståast slik dei hadde gjort. Dette viser at enkelte elevar allereie hadde endra haldning til spørsmålet om det finns ein tolkingsfasit av teksten, sidan denne skuletimen berre var nokre dagar etter at eg leverte ut rekkefølgeoppgåva og fekk sterke protestar på påstanden min om at det ikkje fantes ein "rett" og ein "feil"-versjon av teksten.

## 8. Dataanalyse: spørjeskjemaet

I det følgjande vil eg gå igjennom elevsvara på spørsmål ein, to, fire, fem, sju og åtte på spørjeskjemaet. Svara på spørsmål tre og seks vart omtala tidlegare i oppgåva, medan spørsmål ni berre gjekk på kjønn og spørsmål ti berre resulterte i svært få svar. Dei som hadde svart på spørsmål ti, alle saman jenter, hadde stort sett berre skrive kort at dei syntes prosjektet var kjekt å vere med på og takka for at eg kom på besøk i klassen. Spørsmål to og åtte heng saman, og fungerte på eit vis som kontrollspørsmål til kvarande. Det er difor naturleg å gjennomgå desse saman, noko eg gjer i underkapittel 8.4. På same vis er også svara på spørsmål fire og fem to sider av same sak, og desse vil difor vert behandla saman i underkapittel 8.2. Spørjeskjemaet som elevane fekk er inkludert som vedlegg nr. ein, og eg kjem difor ikkje til å direkte gjenta ordlyden på spørsmåla i teksten.

### 8.1 Skilnader mellom å arbeide med teikneseriar og med skjønnlitteratur (spørsmål ein)

I spørsmål ein ville eg vite korleis elevane meinte det var å arbeide med teikneseriar i motsetnad til å arbeide med tradisjonelle skjønnlitteratur. Svara på dette spørsmålet fordeler seg ganske likt mellom dei som i svaret sitt berre har skrive kva dei meiner om å arbeide med teikneseriar, og mellom dei som vurderer det å arbeide med teikneseriar opp imot det å arbeide med tradisjonell skjønnlitteratur. Dei fleste i den siste svarkategorien nøyer seg med eit døme på høvesvis kva dei meiner er likt og ulikt, og enkelte kjem også med ei vurdering av kva teksttype dei liker best å arbeide med. Dei fleste som gjer ei slik vurdering er meir positive til teikneseriar enn til tradisjonell skjønnlitteratur, og fleire skriv samtidig at dei synes vanleg litteraturanalyse er ”kjedelig” [N/J og T/G], eller til og med ”gørr kjedelig” [I/J]. Det er likevel sjeldan at dei som liker teikneserieanalyse betre enn analyse av skjønnlitteratur kjem med eksplisitte argument for kvifor dei meiner som dei gjer. Dette kan kanskje vere fordi desse elevane ikkje er så reflekterte rundt synspunkta sine, at dei ikkje ”gidder” å skrive eit lengre svar, eller at dei berre skriv det dei trur forskaren ønskjer å lese. Svaret til [O/J] er eit godt døme på denne typen svar:

Jeg syntes det var mye morsommere å jobbe med dette tegneserieprosjektet enn å jobbe med annen tradisjonell skjønnlitteratur. Selv om det var ganske mye vanskeligere å jobbe med en tegneserie og tolke denne, var det mye mer interessant.

Fordi elevane har valt å svare på litt ulik måte, er det vanskeleg å samanlinke svara. Eg har difor forsøkt å telje dei adjektiva elevane bruker om det å arbeide med teikneseriar. Desse er som følgjer: Morosamt (13 elevar), annleis (elleve elevar), spanande (fire elevar), gøy (fire elevar), interessant (tre elevar), lærerikt (ein elev) og greitt (ein elev). Seks elevar skriv at det å arbeide med teikneseriar var ganske likt det å arbeide med skjønnlitteratur, medan to elevar skriv at det var ulikt. Det er ingen nemneverdige skilnadar mellom kjønna her. Dei vanlegaste punkta elevane trekk fram når dei skal peike på kva som er likt er følgjande: Begge teksttypene har ei handling og ein struktur, dei har karakterar som ein kan tolke og dei inneheld begge dialogar, symbol og skildringar. Når elevane skal sjå på skilnadane er dei aller fleste mest opptekne av bileta, og at desse gjer at det vert ”mer å tolke enn det er i en ren tekst (bilder, symboler, ansiktsuttrykk)” [P/J]. Nokre få nemner samspel mellom bilete og tekst.

Når det gjeld å samanlikne utfordringsnivået mellom dei to teksttypene er det sju elever som meiner at teikneserieanalyse var vanskelegare enn tradisjonell litteraturanalyse, medan tre elevar meinte at teikneserieanalyse var enklare. [X/G] meiner teikneseriar er lettast fordi ”du får en billedlig framstilling av litteraturen du skal analysere”, medan [Y/G] meiner grunnen til at det er lettast å analysere skjønnlitteratur er at ”skjønnlitteraturen er ofte lenger, som gjør det lettere å finne poeng.” Det er elles interessant å merke seg at elevane ikkje er einige når det gjeld kva teksttype som treng mest fantasi og meddikting. [T/G] meiner at ”bildene i ein tegneserie gir mye informasjon og gjør det lett å la fantasien vandre fritt”, slik at tradisjonell litteratur for han difor vert ”lettere å følge” fordi ”færre ting er overlatt til fantasien.” [P/J] har motsatt standpunkt, og skriv følgjande: ”Jeg merker at jeg nok bruker fantasien mindre når jeg leser en tegneserie. Når jeg leser en bok, danner jeg meg et bilde inne i hodet av alt jeg leser.” [S/J] er inne på det same, og skriv til dømes om teikneseriar at ”på grunn av bildene kan man enklere forstå hvordan forfatteren har tenkt om utseende på karakterene, omgivelsene, osv.”

Fleire elever skriv svar som kan tolkast dit at teikneserieanalyse ikkje nødvendigvis er vanskelegare enn analyse av skjønnlitteratur, men at det vart vanskelegare no fordi det var heilt nytt for elevane å arbeide med teikneseriar. [B/J] er ei av desse, og ho skriv:

Jeg visste ikke helt hvordan å analysere en tegneserie, fordi vi ikke har lært noe om dette på forhånd. Jeg tror derfor vi ikke fikk maksimalt ut av din undervisning, fordi vi ikke visste hvordan vi skulle gå frem.

## 8.2 Analyseverktøy og teksttypar (spørsmål fire og fem)

På spørsmål fire og fem spurde eg høvesvis om kva elevane meinte om høvet til å bruke reiskap frå tradisjonell litteraturanalyse på teikneseriar, og om høvet til å bruke teikneserieteori på tradisjonell skjønnlitteratur. Elevsvara på det fyrste spørsmålet fordelte seg slik: 21 elevar svarte ”ja”, tre elevar svarte ”nei”, ein elev svarte ”både ja og nei”, ein svarte ”kanskje” og ein gav eit svar som ikkje kan tolkast i nokre av retningane. På spørsmål fem var fordelinga ganske annleis. Her svarte elleve elevar ”ja”, fire svarte ”nei”, tre gav svar som eg har tolka som eit ”kanskje” og fem svarte ikkje på spørsmålet i det heile. I tillegg er det fire elevar som har mistolka spørsmål fem og difor utelukkande bruker svaret sitt på å skrive at teikneserieteori høver godt til teikneserieanalyse. Sidan det sistnemnde ikkje er spesielt oppsiktsvekkande, ser eg ingen grunn til å ytterlegare kommentere desse fire svara.

Det er to påfallande trekk med elevsvara på spørsmål fire: Det fyrste er at fleirtalet av elevane er positive til bruk av litteraturteori på teikneseriar, det andre er at dei fleste skeptikarane er gutar. Årsaka til denne kjønnsdifferansen er uviss, og kanskje også berre vilkårlig. På spørsmål fem er det ingen merkbar skilnad mellom kjønna. Dei som har svart ”nei”, ”kanskje” og ”både ja og nei” på spørsmål fire grunngjev dette stort sett med at dei to teksttypane er for ulike og at dei difor treng ulike analyseverktøy. [Æ/G] skriv til dømes at teikneseriar ikkje legg ”så mye vekt på skildringer, ettersom bildene sier veldig mye om stemningen”, og [W/G] legg til at ”[b]ildene i tegneserien avgrensar ens egen oppfatning av teksten”, noko han meiner gjer at ”det blir mindre rom for egne tolkningar.”

Elevane som svarar bekreftande på spørsmål fire argumenter oftast for dette igjennom å vise til alle likskapane dei meiner å sjå mellom dei to teksttypane. Som døme på likskapar nemner elevane at begge teksttypane har eit tema, ei historie og ulike karakterar eller symbol som vert tolka. Fleire elevar skriv også at ein teikneserieskapar og ein forfattar gjerne bruker mange av dei same verkemidla, og elevane meiner at ein difor også skulle kunne analysere begge teksttypane med dei same metodane. Det er ingen som gjev døme på kva slags verkemiddel som er like i teksttypane, og det kan kanskje tenkast at heller ikkje alle elevane er klar over kva slike verkemiddel er eller kan vere. Elev [Y/G] skriv til dømes at ”forfatteren prøver alltid og få frem noe og det gjøres jo gjennom litterære virkemidler”, ei formulering som sender assosiasjonane mine tilbake til rundskriv RVO-66/82 og til det synet på litteratur som viser



seg der. Det same kan også seiast om svaret til [F/J], der ho hevdar at dei to teksttypene er ulike fordi teikneseriar oftast ikkje har ”et budskap å bringe frem”, noko ho meiner ”forfattere av skjønnlitterære tekster ofte har.”

Det er ikkje alle som svarar ja på spørsmål fire som samtidig er einseitig positive. Mange modifierer svaret sitt og skriv til dømes at det fungerte ”bare til en viss grad” [Z/G] og ikkje ”helt ut” [M/J]. Elev [L/J] legg også til at ho følte at ho ikkje fekk så mykje ut av det, og [C/J] skriv at ho ”tviler på at jeg ville brukt en slik metode selv.” [A/J] er også skeptisk til å ”bare bruke trekk fra tradisjonell litteraturanalyse”, fordi ho meiner at ”det er mange essensielle forskjeller mellom tegneserier og tradisjonell litteratur som da blir borte.” Alle modifieringane som er tilknytte ”ja”-svara på spørsmål fire får også den skeive fordelinga mellom dei som svarte ja på spørsmål fire og fem til å sjå meir normal ut (21 svarte ja på spørsmål fire men berre elleve på spørsmål fem).

Det var færre elevar som på spørsmål fem skriv utfyllande om kvifor dei meinte som dei gjorde. Dette kan vere fordi spørsmål fire og fem var så like, slik at dei som grunn gav synet sitt med høvesvis likskap og ulikskap på spørsmål fire også vil ha det same synet på spørsmål fem, og difor heller ikkje ser poenget i å skrive det same to gangar. Dei elevane som har svart ”ja” på spørsmål fire, men ”nei” på spørsmål fem gjev heller ikkje noko vidare forklaring på kvifor dei meiner det fungerte den eine vegen, men ikkje omvendt. Kanskje meiner dei indirekte at teikneseriar liknar på skjønnlitteratur, medan skjønnlitteratur ikkje liknar på teikneseriar. Ei av dei som endrar syn slik er [D/J], som går frå eit ”ja” på spørsmål fire til eit ”kanskje” på spørsmål fem, der ho i svaret på sistnemnde skriv følgjande:

Det kan nok bli litt vanskeligere å bruke redskap fra tegneserieteori til i tolke en vanlig skjønnlitterær tekst. Det er jo ikke ruter eller samspill mellom tekst og bilder i en slik tekst. Men på en måte er det jo kanskje mulig å se lukkingen, det er jo ikke alltid beskrevet akkurat hva som skjer men likevel kan vi skjønn hva forfatteren vil fortelle oss.

