



# Høgskulen på Vestlandet

## M120UND509: Masteroppgave

M120UND509

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-09-2018 09:00	<b>Termin:</b>	2018 HØST
<b>Sluttdato:</b>	17-09-2018 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>SIS-kode:</b>	203 M120UND509 1 MØ 2018 HØST		
<b>Intern sensor:</b>	Ture Helge Wilhelm Schwebs		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 300

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

## MASTEROPPGAVE

«Nå er det nok!»

Det mulige dannelsespotensialet i komparativ analyse av kvinnefrigjøring i to litterære verk

«Enough!»

The potential educational formation in a comparative analysis of womens liberation in two literary texts

Jenny Andrine Johansen

Master i undervisningsvitenskap

Fordypning i norsk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Per Arne Michelsen

Innlevering: 17.09.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Sammendrag

Forskning viser økte tendenser til selvrapporterte symptomer på depresjon blant norske tenåringer, spesielt jenter. Denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse og undersøker hvordan dette kan oppnås i litteraturundervisningen. Grunnlaget er en litterær komparativ analyse av to tekster, med fokus på kvinnefrigjøring.

Disse tekstene er *Et dukkehjem* skrevet i 1879 av Henrik Ibsen og *Snill* skrevet og illustrert av Gro Dahle og Svein Nyhus i 2002. Tekstene er analysert og sammenlignet i lys av Klafkis teorier om material og formal dannelse. Deretter ses det på hvordan dette kan brukes i en undervisningssammenheng, for å se om det finnes et potensial for det Klafki kaller kategorial dannelse. Drøftingen viser at å fokusere på temaet kvinnefrigjøring har et potensial for en slik dannelse. Avhandlingen viser at dette er potensielt mulig å oppnå gjennom eksemplarisk undervisning, og elever kan bli bevisstgjort på muligheten til å frigjøre seg fra andres krav og forventninger.

## Abstract

In Norway studies show that teenagers, especially girls, claim to be under a lot of stress. This master thesis uses Wolfgang Klafkis theory of categorial formation to answer the question of how this can be addressed through educational formation, made possible by comparative literary analysis of two texts, with an emphasis on the theme of womens liberation.

The literary texts chosen for this thesis are *A Dolls House* written by Henrik Ibsen in 1879 and *What a Girl!* written and illustrated by Gro Dahle and Svein Nyhus in 2002. Through Klafkis categories of material and formal formation, these texts are analyzed and compared. The resulting material is then discussed as to how it can be used in an educational setting, and if this can achieve what Klafki calls categorial formation. The discussion shows that narrowing the scope of the texts to focus mostly on womens liberation opens the potential for educational formation, shown by Klafkis theory of categorial formation. The thesis concludes that this is indeed possible to achieve in an educational setting, and pupils can be made aware of the opportunity to emancipate themselves from the expectations and demands of others.

## Forord

En masteroppgave blir ikke til i et vakuum og denne er fullført i takknemlighet til alle som har vært en del av reisen. Først og fremst til barna mine, Jakob, Elisabeth og Johanne: Takk for tålmodigheten og for at dere har vært med inn i bildebøkens komplekse verden. Det har blitt mange fine høytlesingsstunder og gode litterære samtaler. Nå er det godt å være ferdig med skrivingen slik at det blir bedre tid til å være mamma.

Til veileder, Per Arne Michelsen: Takk for konstruktiv og støttende veiledning, for lån av relevant teori og for gode samtaler om stort og smått i prosessen.

Til mannen min, Peter: Denne er til deg. Takk for at du har holdt ut med meg og avhandlingen, og tatt i mange tak på hjemmebane. Dette hadde ikke vært mulig uten deg.

# Innhold

Sammendrag.....	s. 2
Forord.....	s. 3
Innhold.....	s. 4
1 Innledning.....	s. 6
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	s. 6
1.2 Dannelse.....	s. 9
1.2.1 Material og formel dannelse.....	s. 10
1.2.2 Kategorial dannelse.....	s. 12
2 Material dannelse.....	s. 14
2.1 Forfattere og illustratør.....	s. 14
2.1.1 Henrik Ibsen og <i>Et dukkehjem</i> (1879).....	s. 14
2.1.2 Gro Dahle, Svein Nyhus og <i>Snill</i> (2002).....	s. 15
2.2 Kvinnen som subjekt og objekt.....	s. 16
2.2 Dramateori.....	s. 22
2.3 Bildebokteori.....	s. 24
2.4 Komparativ litteraturteori.....	s. 29
2.4.1 Dialogisme.....	s. 29
2.4.2 Intertekstualitet.....	s. 31
2.4.3 Komparativ analyse.....	s. 31
3 Formel dannelse.....	s. 33
3.1 <i>Et dukkehjem</i> (1879).....	s. 33
3.1.1 Handlingen i <i>Et dukkehjem</i> (1879).....	s. 33
3.1.2 Nora før frigjøringen.....	s. 34
3.1.3 Noras frigjøring.....	s. 39
3.3.4 Nora etter frigjøringen.....	s. 42
3.2 <i>Snill</i> (2002).....	s. 44

3.2.1 Handlingen i <i>Snill</i> (2002).....	s. 44
3.2.2 Lussi før frigjøringen.....	s. 45
3.2.3 Lussis frigjøring.....	s. 50
3.2.4 Lussi etter frigjøringen.....	s. 52
4 Eksemplarisk undervisning.....	s. 55
4.1 Før frigjøringen.....	s. 56
4.2 Frigjøringen.....	s. 59
4.3 Etter frigjøringen.....	s. 61
4.4 Diskusjon.....	s. 62
5 Kategorial dannelse.....	s. 65
5.1 Ungdom og stress.....	s. 65
5.2 Den komparative litterære metoden.....	s. 66
5.3 Kvinnefrigjøring.....	s. 67
5.4 Kategorial dannelse.....	s. 68
6 Avslutning.....	s. 69
7 Litteratur.....	s. 71

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Tidlig høsten 2017 presenterte NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) resultatene fra undersøkelsen Ungdata 2017, der det ble klart at i overkant av hver fjerde jente på 10. trinn fram til slutten av videregående, har et høyt nivå av depressive symptomer. NOVA har gjennomført samme undersøkelse siden 2010 og resultatene viser at selvrapporterte depressive symptomer har økt gradvis siden den gang. Tallene fra 2017-undersøkelsen viser ytterligere økning (Bakken, Ungdata 2017, s. 79). Som forklaring på hva det er som stresser unge jenter, svarer rapporten: «Særlig er det mange jenter som opplever skolen som stressende» (Bakken, Ungdata 2017, s. 2).

Dette førte til at det en måned senere ble publisert en kunnskapsoversikt over hva som kan forårsake stress i skolen, bestilt av Kunnskapsdepartementet. Den konkluderte med at skolen bør fokusere på fire områder: Undervisning, læringsmiljøet, arbeidsbelastning og prestasjonsforventning, der engasjerende undervisning, støttende relasjoner og bevissthet rundt skolens prestasjonsforventning er sentrale momenter (Lillejord, 2017, s. 41).

Det økte fokuset på jenters stress i skolesammenheng, gjør at det var ønskelig å undersøke litteraturens dannelses- og påvirkningspotensial i møte med stressede ungdommer, særlig jenter. I Sølvi Lillejords kunnskapsgjennomgang defineres stress som: «[Det] en person opplever [som] manglende samsvar mellom krav og forventning i bestemte situasjoner og de fysiske, psykologiske og sosiale ressursene personen kan mobilisere for å innfri disse forventningene» (Lillejord, 2017, s. 2). Nettopp det at stress defineres på denne måten tydeliggjør at det er det nødvendig for dagens unge å bevisstgjøre seg hvilke krav og forventninger det stilles til dem, utforske egne begrensninger og frigjøre seg fra de forventningene man ikke har mulighet til å gjøre noe med. Denne avhandlingen ønsker å undersøke hvordan litteraturundervisningen kan bidra med dette, ved at elevene kan møte den andre i litterære verk.

Det at kvinner møtes med for store forventninger de ikke klarer å leve opp til, er ikke noe nytt. I litteraturen finnes det mange eksempler på kvinner som ikke lever opp til de normer og forventninger samfunnet og familien har til dem. Denne avhandlingen har valgt å fokusere på to litterære verk der de kvinnelige hovedpersonene har utfordringer med nettopp dette: Henrik Ibsens *Nora i Et dukkehjem* (1879) og Gro Dahles og Svein Nyhus' *Lussi i Snill* (2002). Ved første øyekast kan sammenstillingen av disse verkene virke noe tilfeldig, både fordi de skiller seg betydelig fra hverandre i sjanger og alder – men i begge bøkene møter leseren kvinner med utfordringer knyttet til andres forventning. Forventningene og presset blir så stort for begge at det ender med oppgjør og frigjøring. Gjennom frigjøring skaper *Nora* og *Lussi* rom for deres subjekt.

Problemstillingen er dermed: Hvordan kan en komparativ litterær analyse av frigjøringsprosessen til *Nora* og *Lussi*, i lys av kvinnefrigjøring, bidra til dannelsespotensialet i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet?

Et slikt dannelsespotensial gjelder særskilt med tanke på behovet dagens unge har for å bevisstgjøre seg andres og egne forventninger, og håndtere det stress de møter gjennom dette. Avhandlingen ønsker mer spesifikt å undersøke om et fokus på frigjøringsprosessen til *Nora* og *Lussi* kan inneha et slikt dannelsespotensial. Denne avhandlingen er ikke en empirisk undersøkelse der et undervisningsopplegg er prøvd ut i en klasse, det er en teoretisk og analyserende oppgave som viser noe av refleksjonene som bør ligge til grunn når en lærer vurderer undervisningsinnhold. Den vil likevel forsøke å argumentere for hvordan det som avdekkes i prosessen kan brukes i en undervisningssammenheng. For å vurdere dannelsespotensialet tas Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk i bruk, og metoden er nærlesing og litterær analyse i tråd med komparativ litteraturteori med fokus på Mikhail Bakhtins dialogisme og Julia Kristevas intertekstualitet.

Avhandlingen arbeider ut fra et utvidet tekstbegrep, der særlig illustrasjonene i bildeboka *Snill* (2002) er en vesentlig del for forståelsen av boka. Lesningene og analysene av bøkene er gjort ut i fra en hermeneutisk tekstforståelse, der del og helhet vekselvis virker sammen til en dypere forståelse.



Andres lesninger er en naturlig del av prosessen for å forstå og analysere et verk, og selv om begge bøkene er populære forskningsobjekter – står Ibsens *Et dukkehjem* (1879) i en særstilling når det gjelder omfanget av resepsjoner. Erik Bjerck-Hagen deler resepsjonshistorien til *Et dukkehjem* (1879) i tre ulike hovedfaser. Den første tar for seg Ibsens samtid fra 1879-1940, den andre fra etterkrigstida 1945-1970 og den siste 1977-2013 (Bjerck-Hagen, 2015, s. 11). Jeg har valgt resepsjonsdokument fra alle disse periodene og som representant for Ibsens samtid ligger en Anonym Anmelders anmeldelse av *Et dukkehjem* allerede i utgivelsesåret (Anonym Anmelder, *Morgenbladet*, 1879, s. 1). Som representant for etterkrigstiden er lesningen av Else Høst (1947) særlig interessant, og for den siste fasen er Toril Moi (2006) og Marit Vik (2016).

Når det gjelder avgrensningen av resepsjonene av *Snill* (2002) er særlig Åse Marie Ommundsen (2010), Atle Krogstad (2016) og Maagerø og Østbye (2016) sentrale. Disse resepsjonene er særlig relevante ettersom de analyserer og tolker *Snill* (2002) på et høyere vitenskapelig nivå, der Ommundsens PHD står sentralt. Krogstad (2016) og Eva Maagerø og Guri Lorentzen Østbye (2016) er begge artikler publisert i det anerkjente tidsskriftet *Barnelitterært forskningstidsskrift* som publiserer aktuell forskning inn mot barnelitteratur. I tillegg gjør de alle lesninger av Lussi som løfter fram frigjøringen i boka. Det betyr at avhandlingen først og fremst tar utgangspunkt i disse resepsjonene som er nevnt her, men andre resepsjoner kan enkeltvis opptre der det anses som nødvendig belysende for analysen.

En historisk forståelse av kvinnefrigjøring er viktig i denne avhandlingen. Spørsmålet om hva en kvinne er omhandles i kapittel 2, med utgangspunkt i 1800-tallsfilosofen Georg W. F. Hegel, og Simone de Beauvoir, som var en markant filosof, forfatter og feminist på 1900-tallet. Jeg ønsker å understreke at selv om denne avhandlingen tar for seg kvinnefrigjøring, er det ingenting som tilsier at den således er uviktig og uvesentlig for gutter og menn. Moi (2006) skriver at det er en tradisjonell kjønnsdiskriminerende felle å betrakte kvinnesak som ikke universelt gjeldende: «Slike påstander bygger på en fundamental feil, for de har som premiss en teori om at en kvinne (men ikke en mann) må velge mellom å betrakte seg som kvinne eller å betrakte seg som menneske» (s. 344). Kvinnen burde representere det universelle på samme måte som mannen fordi vi alle er mennesker. Feminisme handler om at alle mennesker, uavhengig av kjønn, skal behandles likt. Det betyr dermed at selv om hovedpersonene i disse bøkene er kvinner, er ikke tematikken og problematikken uvesentlig for menn. Tvert imot vil det være et stort

dannelsespotensial dersom alle menn fikk en opplæring og innføring i kvinnefrigjøring – ikke bare fordi det kan hjelpe dem å forstå den andre, men fordi det ligger noe universelt i tematikken: Alle kan oppleve å bli stilt til ansvar for krav og forventninger man ikke har evner til å imøtekomme. Derfor er kvinnefrigjøring stadig viktig for menneskeheten.

For å kunne avdekke om de valgte tekstene inneholder et dannelsespotensial vil det være nødvendig å klargjøre hva som ligger i Klafkis teorier om dannelse, herunder material, formal og kategorial dannelse. Disse vil også fungere som disposisjon videre i oppgaven. Under kapittel to “Material dannelse” vil den teoretiske kunnskapen om tekstene gjøres rede for. Herunder kommer spørsmål om forfatter og om tidsmessige og kulturelle rammer for tekstene. Det inneholder også et delkapittel om kvinnen som subjekt og objekt i historisk perspektiv, samt teorier om sjangere og begreper, og hvordan disse tekstene kan leses komparativt. Når det gjelder *Et dukkehjem* (1879) vil det være nødvendig å avgrense dramateorien, og i denne avhandlingen er det mest sakssvarende å konsentrere seg om tragedien og det moderne dramaet. Deretter følger et kapittel om formal dannelse, som i hovedsak består av en analyse av de valgte tekstene, med særskilt fokus på frigjøringstematikken i dem begge. I kapittel fire vil jeg drøfte hvorvidt det som har blitt avdekket i avhandlingen kan benyttes til eksemplarisk undervisning, før det neste kapitlet ser på om en slik undervisning har potensial til å kalles kategorial dannelse.

Dersom det viser seg at det finnes et potensial for slik dannelse gjennom undervisning i litteratur kan dette være et av grepene som kunnskapsdepartementet etterlyser i kjølvannet av undersøkelsen som NOVA har gjort. Det første punktet i kunnskapsundersøkelsen de bestilte fokuserte nettopp på undervisning. Forutsatt at det avdekkes et slikt potensial vil det også kunne gå ut over rammene til selve litteraturundervisningen, og hjelpe elevene til å balansere egne og andres forventninger til prestasjon, både faglig og på andre områder i livet.

## 1.2 Dannelse

I begrepet dannelse er det særlig to hensyn som er viktige: Individets individualitet og individets plass i samfunnet. Disse hensyn henger uløselig sammen, og utdypes ved veksling mellom dem. Klafkis dannelses teori ivaretar begge disse hensyn når han definerer dannelse slik:

Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i «funksjonell» så vel som i «metodisk» forstand. (Klafki, 2001a, s. 192-193)

Denne dualitet i at mennesket åpnes for verden samtidig som verden åpnes for mennesket er en viktig presisering av forståelsen av dannelse: Det handler ikke kun om å utvikle identitet, eller finne sin plass i samfunnet. Det handler også om å gjøre begge deler samtidig. Klafkis dannelsesbegrep favner dermed både sosialisering av individet og personlig utvikling.

Nettopp fordi dannelsen er individuell er det umulig å måle om dannelsen faktisk har skjedd i en undervisningstime. Gro Ulland (2016) skriver at: «Derfor snakker vi heller om at undervisningen har et dannelsespotensial og mener at elevene kan ha fått øvd opp ferdigheter eller skaffet seg kunnskaper som ligger latente og som kan aktiviseres seinere i form av (kvalifisert) tankevirksomhet eller velfunderte handlinger» (s. 99). Det er med andre ord ikke eksakte målbare resultater man kan forvente når man jobber med dannelse, og derfor er undervisningens dannelsespotensial et viktig begrep videre.

Undervisningsinnholdets dannelsespotensial kan man finne ved å bruke Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Klafki (2001b) omtaler det selv på denne måten: «Det er altså en dannelsessteoretisk didaktikk» (s. 118), og teorien er sentral for denne avhandlingen ettersom avhandlingens siktemål nettopp er å undersøke hvordan litteraturundervisningens kan føre til ungdommers personlige og sosiale utvikling i møte med frigjøringene til Nora og Lussi.

### 1.2.1 Material og formal dannelse

Sentralt i Klafkis forståelse av dannelse er de to begrepene material dannelse og formal dannelse. Material dannelse er overføring av kunnskapsinnhold fra lærer til elev. Klafki skriver at: «Dannelsesverdien i dannelsesinnholdet, det vil si kunnskapsinnholdet, ligger utelukkende i innholdets vitenskapelige struktur» (Klafki, 2001a, s. 173). Men kunnskapsinnholdet er ikke nok, Klafki trekker også inn nødvendigheten av at eleven møter det klassiske: «Ethvert kulturinnhold

som sådan er ikke allerede i kraft av sin karakter av objektiv verdi også *dannelsesinnhold*, det dannelsesmessige ligger ikke allerede i innholdets vitenskapelige struktur som sådan» (Klafki, 2001a, s. 175). Det klassiske handler om menneskelige uttrykk som kommer til syne i de ulike kulturinnholdene. Tanken er at når eleven møter det klassiske vil den tilegne seg kunnskap om egen kulturs tanker, holdninger, verdier og symboler, for slik å finne: «[...] frem til sin egen åndelige eksistens» (Klafki, 2001a, s. 176). Et ledd i norskfagets materiale dannelsesfelt er derfor å gjøre kunnskap om språk og litteratur tilgjengelig og forståelig for elevene, slik at de tilegner seg et godt kunnskapsgrunnlag om norsk språk, kultur og litteratur. Materialdanning er i denne avhandlingen derfor kunnskapsinnhold, som kunnskap om forfattere og sjangerteori, og det klassiske i den materiale dannelsen er for eksempel kunnskap om hvilke forventninger samfunnet hadde til kvinner i det patriarkalske samfunnet på 1800-tallet.

Det materiale dannelsesbegrepet tar bare for seg kunnskapsinnholdet, og deler av denne avhandlingen beveger seg innenfor dette området ved å gjengi kunnskap. Men avhandlingen gjør også bruk av kunnskap og teorier inn i en analyse av to litterære verk. Dette er noe Klafki kaller formaldanning; et begrep som innbefatter evner og verktøy som kan brukes på tvers av fagdisipliner. Om formaldanning skriver Klafki:

Det vesentlige ved danning er ikke å oppta og tilegne seg *innhold*, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Danning som verk er innbegrepet på det potensialet som finnes forenet i en person når det gjelder evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger og så videre. Klafki, 2001a, s. 179.

Dermed ivaretar den formale dannelsen elevenes utvikling av strategier og ferdigheter. Denne avhandlingen skal vise hvordan en analyse av Noras og Lussis frigjøringsprosess kan brukes i undervisningssammenheng, slik at elevene kan lære ferdigheten det er å anvende analyseverktøy.

### 1.2.2 Kategorial dannelse

Den materiale dannelsen og den formale dannelsen er ikke noe nytt Klafki har bidratt med – hans viktigste anliggende var derimot at det er nødvendig at disse dannelsesteoriene får virke sammen, som en helhet i undervisningen. Mens den materiale dannelsen åpner individet opp for verden, åpnes verden opp for individet i den formale dannelsen. Klafki kalte sammensmeltingen av material dannelse og formal dannelse for kategorial dannelse: «Dannelse er *kategorial dannelse* i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten» (Klafki, 2001a, s. 193). Ved bruk av både material og formal dannelse oppstår et potensial for kategorial dannelse.

