



MASTEROPPGAVE

To bøker- en samtale

En studie av en roman og den grafiske adaptasjonens potensial i en tenkt litterær samtale på ungdomstrinnet

Two books - one conversation

A study of a novel and the potential of a graphic adaptation in an imaginary literary conversation in middle school

Marthe Torsteinsen Snare

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Marianne Røskeland

16.05.2022

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, § 12-1.

Forord

Det er med blandede følelser at jeg skriver disse ordene. Masteroppgaven min er ferdigskrevet, og dermed er min tid som student i denne fine byen, Bergen, over for denne gang. Jeg ser tilbake på fem fantastiske år på den nye grunnskolelærerutdanningen som jeg ikke ville vært foruten. Det føles derfor litt rart at studietiden nå er over, samtidig som jeg ser fram mot fine hverdager som lærer. Studiet har bydd på mye læring, erfaring og ikke minst mange fine folk. Det siste året med masteroppgaveskriving har både vært utfordrende og ikke minst veldig givende, og jeg har fått mange å takke for god hjelp og støtte gjennom dette siste året.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Marianne Røskeland, for støttende og konstruktive veiledninger, et stort engasjement og gode samtaler. Jeg vil også takke skrivegruppene med veiledere og medstudenter for gode innspill, konstruktive tilbakemeldinger og støtte i prosessen.

Takk til den fantastiske studiegjengen i og utenfor lesesalen, som gjennom lange dager, kvelder og pauser har bidratt med gode råd og et smittende humør. En spesiell takk til Anette, Malene og Linnéa for motiverende ord og gode avbrekk fra skrivingen.

Til slutt vil jeg si tusen takk til hele familien, for at de alltid har hatt troen på meg og alltid stiller opp. Takk til Marie som alltid stiller opp med støttende ord og et smittende humør. En spesiell takk til mamma, pappa og Emma for erfaringer og tanker som har gjort både meg og denne oppgaven bedre.

Marthe Torsteinsen Snare

Bergen, 16. mai 2022

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt potensialet til både en roman og en grafisk adaptasjon i en tenkt litterær samtale på ungdomsskolen. Litterære samtaler er en metode lærere ofte tar i bruk i norskfaget, men samtalene baserer seg ofte på én tekst. Formålet med denne studien er derfor å undersøke om man kan kombinere to ulike versjoner av samme bok i en litterær samtale. Forskere som Åsmund Hennig, Svein Slettan, Agnes-Margrethe Bjorvand og Scott McCloud, for å nevne noen, er med på å danne det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for arbeidet og forskningen. I tillegg er Oddny Judith Solheims teorier rundt motivasjon og engasjerte lesere relevante for å se hva som ligger til grunn for elevers motivasjon rundt lesing, og hvordan jeg kan stille spørsmål til bøkene for å motivere elevene til å delta aktivt i samtalen.

Prosjektet tar utgangspunkt i to bøker for ungdommer: romanen *Fittekvote* (2010) av Axel Hellstenius og Morten Skårdal, og den grafiske romanen *Nærkamp* (2015) av Axel Hellstenius og Line Halsnes. Bøkene følger samme handlingsforløp, noe som gjør at de har et godt utgangspunkt og grunnlag for studien. Det er foretatt en litterær analyse av bøkene med spesielt fokus på karakteranalyse og adaptasjonsanalyse, som til slutt blir satt opp mot hverandre for å undersøke potensial for litterær samtale.

Funn i analysen viser at bøkene jeg har valgt ut er egnet for en litterær samtale. Dette er fordi vi ser at de gir mye av den samme informasjonen gjennom karakterene og handlingen, noe som gjør at bøkene egner seg til og brukes samtidig. Denne form for tilpasset undervisning gjør at elevene har bestemmelsesrett i form av hvilken bok de ønsker å lese, uten at det påvirker deres deltakelse i klasserommet. Avslutningsvis diskuteres det hvordan man kunne ha gått fram om man skulle ha gjennomført en litterær samtale med bøkene.

Abstract

This master's thesis examines the potential of both a novel and a graphic adaptation in an imaginary literary conversation in middle school. Literary conversations are one method teachers often use in The Norwegian subject, but the conversations are often based on a text. The purpose of this study is therefore to investigate whether two different versions of the same book can be combined in a literary conversation. Researchers such as Åsmund Hennig, Svein Slettan, Agnes-Margrethe Bjorvand and Scott McCloud, to name a few, help form the theoretical basis that underlies the work and research. In addition, Oddny Judith Solheim's theories about motivation and engaged readers are relevant to see what underlies students' motivation around reading, and how I can ask questions surrounding the books to motivate students to participate actively in the conversation.

The project is based on two books for young people: the novel *Fittekvote* (2010) by Axel Hellstenius and Morten Skårdal, and the graphic novel *Nærkamp* (2015) by Axel Hellstenius and Line Halsnes. The books follow the same course of action, which means that they have a good starting point and basis for the study. A literary analysis of the books has been carried out with a particular focus on character analysis and adaptation analysis, which is eventually set up against each other to investigate the potential for literary conversation.

Findings in the analysis show that the books I have selected are suitable for a literary conversation. We also see that the books provide much of the same information through the characters and the action, which makes the books suitable for and used at the same time. This form of adapted teaching allows students to have the right of determination in the form of which book they wish to read, without affecting their participation in the classroom. The thesis concludes by discussing how one could have proceeded if one were to have conducted a literary conversation with the books.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FIGURLISTE	6
1. INNLEDNING	7
1.1. BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING	7
1.2. TIDLIGERE FORSKNING	10
1.3. OPPGAVENS MATERIALE	11
1.4. HANDLINGSREFERAT	13
2. TEORI OG METODE	14
2.1. DET SÆREGNE MED LITTERATUR	15
2.1.1. <i>Forestillingsevnen</i>	16
2.2. UNGDOMSLITTERATUR	18
2.3. UNGDOMSRoman	20
2.4. GRAFISK ROMAN	21
2.5. LITTERÆR FORSTÅELSE OG KOMPETANSE HOS BARN OG UNGE	24
2.6. DEN LITTERÆRE SAMTALEN	26
2.6.1. <i>Samtalens mål</i>	28
2.6.2. <i>Tilpasset opplæring</i>	30
2.6.3. <i>Motivasjon</i>	30
2.7. METODE: LITTERÆR ANALYSE	32
2.7.1. <i>Litterær analyse</i>	32
2.7.2. <i>Karakteranalyse</i>	33
2.7.3. <i>Adaptasjonsanalyse</i>	34
3. ANALYSE	36
3.1. ADAPTASJONSANALYSE AV PARATEKSTENE OG FORTELLERMÅTE	36
3.1.1. <i>Tittel og forside</i>	36
3.1.2. <i>Fortellermåte</i>	39
3.1.3. <i>Handlingsforløp</i>	40
3.2. KARAKTERANALYSE	42
3.2.1. <i>Victoria Bakke, 2010 Bakke</i>	44
3.2.2. <i>Christian Tårnåsen, 2033/2093 Tårnåsen</i>	47
3.2.3. <i>Magnus Johansen, 2009/2019 Johansen</i>	50
3.3. SAMMENLIGNING AV ROMAN OG GRAFISK ROMAN	52
3.3.1. <i>Sjefens time</i>	52
3.3.2. <i>Veddemålet</i>	54
3.3.3. <i>De avgjørende minuttene</i>	57
3.4. POTENSIAL FOR LITTERÆR SAMTALE	61
3.4.1. <i>Paratekstenes mangfoldige samtaleemner</i>	62
3.4.2. <i>Sjefens time</i>	63
3.4.3. <i>Veddemålet</i>	65
3.4.4. <i>De avgjørende minuttene</i>	67
3.4.5. <i>Oppsummering av samtalen</i>	68
4.1. DRØFTING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	69
REFERANSELISTE	71

Figurliste

Figur 1: Hellstenius, A. & Skårdal, M. Bilde hentet fra forside på <i>Fittekvote</i>	37
Figur 2: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra forside på <i>Nærkamp</i>	38
Figur 3: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 30 i boka <i>Nærkamp</i>	23, 41
Figur 4: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra innsidepermen i boka <i>Nærkamp</i>	43
Figur 5: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 10 i boka <i>Nærkamp</i>	44
Figur 6: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 36 i boka <i>Nærkamp</i>	53
Figur 7: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 47 i boka <i>Nærkamp</i>	56
Figur 8: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 117 i boka <i>Nærkamp</i>	59
Figur 9: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 119 i boka <i>Nærkamp</i>	59
Figur 10: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 121 i boka <i>Nærkamp</i>	60
Figur 11: Hellstenius, A. & Halsnes, L. Bilde hentet fra side 125 i boka <i>Nærkamp</i>	60

Alle bildene er gjengitt med tillatelse fra illustratør Line Halsnes og forfatter Axel Hellstenius

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for problemstilling

På høgskolen hadde jeg mitt første møte med en grafisk roman, *Coraline* av Neil Gaiman (2002). Det var interessant å lese litteratur på denne måten, da jeg ikke var kjent med grafiske romaner og deres sammensetning av tekst og bilder fra før av. Noe av det som fanget oppmerksomheten min rundt denne grafiske romanen var at den var en adaptasjon av en roman. Det skulle vise seg at det finnes mange eksempler på slike adaptasjoner. Det finnes adaptasjoner av gamle klassikere, som for eksempel *Sult* av Knut Hamsun og Martin Ernsten (2019), og *Peer Gynt* av Henrik Ibsen og David Zane Mairowitz (2017), men det finnes også slike adaptasjoner av nyere litteratur som *Salamandergåten* av Jørn Lier Horst (2021) og *Nærkamp* av Axel Hellstenius og Line Halsnes (2015).

Interessen min rundt tilpasset opplæring begynte fort å utvikle seg etter mine første praksisperioder, og spesielt etter introduksjon til faget pedagogikk. Jeg fant tidlig ut at lærere ofte bruker tilpasset opplæring daglig på ulike måter, og at det er svært tidkrevende og utfordrende da klasserommet er mangfoldig av elever som trenger hjelp og tilpasninger på ulike måter. Noen trenger egne ukeplaner, andre trenger egne oppgaveformuleringer, mens noen må tas ut i egne rom for å få egen undervisning. Etter introduksjonen med grafiske romaner, kom tanken rundt tilpasset opplæring raskt. Er det mulig å kombinere disse to interessene til en oppgave? Da jeg oppdaget at noen grafiske romaner var adaptasjoner av romaner var ideen klar, og jeg måtte se om de begge kunne brukes samtidig. Litterære samtaler er en stor metode som tas i bruk i norskfaget, men etter min erfaring kan det virke som lærere syntes det er utfordrende å tilpasse samtalen til flere elever samtidig. Hvorfor ikke bruke adaptasjonen for å treffe flere elever i klasserommet, og da bruke begge bøkene samtidig og la elevene selv velge den versjonen de selv foretrekker. Elevene vil da lese en versjon, for så å settes sammen og snakke om bøkene som om de var en bok. Elevene vi møter i skolen har alle hvert sitt utgangspunkt for læring, men har allikevel likeverdige muligheter for å oppnå læring og utvikling i de ulike fagene. Som lærer har man påvirkningskraft på elevenes læring, ofte gjennom tilpasset opplæring og variasjon i undervisningen. «Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen i LK20 stadfester under Undervisning og tilpasset opplæring» at: «[s]kolen skal legge til rette for

læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) fastslår at tilpasset opplæring gjelder alle elevene i skolen. Variasjon og tilpasningene skal derfor være for hele mangfoldet i elevgruppen i fellesskap, men det er også rom for individuelle tilpasninger for elever som har behov for spesialundervisning. Tilpasset opplæring kan dermed ofte framstå som en utfordring for mange lærere, da det ofte er vanskelig å tilpasse undervisning for en hel klasse med ulike elevers utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Mangfoldet av grafiske adaptasjoner av romaner er stort, og for å strukturere søket etter hvilken roman og grafisk adaptasjon jeg skulle ta i bruk, satte jeg meg noen kriterier. Bøkene måtte ha ungdom som målgruppe, bøkene burde ha fått annerkjennelse gjennom prisutdelinger eller artikler, og til slutt at bøkene hadde blitt skrevet av norske forfattere. Valget falt til slutt på Axel Hellstenius og Morten Skårdal sin ungdomsroman *Fittekvote*, samt den grafiske adaptasjonen av denne romanen, *Nærkamp* av Axel Hellstenius og Line Halsnes. Det som fanget meg mest med nettopp disse to bøkene var tematikken til bøkene, og spesielt tittelen til romanen *Fittekvote*. Tittelen skiller seg ut og skaper automatisk en interesse, da jeg får lyst til å finne ut hva begrepet betyr. Begrepet blir forklart i romanen som en inntakskvote på jenter i militæret. Begrepet blir ikke framstilt som noe positivt, da det først og fremst blir brukt av guttene i militæret, som mener at kvoteringen kan føre til at det blir tatt inn jenter basert på kjønn framfor prestasjon. *Nærkamp* har også en framside som tiltrekker seg leseren, og kanskje spesielt jenter, da jenta på framsiden står rakrygget og ser tøff ut. Dette kan tolkes som at det er en sterk jente som er protagonisten og at handlingen foregår i militæret. Bøkene handler blant annet om hvordan det er for jenter å komme inn i militæret, noe som kan fange interessen for både gutter og jenter. Dette ser vi hint til allerede på framsiden av romanen, der vi kan se mange mørkegrønne boxersshortser og en rosa stringtruse, noe som symboliserer det store antallet gutter i militæret framfor antall jenter.

Mitt ønske for dette prosjektet er å undersøke om man kan kombinere ulike adaptasjoner av samme bok for å oppnå en tilpasning i litteraturundervisningen. Mitt prosjekt vil basere seg på en litterær analyse av de to bøkene, for å kunne undersøke potensialet for en litterær

samtale. Prosjektet bygger på en idé om at elevene kan bli presentert for begge bøkene som selvstendige verk, og at de selv kan velge hvilken versjon de ønsker å lese, for så å delta i en litterær samtale i etterkant. Dette opplegget vil ikke bli testet i praksis, men er en viktig motivasjon for masterprosjektet. Min hypotese er at en slik tilpasning kan hjelpe et mangfold av elever som har ulike forhold og kompetanse rundt lesing. Noen vil foretrekke romanen, mens andre foretrekker den grafiske romanen. Den grafiske romanen kan bidra med bilder som støtte til tekstforståelse, og kan virke enklere å mestre for elever som sliter med å lese da den inneholder mindre tekst og mindre kompliserte setninger. Samtidig kan romanen være mer overkommelig da den inneholder mer detaljer og utfyllende setninger, og dermed lar elevene danne sine egne forestillinger rundt det de leser.