[F/J] er ei av dei som var positive til begge metodane, men ho skil seg ut ved å favorisere den siste: ”Av alt vi gjorde var det mest spennende og lærerikt å bruke redskap fra tegneserieteori til å arbeide med tradisjonell skjønnlitteratur.” Ho skriv aldri heilt kvifor ho favoriserer dette, men ho skriv ”[d]et var spennende å ’lese mellom linjene’”, noko som kanskje tyder på at det er dette ho meiner å ha lært igjennom denne metoden.

## 8.3 Ønsker elevane å arbeide meir med teikneseriar?

### (spørsmål sju)

På spørsmål sju ville eg vite om prosjektet gav meirsmak hos elevane. Av jentene er det 14 stykk som skriv at dei gjerne vil ha meir teikneseriar i norsktimane, medan to jenter svarer kanskje, to jenter svarer nei og ei jente ikkje har noko synspunkt: ”Det har jeg ingen spesiell mening om, egentlig. Syns det var helt ok å jobbe med tegneserie – ikke noe jeg spesielt mislikte eller likte” [R/J]. Gutane er meir gjennomgåande positive enn jentene: Sju stykker seier ja til meir teikneseriar i norsktimane, medan berre ein, [Y/J], er ganske likegyldig: ”Spiller ingen rolle, greit med variasjon. Helt ok.”

Tre av jentene som svarer ja, gjer dette med føresetnad av at ein då arbeider med andre teikneseriar enn *Watchmen*.<sup>135</sup> [B/J] skriv til at ho ”synes vi burde begynne på et lettere nivå enn vi gjorde, for det var en altfor krevende tegneserie hvis man ikke hadde lest noe særlig på forhånd”, og [J/J] meiner dei burde få arbeide med teikneseriar som var ”enkler og mer interessante” enn *Watchmen*. Ei anna jente, [F/J], skriv at ho gjerne vil arbeide meir med teikneseriar i norsktimane, men legg til at dette ikkje bør ”være en veldig stor del av undervisningen, da det ikke er så ufattelig mye å lære av det.” Alle jentene som svarer kanskje eller nei grunnjev svaret med liten eller ingen personleg interesse for teikneseriar, og ei av dei legg også til at ho trur arbeid med teikneseriar ”vil være mer interessant for gutter” [E/J].<sup>136</sup>

Når elevane som svara ja skal grunnje dette svarar dei som oftast at det anten er kjekt med variasjon i norsktimane eller at teikneserieanalyse kan gje ”en ny vinkel til kunnskapen” [X/G]. Nokre elevar har med begge argument, slik som [G/J] som meiner at teikneserieanalyse ”er morsomt å jobbe med som et avbrekk og virker utfyllende på kunnskapen vi allerede har om analyseteknikk.” Ei jente, [F/J], legg til at tegneserier kan virke motiverende for nokre elevar, medan [I/J] meiner at ”vi lever i et moderne samfunn, og moderne tekster som tegneserier burde være en større del av pensumet.”

---

<sup>135</sup> [B/J], [L/J] og [J/J].

<sup>136</sup> [C/J] og [D/J] svarer kanskje, [Q/J] og [E/J] svarer nei.

## 8.4 Læringseffekten av forsøket (spørsmål to og åtte)

Både spørsmål to og spørsmål åtte er relatert til læringseffekten av forsøket, og spør høvesvis om korleis elevane føler prosjektet har påverka kompetansen deira i tekstanalyse og om korleis elevane vil vurdere læringseffekten. Elevane er her gjennomgåande positive: 19 elevar meiner prosjektet har påverka kompetansen deira i tekstanalyse, medan heile 20 elevar meiner at prosjektet har hatt ein læringseffekt.

På spørsmål to er det i tillegg til dei 19 elevane som svarte ”ja” også fem elevar som svarte ”nei” og tre som ikkje heilt klarar å bestemme seg: veit-ikkje-gruppa. Av dei fem som svarer nei er det berre to som grunngjev svaret sitt. [L/J] skriv at ho ikkje har vorte påverka av prosjektet fordi teikneserieromanar ”er en helt annen sjanger. Det er mye man må se etter i en tegneserie som man ikke kan se etter i et dikt”, medan [S/J] skriva at ho på ”oppgaven som hadde med analyse å gjøre” (ho meiner her kanskje fleire oppgåver), berre brukte den ”kunnskapen jeg hadde frå før, og lærte egentlig ikke så mye mer.” I veit-ikkje-gruppa er det også lite grunngjevingar, men ei av dei usikre, [R/J], endar til slutt opp med at påverkinga heller var ”til det bedre enn det verre, i og med at all øving så klart hjelper.” Den einaste skilnaden mellom kjønna i svara på spørsmål to ser ut til å vere at fleire av gutane som svarer ja ikkje gjer dette heilhjarta. [T/G] meiner prosjektet berre har påverka han ”en smule i positiv retning”, [W/G] skriv at det berre har påverka han ”til en viss grad” og [Z/G] meiner prosjektet berre har hatt ”en viss positiv effekt.” Eg har inga forklaring på kvifor gutane modifierer svara sine meir enn jentene.

Av dei 19 elevane som svarer ja på spørsmål to er det tre stykk som skriv at dei no har vorte betre til å analyse teikneseriar, medan dei resterande 16 meiner dei generelt har vorte betre til å analysere tekstar. Mange argumenterer for den siste påstanden igjennom å peike på at dei no har ”lært nye begreper” [Q/J] og ”fått nye verktøy” [Y/G], noko som igjen har ”utvidet mitt reportear [sic]” [G/J]. Ein gut skriv at han no ”kjenner til flere metoder innen tekstanalyse enn det jeg gjorde før”, og ein annan meiner prosjektet hadde positiv effekt fordi ”[n]ye vinklinger hjelper til å se nye ting” [X/G]. Ein elev tenkjer truleg også at det sistnemnde kan gje han fordelar i konkurransen med andre elevar, sidan han på svaret sitt skriv at det alltid er ”interessant og nyttig og ha et bredere valg av muligheter for en mer spennende tolkning av en tekst som gjør det mulig å skille seg ut” [Y/G].

Tre av jentene nemner spesifikt kva dei har lært av prosjektet. [A/J] lærte at tekster ”kan tolkes på forskjellige måter” og [F/J] lærte å ”tenke meg fram til betydningen av ting som ikke direkte ble tegnet eller nedskrevet.” [F/J] ser nytteverdien i det sistnemnde fordi ho trur at ho ”kan bruke det jeg har lært til å lese gjennom linjene på dikt og annen skjønnlitterær tekst.” Ei anna jente som skriv utfyllande er [G/J]. Ho skriv at ho etter prosjektet vart merksam på at ”fortellerstemmen i bildet ikke trenger være det samme som det vi egentlig ser i tegneserieruten, men samtidig kan de høre sammen. Dette kan vi se igjen i dikt osv. der de forskjellige linjene egentlig ikke handler om det samme, men på samme tid kan de gjøre det.”

På spørsmål åtte har 21 elevar svart at prosjektet har hatt ein læringseffekt, ein elev har svart at det ikkje hadde det og fire elevar er såpass uklære på kva dei meiner (enten fordi dei ikkje veit svaret eller fordi dei ikkje klarar å formidle det) at svara må kategoriserast som eit *tja*. Ein elev, [K/J], har ikkje svart på spørsmålet. Den eine eleven som meiner at prosjektet ikkje har hatt ein effekt, [J/J], forklarar dette med at ho ikkje var tilstades i alle timane. Av dei fire elevane som eg gruppert som ”tja”-svar, grunngjev to av dei sitt syn med dei ikkje vil få bruk for det dei har lært seinare, medan dei to andre ikkje gjev noko spesiell grunn.

Dei aller fleste elevane meiner altså at prosjektet har hatt ein læringseffekt, men nokre av dei som svarar ja stiller også spørsmål om nytteverdien av kva dei har lært. [Y/G] skriv at prosjektet var ein ”interessant avsporing”, men at dette elles ikkje var ”ideell læring for norskfaget.” [Æ/G] er bekymra for om han kjem til å huske det han har lært neste gang han skal analysere ein teikneserie, og [N/J] skriv at ”med tanke på at vi sikkert aldri kommer til å [ha] noen liknende prosjekt, så vet jeg ikke helt hvordan dette prosjektet kan hjelpe meg.”

Det er forskjell i kva elevane meiner å ha lært av prosjektet. Fleire skriv at dei no veit meir om korleis dei skal analysere ein teikneserie, og at dei har lært om analytiske verktøy som er godt eigna til å arbeide med denne teksttypen. Ein kan også sjå ei haldingsendring i nokre svara: Fleire skriv at dei har vorte meir bevisste når dei framover skal lese teikneseriar, at dei no ser på teikneseriar ”på en helt annen måte” [U/G] og at dei tek mediet meir alvorleg. [W/G] skriv til dømes at han no kanskje føler ”litt mer ’respekt’ for denne sjangeren ettersom jeg aldri har måtte forholde meg seriøst til tegneserier før.” [I/J] har også fått leselyst av prosjektet og skriv at ho etter forsøket ”definitivt” skal lese boka.

Fleire elevar meiner prosjektet har hatt ein læringeffekt utover det å berre lære meir om teikneseriar. [V/G] skriv at han no kan ”en hel del mer om tekstanalyse generelt”, og [N/J] meiner ho igjennom arbeidet med ein teikneserie ”får brukt evner som jeg har som jeg vanligvis ikke får brukt i en skolesammenheng”, noko som gjer at ho i seinare tolkingsoppgåver vil ”tenke tilbake på hva jeg lærte her, og kanskje være mer kreativ.” [Z/J] er meir spesifikk om kva han har lært, og skriv følgjande oppsummering:

Jeg føler at jeg har blitt mer bevisst rundt virkemidlene som brukes i tegneserier, eks. samspillet mellom tekst og bilde, lukking etc. Kunnskapen om eksempelvis lukking og grafisk utforming kan også brukes i analyse av noveller og dikt. Kunnskap om overganger kan brukes i det meste av skjønnlitteratur, uavhengig av sjanger.

Nokre elevar, hovudsakleg jenter, skriv at arbeidet med teikneseriar også har gjeve dei eit anna perspektiv på tradisjonell skjønnlitteratur. Tre svar skil seg ut, og det er frå dei same tre jentene som også utdjupa kva dei hadde lært på spørsmål to. [A/J] meiner læringseffekten var at ”historier og tekster ikkje nødvendigvis har kun ett fasitsvar på hvordan de kan tolkes” og [G/J] meinte at prosjektet var ”veldig oppvekkende når det gjaldt analyse av tekster som egentlig ikke gir mening”, tekstar der ein måtte ”utfylle disse rommene selv.” [F/J] er inne på det same, og skriv at ho no har lært å ”lese mellom linjene”, noko ho meiner ein også har bruk for i ein analyse av ein skjønnlitterær tekst.

## 9. Avsluttande diskusjon

I dette avsluttande kapitlet vil eg fyrst forsøke å svare på mine to forskingsspørsmål med bakgrunn i det datamaterialet eg no har gjennomgått, før eg held fram med ein generell diskusjon rundt bruken av teikneserieromanar i litteraturundervisninga. Denne diskusjonen tek sikte på å svare på den overgripande problemstillinga, og eg vil her fyrst forsøke å formulere ein mogleg verdi av ein slik undervisningspraksis, samt å diskutere potensielle innvendingar. Det er generelt svært vanskeleg å formulere ein presis verdi av ein undervisningspraksis, fordi ei undervisning alltid vil vere ein virtuell storleik. Dette er fordi dei ulike faktorane som er involvert i undervisningssituasjonen, slike som klassen, læraren, tidspunktet, klasserommet og læremidla, aldri vil vere heilt like frå gong til gong. Ein faktisk undervisningssituasjon kan difor aldri gjenskapast full ut, og overføringsverdien frå ei faktisk undervisning til liknande undervisningar kan seiast å vere avgrensa. Det vil difor heller ikkje vere mogleg for meg å generalisere dei erfaringane eg har gjort i klasse 3W til å gjelde alle klasser som kan tenkast å forsøke ein slik praksis i framtida. Forskingsspørsmåla og problemstillinga er såleis å forstå som to skilde einingar som er kopla saman igjennom eit felles tema. Når eg i diskusjonen i kap. 9.3 og 9.4 kjem til å referere til forsøket eller bruke utsegn frå elevane så er dette difor berre meint som døme og ikkje som noko form for belegg.