For å få til dette, må det materiale og det formale virke sammen i det Klafki kaller eksemplarisk undervisning:

Grundtanken i den eksemplariske undervisning og læring, der fremstår som den centrale tanke bag de forskellige varianter, kan formuleres således: Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed, som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger [...], nås ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkeltekendelser, -evner og -færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger, eller med andre ord: væsentlige, strukturelle, principielle, typiske, lovmæssige, omfattende sammenhænge. (Klafki, 2001b, s. 176)

Det er undervisningsplanleggerens ansvar å legge til rette for eksemplarisk undervisning, der det materiale og formale kan virke sammen. I dette innebærer det å planlegge undervisning som relaterer seg til elevens virkelighet og som samtidig gir eleven mulighet til å trenge inn til det allmenne og generelle. Klafki hevder at skolen skal inneholde bare slik undervisning (Klafki, 2001a, s. 194). For at undervisningen skal kunne gi rom for dannelse, hevder Klafki (2001a) at: «Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse» (s. 194). Det bringer assosiasjoner til dagens læreplandiskusjoner der dybdelæring er en vesentlig del av «nytenkningen» av mål og innhold i fagene.

I denne avhandlingen benyttes en komparativ analyse av frigjøringene som Lussi og Nora gjennomgår, som et grep for å aktualisere kvinnefrigjøring. Derfor er den komparative analysen i denne avhandlingen kalt eksemplarisk undervisning. Målet med den eksemplariske undervisningen er at elevene skal få tilgang til det materiale og det formale, slik at det kan føre til at elevene gjennom det spesielle; bøkens innhold og kunnskap om sjangere og forfattere, kan få innsikt i det generelle; erfaringer med å lese, analysere og sammenligne tekster fra ulike tider i ulike sjangere. Denne avhandlingen skal forsøke å avdekke om det finnes et potensial for slik undervisning, gjennom analyse av de aktuelle tekstene. Som Klafki sier det selv:

«Ved at arbeide sig frem til det almene ud fra det specielle opnår den lærende en indsigt i en sammenhæng, et aspekt, en dimension ved sin naturbundne og/eller kulturel-samfundsmæssig-politiske virkelighed, og samtidig opnår han en struktureringsmulighed, en indgangsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv, der ikke tidligere har været ham tilgængelig. (Klafki, 2001b, s. 176-177)

Målet med all undervisning bør nettopp være å åpne elevene opp for verden, og verden opp for dem. Slik kan de finne sin rettmessige plass her på jorden, både i seg selv og i samfunnet.

Det siste diskusjonskapittelet i denne avhandlingen er kalt «Kategorial dannelse» og har som formål å nøste opp i avhandlingens problemstilling og vurdere dannelsespotensialet som avdekkes gjennom analysen av frigjøringen til Nora og Lussi, før selve avslutningskapittelet oppsummerer og avrunder avhandlingens funn og resultater.

## 2 Material dannelse

Dette kapittelet tar først og fremst for seg de ulike sjangerne tekstutvalget består av, drama- og bildebokteori, samt et historisk blikk på kvinnen som subjekt og objekt. For å muliggjøre et møte mellom Nora og Lussi er begrepet intertekstualitet sentralt for denne oppgaven. Her blir begrepet gjort rede for knyttet opp mot Bakhtins dialogisme og Kristevas intertekstualitet.

### 2.1 Forfattere og illustratør

#### 2.1.1 Henrik Ibsen og *Et dukkehjem* (1879)

*Et dukkehjem* (1879) er et av historiens viktigste moderne samtidsdrama og Henrik Ibsen (1828-1906) oppnådde blant annet med dette internasjonalt gjennombrudd. Moi (2006) hevder at Ibsen er den fremste dramatikerens siden Shakespeare (s. 35) og hans dramatiske verker leses og settes til stadighet opp rundt om i verden. Ibsens evne til å sette aktuelle problemstillinger under debatt uten å gi fastsatte svar, men derimot åpne opp for at leserne og tilskuerne må reflektere og tenke selv ut i fra eget ståsted, er gjennomgående for hans skrivemåte (Vik, 2016, s. 13). Hans dramatik og problemene de tar for seg har vist seg å være aktuelle langt utover hans samtid, og han uten tvil fremdeles en aktuell forfatter og dramatiker.

*Et dukkehjem* (1879) skrev han på reise i Italia og mange hevder at inspirasjonen til hendelsesforløpet kom fra Laura Kieler (Ystad, 2008, s. 206). Hun tok opp et lån for å redde den syke mannen sin ved å dra til varmere strøk, og holdt lånet skjult mens hun forsøkte å betale det ved å skrive. Da saken ble kjent, som resultat av at hun misligholdt lånet, ble hun fratatt mann og barn og lagt inn på psykiatrisk sykehus. Hvorvidt hun faktisk var en modell for Nora, vites ikke med sikkerhet, ettersom Ibsen selv aldri uttalte seg entydig om dette. Uavhengig av tilknytningen Nora har til Kieler, har *Et dukkehjem* (1879) vært ansett for å være et drama som setter søkelyset på kvinnens plass i det borgerlige ekteskapet. Nora har lenge vært en av feministenes fremste forbilde, men selv uttalte Ibsen at han virket for menneskesaken og ikke kvinnesaken:

Jeg takker for Skaalen, men maa fralægge mig den Ære bevidst at skulle have virket for Kvindesagen. Jeg er ikke engang paa det Rene med, hvad Kvindesag egentlig er. For mig har det staaet som en Menneskesag. Og læser man mine Bøger opmærksomt, vil man forstaa det. Det er nok ønskeligt at løse Kvindespørgsmaalet, saadan ved Siden af; men det har ikke været hele Hensigten. Min Opgave har været Menneskeskildring. (Ibsen, 1898)

Ibsens egen uttalelse om dette har ikke vunnet fram, og *Et dukkehjem* (1879) blir stadig tatt til inntekt for kvinnesaken, også kalt kvinnefrigjøringen. Det er uansett vanskelig å være uenig med Ibsen at han har tatt for seg menneskesaken, tatt i betraktning at feminisme handler om likestilling mellom begge kjønn.

### 2.1.2 Gro Dahle, Svein Nyhus og *Snill* (2002)

Bildeboka *Snill* (2002) er skrevet av Gro Dahle (1962-) og illustrert av Svein Nyhus (1962-). De er gift og bosatt på Tjøme i Vestfold og har skrevet og illustrert mange bøker sammen. Den komplekse ikonoteksten er det som har blitt kjennetegnet på bøkene kunstnerparet samarbeider om, samt temaene de velger å tematisere i bildebokform. Sammen har Dahle og Nyhus gitt ut flere bøker som berører vanskelige følelser og opplevelser hos barn. Alle bildebøkene er skrevet fra barnets perspektiv, uten å kunne anklages for å belyse temaene enkelt av den grunn, snarere tvert i mot, og bøkene kategoriseres ofte som allalderlitteratur. Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Vold (2018) skriver: «Felles for bildebøkene til Dahle og Nyhus er at den barnlege hovedfiguren er framstilt med både lyse og mørke sider, og at bøkene inneheld ein stillteiande aksept av dette» (s. 305). Dahle og Nyhus er et forfatterpar som ønsker å ta barnet og de alvorlige temaene på alvor.

Dahle er først og fremst lyriker, og skriver for både voksne og barn. Hun debuterte i 1987 med en diktsamling for voksne, kalt *Audiens* (1987). Bildebøkene begynte hun å skrive på 1990-tallet, først sammen med illustratør Eldbjørg Ribe og senere sammen med mannen Nyhus og datteren Kaia Dahle Nyhus. Dahle kjennetegnes på den naivistiske tilnærmingen til utfordrende og store temaer, der den språklige underfundigheten og utforskingen står sentralt. Birkeland, Risa og Vold (2018) hevder at bildebøkene hennes har alltid flere lag og er skrevet med ulikt temperament (s. 304).



Nyhus' mest brukte teknikker er først blyant og papirkollasj, før han senere bearbeider bildet digitalt. Bildene hans er preget av ekspressiv naivisme (Kleiva og Kaldestad, 2004, s. 111) som betyr at fargebruken preges av sterke, voldsomme farger og store kontraster, samtidig som han forenkler virkeligheten og er opptatt av detaljer uten å legge vekt på det tekniske, men derimot å vektlegge detaljene (Kleiva og Kaldestad, 2004, s. 141-142). I Nyhus' illustrasjoner finner vi overdrevne kontraster og mye bruk av verdiperspektivering, og han viser som illustratør en reflektert holdning til illustrasjonenes bidrag til ikonoteksten. Tematisk skriver og illustrerer Nyhus bøker i filosofisk og eksistensiell undring (Birkeland, Risa og Vold, 2018, s. 349), der den naive undringen og barneperspektivet utgjør grunnlaget for verbaltekst og illustrasjoner.

*Snill* (2002) er en kritikerrost bok i hjemlandet og vant Brageprisen i 2002. Den ble også oversatt og brukt i prosjektet *World Girl-Child Picture Books Project*, som en av ti norske bildebøker. Hensikten til prosjektet er å styrke kvinnerollene i India, for å få en slutt på forskjellsbehandlingen mellom kjønnene (Bergmo, 2012). Målet er å hjelpe indiske jenter å finne sin stemme og slik ta oppgjør med det indiske samfunnet der jentene må underordne seg og har begrensede muligheter i familien og samfunnet. Jentene i India har heller ikke samme muligheter til utdanning, fordi guttene blir prioritert. *World Girl-Child Picture Books Project* har oversatt en rekke bildebøker med sterke jenter til engelsk og hindu, og setter opp oppdaterte lesehjørner rundt om i India, slik at jentene skal få mulighet til å bli kjent med sterke jenter i litteraturen og slik styrke jentenes posisjon i India.

## 2.2 Kvinnen som subjekt og objekt

I og med at denne avhandlingen tar utgangspunkt i tekster som handler om kvinners frigjøring, vil en historisk redegjørelse for oppfatningen av kvinnen som subjekt og objekt være en vesentlig del av den materiale dannelsen. I Hegels bok *Rettsfilosofien*, første gang utgitt i 1821, er det først og fremst fraværet av beskrivelser av hva en kvinne er som er betegnende for hans kvinnesyn. Han skriver side opp og side ned om menneskets moralske, rettslige og familiære plikt – der mennesket representeres av mannen. Det er mannen som er familiens overhode, som har kontakt med samfunnet utenfor, og som skal arbeide og sørge for familien. Om kvinnen skriver han:

Kvinner kan nok være utdannet, men de er ikke egnet for høyere vitenskaper, filosofien og visse kunstarter, som krever noe mer allment. Kvinner kan ha innfall, smak og eleganse, men det ideale har de ikke. Forskjellen mellom mann og kvinne er den samme som mellom dyr og planter: Dyrene tilsvarer mer mannens karakter, plantene mer kvinnens, fordi de utfolder seg roligere og prinsipielt sett har en mer ubestemt enhet i følelsene. Der kvinner står i spissen for regjeringen, er staten i fare, for de handler ikke ut fra det det allmenne krever, men ut fra tilfeldige tilbøyeligheter og meninger. Uten at man vet hvordan, skjer kvinnenes dannelse i en atmosfære av forestillinger, mer gjennom livet enn ved erverv av kunnskaper, mens mannen bare oppnår sin posisjon ved det tanken formår og stort teknisk slit. (Hegel, 2006, s. 222)

Kvinnen er i Hegels syn ikke engang i slektskap med mannen: Der han sammenlignes med et dyr, uten at det blir videre forklart, sammenlignes hun med en rolig plante med et stadig svingende humør og følelser. Kvinnen har heller ingen kjennskap til det allmenne og det universelle, forstått som samfunnets regler og lover – og lar seg styre av tilbøyeligheter. Mannen derimot erverver seg kunnskaper om det universelle og opparbeider seg sin posisjon ved hardt arbeid. Det er interessant å legge merke til at Hegel noen sider senere skriver følgende om barns oppdragelse: «Hva mennesket skal være, ligger ikke i noe instinkt; det må tvert om erverves» (Hegel, 2006, s. 227). Her kan det se ut til at Hegel er forut for sin tid og hevder at kjønnsforskjeller er kulturell læring, men dersom man følger hans tankegang om at menn ligner dyr, og kvinner planter – gir det seg selv at det er vanskelig å erverve en plantes kunnskap eller ferdigheter, mens man både kan lære og oppdra et dyr. Med andre ord har ikke det feminine plass i Hegels bruk av ordet menneske.

En slik forståelse av kvinnen er vanlig i et patriarkalsk samfunn. Der er mannen den viktigste, både i familien og i samfunnet, og kvinnens plass er i familien som datter, hustru og mor. Det er forventet at hun ikke har kunnskap om det allmenne og universelle, samt at hennes følelser er skiftende og utilregnelige. Man var av den oppfatning at kjønnes egenskaper var gitt av Gud, og at det således ikke var rom for påvirkning eller endring av disse.

de Beauvoir gav i 1949 ut ei bok navngitt *Det annet kjønn*. Der beskriver hun samme bruk og forståelse av ordet menneske som Hegel bruker:

Mannen representerer på samme tid det positive og det nøytrale, og det i den grad at «les hommes» på fransk betyr både mennene og menneskene. Kvinnen derimot framstår som det negative, i den grad at enhver bestemmelse av henne innebærer en begrensning, uten gjensidighet. (de Beauvoir, 1994, s. 15)

Hegels beskrivelser av kvinnen stemmer godt overens med det de Beauvoir legger frem; at en beskrivelse av kvinnen innebærer en begrensning av henne sammenlignet med mannen. de Beauvoir er forøvrig en av de første til å sette ord på og beskrive denne annerledesheten kvinnen lenge har levd, og stadig lever under, og boka hennes anses for å være et solid feministisk forsvarsskrift. Hun var født i 1908 og det er dermed grunn til å anta at hun fikk en oppvekst preget av patriarkalske samfunnsstrukturer, slik at hennes verk *Det annet kjønn* er beskrivelser av hvordan det er å være kvinne i et samfunn der mannen sitter med all makt.

Som svar på hva en kvinne er skriver de Beauvoir at mange hevder en kvinne er: «Tota mulier in utero – en livmor» (1994, s. 13). Selv om de biologiske faktorene er på plass, hevder hun at en kvinne er noe mer, for kvinner kan være mer eller mindre kvinnelige. Altså er ikke det å være kvinne et enkelt ja-nei-svar på biologiske funn, men en skala av kvinnelighet. Denne mystiske kvinneligheten mener de Beauvoir skjer i oppdragelsen og sosialiseringen:

Man er ikke født som kvinne – man blir det. Ingen biologisk, psykisk eller økonomisk skjebne bestemmer hvilken skikkelse menneskehunden vil få i samfunnet. Det er sivilisasjonen som helhet som skaper den mellomting mellom en mann og en kastrat som man kaller kvinne. Bare ved andres mellomkomst kan et individ innsettes i rollen som den Andre. (de Beauvoir, 1994, s. 9, del to).

Allerede som lite barn blir forventninger om passende oppførsel formidlet til barna ved at jentene får henge i mors skjørtekanter, mens det av guttene forventes en tidligere løsrivningsprosess for å bli selvstendige individer som senere skal ta ansvar for familien. Jenta opplever derimot fra starten av en konflikt mellom hennes individualitet og rollen som den andre. Gjennom oppdragelsen får hun innsikt i at jo mer hun gir avkall på sin selvstendighet og desto mer hun anstrenger seg for å bli likt – ender hun opp med å gjøre seg selv om til et objekt (de Beauvoir, 1994, s. 16, del to). Jentas subjekt vil dermed forsvinne og hennes plass blir derfor i andres uttalte roller til henne som datter og søster, og senere hustru og mor.

Fordi selvforståelsen defineres i tidlige år, er det de Beauvoir skriver om utviklingen av jenter interessant. Særlig tar hun for seg dukken, og jentas lek med dukken, som metafor for egen kropp og senere egne barn. Dukken er uvirksom i sin natur og passiviteten den representerer, hevder de Beauvoir, blir et av de vesentlige karaktertrekkene av kvinneligheten (1994, s. 15, del to). Kvinnens kropp som objekt blir også understreket gjennom dukkemetaforen ettersom dukken selv ikke er i stand til å bestemme over egen kropp og den er priggitt andres omtanke. de Beauvoir hevder at jenta: «[...]kjeler for dukken og pynter den, samtidig som hun drømmer om selv å bli pyntet og kjelt for, og omvendt tenker hun seg selv som en vidunderlig dukke» (1994, s. 14, del to). Håpet er senere at en mann skal kjele med henne, kle henne og pynte henne slik hun gjorde med egen dukke, samtidig som hun ser fram til å få egne barn som skal overta dukkens rolle i hennes liv.

Denne generasjonsovertagelsen av kvinnelighet trenger forøvrig ikke å skje uten kamp og frustrasjon. Å gi opp sitt subjekt til fordel for det objektive er ikke alle jenters store drøm. Men presset kan være stort, og forventningene om hva kvinnelighet er kan ligge skjult i mange hverdagslige uttrykk som: «Så søt du er i dag!» eller «Så fin du er i dag!» eller «Så snill du er!». Slik premieres barnet når det opptrer i tråd med samfunnets forståelse av kvinnelighet. Jenta registrerer selvsagt også hvordan guttene blir behandlet, og hvilken oppførsel som premieres, og selvforståelsen som en del av det andre forsterkes. Klær opptrer i så måte som et tydelig tegn på hvilket kjønn man tilhører, der guttene ofte får utfolde seg i praktiske klær for lek, mens jentene ofte går i mindre praktiske kjoler og skjørt. de Beauvoir skriver om jenta at: «Hun irriterer seg over å være bremsset av regler for sømmelighet, å være hindret av sine klær, slavebundet av huslige plikter, i det hele stanset i sin utfoldelsestrang» (1994, s. 24, del 2).

Noen av disse eksemplene på annerledeshet har endret seg etter at de Beauvoir skrev *Det annet kjønn*; jenter står mer fritt til å kle seg praktisk, og samfunnet tillater i større grad kvinner i utdanning og i arbeid. Men fremdeles er det knyttet forventning til kvinners utseende, og idealet om den søte, lille, yndige og snille jenta lever stadig i beste velgående. Her spiller naturligvis mennenes rolle og tanker om kvinner inn. de Beauvoir skriver at en mann som er usikker på sin mandighet er tilbøyelig til å være svært arrogant, aggressiv og full av kvinneforakt (1994, s. 23). Den mannen som derimot står støtt i egen manndom har lettere for å anerkjenne kvinnen som jevnbyrdig. Man kan si at mandighet og kvinnelighet står i et forhold til hverandre,

der mannens mandighet vil styre kvinnens kvinnelighet. For dersom mannen er usikker på sin mandighet, er det kvinnens ansvar å understreke hans mandighet ved å bli "mer kvinnelig", forstått som å underkaste seg mannen. I et forhold der mannen er trygg på sin mandighet, vil det derfor være større plass for kvinnens subjekt, og hun trenger i mindre grad å underkaste seg mannen.

Om det å være lykkelig skriver de Beauvoir:

Men vi blander heller ikke sammen det personlige vel med begrepet lykke, som jo også er et av de utgangspunkter en ofte møter: Er ikke haremskvinnene lykkeligere enn de kvinner som har valgt? Er ikke husmoren lykkeligere enn den kvinnelige arbeider? Man vet bare alt for lite hva ordet lykke innebærer, og enda mindre hvilke egentlige verdier det dekker over. Det lar seg ikke gjøre å måle andres lykke, men ingenting er lettere enn å betegne den situasjon man vil påtvinge andre, som lykkelig. Om man dømmes andre til stagnasjon, forteller man dem gjerne at de er lykkelige og hevder at lykke er stillstand. (s. 26). (de Beauvoir, 1994, s. 26)

Kvinnens stillstand blir representert i hennes metafor; dukken, og dukken er alltid lykkelig. Hun forventer så lite fra verden, og har alltid et lite smil lekende på leppene sine. Slik skal også en hustru ta imot sin plass i hjemmet: Lykkelig over stillstanden. Hun skal i hvert fall fortelle seg selv det, slik alle andre forteller henne hvor lykkelig hun burde føle seg, selv om hun selv kanskje føler på stagnasjon. de Beauvoir poengterer at å fortelle noen hvor lykkelige de burde være, er å utøve en undertrykkende makt overfor et annet menneske.

Det er som om de Beauvoir (1994) kommenterer Hegels påstand om at kvinnen er som en plante, når hun skriver om hvordan den unge kvinnen kommer til å akseptere sin skjebne som den andre: «Forsvarsløs og føyelig står hun der og eier ikke mer selvstendighet enn en blomst som blir rakt fram eller en frukt som kan plukkes» (s. 55, del 2). Og nettopp i dette føyelige finner man det kvinnelige, hevder de Beauvoir når hun skriver: «Å være kvinnelig vil si å være kraftesløs, flyktig, passiv og føyelig» (s. 45). Og slik bekrefter de Beauvoir at Hegels tanker om kvinnens plass i samfunnet er rådende. Men de Beauvoir gjør mer enn det: Hun problematiserer det og bringer det opp til debatt.