Motivasjon og lese lyst er faktorer som også vil påvirke elevenes lesing, og utgangspunkt for leseerfaring. Oddny Judith Solheim tar i bruk et begrep hun kaller *engasjerte lesere*, som defineres som lesere som leser tekst på en bestemt måte, ofte på en strukturert og motiverende måte. Dette er da lesere som har god leseforståelse, og er ofte elever som har høy motivasjon rundt lesing. I et klasserom vil det være et spekter av elever med ulik motivasjon og lese lyst, noe som gjør at innføring av tilpasning rundt lesing viktig (Solheim, 2014, s. 71). Slike tilpasninger kan være mangfoldige og kan for eksempel være tilpasninger rundt tekstmengde, bruk multimodal tekst eller adaptasjoner, varierende tematikker og sjangre. Det å samle elever med ulik lesekompetanse kan også påvirke motivasjon i forhold til at elevene spiller på hverandres kunnskaper og utsagn. Oppgaven tar utgangspunkt i denne problemstillingen:

På hvilken måte kan man kombinere en roman og en grafisk adaptasjon i en litterær samtale på ungdomstrinnet, og hvilke fordeler/ulempes vil ulike versjoner bringe med seg til en samtale med tanke på tilpasset undervisning elevers motivasjon for lesing?

For å svare på problemstillingen, tar jeg utgangspunkt i en litterær analyse av både romanen og adaptasjonen til en grafisk roman og danner slikt et forskningsgrunnlag for videre utprøving i praksis. Litteraturen er avgrenset til litteratur som har ungdommer som hovedgruppe, og dermed blir også avgrensingen til ungdomstrinnet relevant for å

opprettholde fokuset rundt ungdomslitteraturen. For å presisere problemstillingen har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål som vil danne rammene for analysen:

- På hvilken måte kan den grafiske romanen fungere i en litterær samtale?
- På hvilken måte kan romanen egne seg i en litterær samtale?
- På hvilken måte kan man kombinere en roman og en adaptasjon i en litterær samtale?
- Hva kan en slik form for tilpasset opplæring gjøre med elevenes motivasjon og inkludering i klasserommet? Har det noe å si for elever som sliter med leselyst?

1.2. Tidligere forskning

Det er tidligere gjort en del forskning på skjønnlitteratur i klasserommet. Lodding Gabrielsen og Blikstad-Balas sin artikkel (2020) «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?» undersøker hvorfor elevene skal lese skjønnlitterære tekster i norskfaget, og da hvilke tekster som blir tatt i bruk. Gabrielsen og Blikstad-Balas snakker om at: «(...) norskfagets mandat er å gi elevene tilgang til skjønnlitteratur. Ikke bare gjennom møter med ulike noveller, romaner, dikt eller skuespill, men også ved å gi elevene tilgang til et språk om skjønnlitteraturen» (2020, s. 86). I artikkelen har de forsket på hvilke skjønnlitterære tekster som blir lest i norsktimer på åttende trinn, og har blant annet kommet fram til at lærere ofte velger litteratur som egner seg for klasserommet og som finnes i en lærebok, og dermed er lite varierende. Samtidig diskuterer Gabrielsen og Blikstad-Balas at det er kommet kritikk på det å kun bruke utdrag fra lærebøker, da forskning viser at dette kan redusere lesingen til elevene (2020, s. 89–90). Det kommer også fram under funnene deres at romaner kun leses individuelt. Noen klasser presenterer bøkene for hverandre, men det viser seg at elevene ikke får muligheten til å gå i dybden og ha en samtale i fellesskap (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95).

Litterære samtaler er en aktivitet de fleste kjenner igjen i norsktimene, og et navn som fort gikk igjen i min leting etter forskning på området var Åsmund Hennig. I samarbeid med Kristin Eriksen har de utarbeidet en bok, *Opplevelse og utforskning. Litterære samtaler i praksis* (2021), der de blant annet utforsker hvordan litterære samtaler fungerer i klasserommet og utfordringer som kan komme med. «En tekst som gir oss en sterk opplevelse, gjør oss mer

tilbøyelige til å utforske den grundigere, samtidig som en intens utforsking utvider opplevelsen» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 5).

Agnes-Margrethe Bjorvand og Marianne Lillesvangstu skriver i sitt kapittel «Ord + bilde = sant, Om arbeid med moderne bildebøker», om ungdomsskoleelevers møte med moderne bildebøker. De viser steg for steg hvordan de går fram i arbeidet med bildebøkene, og viser også utdrag med elevers refleksjoner og tanker om arbeidet underveis i prosessen. Bjorvand og Lillesvangstu reflekterer over hvor engasjerte elevene var, og hvor kjent de var med tematikker som familievold og ensomhet (2007, s. 119). Videre i kapitlet kommer det også fram at elevene hadde gode kunnskaper rundt bildeanalyse og at de behersker å peke ut personer, symboler og frampek i fortellingen. For mange av elevene ble bildebok en naturlig del av senere lesing, og anbefalt videre til medelever (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 119).

Gro Ulland skriver i sin masteroppgave «Billedlig talt» (2010) om hvordan barn i ulike aldersgrupper Leser og tolker en bildebok, *Håret til mamma* av Nyhus og Dahle (2007). Hun utfører litterære samtaler med ulike alderstrinn, deriblant aldersgruppen 15 åringer, noe som er relevant for min masteroppgave med tanke på å se hvordan ungdommer snakker om litteraturen de har lest. Der kommer det fram gjennom den litterære samtalen at ungdommene i stor grad ser på symbolikken i bildeboka. Den doble betydningen kom også til uttrykk i noen av lesegruppene, men ikke alle hadde forståelse av dette. Det kommer også fram at: «[a]vhandlingen viser i tillegg hvordan den litterære samtalen virker forløsende på deltakerne. Ved å dele synspunkter, høre på hverandre og utfordre hverandre, beriker leserne hverandres opplevelse av teksten» (2010, s. 107). Dette kan gi meg innblikk i hvordan elevene tolker og Leser multimodale tekster, og kan hjelpe meg når jeg utarbeider og ser etter potensial for en tenkt litterær samtale.

1.3. Oppgavens materiale

Fittekvote er en ungdomsroman skrevet av tekst- og filmmanusforfatter Axel Hellstenius og forfatter og tidligere offiser i Forsvaret Morten Skårdal. Begge forfatterne har selv vært i militæret, og skildringene og opplevelsene vi får oppleve i romanen framstår derfor som veldig troverdige. Samtidig har forfatterne valgt å besøke befalsskoler og snakket med

ungdommer i militæret for å få et innblikk i hvordan dagens befalsskole er, samt hvordan det er å være jente i militæret blant alle guttene. I romanens etterord legger forfatterne ved et sitat fra en av jentene som fortalte om sin erfaring fra befalsskole: «[d]et overraskende og litt såre var at jeg trodde jeg skulle bli 'en av gutta'. For jeg bar like tungt, gikk like langt, var like våt og svett og skitten. Men likevel ble jeg aldri en av dem» (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 291). Her viser forfatterne at livet på befalsskolen ikke alltid er like lett, noe vi også får oppleve gjennom hovedpersonen i romanen, Victoria, sitt opphold i en militærleir.

Fittekvote ble gitt ut i 2010, og vant allerede året etter på Uprisen for årets ungdomsbok i 2011 (Uprisen, 2011). Uprisen er en kåring av ungdomsbøker gjort av ungdommer. Ved å vinne en slik pris viser romanen at den treffer målgruppen godt, noe som gjør at den passer mitt prosjekt som tar utgangspunkt i ungdomsskoleelever. Juryens begrunner valget av vinner med at *Fittekvote* er en spennende bok som er vanskelig å legge fra seg, den har et godt språk som ungdommene kjenner og selv bruker, det er høydepunkter gjennom hele boka, likt av begge kjønn og ikke minst er boka veldig realistisk da hendelsene er noe som kunne skjedd. Boka tar også opp viktige tematikker som kjærlighet, jenter i militæret og krig, blant annet i Afghanistan (Uprisen, 2011). Juryens begrunnelse ser vi også igjen i elevens anmeldelser av boka. Her kommer flere av de samme punktene fram, som gjenkjennelig og godt språk, blant annet blir det brukt banneord som en elev nevner kan gjøre boka enda mer morsom å lese. Det blir også nevnt at den egner seg godt til begge kjønn, gutter da den har mye med militæret og våpen å gjøre, men også jenter da hovedpersonen er en jente og man får innblikk i hennes tanker og liv. Det kommer også fram blant elevene at boka kan bli vanskelig å komme seg gjennom da den er lang, om man ikke er en erfaren eller god leser (Uprisen, 2011).

Nærkamp ble gitt ut i 2015 av Axel Hellstenius og illustratør Line Halsnes, og er en grafisk adaptasjon av Axel Hellstenius og Morten Skårdals *Fittekvote*. *Nærkamp* er altså basert på romanen, og vi kjenner derfor igjen handlingen, karakterene og tematikken. Samtidig skiller den grafiske adaptasjonen seg fra romanen da den inneholder mange flotte illustrasjoner som fanger leserens oppmerksomhet fra første stund. Oppsettet i den grafiske romanen er tegneserielignende, men de kjente rutene er ikke til stede. Illustrasjonene, lydmalende ord og tekst er plassert forskjellig fra side til side, noe som kan skape en spenning for leseren.

Hver side er ulik, og vi får et bredt spekter av oppsett og synsvinkler for å fortelle historien på best mulig måte. Spesielt synsvinklene er med på å dra leseren inn i historien, og man ser små detaljer som forteller like mye som beskrivelsene leseren får i romanen.

1.4. Handlingsreferat

Handlingsreferatet er likt for *Fittekvote* og *Nærkamp*, og jeg skriver det derfor samlet for begge bøkene.

Victoria Bakke jobber i morens frisørsalong og bruker fritiden på kjæresten Christian og trening. Dagen er kommet da hun kjører Christian til militærleiren på Rena, men det viser seg at Victoria selv har kommet inn, uten å fortelle det til hverken moren eller Christian. Vi følger Victorias reise inn i leieren, der hun må holde skjult at hun er kjæreste med Christian for di det er forbudt. Hun kjemper seg gjennom aspirantperioden og møter stadig utfordringer gjennom fysiske og psykiske tester, samt guttenes forventninger og press. Under en permisjon besøker Victoria og Christian hans familie, og vi får et innblikk i hvordan hans foreldre påvirker hans liv og beslutninger. Moren til Christian er fortvilet over at Christian har valgt militæret, samtidig som hun gir uttrykk for at hun er bekymret for forholdet mellom far og sønn. Faren til Christian framstår som en hard og autoritær mann med sterke meninger og høye forventninger, spesielt til sin sønn. Christian ser veldig opp til faren sin, noe som gjør at han spiller tøffere enn han kanskje burde, noe som påvirker hans handlinger, oppførsel og avgjørelser i militæret.

Utfordringene i militæret blir tøffere og hardere etter som tiden går. Jo høyere man stiger i gradene, jo større er også forventningene. Vi leser om flere ulike oppgaver befalelevne må gjennom, og hvordan det påvirker dem når søvn og mat i tillegg blir borte. Victoria må i tillegg hele tiden bevise noe, spesielt ovenfor guttene som ofte tar opp temaet rundt militærets kvotering for jenter, som de internt har valgt å kalle «militærets fittekvote». Dette er en kvoteringsordning som ifølge guttene betyr at militæret tar inn jentene basert på kjønn framfor prestasjon. Victoria må stadig kjempe mot fortidens vonde minner, da hun har traumer fra en voldelig og alkoholisert far. Gjennom ulike øvelser utfordrer befalet henne på akkurat disse punktene da øvelsene de trener på ofte er nærkamper, samt at de ofte blir snakket hardt til av befal da befalelevne er nye i militæret og ikke kjenner til alle regler

enda. Forholdet mellom Christian og Victoria blir etter hvert avslørt, noe som skaper mye krangling, og hemmeligheter som for eksempel Victorias fortid med faren settes fram i lyset.

Den neste utfordringen som står for tur er militærets «eksamen», altså helvetesuka. Aspirantene er delt inn i lag og skal sammen gjennom tunge øvelser som vil teste alt de har lært fram til nå og utfordre alle sanser de har. De må klare seg med minimalt med mat og søvn, samtidig som de må gjennom mange timers marsj, hinderløyper og oppdrag. Under øvelsen blir den ene aspiranten, Fernandez, tatt ut av øvelsen da helsen står på spill, og Alvoret brer seg over resten av gruppen. Øvelsen blir avsluttet med avhør fra erfarne fallskjermjegere, og flere får kjenne på frykten det medbringer. Da øvelsen er over blir Victoria sendt inn til legesjekk for så å få beskjeden av Kaptein Fjellberg om at hun ikke er tjenestedyktig. Victoria får vite at hun under øvelsen har angrepet personal og besvimt under avhørene, noe hun selv ikke er klar over at har skjedd. Senere får vi vite at det ikke bare er hun som må forlate leiren, men også Christian. Christian håndterer ikke nederlaget og havner i bråk med Johansen. Fenrik Teie prøver å roe hendelsen, men Christian ender med å skyte henne i skulderen. Victoria hjelper Teie før hun løper etter Christian som har forsvunnet i folkemengden. Militærbasen var omringet av bevæpnede soldater, men Victoria vet hvor Christian har gjemt seg. Victoria finner Christian, men da han skjønner at de er omringet prøver han å ta livet sitt. Før Christian rekker å skyte seg selv, slår Victoria ham ned i bakken, før soldatene fører han vekk i håndjern. Hendelsen setter preg på befalet og noen dager senere ble Victoria hentet inn igjen og får delta i avslutningsseremonien. Der får hun ikke bare bestått militæret, men hun får også Forsvarets medalje for edel dåd av selveste generalinspektøren for Hæren.

2. Teori og metode

«I skolen er det tradisjon for at litteratur skal gi glede og opplevelse, litterær kompetanse, kunnskap om verden og grunnlag for meninger» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Sitatet snakker om viktige punkter litteratur kan bringe med seg, og opplevelsen og gleden den er ment å gi leseren. Sitatet nevner mye som er felles med det som er mitt utgangspunkt og motivasjon rundt masterprosjektet, nemlig det å gi unge opplevelse og glede av litteratur og et sted for å si sine meninger og snakke i fellesskap om litteratur.