### 9.1 Svar på det fyrste forskingsspørsmålet

Det fyrste forskingsspørsmålet var formulert slik: Korleis responderte ei faktisk elevgruppe på bruken av teksttypen teikneserieroman i eit faktisk undervisningsopplegg? Det meste av det innsamla datamaterialet frå forsøket, og også mine eigne observasjonar undervegs, dannar grunnlaget for å svare på dette spørsmålet. Følgjande åtte punkt oppsummerar funna:

- 1) Dette var ein klasse der dei fleste elevane i utgangspunktet var godt motiverte for norskfaget. Det vert difor ikkje så oppsiktsvekkande at mange meinte, og gav inntrykk av, at dei vart motiverte av prosjektet. Kanskje har arbeidsmetodane og avvekslinga frå den ordinære undervisninga også spelt ei rolle, slik at det til slutt vert vanskeleg å knyte motivasjonen direkte til teksttypen teikneserieroman. Dei som ikkje vart motiverte i prosjektperioden skuldar dette på manglande interesse for teksttypen

teikneserie, manglande interesse for den valte teikneserieromanen eller på det høge utfordringsnivået i oppgåvene.

- 2) Mange meinte at det var vanskeleg å arbeide med teikneserieromanar, men det er uklårt om det vanskelege her var teksttypen, den aktuelle teikneserieromanen, oppgåvene eller teikneserieteorien (kanskje var det også ei kombinasjon av desse).
- 3) Teikneserieromanen som vart brukt i prosjektet vart møtt med delte meiningar. Nokre elevar opplevde teksten som vanskeleg og uinteressant, medan andre igjen vart nysgjerrige og ville gjerne lese meir av teksten privat.
- 4) Elevane hadde ingen synlege problem med å ta teikneserieromanen alvorleg som litterært tolkingsobjekt i ein norskfagleg kontekst. Sjølv om få hadde lese teikneserieromanar før prosjektet, verka det som om dei lett aksepterte at teikneseriar også kunne vere litteratur. Ei mogleg årsak til dette kan vere at elevane bruker *Panorama*-verket, og at dei igjennom teikneseriekapitlet der har fått ei slags førebuing til prosjektet.
- 5) Både performance-blokkeringar og literary transfer-blokkeringar opptre når elevane skal tolke ein teikneserieroman. Dersom slike blokkeringar også opptre når elevane tolkar tradisjonell skjønnlitteratur, noko eg ikkje har moglegheit for å undersøke, så kunne kanskje dette vere ein indikasjon på at elevane ikkje gjer forskjell mellom å tolke teikneserieromanar og å tolke vanlege romanar. Slik dette funnet står no, utan kjennskap til korleis dei tolkar vanleg litteratur, er det vanskeleg å trekka noko konklusjon frå dette funnet.
- 6) Som eit motfunn til punkt fem kan det nemnast at fleire elevar trakk inn det visuelle aspektet i tolkinga si, sjølv om dei vart eksplisitt instruert i å tolke teksten på same måte som dei vanlegvis tolkar litteratur. Det kan indikere at det er vanskeleg for elevane å sjå bort ifrå det visuelle aspektet når dei skal tolke teikneserieromanar
- 7) Få elevar trakk inn analyse av bilete når dei skulle tolke. Dei fleste brukte det dei kunne frå før om litteraturanalyse, og det dei vart presentert for av teikneserieteori undervegs.

8) Det var få nemneverdige skilnadar mellom kjønna.

Basert på funna over vil eg konkludere med at elevane i dette faktiske undervisningsopplegget responderte positivt på teksttypen teikneserieroman. Det var variasjonar i korleis elevane vurderte teksten og korleis dei valte å angripe den under tolkinga, men klassen hadde tilsynelatande ingen problem med å akseptere at ein teikneserieroman også kunne vere litteratur.

## 9.2 Svar på det andre forskingsspørsmålet

I det andre forskingsspørsmålet spurte eg om kva læringseffekten av prosjektet var? Som eg tidlegare har omtalt så er det berre elevanes eiga vurdering av effekt og ikkje-effekt som her er både relevante og gyldige data for å svare på dette spørsmålet. I spørsmål åtte spurde eg om elevane meinte at prosjektet hadde hatt ein læringseffekt, men sidan dette spørsmålet vart formulert såpass oppe så kunne resultatet verte at elevane svarte ja men ikkje spesifiserte kva dei meinte læringseffekten gjekk ut på. Eg valte difor å også inkludere spørsmål to, som belyser omtrent det same temaet men som kan karakteriserast som noko meir ledande.

Sett under eitt viser svara på begge spørsmåla at majoriteten av elevane meinte at prosjektet både hadde hatt ein læringseffekt, og at dei hadde fått auka, eller i det miste utvida, eiga kompetanse i tekstanalyse. Det finnes også nokre elevar som meiner å ikkje ha lært noko av prosjektet, men desse er ganske få og synspunkta deira går gjerne på at dei ikkje ser noko særleg nytteverdi av den teikneserieteorien dei arbeide med. Når elevane som er positive skal spesifisere kva det er dei meiner å ha lært, så vil svara deira stort sett kunne plasserast under eitt eller fleire av desse fire punkta:

- Nokre meiner dei har vorte betre til å tolke teikneseriar.
- Nokre meiner dei har vorte betre til å tolke alle typar tekstar, også tradisjonell skjønnlitteratur.
- Nokre meiner dei har fått eit meir positivt syn på teikneseriemediet.
- Nokre meiner dei i framtidig tolkingssituasjonar vil verte meir kreative og lettare ”tenkje utanfor boksen”.



Tre av fire punkt her viser altså at elevane i klasse 3W på ulike vis meiner at dei etter forsøket har fått auka den analytiske kompetansen sin, medan eit fjerde punkt viser at prosjektet har brakt fram ei haldningsendring. Dette betyr med andre ord at denne faktiske klassen meiner at det kan ha ein viss verdi å bruke teikneserieromanar i litteraturundervinsinga, og at basert på svara deira vil denne verdien vere relatert til ferdigheiter i teksttolking. I den følgjande diskusjonen vil eg følgje spørsmålet om ein mogleg verdi vidare, men då på eit generelt plan og med ønskje om å også formulere ein slags særeigen verdi for denne undervisningspraksisen.

### 9.3 Særeigne verdiar med bruk av teikneserieromanar

Innleiingsvis skreiv eg at den overgipande problemstillinga er relatert til det didaktiske spørsmålet om kvifor, eit spørsmål det finst fleire måtar å nærme seg på. Ein av dei er å løfte blikket, og sjå på korleis ein vanlegvis argumenterer for kvifor ein praksis eller eit emne høyrer heime i norskfaget. I ein oversiktsartikkel om didaktikk skriv Svein Sjøberg at faga i norsk skule i hovudsak har vorte grunngeve ut frå to tradisjonsdannande omsyn: *nytte* og *danning*, forstått som at kunnskap kan vere både eit mål i seg sjølv eller eit middel til å oppnå noko anna.<sup>137</sup> Slik eg ser det vil dette truleg ikkje berre gjelde for dei einskilde skulefaga som heilskap, men også for dei ulike enkeltdelane i faget. Følgjeleg kan det tenkast at ein også skulle kunne strukturere diskusjonen om verdien av bruk av teikneserieromanar i litteraturundervinsinga igjennom å bruke høvesvis nytteargument eller dannelsingsargument. I ei upublisert eksamensoppgåve i litteraturdidaktikk frå 2007 har eg brukt ei slik forenkla todeling, og eg argumenter der mellom anna for at dannelsingsargumentet i den nye læreplanen også kan vere eit tildekkka nytteargument.<sup>138</sup> Todelinga vert såleis meiningslaus og kan difor ikkje nyttast som struktur for den vidare diskusjonen. Samstundes er det klart at argument for kvifor me faktisk underviser i og med litteratur også må relaterast til diskusjonen om verdien av bruk av teikneserieromanar. Ein måte å gjere denne koplinga på er å gå tilbake til definisjonen eg i kapittel 1.6 gav av teksttypen teikneserieroman, der han var definert som ein

---

<sup>137</sup> Svein Sjøberg, "Innledning: skole, kunnskap og fag", i *Fagdebatikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*, red. av Svein Sjøberg, 11–48 (Oslo: Gyldendal Akademisk, 2001), 35–36.

<sup>138</sup> Christer Stewart Aarbø, "Kvifor skal me framleis lese skjønnlitteratur i norskfaget?", eksamensoppgåve i litteraturdidaktikk, NOR4312, Universitetet i Oslo, vårsemesteret 2007. Eg tek her utgangspunkt i ein observasjon frå Ove Eide, som skriv at danningssynet i den nye planen ikkje er "innhaldsorientert, som i dei førre planane, men er prega av refleksivitet og evne til å forholde seg til det komplekse samfunnet vi alle er del av." (Eide, "Frå kanon til literacy?", 12).

hybrid mellom den samansette tekstforma teikneseriar og den skriftsbaserte tekstforma roman. Alle argument for kvifor ein skal arbeide med romanar og samansette tekstar i norskfaget vil difor, slik eg ser det, også vere gyldige for kvifor ein skal arbeide med teikneserieromanar. Det som må vere sentralt for ein diskusjonen om verdien av bruk av teikneserieromanar bør difor vere kva ein slik praksis kan bringe med seg av positive følgjer som ein ikkje nødvendigvis får av å berre undervise i og med romanar og samansette tekstar. Det er med andre ord særigne verdiar for bruk av teikneserieromanar me er ute etter, og det didaktiske spørsmålet om *kvifor* kan difor forståast som eit spørsmål om kvifor ein av og til bør velje teksttypen teikneserieroman framfor andre moglege teksttypar.

Før eg gjennomførte forsøket i klasse 3W hadde eg få konkrete tankar om kva ein slik særigen verdi med teikneseriemediet kunne vere. Det vesle eg kunne sjå for meg var at teikneserien, med sin romlege organisering av hendingar kanskje kunne gjere det lettare for elevane å lære om narrativ struktur og liknande. Sekvensane i ei forteljing vil i ein teikneserieroman truleg vere tydelegare på grunn av den visuelle karakteren til mediet, noko som igjen kunne tenkast å gjere det lettare for eleven å identifisere og å reflektere rundt desse. På denne måten vert ein teikneserieroman også lett å skimlese, og ein lesar kan lett orientere seg i forteljinga igjennom å bla fram og tilbake i teksten. Eg såg også for meg at sidan det ofte går raskare å lese ein teikneserieroman enn ein tradisjonell roman, så vil det ved bruk av teikneserieromanar vere lettare for ein lærar å få klassen til å arbeide med lengre, episke historier.