Dagens samfunn i Norge har kommet noen steg videre, i form av at det er vanlig for kvinner med stemmerett og å ta både utdanning og arbeide. Kvinner bestemmer selv hvem de skal gifte seg med og til en viss grad kontrollere antallet barn. På mange måter har kvinnen mulighet til å ivareta eget subjekt i større grad enn før, samtidig som de aller fleste vil svare at kvinner og menn har like stor verdi som mennesker, med den naturlige følgen at det praktiseres likestilling mellom kjønnene. Allikevel vil mange kvinner ikke kunne kjenne seg igjen i at det er full likestilling mellom kjønnene, og Berit Ås (2008) forklarer hvorfor: Det er fremdeles knyttet ulike forventninger til menn og kvinner. Hun skriver at det finnes: «Kulturelle regler og normer for *hvor mye, hvor og når* kvinner skal snakke, og for hvilke temaer som aksepteres [...]» (s. 58). Samfunnet håndhever disse normer og regler ved å aktivt nedvurdere det som blir sagt, slik at den talende kvinnen som snakker om temaer som ikke er aksepterte, tydelig får beskjed om dette.

Kvinner møter ikke bare regler og normer for hva de kan snakke om og hvor mye, de vurderes også ulikt når adferdens deres skal vurderes. Ås (2008) skriver: «Når kvinner lykkes, er det en systematisk tendens til å tilskrive det hell, lykke eller tilfeldigheter. Menn [derimot] tilskriver sine gode resultater hovedsakelig egne evner og anlegg» (s. 58). Her kan man kjenne igjen noe av Hegels tankegods om at kvinnen handler ut i fra tilfeldige tilbøyeligheter – og dermed må ha flaks for å kunne lykkes. Mannen oppnår sin posisjon: «[...] ved det tanken formår og stort teknisk slit» (Hegel, 2006, s. 222). Det er tydelig at kvinnen, selv i dag, har et glasstak som holder henne nede.

Frigjøringen av kvinner er derfor fremdeles et aktuelt tema på samme måte som likestilling. de Beauvoir (1994) skriver at uavhengig av hvor mye kvinnene selv tar avstand fra kvinneligheten og beholder sitt subjekt:

Forandrer [dette] imidlertid ingenting ved spørsmålets egentlige innhold; det enkelte individ står ikke fritt til å omforme forestillingen etter sitt eget kjønn. Den kvinnen som ikke retter seg etter den, devaluerer seg seksuelt og dermed også sosialt, fordi samfunnet har tatt de seksuelle verdiene opp i seg. (de Beauvoir, 1994, s. 140, del to)

Det er samfunnet som må endres, og det klarer man bare dersom menn og kvinner kjemper sammen. Kampen om frigjøring må skje i utvidede former, der subjektets kamp i stedet må bli samfunnets kamp. Menn må anerkjenne det eksisterende glasstaket, og våge å gjøre noe med det. Sammen kan kvinner og menn skape endringer, men så lenge kampen kun skjer mellom subjektet og samfunnet er det med snevert resultat.

### 2.3 Dramateori

Som et ledd i den materiale dannelsen vil det i tillegg til kunnskap om forfatter, verk og kvinnens subjekt og objekt, være nødvendig med kunnskap om hva et drama er, for å kunne analysere Ibsens *Et dukkehjem* (1879). Selve ordet drama er avledet av det greske verbet dran, som betyr å gjøre, å handle. Definisjonen på dramaet er at handlingen fremstilles i dialogen: «Dramaet viser frem direkte og uformidlet handling til et publikum» (Hamm, 2018, s. 83). Slik skiller dramaet seg som litterær sjanger fra epikk og lyrikk; i mangelen på en forteller som formidler handlingen.

Et drama er i hovedsak skrevet for å bli oppført på en scene, med unntak av lesedramaene. Selv i et litterært studium av et drama, der teksten og ikke oppføringen står sentralt, er det viktig å kunne forestille seg hvordan dette kan se ut på scenen. Manfred Pfister (1988) tar til orde for en slik multimodal forståelse av dramaet når han skriver:

«Dr Johnson's (1969) neoclassical dictum: «A play read affects the mind like a play acted», can only be true of the reader who is able to bring the numerous explicit and implicit signs and signals inherent in the literary text to life in his imagination». (Pfister, 1988, s. 13)

For at leseren skal klare å se for seg dramaet under en lesning er sidetekstene sentrale. Det er de som gir beskjed om sceneanvisninger og hvordan rollene skal utføres. Hovedteksten er selve dialogen i skuespillet, og selv om begrepene i seg selv antyder en skjevhet i verdi – ligger ikke dette til grunn for bruken og forståelsen av begrepene i denne oppgaven. Slik Christine Hamm argumenter for i kapittelet «Dramatikk» (2018, s. 84) vil hovedtekstene og sidetekstene bli behandlet med lik tyngde nettopp fordi de begge er sentrale aktører i å formidle dramaet.

Det finnes ulike dramatiske sjangere og en av de mest sentrale er tragedien. Aristoteles utformet en teori om tragedien og understreker at den beste tragedien har kompleks struktur: «[...] samtidig som denne strukturen er en etterligning av ting som fører til skrekk og medynk» (Aristoteles, 2008, s. 57). Det er skrevet mye om hvorvidt Nora vekker medlidenhet hos leseren, men at hun og hennes eksempel fører til skrekk er udiskutabelt. Å forlate sin mann er mer akseptabelt i dagens samfunn, men for en mor å forlate sine barn vekker fremdeles skrekk og avsky. Else Høst (1947) har vist at den største omsorgen for Nora er det Ibsen selv som har, og mange moderne, vestlige lesere vil nok utvise en viss forståelse for hvorfor Nora går fra Helmer – med utgangspunkt i hvordan Helmer ter seg i den siste akten.

Aristoteles skriver videre at tragedien må fremstille:

«[...] en person som opplever et skifte til ulykke *verken til tross for* at han utmerker seg med sine menneskelige kvaliteter og sin rettferd, *eller på grunn av* sletthet og skurkaktighet, men som følge av en feil; dessuten er det en som nyter stor anseelse og lykke [...]». (Aristoteles, 2008, s. 58)

Nora er på vei til å bli bankdirektørens kone og vil nyte godt av lykken og anseelsen som følger med hennes manns stilling. Skifte til ulykke skjer i det Krogstad ikke bare avslører hennes hemmelighet, men også får henne til å forstå at hun kan bli straffet av samfunnets lover. Hun har handlet edelt, og i god tro på at hun har gjort det rette, og slik kan man si at ulykken hennes kommer som følge av en feilvurdering av eget lovbrudd. Aristoteles (2008) skriver at: «Men en kan også handle uten å vite at en gjør noe forferdelig, for så senere å oppdage at det rammet noen i den nærmeste krets[...]» (s. 62), akkurat slik Nora har handlet.

Når det gjelder beskrivelsen av tragediens ulykke, skriver Aristoteles (2008) at det er sentralt at ulykken rammer de nære relasjonene (s. 62). I Noras tilfelle rammer ulykken til syvende og sist hennes ekteskap og relasjonen til barna; de aller nærmeste, og Ibsen er tydelig inspirert av teorier om den klassiske tragedien i utformingen av dramaet.

Gjennomgangen av *Et dukkehjem* (1879) satt opp mot Aristoteles` teori om det klassiske dramaet viser at Ibsen bevisst har benyttet seg av sjangertrekk som var kjente innenfor



tragedien. Men Ibsen har ikke bare tatt i bruk trekk fra det klassiske dramaet – han var også med på å endre dramajangeren.

Ibsen, og andre dramatikere på hans tid, endret dramajangeren slik den før var kjent, og brakte nye temaer til debatt, samtidig som fortellergrepene pekte tilbake til antikken; Det realistiske samtidsdramaet ble født. Ibsen tok i bruk antikkens retrospektive teknikker, og gjennom dialogene i nåtid kommer fortiden fram, samtidig som han satte nye problemer under debatt. Hamm (2018) hevder at: «Hos Ibsen kjemper individet mot et hyklersk samfunn fullt av løgn, mot et samfunn der den borgerlige fasaden er det viktigste å opprettholde» (s. 94). Nora kjemper mot samfunnets forståelse av kvinnerollen og bryter ut av fasaden som lerkefugl. Og selv om Ibsen hentet mye inspirasjon fra det klassiske greske dramaet, avslutter ikke *Et dukkehjem* (1879) endelig. Mange har stilt spørsmålet: Hvor gikk Nora? uten å finne et entydig svar innenfor dramatekstens rammer. Dette er et brudd med det greske klassiske dramaet som skulle ha en endelig avslutning, og kjennetegnes av Ibsens samtid der man skulle gi rom for problemer og skape debatt. Hamm (2018) skriver: «Når handlingen går i oppløsning, slik som i *Et dukkehjem* (1879), er dette ett av kjennetegnene på det moderne dramaet (s. 96)». Et annet kjennetegn på Ibsens moderne drama er hans bruk av titteskapsteater, der tilskuerne får se inn i stuene og høre dialogene til andre familier og oppleve deres realistiske og samfunnsaktuelle problemer.

## 2.4 Bildebokteori

Den andre av bøkene som skal analyseres i denne oppgaven er ei bildebok, og for å kunne tolke og analysere denne sjangeren trenger man kunnskap om bildebokas kommunikative egenskaper. I det følgende skal sentrale begreper innenfor bildebokteori belyses, og til slutt tar jeg for meg begrepet allalderlitteratur, der teorien gjør det mulig å hevde at bildebokas sjanger ikke nødvendigvis bare er for barn.

Det er vanlig å definere ei bildebok som «en bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag». I bildebokteorien henvises denne definisjonen til ulike barnebokteoretikere, som Ulla Rhedin (2001, s. 11) i Åse Marie Ommundsen (2010, s. 34) og Kristin Hallberg (1982, s. 164) i Ingjerd

Traavik (2007, s. 20). Det at flere teoretikere i bildebokfeltet tilkjennes denne definisjonen er med på å understreke definisjonens utstrakte bruk og anerkjennelse i forskningsfeltet.

Heidi Bakkeli Amundsen utvidet i 1999 denne definisjonen med et tillegg: «[...] der tekst og bilde saman deltek i framstillinga av eit narrativt forløp» (Amundsen, 1999, s.26). Amundsens presisering av definisjonen tydeliggjør det multimodale samspillet mellom verbaltekst og bilde og bygger på Hallbergs (1982) begrep ikonotekst (s. 165). Først og fremst handler det multimodale samspillet om verbaltekst og bilde, men dersom bildeboka leses for barn spiller også den auditive modaliteten inn, og derfor kan man hevde at en bildebok for barn har tre modaliteter (Ommundsen, 2010, s. 34).

Hallbergs ikonotekstbegrep viser til den egentlige fortellingen i en bildebok, der syntesten av verbaltekst og bilde skaper en felles forståelseshorisont. Det "å lese og å analysere ikonotekster i bildebøker innebærer altså noe mer, eller noe annet, enn å lese og å analysere bilde og skrift hver for seg" skriver Agnes-Margrethe Bjorvand og Marianne Lillesvangstu i artikkelen "Ord + bilde = sant" (2007, s. 17), og fortsetter: "På samme måte som vi må ha tilgang på bilde og skrift samtidig for å foreta en genuin lesing av bildeboka, må vi analysere *syntesen* av bildebokas modaliteter dersom vi skal ta bildeboka som multimodal tekst på alvor" (s. 17). Ikonotekst er altså mer enn verbaltekst og bilde; ikonoteksten er forståelsen det hermeneutiske samspillet mellom tekst og bilde tilsammen utgjør (Nikolajeva og Scott, 2001, s. 2).

Syntesen av modalitetene i bildebøker har ulik grad. Disse gradene er strukturert av Rhedin (1992, s. 81-105), Ingeborg Mjør, Tone Birkeland og Gunvor Risa (2006, s. 121-131) og Amundsen (1999, s. 26), men sentralt i dagens forskning står Maria Nikolajeva og Carole Scott (2001) med sine fem ulike bildeboktyper på en skala mellom ord og bilde:

1. Den symmetriske bildeboka
2. Den komplementerende bildeboka
3. Den ekspanderende bildeboka
4. Den kontrapunktiske bildeboka
5. Den sylleptiske bildeboka

(Nikolajeva og Scott, 2001, s. 12, oversatt hos Ommundsen, 2010, s. 35)

Den symmetriske bildeboka kjennetegnes av at tekst og bilde forteller samme historie og dette kalles redundans. Redundans betyr overflødighet som i bildebokteorien viser til at teksten og illustrasjonen repeterer hverandre, og på den måten vil den samme historien fortelles to ganger. I den komplementerende bildeboka vil det være et større samspill mellom verbaltekst og illustrasjon, der modalitetene vil forsøke å utfylle hverandres tomme rom. I den ekspanderende bildeboka vil verbaltekst og bilde være gjensidig avhengige av hverandre, og parallellhistorier i illustrasjonene kan oppstå. Den fjerde typen bildebok er den kontrapunktiske og kjennetegnes av at verbaltekst og illustrasjon motsier eller utfordrer hverandre, mens den siste typen av bildebøker, den sylleptiske, kjennetegnes av at verbaltekst og illustrasjon forteller ulike historier uavhengige av hverandre. De fleste bildebøker har oppslag som kan kategoriseres innenfor ulike grader av samspill mellom bilde og verbalteksten, og man må se på bildebokas helhet for å kunne avgjøre hvor den skal plasseres på denne skalaen.

Bildeboka består ikke bare av oppslagene inne i selve boka, men også av paratekstene som omgir selve teksten. Begrepet paratekster var den franske strukturalisten Gérard Genettes teoretiske forsøk på å kategorisere de ulike tekstene som *omgir* et litterært verk. Han skriver i boka *Paratexts – Thresholds of interpretation* (1997) at «[...] the paratext is what enables a text to become a book and to be offered as such to its readers and, more generally, to the public» (s. 1).

Paratekster delte han inn i to hovedkategorier: Peritekster og epitekster. Peritekster er verksinterne tekster, altså bokas forside, bokomslag, forord, tittelside og bakside (Genette, 1997, s. 16). Epitekster er derimot alle tekster utenfor boka som omtaler boka, av typen anmeldelser, artikler og leseanbefalinger (Genette, 1997, s. 344).

Innenfor bildebokteorien er de verksinterne peritekstene særlig viktige fordi bildebokas format er så sentralt i tolkningen og førsteinntrykket av en bildebok, og dersom peritekstene brukes bevisst av forfatter og illustratør kan de forberede leseren på hva boka handler om og hvordan man som leser skal forstå og tolke den. Genette (1997) viser til Philippe Lejeune (1975) som har uttalt dette om peritekstens iboende makt til å kontrollere leserens tolkning: «[Peritext is] a fringe of the printed text which in reality controls one`s whole reading of the text» (Lejeune,

1975 i Genette, 1997, s. 2). Dette samsvarer i stor grad med det Nikolajeva og Scott (2006) skriver om bildebokas format: «Format is an extremely important feature of a picturebook, and there is a considerably greater variation in formats of picturebooks as compared to novels» (s. 241). Nikolajeva og Scott (2006) understreker med dette hvor viktig format og peritekst er for bildeboka, samtidig som de understreker forskjellen mellom bildebokas format og formatet på annen skjønnlitteratur. Format spiller en viktigere rolle for bildeboka enn andre bøker.

Bildebokas fokus på format gjør det også naturlig å trekke linjene fra bildeboka til teater og film, slik som Mjør (2010) skriver: «Det liggande rektangelet samsvarar med teaterscene og filmlerret og dobbelttoppslaget etablerer ein akse som er funksjonell i forhold til horisontale komposisjonar i mange bøker om reiser, forflytting og utvikling [...]» (s. 4). Bildebøker og drama, som denne avhandlingen spesifikt omhandler, kan derfor hevdes å ligne hverandre i selve formatet.

Det har over tid skjedd en endring i bildeboksjangeren, der illustrasjonene før 1970 var preget av å gjenfortelle og dekorere verbalteksten, og der illustrasjonene etter 1970 i større grad går inn i et fortolkende samspill med verbalteksten (Bjorvand og Lillesvangstu, 2007, s. 115). Bøker etter 1970 kalles moderne bildebøker og kan kjennetegnes av en større kompleksitet både i valg av tema og i ikonoteksten.

Etter hvert som bildeboka og ikonoteksten har blitt mer kompleks, har det dukket opp flere bildebøker som henvender seg til både barnet og den voksne som leser boka. Dette litterære fenomenet omtales som allalderlitteratur. Begrepet ble først brukt i markedsføring av barnelitteratur i Sverige på 1970-tallet og begrepet kom til Norge på 1990-tallet. Begrepsbruken på norsk jord kan spores tilbake til en artikkel av Jon Fosse som ble publisert i Dagbladet i 1997. Der skriver han:

For skal barnelitteraturen bli seriøs litteratur, må den så å seie oppheve seg sjølv som barnelitteratur og bli til litteratur, det vil blant anna seie at den ikkje må vere skriven med vekt på tilpassingar til barn, men med vekt på den estetiske autonomien, og i så fall endrar barnelitteraturen karakter frå å vere skriven utelukkande for barn til å vere skriven også for barn og dermed blir den til det ein i seinare tid har snakka om som all-alder-litteratur. (Fosse, 1997, s. 38)

Etter at Fosse brakte begrepet opp til diskusjon er det blitt stående som begrep innenfor litterære kretser for å beskrive litteratur som kan leses med utbytte for både barn og voksen. Ommundsen presenterer en definisjon på begrepet som sier at: "All-alder-litteratur er litteratur som henvender seg til både en barneleser og en voksenleser samtidig, og ikke til den ene på bekostning av den andre" (Ommundsen, 2010, s. 66). Definisjonen tar dermed utgangspunkt i Barbra Walls (1991, s. 9) teori om ulike adressatkategorier: Double adress, dual adress og single adress. Bøker med double adress tiltaler den voksne leseren over hodet på barnet, mens bøker med dual adress adresserer barn og voksne simultant, samtidig som den åpner opp for ulike tolkninger for ulike aldre. Den siste kategorien er bøker med single adress, som da er bøker som kun henvender seg til barnet og kjennetegnes av mye redundans.

Bøker som kjennetegnes som allalderlitteratur er det Wall kaller dual adress, og begrepet rommer: «[...]En flerstemmig litteratur som henvender seg både til en barneleser og en voksenleser samtidig" (Ommundsen, 2010, s. 67). Disse tekstene er, i motsetning til bøker med single adress, bøker med mindre grad av redundans (Mjør, 2002, s. 32).

Ommundsen presenterer videre i sin doktorgradsavhandling (2010) tre ulike typer allalderlitteratur (s. 67-74):

- Naivistisk
- Eksistensiell
- Kompleks

Naivistisk allalderlitteratur er kjennetegnet av et enkelt språklig uttrykk, der kompliserte temaer beskrives enkelt, samtidig som det er «innskrevet leserposisjoner både til barn og voksne i tekstene» (Ommundsen, 2010, s. 67). Den eksistensielle formen for allalderlitteratur kjennetegnes av å se tilværelsen med et undrende blikk og å stille filosofiske og eksistensielle spørsmål, der «[...]spørsmålene som stilles er viktigere enn å komme med fasitsvar eller en avklaring til slutt [...]» (Ommundsen, 2010, s. 70). I motsetning til den naivistiske står den komplekse allalderlitteraturen. Den kjennetegnes av avanserte strukturer og kompleksitet, både språklig og innholdsmessig (Ommundsen, 2010, s. 72).

Det er grunn til å stille seg undrende til en slik konstruksjon av allalderlitteratur som Ommundsen (2010) presenter, ettersom et litterært verk kan plasseres innenfor alle disse tre

kategoriene. Ommundsen kommenterer selv dette i artikkelen «Utfordrende bildebøker i klasserommet» (2017, i Garmann og Ommundsen, 2017): «Allalderbildebøker kan ofte være både eksistensielle, naive og komplekse samtidig» (s. 123). Som eksempel på litterære verk som både kan være naivistisk, eksistensielt og kompleks på en og samme tid trekker Ommundsen (2017) fram Gro Dahle og Svein Nyhus' samarbeid om utfordrende bildebøker, deriblant bildeboka *Snill* (2002) (i Garmann og Ommundsen, 2017, s. 124).

## 2.3 Komparativ litteraturteori

Når to tekster skal analyseres og leses sammen trenger man redskaper for å kunne gjøre dette, og denne avhandlingen vil gjøre bruk av komparativ litteraturteori. Denne teorien blir sporet tilbake til det Goethe i 1827 kalte *Weltliteratur* (i Bassnett, 1993, s. 2), der han erkjenner andre kulturers påvirkning på vestlige litterære tekster, og presenterer begrepet *verdenslitteratur*. Han var med dette en av de første som uttrykte dialogen mellom tekster på tvers av landegrenser og kulturer. Komparativ litteraturteori handler om nettopp denne dialogen mellom tekst og kultur, og i det følgende skal vi se nærmere på en mulig definisjon og sentrale begreper innenfor i det komparative litteraturteoretiske forskningsfeltet.

I 1993 gav Susan Bassnett ut en bok om komparativ litteraturteori kalt: *Comparative Literature – A Critical Introduction*, og det første hun gjør i den er å svare på hva komparativ litteraturvitenskap er: «The simplest answer is that comparative literature involves the study of texts across cultures, that it is interdisciplinary and that it is concerned with patterns of connection in literatures across both time and space» (Bassnett, 1993, s. 1). Komparativ litteraturteori handler med andre ord om mønstre mellom tekster som trosser dimensjonene tid og sted. Det vil si at den komparative litteraturteorien muliggjør et møte mellom Nora og Lussi, på tross av at det er 123 år mellom utgivelsene.