For å danne et grunnlag for den litterære analysen, er det en del teori som må ligge til grunn for det som skal undersøkes. Først og fremst har jeg valgt å se generelt på hva det er ved litteraturen som kan gi gode leseopplevelser, samt begrepet forestillingsevne og hva det betyr for leseren. Videre vil jeg se på hva ungdomslitteratur er generelt, for å så ta for meg ungdomsroman og grafisk roman. Jeg vil også i den sammenheng se på teori rundt litterær forståelse og kompetanse hos ungdommer. Hva som ligger i begrepene, og hvordan påvirker dette mitt prosjekt i forhold til ungdommers leseferdigheter. Videre vil jeg snakke om teori rundt litterære samtaler, og hva som skaper en god samtale. Her vil også tilpasset opplæring og teori rundt motivasjon og engasjerte lesere defineres. Motivasjon er en stor faktor når det kommer til elevers lesing, og det er derfor nyttig å se på hva som skaper motiverte lesere. Til slutt vil jeg ta for meg metoden jeg tenker å bruke, altså litterær analyse, og da spesielt karakteranalyse og adaptasjonsanalyse.

2.1. Det særegne med litteratur

Som nevnt over bringer litteratur med seg alt fra glede og opplevelser til kompetanse og kunnskaper. Litteraturen er derfor ofte noe som brukes både til læring, å forsvinne fra omverden eller til å få en tilhørighet med andre som har lest det samme. Litteraturdidaktikkforskeren Åsmund Hennig legger fram i sin bok *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* at: «[å] lese litteratur er altså en individuell og unik hendelse. Det som likevel er så underlig og så interessant, er at det også er en gjennomgripende sosial aktivitet» (2017, s. 10). Han poengterer også her at: «[s]traks en leser ytrer seg om lesingen sin til andre lesere, oppstår det er nytt fellesskap som gjør den litterære forestillingsverdenen til noe disse leserne har sammen» (2017, s. 10), og at det er dette som danner den litterære fagligheten man ønsker å dyrke hos elever.

Leseopplevelse handler om hvordan man opplever det man leser, og hva man sitter igjen med. Ofte når man leser en god bok har man lett for å anbefale den videre, fordi man ønsker at andre skal oppnå den samme gode leseopplevelsen man selv gjorde. Det samme gjelder elever, og Marianne Lillesvangstu påpeker at: «[e]lvene hører gjerne på hverandre når de skal velge bok. Men de hører også på læreren eller andre engasjerte lesere hvis de har tiltro til at de er hjemme i ungdomslitteraturen» (2007, s. 22). Tønnessen legger til at: «[n]år vi arbeider med litteratur i klasserommet, blir det tydelig at leseopplevelsen ikke bare er et

møte mellom den enkelte leser og boka. Når klassen leser sammen, blir litteraturmøtet også et møte med de andre og med fellesskapet» (Tønnessen, 2012, s. 134). Leseopplevelse er derfor både individuelt og en del av et fellesskap, altså leseopplevelsen er med på å danne en fellesskapsfølelse for elevene.

2.1.1. Forestillingsevnen

Gjennom lesing av litteraturforskning støttet jeg stadig på begrepet «forestillingsevne». Flere litteraturforskere bruker begrepet, men på litt ulike måter. Felles for de ulike er enigheten om at vi som lesere har en forestillingsevne som vi bruker når vi leser litteratur, og at forestillingsevnen endrer seg etter hvert som man leser og får nye detaljer gjennom tekst, bilder eller tale. Åsmund Henning (2012, s. 13) beskriver begrepet «forestillingsverden» som «(...) de *bildene* vi danner av miljøet, menneskene og holdningene som blir presentert og de *følelsene* vi opplever på basis av både bilder og forståelse». Han presiserer også senere at disse forestillingene fort vil endre seg basert på informasjonen leseren får utover i boken. Han uttaler seg også i boka *Litterær forståelse, innføring i litteraturredaktikk* at: «[d]en oppstår altså på basis av det teksten forteller på den ene siden, og det vi tar med oss til teksten av personlige erfaringer, trekk og tanker på den andre siden» (2017, s. 10). Han mener disse forestillingene er det som er litteraturen, og at læreren er avhengig av at elevene har opplevd slike unike verdener.

Professor Judith A. Langer snakker om begrepet «envisionment» i sin bok *Envisioning literature* (2011). Hun beskriver begrepet som: «to refer to the world of understanding a particular person has at a given point of time. Envisionments are textworlds in the mind that differ from individual to individual» (2011, s. 10), altså en forståelse en person har i et gitt tidsrom, samt at det fungerer som tekstverdener i minnet, som er ulikt fra person til person. Forståelsen relaterer seg til ideer, bilder, spørsmål og følelser som fyller hjernen når man leser. Begrepet refererer dermed også til forståelsen en elev eller lærer har av en tekst de leser, hører, skriver eller diskuterer (Langer, 2011, s. 10–11). Gjennom eksempler viser Langer hvordan lesere ved hjelp av få detaljer eller bilder danner seg tanker rundt personen. Om leseren ser en dame kledd i dyre merkeklær tenker kanskje leseren at hun skal på et viktig møte, er suksessfull eller jobber i et advokatfirma.

Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum beskriver den narrative forestillingsevnen i sin bok *Litteraturens etikk* som ble utgitt på norsk i 2016. Her snakker hun om hvordan litteraturen kan bidra til barns evne til å få forståelse og empati for andre mennesker. Hun forklarer begrepet «forestillingsevne» som evnen om å forestille seg ting, som for eksempel karakterer i en bok, men også det å undre seg over ting. Mennesker utvikler denne evnen gjennom hele livet, og det starter allerede som små barn som blir lest og sunget for. Barn begynner tidlig å undre og være nysgjerrig over ting, og Nussbaum forteller gjennom et eksempel om barnesangen «Blinke, lille stjerne der, hvor jeg undres hva du er» at «[b]arn undrer seg over den lille stjernen. På den måten lærer de å forestille seg at noe som bare er en form på himmelen, har en indre verden (...) De lærer å tillegge liv, følelser og tanker til en form hvis indre forblir skjult.» (Nussbaum, 2016, s. 30). Nussbaum poengterer at slike indre forestillinger kan bidra til å utvikle evnen til å leve seg inn i andres situasjoner, «Folks indre er nemlig like lite synlig som stjernens indre. (...) denne skapningen med armer og bein som jeg ser foran meg, har sinnsbevegelser, følelser og tanker av samme sort som jeg selv, er umulig å nå uten at forestillingsevnen er blitt trent opp gjennom historiefortelling» (Nussbaum, 2016, s. 30).

Gjennom lesingen av litteratur vil leseren få innblikk i ulike karakterers liv, og dermed skape seg erfaringer. For eksempel vil man lære at ikke alle har de samme meningene eller ville utført de samme handlingene i ulike situasjoner. Det er verdt å merke seg at teoretikerne jeg nevner her snakker om skjønnlitteratur som ikke inneholder bilder. Samtidig vil jeg påpeke at jeg antar at slike indre forestillinger vil danne seg uavhengig av om man leser litteratur med eller uten bilder, og i mitt tilfelle en roman eller en grafisk roman. Trolig skjer de indre forestillingene på litt ulike måter da den grafiske romanen i større grad presenterer leseren for visuelle framstillinger av steder og personer, farger, lys og mørke. Gjennom lesing av romaner vil leseren få skildringer en grafisk roman ikke kan gi, noe som gir leseren detaljer som påvirker de indre forestillingene. Dette kan være detaljer om personligheter, tanker eller oppførsel som bilder ikke får like godt fram, og dermed kan påvirke hvordan leseren opplever og danner seg et helhetsbilde av karakteren. Likt for begge versjonene er at ting vil skje utenfor linjene, og leseren vil derfor bruke sin indre forestillingsevne til å utforske historien og detaljene som ikke står skriftlig eller er avbildet. Jeg vil også påpeke at denne evnen er ulik hos alle lesere, og forestillingene vil derfor virke annerledes. Noen danner seg

detaljerte bilder, mens andre knapt vil danne seg noe bilde selv ved lesing av grafiske romaner. Som nevnt over er det ulike faktorer som spiller inn, og dermed stiller for eksempel elevene i et klasserom ulikt. Noen elever vil ha lest mer enn andre, og noen har større fantasi og kreativitet enn andre og har dermed kanskje lettere for å danne seg et detaljert bilde av det de leser. Det er derfor interessant å sammenkoble disse indre forestillingene elevene måtte sitte igjen med etter å ha lest bøker, og høre ulikhetene og likhetene komme fram gjennom en litterær samtale.

2.2. Ungdomslitteratur

Svein Slettan (2020, s. 13) presenterer ungdomslitteratur som litteratur utgitt med ungdom som målgruppe, og målgruppen avgrenses til tenåringer/ungdomsskolealder. Denne form for litteratur inngår som en del av barnelitteraturen, og betegnelsen «barne- og ungdomslitteratur» brukes ofte for å fremheve aldersspennet innenfor denne rammen. Ungdomslitteratur er dermed ikke en sjanger, men en form for tekster i ulike sjangre ment for en spesifikk aldersgruppe. Ungdomslitteratur defineres av Slettan (2020, s. 14) som litteratur som handler om, passer for eller blir lest av ungdom. Han presiserer at «særleg sakprosa for ungdom vil kunne dreie seg om emne som ikkje nødvendigvis involverer ungdom direkte. Det karakteristiske er likevel at her er eit ungdomsperspektiv på emnet, ein vilje i teksten til å knyte stoffet til ungdomslesarens erfaringer» (2020, s. 18). Ifølge han handler det altså om hvordan litteraturen kommuniserer med leseren som er det som definerer ungdomslitteraturen sterkest.

Det å kunne sette seg inn i ungdommens måte å lese på og hvordan det er å være ungdom, er viktig for å kunne skrive god ungdomslitteratur. Det handler om å etablere et språk som treffer og er forståelig for målgruppen litteraturen er ment for. Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland forklarer dette som at «[d]en vaksne sit med ei språkleg innsikt som saman med erfaringar og kunnskap kan etablere rom for kunstnarlege uttrykk; det handlar om å lage vegar inn til minne, erfaringer og kjensler» (2018, s. 43). Birkeland, Mjør og Teigland skriver her om barnelitteratur, med dette er like relevant for ungdomslitteraturen. De hevder at «[å] skrive for barn handlar om å sjå verda med barnets blick» (2018, s. 28), og dette er høyst relevant når det gjelder ungdomslitteraturen også.

Dette fordi det handler om å tilpasse språk og skildringer til målgruppen. Slettan på linje med Birkeland, Mjør og Teigland og påpeker at:

... ein forfattar som i dei fleste tilfelle har passert den primære ungdomstida, søker tilbake til si eiga ungdomserfaring, mobiliserer si evne til innleving i ungdomsliv i dag, og bruker dette i arbeidet med å skape ein litterær tekst som unge lesarar kan oppleve gjenkjenning og identifikasjon i. (Slettan, 2020, s. 17)

Slettan påpeker videre at ungdomslitteraturen aldri kan bli helt ekte, ettersom forfatteren ofte har passert ungdomstiden, men at den fremstår som relevant og kjent for leseren som en representasjon av ungdomserfaring. Han nevner videre begrepet *implisitt lesar*, som handler om at leseren inntar en leserrolle og får inntrykk av at litteraturen henvender seg til han eller henne. Ungdomsperspektivet i ungdomslitteratur blir en påvirkningskraft som gir leseren en følelse av å være ung, og blir dermed dratt inn i den tilværelsen hovedkarakteren i litteraturen befinner seg i (Slettan, 2020, s. 17).

Begge bøkene jeg har plukket ut til denne masteren er ungdomsbøker og faller derfor inn under begrepet ungdomslitteratur. De er begge gode eksempler på hvordan spesielt språket appellerer til ungdom som målgruppe, og får leseren til å kjenne på følelsen av å være ung. Forfatterne har brukt et muntlig ungdommelig språk ved å bruke blant annet uformelt språk som banning. Et eksempel på dette er en samtale i romanen der det blant annet blir sagt: «– Bullshit! (...) det er bare noe du sier fordi du er en jævla taper som ikke kom inn» (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 15). Et annet eksempel fra den grafiske romanen er: «[s]hit! Er a ikke dau?» (Hellstenius & Halsnes, 2015, s. 37). Begge eksemplene fra bøkene viser et muntlig og ungdommelig språk som minner om ungdommens hverdagsspråk, etter min erfaring. En annen ting som gjør at bøkene appellerer til ungdommer, er valg av aldersgruppe på hovedkarakteren. Ved å velge en karakter i ungdomsårene, som har et liv som tilsvarer andre ungdommer, er det gjenkjennelig og ekte for leseren å leve seg inn i litteraturen. Dette samsvarer med teorien som er nevnt over, at ungdomslitteratur skal fremstå som relevant og kjent for leseren, noe disse bøkene gjør. Dette kommer også godt fram blant ungdommer som har lest romanen og forteller om opplevelsen av å lese boka i deres anmeldelse til Uprisen (Uprisen, 2011).

2.3. Ungdomsroman

I *Store norske leksikon* står det at en roman er: «(...) en lang, oppdiktet fortelling. (...) Romanen er med andre ord en fleksibel litterær form som har mange undersjangre, fra fortidens *brevroman* til nåtidens *grafiske roman*» (Selboe, 2022). Romaner omfatter mange ulike sjangre, men avviker fra blant annet lyrikk, biografi og drama. Dette gjør at romanen blir en fleksibel sjanger som omfatter det meste innenfor skjønnlitteraturen (Selboe, 2022). I *Litteraturvitenskapelig leksikon* blir det også presisert at romaner er kompliserte å gi en definisjon på, da de er uvanlig fleksible i form og innhold. Allikevel er det en del kjennetegn som at romaner har en viss lengde, er på prosa og ikke vers, og at den inneholder personer, hendelser og handling som til sammen danner en bestemt kontekst (Lothe, Refsum & Solberg, 2007, s, 195).

Som vi så over i delen om ungdomslitteratur, er dette litteratur laget med ungdom som målgruppe. Ungdomsromaner blir dermed romaner utgitt med ungdom som målgruppe, og sjanger, språk og andre virkemidler blir derfor tilpasset leseren. Slettan snakker om at: «[i]dentifikasjonen kan styrkjast ytterlegare dersom ein i forteljarstemme og replikkar møter eit språk som verkar talemålsnært og gjenkjenneleg for ungdomslesarane» (2020, s. 19). Språket blir dermed et stort virkemiddel i romanen, og påvirker hvordan ungdommen lever seg inn i historien. Skrivestilen i ungdomsromaner er ofte intens og temaer som kjønnsroller og samfunnsnormer tar ofte opp (Haugen, 2021). Dette er tematikker vi kjenner igjen fra romanen jeg har tatt i bruk i masteren, *Fittekvote*. Romanen tar for seg en jentes reise inn i et mansdominerende militærregime. Språket i romanen er tilpasset ungdom som leser, og det er tatt i bruk at muntlig språk som er lett gjenkjennelig. Slettan mener at: «[i]dentifikasjonen kan styrkjast ytterlegare dersom ein i forteljarstemme og replikkar møter eit språk som verkar talemålsnært og gjenkjenneleg for ungdomslesarane» (2020, s. 19). Dette viser altså at ungdommen har lettere for å leve seg inn i litteraturen når språket er gjenkjennelig og nært det de selv bruker. Dette er også noe som påpekes av juryen til Uprisen, der det blant annet kommer fram at romanen har et godt og forståelig språk (Foreningenles, 2011).