No var det lite av dette eg forsøkte å undersøkje i forsøket, og eg såg eller hørte heller ingenting i klasse 3W som bekrefte eller avkrefta desse førestillingane.<sup>139</sup> Derimot fekk eg under forsøket andre tankar om kva som kunne vere eit framtrinn for teikneserieromanar, nemleg det at teikneserieromanar i litteraturundervisinga kanskje kunne fungere som ein mogleg ”medisin” mot ein viss type performance-blokkering. Eg tenkjer her på det Marianne Røskeland i ein artikkel i *Norsklæraren* omtaler som: ”den seigлива førestillinga, i både lærebøker og undervisning, om at litteratur er kommunikasjon av ein bodskap som forfattaren får fram ved bruk av visse verkemiddel. Det å forstå ein tekst er då å finna ut ’kva forfattaren

---

<sup>139</sup> Unntaket er elev [Æ/G] som på spørsmål ein i spørjeskjemaet skriv at han meiner ”Det gikk raskere i lese tegneserien i sammenligning med i lese en roman, men det tok lengre tid å forstå teksten enn vanlig. [...] Allikevel synes jeg det var litt lettere å lese tegneserieromanen ettersom man kunne både lese og se historien.”

har meint'.<sup>140</sup> Eg vil tru dei fleste norsklærarar kjenner denne blokkeringstypen, og som lærarstudent i praksis møtte eg denne på både ungdomsskulen og på vidaregåande. Eg kan også hugse at "jakta på bodskapen" var eit populært tolkingsføremål når eg sjølv gjekk på ungdomsskulen og vidaregåande på 1990-talet. I klasse 3W var dei ikkje så veldig opptekne av bodskapen, men det var nokre få som nemnde han. Dessutan fekk eg som tidlegare nemnt sterke protestar då eg hevda at ei teksttolking ikkje hadde ein fasit. Det fanst ein fasit, meinte elevane, og fasiten var det forfattaren og teiknaren bak *Watchmen* hadde meint.

Kva er så årsaka til at denne blokkeringstypen er så vanleg i norsk skule, og kvifor meiner eg at han er eit problem? Kan all skuld førast tilbake til RVO-66/82? Årsakene er truleg meir kompleks enn berre det, og ei mogleg årsak kan vere det nasjonsbyggjande aspektet med norskfaget, som i sin iver etter å gjere oss til nordmenn har framelska norsk litteratur framfor omsett litteratur i litteraturundervinsinga. No er det i seg sjølv ikkje noko negativt å lese morsmåls litteratur i morsmålsfaget, men det kan verte eit problem dersom ein periode får dominere framfor andre. Bente Aamotsbakken gjorde i 2003 ei undersøking av tekstsamlingar for den vidaregåande skulen,<sup>141</sup> og kom der fram til at ei rekke forfattarar og tekstar går igjen frå verk til verk, eit utval Ove Eide karakteriserar som ein slags "uskriven" kanon for den norske skulen.<sup>142</sup> I denne undersøkinga skriv Aamotsbakken om førestillingar om litterære gullaldrar i våre naboland, og hevdar at ein slik gullalderkonstruksjon også eksisterer i Noreg: "Det som imidlertid er iøynefallende for norske forhold, er at det nettopp er den kulturradikale diktningen som opphøyes til gullalder-diktning. Denne diktningen blir den gjeldende klassiske norm i Norge."<sup>143</sup> For elevane har konsekvensen av dette kanskje vore at dei har fått ei overdose av tekstar frå ei periode der tendens i teksten vart sett på som eit kvalitetskriterium. Det uheldige med dette viser seg dersom ein tendensfokuserert lesemane vert styrande også for måten dei les all annan litteratur. Elevar som har skjønt "koden" for å tolke tekster frå "det moderne gjennombrudd", vil truleg verte frustrerte når samtidstekstane ikkje samarbeider på same måten. Resultatet kan verte at elevane føler seg dumme fordi dei ikkje "forstår" teksten, og i verste fall kan slike ublide møter med samtidslitteraturen verte ei effektiv vaksine mot å lese litteratur seinare i livet.

---

<sup>140</sup> Marianne Røskeland, "Litteratur og læring: Om kvifor god litteraturteori er god pedagogikk" (*Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 5, (1995): 25–21), 25.

<sup>141</sup> Bente Aamotsbakken, *Skolens kanon: vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole: allmennfaglig studieretning*, rapport 9/2003 (Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2003).

<sup>142</sup> Eide, "Frå kanon til literacy?", 9.

<sup>143</sup> Aamotsbakken, *Skolens kanon*, 23.

Bak førestellinga om at ein tekst har ein eintydig bodskap ligg førestellinga om at forfattaren har total kontroll. Dersom ikkje forfattaren har det, korleis skal han eller ho elles klare å formidle bodskapen igjennom litteraturen sin. Ein forfattar kunne sjølv sagt ha skrive bodskapen direkte, men når han eller ho vel å gjere det indirekte i ein roman, så betyr dette at forfattaren må ha fullstendig kontroll over verktøya sine, hos elevane forstått som virkemidla, for å slik unngå at lesaren misforstår den indirekte bodskapen. For å endre på denne førstillinga hos elevane trur eg det kan vere nyttig å arbeide med teksttypar som det ikkje er mogeleg å ha fullstendig kontroll over under skapingsprosessen. Teikneseriar er eit slikt medium, film er eit anna. Begge to er vanlegvis eit utslag av eit eller fleire samarbeid, og det dialogiske med skapingsprosessen vil difor umogeleggjere at ein av partane skal ha total kontroll over det ferdige verket. Sjølv den mest maniske, kontrollerande filmregissør vil aldri kunne ha fullstendig kontroll over den filmen han eller ho skal skape. Ei film kan vere planlagt ned til miste nivå, med storyboards og detaljerte manusskildringar, testfilmingar og kamerasimuleringar, men den planlagde filmen er likevel aldri heilt identisk med den ferdige filmen. Når kamera vert slått på vil alltid det tilfeldige spele inn, og sjølv manipulerte og redigerte klipp kan innehalde moment som viser seg å kommuniser noko heilt anna enn det filmskaparen og alle som deltok i filmen ønskte å fortelje. Teikneseriemediet er i sitt vesen dialogisk, sidan ein teikneserie som oftast består av ein dialog mellom bilete og tekst. Sjølv om teiknar og manusforfattar ofte er same person, så kan det likevel hende at kombinasjonen mellom tekst og bilete kommuniserer noko anna enn det som var intensjonen, eller at bileta og teksten kan negere og eller utvide meininga til kvarandre.

Det at ein tekst skal kunne kommunisere noko så og sei ubevisst, at teksten på ein måte har eit ”kroppsspråk”, er truleg ein uvant tanke for dei elevane som jaktar på bodskap. For desse er det kanskje lettare å forstå at film kan ha eit slikt ”kroppsspråk” enn at teikneseriar kan ha det, fordi dei fleste vil forstå at film nesten alltid eit samarbeidsmedium – nokon må faktisk vere både framfor og bak kamera. Det skal kanskje ikkje meir til enn å vise elevane heile rulleteksten frå ein spelefilm, for å gjere dei merksame på kor mange menneske som ofte deltek i ein filmproduksjon. Samstundes kan det kanskje tenkast at ein teikneserieanalyse i endå større grad enn ein filmanalyse kan bidra til å bryte ned tanken om forfattarens totale kontroll, sidan teikneseriemediet har fleire likskapsstrekk med skriftsbaserte medium enn film: Både skrift og teikneserie er organisert romleg, medan film også er organisert i tid.

Dersom ein kjem vekk frå ideen om at forfattaren har total kontroll, så er ein kanskje eit steg nærare ei forståing hos elevane om at teksten kanskje kan seie noko som forfattaren ikkje hadde meint. Dette betyr igjen at teksten har vorten rikare: Den kan no bety det forfattaren har meint (dersom han har meint noko), den kan også bety noko anna, noko som den kommuniser ubevisst (teksten sitt ”kroppsspråk”) eller den kan bety det lesaren vel å leggje i han sjølv. Sjølv om eleven kanskje føler at han eller ho ikkje har forstått alt eller har hatt dei rette føresetnadane for å lese, så gjelder det å få eleven til å verdsette sine egne ”analysebriller” og å tørre å stole på egne tolkingar. For elevane i klasse 3W såg det ut til at teikneserieteorien, spesielt om lukking, var med på å bevisstgjere enkelte på dette området.

Eg vil no forsøke å plassete synspunkta over i ei meir teoretisk ramme. Amerikanaren Joseph A. Appleyard lanserte i boka *Becoming a reader* ein taksonomi over lesekompetanse, der dei ulike trinna i taksonomien vert kalla ”roller”.<sup>144</sup> Appleyard tek inspirasjon frå psykologien og koplur dei ulike rollene saman med ulike aldersgrupper, men understrekar også at det ikkje er noko nødvendig samband mellom alder og leserolle:

These roles are no more than shorthand labels for a cluster of distinctive responses, a set of attitudes and intentions readers bring to reading and of uses they make of it, which appear to shift as readers mature.<sup>145</sup>

Dei fem rollene Appleyard nemner er følgjande: 1) lesaren som leikar, 2) lesaren som helt eller heltinne, 3) lesaren som tenkar, 4) lesaren som tolkar, og 5) den pragmatiske lesaren. Desse fem rollene opptrer ifølgje Appleyard typisk hos følgjande aldersgrupper: 1) barn som ikkje er gamle nok til gå på skule, 2) eldre barn som går på skule, 3) tenåringer, 4) studentar og unge vaksne, 5) vaksne. For oss er det gruppe tre og fire som er av interesse, sidan eg i denne masteroppgåva konsentrerer meg om elever i vidaregåande. Dersom ein aksepterar Appleyards inndelingar vil ein lærar på vidaregåande altså kunne anta at elevane hans eller hennar allereie har eit lesemonster som høver til lesarrolle tre (men nokre heng kanskje også framleis igjen i lesarrolle to), og at det i undervisninga difor vil vere ei målsetning å hjelpe elevane over i eit lesemonster som høver til lesarrolle fire.

Den typiske lesaren i lesarrolle to, lesaren som helt eller heltinne, er ein lesar som i hovudsak les på grunn av eit spennande plott og eit høve til å identifisere seg med hovudpersonen i eit

---

<sup>144</sup> Joseph A. Appleyard, Joseph, *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994).

<sup>145</sup> Appleyard, *Becoming a reader*, 14.

narrativ. Lesarrolle tre, lesaren som tenkar, er derimot ein lesar som meiner at teksten også må sei noko annan enn det han gjer eksplisitt, altså forstått som at teksten må ha ein *bodskap*. Det vil her vere uvesentleg om denne bodskapen er identisk med forfattarintensjonen eller om det her er lesaren som sjølv dannar ei allmenngyldig sanning utifrå det han eller ho har lest: Begge bodskapstypene vil truleg lede til blokkeringar. Jakta på ein forfattarintensjonen kan utløyse performace-blokkeringar og eit forsøk på å sjølv formulere noko allmenngyldig lærdom av teksten kan utløyse literary transfer-blokkeringer.

Den fjerde rolla, lesaren som tolkar, skildar Appleyard som følgjer:

[...] the kind of response that does not take the story for granted as a direct experience of an imaginary world, but sees it as a text that someone has made, as something problematic and therefore demanding interpretation.<sup>146</sup>

Dette er altså ei lesarrolle som krev medvitne metakunnskapar, og som Appleyard difor meiner er utenkjeleg utan “considerable schooling.” Appleyard skildar overgangen mellom tidlegare roller til lesarrolle fire som ei endring frå eit syn på ein tekst som noko gjennomskinnleg til noko problematisk, og ein føresetnad for å byrje å oppfatte ein tekst som problematisk er å møte på motstridande tolkingar. I ei svensk doktorgradsavhandling om ungdom og litteraturlesing har Christina Olin-Scheller skildra denne overgangen slik:

Inledningsvis ser läsaren texten som genomskinlig och uppfattar den mer eller mindre som en direkt avspegling av verkligheten. Allt mer framstår texten som en skapad produkt och slutligen når läsaren en kunskapssteoretisk insikt om att textens betydelse konstrueras i ett samspel mellan författare och läsare. I denna roll ser läsaren att litterära texter är skapade i ett bestämt sammanhang med ett särskilt syfte och kan tolkas ur en rad olika perspektiv.<sup>147</sup>

Olin-Scheller skriv vidare at det nettopp er resepsjonsorienterte undervinsingsmetodar som kan hjelpe eleven til å forstå korleis eit verk vert skapt i samspel mellom lesar og tekst. Her trur eg ein praksis med teikneserieromanar kan spele ei rolle. I klasse 3W såg eg korleis fleire elevar etter prosjektet nemnte å ha fått ei ny innsikt i høvet mellom tekst og tolking. Som eg tidlegare har nemnt så skreiv [A/J] at ho under forsøket lærte at ”historier og tekster ikkje nødvendigvis har kun ett fasitsvar på hvordan de kan tolkes”, medan fleire elevar meinte dei hadde no fått verktøy til å lese mellom linjene og til å analysere tekster som ”egentlig ikke gir mening” [G/J]. Teikneserieteorien rettar fokus mot lesardeltaking igjennom lukking og viser

---

<sup>146</sup> Appleyard, *Becoming a reader*, 121.