### 2.3.2 Dialogisme

Slik Bassnett skrev i sitatet over, om litterære teksters møter som trosser dimensjonene tid og sted, er det tydelig at komparativ litteraturanalyse i nyere tid er påvirket av Bakhtins teori om dialogisme. Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) var en russisk litteratur-, språk- og kulturteoretiker

som gjennom Julia Kristeva ble introdusert for den vestlige litteraturteorien, og han har siden hatt stor innflytelse i litterær forskning såvel som i andre disipliner med utgangspunkt i språk. I det følgende skal vi se nærmere på hans teorier om dialogisme.

Bakhtins forståelse av dialog er mer enn den vanlige bruken av ordet; en samtale mellom to eller flere personer; det er en dialog, en samtale, som alltid har pågått, som pågår og som alltid vil fortsette. Dette store dialogrommet kalles makrodialogen, og det er et sted der alle ytringer til enhver tid eksisterer. Det er en dialog som står utenfor tid og rom, og Bakhtin sier selv at det «å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig aldri slutte, og den må ikke slutte» (Bakhtin, 2003, s. 197). I dialogen eksisterer alt levende og dialogen slutter først når alt ender.

Bakhtins dialog består av en uendelig rekke ytringer, i fortid, nåtid og framtid. En ytring er en fullstendig meningsbærende enhet, og må forstås i et utvidet tekstbegrep der en ytring kan være alt fra et blick, et nikk, en setning, tale eller en bok. Ytringen defineres av talebytte; den starter der den ene slutter og slutter den den neste begynner (Bakhtin, 2005, s.14). Den kjennetegnes også av adressivitet, for «utan adressivitet, inga ytring» (Bakhtin, 2005, s. 43). Ytringens adressivitet er: «[...] det at ho er retta til nokon [...]» (Bakhtin, 2005, s. 43). Dialogen hos Bakhtin er nettopp det at ytringer svarer hverandre i uendelig tid framover og bakover.

Dialogen vil i seg selv også være bærer av andres, tidligere, eller kommende ytringer og dialoger, og dette kaller Bakhtin for flerstemmighet. I etterordet til boka *Spørsmål om talegenrane* (Bakhtin, 2005) skriver Rasmus R. Slaattelid at:

Ord er berarar av stemmer som har tilhøyrt tidlegare brukarar av ordet og som kling med kvar gong ordet vert brukt på ny. Når vi brukar språket startar vi aldri med blanke ark, men går inn som deltakarar i ein dialog som allereie har begynt (s. 67).

Alle ytringene er fulle av andres ord, men det betyr ikke at individualiteten uteblir av den grunn, Bakhtin (2005) skriver at: «alle ytringer innanfor alle kommunikasjonssfærer [...] er individuelle, og er difor i stand til å reflektere individualiteten til den som snakkar eller skriv» (s. 4). Mennesket er således en mosaikk av ytringene det har møtt, og dialogene det har deltatt i livets

løp, og slik intet menneske lever og møter verden likt vil heller ingen ytring kunne bære i seg nøyaktig de samme stemmene. På samme måte som et menneske er sammensatt av møter med ytringer og dialoger, vil også ytringer mennesket ytrer, gjennom språk eller skrift, innta en svarende posisjon i forhold til tidligere dialoger og ytringer.

I Bakhtins teori om dialog eksisterer det en sfære der tidligere og kommende ytringer møtes og opptrer svarende i møte med hverandre, med andre ord et sted der man kan undersøke dialog og flerstemmighet mellom *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002), slik denne avhandlingen gjør.

### 2.3.5 Intertekstualitet

Begrepet intertekstualitet ble introdusert av Julia Kristeva på 1960-tallet. Hun kom til Frankrike i 1965 fra Bulgaria, og skrev først en doktorgradsavhandling der hun fokuserte på tekstanalyse og moderne litteraturtolkning, før hun begynte å interessere seg for psykiatri og tok en doktorgrad og ble psykoanalytiker. Hun har spesielt hatt stor innflytelse i det litteratur- og språkteoretiske feltet.

Kristevas utgangspunkt for lanseringen av begrepet intertekstualitet, var nettopp Bakhtins teori om at alle tekster er i dialog med hverandre. Hun skriver selv om begrepet intertektualitet: «[...] any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another. The notion of *intertextuality* replaces that of intersubjectivity, and poetic language is read at least *double*» (Kristeva, 1980, s. 66). Slik sitatet viser, er begrepet intertekstualitet først og fremst bare hennes eget begrep på Bakhtins dialog i litterære verker, og slik sett har hun ikke vært med på å utforme teorien, snarere tydeliggjort dens muligheter i møte med det litterære fagfeltet.

### 2.3.6 Komparativ analyse

Med utgangspunkt i Bakhtins dialogisme og Kristevas intertekstualitet skal vi nå se nærmere på hvordan en komparativ analyse kan gjennomføres. Rolf Gaasland skriver om komparativ analyse i boka *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse* (1999) og fokuserer på to ulike måter å gjøre en komparativ analyse av litterære verker: Vertikal og horisontal. Den



vertikale analysen fokuserer på bruk av tekster som forelegg i andre tekster, at det beviselig er mulig å se direkte sammenheng mellom to tekster: «Forutsetningen for undersøkelsen av vertikale forbindelser er således at man kan påvise minst én konkret tekstlig forbindelse mellom minst to tekster» (Gaasland, 1999, s. 134). Den horisontale analysen fokuserer på tekster som ligner hverandre, men der man ikke kan påvise en direkte etterligning eller konkrete lån.

Analysen i denne avhandlingen har sitt fokus på den horisontale analysen, der målet ikke vil være å underbygge at *Snill* (2002) er en direkte etterligning av *Et dukkehjem* (1879). Avhandlingens fokus er å undersøke om det finnes horisontale forbindelser mellom disse tekstene; nærmere bestemt om frigjøringen Nora og Lussi gjennomgår ligner hverandre.

Dialog, intertekstualitet og horisontale forbindelser er begreper som ligger til grunn for den videre analysen av de litterære verkene, og som senere muliggjør et komparativt møte mellom Nora og Lussi. Videre foretar jeg en tekstimmanent analyse av verkene hver for seg, før de senere møtes i et komparativt blikk.

## 3 Formal dannelse

I det forrige kapitlet ble kunnskap som hører innunder kategorial dannelse presentert. I det følgende presenteres den kunnskap som ligger under formal dannelse, som rommer ferdigheter som analyse og kritisk vurdering (Klafki, 2001a, s. 179). I dette kapitlet skal frigjøringen Nora og Lussi gjennomgår i bøkene *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) analyseres hver for seg. Slik kan det avdekkes hva som ligger til grunn for den enkeltes frigjøring, før det komparative møtet i neste kapittel. Kapitlet er ordnet kronologisk og Nora er derfor den første som skal analyseres, deretter følger Lussi.

### 3.1 Et dukkehjem

#### 3.1.1 Handlingen i Et dukkehjem (1879)

Handlingen i *Et dukkehjem* (1879) starter lillejulaften og avsluttes to dager senere. Nora er gift med advokaten Torvald Helmer, og sammen bor de med sine tre barn. Helmer er nettopp blitt forfremmet til banksjef i Aktiebanken, og tiltrer i stillingen på nyåret. Nora bærer på en hemmelighet som kommer frem i løpet av dramaet: For åtte år siden forfalsket Nora sin fars signatur for å ta opp et lån, for slik å redde Helmer fra sykdom ved å reise til varmere strøk, slik legen anbefalte. Hun har senere betjent lånet ved å arbeide og spare penger fra husholdningen. Lånet er snart nedbetalt og Nora ser fram til Helmers nye stilling og den økte lønnen som følger denne.

Krogstad arbeider som sakfører i Helmers bank. Helmer ønsker å avskjedige Krogstad, men Krogstad har oppdaget Noras hemmelighet, og truer Nora med å avsløre den dersom hun ikke hjelper ham med å beholde jobben. Nora forsøker å få sin mann til å ombestemme seg angående avskjedigelsen, i frykt for hva den åpenbarte sannheten kan gjøre med familien og forholdet mellom Nora og Helmer.

Nora blir drevet inn i en desperat situasjon der hun til sist selv avslører hemmeligheten for Helmer. Hun har stor tro på at Helmer er hennes reddende prins og at han vil påta seg ansvaret

for hennes lovbrudd. Det viser seg at Helmer ikke evner å være den Nora trodde han var, og Nora svarer med å gå i fra ham og familien.

### 3.1.2 Nora før frigjøringen

Nora er en av de litterære skikkelsene som er mest beskrevet, analysert og forsøkt forstått. I møte med Nora møter leseren på flere spørsmål, som; hvem er hun *egentlig*, hvorfor lyver hun, hvilken av rollene hun spiller er en maske, og er hun lykkelig? Denne avhandlingen forsøker å forstå hvem Nora var, og hva det var som trigget frigjøringen hennes. Som det tydelig går frem av teoridelen så ligger det en forutinntatthet i denne avhandlingen om at Noras frigjøring skyldes det borgerlige og patriarkalske samfunnet, der kvinnen betegnes som vesensforskjellig fra menn. Dette er ikke bare min forståelse og lesning av Nora og hennes frigjøring, og i det kommende tar argumentasjonen særlig utgangspunkt i Marit Vik (2016) som viser hvordan dialogen mellom Nora og Helmer er asymmetrisk – slik at den ligner mest på samtalen mellom et barn og en voksen. Else Høst (1947) skriver i sin artikkel om Noras lykke, og hvordan Noras selvforståelse er som et barns. En anonym anmelder skriver i sin anmeldelse i Morgenbladet (1879) om hvordan Nora opptre og forstås som et barn. I det følgende er disse tre lesningene, i møte med teksten i dramaet, utgangspunktet for å forstå hvem Nora er før frigjøringen.

Den første sideteksten i dramaet beskriver: «En hyggeligt og smagfuldt, men ikke kostbart indrettet stue» (2008, s.213). Det er julaftensmorgen, og Nora kommer nynnende inn døra med favnen full av pakker. Bybudet utenfor døra holder et juletre og en kurv som han gir til stuepiken. En hyggelig, men ikke kostbar stue, og det faktum at familien som bor der har stuepike og benytter seg av bybudet viser at denne familien er en middelklassefamilie. Nora ber så stuepiken Helene om å gjemme juletreet godt, slik at barna ikke får øye på det før senere samme kveld, og betaler bybudet insisterende det dobbelte av det han forlanger. Siden forteller sideteksten at Nora tar av seg yttertøyet og: «Tar en pose med makroner op af lommen og spiser et par; derpå går hun forsigtigt hen og lytter ved sin mands dør» (2008, s. 214). Nora spiser makroner i skjul og: «Putter makronposen i lommen og visker sig om munden» (2008, s. 214) før hennes mann kommer ut.

Scenen med den skjulte spisingen av makronene er sentrale for å forstå hvem Nora, men det er også det faktum at hun betaler bybudet det dobbelte av det han forlanger. Helmer omtaler henne som spillefugl: «Hvad er det de fugle kaldes som altid sætter penge overstyr?» (2008, s. 218), og ødeland, som er en person som sløser med penger. Konfrontert med dette svarer Nora: «Jeg sparer dog virkelig alt, hvad jeg kan» (2008, s. 219), uten at det gjør videre inntrykk på Helmer.

Makronene er sentrale fordi de fører til leserens første møte med Noras løgner, som er sentralt for den videre forståelsen av Nora. Helmer spør: «Slikmunden skulde vel aldrig have grasseret i byen i dag?» (2008, s. 220) og Nora avkrefter dette på tross av at hun fremdeles har en pose med makroner i lommen sin. Nora lyver fire ganger på rad og avslutter med: «Jeg kunde da ikke falde på at gøre dig imod» (2008, s. 221) som knytter løgner om makronene til den kommende avsløringen om fortiden der Nora virkelig gjorde sin mann imot.

I artikkelen «Gordiske knuter i Ibsens dokkehus» (2016) tar Marit Vik i bruk initativ-responsanalysen, og teori om inautentiske samtaler for å analysere dialogen mellom ektefellene Helmer og Nora. Hennes analyser viser at dialogen mellom Helmer og Nora er: [...] så asymmetrisk at den ligner den klassiske dialogen mellom voksne og barn» (Vik, 2016, s. 161). Som sitatene ovenfor har vist, bruker Helmer flere kallenavn (Rommetveit, 1990, s. 14) i samtale med Nora. I den første dialogen mellom ektefolkene omtaler Nora Helmer med hans rette navn, mens han omtaler henne som lille lerkefugl, lille ekorn og lille spillefugl. Vik (2016) tar i bruk psykoanalytisk teori, som hevder at det usagte i en dialog peker tilbake på det talende subjektet: «Ved å betegne sin kone som liten, viser det også til en selvoppfatning hos Helmer der han plasserer seg selv som noe større og mer ansvarlig» (s. 162-163). Lerkefugl, ekorn og fugl er små dyr, og ved å omtale sin kone slik tydeliggjør han en avstand mellom dem – der det usagte peker tilbake på ham og er det omvendte av Nora: Han omtaler seg selv som et fornuftig og oppegående menneske.

Om Nora selv i starten av dramaet er i stand til å tenke at hun har gjort Helmer imot da hun forfalsket farens signatur, og lånte penger for å redde sin mann, er sentralt for å forstå dramaet videre. Med utgangspunkt i teksten selv, i Noras egen talemåte der hun bruker ord som: «Bare en liden bitte smule» (2008, s. 215), «mange, mange penge» (2008, s. 215) og den barnslige

gleden ved å vise frem alt hun har kjøpt til familien vitner om at hun er oppriktig i sin selvforståelse som Helmers underdanige. Helmer omtaler sin frue flere ganger som et barn og Vik (2016) hevder:

«Metaforbruken til Helmer sier mye om hvordan han vil Nora skal være; nemlig et føyelig og lettlivet vesen. Helmers metaforbruk uttrykker samtidig et narsissistisk begjær der han ser seg selv som større, mer voksen og ansvarlig enn Nora, når han kan omtale henne i vendinger som kan assosieres i retning mot et lite og føyelig vesen, som noe som er vesensforskjellig fra ham selv» (s. 163).

Vik (2016) fokuserer dermed på at Noras selvforståelse er preget av hennes fars og Helmers språkbruk. I språket ligger det iboende makt, og disse to mennene har tydelige uttalte forventinger til Nora, som Nora føler som sin plikt å oppfylle. Det er avslørende å se dialogen mellom Nora og Helmer i lys av initiativ-respons-analyse, samt psykoanalytisk teori som forklarende teori, men Vik finner ikke i sin metode og teori svar på hvordan Nora selv ser på seg og sin rolle. I artikkelen «Nora» (1947) tar Else Høst for seg den berømte litterære skikkelsen og beskriver Nora på følgende måte:

Hun er på mange måter utviklet som et barn; hun nasker makroner bak sin manns rygg og lyver i øst og vest når det faller henne inn. Hennes begreper om forretningsførsel er utrolig naive til en voksen kvinne å være, hun omgås lån og veksler med en lettsindighet som gjør at dukkenavnet ikke synes uberettiget. (Høst, 1947, s. 20).

Høst (1947) viser dermed, slik Vik (2016) ikke gjorde, at Noras selvforståelse også er lik et barns. Altså blir Nora behandlet som et barn av sin far og sin mann, men hun lever og handler også som et barn. Nora forstår seg selv som et barn og som en dukke. Når Høst (1947) videre hevder at Nora virkelig er lykkelig i det livet hun lever som et barn og en dukke, mener jeg hun tar feil. Det er fordi hennes konklusjon ikke svarer på spørsmålet om hvorfor Nora bryter med Helmer og familien hvis hun virkelig er lykkelig. I det hele ser Høst (1947) bort i fra frigjøringen Nora gjennomgår fra å være et barn og en dukke til å bli et moralsk og ansvarlig individ. Hun ender opp med en forståelse av Nora som ikke evner å bære tyngden av alvoret av identitetskrisen og frigjøringen i siste akt: «Derfor er det nettopp den barnslige, forventningsfulle, ekstatiske og sønderknuste Nora som lever i vår erindring og løfter det tidsbestemte samfunds-drama op til

evig diktning – henne, og ikke kvinnesakskvinnen» (Høst, 1947, s. 28). Selv om Høsts helhetlige forståelse av Noras skikkelse mangler viktige momenter, har hun rett i at Nora opptrer som et barn, og at hun slik stadfester sin selvforståelse som et barn. Noras selvforståelse er også tema i den tidlige resepsjonen av *Et dukkehjem*, der Noras lettsindige og barnslige oppførsel ble vektlagt, og en Anonym Anmelder i Morgenbladet skriver følgende 10. desember 1879:

Til trods for at hun ved Stykkets Begyndelse har været gift i 8 aar og har faaet 3 Børn, er hun dog selv ikke andet end et forkjælet Barn, der betragter sig selv som et nydeligt Stykke Legetøj, der kun skal beundres, eller naar det kommer høit, som den lille «Lærkefuglen», hvis eneste Opgave i Verden er den at kvidre og hoppe lystig omkring i det nydelige Bur. (Anonym Anmelder, *Morgenbladet*, 1879, s. 1).

Nora betrakter seg selv som en lerkefugl og tar oppgaven om å kvitre lystig og lett på ramme alvor. Som dramaet videre viser er Noras selvforståelse også knyttet opp mot det idealistiske: Hun er modig som har gått imot samfunnets lover for å utføre den heltmodige dyden det er å redde noen fra den sikre død. Når Krogstad konfronterer henne med samfunnets lover og straffer viser Nora at hun virkelig tror at målet helliger middelet:

KROGSTAD. Lovene spørger ikke om bevæggrunde.

NORA. Da må det være nogen meget dårlige love.

KROGSTAD. Dårlige eller ikke, - fremlægger jeg dette papir i retten, så blir De dømt efter lovene.

NORA. Det tror jeg aldeles ikke. En datter skulde ikke have ret til at skåne sin gamle dødssyge fader for ængstelser og bekymringer? Skulde ikke en hustru have ret til å redde sin mands liv? Jeg kender ikke lovene så nøje; men jeg er viss på at der må stå etstedt i dem, at sådant er tilladt. Og det ved ikke De besked om, De, som er sagfører? De må være en dårlig jurist, herr Krogstad. (Ibsen, 2008, s. 266-267).

Dersom Noras idealisme ikke var så genuin, ville hun kanskje forstått at samfunnets lover må bygges på noe annet enn gode hensikter. Noras selvforståelse er i endring etter denne konfrontasjonen med Krogstad, og etter at han har gått utbryter hun: «Så enfoldig er jeg da ikke. [...] Jeg gjorde det jo af kærlighed» (2008, s. 267). Det første utsagnet vitner om tvil om

egen logikk og forstand, men Noras idealisme reparerer denne første tvilen i det hun vitner for seg selv om hennes storhet utført på grunnlag av kjærlighet.

Tvilen kommer snikende på Nora igjen, og denne gangen med større tyngde. I en samtale med Helmer tar hun opp forbrytelsen Krogstad har gjort til diskusjon med sin mann: «Men sig mig, er det virkelig så slemt, det som denne Krogstad har gjort sig skyldig i?» (2008, s. 273) og tilpasser Krogstads overtramp slik at det stemmer overens med hennes egen forståelse av hva hun har gjort: «Kan han ikke have gjort det af nød?» (2008, s. 273). I det følgende tror Helmer at han diskuterer Krogstads lovbrudd med sin frue, mens de egentlig snakker om Noras lovbrudd:

HELMER. Tænk dig blot, hvorledes et sådant skyldbevidst menneske må lyve og hykle og forstille sig til alle sider, må gå med maske på ligeover sine allernærmeste, ja ligeover for sin egen hustru og sine egne børn. Og dette med børnene, det er just det forfærdeligste, Nora.

NORA. Hvorfor?

HELMER. Fordi en sådan dunstkreds af løgn bringer smitte og sygedomsstof ind i et helt hjemms liv. Hvert åndedrag, som børnene tager i et sådant hus, er fyldt med spirer til noget stygt.

(Ibsen, 2008, s. 274)

Nora reagerer på det Helmer sier ved å trekke seg unna ham slik sideteksten viser: «[Nora] drager hånden til sig og går over på den anden side af juletræet» (2008, s. 275) og kommenterer hvor varmt det er i rommet. Hun beveger seg fra total fornektelse av at hun har gjort noe galt, til en erkjennelse av at hun ikke har forstått konsekvensene fullt ut. Første akt avsluttes med at hun igjen snakker med seg selv alene på scenen og benekter det ulovlige i hennes handlinger:

NORA. (bleg af rædsel). Fordærve mine små børn - ! Forgifte hjemmet? (kort ophold; hun hæver nakken) Dette er ikke sandt. Dette er aldrig i evighed sandt. (Ibsen, 2008, s. 276)

Andre akt preges av Noras stigende angst og uro for Krogstads brev og avsløring. Allerede i starten av akten snakker Nora med barnepiken om å forlate sine barn og sier: «[...] jeg *kan* ikke herefter være så meget sammen med dem som før» (s. 278) og replikken hennes klinger som et svar på det Helmer sa om løgnens gift som brer om seg i hjemmet og påvirker barna. Noras dødsfrykt og den stigende forståelsen av at det er døden som er det eneste reddende i

situasjonen hun er kommet opp i, preger Nora og der hun tidligere var lett og lystig, er Nora nå engstelig og redd. Det bygger opp mot et dramatisk vendepunkt.