2.4. Grafisk roman

Grafiske romaner er i likhet med andre typer bildebøker multimodale tekster som betyr at de er sammensatt av ulike modaliteter, altså et flertall av meningsbærende uttrykksformer. Bilder er alltid en av modalitetene vi finner i bildebøker, men de kan fremstilles på flere ulike måter som tegninger, fotografier eller kollasjer (Bjorvand, 2020, s. 156). Begrepet «ikonotekst» er sterkt tilknyttet både bildebøker og grafiske romaner da det tar for seg helheten skrift og bilder skaper sammen i multimodale tekster, ofte omtalt som bokas egentlige tekst. I grafiske romaner er det flere ikonotekster på ett oppslag (Bjorvand, 2020, s. 156). Grafiske romaner er ofte skrevet av en enkelt forfatter eller illustratør, og handlingen er i likhet med romaner ofte omfattende slik at den fyller hele boken og ikke sammensatt av flere korte historier. Det presiseres også at målgruppen vanligvis er en moden leser, noe som samsvarer med Svein Slettans utsagn om grafiske romaner. Slettan (2014, s. 21) påpeker at den grafiske romanen er den varianten innenfor bildebøkene som har åpenbar tilknytning til ungdommen, og har en økende popularitet på markedet. Barnelitteraturforsker Agnes-Margrethe Bjorvand presenterer noen grunner til dens popularitet og interesse hos ungdommen:

For det første er bildebøker et visuelt medium der ungdom kan ta i bruk all den visuelle kompetansen de har fra for eksempel film og dataspill og andre sammensatte tekster. For det andre er moderne bildebøker et svært mangfoldig medium som rommer en uendelighet av temaer og grader av kompleksitet - det finnes noe for enhver smak, interesse og lesekompetanse. (Bjorvand, 2020, s. 154)

Bildebøker har i lang tid blitt forbundet med barnelitteratur, men i nyere tid har det kommet flere bildebøker som er ment for eldre lesere, deriblant mange grafiske romaner (Bjorvand, 2020, s. 156). Bjorvand starter i sitt kapittel «Bildebøker» med et sitat fra en ungdomsskoleelev som uttrykker: «Jeg ble ganske overraska over at ei bildebok kunne være så bra!» (2020, s. 154). Dette viser at bildebøker ikke bare er tilegnet små barn lengre. Bildebøker og grafiske romaner som appellerer til ungdommen er noe som har kommet i de siste tiårene, og flere av de inngår innenfor allalderlitteraturfeltet (Slettan, 2014, s. 21). Denne litteraturen er ikke alltid ment å fremstå som allalderlitteratur, men er så komplekse at de fanger og skaper en interesse hos eldre lesere (Bjorvand, 2020, s. 156).

Betegnelsen «grafisk roman» er en direkte oversettelse av det engelske begrepet «Graphic novels». Ifølge *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2017, s. 227) er en grafisk roman ofte tilsynelatende lik tegneserier, men den grafiske romanen er lengre enn tegneserien både i handlingsforløp og sidetall. Som sagt har grafisk roman fellestrekk med tegneserier, og det er derfor relevant å utforske tegneseriens oppbygning og kjennetegn. Tegneserieskaper og teoretiker Scott McCloud (2016, s. 28) beskriver tegneserier som «[t]egnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge, med den hensikt å formidle informasjon og/eller fremkalle en estetisk reaksjon hos leseren». Definisjonen samsvarer med uttrykket grafiske romaner gir, og oppsettet er ofte i likhet med tegneseriene, en blanding av bilder og tekst, gjerne i form av snakkebobler blandet med beskrivende tekstbokser (Harper, 1996, s. 80). Dette gjør at grafiske romaner blir ofte omtalt som tegneserieromaner, og jeg vil derfor presisere at jeg velger å holde meg til betegnelsen «grafisk roman» når jeg snakker om *Nærkamp*.

Tegneserier har mellomrom mellom de ulike rutene sine, og dette kalles margin eller rennesteinen. Ifølge McCloud foregår mye av mystikken nettopp her, og som leser bruker man forestillingsevnen, som nevnt tidligere, for å danne bildene som skjer i mellomtiden samtidig med at man sammenkobler de allerede eksisterende rutene (2016, s. 74). Forfatter og tegneserieekspert Morten Harper legger til at «[d]et er leseren som setter sammen delene og konstruerer en mulig sammenheng. De tomme rommene mellom rutene gir serieskaperen mulighet til å styre framdriften i en serie og leke med vår oppmerksomhet» (1996, s. 47). McCloud spesifiserer at tegneserieskaperne ofte må gjøre antakelser når det kommer til leserens erfaringer, og da kan oppsettet med rennesteinene være avgjørende for hvor komplisert det er å lese tegneserien (McCloud, 2016, s. 93). Oppstår det forvirring, vil leseopplevelsen ødelegges og leseren faller av (Harper, 1996, s. 47). Rekkefølgen på rutene og deres plassering avgjør hvordan vi leser tegneserien, og McCloud nevner at selv erfarne lesere kan slite med lesingen i riktig rekkefølge til tider (2016, s. 94). Elevenes kompetanse rundt tegneserieoppsettet og hvordan man leser slik form for litteratur kan dermed være avgjørende for leseopplevelsen. Det hadde dermed vært interessant å undersøke om elever som strever med å lese mye verbaltekst ha bedre kompetanse på bilder og visuelle modaliteter generelt, eller er de mest erfarne leserne de med mest kompetanse med både tekst og bilde. En interessant ide for videre forskning hadde vært å undersøke denne

problemstillingen, og se hvilke elever som har mest kompetanse rundt tegneserielignende bøker.

Nærkamp har en tegneserielignende oppbygning og blir derfor omtalt av forfatterne som en tegneserieadaptasjon av romanen *Fittekvote*. *Nærkamp* er sammensatt av bilder og tekst på litt ulik måte gjennom boka. McCloud har definert ulike typer sammensetninger mellom ord og bilde. Gjensidig avhengige blir omtalt som den mest vanlige kombinasjonen, og er en kombinasjon der bilde og ord støtter hverandre

der hver modalitet ikke hadde vært meningsbærende alene, men fordelingen av hvilken modalitet som kommer sterkest fram varierer (McCloud, 2016, s. 163). Denne kombinasjonen ser vi ofte eksempler på i *Nærkamp*, og et eksempel på dette kan vi se på oppslaget vedlagt (Hellstenius & Halsnes, 2015, s. 30). Her kan vi se at bildene forteller mye informasjon om bevegelse og kroppsspråk, men det gir ikke en historie uten teksten til stede. Her fungerer teksten som en forsterkende modalitet til bildene, selv om bildene kommer sterkest fram. Forfatterne bruker ofte en sammensetning McCloud kaller forsterkede kombinasjoner, når bilder forsterker eller utdyper teksten eller

omvendt (2016, s. 162). Bildene i den grafiske romanen støtter de små tekstbidragene og tilfører mange detaljer som teksten utelater. Eksempler på dette kommer jeg tilbake til i analysen, da jeg velger ut scener som viser denne formen for sammensetninger.

I analysen blir det utført bildeanalyse der jeg bruker elementær teori. Jeg kommer her til å se på virkemidler som bildeutsnitt, farger, lyssetting og bevegelser for å nevne noe. Dette vil flettes inn som en del av adaptasjonsanalysen, og har derfor ingen egen plass i teoridelen.



Figur 3. Oppslaget av nærkampscenen, s. 30

2.5. Litterær forståelse og kompetanse hos barn og unge

Hva, hvordan og hvorfor man leser litteratur kan variere. Man kan lese noe fordi det interesserer, for å flykte til en fiktiv verden eller fordi en lærer ber en om å lese et utdrag av en bok man ikke har hørt om før. Mange blir ofte introdusert til litteratur allerede som små barn gjennom høytlesning, og dette kan bli en start på barnets livslange reise med litterære verk.

Hennig (2017, s. 29) påpeker i sin bok *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk* at vi som litteraturlærere må forstå den grunnleggende betydningen litteratur kan ha for barn og ungdom, samt hvordan den som en kunstform påvirker elevenes utvikling. Hvordan man leser litteratur vil utvikle og endre seg etter som man blir eldre og lesingen blir mangfoldig med hensyn til tematikker og sjangre:

Men den største utviklingen finner nødvendigvis sted fra før barnet selv har lært å lese og blir lest for, via den krevende, men spennende perioden fra der barnet knekker lesekoden og etter hvert prøver seg på stadig mer kompliserte tekster, til ungdommen som mer eller mindre selvstendig velger bøkene han eller hun vil lese på grunnlag av noen mer eller mindre personlige kriterier. (Hennig, 2017, s. 29)

Lesing og litteraturen er en viktig faktor i barns utvikling, og Hennig nevner videre at den bidrar både til danning og sosialisering, i tillegg til oppdragelse (2017, s. 29). Disse utsagnene er med på å vise hva litteratur kan gjøre, og viktigheten av å introdusere litteratur til barn fra en tidlig alder. Samtidig er det flere faktorer som kan spille inn når det gjelder hvordan unge leser litteraturen. Hennig (2012, s. 13–14) forteller at han selv har opplevd at han har dannet seg en helt ny forestillingsverden til en bok han har lest før, nettopp fordi han hadde endret seg som menneske gjennom årene. Årsakene kunne være at han hadde lest flere bøker siden sist, eller hadde blitt kjent med forfatteren til boka og dermed fått et annerledes perspektiv på boka. Videre understreker han at når det ble utført en litterær samtale etter lesingen, påvirket også dette den forestillingsverden han hadde dannet seg. Det er altså mange faktorer som påvirker leserens oppfatning av litteratur, og hva man tar med seg videre inn i ny litteraturlesing eller samtaler rundt litteraturen.

Begrepet *litterær kompetanse* blir beskrevet av Hennig slik: «litterær kompetanse inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst kontekst og lesing» (2017, s. 75). Videre snakker ham om at det er et komplekst begrep, men at barn og unge har mer litterær kompetanse enn de selv tror. De forstår tekster på forskjellige måter, varierer lese måter og omfattende leseferdigheter med stor innlevelsesevne. Det er viktig å påpeke at dette varierer stort mellom elever da vi alle er født ulike med ulikt utgangspunkt, samt ulike familier med ulike interesser rundt litteratur. Kompetansen utvikles gjennom lesing, erfaring og refleksjon omkring litteratur. Hennig (2017, s. 77–78) påpeker at det er to utfordringer rundt utviklingen av kompetansen hos elever. Det første er at kompetansen er ujevn blant elever, noen har mer tekstkompetanse enn andre. For det andre er det en utfordring å finne ut hvordan en som lærer skal få tilgang til elevenes kompetanse, hva de kan og vet fra før.

Elise Seip Tønnessen hevder at man leser av ulike årsaker, ofte fordi man er glad i god litteratur eller for å undre oss over å bli klokere på livet. Hun nevner i den sammenheng at: [d]enne fruktbare spenningen mellom nærhet og distanse er grunnlaget for det vi vil kalle en kompetent litterær lesning» (2012, s. 132). Tønnessen påpeker det samme som Hennig gjør, at elever og lærere møter tekster ulikt da: «eleven møter teksten med sitt liv, sine problemstillinger og perspektiver, og med sin teksterfaring fra bøker og andre medier. ... læreren møter teksten ut fra sin livssituasjon, (...) hva som er aktuelt og treffer henne der og da» (2012, s. 132). Samtidig har læreren en utdanning som bringer med seg redskaper og erfaring som kan bidra til å få en forståelse for hva tekstene kan gi elevene, og se hvilket potensial den har for å lære elevene noe (2012, s. 132).

Marianne Røskeland og Åse Høyvoll Kallestad opplyser om at litterær kompetanse er et omdiskutert begrep med mangfoldige definisjoner, men selv legger de seg tett opptil Tønnessens definisjon. De nevner spesifikt at: «[p]å den ene siden beskriver hun litterær kompetanse som å ha kunnskap om litteratur og litteraturens virkemåter, på den andre siden å kunne leve seg inn i og ha glede av litteraturen» (2020, s. 21). Kallestad og Røskeland spesifiserer at: «[f]aglig kunnskap og leseopplevelse står dermed ikke i motsetning til hverandre, men i gjensidig relasjon» (2020, s. 21). De slutter seg også til Hallvard Kjelenes mer omfattende kompetansebegrep, der han definerer litterær kompetanse som en sammensetning av analytisk «utføringskompetanse», overføringskompetanse og

konstitusjonell kompetanse (Kjelen, 2014, referert i Røskeland & Kallestad, 2020, s. 21). Kjelen snakker også om balansegangen mellom innlevelse og overføring, og analytisk utføring, slik som Tønnessen også gjør, og forestillingsevnen og innlevelse kommer fram som en del av den litterære kompetansen (Kjelen, 2014, referert i Røskeland & Kallestad, 2020, s. 21).

Som Hennig nevner, er det viktig å introdusere barn for litteratur tidlig da de utvikler seg og sine kunnskaper mye gjennom litteraturen de blir introdusert til. Vi har lest at barn lærer om danning, etablere sympati for andre og det å kunne sette seg inn i andres livssituasjoner. Litteraturen bringer med seg både opplevelse og fakta, som Tønnessen, Røskeland og Kallestad nevner, og dette er noe av grunnen til at jeg ønsker å bringe flere skjønnlitterære bøker inn i klasserommet. Gjennom lesingen lærer elevene mye, og de vil også bli del av et fellesskap ved å ha en litterær samtale i ettertid. Her vil de ikke bare føle på fellesskap, med de vil også dele kunnskap og dermed danne seg enda mer litterær kompetanse. Samtidig er det viktig å stille spørsmål som: «[h]va er formålet med å lese dette skjønnlitterære verket? Hva er det vi ønsker at eleven skal få mer kunnskap om? Hva slags menneskelige aspekter er det vi ønsker at de skal få mer innsikt i?» (Hennig, 2017, s. 84).

2.6. Den litterære samtalen

Begrepet og metoden «litterær samtale» er kjent blant lærere og elever i skolen i dag som en aktivitet knyttet til lesing. Det er flere teoretikere som har uttalt seg om begrepet, og jeg vil nå presentere noen av de som har vært viktige for forskningsfeltet.