<sup>147</sup> Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante og Big Brother: En studie om gymnasieelever textvärldar*, doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2006:67 (Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, 2006), 218.

elevane slik korleis dei sjølv realiserer teksten, noko som igjen umogeleg ei fasittolking og slik er med på gjere teksten problematisk. Føresett at ein som lærar i hovudsak er einig i taksinomien til Appleyard kan særeverdien med å bruke teikneseriar i litteraturundervinsinga vere at denne teksttypen lettare kan oppfattast som problematisk av elevane og slik hjelpe dei nærare dei medvitne metakunnskapane som er nødvendig for å nå lesarrolle fire.

Eit anna aspekt med bruken av teikneserieromanar eg vil ta opp, er at dette er ein teksttype som er litt lik, men også litt ulik den typen tekstar dei kjenner frå før. Som eg kom fram til i definisjonen min av teikneserieroman så er denne teksttypen ein hybrid av romanen og teikneserien, og representerer difor samstundes både noko kjent og noko ukjent for elevane. Gjennom å bruke teikneserieromanar i litteraturundervinsinga kan ein lærar kanskje få elevane til å aktivere dei analysekunnskapane dei allereie sitt på og samtidig som dei i tolkingsprosessen også legg til noko nytt, noko som må til for å gripe det ukjente, i dette tilfelle samansette, aspektet med den nye teksttypen. I klasse 3W var det fleire elevsvar som kunne tolkast dit at denne typen rørsle fungerte godt for læringa. På spørsmålet om korleis det var å bruke kjent litteraturteori på ein ukjent teksttype, skreiv elev [Q/J] følgjande: ”Det var bra, siden det kunne vi litt av fra før. Da kunne vi lære noe nytt, samtidig som vi brukte metoder som vi kunne fra før.” Ein alternativ eller supplerande særeigen verdi med bruk av teikneseriar i litteraturundervinsinga kan difor vere nettopp dette: Det at ein ny, og nesten lik teksttype, har potensialet i seg til å gje elevane det elev [Z/G] omtalar som ”litt variasjon og en litt annen tilnærming til fagstoffet.”

## 9.4 Innvendingar

Våren 2009 utførte ein ven av meg eit undervisningsprosjekt om teikneseriar i ein åttandeklasse på ein norsk ungdomskule. Han brukte ikkje teikneserieromanar i litteraturundervinsinga, men han underviste elevane i emnet *teikneseriar*, i tråd med læreplanen og lokale planar. Min ven tillet seg å vere entusiastisk på vegne av teikneseriemediet, men fekk ikkje gehør for dette hos sine norsklærarkollegaer. Fleire uttalte seg til og med negativt til prosjektet, og nokre skulle nok helst sett at dei slapp å arbeide med teikneseriar i det heile. Dei faktiske innvendingane mot teikneseriar i norskfaget som vart ytra under dette prosjektet kan difor vere eit godt utgangspunkt for å diskutere eventuelle ulemper og negative sider ved bruk av teikneseriar i litteraturundervisninga. Innvendingane kom frå

lærarar i ulike alder og kan forenklast ned til to hovudinnvendingar: Den eine retta mot elevkompetansen og den andre mot lærarkompetansen. Innvendingane om elevkompetansen kom frå dei nyutdanna lærarane, medan dei eldre og meir erfarne lærarane var mest bekymra for lærarkompetansen.

Innvendingane som går på elevkompetanse kan komprimerast til følgjande argument:

”elevane kan så mykje om teikneseriar frå før at det er heilt unødvendig å bruke verdifull skuletid på å lære dei om det. Fordi elevane kan det frå før har dei heller ikkje nytte av undervisninga.” Dette argumentet går først og fremst på tidsbruken, og viser ei haldning til norskfaget der nokre emne vert sett på som viktigare enn andre og som det difor bør brukast meir tid på. Tid brukt på teikneseriar vil for denne læraren stele tid frå noko anna som er meir verdifullt. Argumentet er difor fundert på ei haldning om at teikneseriar ikkje er viktig, eller i det minste ikkje viktig nok. Læraren ser heller ikkje ein moglege verdi knytt til det å arbeide med teikneseriar, kanskje fordi læraren berre ser på teikneseriar som eit mål i seg sjølv og ikkje som eit middel. Dette har igjen samband med at argumentet også er basert på ein feilsluting: Lærarane som ytrar dette argumentet har ikkje tatt i betraktning at den nye planen er målstyrt. Det er dermed, ifølgje planen, fullt mogleg å lære ein ting, til dømes ein ferdigheit, igjennom å arbeide med ein annan ting. Dersom det stemmer at elevane kan så mykje om teikneseriar frå før som desse lærarane hevdar, så betyr jo berre det at læraren kanskje har endå større høve til å bruke denne kunnskapen til å lære elevane om noko anna eller til å byggje vidare på det dei allereie kan.

Det er også mogleg å setje spørjeteikn ved kor mykje ungdomsskulelevar faktisk kan om teikneseriar. Sjølv om dei kanskje les og snakkar mykje om teikneseriar, så betyr ikkje det at dei er utlært om emnet og at dei kan arbeide med teksttypen på ein skulefagleg måte. Det er ikkje noko enklare å tolke med teikneseriar utan opplæring enn det er å tolke litteratur utan opplæring, noko eg og såg døme på i datamaterialet mitt: [P/J] skriv at før ho vart presentert for teikneserieteorien så ”var det vanskelig å vite hva jeg skulle gjøre annerledes når vi fikk tolkningsoppgaven. Jeg ville ikke visst hvordan jeg skulle begynne å skrive en tegneserietolkning.”



Det er også verdt å merke seg at teikneseriar truleg ikkje lenger er det massemediet det tidlegare har vore. Teikneseriealbum vert det nesten ikkje utgjeve lenger i Noreg,<sup>148</sup> og med unntak av humorblad og gamle travarar som til dømes *Donald Duck & Co* og *Fantomet* så vert det utgjeve svært få teikneseriehefte i Noreg i dag samanlikna med 1980- og 90-talet.<sup>149</sup> Samstundes er teikneseriane på full fart inn i bokhandlarane og bokklubbane, til ei ny lesargruppe og ein forståingskontekst. Ei mogleg og naturleg forklaring på dette er at det den nye typen teikneseriar, teikneserieromanar, høver betre til eit litterært publikum enn til det massepublikumet som før kjøpte teikneseriar i kiosk- og daglegvarebutikkar. I masteroppgåva til Åse Linn Berntsen om teikneseriar som undervisningsemne avsluttar ho med å vise til ulike undersøkingar i Noreg og Danmark som viser at teikneserielesinga går nedover, og som ei mogleg følgje av dette at talet på skuleelevar i Danmark som arbeider med teikneseriar også er fallande.<sup>150</sup>

Mitt synspunkt er at popularitet er irrelevant som argument for eller mot ei bruk av teikneseriar i norskfaget. Når teikneseriar er inkludert i læreplanen så er ikkje det fordi det er eit massemedium, men fordi det er ein samansett teksttype. Og dersom det å arbeide med denne teksttypen i norskfaget kan ha ei positive sær effekt, så meiner eg at ein som norsklærer godt kan gjere dette sjølv om få eller ingen av elevane les teikneseriar på fritida.

Den andre innvendingstypen kom frå dei eldre lærarane, og desse innvendingane kan kort oppsummerast med ytringa ”dette kan me ingenting om.” Læraren føler seg altså ikkje kompetent på mediet, og nøler difor med å ta det med inn ein norskfagleg kontekst. Som me har sett i kapittel 3.2 så er heller ikkje lærebøkene til mykje hjelp her, verken til å gje kunnskap om mediet eller å foreslå måtar å arbeide med teikneseriar på i faget. Denne utryggleiken hos lærarane har eg stor forståing for, og eg opplevde også denne innvendinga i

---

<sup>148</sup> Når det gjeld teikneseriealbum for alle aldrar så vert desse i dag stort sett utgjeve i bokklubbar (til dømes *Seriesamlaren*), og svært sjeldan i butikk. Dei aller fleste albuma i dag er opptrykk av gamle bestseljarar som *Tintin* og *Lucky Luke*, og når det av og til kjem eit nytt album på marknaden så er det gjerne fordi det internasjonalt har vorte utgjeve eit nytt album av populære seriar som *Asterix* eller *Sprint*. Teikneseriealbum for vaksne går det gjerne år imellom kvar gong det vert utgjeve, og også der er det dei kjende seriane (til dømes *Blueberry*) som vert utgjeve. Når utanlandske album vert utgjeve i dag, så er dette vanlegvis i bokform igjennom ein bokklubb, og fleire album vert då samla saman i ei bok og gjerne kalla teikneserieroman. Det ser også ut til at norske serieteiknarar stort sett har forlate albumformatet til fordel for enkeltheft eller teikneserieromanar.

<sup>149</sup> Eg har ikkje henta inn faktiske sal- eller opplagstal som underbyggjer dette, men for ein som har lese teikneseriar i mange år så kan ein ikkje unngå å leggje merke til at teikneserieutvalet i vanleg bladdistribusjon har krympa kraftig det siste tiåret. Det som er nytt i dag er at dei største humorblada no har norsk hovudserie (*Pondus*, *Nemi*, *M*) og at japanske mangaseriar no finnes i norsk omsetjing. Episke seriar for eldre lesarar er med unntak av pulpseriar som *Fantomet*, *Agent X9* og *Conan* (og ein og annan superhelt-tittel) ikkje lenger å få tak i utanom bokhandlarar og bokklubbar.

<sup>150</sup> Berntsen, *Tegneserier som undervisningsemne i norsk*, 106.

forsøket mitt. Sjølv om norsklæraren i klasse 3W kunne mykje om teikneseriemediet og hadde lese fleire teikneserieromanar, så følte ho seg ikkje trygg nok på den nye teorien til å undervise elevane i denne sjølv. Det at teikneseriar eingong skulle komme på timeplanen var nok utenkjeleg når dei eldste aktive av dagens lærarar tok sin profesjonsutdanning, og mange føler kanskje at elevane har eit kunnskapsmessig overtak når det kjem til denne tekstforma. Dagens lærarstudentar er nok litt betre utrusta i så måte, men det treng ikkje nødvendigvis vere slik. Frå mi eiga erfaring som lærarstudent på praktisk-pedagogisk utdanning ved UiO opplevde eg at teikneseriar var tema ein einsam gong, og at dette fekk lunken mottaking av ein del av studentane.<sup>151</sup> Dei forsto rett og slett ikkje korleis dette kunne vere nyttig, og ønskte å bruke tida i norskdidaktikk på emner dei meinte var meir relevant. Frå hausten 2009 vert det satt opp eit eige nordiskemne om samansette tekstar ved UiO, eit emne som truleg også vert teken av kommande norsklærarar. Dette emnet kan kanskje vere med på å skape lærarar med større tillitt til eigne kunnskapar om samansette tekstar, men for at det skal skje er me også avhengige av at lærarstudentane sjølv meiner at undervising om denne teksttypen er relevant og viktig å bruke tid på.