For å oppsummere dette delkapittelet er Noras selvforståelse før frigjøringen sementert i hvordan hennes far og Helmer har behandlet henne, hvordan de har uttalt forventinger til henne, og hvordan de har gitt henne kallenavn som peker tilbake på dem selv som modige og sterke menn. Nora forstår og handler som et barn, og ikke som et voksent og ansvarlig menneske. Den voksende uroen i Nora fører til at hun må anerkjenne andre sider ved seg selv, og hun innser at hun er mer enn barnet og dukken hun later som at hun er.

### 3.1.3 Noras frigjøring

Det dramatiske vendepunktet skjer i tarantelladansen. Det er her Nora virkelig blir oppmerksom på, og kler av seg, masken hun har gått med. Det er særlig tatt utgangspunkt i Anne Marie Rekdal (2004) og Toril Moi (2006), der deres lesninger blir presentert og kritisk vurdert. Det er på tide å vende fokus mot historien, der brevet fra Krogstad med avsløringene som vil endevende Noras liv ligger ventende i postkassen. Hun hindrer Helmer fra å hente brevet ved å starte dansen, en dans som har fått sitt navn etter den dødbringende edderkopp. Brevet er en metafor for tarantellaens dødelige gift og Noras dans er hennes forsøk på å kvitte seg med giften (Hollidge, Bollen, Helland og Tompkins 2016, s. 157). Nora forsvinner som inn i en transe der hun ikke lenger kan ta imot Helmers veiledning når han med tiltagende stemme ber henne om å holde opp. Hvordan dansen utarter seg står beskrevet i sideteksten:

(Rank sætter sig ved pianoet og spiller; Nora danser med stigende vildhet. Helmer har stillet sig ved ovnen og henvender jævnligt under dansen rettende bemærkninger til hende; hun synes ikke at høre det; hendes hår løsner og falder ud over skuldrene; hun ændser det ikke, men vedbliver at danse. (Ibsen, 2008, s. 325)

Helmer utbryter til slutt at Nora danser: «[...] som om det gik på livet løs» (s. 325). Nora bekrefter at det nettopp gjør det, og når Rank senere spør Helmer om alvorlighetsgraden i dette utbruddet, roer Helmer Rank ved å si: «Å langt fra, kære; det er slett ikke andet, end denne



barnagtige angst, som jeg fortalte dig om» (2008, s. 328). Med dette viser Helmer at han ikke forstår eller ser alvoret i angsten og uroen som fyller Nora, og han undergraver disse bekymringene idet han beskriver dem som barnaktige.

For Nora er derimot bekymringene og angsten så stor at hun gir uttrykk for at livet er over: «Enogtredvive timer at leve i» (2008, s. 329) sier Nora; «Da er tarantellaen ude» (2008, s. 329). Noras framferd har fram til dette vært nettopp som et barn; hun har talt med stor begeistring og lettsindighet om de mest alvorlige ting, og hun har ikke forstått alvorlighetsgraden i eget lovbrudd. I dansens stigende villhet kan Nora møte sannheten om seg selv, både erkjennelsen av lovbruddet, men også erkjennelsen av at hun fram til nå nettopp har vært et barn, uten forstand for rett eller galt. Dansens desperasjon leder kroppen inn i det som kanskje kan beskrives som en lerkefugls frigjøring fra buret den har vært fanget i. Noras selvforståelse endres fullstendig. Endelig anerkjenner hun buret hun har vært i, og frigjør seg.

Anne Marie Rekdal (2004) understreker i sin analyse og tolkning av tarantelladansen det dramatekniske begrepet spill-i-spillet. Ved å la Nora ikle seg en maske i dansen og opptre for de andre i dramaet, iscenesettes Noras dobbelthet og leseren blir oppmerksom på Noras maske: Nora som lerkefugl, og den andre Nora leseren ennå ikke helt kjenner. Rekdal (2004) skriver: «Forvandlingen som representeres i dansen, består med andre ord ikke i at Nora får innsikt i de samfunnsmessig undertrykkende mekanismene, men er en psykologisk-eksistensiell forvandling knyttet til subjektet Nora» (s. 86). Denne avhandlingen vil heller ikke hevde at Nora først og fremst får innsikt i de samfunnsundertrykkende mekanismene, og at det heller er nettopp slik Rekdal skriver: Nora får innsikt i egen forvandling knyttet til hennes subjekt. Men gjennom Noras forvandling til subjekt, kan leseren oppdage de samfunnsundertrykkende mekanismene som kjennetegner hvordan Nora er blitt behandlet. Det er leseren som løfter Noras endrede selvforståelse til kvinnekamp – Nora har nok med seg selv og sitt eget subjekt. I så måte gir tarantelladansen Nora mulighet til å anerkjenne masken og samtidig oppleve at hun er noe mer enn denne.

Masken og Noras maskerade er sentralt i Erik Østeruds artikkel «Henrik Ibsens italienske karneval» (1993) der han forstår tarantellascenen i lys av Nora og Helmers ekteskap:

Den maskeradedrakt Nora skal bære under det kommende kostymeball, ble anskaffet på bryllupsreisen. Den har både i bokstavelig og overført betydning fulgt henne gjennom hele den ekteskapelige periode. *Drakt* fremtrer i *Et Dukkehjem* som synonymt med *rolle*. Noras ekteskap har fra ende til annen vært et rollespill. (Østerud, 1993, s. 165)

Nora oppdager i tarantelladansen at hun er noe mer enn det hun tidligere har vært, hun oppdager sitt subjekt, og gjennom det erkjenner hvordan hun tidligere har vært et objekt. Nora forstår ikke før nå at hun har vært deltaker i et rollespill, og Noras forvandling er dermed at hennes selvforståelse endres fra å være et barn til å bli en voksen, ansvarlig kvinne. Det søte, uskyldige og naive i hennes første fremstillinger er tillært ettersom disse egenskapene har vært elsket og ønsket av hennes far, og siden hennes mann. Ved å framstå som sjarmerende og naiv gir kvinnen mannen makt og myndighet, og slik bekrefter Nora Helmers egen selvforståelse i samfunnet. Hun er en dukke som fôrer Helmers skikkelse med makt og myndighet – jo mindre aktverdig og modig Helmer faktisk er, jo mer uskyldig, naiv og søt må Nora være for å opprettholde Helmers selvforståelse om sin egen mannspersons naturlige plass i det borgerlige og patriarkalske samfunnet. Noras selvforståelse har hun gjennom sin mann, hun er snart bankdirektørens frue, og nettopp derfor er det så viktig for henne å gi Helmer den mandighet han naturlig mangler.

Moi (2006) skriver om tarantelladansen:

Ved å lese tarantellascenen i lys av Wittgensteins berømte utsagn om at «menneskekroppen er det beste bildet på menneskesjelen», viser jeg at denne scenen er revolusjonerende i sin forståelse av forskjellige måter å se på en kvinnes kropp på. Men først og fremst leser jeg *Et dukkehjem* som et stykke som spør om hva som skal til for at to moderne mennesker skal kunne bygge et forhold basert på frihet, jevnbyrdighet og kjærlighet. (Moi, 2006, s. 30)

Poenget til Moi om hvordan denne scenen er revolusjonerende i forståelse av kvinnekroppen, handler om hvordan personene rundt har ulike persepsjoner av Noras forestilling. Helmer og Rank objektifiserer Nora og seksualiserer hennes ville dans, mens Fru Lindes persepsjon i større grad tar innover seg desperasjonen Nora gir for uttrykk for i dansen. Nora oppgir seg selv som objekt og blir et subjekt; hun går med andre ord målrettet og styrket ut av dansen, mer enn det fru Linde tar innover seg i sin forferdelse. Når Moi (2006) videre hevder at *Et dukkehjem* (1879)

først og fremst handler om kjærlighetsforholdet i moderne tid, har hun delvis rett og delvis feil. Dramaet handler om maskene menn og kvinner tar på seg for å fungere sammen i et patriarkalsk samfunn, det er først og fremst kjønnsrollene og særlig kvinnerollen som er under debatt – ikke først og fremst samlivet. Samtidig vil en forlengelse av kjønnsrolledebatten være hvordan mann og kvinne kan fungere sammen i ekteskapet, og slik har Moi rett, men hun trekker større linjer enn det er mulig å lese inn i dette dramaet. Helmer vil være nødt til å gjennomgå store endringer for at et samliv med ham skal være et godt samliv, og det legger ikke stykket opp til at han har evnene eller viljen til å innse eller gjennomføre.

Dette delkapittelet har sett på hvordan tarantelladansen er Noras uttrykk for desperasjonen og angsten hun føler i møte med den kommende avsløringen, men også hvordan dansen frigjør henne og omgjør hennes selvforståelse fra objekt til subjekt. Tarantelladansen er dramaets høydepunkt, men Noras frigjøring er ikke komplett før hun forlater Helmer i siste akt – i dansen innser Nora sitt eget maskespill, men det tar fremdeles tid før masken tas av helt og holdent.

#### 3.1.4 Nora etter frigjøringen

Etter tarantellaen har leseren sammen med Nora fått øynene opp for hennes dobbelthet som lerkfugl og motstykket som den ansvarlige kvinnen. Denne dobbeltheten følger henne videre i det hun fortsetter å vente på det vidunderlige, samtidig som hun teller ned sine siste timer å leve i. Spillet-i-spillet, iscenesatt i tarantellaen, har avslørt lerkfuglen som Noras maske og dette tydeliggjøres i sluttreplikkene i andre akt:

HELMER (i døren tilhøyre). Men hvor blir så lille lærkefuglen af?

NORA (imot ham med åpne arme). Her er lærkefuglen!

Selv om Nora selv oppdaget sitt eget maskespill, gir hun ennå ikke helt slipp på selve masken. Den gir seg uttrykk i akt tre som det vidunderlige – håpet om Helmers reddende frelse. Fru Linde og Krogstad starter akt tre med en dialog som i retrospekt viser fortiden deres sammen som forelsket par. Dialogen ender opp med at de finner sammen igjen, og lykken deres fører til at Krogstad sender et nytt brev hvor han trekker anklagene mot Nora. Dette brevet kommer ikke før Helmer har rukket å lese det første brevet, med det resultat at han viser Nora, og

leserne, hvilken ussel og feig mann han er. I det ene øyeblikket før avsløringen drømmer han nettopp om å være hennes redningsmann:

HELMER. Å, du min elskede hustru; jeg synes ikke, jeg kan holde dig fast nok. Ved du vel, Nora, - mangengang ønsket jeg, at en overhængende fare måtte true dig, for at jeg kunde vove liv og blod og alt, alt, for din skyld. (Ibsen, 2008, s. 356)

Helmers faktiske reaksjon på brevet i møte med Nora står i stor kontrast til denne idealiserte forestillingen Helmer har om sin egen mannsperson:

HELMER. Nu har du ødelagt hele min lykke. Hele min framtid har du forspildt for mig. Å, det er forfærdeligt at tænke på. Jeg er i et samvittighedsløst menneskes vold; han kan gøre med mig, hvad han vil, forlange af mig, hvad det skal være, byde og befale over mig, som det lyster ham; - jeg tør ikke kny. Og så jammerligt må jeg synke ned og gå tilgrunde for en letsindig kvindes skyld! (Ibsen, 2008, s. 359)

Drømmen om det vidunderlige rakner fullstendig i det Helmer mister sin egen maske, og med den er det fullstendig maskefall for Nora også. Det tydeliggjøres da hun går ut og skifter til hverdagskjole. Hun kler av seg maskeradedrakten som Østerud (1993) påpekte ble kjøpt inn på bryllupsreisen, og således har betydning som masken hun har båret i ekteskapet (Østerud, 1993, s. 165). Maskeradedrakten må av nå som Noras og Helmers maske er borte. Når det andre brevet fra Krogstad senere kommer, og Helmer forstår at det hele kan skjules og dekkes til, tar han gladelig på seg masken som familiens patriarkalske overhode og er mer enn villig til å tilgi Nora: «[...]du lille rådvilde, hjelpeløse væsen» (2008, s. 363). Når Nora svarer på Helmers tilgivelse, er det en kald, beregnende og veltalende Nora som trer fram. Endelig avsløres Noras annet jeg:

NORA. Der er vi ved sagen. Du har aldrig forstået mig. – Der er øvet megen uret imod meg, Torvald. Først af pappa og siden af dig.

HELMER. Hvad! Af os to, - af os to, der har elsket dig højere, end alle andre mennesker?

NORA. (ryster på hovedet). I har aldrig elsket mig. I har bare syntes, det var fornøjeligt at være forelsket i mig.

HELMER. Men, Nora, hvad er dette for ord?

Nora. Ja, der er nu så, Torvald. Da jeg var hjemme hos pappa, så fortalte han mig alle sine meninger, og så hadde jeg de samme meninger; og hvis jeg hadde andre, så skjulte jeg det; for det vilde han ikke have likt. Han kaldte meg sit dukkebarn, og han legte med meg som jeg legte med mine dukker. Så kom jeg i huset til dig –

HELMER. Hva er det for uttrykk du bruker om vort ægteskab?

NORA (*uforstyrret*). Jeg mener, så gikk jeg fra pappas hender over i dine. Du indrettet alt etter din smag, og så fikk jeg den samme smag som du; eller jeg lod bare så; jeg ved ikke riktig - ; jeg tror det var begge deler; snart det ene og snart det andre. Når jeg nu ser på det, så synes jeg, jeg har levet her som et fattig menneske, – bare fra hånden og i munden. Jeg har levet av at gjøre kunster for dig, Torvald. Men du vilde jo ha'e det så. Du og pappa har gjort stor synd imot meg. I er skyld i, at der ikke er blevet noget af meg. (Ibsen, 2008, s. 365-366)

Frigjøringen er dermed fullstendig: Nora frigjør seg fra farsarven og ekteskapet. Hun begrunner selv frigjøringen med at hun skal oppdra seg selv og at det er derfor hun reiser (2008, s. 368). Frigjøringen har dermed bevisstgjort henne på rollen som lerkefugl i et dukkehus med de følger at Nora nå søker selv å bli et menneske (2008, s. 370) i betydningen av at hun ønsker å vite hva som står i lovene (2008, s. 372). Hun legger av seg det barnslige og søker å bli et ansvarlig menneske med selvstendig kunnskap om samfunnet.

Til slutt tar Nora sin vadsekk og går. Drømmen om det vidunderligste knuste sammen med masken: Lerkefuglen er ikke mer.

### **3.2 Snill (2002)**

Denne avhandlingen tar for seg frigjøringsprosessen som Lussi går gjennom. For at en frigjøring skal være nødvendig må personen oppleve noe som krever frigjøring. Hva som leder Lussi fram mot frigjøringen skal vi i det følgende se nærmere på, før vi går dypere inn i frigjøringstematikken.

#### 3.2.1 Handlingen i Snill

Bildeboka *Snill* (2002) handler om jenta Lussi. Hun er ei småskolejente som bor hjemme sammen med mor og far. Ikonoteksten understreker at Lussi gjør det samfunnet rundt henne

forventer og ønsker, ved å være stille og snill og gjøre det hun får beskjed om å gjøre. Hun er så stille og snill at hun plutselig en dag forsvinner inn i veggen og blir sittende fast der med sitt påklistrede smil. Moren, faren, læreren og alle de andre leter etter og roper på Lussi, men de kan ikke finne henne. Leseren kan se henne der hun er avbildet inne i veggene med et stivnet smil om munnen, før et urskrik trenger seg frem i henne og knuser både smil, vegg og samfunnets forventinger. Lussi har forandret seg, gått fra usynlig til synlig, og blitt ei jente med skitne klær og fingeren i nesa. I kjølvannet av hullet Lussi skapte i den knuste veggen kommer flere usynlige jenter ut, også oldemoren Margit Augusta Johanne. Verbalteksten spør om det finnes andre vegger, andre jenter og andre oldemødre som sitter fast, og Lussi svarer «De får greie seg sjøl» (Oppslag 15) før hun går og spiser store mengder mat: «For det er jenta si, det!».

### 3.2.2 Lussi før frigjøringen

Allerede på forsiden av boken møter periteksten leseren med en striglet Lussi i en ren rosa kjole med hvit krage, rene, hvite knestrømper og med håret oppsatt. Hun står med store øyne og kikker på leseren med beina vendt innover mot hverandre og hendene samlet foran brystet. Hun ser usikker ut, armene er trukket opp som om hun prøver å beskytte seg og munnen er en liten skrå strek. De mørke, nesten svarte øynene hennes varsler i samspill med fargen på tittel og bokrygg noe svart og mørkt som står i sterk kontrast til den ellers rosa forsiden med dansende soler. Det er som om den mørke kontrasten varsler om farer som venter. Lussis hode går inn i mønsteret med de dansende solene i bakgrunnen; mønsteret de danner kan ligne tapetet på en vegg. Føttene hennes er farget gule der en av solene er kommet foran henne i bildet. Lussi går i ett med tapetet, et uttrykk som beskriver en person som gjør så lite ut av seg at de nærmest blir usynlige, lik en kameleon som går i ett med sine omgivelser.

Slik det ble beskrevet i teoridelen, vil et bevisst forhold til bokas peritekster være med på å gi leseren tolkningsnøkler til boka og bidra inn mot førforståelsen. Allerede her antyder periteksten hvordan leseren skal møte og tolke boka. Gjennom kontrasten mellom den rosa fargen, som symboliserer det feminine og jentete, og det svarte som symboliserer mørke, alvor og oppbrudd, vil leseren få inntrykk av at noe dramatisk kommer til å skje i løpet av boka.

Bokas bakside viser en høy mann i uniform, med en lang kikkert, høye støvler og forbudt-skilt på armene; han er sannsynligvis en politimann. Han har bøyd seg ned med kikkerten mellom beina og leter etter noe. Hatten hans har falt av hodet og ligger på bakken. Det er tre steiner på bildet, utover det er bakgrunnen rosa. Verbalteksten forteller at «Lussi er så snill, så snill. Så snill at hun en dag blir borte» og leseren forstår at det er Lussi jenta heter, og som politimannen leter etter.

Innsidepermene, både foran og bak er helsvarte og understreker det mørke som tittelen og øynene til Lussi gjorde på forsiden. Det svarte kan også knyttes til en teaterforestilling, der det er helt mørkt i salen før teppet går opp og senere når forestillingen er ferdig (Mjør, 2010, s. 8). På tittelbladet er det lagt inn et prologgbilde der Lussi er illustrert under millimetertepapiret; hun er allerede på vei til å bli usynlig (Ommundsen, 2010, s. 118). Hun har fått øyebryn og uttrykket hennes er endret mot et smil, i motsetning til forsidebildet. Armene hennes henger avslappet nedover kroppen hennes. Kanskje er dette illustratørens forsøk på å forsikre leseren om at det går bra til slutt.

Det er i alt syv oppslag i boka som beskriver Lussi før frigjøringen. Det første oppslaget viser Lussi som sitter helt stille ved et bord og skriver. Det er så vidt skyggen hennes synes, og så vidt hun setter avtrykk i den myke puten på stolen hun sitter i. Verbalteksten insisterer på at leseren må «Se på Lussi!/ Se på Lussi!» (Oppslag 1), og leseren ser på den lille jenta som gjør lekser ved et høyt og stort bord og «alt som hun skal» (Oppslag 1). Og alt det Lussi skal er å være stille, smile, skrive pent, lese, nikke og rekke opp hånden, forteller verbalteksten leseren, med støtte i illustrasjonen.

Den insisterende verbalteksten og den trykkende stillheten i bildet skaper allikevel uro, selv om komposisjonen er ren, med duse farger og mye lys. Det er et stort og tomt fuglebur hengende i vinduet med døren lukket, men det er ingen fugl der inne. Buret blir bildet på Lussis fangenskap i andres forventninger til henne, og det varsler om frigjøringen som må komme (Birkeland og Mjør, 2012, s. 84). Illustrasjonene hviler på et bakteppe av millimeterpapir som understreker følelsen av kontroll, orden, system og stillhet. Verbalteksten understreker stillheten: «Se så stille hun er!/ Stille, stille som hvitt kritt og tynt papir./ Stille som blanke glass i et skap» (Oppslag 1). Det er interessant å merke seg at hverken hvitt kritt, tynt papir eller

blanke glass er stille dersom de er i bevegelse; de er bare stille dersom de er helt i ro og ikke brukes. Om glassene i skapet skriver Krogstad (2016): «The perfect surface of the glasses, locked in a cupboard, refers to a passive feminine role and the potential of breaking this fragile surface» (s. 8), og slik vitner også glassene i skapet om den kommende frigjøringen. Bare vinduet slipper unna millimeterpapiret, noe som sammen med det hvite lyset som slipper inn i bildet vitner om friheten som ligger der ute, bak det tomme buret.