Åsmund Hennig er et kjent navn i Norge når det gjelder teorien rundt litterære samtaler i klasserommet. Han har skrevet flere bøker omkring tematikken, deriblant *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler* (2012) og *Opplevelse og utforskning: litterære samtaler i praksis* (2021) som han skrev sammen med lektor Kristin Eriksen. Hennig omtaler litterære samtaler som en aktivitet der lesere snakker sammen om tekster. Han presiserer at leserne snakker personlig og reflekterer når de diskuterer tekstene, enten det er i grupper eller hele klasser (2012, s. 27). Metoden lar elevene øve seg på å være muntlige og samhandle med andre medelever for å snakke om litteraturen de har lest. Hennig og Eriksen (2021, s. 14) presiserer at: «Ikke minst legger elevene vekt på hvordan de kan få

hjelp av hverandre til å se nye sider ved teksten eller forstå bedre det som er vanskelig eller uklart». Dette er en stor fordel ved metoden, og elevene lærer at det å diskutere litteratur byr på mye mer enn å studere virkemidler i teksten. Hennig og Eriksen (2021, s. 14) snakker også om at elever på ungdomstrinnet ofte har et annet syn på litteraturundervisningen enn yngre elever, da de vet at de stadig blir evaluert og dermed svarer og tolker ut ifra hva de tror er et riktig svar. Hennig og Eriksen viser til eksempler hvor ungdomsskoleelever ofte er mer selvstendige og nysgjerrige når de blir bedt om å tolke og si sine egne meninger, framfor om de for eksempel skal finne språklige virkemidler i en tekst og gjerne leter de ofte etter det riktige svaret hos læreren. Som lærer burde man derfor ha en klar baktanke om hva man ønsker å oppnå med litteratursamtalen, og med fordel også fortelle dette til elevene før de starter samtalen.

Gro Ulland ga i 2016 ut artikkelen «Litteratursamtalens danningspotensial» som blant annet handler om hvordan forholdet mellom tekst, lærer og elev kan være betydningsskapende, og da ha potensial for dannelse hos elevene. Ulland (2016, s. 99) hevder at litteratursamtalen er iscenesatt fordi den styres av lærerens retningslinjer. Samtidig mener hun at den er institusjonell fordi samtalen tar sted både på skolen og i et klasserom. Læreren kan styre samtalen dit han/hun vil ved å sette rammer med ulike spørsmål elevene skal ta for seg i samtalen, dele inn i varierte elevgrupper og ha ansvar for at alle elevene deltar i samtalen (Ulland, 2016, s. 106). Videre snakker Ulland (2016, s. 100) om at elevene inntar roller når de utfører litterære samtaler, og gjennom samtalens utvikling må elevene være fokuserte og handle raskt for å holde følge. Dette gjør at litterære samtaler ikke bare bidrar til læring innenfor norskfaget, men også læring i medborgerlig deltakelse, da samtalen utfordrer til et møte med medelevenes tolkninger av teksten. Hver og enkel samtale blir ulik da hver elev sitter med sin tolkning. Om man kombinerer ulike adaptasjoner i samtalen vil dette også påvirke tolkningene, da noen elever for eksempel har detaljer fra en versjon som en annen versjon har utelatt eller vektlagt mindre.

Laila Aase definerer litterære samtaler som: «klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (2005, s. 106). Hun påpeker videre at slike samtaler er ment for litteraturundervisningen, men at man også finner de utenfor klasserommet, men at de da

ikke inneholder de formålene man ofte har i klasserommet. Lesing utenfor skolen blir ofte en enveiskommunikasjon mellom tekst og leser, mens skolen tilbyr et fellesskap rundt lesingen og samtalen underveis (Aase, 2005, s. 107). Aase mener samtalen tilfører stor utvikling rundt lesing, i form av at man stopper opp under leseprosessen og tenke over det man leser, samtidig som man må møte andres synspunkter som kan være annerledes enn vårt eget. På denne måten har litteratursamtalen et dannelsingspotensial, men det varierer ut ifra hvordan elevene møter teksten og hverandre (Aase, 2005, s. 106). I likhet med Hennig og Eriksen, mener også Aase at elever ofte leter etter det riktige svaret læreren er ute etter. Dette kan påvirke elevenes motivasjon rundt å være deltakende i samtalen, og Aase påpeker at det er utfordrende å motivere elever nettopp fordi de kan føle at de må svare det som er rett framfor det de selv syntes er interessant (Aase, 2005, s. 110).

Den litterære samtalen er en stor og viktig faktor i mitt masterprosjekt. Nettopp fordi det er samtalen elevene imellom som bringer med seg blant annet fellesskapsfølelse, leseopplevelse, kunnskap og deling av observasjoner. Litteratursamtale er en fin metode for å finne ut hvilken kunnskap elevene sitter på, og hva de tenker om det de har lest. Samtalen kan som sagt over, bidra til utvikling av tekstforståelse, samtidig som elevene lærer seg å forholde seg til at medelevene kan ha andre tolkninger enn dem selv. Noe som igjen kan føre til en ny og utvidet forståelse av teksten. Litteratursamtalen er også en fin mulighet for å teste ut tilpasninger, her i form av å bruke to ulike versjoner av samme bok. Elevene må da forholde seg til at de ulike bøkene kan gi ulik informasjon, noe som kan påvirke samtalen innhold fordi elevene sitter på ulike tolkninger og oppfatninger av situasjoner eller karakterer. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i analysen.

2.6.1. Samtalens mål

Som vi så over, er litterære samtaler en kilde til både kunnskap og samhold i et klasserom, men vi ser også gjennom tidligere forskning at motivasjonen til å delta kan være fraværende da elever på ungdomstrinnet ofte leter etter svaret læreren ønsker (Hennig & Eriksen, 2021, s. 14). Om man skal gjennomføre en litterær samtale i et klasserom er det viktig at intensjonen med samtalen kommer godt fram før man starter, som nevnt over. Wilhelm og Smith (2014, s. 275) poengterer at den grunnleggende betydningen av lesing av litteratur ofte er en faktor i elevenes leselyst. Med andre ord trenger ofte elevene å vite hva vi ønsker

å oppnå med samtalen før de begynner, slik at motivasjonen for å delta aktivt i samtalen øker.

Elevers leselyst er en faktor som spiller inn i mitt prosjekt. Mange elever sliter med leselyst av ulike årsaker, og selv har jeg opplevd at mange elevers manglende leselyst ofte kommer av at ting virker overveldende. En tegneserie versjon av en roman kan gi elevene den tilpasningen de trenger, da den har mindre verbaltekst og har bilder som støtter hele veien gjennom. Andre elever kan finne tegneserien rotete og vanskelig å lese, og romanen blir da en tilpasning for disse elevene. Mange bildebøker presenterer konflikter og problemer på en tydelig måte, slik ungdommene nå er på utkikk etter. Disse bildebøkene har hovedkarakterer som er ungdommer, og dermed ungdom som målgruppe. Hennig (2019, s. 74) påpeker at leselyst er kjernen i elevenes faglighet blant annet i litterære samtaler, og det er nettopp derfor det er viktig med en tilpasning i form av ulike adaptasjoner av samme bok i denne settingen. Den grafiske romanen blir her en tilpasning som kan hjelpe elever å få en plass i litterære samtaler, og det er mulig at den kan hjelpe elever å øve seg på tekst slik at de senere kan bryne seg på andre typer litteratur.

Litteraturdidaktikkforsker Aslaug Fodstad Gourvennec, som har forsket på litteratursamtaler, presiserer i et intervju at: «[s]å lenge elevene kan få diskutere og snakke om tekstene, er det ingen grunn til å være redd for å la dem bryne seg på krevende litteratur» (Rongved, 2021). Hun sier videre at elever ofte i etterkant av litterære samtaler har et behov for å lære seg flere fagbegreper for å utvide ordforrådet i samtalen. Ofte presenteres slike fagbegreper før elevene får bryne seg på en tekst, noe som kan føre til en leteaksjon etter virkemidler, og Gourvennec foreslår dermed å bryte dette mønsteret for å fremme elevenes personlige møte med teksten. Gourvennec er her på linje med Hennig, som også mener at elevenes leselyst må være på plass før de tilegner seg fagbegreper til litteraturen (2019, s. 74).

De viktigste målene med den litterære samtalen, knyttet til mitt prosjekt, er at alle elevene skal føle mestring og at de alle kan delta i samtalen, samt at de får en god leseopplevelse uavhengig av hvilken versjon de har valgt å lese. Hvert verk er like verdifullt og fullverdig som den andre, og det er viktig at elevene forstår at den ene ikke er bedre enn den andre. Hvert verk inneholder ulike modaliteter og kan dermed tilby ulike ting. Ved å bruke to ulike

modaliteter kan samtalen dermed få flere detaljer fram i lys enn man kan med kun en av modalitetene. Eksempel på dette kan være bildene vi finner i den grafiske romanen. Elevene som leser den grafiske adaptasjonen kan tilføre detaljer til romanen, og elevene som leser romanen kan tilføre detaljer om historien som bildene ikke fikk fram. Målet med samtalen er å samtale, og ikke hva som er bedre litteratur eller modalitet enn noe annet. Det er også et mål at elevene skal opparbeide seg en bedre litterær kompetanse, samt få innsikt i tematikkene som finnes i bøkene, som for eksempel kjønnsroller og vold. Jeg kan ikke vite hva elevene får ut av en samtale da det ikke skal testes ut i praksis, men jeg kan se om det går. Før man vet hva elevene får ut av det må man undersøke potensialet, og det er det jeg gjør.

2.6.2. Tilpasset opplæring

I et klasserom er det et mangfold av elever med ulikt utgangspunkt og kompetanse innenfor de ulike fagene. Læreren har derfor et stort ansvar når det kommer til å lage undervisning som skal treffe alle elevene. Tilpasset opplæring er et begrep som har fått stor plass i faglige diskusjoner i skolen de siste tiårene, og begrepet har også egen plass i opplæringsloven (Bunting, 2014, s. 13). I opplæringsloven § 1-3 står det at: «[o]pplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (1998, § 1-3). Prinsippet for opplæringen gjelder for alle elevene i et klasserom, og Hallvard Håstein og Sidsel Werner legger til at: «[b]ruken av begrepet opplæring i stedet for undervisning signaliserer en bredde både i innholdet av det som skal læres, og i måtene læringen kan foregå på» (2014, s. 20). Håstein og Werner har dannet noen rammer rundt begrepet slik at det skal være mer brukervennlig for lærere. Her dukker begrepet «erfaringer» opp, og de legger ved at: «[e]lvenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheten til å lykkes» (2014, s. 29). Dette sitatet viser viktigheten av den litterære samtalen i dette prosjektet, siden den lar elevene spille på hverandres tanker rundt litteraturen og dermed utvikle deres egen kompetanse, noe som igjen gjør at de kan føle på mestring innenfor dette fellesskapet de sammen danner.

2.6.3. Motivasjon

Forsker John T. Guthrie og forfatter Allan Wigfield (2000, s. 405) foreslår en definisjon for begrepet lesemotivasjon basert på andre forskeres definisjoner, at lesemotivasjonen

omhandler individets personlige mål, verdier, og troen til ulike tematikker, prosesser, og ikke minst utbyttet av lesingen. De nevner at det er flere stadier som ligger til grunn for enkelt individers motivasjon for lesing, som for eksempel sosial motivasjon og motivasjon for å oppnå mål. Guthrie og Wigfield påstår at motivasjon er koblingen mellom hyppig lesing og leseprestasjoner (2000, s. 405). Sterkt knyttet til begrepet motivasjon, bruker Guthrie og Wigfield begrepet *engasjerte lesere*. De nevner at begrepet blir forklart på litt ulike måter, men selv støtter de seg til Guthrie, McGough, Bennett og Rice sin påstand om at engasjerte lesere har fire sentrale kvaliteter, som gjør at slike individer blir definert som individer med god leseforståelse (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 403). Den første kvaliteten er kunnskap rundt hvordan man skal lese for å oppnå en forståelse. For eksempel ved å stille spørsmål til teksten, eller ta i bruk kunnskap for å forstå teksten bedre. Den andre kvaliteten omhandler motivasjonen til individet, at engasjerte lesere har lyst til å lære og har tiltro til egne leseferdigheter. Den tredje kvaliteten er at engasjerte lesere er kunnskapsdrevne, som vil si at de kan knytte nytt lærestoff til allerede eksisterende kunnskap. Den fjerde og siste kvaliteten er det sosialt interaktive i læreprosessen (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 403).

Professor Oddny Judith Solheim hevder i sitt kapittel *Engasjement som faktor i leseopplæringen*, at Guthrie er en forsker som har sterkest forbindelse med begrepene engasjert lesing og engasjerte lesere (2014, s. 72). Solheim tar i bruk Guthrie og hans medarbeidere når hun selv definerer lesemotivasjon og engasjert lesing, og hun påpeker at de er de forskerne som står sterkest innenfor fagfeltet (2014, s. 72). Solheim definerer begrepene enkelt: «*Lesemotivasjon* knyttes til individets mål med og forventninger rundt det å lese en bestemt tekst. *Engasjert lesing* defineres som en bestemt måte å lese teksten på» (2014, s. 72–73). Hun presiserer også at engasjert lesing ofte kjennetegnes ved at: «leseren interagerer med teksten på en strategisk og motivert måte» (2014, s. 73). Noe som viser at engasjerte lesere ofte har god leseforståelse som Guthrie og Wigfield snakker om i sin forskning, som ble nevnt tidligere. Solheim presiserer også at ungdommer ofte bruker mye av fritiden sin på å samhandle med andre ungdommer, og mener at dersom læreren klarer å dra nytte av dette i en dialog rundt faglige emner. Hun mener dette kan legge til rette for at elevene finner motivasjon og leselyst nok til å fortsette utforskningen på egenhånd, og danne egne meninger gjennom diskusjoner rundt det de leser (Solheim, 2014, s. 83). Hun henviser til forskning rundt samtaler blant ungdommer og konkluderer selv med at dersom

elevene selv leder diskusjoner, økes motivasjonen og engasjementet. Samtidig påpeker hun viktigheten av lærerens modellering om elevene ikke er særlig erfarne i form av å synliggjøre hvordan man for eksempel kan lage gode argumenter (Solheim, 2014, s. 84–85).

2.7. Metode: Litterær analyse

I dette kapitlet blir det brukt direkte tekst fra prosjektskissen.

Dette kapitlet gjør greie for metoden som er tatt i bruk for å svare på problemstillingen, samt de tilknyttede forskningsspørsmålene. En roman og en grafisk roman analyseres på ulike måter da de har ulike utgangspunkt og blant annet inneholder ulike modaliteter. Den sentrale metoden i denne oppgaven er litterær analysen, men ettersom målet med oppgaven er å se de i en sammenheng, blir ulike analysemetoder tatt i bruk, både i form av en skjønnlitterær analyse og multimodal analyse. Andersen, Mose og Norheim hevder at: «[d]en litteraturvitenskapelige analyse har sin prototyp i menneskers samtale om litteratur etter lesning av en tekst» (2012, s. 17), noe som viser at sammenhengen mellom analyse og samtale er til stede, og som ofte kan påvirke hverandre i form av menneskers bakgrunn og syn på tolkning.