Eit anna hinder for bruk av teikneseriar i undervisninga er tilgangen. Eg tenkjer ikkje her på utfordringsnivået i teksten, men på det å velje ut og å fysisk få tak i teikneserietekstar som ein skal arbeide med. Teksten er i praksis utilgjengeleg innanfor skuleveggane: Med unntak av dei kort utdraga i tekstsamlingane til læreverka må ein lærar sjølv gjere ein innsats i å velje ut og få tak i teikneserietekstar til klassen. For ein norsklærer i Oslo er det mogeleg å føreta tekstutvalet på spesialbiblioteket for teikneseriar, *Serieteket* på Grünerløkka, men lærarar elles i landet må potensielt kjøpe inn teksten sjølv, kanskje også usett, dersom lokale bibliotek ikkje har eit godt utval av teikneseriar. Sjølv om det truleg er lettare for ein erfaren enn ein uerfaren teikneserielesar å velje ut ein eigna teikneserietekst til undervisningane, så vil begge ha like store vanskar med å skaffe teksten til ein heil klasse. For det fyrste er det svært få teikneserieromanar som vert utgjeve på norsk, og dei som kjem har ofte små opplag og vert raskt utgått frå forlaga. Sidan teikneserieromanar på norsk ikkje vert utgjeve i billigutgåver slik som det ofte er med romanar, vert det gjerne også kostbart å skaffe desse i eit classesett. Alternativet er då å kopiere opp teksten til elevane, men det kan også verte ganske dyrt og dessutan kan det utgjere eit praktisk, og ikkje minst juridisk, problem. I forsøket mitt kopierte eg opp 28 sider til 30 elever, noko som resulterte i 840 oppkopierte ark og organisatoriske

---

<sup>151</sup> Ein dobbelttime i 2006 om teikneseriar og biletanalyse, hovudsakleg med semiotisk tilnærming.

utfordringar når teksten skulle gjennomgåast. Ei god løysning hadde vore om det fantes ein tekstantologi med utdrag frå mange ulike teikneserieromanar, der desse vart komplimentert av til dømes ei kort gjennomgang av teori og forslag til arbeidsoppgåver. Inntil noko slik vert tilgjengeleg er ein praksis med teikneserieromanar i litteraturundervisninga prisgitt ekstrainsats hos lærarane.

Begge dei to siste innvendingane kan ein berre unngå gjennom at læraren sjølv gjer ein innsats: I det fyrste tilfellet ein innsats for å lære seg meir om teikneseriar, og i det andre tilfellet ein innsats for å velje ut og skaffe ein velegna tekst til klassen. Det største problemet med teikneserieromanar i litteraturundervisninga vil difor, slik eg ser det, vere lærarane sine haldningar til teikneseriar. Ei positiv og optimistisk haldning til bruk av teikneserieromanar er ein føresetnad for at ein lærar skal gjere den ekstrainsatsen som det vert krevd av han eller ho for å lære seg meir om mediet og å skaffe teksten. Innleiingsvis refererte eg til Åse Linn Berntsen si masteroppgåve om teikneseriar frå 2006, der ho i to besøkte klassar fann ut at både lærarar og elevar hadde ei haldning til teikneseriemediet som gjekk på teikneseriar var noko ein las for å slappe av og verte underholdt.<sup>152</sup> Sidan då har kunnskapsløftet vorte innført, men eg trur ikkje dei personlege haldningane endrar seg raskt berre fordi me får ein ny læreplan. Min ven frå byrjinga av dette kapitlet opplevde hos sine kollegaer ei liknande haldning som den Berntsen skildrar, og det så seint som i mars 2009. Når ein koplar ei slik avgrensa forståing av mediet med eit avgrensa og til dels negativt syn på nytta av å arbeide med denne teksttypen, er det lite truleg at den nødvendige viljen til ekstrainsats hos læraren er til stades.

Oppsummert kan ein difor sei at dei viktigaste innvendingane mot ein bruk av teikneserieromanar i litteraturundervisninga ikkje berre er tilknyta den manglande kompetansen hos lærarane og tilgangen til teksten (samt praktiske og juridiske problem med distribusjon), men også i stor grad til lærarane sine eigne haldningar til mediet. Dersom desse haldningane er negative kan det føre til at innsatsviljen ikkje er den heilt store, noko som vil vere avgjerande for undervisninga sidan det nettopp er ein ekstra innsatsvilje som er nødvendig for å jamne ut dei andre ulempene.

---

<sup>152</sup> Berntsen, *Tegneserier som undervisningsemne i norsk*, 105–106.

## 9. Konklusjon

På grunnlag av det eg no har vore igjennom, eit utført og evaluert forsøk i eit klasserom og ein diskusjon på generelt nivå, så konkluderer eg med at ein bruk av teikneserieromanar i litteraturundervisinga kan ha ein verdi, men at det også finnes ulemper med ein slik praksis. Verdiane er fyrst og fremst knytt til elevane si evne til å utvikle medvitne metakunnskapar om eiga rolle under litteraturlesinga, med medfølgjande endring i synet på teksten som autonom, budskapsberande eining. Dette kan igjen føre eleven over i eit anna lesemønster, og kan samstundes utvide den analytiske ”verktøykassa” som elevane bruker i ein tolkingssituasjon. Ulempene med ein slik praksis er i hovudsak relatert til forarbeidet og til læraren: det kan både vere praktiske og juridiske problem med å skaffe ein teikneserietekst til ein klasse, og det kan vere vanskar knytt til læraren sine haldningar til, og kompetanse om teksttypen. For lærarar som vurderar å prøve dette ut i klasserommet vil det difor vere naudsynt å sjølv vurdere om ein slik praksis er eigna og mogleg å gjennomføre i den aktuelle klassen.

# Litteraturliste

## 1. Publisert

Appleyard, Joseph A. *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Arnold, Andrew D. "ALL-TIME graphic novels". *TIME.com*, 2005, [http://www.time.com/time/2005/100books/0,24459,graphic\\_novels,00.html/](http://www.time.com/time/2005/100books/0,24459,graphic_novels,00.html/) (oppsøkt 07.02.2009).

Atkinson, Doug. *The annotated Watchmen: Your complete guide to the classic series*. Udatert, <http://www.capnwacky.com/rj/watchmen.html> (oppsøkt 22.03.2009).

Bäckman, Stig. "Kapitel 5: Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten". I *Hur gör man en litteraturläsare?*, 101–123.

Berge, Anne Lene, Anne Lise Jomisko og Eli Lindtner Næss. *Spenn: Norsk for studieforberedende utdanningsprogram VG1*. Bokmålsutgåve. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 2006.

Berntsen, Åse Linn. *Tegneserier som undervisningsemne i norsk: En deskriptiv analyse av to undervisningsopplegg om tegneserier*. Mastergradsoppgåve i nordiskdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2006.

Burns, Charles. *Black Hole*. New York: Pantheon Books, 2005.

Campbell, Eddie. *Eddie Campbell's (revised) graphic novel manifesto*. Udatert, [http://www.experiencefestival.com/a/Eddie\\_Campbell\\_-\\_Manifesto/id/1351086](http://www.experiencefestival.com/a/Eddie_Campbell_-_Manifesto/id/1351086) (oppsøkt 22.03.2009). Teksten vart fyrste gong publisert på nettsidene til tidsskiftet *The Comics Journal*, juli 2004. Den fyrste versjonen er ikkje lenger tilgjengeleg.

Christiansen, Hans-Christian og Anne Magnussen. "Tegneserieanalyse". I *Analyse af billedmedier: En Introduksjon*, 103–141, redigert av Gitte Rose og Hans-Christian Christiansen. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 2006.

Clowes, Daniel. *Ghost World*. Seattle–London: Fantagraphics & Jonathan Cape, 1998.

Coulthart, John. "Watchmen". Blogginlegg på bloggen *Feuilleton*. 24.06.2006, <http://www.johncoulthart.com/feuilleton/2006/06/24/watchmen/> (oppsøkt 22.03.2009). Innlegget inneheld ein transkribert gruppediskusjon frå 1988, som ifølgje Coulthart opphavleg skal vore publisert i tidsskiftet *Fantasy Advertiser*, nr. 100, mars 1988.

"Tema: 2. utg.: K-06". I *Samlaget.no*, <http://www.samlaget.no/reform06/verk.cfm?s=vgs&verk=240> (oppsøkt 12.05.2009).

Di Liddo, Annalisa. *Alan Moore: Comics as performance, fiction av scalpel*. Jackson: University Press of Mississippi, 2009.

Eide, Ove. "Frå kanon til literacy?: Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv". *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2 (2006): 6–12.

- Eisner, Will. *Comics and sequential art: Principles & practice of the world's most popular art form*. Utgåve med tillegget som vart lagt til i 1990. Paramus: Poorhouse Press, 2006.
- Fosse, Jon. *Dikt: 1986-2000*. Oslo: Det norske samlaget & Den norske lyrikklubben, 2001.
- Gibbons, Dave, Chip Kidd og Mike Essel. *Watching the watchmen*. London: Titan Books, 2008.
- ”Graphic Novel”. I *English Wikipedia: The Free Encyclopedia*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Graphic\\_novel](http://en.wikipedia.org/wiki/Graphic_novel) (oppsøkt 22.03.2009).
- Gravett, Paul. *Graphic novels: Everything you need to know*. New York: Collins Design & Harper Collins, 2005.
- Grossmann, Lev og Richard Lacayo. “TIME’s critics pick the 100 best novels: 1923 to present”. *TIME.com*, 2005, <http://www.time.com/time/2005/100books/> (oppsøkt 07.02.2009).
- Hagen, Erik Bjerck. *Hva er litteraturvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, 2003.
- Harper, Morten. *Tegneserien i og utenfor rutene: Bind I: Kapteinens skrekk: Den 9. kunstart*. Bø i Telemark: Telemark Tegneserieverksted, 1998.
- Hvistendahl, Rita. *Elevportretter: Fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Imsen, Gunn. *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Iser, Wolfgang. *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore–London: John Hopkins University Press, 1974.
- \_\_\_\_\_. *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore–London: John Hopkins University Press, 1978.
- Jason (pseudonym for John Arne Sæterøy). *Vent litt...* Oslo: Bladkompaniet, 2002.
- Jomisko, Anne Lise, Christoffer Linnestad, Tommy Moum og Marianne Texmo. *Spenn: Norsk for studieforberevende utdanningsprogram VG2*. Bokmålsutgåve. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 2007.
- Jomisko, Anne Lise, Tommy Moum og Marianne Texmo. *Spenn: Norsk for studieforberevende utdanningsprogram VG3*. Bokmålsutgåve. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 2008.
- Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Rapport frå Utdanningsdirektoratet. Utarbeidet av Rambøll Management. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2005.
- Khoury, George, red. *The Extraordinary works of Alan Moore*. Raleigh: TwoMorrows Publishing, 2003.
- Kielland, Aksel. ”Ekspløsjon\* Ekspløsjon! Utropstegn!!”. *Vinduet*, nr. 3, (2008): 18–21.
- Kielland, Aksel. ”Hvem vokter vekterne?”. *Vinduet*, nr. 1, (2009): 24–29.
- Klock, Geoff. *How to read superhero comics and why*. New York: Continuum, 2003