Den mørke og ruglete steinen på motsatt side av bordet, tegnet inn som om den skaper vektbalanse på bordet med Lussi på den andre siden, er det objektet som tydeligst ikke hører hjemme i en pen og ryddig spisestue. Steinen er i andre analyser omtalt enten som stein eller svamp, og begge betegnelseene kan synes å være riktige ut i fra hvordan den blir framstilt på illustrasjonene. For steinen går igjen på oppslagene, og omgir tilslutt Lussi før hun kjemper seg fri. Steinens symbolverdi, ettersom den ettertrykkelig er tilstede fordi Lussi er der, kanskje aller tydeligst på oppslag tre der den henger over hodet hennes, vitner om at Lussi bærer en tung bær. Det er som om den store steinen i magen hennes ikke lenger har plass inne i Lussi; den må ut og vokse seg større.

Og å vokse, det er det bare steinen som gjør før frigjøringen. På oppslag én er det en stor blomst i en vase på bordet. Den er visnet og har mistet ett av kronbladene fordi stilken ikke når ned til vannet; blomsten er ikke koblet sammen med det som kan gi den liv. Av formen på bladene og blomsten selv, er blomsten en lilje. Liljer er tilknyttet verdier som renhet og dyd. Lussi framstår som renheten selv og et dydseksemplar. Når blomsten er visnen tyder det på at renheten, dyden står for fall, og at lykken ikke er tilstede i Lussi, på tross av smilet hennes. Slik varsler blomsten, slik som steinen og fugleburet, om oppbrudd og frigjøring. På samme måte som at fargen grønn ikke eksisterer i Lussis univers: Hele boka er illustrert uten fargen grønn, som representerer det levende og det som vokser (Ommundsen, 2010, s. 113). Fraværet av fargen grønn er også fravær av et miljø som tillater utvikling og vekst, som tillater at Lussi kan bli den hun er.

Oppslag nummer tre viser Lussi sittende smilende med kritthvite tenner på en sofa mellom mor og far. Sofaen er hvit millimeterpapir og der både mor og far er tegnet inn oppå millimeterpapiret er Lussis klær under. Bare hodet og føttene er tegnet over. Slik understreker



illustrasjonene at Lussi allerede er på vei til å forsvinne. Verbalteksten forteller at Lussi er «gullet til moren sin» og «solstrålen til faren sin», at hun er «fineste jenta på jord» (Oppslag 3). På tross av det verbalteksten forteller leseren, er far fordypet i avisa og moren sitter med nesa i en bok. Leserens opplevelse av verbalteksten er ikke sant. Foreldrene har trukket seg så langt unna Lussi som det fysisk er mulig å komme i en sofa, og selv om hun er farens solstråle og morens gull, er ikke det nok til å at de tar seg tiden til å se på Lussi. Dette er et tydelig eksempel på ikonotekst, der misforholdet mellom verbalteksten og illustrasjonen fører til at leseren opplever ironiske undertoner.

Mor og far er tegnet inn som unaturlige store i forhold til Lussi. Når viktige personer blir tegnet større enn de mer unnaværlige personene i en bok kalles det verdiperspektivering: Det viktige blir stort og det mindre viktige blir mindre. Faren til Lussi er enda større enn moren til Lussi og vitner dermed om at han er den viktigste i familien. Det kan tyde på at familien ikke lever i et likestilt hjem, men at familiestrukturen og maktbalansen styres av patriarkalske verdier. Moren er illustrert med en pute på fanget, som Ommundsen (2010, s. 114) mener henviser til tiden Lussi var inne i morens mage. På grunn av morens posisjon – vendt bort fra far og datter, krøpet sammen med pute på magen, kan en annen mulig tolkning være at hun bruker puten som beskyttelse og at hun holder avstand og beskytter seg.

På samme måte som blomsten i oppslag nummer en ikke når ned til det livgivende vannet, og slik vitner om brudd for vekst, ligger det en stikkontakt som ikke er koblet til strøm på gulvet i oppslag nummer tre som understreker forståelsen av brudd i kontakten innad i familien.

Når verbalteksten og illustrasjonene blir sett i sammenheng framstår verbalteksten som ironisk. Verbalteksten hevder at Lussi er «Den lille perlen! Den lille stjernen!» og det blir stående i stor kontrast til illustrasjonen som viser at Lussi ikke får noe oppmerksomhet fra omgivelsene sine. Lussis øyne søker mot leseren, spørrende og usikker, på barns vis: Ser *du* meg?

For det er ingen inne i bokas univers som ser på Lussi før frigjøringen. Verken elevene på skolen, læreren eller foreldrene ser på Lussi. Det er bare leseren som ser. Det vitner om at Lussi har vært i usynlighetsprosessen lenge, slik hun ble illustrert på oppslag nummer tre, delvis skjult under milimeterpapiret.

Oppslag nummer 4 viser Lussi på skolen, der læreren er verdiperspektivert og derfor er enorm i forhold til elevene. Dette er blitt tolket som kritikk mot skolesystemet og den autoritære læreren (Birkeland og Mjør, 2012, s. 84). Det er fire elever i klassen, to jenter og to gutter. Alle bortsett fra Lussi smiler. Lussi er tegnet inn bakerst i et hjørne av klasserommet og er bitteliten i forhold til de andre. Hun har hånden i været og verbalteksten forteller leseren at: «Moren glemte at hun var der./ Og faren glemte at hun var der./ Og læreren glemte at hun var der./ Og alle de andre i klassen glemte at hun var der» (Oppslag 4). Lussi på sin side: «Satt bare med hånden i været/ Og klarte ikke å si noe som helst/ [...] hvis hun ikke først var spurt». I det høyre hjørnet ligger den gråblå steinen og vitner om det opplevde fangenskapet.

I illustrasjonene finner Birkeland og Mjør (2012) belegg for å hevde at boka forholder seg kritisk til skolen og pedagogikken som fremmes der. Dette synliggjøres ved at læreren er tegnet i froskeperspektiv og med utgangspunkt i globusen med stater fra kolonitiden og kaller oppslagene om læreren for lærerkritikken. Det er interessant at de videre hevder at «kritikken av foreldre og lærar har belegg i Dahles tekst, mens kunnskapskritikken er eit sjølvstendig visuelt bidrag» (s. 84), ettersom det beviselig understreker ett av mange lag og tolkningsmuligheter verbaltekst og illustrasjon har sammen, men også hver for seg.

I oppslag nummer fem starter verbalteksten med å konstatere at Lussi «gled inn i veggen og ble borte» (Oppslag nummer 5). Illustrasjonen viser at faren roper på henne, mens moren og læreren, vaktmesteren og elevene i klassen leter etter Lussi. Det er bare leseren som ser henne inne i veggen. Verbalteksten forteller at: «Hun kunne bare blunke./ Men det var det ingen som så/ og ingen som hørte».

Oppslag nummer seks viser en utvidet leteaksjon der naboer, brannmenn og politifolk er satt inn i leteaksjonen. Foreldrene er avbildet inne i et av vinduene på et bygg og ser fortvilet ut på hver sin måte. Moren sitter med hodet skjult i hendene sine, og faren står lent ut av vinduet og roper. Det er høye stiger som viser at de har lett på hustakene og oppe i trærne. Noen leter også nede i et kumlokk. Verbalteksten forteller at skolesjefen og ordføreren også kom for å lete, ja alle leter etter Lussi. Det er bare leseren som kan se henne, inne i veggen på et hus, smilende. Hun forsøker å rope, men klarer det ikke «for ordene satt fast i stemmen./ Og

stemmen satt fast i munnen./ Og munnen satt fast i smilet./ Og smilet kunne bare smile/» (Oppslag 6).

Lussi er så stille og snill at ingen legger merke til henne, og bildene i boka fram til oppslaget om Lussis frigjøring understreker dette ved at ingen av personene ser på henne. Til slutt blir hun usynlig og forsvinner inn i veggen ute av stand til å gi en eneste lyd fra seg, for ingen har bedt henne om å snakke. Lussi sitter fast i veggen og smilet hennes er stivnet.

I oppslag nummer syv er Lussi tegnet inn i midten av en stor og hvit klokke med store svarte tall og visere. Den blågrå steinen fyller bakgrunnen og har vokst seg så stor at den omslutter hele Lussi og enda mer. Verbalteksten forteller leseren at Lussi er stille «[...] som tenner og kniver og blankt metall./ Stille som pigger og nåler og sylskarpe negler./ Stille som skruer og spiker./ Stille som stikk» (Oppslag 7). Disse tingene er bare stille dersom de ikke brukes og ligger stille, ved bruk er de alle ting som har potensial for å lage mye bråk. Lussi er fange i smilet inne i klokken inne i veggen inne i steinen, og oppslag åtte, ni og ti beskriver frigjøringsprosessen som endelig gjør seg gjeldende for Lussi.

### 3.2.3 Lussis frigjøring

I oppslag åtte er Lussi avbildet inne i veggen bak mange tallrekker, men denne gangen i en ukjent posisjon: Hun roper. Fremdeles ser vi at læreren og vaktmesteren og elevene i klassen til Lussi leter. Moren er lei seg og sitter gråtende på en stol, mens far trøster. Verbalteksten forteller om ropet som stiger i Lussis kropp. Som vokser seg stort og fører til at «[...] Lussi skriker og hyler og gaper» (Oppslag 8). Steinen har endret farge til gylne toner og kan kjennes igjen på det karakteristiske mønsteret. Den har fått plassering som gulv. Lussi er for første gang avbildet som større enn andre personer på illustrasjonen. Det som er mest oppsiktsvekkende med oppslag åtte er den lille gutten i klassen til Lussi; han ser direkte på henne. Han er den første som ser Lussi i boka.

Den andre som ser Lussi er ei jente i klassen hennes på oppslag ni. Illustrasjonen viser Lussi som kjemper seg løs fra veggen, lag etter lag i et kjempebrøl. Hun gjør seg stadig mer synlig og kroppen hennes er bare delvis bak tallrekkene som utgjør veggen. Verbalteksten forteller at

Lussi blir til en hammer, en syl, et bor, en hakke, en okse, en kølle, en slegge, en plog og en saks. Alt dette er ting som beskriver Lussis kamp for å komme seg ut av veggen. Lussi vokser i størrelse og er uten tvil det aller største på oppslag ni. Dette er det første oppslaget hvor steinen er fullstendig fraværende.

I oppslag ti er Lussi størst av alle personene på illustrasjonen, i motsetning til tidligere illustrasjoner der hun har vært minst og mest uanselig av dem alle. Det flakser bøker og tapetbiter og ark – til og med ut av illustrasjonenes rammer. To av elevene i klassen løper fra Lussi og kaoset hennes, den ene med en bok som beskyttelse på hodet og den andre med hendene på hodet. Læreren har gjemt seg bak det høye skapet i klasserommet og ugla oppå skapet tipper og mister det ene øyet. Lampen er knust. Verbalteksten forteller at læreren er redd og har gjemt seg:

«For Lussi kommer rett ut av veggen  
så flisene flakser og murstøvet fyker.  
Og Lussi er tre ganger tre  
og dobbelt så synlig.  
Og Lussi roper så taket rister.  
**Nå er det nok!**  
roper Lussi!»  
Dahle og Nyhus, 2002, Oppslag 10.

Maria Lassén-Seger skriver om barnemetaforer i barnelitteratur i avhandlingen *Adventures into otherness* (2006) og der skriver hun: «Of all ludic child metamorphs, the child turning into a monster may well be the one most obviously involved in a power struggle with adult authority (s. 134)». Lussi er i oppslag ti tillagt monsteregenskaper i form av at hun skaper kaos og sprer frykt. Som tidligere nevnt sier verbalteksten at hun *blir* til en hammer, en syl, et bor, en hakke, en okse, en kølle, en slegge, en plog og en saks – og det er tydelig en forvandling hun gjennomgår for å kunne slå seg fri og gjennomføre frigjøringen. Kontrasten mellom Lussi på oppslag 1-7 er stor og Lussis skjulte aggresjon kommer endelig til syne gjennom forvandlingen til et skremmende og fryktelig monster.

### 3.2.4 Lussi etter frigjøringen

I oppslag elleve har Lussi funnet sin rette størrelse i forhold til de andre personene. Hun er plassert midt i bildet med bustete hår og skitten kjole, som et resultat av kampen hun nettopp har kjempet. Det ene sløyfebåndet har løsnet. Hun roper fremdeles, men ropet er mindre og hele Lussis kropp er tegnet foran bakgrunnen. Det ligger biter av tallrekke-tapetet på gulvet og biter av mur. En stor politimann peker på Lussi fra døren som er full av mennesker som har kommet for å se. Læreren, faren, moren og vaktmesteren er plassert på venstre side av bildet og alle, uten unntak ser på Lussi med store øyne fulle av undring. Verbalteksten understreker at alle ser på Lussi og endringen som har skjedd: «Se på Lussi!/ Det er noe til flekkete jente./ Det er jente med sagflis i håret./ Det er jente som kan velte stoler!/ Det er jente som kan rope og skrike!/>» (Oppslag 11).

Dersom man tar utgangspunkt i historien som følger illustrasjonen, som i at det som er på høyre side illustrerer det kommende og det som ligger på venstre side illustrerer fortiden, kan man med utgangspunkt i plasseringen av globusen med de gamle inndelingene av land, si at det nå er slutten på verden slik bokas innbyggere kjenner den.

I oppslag tolv starter verbalteksten med å stille spørsmålet: «Men hva nå da, Lussi?» Lussi er plassert midt i bildet og styrer fokuset til de tre andre personene mot veggen med eget blikk. Moren, faren og læreren er avbildet med munnen halvåpen og store øyne, som om de er overrasket og undrende på samme tid. Alle ser mot veggen, og verbalteksten forklarer hvorfor: «Noen hvisker./ Noen kommer» (Oppslag 12).

Oppslag tretten viser Lussi som hilser andre barn på vei ut av veggen. Læreren er igjen blitt kjempestore, og Lussi veldig liten igjen. Verbalteksten forteller om Bitten, Lene, Lise, Karoline, Henriette, Benedikte, Ann-Katrine, Tiril, Toril, Lotteliten og Madeleine som kommer ut fra veggen. Lussi rekker fram hånden og hjelper de ut. Steinen er delt i to og plassert midt på gulvet og i det venstre hjørnet.

Oppslag tretten viser en gammel dame som er på vei ut av veggen: «selveste Margit Augusta Johanne!» som er Lussis oldemor. Moren og faren til Lussi ser overrasket på henne, det er

nesten så faren ikke kan tro sine egne øyne. «Å Lussi! sier oldemor. Det er jenta si, det, som kan sprengre vei i veggen!» (Oppslag 13). Bak dem har to av barna som kom ut av veggen blitt gjenforent med sine foreldre. Men ei jente står igjen alene, fargelagt grått med store skremte øyne. Hun er det ingen som møter og ingen som er savnet. Hennes fortelling er det bare illustrasjonen som forteller, og viser at all frigjøring ikke nødvendigvis møtes med gjensynsglede.

Ikonoteksten i *Snill* er det Ommundsen (2010) vil definere som en naivistisk, kompleks og eksistensiell bildebok fordi den kan tolkes og forstås på ulike måter. Ommundsen (2010) fremmer tidsklemmeaspektet og setter det i sammenheng med Oldemorsarven: «Mens oldemor ble usynliggjort fordi hun hadde for gode manerer, antyder bildenes klokker og rutetabeller at dagens barn blir usynliggjort først og fremst på grunn av foreldrenes travelhet og det vi kaller tidsklemma» (s. 110). Oldemoren representerer fortiden, slik som globusen på oppslag nummer fire, og Ommundsen (2010) hevder videre at «de usynlige jentene er en arv vi bærer med oss fra tidligere tider og generasjoner, fra tider der idealet for jenter knyttet det å være snill til det å være stille» (s. 110).

Det femtende oppslaget viser en bustete og skitten Lussi med fingeren i nesa og et skjevt smil. Vaktmesteren koster og rydder sammen biter av tapet og stein. En liten gutt bøyer seg ned og plukker opp steinen. Det kan bety at steinen fortsatt lever videre, og det er andre som kan trenge frigjøring fra det som steinen symboliserer. «Kanskje det fins andre vegger? Kanskje det fins flere helt usynlige jenter?» spør verbalteksten. «Hva med dem? tenker Lussi og gjesper så høyt og så langt at kjevne knaker og jekslene synes. [...] De får greie seg sjøl, tenker Lussi. For nå vil Lussi hjem og spise» (Oppslag 15). Verbalteksten hevder at Lussi spiser kalv, ku, sau, gris, fisk, kål, gulrot og femten pølser. Det siste vi får se av Lussi er et lite epilobilde i periteksten der hun sitter fornøyd med en stor tallerken med pølser og annen mat. Dette kan ifølge Mechling (2000 i Lassén-Seger, 2006) være et tegn på at Lussis frigjøring og subjekt blir akseptert og godkjent av hennes foreldre: «Like toys [...] food is a 'gift' that bears many messages, including 'I love you'. Parents of all social classes uses food as rewards and punishments» (Mechling, 2000, s. 19 i Lassén-Seger, 2006, s. 136). Hun er grisete, bustete og med verdens største glis om munnen fordi hun er anerkjent og elsket for den hun er: «For det er jenta si, det!» (Oppslag 15).

Det er helt tydelig at *Snill* handler om frigjøring, men hva kan den si oss som angår denne avhandlingens problemstilling om ungdommers stress og kvinnefrigjøring? Som vi tidligere har sett innebærer definisjonen på stress manglende samsvar mellom de krav og forventninger et menneske møter, og hvilke muligheter og ressurser det har for å takle disse. Det kan argumenteres for at Lussi er et klassisk eksempel på forventninger samfunnet har til kvinner, slik Hegel og de Beauvoir gav uttrykk for i kapittel to, og det som mange i vår tid kaller flink pike. Lussi blir et objekt for andres forventninger, det er ingen som har spurt henne hva hun har lyst til å gjøre, være, eller spise for den del. Denne gjennomgangen har vist hvordan en slik tilværelse til slutt ble uutholdelig, og hvordan Lussi sprenget seg fri fra de trange rammene som omgav henne. Er dette kvinnefrigjøring? I og med at Lussi er en jente, og de rammene som omgir henne er typiske forventninger til jenter; man skal være snill, stille, pen i tøyet og høflig, kan man argumentere for det. Samtidig viser denne boka hvordan kvinnefrigjøring gjelder alle mennesker. Slike rolleforventninger kan i like stor grad gjelde gutter, som heller forventes å spille fotball og være mer fysisk aktiv, spise mye og ha litt grønske på knærne. Frigjøringen dreier seg om individet, og spørsmålet om disse forventningene er noe den enkelte er komfortabel med, eller ønsker å bryte med. Dette poengterer også hovedpersonen selv når hun uttrykker: “De får greie seg sjøl [...]” (Oppslag 15). Kampen hun har kjempet gjaldt hennes egen opplevelse av stress i møte med de krav og forventninger hun ikke ønsket å leve opp til. Men hennes handling kan likevel bli stående som et forbilde, og en inspirasjon til andre om å ta opp sin egen kamp.

## 4 Eksemplarisk undervisning

Målet med dette kapittelet er å forene den materiale og den formale dannelsen, med andre ord skal teorien og analysen møtes. Slik kan det avdekkes om dette egner seg til eksemplarisk undervisning, for deretter å avgjøre om det her ligger et potensial til kategorial dannelse.

Målet med eksemplarisk undervisning er å ta del i «[...] almengyldige kunnskaper, evner og holdninger, eller med andre ord: væsentlige, strukturelle, prinsipielle, typiske, lovmæssige, omfattende sammenhænge» (Klafki, 2001b, s. 176). Som et grep for å aktualisere *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) for elevene kan den eksemplariske undervisningen være å aktualisere temaet frigjøring i disse bøkene, slik denne avhandlingen har gjort. Det kan føre til at elevene gjennom det spesielle, bøkens innhold og kunnskap om sjangere og forfattere, kan få innsikt i det generelle; erfaringer med å lese, analysere og sammenligne tekster fra ulike tider i ulike sjangere. I kapittelet om den eksemplariske undervisningen i denne avhandlingen skjer det ikke bare et møte mellom teori og analyse, den er også et komparativt møte mellom Nora og Lussi og deres frigjøringshistorie. Kapittelet undersøker likheter og forskjeller i de to fortellingene, samtidig som det knyttes opp mot teorien. Hvorvidt målet om eksemplarisk undervisning blir nådd, diskuteres til slutt.