Teorien som tidligere er blitt presentert blir tatt i bruk i ulike deler av analysen, avhengig av den enkelte bokas utgangspunkt. For å styrke sammenligningen og se etter potensialet for en litterær samtale, tar jeg også i bruk karakteranalyse og adaptasjonsanalyse. Dette gir et dypere innblikk i bøkens tematikk, og kan gi retningslinjer for en mulig litterær samtale. Hvilke spørsmål som kan og bør stilles, kan også komme tydeligere fram ved å gjøre en analyse av karakterer, handling og adaptasjon.

2.7.1. Litterær analyse

Litterær analyse er det overordnede metodiske rammeverket for analysen av romanen og den grafiske romanen. Andersen, Mose og Norheim definerer metoden som: «... å begrunne vår teksttolkning. Analysen kan dermed sies å være en artikulert tolkning» (2012, s. 18). De presiserer videre at metoden er en systematisk fremgangsmåte der man undersøker og stiller spørsmål til sin gjenstand, objekt, for å oppnå viten. Metoden angir hvordan vi kan spørre og hvordan vi kan lete etter svar, men svarene og konklusjonene leverer vi selv.

Videre bemerker de et grunnleggende prinsipp for analysen: «... alle abstrakte påstander om teksten belegges med henvisninger til elementer i teksten. Til dette bruker vi enten sitater eller parafraaser» (2012, s. 23). Dette er med på å styrke analysen da det hele veien vises til teksten gjennom eksempler. Andersen, Mose og Norheim (2012, s. 19) presenterer at det finnes ulike metoder innenfor litterær analyse, avhengig av hva formålet med analysen er. Det skilles mellom *tekstinterne* og *teksteksterne* tilnærminger, ut ifra om fokuset er på selve teksten eller på forfatteren, leseren eller konteksten? Kallestad og Røskeland (2020, s. 45) definerer begrepet *tekstintern tilnærming* som en undersøkelse av den skjønnlitterære teksten, der man for eksempel kan studere tema, språk eller sjanger. Deretter definerer de begrepet *tekstekstern tilnærming* som er en studie av forholdet mellom litteratur og konteksten, forfatterskap og sammenheng mellom samfunn og litteratur. Analysen min vil ha en tekstintern tilnærming av skjønnlitteraturen, og selve innholdet i verkene vil stå i sentrum av analysen. Kallestad & Røskeland (2020, s. 47–48) drar inn begrepet «nærlesing», som blir forklart som en måte å lese oppmerksomt på, for å spesifisere analysemetoden som blir brukt på skjønnlitterære tekster. Denne form for analyse og nærlesing blir sentralt da jeg vil finne ut om de kan gi elevene samme historie og samme tematikk, samt om karakterene blir fremstilt på samme måte, slik at det i prinsippet er mulig å gjennomføre en litterær samtale uavhengig av hvilken versjon av boken elevene har lest.

Formålet med analysen er derfor å undersøke hvordan bøkene kan fungere sammen i en litterær samtale. Jeg skal derfor se etter likheter og forskjeller, samtidig som jeg undersøker hva i tekstene som kan egne seg for en litterær samtale. Jeg vil derfor overordnet gjøre en litterær analyse, med vekt på karakteranalyse og en adaptasjonsanalyse. Analysen vil munne ut i noen konkrete eksempler på hva man kan diskutere, i hver bok og i begge.

2.7.2. Karakteranalyse

Forfatter Rolf Gaasland (1999, s. 96) hevder i sin bok *Fortellerens hemmeligheter, innføring i litterær analyse*, at informasjon om karakterer i fortellende tekster kommer fram gjennom to kilder. Den første er gjennom fortelleren, i mitt tilfelle en førstepersonsforteller, men det kan også være gjennom tredjepersonsforteller. Ofte vet tredjepersonsfortellere alle detaljer om de ulike karakterene da de er utenforstående og allvitende ofte, men de kan tilbakeholde informasjon for leseren. I motsetning til dette har førstepersonsfortelleren en

mer naturlig begrensning for hva han eller hun vet, da man ikke vet noe om andre karakterers følelser eller tanker med mindre de selv uttrykker det (Gaasland, 1999, s. 96). Gaasland trekker derfor fram at troverdigheten til førstepersonsfortelleren alltid bør vurderes. Den andre kilden er karakteren selv, og all informasjonen karakteren gir gjennom tanke- og talehandlinger. Informasjon kan også komme gjennom andre karakterer. Slik informasjon, enten det er fra hovedkarakteren eller noen andre, må alltid vurderes kritisk etter kildens troverdighet. Karakterene har ulike synspunkter, og kan dermed påvirke leseren oppfatning av en spesifikk karakter (Gaasland, 1999, s. 97).

Slettan hevder at: «[f]ørstepersonsforteljaren vil uansett bli brukt mykje i ungdomslitteraturen, fordi han kjem så godt i møte med behovet for identifikasjon hos ungdomslesaren. Det er noko intimt og tiltrekkjande over å dele tankar og kjensler med eit «eg».» (2020, s. 19). Nettopp fordi språket er gjenkjennelig for ungdomsleseren, gjør at bøkene jeg har valgt ut, Fittekvote og Nærkamp, egner seg godt til elevsamtalen. Det er også førstepersonsforteller i romanen, og tilsynelatende i den grafiske romanen, noe som også er med på å knytte bøkene nærmere leseren slik Slettan påpeker i sitatet over.

2.7.3. Adaptasjonsanalyse

Adaptasjonsbegrepet blir brukt om en tilpasning som gjøres når et verk skal skifte sjanger eller medium (Slettan, 2014, s. 240). Den kanadiske litteraturforskeren Linda Hutcheon (2013, s. 9) presiserer at adaptasjon ikke er en repetisjon alene, men et selvstendig verk. Dette vil med andre ord bety at selv om den grafiske adaptasjonen er en versjon av den originale romanen, er den samtidig et selvstendig verk. Historien i bøkene jeg har valgt ut er så og si den samme, men som diskutert tidligere, når det dreier seg om en adaptasjon fra roman til grafisk roman, mister man en del av historien til mellomrommene mellom rutene, og mye blir fortalt gjennom bilder. Grafiske romaner støtter seg for eksempel også på andre medier som bilder, snakkebobler og lydord som vi ikke vil finne i en roman.

Jonas Bakken, Gitte Mose og Elisabeth Oxfeldt skriver i sitt kapittel «Sammensatte tekster» at en av de vanligste formene for adaptasjon er filmadaptasjoner av romaner. Her nevner de at vurderingen av kvaliteten på adaptasjonen ofte går ut på hvorvidt filmen er tro mot litteraturen, da det ofte dreier seg om en tolkning av en roman (2012, s. 167). Bakken, Mose

og Oxfeldt legger til at: «hvis filmen lykkes i å «omskrive» romanen, er den god» (2012, s. 167), noe som er en svært snever vurdering. Samtidig trekker de fram ulike fallgruver ved en snever vurdering som denne, som for eksempel at man ikke tar hensyn til at en film ofte dropper lange beskrivelser av steder eller personer siden dette nå blir fremstilt gjennom bilder (2012, s. 168). Denne vurderingen må også tas i betraktning når det gjelder grafiske romaner, da mye av detaljene finner sted i bildene og i mellomrommene mellom rutene. Vurderingen som gjøres av romanen vil dermed ha helt andre forutsetninger enn den grafiske romanen vil ha.

Bakken, Mose og Oxfeldt påpeker at det ikke finnes noen definert måte å utføre en adaptasjonsanalyse på, men at man heller skal tenke igjennom adaptasjonsstrategien forfatteren har valgt å ta i bruk (2012, s. 172). Dette gjør at man kan se om analysen har en forventning til det kvantitative eller kvalitative samsvaret mellom de ulike mediene. En kvantitativ forventning kan gå ut på at en ikke forventer at hele romanen blir gjenfortalt i den grafiske romanen, men man kan forvente hele handlingsforløpet i en kortere tekst. Ved en kvalitativ forventning menes det at man har en forventning om at det vil bli lagt til scener, for eksempel forventer man å oppleve sang og dans i Disneyfilmer, men de er adaptasjoner av gamle klassikere og de fortellingene inneholder ikke de musikalske virkemidlene (Bakken, Mose & Oxfeldt, 2012, s. 172). Adaptasjonsstrategien en filmskaper, forfatter eller illustratør velger å ta i bruk vil påvirke adaptasjonen i stor grad. Den viser om forfatteren ønsker å skape en grafisk roman som er mest lik originalen eller lage en løsere adaptasjon eller en modernisering. (Bakken, Mose & Oxfeldt, 2012, s. 172).

Axel Hellstenius og Lise Halsnes har i den grafiske romanen *Nærkamp* tatt i bruk en tilsynelatende kvantitativ adaptasjon da hele handlingsforløpet er med, men i en kortere versjon da flere detaljer og beskrivelser finnes i bildene. Samtidig kan man argumentere for at forfatterne har tatt i bruk en kvalitativ strategi ved at de har lagt til bilder og lydmalende ord. Lydmalende ord er ord som beskriver en lyd eller aktivitet. Det finnes ingen bilder i romanen, og er derfor et medium som er lagt til for å gi mer informasjon til leseren. Mye av informasjonen finnes nettopp i bildene, både i form av detaljer om utseende til karakterer og steder, men også bevegelse og kroppsspråk. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen, der jeg vil sette romanen og den grafiske romanen opp mot hverandre for å se etter likheter og

ulikheter. Jeg vil også se bildene i *Nærkamp* opp mot teksten i *Fittekvote*, for å se om de forteller det samme eller om den ene modaliteten legger til noe informasjon.

3. Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere romanen *Fittekvote* og den grafiske adaptasjonen *Nærkamp* opp mot hverandre for å undersøke likheter og forskjeller, og dermed se etter potensial til en tenkt litterær samtale. Hele analysen vil være en komparativ analyse, da bøkene hele veien blir sett opp mot hverandre. Først vil jeg utføre en adaptasjonsanalyse der jeg vil se på paratekstene til bøkene, samt fortellermåten som er tatt i bruk. Deretter vil jeg utføre en karakteranalyse av begge bøkene. Her har jeg gjort et utvalg av tre sentrale karakterer som påvirker historien i stor grad. Jeg vil så gjennomføre en analyse av tre utvalgte scener fra bøkene. Noen av scenene er identiske, mens andre er mer ulike. Felles for scenene er at de er store og viktige for historien på ulike måter. Analysen vil bære preg av at den grafiske romanen er en adaptasjon av romanen og dermed har mange likhetstrekk, og jeg har derfor valgt å analysere de parallelt og se de opp mot hverandre hele veien.

Formålet med den litterære analysen er å undersøke om to ulike versjoner av den samme boka kan fungere sammen i en tenkt litterær samtale. Det er med bakgrunn i dette at jeg vil undersøke fremstillingen av karakterene, hvordan handlingene opererer og tematikken. Til slutt i analysen vil jeg derfor basert på funnene fra analysen, vurdere mulighetene for å gjennomføre en litterær samtale i praksis.

3.1. Adaptasjonsanalyse av paratekstene og fortellermåte

I denne delen av analysen vil jeg se paratekstene opp mot hverandre, da de er veldig ulike og gir leseren et ulikt inntrykk av blant annet tematikken. Jeg vil også se på fortellermåten som er brukt i begge bøkene, og hva den gjør med leserens oppfatning av historien og karakterene.

3.1.1. Tittel og forside

Bøkene har ulike paratekster, noe som gir ulikt inntrykk av bøkene. Jeg har derfor valgt å analysere titlene, forsidene og baksidene opp mot hverandre i lys av tematikken i romanen

og den grafiske romanen. Dette er også et nyttig samtaleemne for elever i en litterær samtale, der de kan gi uttrykk for hva de tror bøkene handler om og om tematikken er den samme basert på paratekstene.

Romanen *Fittekvote* har en forside og en tittel som sender sterke inntrykk om at tematikken kan omhandle kjønn, og kjønnsroller. *Fittekvote* er et begrep som ikke var kjent for meg fra før, men etter å ha lest romanen, kan jeg tenke meg at det kan være kjent for folk som selv har vært i militæret. Det er vanskelig å finne en definisjon av

begrepet på nett, men ved å se på ordet kan man tenke seg at det omhandler en kvotering av jenter. I romanen blir begrepet definert som dette, og det blir forklart at mange jenter kommer inn i militæret fordi de er jenter og ikke fordi de har fortjent det ved å score bra på de ulike øvelsene. Dette er guttene i romanens holdning til og forklaring av kjønnskvoltering der jenter blir prioritert, og begrepet «fittekvote» har medbetydninger som gjør at slik kvotering fremstår som noe negativt. Ved å bruke kjønnsorgan som betegnelse på jenter, framstår begrepet som nedlatende og undertrykkene. Det kan tolkes som en hersketeknikk fra guttenes side, og slik begrepet blir snakket om i bøkene er det et begrep som har eksistert lenge blant befalelever i



Figur 1. Forsiden til *Fittekvote*

militæret. Betegnelsen fremstiller også jenter som sexobjekter ved å bruke kjønnsorganet deres som kallenavn. Dette gir leseren et innblikk i at det å komme inn som jente i et mannsdominerende militærregime, og at det kan by på utfordringer. Det å sette et så sterkt ord som tittel på forsiden av romanen, kan skape mye reaksjoner, men også oppmerksomhet. Forsiden av romanen er oppstilte boksershorts i fargen militærgrønn, samt en rosa stringtruse. Dette gir også et hint om at det er få jenter i militæret blant et hav av gutter. Det er derfor lett å tolke at kjønn blir et stort overordnet tema i romanen, og dette kan sette føringer for hvordan man leser boka.

Alle trusene har militært mønster og er alle oppstilt slik befalselevne ofte står når de mottar beskjeder. Fonten som er brukt på tittelen og forfatterens navn, gir også uttrykk for

at det militære står sterkt i romanen. Hele forsiden gir et stramt inntrykk og står i stil til det strenge regimet de fleste forbinder med militæret. Baksiden av romanen gir oss ett utdrag fra en av episodene fra en militærøvelse, for så å gi oss en kort introduksjon av hovedpersonen Victoria. Omslaget på boka inneholder en mørk grønn farge blandet med mye hvitt. Bokryggen skiller seg litt ut da den har tittel og forfatterens navn i den samme rosa fargen som stringtrusen på forsiden. Dette kan symbolisere jenter i militæret, det rosa blant alt det grønne.