- Knudsen, Geir. "Litteraturforståelse i rundskrivs form". *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2, (1990): 5–12.
- Kolberg Jansson, Benthe, Jan K. Hognestad, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. *Tema: VG1: Norsk språk og litteratur: Lærebok og tekstsamling*. 2. utg. Oslo: Det norske samlaget 2006.
- Kolberg Jansson, Benthe, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. *Tema: VG2: Norsk språk og litteratur: Lærebok og tekstsamling*. 2. utg. Oslo: Det norske samlaget 2008.
- \_\_\_\_\_. *Tema: VG3: Norsk språk og litteratur: Lærebok og tekstsamling*. 2. utg. Oslo: Det norske samlaget 2008.
- Kress, Gunther og Theo van Leeuwen. *Reading images: The grammar of visual design*. 2. utg. London–New York: Routledge, 2006.
- Larson, Gary. *The Complete Far Side: 1: 1980-1986*. Kansas City: Andrews McMeel, 2007.
- "Læreplan i norsk". Fagplan frå læreplanen *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006, <http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=710976&visning=6> (oppsøkt 13.04.2009).
- Løland, Anne. *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bok nr. 168 i LNU's skriftserie. Bergen: Fagbokforlaget & Landslaget for Norskundervisning (LNU), 2007.
- McCloud, Scott. *Understanding comics: The invisible art*. New York: Harper Perennial, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Serier: Den osynliga konsten*. Omsatt av Horst Schröder. Stockholm: Medusa & Epix, 1995.
- Meskin, Aaron. "Why don't you go read a book or something?: Watchmen as literature". I *Watchmen and philosophy: A Rorschach test*, redigert av Mark D. White, 157–171. The Blackwell philosophy and pop culture series. Hoboken: John Wiley & Sons, 2009.
- Mignola, Mike. *Hellboy: Strange Places*. Milwaukee: Dark Horse Comics, 2006.
- Moore, Alan og Dave Gibbons. *Watchmen*. New York: DC Comics & Warner Books, 1987.
- \_\_\_\_\_. "Watchmen: Episode 4 av 12: Urmaker". Omsatt av Ronald Jensen. I *Magnum*, nr. 4, (1995): 36–68.
- Olin-Scheller, Christina. *Mellan Dante og Big Brother: En studie om gymnasieelever textvärldar*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2006:67. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, 2006.
- Penne, Sylvi. *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå: En undersøkelse av 10-13-åringers lesning av skjønnlitteratur*. HiO rapport nr. 30, 2003. Oslo: Høgskolen i Oslo, 2003.
- Røskeland, Marianne. "Litteratur og læring: Om kvifor god litteraturteori er god pedagogikk". *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 5, (1995): 25–21.
- Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes og Gunnstein Akselberg. *Panorama: Norsk VG1: Studieforbereidende*. Bokmålsutgåve. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2006.

- Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, Gunnstein Akselberg og Sveinung Time. *Panorama: Norsk VG2: Studieforbereidende*. Bokmålsutgåve. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Panorama: Norsk VG3: Studieforbereidende*. Bokmålsutgåve. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2008.
- Sabin, Roger. *Comics, comix & graphic novels: A history of comic art*. London: Phaidon Press, 1996.
- Sacco, Joe. *Palestine*. Seattle: Fantagraphics Books, 2001.
- Satrapi, Marjane. *Persepolis*. Oslo: No comprendo press, 2005.
- Silverman, David, (regi). "The Simpsons: Bart the Genius". Sesong 1, episode 2 (1990). Produsert av Gracie Films & 20th Century Fox Television. Tilgjengeleg på DVD i *The Simpsons: The Complete First Season*. Oslo: SF Norge, 2001.
- Sjøberg, Svein. "Innledning: skole, kunnskap og fag". I *Fagdebattikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*, redigert av Svein Sjøberg, 11–48. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2001.
- Skjeltred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Rapport 1, 2005. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2005.
- Smidt, Jon. *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 1989.
- Snyder, Zack, (regi). *Watchmen*. Produsert av Legendary Pictures, Warner Brothers & DC Comics. Distribuert i Noreg av United International Pictures Norway, våren 2009. (Filmen vert utgjeve på DVD i august 2009, men er i dag berre tilgjengeleg på kino).
- Spiegelman, Art. *Maus: A survivor's tale*. New York: Pantheon Books, 1997.
- Thompson, Craig. *Blankets: An illustrated novel*. Marietta: Top Shelf Comix, 2003.
- Torell, Örjan. "Kapitel 4: Resultat: En översikt". I *Hur gör man en litteraturläsare?*, 74–100.
- \_\_\_\_\_, red. *Hur gör man en litteraturläsare?: Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr. 12. Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand, 2002.
- Whitson, Roger: "Panelling Parallax: The Fearful Symmetry of William Blake and Alan Moore". I *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, vol. 3, nr. 2 (vinter 2007). [http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3\\_2/whitson/](http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3_2/whitson/) (oppsøkt 04.11.2008).
- Ærlig, Tor (pseudonym for Tor Erling Naas). *Ser du meg nå?* Oslo: Jippi forlag, 2006
- Aamotsbakken, Bente. *Skolens kanon: vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole: allmennfaglig studieretning*. Rapport 9/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2003



## 2. Upublisert

*Merknader: All upublisert litteratur er i forfatterns sitt eige. Alt innsamla tekstmateriale som vart skriva av elevane i klasse 3W vil bli destruert seinast i oktober 2009.*

Aarbø, Christer Stewart. "Kvifor skal me framleis lese skjønnlitteratur i norskfaget?".  
Eksamensoppgåve i litteraturdidaktikk, NOR4312, Universitetet i Oslo, vårsemesteret 2007.

Elevar i klasse 3W: Innsamla rekkefølgetabellar, oktober 2008.

Elevar i klasse 3W: Innsamla arbeidsnotat, oktober 2008.

Elevar i klasse 3W: Innsamla svar på spørjeskjema, oktober 2008.



# Vedlegg 1: Spørjeskjemaet (bokmålsversjon)

---

*Svar på spørsmålene med utfyllende svar.*

*Du kan besvare spørsmålene i den rekkefølgen du selv ønsker, men det er viktig at du markerer svarene dine med rett spørsmålsnummer.*

*Når du har skrevet ferdig kan du printe ut svarene dine, og levere arket til Christer.*

*Undersøkelsen er anonym.*

1. Hvordan var det å arbeide med en tegneserie i motsetning til å arbeide med tradisjonell skjønnlitteratur? (hva var likt? Hva var ulikt? Er den ene teksttypen enklere enn den andre?).
2. Hvordan mener du dette prosjektet har påvirket din kompetanse i tekstanalyse? (til det bedre, til det verre eller ingen påvirkning i det hele? Begrunn svaret ditt).
3. Hva slags strategi/plan brukte du når du bestemte deg for en rekkefølge i hjemmeoppgaven (omstokking av sidene i kapittel 4)? Likte du denne oppgaven? Var den vanskelig?
4. Hva synes du om å bruke redskap fra tradisjonell litteraturanalyse til å arbeide med en tegneserie? Lar det seg gjøre? Er det fruktbart? Hvorfor?
5. Hva synes du om å bruke redskap fra tegneserieteori (f.eks. analyse av overgangen mellom rutene, lukking, samspill mellom tekst og bilder) til å arbeide med tradisjonell skjønnlitteratur? Lar det seg gjøre? Er det fruktbart? Hvorfor?
6. Beskriv ditt forhold til tegneserier og tegneserieromaner før dette prosjektet (har du lest mye eller lite? Hva har du lest?). Hvis du ikke leser eller har lest tegneserier, kan du godt skrive litt om hva annet du liker å lese på fritiden.
7. Kunne du tenke deg å arbeide mer med tegneserier i norsktimene? Hvorfor eller hvorfor ikke?
8. Hvordan vil du vurdere læringseffekten av prosjektet? Er det noe du har lært her som vil få nytte av siden?
9. Er du gutt eller jente?
10. Ordet er fritt:



## Vedlegg 2: Individuell tabell

Førstesetning (sortert alfabetisk)	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	G1	G2	G3	Orig.
1. mai 1962 trekker en maskert...	16	9	15	14	14	15	12	13	18	14	16	20	<b>15</b>
3. august 1977: kriseloven som senator...	24	19	23	21	21	21	24	20	22	22	23	21	<b>23</b>
Det er 12. mai 1959:	5	2	4	3	4	4	3	4	5	4	5	9	<b>4</b>
Det er 1964.	18	14	17	16	17	17	14	16	19	16	18	4	<b>17</b>
Det er 1976. Avisen er fulle...	22	18	21	20	20	23	23	19	25	20	22	22	<b>21</b>
Det er 1985. Jeg velger stedet der jeg vil...	23	23	23	22	23	22	25	23	26	21	25	27	<b>22</b>
Det er 22. november....	11	12	10	8	9	10	7	10	12	9	11	25	<b>10</b>
Det er 7. august 1945.	4	1	3	2	3	3	1	3	6	3	4	8	<b>3</b>
Det er august 1959.	8	5	7	5	6	7	4	7	7	6	8	14	<b>7</b>
Det er februar 1969, og alt er tilfrosset.	13	7	12	11	10	11	9	11	10	11	13	18	<b>12</b>
Det er juli 1959.	7	4	6	24	5	6	2	6	9	5B	7	12	<b>6</b>
Det er lørdag 12. oktober 1985, og vi...	26	25	25	25	25	25	27	25	23	24	26	6	<b>25</b>
Det er mai. Jeg har vært her i to måneder.	21	21	20	19	24	20	19	24	13	19	21	24	<b>20</b>
Det er oktober 1985.	12	15	11	9	12	13	8	22	14	10	12	17	<b>11</b>
Det er september.	10	13	9	7	8	9	6	9	24	8	10	15	<b>9</b>
Drar til Mars.	1	5	26	26	26	26	16	26	4	25	27	26	<b>26</b>
Døra slår i bak henne.	9	6	8	6	7	8	5	8	8	7	9	16	<b>8</b>
En verden vokser frem omkring meg.	2	26	27	27	26	27	17	27	15	26	28	28	<b>27</b>
Her inne er det...	6	3	3	4	16	5	28	5	3	5A	6	11	<b>5</b>
i 1969 får jeg vite at faren min er død.	20	17	19	18	19	19	18	18	21	18	20	23	<b>19</b>
Jeg er tohundreogtjuesju millioner...	27	28	1	1	1	1	22	1	1	2	1	1	<b>2</b>
Jeg har fotografiet i hånden	28	22	2	10	2	2	20	2	2	1	2	2	<b>1</b>
Kanskje verden ikke blir formet.	3	27	28	28	27	28	21	28	28	27	3	3	<b>28</b>
Mai 1966...	19	16	18	17	18	18	15	17	20	17	19	5	<b>18</b>
Mars, 1960...	14	8	13	12	11	12	10	12	11	12	14	7	<b>13</b>
Nå er det 1981. Laurie og jeg har flyttet...	25	20	24	23	22	24	26	21	27	23	24	13	<b>24</b>
Nå er det juni, en veldedighetsfest...	15	10	14	13	13	14	11	14	17	13	15	19	<b>14</b>
Så du sier altså at du VISSTE at han...	17	11	16	15	15	16	13	15	16	15	17	10	<b>16</b>

Notat ang. individuell tabell:

- J5 har ført opp side 26 to ganger.
- J6 har viska ut, strøket over og justert rekkefølga si så mange ganger at det er uklart kva ho enda på.
- G1 hadde to ulike alternativ på side fem, markert som 5A og 5B. Gruppeversjonen til denne eleven viste at gruppa hans var ei av dei gruppene som hadde identisk rekkefølge med originalen. Eleven har i gruppeversjonen sin valt å behalde 5A som side fem, og har satt 5B som side seks. Deretter har han bevart same rekkefølge som han hadde frå før, men berre flytta alt ei side fram.