Bøkene *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) er vesensforskjellige i utforming og sjanger. De skiller seg også fra hverandre ved at den ene er skrevet på slutten av 1800-tallet, mens den andre er skrevet på begynnelsen av 2000-tallet. Nora og Lussi er også ulike: Nora er en voksen kvinne med mann og barn, og Lussi er ei lita skolejente. Men det finnes også flere likheter: Der *Et dukkehjem* (1879) benytter seg av sidetekster for å forklare og legge til rette for handlingen, og dirigere personene rundt i rommet, benytter bildeboka *Snill* (2002) seg av illustrasjoner som sammen med verbalteksten forteller den egentlige historien i ikonoteksten. Der et drama ofte starter og slutter i en mørk teatersal, er parateksten til *Snill* (2002) svart på innsidepermene både foran og bak. Den største forskjellen på *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) er at *Snill* (2002) er et kunstnerisk fullkomment verk som bare venter på interaksjon med en leser, mens *Et dukkehjem* (1879) er skrevet først og fremst for sceneframvisninger, og dermed skal tolkes av både regissører og skuespillere før det møter publikum i interaksjon. Det at jeg har fokusert



på å gjøre lesninger av *Et dukkehjem* (1879) byr derfor på noen etiske problemstillinger, ettersom selve meningen med stykkets fremvisning imøtegår. Jeg er ikke den første, eller den siste, til å lese dramaet, og det er grunn til å hevde at *Et dukkehjem* (1879) har sin naturlige plass både som et litterært verk og som et ikonisk drama på scenen.

Lesninger av frigjøringsmotivet i *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002), tross bøkens ulikheter, fører også med seg en god del likheter. Videre skal avhandlingen deles i tre deler, hvor Nora og Lussi sammenlignes; før frigjøringen, i frigjøringen og etter frigjøringen. Dette vil være med på å gi et komparativt blikk på frigjøringen de begge gjennomgår. Det teoretiske utgangspunktet for denne delen er særskilt hentet fra Hegels og de Beauvoirs forståelse av hva en kvinne er, samt Bakhtin og hans dialogisme for å vurdere hvorvidt Nora og Lussi er i dialog med hverandre.

#### 4.1 Før frigjøringen

Analysene av Nora og Lussi levner ingen tvil om at begge disse bøkene omhandler kvinnefrigjøring i et mannsdominert samfunn. Både Nora og Lussi forsøker å leve opp til de kvinnelige idealene de Beauvoir (1994) tegnet opp i teorikapittelet: «Å være kvinnelig vil si å være kraftsløs, flyktig, passiv og føyelig» (s. 45), som stemmer godt overens med det Hegel (2006) påstår: Forskjellen mellom menn og kvinner er som forskjellen mellom et dyr og en plante (s. 222). Nora er kraftsløs i form av at hun har liten makt til endring i familien, hun er flyktig i form av at hun lar omstreifende og sterke følelser kontrollere henne. Hun er føyelig i møte med Helmer, og inntar den rollen som er forventet av henne, og underordner seg Helmer. Lussi har på sin side heller ingen påvirkning i møte med sin familie: De ser ikke på henne en gang. Hun er passiv i form av at hun sitter i ro med et stivt smil om munnen. Lussis passivitet er mer fremtredende enn Noras, ettersom Nora allerede før dramaet starter har trosset både samfunn og familie, men Nora kunne bare gjennomføre dette ved å late som om hun var en mann og underskrive med farens navn. Nora er passiv i den form at hun selv påpeker at hun blir lekt med som om hun er en dukke (*Et dukkehjem*, 1879, s. 78). Nora og Lussi lever dermed opp til patriarkalske forventninger om kvinneligheten. Og på tross av at de begge gir ytre tegn på å være lykkelige; Lussi med sitt smil og Nora med sitt sprudlende vesen og utbrudd om å være lykkelig, er de ikke lykkelige. De har stagnert i utviklingen av eget subjekt og deres stillstand oppsummeres i Ibsens tittel på dramaet; *Et dukkehjem*. Nora og Lussi er dukker,

passive objekter i en verden der andre er handlende. De er fanget inne i en passiv, objektiv kropp.

Lussis fangenskap kommer til uttrykk først og fremst i illustrasjonene, der fugleburet står sentralt. Fugleburet (*Snill*, 2002, oppslag 1) er tydelig et bilde på Lussis fangenskap; hun er fuglen som buret tilhører. Nora blir kalt lerkefugl og er en fugl som skal underholde og fornøye andre mennesker, og eksistere for andre. Dermed er slutningen om at de begge er kvinner som er fanget i hvert sitt bur, et logisk resonnement. Selve buret er en metafor på samfunnets forventinger til kvinner, og frigjøringen Nora og Lussi må gjennom tydeliggjør seg tidlig i fortellingen om dem.

Som allerede nevnt blir Nora kalt lille lerkefugl. Hun blir også kalt lille spillefugl, slikkmunn og lille ekorn. Som vist i analysene bruker Helmer disse metaforene for å definere seg selv som det andre: Det som er større og mer ansvarlig. Dette tydeliggjør også de Beauvoir (1994) når hun skriver at mannens mandighet styrer kvinnens kvinnelighet. Helmer er tydelig usikker på sin rolle som mann, gjennom sin bruk av nevnte metaforer, og Nora må derfor være virkelig kvinnelig for å veie opp for det. Lussi blir kalt gullet til moren, solstrålen til faren, den lille perlen og den lille stjernen. Dersom man benytter samme logiske resonnement på Lussis kallenavn, som på Nora, vil det bety at Lussi må være et ekstra snilt barn for å veie opp for foreldrenes utilstrekkelighet. De ser henne ikke, og anerkjenner ikke hennes behov for å være et selvstendig subjekt.

Samfunnets og familiens forventninger gir seg til kjenne hos Lussi som den stadig voksende steinen. Det er flere likhetstrekk mellom Lussis stein og Noras stadig voksende angst og uro, og felles har de i hvert fall at det til sist blir uutholdelig: Angsten, uroen og stresset blir så stort at det sluker dem begge. De opplever manglende samsvar mellom krav og forventning i bestemte situasjoner, og de ressursene de kan mobilisere for å innfri disse forventningene; akkurat slik definisjonen av stress ble formulert i innledningen av denne avhandlingen. Nora får et dødsønske, der døden og det å ofre seg for familien fremstår som den eneste løsning for situasjonen hennes, mens Lussi blir usynlig og borte. Dette er et markant skille mellom Nora og Lussi: Nora blir ikke borte i fysisk forstand, hun gir derimot tydelig uttrykk for sin angst og frykt. Hun opplever at det ikke blir tatt på alvor og det bortforklares av Helmer som barnaktig angst

(*Et dukkehjem*, 1879, s. 60). Samtidig sluker angsten og frykten det handlende subjektet, og hun drømmer om at det vidunderlige skal skje: At Helmer påtar seg all skyld og redder henne. Lussi er og blir borte, og kan bare redde seg selv, ettersom ingen andre vet hvor hun er. Nora forstår også dette etterhvert, at bare hun selv kan frigjøre sitt subjekt. Selv om Nora ikke blir fysisk borte, slik som Lussi, trekker angsten og uroen henne bort fra seg selv og inn i en drøm om Helmers redning. Begge mister de seg selv, Lussi rent bokstavelig der hun blir sittende fast i veggen og i smilet sitt, og Nora i frykten, angsten og drømmen om det vidunderlige.

Sentralt i analysen om Nora er metaforen maske. Nora maskerer subjektet sitt, og selve masken er Nora som objekt. Hun smiler, ler og koketterer, og gir dermed uttrykk for at hun er lykkelig. Men faktisk er hun så ulykkelig at hun må fortelle seg selv og verden at hun er lykkelig flere ganger i løpet av dramaet. Lussi gir også tydelige tegn på at hun tilsynelatende er lykkelig: Hun smiler, det tydeligste tegnet på tilfredshet og lykke. Lussi blir fanget i smilet, og smilet er hennes maske. Det dekker til det Lussi egentlig føler og har lyst til, og skjuler hennes subjekt. Det første som knuses i Lussis frigjøring er smilet hennes, og masken må bort for at hun i det hele tatt skal kunne romme alle de undertrykte følelsene som bobler opp i henne i frigjøringen. de Beauvoir skriver: «Om man dømmes andre til stagnasjon, forteller man dem gjerne at de er lykkelige og hevder at lykke er stillstand» (de Beauvoir, 1994, s. 26). Den insisterende verbalteksten (*Snill*, 2002, oppslag 1-3) beskriver hvor flink og snill Lussi er, og indirekte forteller om hvor lykkelig hun er når hun oppfyller alle andres forventninger til henne.

Det at Nora og Lussi samsvarer med hvordan Hegel og de Beauvoir beskriver kvinner i den patriarkalske kulturen, viser at Ibsen, Dahle og Nyhus har kunnskap om hvordan samfunnet har forventninger til det kvinnelige kjønn. Slik sett er det grunn for å hevde at bøkene er i dialog med både Hegel og de Beauvoir ettersom det finnes spor av deres kvinneforståelse i *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002). Et viktig moment for Bakhtin er at dialoger mellom verk kan forekomme lenge etter at de er skrevet, slik som er tilfelle spesielt for *Snill* (2002), som er tidsmessig lengst unna Hegels opprinnelige utgivelse fra 1821. Denne avhandlingen har vist at Hegels tankegods slett ikke er utdatert, selv om det har skjedd store endringer siden utgivelsen av boka hans. Kvinnerollen er fremdeles preget av forventninger om kvinneligheten, som gir kvinner mindre handlingsrom enn menn – slik Noras og Lussis historie viser.

## 4.2 Frigjøringen

Nora og Lussi erkjenner til slutt at det er et bur de er fanget i, smidd av samfunnets og familiens forventinger til dem, og de frigjør seg. Nora gjennom tarantelladansen, og Lussi gjennom å knuse veggen som holder henne fanget. Noras tarantelladans blir beskrevet i sideteksten som stigende villhet der håret hennes løsner. Det at håret løsner og faller ned er en metafor for det naturlige, det som ennå ikke er forfinet og bundet opp i kulturen. Lussis frigjøring er også preget av tiltakende villhet, der Lussi tar i bruk stadig større og sterkere verktøy for å ta seg ut av veggen. Det er urskriket som bringer henne ut, kjennetegnet av frigjøring av intens frustrasjon og aggresjon. Det første et menneske gjør når det blir født er nettopp å skrike, og slik er urskriket et bilde på mennesket før det møter kulturen. Lussis og Noras villhet henter dermed begge inspirasjon fra naturen og setter med dette naturen opp mot kulturen. Kulturen blir i denne konteksten samfunnets forventinger til kvinnen, mens naturen viser tilbake til det en kvinne er i seg selv, og dermed kvinnens subjekt. Akkurat slik de Beauvoir (1994) skriver: «Man er ikke født som kvinne – man blir det» (s. 9, del to). For å frigjøre seg må Nora og Lussi derfor gå tilbake til naturen og slik gjenoppdage deres subjekt.

Riktignok er det slik at Lussis frigjøring fører til at hun endelig blir sett, mens Noras frigjøring først og fremst handler om at hun erkjenner den bundne situasjonen hun har vært i. Mens Lussis frigjøring er endelig og absolutt, er Noras bare et steg mot endelig frihet. Tarantelladansen gir Nora mulighet til å erkjenne situasjonen, og ved å finne sitt subjekt i det naturlige, finner hun mot nok til å gjennomføre den endelige frigjøringen, nemlig bruddet med rollene hun har som hustru og mor. Hun kommer fram til en erkjennelse om at hvem som helst kan være fru Helmer, men bare hun kan være Nora.

Steinen, som metafor på de forventingene Nora og Lussi ikke er i stand til å møte, blir borte i deres tarantelladans og urskrik. Den angstfulle uroen steinen representerte forsvinner, og kvinnene blir stående igjen som handlende subjekter. I historien om Lussi ser det ut til at alle anerkjenner og godtar hennes frigjøring. De blir riktignok sjokkerte og uttrykker undring ispedd frykt for det som skjer, men likefullt blir den frigjorte Lussi godtatt. Noras frigjøring har ingen slik umiddelbar effekt. Hennes frigjøring i tarantellaen handler mest om at hun endelig erkjenner eget fangenskap, som fører henne videre i den endelige frigjøringen. Noras frigjøring

skapte, og skaper stadig sjokkeffekter i kjølvannet videre. Nora får ikke den umiddelbare godkjenning for eget subjekt, slik Lussi får. Dette må forstås innenfor det som er akseptabelt for kvinnerollen, og det som skjer dersom man bryter med denne. de Beauvoir (1994) skriver: «Den kvinnen som ikke retter seg etter den [samfunnets forestilling om kjønn], devaluerer seg seksuelt og dermed også sosialt, fordi samfunnet har tatt de seksuelle verdiene opp i seg» (s. 140, del to). Kanskje kan forklaringen på forskjellen mellom hvordan Noras og Lussis frigjøring og gjenfinning av eget subjekt blir møtt, ligge i at det nettopp er 126 år mellom utgivelsene. En kvinnes subjekt har bedre levekår i dagens samfunn, enn det hadde på 1800-tallet.

Slik analysen av Lussis frigjøring viste, har hennes frigjøring trekk som gjør det naturlig å tenke at hun blir et monster. Hun brøler seg ut av veggen, samtidig som verbalteksten sier at hun blir til en slegge, en okse og en saks. Virkningen av Lussis frigjøring på de andre i boka er interessant å legge merke til, nettopp fordi de bekrefter at hun også der anses for å være noe skremmende og sjokkerende, et monster. Nora oppleves også skremmende av de som betrakter henne i tarantelladansen: Helmer får ikke kontakt med Nora, og Fru Linde: «Står som målbundet ved døren» (*Et dukkehjem*, 1879, s. 59). Dette, i sett i lys av hennes stigende villhet kan tyde på at hun også blir et slags monster. I tarantelladansen er ikke Nora det som de Beauvoir beskriver som kvinnelige attributter: hun er ikke lenger kraftesløs, men sterk og naturlig. Hun er ikke flyktig, men tilstede i eget liv og følelser. Hun er ikke passiv, men eier rommet og de andres oppmerksomhet. Hun er ikke føyelig – hun hører ikke lenger på Helmer, og han kan ikke kontrollere henne lenger. Hun skremmer og uroer tilskuerne sine med sin villhet, og denne villheten har mye til felles med Lussis endring fra snill pike til et å bli betraktet som et monster (Lassén-Seger, 2006, s. 194). Det er tydelig at både Nora og Lussi, med utgangspunkt i sitatet til Lassén-Seger, bryter seg fri fra maktovertaket det patriarkalske samfunnet har over dem.

I innledningen til dette kapittelet ble det understreket av Nora er en voksen kvinne som er hustru og mor, mens Lussi på sin side er ei lita skolejente. Dette ser i utgangspunktet ut til å være en ulikhet mellom disse hovedpersonene, men analysen av Nora viser at verken hun selv eller andre opplever henne som et voksent og ansvarlig menneske. Hun ter seg, slik som så mange lesninger viser, som et barn (Høst, 1947, s. 20 og Anonym anmelder, *Morgenbladet*, 1879, s. 1) – slik også Lussi er. Selve motivet for frigjøring er både likt og ulikt når man sammenligner Nora og Lussi: De gjør begge opprør mot en kvinners rolle de er påtvunget i

samfunnet for å finne sitt subjekt, men der Lussi forblir å være ei lita jente, vokser Nora opp og tar det første steget mot å bli et ansvarlig og voksent menneske med kunnskap om samfunnets lover og regler.

### 4.3 Etter frigjøringen

Etter tarantelladansen og urskriket, der begge kvinnene gjenfinner sitt subjekt, er historiene ulike. Noras nye innsikt om hennes liv gjør at hun bryter med sine pålagte roller som hustru og mor gjennom en lang dialog med Helmer, der hun redegjør for hennes rett til å bli ansett som et ansvarlig menneske. Noras metamorfose er at hun går fra å være barn til å bli en voksen og ansvarlig kvinne. Hennes frigjøringskamp er ennå ikke over, og hun har til gode å møte aksept for det valget hun har tatt. Spesielt har det faktum at hun går fra barna sine vært svært omdiskutert.

Lussi møtes først med undring og frykt, men senere aksept, forståelse og kjærlighet, vist tydelig i mengden mat hun blir servert i epilogbildet i periteksten. Slik det ble argumentert for i analysen av *Snill* (2002) kan mat være belønning, og foreldrenes måte å understreke at hun er elsket (Lassén-Seger, 2006, s. 136). Men før den lykkelige avslutningen til Lussi, kommer det flere ut av hullet hun lagde i veggen. Lussi er en foregangskvinne, og i kjølvannet av hennes frigjøring er det flere kvinner som finner sin vei ut av veggen. Det er barn og gamle damer som blir møtt med kjærlighet, men det er også noen som ikke blir tatt imot av ventende foreldre. På oppslag 14 står det ei jente midt mellom de lykkelige gjenforeningene og ser på leseren. Dette kan være ikonotekstens budskap om at ikke alle frigjøringer blir tatt godt imot. Noen må fortsatt stå alene, selv etter frigjøringen, slik Nora må. Hun tar farvel med alt det som er trygt i livet hennes, mann, barn, hus og god økonomi, og skal ut for å forsørge seg selv, og slik oppnå den allmenne og universelle forståelsen som er forbeholdt menn.

I kjølvannet av Noras frigjøring har det skjedd mye med kvinners rettigheter, og forståelsen av kvinners plass i samfunnet har endret seg mye etter at Nora frigjorde seg. Det er nesten utenkelig å se på verdenshistorien uten Noras bidrag til kvinnefrigjøringen, og *Snill* (2002) står definitivt i et forhold til *Et dukkehjem* (1879). Spørsmålet blir om det er mulig å påvise at de står i et vertikalt intertekstuelte forhold, eller om de står i et horisontalt forhold. Det finnes store

forskjeller mellom Nora og Lussi. Den største er at Noras subjekt tvinger henne til å bli et ansvarlig og voksent menneske, og dermed frigjøring fra hennes rolle som hustru og mor. Mens Lussis subjekt får plassen tilbake som barnet i familien, der hun møtes med kjærlighet og respekt. Historien om Lussi mangler dermed flere momenter for at man skulle kunne påstå at den står i en vertikal intertekstuell forbindelse med Nora. Samtidig er det tydelige likhetstrekk i grunnfortellingen, som omhandler selve frigjøringsprosessen. På grunnlag av dette vil jeg derfor hevde at *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) står i horisontalt intertekstuell forhold til hverandre.

Frigjøring er dermed et viktig moment i en komparativ analyse av disse tekstene, og det er et tema som i aller høyeste grad er aktuelt for oss i dag. Moi skriver:

Hva er det som gjør Ibsen til en sentral forfatter for folk i dag? Hvorfor bør nye generasjoner av studenter verden over stadig vekk lese ham? Hvorfor skal vi ikke bare se Ibsen og lese Ibsen, men bry oss om ham? Her nytter det ikke å komme trekkende med ahistoriske observasjoner om livet, døden og kunsten. For alle store forfattere har noe å si om dette. Vi må gjøre Ibsen mer spesifikk enn som så. Vi må forsøke å vise hva det er i disse stykkene som fremdeles snakker til oss, nå. For å få dette til, trenger vi mange forskjellige Ibsen-prosjekter med nye og originale innfallsvinkler (Moi, 2003, s. 77).

*Snill* (2002) er slik med på å gi *Et dukkehjem* (1879) ny aktualitet, i form av at Lussis historie er med på å bekrefte og vise at samfunnet fremdeles har store forventninger til kvinneligheten.

#### 4.4 Diskusjon

Slik det ble presentert i innledningsavsnittet til dette kapitlet, har eksemplarisk undervisning som mål å gi elevene allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger. Den eksemplariske undervisningen skal også gi innsikt i vesentlige, strukturelle, prinsipielle og lovmessige omfattende sammenhenger (Klafki, 2001b, s. 176). Kan det komparative møtet med Nora og Lussi få til dette?

Å få en forståelse for hvordan det var å være kvinne på 1800-tallet, og hvordan samfunnet har endret seg, er allmenngyldige kunnskaper, både for kvinner og menn. Det setter fokus på

datidens holdninger til kvinner, men det kan også skape bevissthet om dagens holdninger til kvinner, og ikke minst hvordan holdninger til kvinner har endret seg gjennom historien. Det reiser relevante spørsmål som: Er kvinner i dagens Norge likestilte? – Et spørsmål som må diskuteres med forståelse for strukturelle, lovmessige og prinsipielle sammenhenger.

I møte med Nora og Lussi ser man likheter i frigjøringsprosessen, men man finner også tydelige forskjeller. Måten Lussi blir møtt når hun gjenfinner sitt subjekt kan tyde på at det er større handlingsrom for kvinners subjekt i vår tid enn det var i Noras tid. Kanskje vil ikke Noras frigjøring fra rollen som hustru eller mor oppleves spesielt dramatisk i vår tid, men når man leser forventningene det patriarkalske samfunnet har til kvinnen, skaper det en forståelse av hvor omveltende dramatisk det var for en kvinne å forlate mann og barn. Nora gikk fra alt til ingenting.

Å skape forståelse for hvordan halvparten av menneskeheten har gått fra å være sammenlignet med planter til å være ansett som selvstendige mennesker, er i aller høyeste grad en prinsipiell og omfattende sammenheng, og det ligger et stort dannelsespotensial i dette. Ikke bare med tanke på å avdekke dagens fordommer og begrensninger til kvinner, men det kan også brukes mer allmenngyldig i diskusjon om hvilke mennesker som i dag har få lovmessige rettigheter og som møtes med sterke motforestillinger og fordommer. Til syvende og sist handler det om en diskusjon om menneskeverdet, og det er alltid et dannende potensial å bli kjent med egne tanker og fordommer i møtet med den andre, uansett hvem det mennesket er.