Den grafiske romanen *Nærkamp* har en annerledes tittel og forside enn *Fittekvote*. Den har som sagt fått tittelen *Nærkamp* som gir meg som leser et annet innrykk enn romanen gjør. Nærkamp er et begrep som tyder på en slåsskamp på nært hold mellom to personer, og siden det foregår i militæret kan det tyde på at det er en spesiell hendelse rundt en spesifikk nærkamp. Forsiden viser et portrettbilde av en jente i militæruniform, trolig en variant som er ment for å være utendørs. Vi antar at dette er hovedpersonen i boka, Victoria. Hun har et skarpt og fokusert blikk, og fremstår dermed som voksen og sterk. Mange vokser og utvikler seg mye i militæret, og det kan tolkes ut ifra hennes blikk og holdning at hun har utviklet seg til å bli en god soldat. Bakgrunnen er blå med noen oransje flekker som kan minne om skyer. Baksideteksten gir oss et innblikk om en utenlandskontrakt som befalelevne må ta standpunkt til om de vil signere eller ikke. Ved å få denne informasjonen kan man tolke de oransje flekkene som landsdeler i verden, og at den blå himmelen nå er havet rundt. Da vil også Victoria få en annen posisjon på forsiden, da hun nå ser utover alle landene hun kommer til eller har besøkt gjennom sin militære tjeneste.



Figur 2. Forsiden til *Nærkamp*

Baksiden av den grafiske romanen gir oss lesere en god del mer informasjon enn romanen gjør. Vi ser øverst to helikopter som flyr over noe som ligner fjell i en soloppgang. Vi kan skimte at de frakter soldater. Nederst på siden ser vi et tre med bananer hengende ned fra en kvist. Bananer er en frukt som ikke vokser på trær i Norge, og det vokser heller ikke slik det er avbildet her. Man kan derfor tolke disse bananene i flere ulike måter. Man vet at

befalselever ofte må gå langt uten mat og lite søvn, og det er derfor lett å tolke at treet kan være en illusjon i et sterkt ønske om mat fra en av befalselevne. I tillegg til disse illustrasjonene er det også tekst som gir en introduksjon til Victoria og hennes innreise til militæret. Teksten gir oss også informasjon om at forholdet med Christian må holdes skult, og vi får her vite om utenlandskontrakten. I motsetning til omslaget på romanen, der fargene er militærgrønn og hvitt med et lite hint av rosa, er oransje og blå sentrale farger på omslaget. Fargene gir ikke et direkte hint til militæret, men oransje er en farge som står for optimisme, energi og livsglede mens blå farge symboliserer trofasthet og stabilitet eller indre ro (Mørstad, 2021). Ved å bruke fargesymbolikken kan fargene virke logiske i forhold til bokas tematikk og historie. Victoria er optimistisk og full av energi og vilje da hun kommer inn i militæret og kjemper hardt for sin plass blant de andre befalselevne. Samtidig krever militæret en indre ro for å holde fokus, og trofasthet er viktig i alle militære øvelser der befalselevne jobber i team og må stole på hverandre til enhver tid.

3.1.2. Fortellermåte

I *Fittekvote og Nærkamp* er det tilsynelatende en førstepersonsforteller, da det er protagonisten som forteller historien og gir beskrivelser av andre karakterer. Samtidig kan det argumenteres for at den grafiske romanen har en kombinasjon av førstepersonsforteller og tredjepersonsforteller, når vi som leser ser historien uten ifra gjennom bildene. Jeg vil derfor snakke litt om fortellermåtene i bøkene hver for seg.

I romanen *Fittekvote* kommer det tydelig fram at det er protagonisten Victoria som forteller historien, og jeg som leser danner alle mine oppfatninger og bilder av karakterene basert på informasjonen Victoria gir meg. Dette gjør noe med troverdigheten, da informasjonen kun kommer gjennom en person og hennes oppfatning av andre karakterer. Det gis også noen beskrivelser gjennom replikker av andre karakterer, noe som skaper en mer helhetlig oppfatning av karakterer og handling. Et eksempel på dette er en samtale mellom Victoria og kjæresten Christian, der Christian snakker om romkameraten Schultz Hansen: «[h]an er den som mobber meg mest med de Napoleon-greiene. Siden han har vært i forcen før, så vet han liksom alt så mye bedre enn alle andre» (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 139).

Den grafiske romanen *Nærkamp* har en tilsynelatende førstepersonsforteller da alle boksene med handling er skrevet som om det er Victorias tanker og observasjoner. Dette ser vi ved at teksten er skrevet med bruk av pronomenet «jeg», som vi for eksempel kan se i figur 5 der det i tankeboksen står: «[i] mitt sivile liv heter jeg Victoria Bakke og er 20 år. Jeg er født og oppvokst i en liten by, og har jobbet i mammas frisørsalong siden jeg var 10» (Hellstenius & Halsnes, s. 10). Mye av informasjonen ligger i bildene, men vi får også samtidig en del av informasjonen gjennom tale i snakkebobler fra andre karakterer. Bildene gir leseren et bilde av karakterenes utseende, samt kroppsspråk og ansiktsuttrykk som beskriver karakterene gjennom de ulike scenene. Dette lar meg som leser danne meg egne oppfatninger av karakterene og handlingen da jeg ser ting utenfra, i tillegg til informasjonen Victorias tanker og replikker kommer med. Dette gjør at man kan argumentere for at det er en kombinasjon med tredjepersonsforteller, da jeg som leser ser alle karakterene, inkludert Victoria, og handlingen uten ifra. Det at jeg som leser ser Victoria, og ikke gjennom hennes øyne gjør at jeg får en utvendig synsvinkel på historien. Samtidig er noen av bildene fra hennes synspunkt og vi ser handlingen gjennom hennes øyne, og da blir det førstepersonsforteller igjen.

3.1.3. Handlingsforløp

Som nevnt tidligere følger begge bøkene samme handlingsforløp, men det er likevel en del ulikheter. Forfatteren har en tilsynelatende kvantitativ adaptasjonsstrategi når romanen er blitt adaptert til en grafisk roman. Dette påstår jeg fordi man får den samme historien, bare i en kortere versjon, noe som samsvarer med Bakken, Mose og Oxfeldt (2012, s. 172) definisjon av begrepet. Fortellingen blir så å si den samme, noe som kan utelukke at det er tatt i bruk en kvalitativ strategi der man ofte legger til handling. Samtidig kan det argumenteres for at det er tatt i bruk en kvalitativ adaptasjonsstrategi i form av at det er lagt til flere modaliteter i den grafiske romanen. Den inneholder blant annet bilder, tegneserieruter og snakkebobler, noe som ikke er til stede i romanen. Dette gjør også at utgangspunktet er ganske ulikt i de to bøkene. Mange detaljer fra romanen kan være utelatt fra den grafiske romanen. Samtidig inneholder bildene mye informasjon som en roman ville brukt mange ord på å forklare. Bildene kan blant annet si mye om kroppsspråk, ansiktsuttrykk og bevegelser uten å beskrive det i form av ord. Det skjer samtidig mye i mellomrommene mellom rutene, og mye av handlingen som foregår her er forståelig i form av at illustrasjonene forteller oss som lesere mye. Dette samsvarer med Scott McCloud sin

teori rundt tegneseriens mystikk i mellomrommene. Han snakker om at leseren ved hjelp av forestillingsevnen sin sammenkobler de allerede eksisterende rutene, og dermed oppnår en forståelse av hva som foregår i mellomrommene (McCloud, 2016, s. 74).

Det er flere eksempler på dette i *Nærkamp*, der handlingen som foregår mellom rutene er enkel å forestille seg basert på de eksisterende bildene rundt. Et eksempel på dette er nærkampscenen som tidligere blir nevnt i handlingsreferatet, og som kommer fram i både romanen og den grafiske romanen. Vi får et av de første tegnene om at Victoria ikke tåler nærkontakt når det er slåssing involvert, og vi leser i både tekst og bilder hvor sterkt ubehag hun opplever. Denne scenen er detaljert beskrevet i romanen, både med beskrivelser av tanker og situasjonen rundt, men også mer om hva som skjer inni Victoria. Romanen beskriver at Victoria tenker mens hun observerer Victorias kjæreste Christian og hans romkamerat Johansen sloss: «Synet av de andre som sloss, gjorde meg svett i hendene, og magen snørte seg sammen» (s. 134). Senere blir hun konfrontert av kaptein Fjellberg som oppdager at hun ikke har noen partner og sier: «OK. Forsvar deg!» Victoria blir stående stille og tenker: «Ordene var nok ment til å trigge meg, men de hadde fullstendig motsatt effekt. Idet Fjellberg førte knivattrappen mot halsen min, lukket jeg instinktivt øynene og ventet på et slag jeg visste ville komme» (s. 135).

Den samme scenen ser vi i den grafiske romanen komprimert til en side. Øverst på siden ser vi Christian og romkameraten Johansen øve seg på nærkamp, og vi ser at Johansen slenger Christian ned i bakken. Videre ser vi fenrik Teie som kommer mot Victoria fordi hun oppdager at Victoria ikke har noen å øve med. Nærbilde av Teie med hendene i været kan få det til å se ut som om hun skal til å kaste seg over noen samtidig som hun fremstår som større enn det hun er. Hun har også munnen åpen og store øyne virker gjør at hun virker skremmende. Fargene blir mørke, og blikket til fenriken kommer godt fram gjennom den nære synsvinkelen. Øynene



Figur 3. Oppslaget av nærkampscenen, s. 30

til Teie uttrykker at hun er sjokkert over Victorias handlingskraft i øvelsen, som understrekes med replikken «hva skjer?» (s. 30). Nederst på siden i en liten rute ser vi Victoria med hendene foran ansiktet tydelig opprørt foran en sint Teie. De er begge fremstilt som små, svarte skygger og snakkeboblene inneholder korte og konkrete replikker. Victoria sier: «Jeg bare har så ... så innmari mensen ...» og Teie svarer: «Ikke kom med det pisset der!» (s. 30).

3.2. Karakteranalyse

Gjennom romanen *Fittekvote*, av Axel Hellstenius og Morten Skårdal, og den grafiske romanen *Nærkamp*, av Axel Hellstenius og Line Halsnes, blir vi kjent med en rekke karakterer. Vi møter først og fremst protagonisten Victoria og hennes familie og venner fra hverdagen. Vi blir også kjent med militærets befal og nye venner blant rekruttene i militæret. Vi blir godt kjent med mange av karakterene, da flere blir nøye presentert, og dette er blant annet fordi Victoria stadig er på lag med nye folk i ulike militære øvelser. Jeg har valgt å ta for meg et utvalg av disse karakterene i min karakteranalyse. Jeg vil først gjennomføre en karakterbeskrivelse, deretter vil jeg analysere hvordan de ulike karakterene blir fremstilt i de ulike versjonene, og diskutere hvordan disse ulikhetene og likhetene påvirker leserens oppfatninger av karakterene.

Allerede på innsidepermen i *Nærkamp* får vi en oversikt over de mest sentrale karakterene i den grafiske romanen. Karakterene er vist med portrettbilder, etternavn og de militære registreringsnumrene. I militæret er det slik de blir omtalt av befalet, og man hører derfor oftere nummeret enn fornavn. Disse numrene stemmer ikke overens i romanen og den grafiske romanen, utenom Victorias tall, derfor bruker jeg begge tallene etter etternavnet i underoverskriftene i karakteranalysen. Selv har jeg ikke oppdaget en logisk begrunnelse for hvorfor forfatterne har valgt å gjøre dette, så derfor blir det heller ikke nevnt grundigere. Allerede her får vi mye informasjon om utseende og hvem som blir viktige for historien, i motsetning til romanen der denne informasjonen kommer underveis og leseren selv må danne seg en forståelse for hvem som står mest sentralt. I romanen får vi tidlig en kort introduksjon av de sentrale karakterene gjennom Victorias tanker, og får et lite inntrykk før vi senere gjennom ulike øvelser og samtaler får mer og mer informasjon om de ulike befalelevne som blir viktige i Victorias liv i militæret.



Figur 4. Nærkamps innsideperm.

Om man studerer innsidepermen i *Nærkamp* nærmere kan man se at karakterene har på seg bereter med en medalje på. Dette er også noe vi ser allerede på forsiden av boka, der det er et portrett av Victoria i uniform med den samme bereten. Dette gir oss som lesere et hint om at hovedpersonen, og de andre sentrale karakterene, kommer til å nå langt i utdanningen sin da beret ikke er noe man får utdelt med det samme man kommer inn i militæret. Senere i boka lærer vi at hodeplagget symboliserer at aspirantene er nådd siste del av utdanningen sin på befalsskolen (Hellstenius & Halsnes, 2015, s. 32– 33). Ved å vise karakterene med og uten beret, viser forfatteren at alle karakterene avbildet kommer seg videre til dette steget, og dermed er med oss hele veien gjennom boka. Vi kan også tolke de ulike karakterene ut ifra hvordan de er avbildet i innsidepermen. Vi ser at de ulike personene er fremstilt på ulike måter. For eksempel ser vi Johansen som har det lure smilet vi senere ser mye til øverst til venstre på siden, og at han har en avslappet holdning og godt humør nederst på siden. Ved siden av Johansen ser vi Christian, Tårnåsen, Victorias kjæreste, som øverst på siden viser sin alvorlige side av seg selv med å rynke på nesen og ha en sur munn, og nederst på siden står i rett for å illustrere hvor seriøst han tar militæret.

3.2.1. Victoria Bakke, 2010 Bakke

Bøkene gir en ganske lik beskrivelse av Victoria Bakke som protagonist og det er hun som er fortellerstemmen i bøkene. Romanen gir oss en beskrivelse av at Victoria er en jente på tjueto år som jobber i morens frisørsalong, noe hun har gjort siden hun var ti år gammel. Hun liker å trene og henger mye med

kjæresten sin Christian på fritiden.

Gjennom skildringer fra kunder og andre karakterer blir Victoria beskrevet som pen, slank og ung, og vi får vite at kundene ofte betrakter og beundrer hennes utseende (s. 9).

Hun har pene, lange og lakkerte negler, og fremstår derfor som en person som er opptatt av å ha et rent og pent utseende. Disse

beskrivelsene blir fulgt i den grafiske romanen.



Figur 5. Utklipp med nærbilde av Victoria, s. 10

Vi ser på bildene i starten av boka at Victoria har langt blondt hår, er slank og er pent kledd (s. 10). Vi ser også på bildet vedlagt at det beskriver mye av den samme informasjonen vi får i romanen, noe som gir oss som lesere noenlunde det samme utgangspunktet for karakteren allerede fra starten av boka. På bildet vedlagt ser man tydelig hvordan fortellermåten er delt, slik jeg snakket om tidligere. Teksten på bildet er skrevet i førsteperson, mens bildene vises uten ifra som en tredjeperson ville sett historien. Dette gjør at leseren får to kilder til informasjon i den grafiske romanen, men som man mister i romanen da det ikke er noen bilder til å støtte opp Victorias beskrivelser.