## Vedlegg 3: Gruppetabell

Førstesetning (sortert alfabetisk)	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	GR7	GR8	Orig.
1. mai 1962 trekker en maskert...	<b>15</b>	14	19	14	<b>15</b>	15	15	14	<b>15</b>
3. august 1977: kriseloven som senator...	<b>23</b>	21	24	22	<b>23</b>	22	22	17	<b>23</b>
Det er 12. mai 1959:	<b>4</b>	3	5	4	<b>4</b>	4	4	6	<b>4</b>
Det er 1964.	<b>17</b>	15	20	16	<b>17</b>	17	17	0	<b>17</b>
Det er 1976. Avisen er fulle...	<b>21</b>	19	23	20	<b>21</b>	21	20	19	<b>21</b>
Det er 1985. Jeg velger stedet der jeg vil	<b>22</b>	20	25	21	<b>22</b>	23	21	18	<b>22</b>
Det er 22. november....	<b>10</b>	9	12	9	<b>10</b>	10	10	9	<b>10</b>
Det er 7. august 1945.	<b>3</b>	2	6	3	<b>3</b>	3	3	0	<b>3</b>
Det er august 1959.	<b>7</b>	6	7	6	<b>7</b>	7	7	0	<b>7</b>
Det er februar 1969, og alt er tilfrosset.	<b>12</b>	10	10	11	<b>12</b>	12	12	10	<b>12</b>
Det er juli 1959.	<b>6</b>	5	15	24	<b>6</b>	6	6	0	<b>6</b>
Det er lørdag 12. oktober 1985, og vi...	<b>25</b>	25	26	25	<b>25</b>	25	27	0	<b>25</b>
Det er mai. Jeg har vært her i to måneder	<b>20</b>	18	13	19	<b>20</b>	20	24	16	<b>20</b>
Det er oktober 1985.	<b>11</b>	24	14	10	<b>11</b>	11	11	0	<b>11</b>
Det er september.	<b>9</b>	8	9	8	<b>9</b>	9	9	8	<b>9</b>
Drar til Mars.	<b>26</b>	26	4	26	<b>26</b>	26	28	3	<b>26</b>
Døra slår i bak henne.	<b>8</b>	7	8	7	<b>8</b>	8	8	7	<b>8</b>
En verden vokser frem omkring meg.	<b>27</b>	27	16	27	<b>27</b>	27	26	4	<b>27</b>
Her inne er det...	<b>5</b>	4	3	5	<b>5</b>	5	5	11	<b>5</b>
i 1969 får jeg vite at faren min er død.	<b>19</b>	17	22	18	<b>19</b>	19	19	15	<b>19</b>
Jeg er tohundreogtjuesju millioner...	<b>2</b>	1	9	2	<b>2</b>	2	2	2	<b>2</b>
Jeg har fotografiet i hånden	<b>1</b>	23	2	1	<b>1</b>	1	1	1	<b>1</b>
Kanskje verden ikke blir formet.	<b>28</b>	28	28	28	<b>28</b>	28	25	5	<b>28</b>
Mai 1966...	<b>18</b>	16	21	17	<b>18</b>	18	18	0	<b>18</b>
Mars, 1960...	<b>13</b>	11	11	12	<b>13</b>	13	13	12	<b>13</b>
Nå er det 1981. Laurie og jeg har flyttet..	<b>24</b>	22	27	23	<b>24</b>	24	23	13	<b>24</b>
Nå er det juni, en veldedighetsfest...	<b>14</b>	12	18	13	<b>14</b>	14	14	0	<b>14</b>
Så du sier altså at du VISSTE at han...	<b>16</b>	13	17	15	<b>16</b>	16	16	0	<b>16</b>

Notat ang. individuell tabell:

- Gruppe sju og åtte består av elever som ikkje hadde lese teksten før denne timen.
- Eg har markert med feit skrift dei to gruppene, gruppe ein og fem, som hadde ei rekkefølge som var lik originalen. Gruppe seks har nesten identisk med originalen, men har bytte om på side 22 og 23.
- Gruppe åtte let fleire felt stå tomme, og eg har markert desse med ein null.





# Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

---

Til elevene i klasse 3W

12.10.2008

Forespørsel om elevdeltakelse i litteraturprosjekt tilknyttet masteroppgave ved universitetet i Oslo

## *Informasjon og samtykkeerklæring*

Jeg er en masterstudent i nordiskdidaktikk ved universitet i Oslo, som i høst vil gjennomføre et kort litteraturprosjekt i klassen deres. I forkant av undersøkelsen må deltakerne skrive under på en samtykkeerklæring. Kravet om en slik samtykkeerklæring er et standardkrav i denne typen undersøkelser, og er ikke ellers påkrevd på grunn av prosjektets utforming eller metode. Erfaringene i undersøkelsen vil brukes i en masteroppgave avlagt ved Universitetet i Oslo i 2009.

I prosjektet vil jeg undersøke om en tegneserieroman er egnet som pedagogisk tekst i en norsk klasseromskontekst. Hensikten er å øke kompetansen i litterær analyse og tolking, samt gi kunnskaper i læreplanfeltet `sammensatte tekster`. Klassen vil først (fredag 24.10) få utlevert den aktuelle teksten (26 sider fra en tegneserieroman), som dere så skal lese hjemme før neste norsktime. I de påfølgende norsktimene (uke 44) skal vi så først angripe teksten med verktøy fra litteraturvitenskapen, og deretter med verktøy som er mer tilpasset multimodale tekster. Fredag 31.10 får klassen utdelt et spørreskjema der de skal gi en vurdering av læringseffekten i prosjektet. Du vil ikke bli bedt om å oppgi noen private eller identifiserbare opplysninger i denne undersøkelsen. Alle besvarelser er anonyme, og blir kun merket med kjønn.

Erfaringene og resultatene fra undersøkelsen vil bli gjort rede for i en masteroppgave som skal ferdigstilles våren 2009. Veileder for oppgaven er Sten-Olof Ullström ved Universitetet i Oslo. Før ferdigstillingen vil jeg komme tilbake til skolen deres for å informere klassen om resultatene av prosjektet. Klases norsklærer, [...], kommer også til å lese igjennom den ferdige teksten. Alle deltakere, både elever og skolen, vil bli anonymisert i oppgaveteksten, og alt tekstmateriale (elevbesvarelsene) vil bli makulert når oppgavearbeidet er avsluttet, senest 1 år etter dere deltok i prosjektet. Studien er også registrert hos Personvernombudet for forskning (NSD).

Håper du ønsker å delta i prosjektet. Dersom du har spørsmål om studien er dere velkommen til å ringe meg på tlf. [...] eller sende meg en e-post på [...].

*Med vennlig hilsen*

*Christer Stewart Aarbø,  
Masterstudent, UiO.*

## SAMTYKKEERKLÆRING

Forespørsel om elevdeltakelse i litteraturprosjekt tilknyttet masteroppgave ved universitetet i Oslo

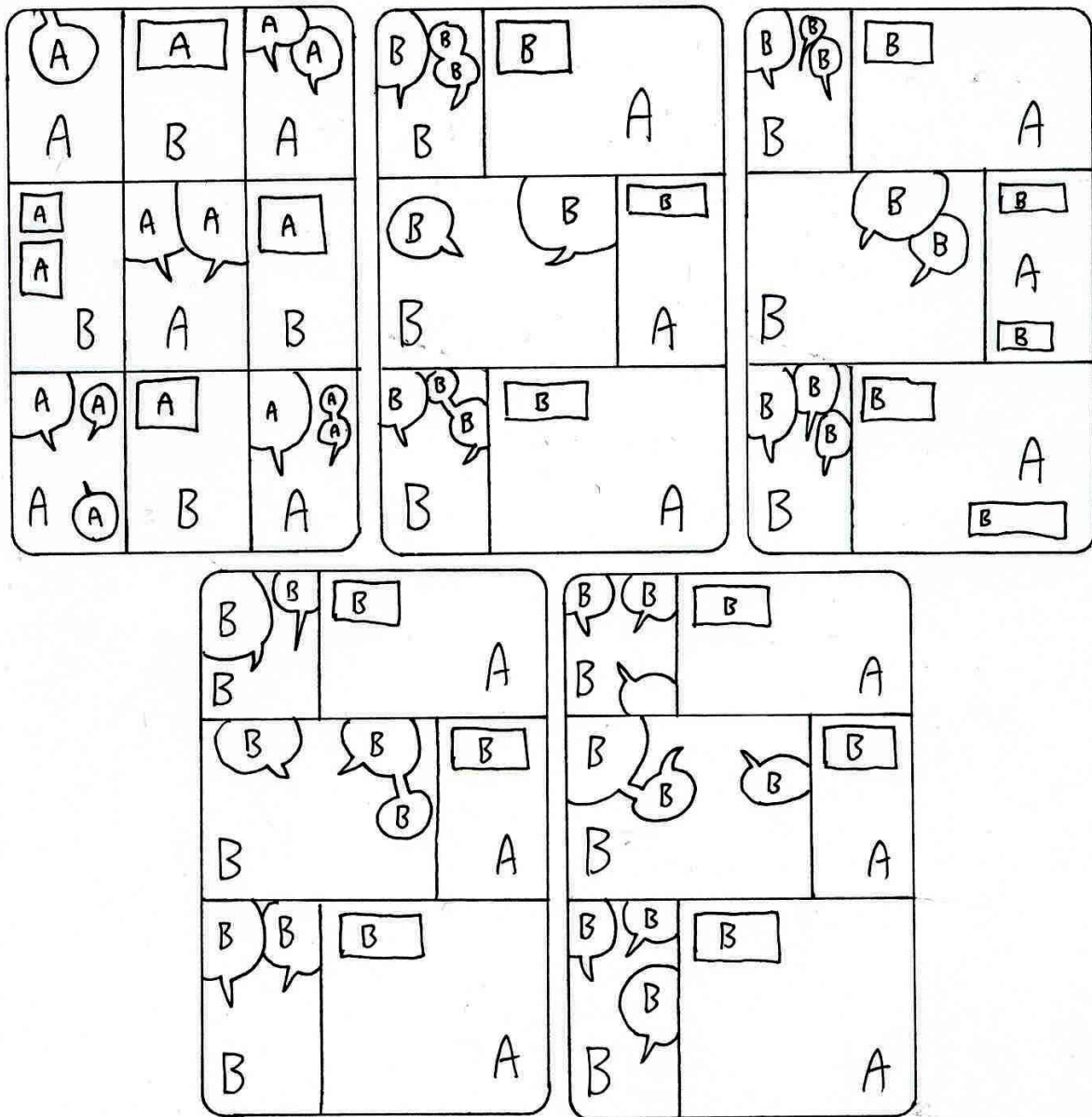
Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Sted:                      Dato:

Underskrift              Navn i blokkbokstaver



## Vedlegg 5: Figur over parallelle handlingar



Denne figuren viser korleis dei to parallelle handlingane vert blanda i det tekstutdraget elevane fekk utdelt under det eg har kalla tekst-og-bilete-oppgåva. Sidene er frå kapittel tre i *Watchmen*, og utgjer dei sidene som i den engelske originalutgåva er merka som side ti til side 14 (i originalversjonen byrjar sideteljinga på ein i kvart kapittel).

Ruter, snakkebobler og forteljarboksar som i figuren over er merka med bokstaven A indikerer at desse høyrer til den fyrste handlinga: To pensjonerte "superheltar", Nite Owl II og Silk Spectre II, gjer seg klar til å gå ein tur (den fyrste sida), men vert på vegen overfallt av ein ungdomsgjeng (dei tre neste sidene), men klarar til slutt å komme seg bort (siste side).

Ruter, snakkebobler og forteljarboksar som i figuren over er merka med bokstaven B indikerer at desse høyrer til den andre handlinga: Dr. Manhattan gjer seg klar til eit intervju på eit direktesendt TV-Talk Show (den fyrste sida), men vert under intervjuet utsatt for så mange ubehagelege spørsmål frå journalistar i publikum (dei tre neste sidene) at livvaktene til slutt må bryte inn og stoppe intervjuet (siste side).