Når det gjelder den komparative litterære analysen, viser gjennomgangen at det er mange likhetstrekk mellom Nora og Lussi, men er de store og mange nok til å kunne karakteriseres som vertikal intertekstualitet? Nora og Lussi er like i hovedtema på den måten at de begge møter forventinger og krav knyttet til eget kjønn, der objektet kommer i konflikt med subjektet, slik at det ender med oppbrudd og frigjøring. Likevel er verkene så vesensforskjellige i form og uttrykk, at det ikke er rom for å hevde at de står i en vertikal intertekstuell relasjon til hverandre. Det er i all hovedsak et horisontalt forhold mellom verkene, i form av at de ligner hverandre, men man kan ikke påvise en direkte etterligning eller konkrete lån. Man gjør klokt i å anta at Dahle og Nyhus kjente til *Et dukkehjem* (1879) da de skrev *Snill* (2002), men det finnes ikke bevis for at Nora var modell for deres forståelse av Lussi. Enhver historie om frigjøring vil



nødvendigvis inneholde et før, en frigjøring og et etter – og derfor vil mange frigjøringsbøker stå i et horisontalt forhold til hverandre: De kan likne, men det kan ikke påvises direkte etterligning eller konkrete lån.

## 5 Kategorial dannelse

Når den materiale og formale dannelsen i det foregående har møttes gjenstår det å se om potensialet for kategorial dannelse er til stede. Dette kapitlet trekker trådene tilbake til problemstillingen, og skal drøfte hvorvidt den komparative analysen, anvendt i en eksemplarisk undervisning, kan inneha et potensial for kategorial dannelse, spesielt med tanke på stress og kvinnefrigjøring i dagens samfunn.

### 5.1 Ungdom og stress

I innledningen ble det løftet fram hvordan dagens unge, og jenter spesielt, selv opplever tegn på depresjon og angst som følge av stress. Stress er ikke et uttalt tema i verken *Et dukkehjem* (1879) eller *Snill* (2002), men når man ser på definisjonen av stress; manglende samsvar mellom forventninger og krav og de ressursene som er iboende i personen, kan man hevde at det var nettopp dette som førte Nora og Lussi ut i frigjøringen. De ble begge møtt med forventninger knyttet til sitt kjønn, og forsøkte å leve opp til disse forventningene. I de Beauvoirs (1994) begrepsvokabular blir Nora og Lussi omformet til objekter, i form av at de skal leve opp til andres forventninger til deres rolle og selvforståelse. Deres rolle som objekter, som levende utstillingsdukker for andres forventninger og behov, førte til et manglende samsvar mellom objektet og den de hadde muligheter til å bli, altså deres subjekt. På denne måten setter Nora og Lussi søkelys på hvordan det går når man forsøker å leve opp til andres forventninger, og man kan med rette hevde at de begge to opplevde stress.

Rollen som objektet Nora og Lussi på hver sin måte spilte, førte til slutt til oppbrudd og frigjøring. Det var et alt for stort manglende samsvar mellom deres objekt og subjekt. I møte med dagens unge kan Nora og Lussi vise hvordan det er å forsøke å tilfredsstille alle forventninger, og hvordan det fører til at man mister sitt subjekt. Men Nora og Lussi kan bidra med mer, de kan bli forbilder i form av at de bringer på banen en slags løsning på problemene: Anerkjennelse og frigjøring. Anerkjennelse i form av at de avslører masken sin, eller veggen de sitter fast i, og frigjøring i den form at de frigjør seg fra de forventningene de ikke har muligheter eller ønske om å leve opp til.

Sentralt i Klafkis dannelsesdefinisjon er at mennesket skal åpnes for verden, men også at verden skal åpnes for mennesket (Klafki, 2001a, s. 192-193). Gjennom å arbeide med, og analysere frigjøringen Nora og Lussi gjennomgår, åpnes eleven for verden i form av at den får tilgang til kunnskap om kvinnefrigjøringen, som er en sentral historisk hendelse i nyere historie. Men verden kan også åpnes opp for eleven ved at historiske hendelser kan få betydning for elevens identitetsutvikling, i form av at eleven kan bli bevisst forventninger til egen person og selv ta et oppgjør med disse. All dannelse tar naturligvis utgangspunkt i at eleven selv ønsker å ta del i læringen og dermed også dannelsen, det er ikke mulig å drive dannelse med tvang. Men denne avhandlingen har vist at dannelsespotensialet som ligger i møtet mellom eleven og litterære verk som tar for seg kvinnefrigjøring er stort.

## 5.2 Den komparative litterære metoden

Bøkene *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) tar begge opp temaet frigjøring, og er det kanskje nok å gjennomgå bare en av bøkene for å illustrere kvinnefrigjøringen? Det er mange gode grunner til å lese *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) i skolen, og en lesing av Noras eller Lussis frigjøring vil inneha dannelsespotensiale, i form av at elevene ville fått kunnskap om kvinnefrigjøringen. Det som gjør den komparative analysen av nettopp disse verkene interessant er at den både viser hvordan kvinner ble ansett på 1800-tallet, og hvordan kvinner i egen samtid fremdeles har noen av de samme utfordringene. Tidsspennet mellom disse bøkene gjør den komparative analysen spesielt interessant når man ser at Nora og Lussi strever med mange av de samme forventningene til eget kjønn. Slik det ble presentert innledningsvis tar denne avhandlingen sikte mot litteraturundervisningen på ungdomsskolen, og gjennom Nora og Lussi får elevene presentert to ulike frigjøringshistorier fra to ulike perspektiver: Nora er eldre enn elevene, og Lussi er yngre. Det kan gi gode muligheter til at elevene selv kan diskutere, og selv skape sin egen frigjøringshistorie ut i fra hvordan det er å være ungdom i dagens samfunn, og slik definere krav og forventinger som preger dem.

Den komparative litterære metoden har også sine svakheter. Den kan være et godt redskap til å belyse enkelttema i ulike bøker, slik den er brukt her i møte med frigjøringen til Nora og Lussi. Men svakheten er at metoden kan begrense bøkene til å bare handle om det ene utvalgte

komparative temaet. Begge bøkene i denne avhandlingens komparative analyse tar for seg flere tema enn kvinnefrigjøringen, og derfor er det viktig å huske på at det komparative kan begrense den enkelte bok. Når man leser et litterært verk med kvinnefrigjøringsbriller får man en annen lesning enn dersom man møter verket uten fordommer, i den grad det er mulig. Den komparative litterære metoden fungerer godt når den kan bidra med flere ulike synspunkt og nyanser inn i et tema, slik Nora og Lussi er ulike personer både i tid, rom og alder. Derfor mener jeg at den komparative analysen bidrar med en større dybde og forståelse inn mot temaet kvinnefrigjøring enn dersom man jobber kun med det ene verket. Fokuset på kvinnefrigjøringen i bøkene *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) kan også fungere på en slik måte at man lettere får tak i hovedtemaet i boka, slik at forståelsen underveis blir dypere enn dersom man møter den uten forkunnskap.

### 5.3 Kvinnefrigjøring

Først og fremst har denne avhandlingen tatt for seg kvinnefrigjøring, og det har vært argumentert for at kvinnefrigjøring også bør være et viktig anliggende for menn, i form av at de også skal forstå og få innblikk i historien. Det er et viktig moment at menn skal ha kunnskap om kvinnefrigjøringen, men å fokusere kun på dette blir ikke mer enn material dannelse. For at undervisning om kvinnefrigjøring skal kunne inneha muligheten for kategorial dannelse, må menn oppleve at kvinnefrigjøring er relevant for deres person. På samme måte som kvinner, kan menn oppleve at kjønnsrollemønstrene er for trange, og at de dermed forsøker å påta seg en rolle som representerer hvilke forventinger samfunnet har til en mann. Det er slett ikke slik at alle menn liker bil og fotball, eller brøler og sloss, og selv om kvinnefrigjøring fremdeles er et viktig tema i dagens samfunn, er det kanskje på tide at nettopp vår samtid gjør som Ibsen og kaller det menneskesak, framfor kvinnesak. Slik kan frigjøringsbegrepet utvides og flere kan få mulighet til å frigjøre seg fra forventinger og krav som ikke samsvarer med eget subjekt. Feminisme handler tross alt om at kvinner og menn skal behandles likt, og dermed at både kvinnen og mannen også skal stå fri til å finne sitt subjekt. Dette må selvsagt skje uten at man usynliggjør hvordan kvinner har blitt undertrykket i historien, men det er kanskje på tide å snakke bredere om kvinnefrigjøring, og nettopp gjøre det til menneskesak.

Det å leve seg inn i andres situasjoner og ha empati på tross av at personen er et annet kjønn, er viktig lærdom for mange ungdommer. De kommer sannsynligvis til å ha venner og relasjoner fra begge kjønn. Det at Nora og Lussi er kvinner gjør dem ikke irrelevante for det mannlige kjønn, og dersom man møter på fordommer mot dette i en undervisningssituasjon er det viktig å snakke det. Det kan vise seg at en slik tankegang er formet ut fra en forståelse av at kvinnen er noe annet enn en mann, og at mannen er normativ – i motsetning til kvinnen. I så fall har man et godt utgangspunkt for å aktualisere kvinnefrigjøring og feminisme, samt nødvendigheten av disse i dagens samfunn.

Slik denne avhandlingen viser finnes det fremdeles forventinger og fordommer knyttet opp til kjønn, og det er viktig at skolen ser sitt ansvar i dette og utdanner mennesker til å behandle alle med respekt, samt gi hver enkelt mulighet til å selv definere hvem de er.

#### **5.4 Kategorial dannelse**

For å vurdere dannelsespotensialet i denne avhandlingen er Klafkis teori om kategorial dannelse tatt i bruk. Det er besnærende å sette dannelse opp i et skjema slik han gjør, når han hevder at material dannelse sammen med formal dannelse, gjennom eksemplarisk undervisning automatisk blir kategorial dannelse. Utfordringen med Klafkis teori er nettopp skjemaveldet hans. Det er vanskelig å gi en fastsatt oppskrift på dannelse, fordi den er individuell, og fordi den fordrer et møte mellom eleven og faget som setter spor hos eleven etter endt undervisning. Det er derfor en umulig oppgave å planlegge slike møter skjematisk, men samtidig har han et viktig poeng i at material dannelse og formal dannelse må virke sammen slik at all undervisning bør inneholde et fokus på både kunnskap og ferdigheter, og slik er hans teori stadig aktuell.

Denne avhandlingen har vist nettopp hvordan material dannelse og formal dannelse må virke sammen i enhet for at undervisningsinnholdet skal ha et dannelsespotensiale, og hvordan det kan føre til en dypere forståelse og innsikt i andres og egen situasjon. Ut i fra Klafkis eget skjema har denne avhandlingen pekt på at den komparative litterære analysen av *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) har et dannelsespotensiale, og at det dermed også kan sies å bære i seg et potensial for kategorial dannelse.

## 6 Avslutning

Denne avhandlingen har tatt i bruk Klafkis teori om kategorial dannelse for å undersøke dannelsespotensialet i en komparativ litterær analyse av *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002). Problemstillingen som ble reist i innledningen var: Hvordan kan en komparativ litterær analyse av frigjøringsprosessen til Nora og Lussi, i lys av kvinnefrigjøring, bidra til dannelsespotensialet i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet? Svaret er at den komparative litterære analysen kan bidra med bredere og dypere innsikt i historien om kvinnefrigjøring og i eget liv, i form av at de litterære verkene komplementerer hverandre, nettopp fordi de er skrevet i ulike tidsperioder, og med forskjellig kulturelle og strukturelle rammer. Fordi verkene hører til i ulike sjangere, og hovedpersonene skiller seg fra hverandre i alder, gjør dette den komparative analysen interessant, fordi tross tidsforskjellen strever Nora og Lussi med mange av de samme samfunnsmekanismene og forventninger til eget kjønn, som gjør at de begge har behov for frigjøring. Dette kan skape gjenkjennelse hos elevene, og føre til en bevisstgjøring av hvilke forventninger og krav de selv lever under.

Klafkis dannelsesdefinisjon tar utgangspunkt i både en sosialiseringsprosess og en individuell utvikling, når han hevder at verden må åpnes opp for individet og individet må åpnet opp for verden. Gjennom den komparative litterære analysen finner sosialiseringsprosessen sitt utviklingspotensial i at eleven blir presentert for kunnskap om den historiske kvinnefrigjøringen, mens den individuelle utviklingen har sitt potensial i møtet mellom Nora og Lussi, og anvendelse av deres frigjøring i eget liv.

Den komparative analysen viste at *Et dukkehjem* (1879) og *Snill* (2002) står i et horisontalt intertekstuelte forhold, der det er tydelige tegn på dialog mellom verkene i form av at de ligner hverandre, men ikke kan tilskrives å være direkte etterligning eller lån.

Avhandlingen viser at en komparativ analyse av disse tekstene egner seg godt for eksemplarisk undervisning. Elevene vil få innsikt i kvinnefrigjøringens viktighet historisk, men også hvordan slike problemstillinger fremdeles er aktuelle i vår tid og vårt samfunn. Samtidig vil det også være mulig å se den større sammenhengen, at dette er en kamp som gjelder alle mennesker,

uavhengig av kjønn. Den enkelte kan dermed bli bevisst på hvilke forventinger som er underliggende i eget liv, ikke bare for deres kjønn, men for deres person. En eksemplarisk undervisning med dette utgangspunktet kan dermed gi redskaper til å avsløre hvilke faktorer som skaper stress i elevenes liv, og hvordan de kan håndtere dette dersom det er noe de ønsker å frigjøre seg fra. Således kan man konkludere med at potensialet for kategorial dannelse absolutt er til stede.

Denne avhandlingen har vært en teoretisk utleggelse av et undervisningsinnholds mulige dannelsespotensiale, og det ligger i undervisningens natur at det først kommer til sin rett i et klasserom i møte med virkelige elever. Derfor ville det neste steget naturligvis være å gjennomføre et undervisningsopplegg med utgangspunkt i denne avhandlingen, og gjennom diskusjon og samtale få et innblikk i hvordan elevene selv opplever dannelsespotensialet i disse bøkene og frigjøringstemaet.

Utover dette har avhandlingen bidratt med et nytt komparativt blikk på Ibsens *Et dukkehjem* (1879) Dahles og Nyhus' *Snill* (2002) og slik bidra til at fagfeltet fortsetter å gjennomføre komparative studier med utgangspunkt i ulike litterære sjangere, i håp om at disse kan berike hverandre.

«Nå er det nok!» hevder tittelen på denne avhandlingen sammen med Lussi og Nora. Og nå er det virkelig nok: Framtiden trenger mennesker som setter klare grenser for eget subjekt og som respekterer grensene andre setter. Litteraturundervisningen kan skape rom for dette ved å sette frigjøring på dagsorden, slik Ibsen, Dahle og Nyhus har gjort gjennom Nora og Lussi.

## 7 Litteratur

- A. A. (1879). «Henrik Ibsen. *Et dukkehjem* i 3 akter» publisert i *Morgenbladet* 10. desember 1879.
- Amundsen, H. B. (1999). «Den moderne bildebokas doble stemme» i *Norsklæreren* 1999, nr. 4, s. 26-30.
- Aristoteles. (2008). *Poetikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Bakhtin, M. M. & Slaatelid, R. T. (2005). *Spørsmålet om talegenrane – omsett og med etterord av Rasmus T. Slaatelid*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bakken, A. (2017). Ungdata. Nasjonale resultater 2017. NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA.
- Bassnett, S. (1993). *Comparative Literature. A Critical Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bergmo, T. (2012). «Norske bøker hjelper jenter i India». NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/kultur/norske-boker-hjelper-jenter-i-india-1.7965363>.
- Birkeland, T., Risa G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Samlaget Forlag.
- Bjerck Hagen, E. (2015). *Hvordan lese Ibsen? Samtalen om hans dramatik 1879-2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A. M. & Lillesvangstu, M. (2007). «Ord + bilde = sant. Om arbeid med moderne bildebøker» i Lillesvangstu, M., Tønnesen, E. S. & Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- de Beauvoir, S. (1994). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Fosse, J. (1997). «All-alder-litteratur» i *Dagbladet* 02.10.1997, s. 38. Hentet fra: <http://www.e-pages.dk/dagbladet/23632/40/>.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garmann, N. G. & Ommundsen, Å. M. (2017). *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus AS.
- Genette, G. (1997). *Paratext – thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University



Press.

Hentet

fra:

[https://kimdhillon.files.wordpress.com/2014/05/genette\\_gerard\\_paratexts\\_thresholds\\_of\\_interpretation.pdf](https://kimdhillon.files.wordpress.com/2014/05/genette_gerard_paratexts_thresholds_of_interpretation.pdf).

- Hallberg, K. (1982). «Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen». *Tidsskrift för litteraturvetenskap*. (1982). 3-4 s. 163-168.
- Hamm, C. (2018). «Dramatikk» i Gullestad, A. M., Hamm, C., Sejersted, J. M., Tjønneland E. og Vassenden, E. (2018). *Dei litterære sjangrane – ei innføring*. Oslo: Samlaget.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Rettsfilosofien*. Oslo: Vidarforlaget.
- Holledge, J., Bollen, J., Helland, F. og Tomkins, J. (2016). *A Global Doll's House. Ibsen and Distant Visions*. London: Palgrave Macmillan.
- Høst, E. (1947). «Nora» publisert i *Edda*. Vol. 1947. Iss. 46.
- Ibsen, H. (2008). *Et dukkehjem* i *Henrik Ibsens skrifter 7*. Oslo: Universitetet i Oslo og Aschehoug.
- Ibsen, H. (1879). *Et dukkehjem*. København: Gyldendalske Boghandels Forlag.
- Ibsen, H. (1898). Tale ved Norsk Kvindesagsforeningsfest i Kristiania 26. mai 1898. Hentet fra: [http://ibsen.uio.no/SAK\\_P18980526Kvinde\\_Morgenbl.xhtml?soketreff=Ja&searchString=menneskesag](http://ibsen.uio.no/SAK_P18980526Kvinde_Morgenbl.xhtml?soketreff=Ja&searchString=menneskesag).
- Klafki, W. (2001a). «Kategorial dannelse» i Dale, L. E. (2001) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klafki, W. (2001b). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleiva, B. B. & Kaldestad, P. O. (2004). *Å si det i farge og strek. 13 norske illustratører fra nyere tid*. Oslo: Bibliotekssentralen.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- Krogstad, A. (2016). «The family house chronotope in three picturebooks by Gro Dahle and Svein Nyhus: idyll, fantasy, and threshold experiences». I *Barnelitterært Forskningstidsskrift*.
- Lassén-Seger, M. (2006). *Adventures into otherness*. Doktorgradsavhandling. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk oversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Maagerø, E. & Østbye, G. L. (2016). «What a girl! Fighting Gentleness in the Picture Book World: An Analysis of the Norwegian Picture Book «What a Girl!» By Gro Dahle and Svein

- Nyhus.» in *Cildren's Literature in Education*, Vol. 48, s. 169-190. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.1007/s10583-016-9276-4>.
- Mjør, I. (2010). «I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur.» i *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1:1, hentet fra:  
<https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>.
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2012). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 3. utgave.
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 2. utgave.
- Moi, T. (2006). *Ibsens modernisme*. Oslo: Pax Forlag.
- Moi, T. (2003). «Atle Kittang. Ibsens heroisme. Fra *Brand* til *Når vi døde vågner*». I *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*: 68-77.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Pfister, M. (1988). *The theory and analysis of drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rekdal, A. M. (2004). *Skolens gjengangere: Et pedagogisk blikk på Ibsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Doktorgradsavhandling. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Rommetveit, R. (1990). «Konversasjon i Ibsens dokkehus» i *Samtal och språkundervisning – Studier til Lennart Gustavssons minne*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse. Med Fam Ekman inn i bildeboka*. Volda: Unipub forlag.
- Ulland, G. (2016). «Litteratursamtalens dannelsespotensial.» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 2. s. 97-110. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Vik, M. (2016). «Gordiske knuter i Ibsens dokkehus» i Haugen, T. & Lindboe, I. M. (red). (2016). *Ibsen og barndom. Møter mellom profesjonsfag og litteratur*. Riga: Vidarforlaget.
- Wall, B. (1991). *The Narrator's Voice*. London: The Macmillian Press LTD.
- Ystad, V. (Red.). (2008). *Henrik Ibsens skrifter 7: Samfundets støtter, Et dukkehjem, Gengangere og En folkefiende. Innledning og kommentarer*. Oslo: Aschehoug.
- Østerud, E. (1993). «Henrik Ibsens italienske karneval» publisert i *Agora*. Vol. 11. Iss. 2-3.

Ås, B. (2008). *Kvinner i alle land. En håndbok i frigjøring*. Oslo: Aschehoug.