Gjennom oppholdet i militæret går Victoria i begge bøkene gjennom en utvikling både psykisk og fysisk, noe som gjør at vi blir kjent med nye sider av henne som karakter. Hun fremstår som sosial ettersom hun kommer godt overens med både guttene og jentene i leiren. Hun er sterk fysisk og gjør det godt på de ulike testene, samtidig som vi får se hennes svake sider gjennom noen av øvelsene som for eksempel nærkamptreningen med Kaptein Fjellberg, som blir ytterligere forklart senere i analysen. Vi får tidlig informasjon i begge bøkene om at faren ble borte fra livet hennes da hun var åtte år gammel, men det er ikke før

senere at vi får mer informasjon om hvorfor. Faren har vært alkoholiker og voldelig, og dette har påvirket Victorias psykiske helse i en stor grad. Dette er noe som gjentakende kommer opp i historien, og det viser seg at Victoria sliter med en del traumer fra denne relasjonen. Vi ser allerede tegn til reaksjonene Victoria får i stressede situasjoner under en av de første skapinspeksjonene i militæret. Denne hendelsen blir referert til i nærkampscenen og er derfor viktig å få med seg. Scenen finnes ikke i den grafiske romanen, men siden Victoria stadig får lignende reaksjoner i andre scener påvirker ikke denne manglende detaljen leserens oppfatning av henne som karakter. Scenen i romanen starter med at Fenrik Teie skal gjennomføre en inspeksjon av skapene og stiller seg helt opp i ansiktet på Victoria og ber henne slutte å smile.

– Og tørk av deg det teite fliret! ropte hun, men det hørte jeg knapt. For da hadde hånden allerede grepet tak i meg. Lyset gikk, Teies stemme og andre virkelige lyder forsvant, og det var som om jeg ble kastet mot en murvegg. Fenrik Teies ansikt var det første jeg så da jeg kom til meg selv. Hun stod fremdeles foran skapet mitt, så jeg kan ikke ha vært borte mer enn et sekund.

– Tåler du ikke at noen snakker hardt til deg, Bakke?

Heldigvis tok hun et skritt bakover, slik at jeg fikk styrke til å rette meg opp og svare.

– Sorry. Jeg har bare så innmari mensen nå. Da kan sånt skje. (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 63–64)

Den siste replikken er en identisk replikk vi også ser i *Nærkamp*, nærmere bestemt i nærkampscenen som ble vist over i 3.1.3 (figur 3). Replikken er Victorias svar til fenrik Teie på hvorfor hun fryser til når Teie prøver å angripe henne. Både dette eksemplet, samt det over viser at Victoria er klar over traumene og reaksjonene sine, men kommer stadig med unnskyldninger slik at utenforstående ikke skal vite sannheten bak reaksjonene.

Dette er en av flere hendelser der vi ser det Victoria selv kaller et angstanfall. Et annet eksempel på dette kommer tydelig fram i romanen under den allerede nevnte nærkampscenen der kaptein Fjellberg oppdager at Victoria ikke har noen å øve med, og setter raskt i gang øvelsen ved å rope «Forsvar deg!» og fører en knivattrapp mot halsen hennes. Dette er en lekekniv som brukes som våpen under nærkampøvelser. Dette gjør at Victoria stiver og instinktivt lukker øynene, framfor å angripe slik hun skulle. Hun bortforklarer seg med unnskyldninger om lavt blodsukker, og blir ført ut av rommet (s. 135). Den samme scenen finner vi som vist over i *Nærkamp*, men her er det Teie som utfordrer

Victoria og ikke Fjellberg. Scenen gir meg som leser det samme inntrykket av Victorias reaksjoner, uavhengig av hvilken autoritær person som utfører handlingen. Victorias beskrivelser av angsten og hennes reaksjoner på nærgående befal i begge bøkene viser tydelig at det er noen underliggende traumer fra fortiden. Dette gir meg som leser et inntrykk av at hun kan ha opplevd vold tidligere, da hun instinktivt stivner og lukker øynene i skremmende situasjoner.

I begge bøkene blir Christian og Victoria innkalt til kapteinen etter at forholdet deres er blitt avslørt, men situasjonen tar en vending når Christian bestemmer seg for å fortelle kapteinen om Victorias far. Her får vi vite at faren var voldelig og alkoholiker, og senere tok livet av seg. Vi får også vite at dette er noe som har påvirket Victoria mer enn hun vil fortelle. I *Nærkamp* blir det også spesifisert i samme episode at faren drikker mye, noe som ikke kommer like godt fram i romanen. I romanen uttrykker Christian under samtalen sin usikkerhet rundt at Victoria er i militæret: «– Er Forsvaret egentlig bra for deg? Si sannheten, Victoria. Når du blir stressa, kan det klikke helt for deg, sa Christian og snudde seg mot Fjellberg. – Det har skjedd flere ganger» (s. 162). I *Nærkamp* ser vi den samme scenen, men replikkene er ikke identiske. Vi legger også merke til at Victoria forlater rommet før Christian forteller Fjellberg om hennes far og hvordan det har påvirket henne. Christian uttrykker at: «Jeg vil ikke si noe som ødelegger for Bakke, men ... Jeg er på en måte den eneste hun har» (s. 54). For så å legge til: «Jeg tror bare ikke forsvaret er bra for henne. Hvis hun blir satt under for stort press, så ... så kan hun klikke fullstendig» (s. 54). Det er tydelig her at Christian har sett reaksjonene hennes tidligere, og er bekymret for at forsvaret kan trigge traumene hennes og dermed skape reaksjoner som kan føre til alvorlige konsekvenser.

Her får vi vite mye om Victorias reaksjoner, og at hendelsene vi har lest fram til nå ikke har vært de første. Med andre ord har Victoria hatt sterke reaksjoner rundt stressede situasjoner før hun ankom militæret også. I romanen blir Victoria opprørt og sjokkert over at han har avslørt henne. Christian viser seg her fra en side Victoria ikke kjenner, og hun reagerer med å sprette opp fra stolen sin. Dette kommer ikke like godt fram i *Nærkamp*, men vi kan se skuffelsen i kroppsspråket hennes i bildene. Hendelsen gjør at Victoria får et mer ansent forhold til Christian, noe som fører til en større avstand mellom de to samtidig som det motiverer Victoria til å bevise for Christian at hun har noe i militæret å gjøre.

Senere i begge bøkene tar Kaptein Fjellberg opp nærkamptreningen med Victoria, og det er her utviklingen hennes kommer fram. Ikke bare viser hun at hun klarer å slå tilbake fysisk og reagere slik at hun kan forsvare seg mot slag, men hun viser utviklingen sin psykisk også. Fjellberg påpeker i romanen at Victoria skvetter bare han hever hånden sin mot henne, og hun velger dermed å fortelle flere detaljer om farens overgrep: «Jeg og mamma fikk mye bank. Når jeg får en sinna fyr foran meg, så bare forsvinner alle kreftene» (s. 167). Hun viser i begge bøkene at hun er i stand til å håndtere situasjoner som tidligere hadde blitt for utfordrende for henne. Victoria reflekterer også her over om hun er i stand til å takle militæret, men påpeker at hun ikke vil la barndommen stå i veien enda en gang og er motivert for å jobbe for å bli sterkere og tøffere.

Hun håndterer utfordringer bedre og bedre, og utviklingen hennes skinner spesielt igjennom i slutten av boka da det oppstår en situasjon der Christian ender opp med å skyte fenrik Teie i skulderen. Da han løper ut av kasernen med pistolen, leser vi at Victoria først utfører førstehjelp på Teie før hun løper etter Christian. Hun holder fokus når hun nå står ansikt til ansikt med Christian som prøver å slåss med henne. Hele situasjonen beskriver Victorias utvikling både fysisk og psykisk veldig godt, da den viser at hun har gjennomgått en endring og oppnådd målet med å klare å takle stressede situasjoner og kjempe tilbake. Historien tydeliggjør utviklingen i begge bøkene med å premiere Victorias innsats med Forsvarets medalje for edel dåd, da hun har, etter generalinspektøren for Hærens ord: «med fare for eget liv utførte livreddende førstehjelp på skadet offiser, samt med beslutsomhet og mot hindret gjerningsmannen i å skade seg selv og andre» (s. 286/ s. 136).

3.2.2. Christian Tårnåsen, 2033/2093 Tårnåsen

Christian er kjæresten til Victoria, og er en karakter vi tidlig blir kjent med i Victorias sivile liv. I romanen beskriver Victoria hans utseende slik: «Mens han kledde på seg, studerte jeg ham. Jo. Definitivt bredere over skuldrene nå enn da vi traff hverandre. Både lårene og armene var kraftigere. Men heldigvis hadde kroppen hans fortsatt noe av det spinkle og sårbare» (s. 18). Slike beskrivelser tydeliggjør at Christian er opptatt av trening, og at han bygger muskler jevnlig da vi får vite at han stadig vokser i muskelmasse. I den grafiske romanen ser vi at beskrivelsene til Victoria stemmer overens med bildene i den samme scenen (s. 14). Her ser

vi også at han har rødt hår og er høyere enn Victoria. Christian og Victoria trener og henger ellers mye sammen, noe som kan tyde på at de har vært sammen en god stund. Christian kommer fra en velstående familie, noe vi blant annet ser gjennom beskrivelser av en arvet dyr klokke, men også gjennom Victorias beskrivelser fra et middagsbesøk hjemme hos familien Tårnåsen. Dette er noe som kommer godt fram i begge bøkene, og dermed gir leseren det samme oppfatningen av Christian som karakter uavhengig av hvilken versjon man leser. I romanen beskriver for eksempel Victoria spisebordet til familien Tårnåsen som stivpyntet med flere typer vinglass, sølvbestikk i ulike størrelser, forventninger om innesko (s. 34). Vi ser også de samme beskrivelsene i bildene i *Nærkamp*. Her ser vi hvite duker og lysestaker i gull på bordene, samt et pent dekket bord med riktig oppsett av bestikk, tallerkener og glass. Vi ser også faren til Christian stå og drikke rødvin, ikledd hvit skjorte og vest. Christian er til vanlig kledd pent i skjorter i alle scenene som foregår utenfor militæret i den grafiske romanen, og er i tillegg kledd likt som faren i denne scenen med en vest over skjorten (Hellstenius & Halsnes, 2015, s. 34).

Tidlig i begge bøkene ser vi at Christian kan reagere sterkt og negativt når det oppstår situasjoner han ikke liker eller kan kontrollere. Den første scenen der dette kommer tydelig fram i begge bøkene er scenen der Christian og Victoria på vei til militærleiren på Rena. Victoria skal overraske Christian med å fortelle ham at hun også er kommet inn, men Christian reagerer med sinne og prøver raskt å få henne hjem igjen, uten hell. Dialogen i de to versjonene er ikke identisk, men gir leseren tilnærmet samme utbytte og oppfatning av Christian som karakter. I romanen kommer litt av dialogen fram slik:

– Du har ikke en sjanse, Victoria. Sett deg inn! Jeg kjører deg hjem.

Da kom jeg med mitt siste argument.

– Men tenk hvis jeg kommer inn. Da kan vi se hverandre hver dag. Du sa jo at ...

Før jeg rakk å avslutte setningen, startet Christian bilen, satte den i gir og spant ut fra rasteplassen. Døren på passasjeretet smalt ikke igjen før han var ute på hovedveien. Noen sekunder senere stod jeg alene på en teit rasteplass langt ute i gokk og lurte på hva det var som hadde fått meg til å laste ned søknadsskjemaet til Hærens Befalsskole for to måneder siden. (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 25)

I den grafiske romanen ser vi at denne hendelsen beskrives i kortere setninger og mindre dialog. Vi får likevel Christians kommentarer som «og hvem faen ga deg ideen til å søke?» (s.

15). Christians harde reaksjon på Victorias nyhet viser tydelig i begge bøkene, og faktumet at han ikke ønsker å ha med seg Victoria inn i militæret kommer godt fram gjennom dialogen. Han forteller henne at hun ikke har noe der å gjøre, og bruker hennes lange negler og behov for å dusje tre ganger daglig som argumenter. For å tydeliggjøre hvor lite Christian ønsker å ha med seg Victoria inn i militæret, kan vi merke oss en bisetning i romanen: «– Sorry, sa han idet jeg satte meg inn. – Men jeg ble litt satt ut, for å være ærlig. Og det er bare en time til jeg må være der. OK?» (s. 26). At han bruker pronomenet «jeg» for å påpeke at han skal inn og ikke de skal inn, kan tolkes som en form for hersketeknikk ovenfor Victoria for å tydeliggjøre at hun ikke skal være med ham inn i militæret. Scenen avsluttes likt i begge bøkene, ved at de kjører fram til Rena og går inn porten til militæret hver for seg. Et annet eksempel på en slik situasjon er en kort samtale i romanen, mellom Christian og Victoria rett etter at de er kommet inn i militæret:

- Si at du elsker meg, hvisket jeg lavt.
- Jeg elsker deg, men du får ikke lov til å fucke opp dette for meg, svarte Christian like lavt.
- Jeg skal ikke fucke opp noe eller noen, hvisket jeg tilbake. (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 43)

Her er det tydelig at Christian mener at Victoria kommer til å stå i veien for hans suksess i militæret, og han advarer henne tidlig i oppholdet. Slike formuleringer er noe som går igjen i romanen, og Christian gjør det tydelig ovenfor Victoria i flere settinger at han ikke ønsker å ha henne til stede i militæret. Vi leser også at faren til Christian har et temperament og ofte reagerer med sinne i ulike situasjoner, noe som kan være et hint om at Christian kan vise lignende reaksjoner framover og hvor de i så fall kommer ifra. Christian er preget av farens temperament, noe som gjør at han har bygget seg opp en irritasjon rundt faren generelt, samtidig som Christian er mer lik sin far enn selv innser. Vi leser senere i romanen om Victorias observasjoner som viser at Christian ofte tar lederrollen i gruppene han er med i, med mindre lederrollen blir utdelt på forhånd eller skal rulleres. Gjennom oppholdet i militæret begynner vi å se flere sider av Christian vi ikke er blitt presenter for tidligere. Han er fokusert, streng, sjalu, sint og han påpeker stadig at han vil holde forholdet med Victoria skjult. Spesielt sinnet bygger seg opp gjennom romanen og det oppstår flere situasjoner som er ubehagelige for de rundt og da spesielt Victoria.

Christians sinne oppnår en ny høyde under bøkens siste spenningstopp, der Christian har en krangel med Johansen og Victoria. Det hele tar en brå vending når Christian ender opp med å skyte Fenrik Teie i skulderen, som prøvde å roe situasjonen, som nevnt i karakteranalysen av Victoria. Vi ser hele tiden handlingen gjennom Victorias øyne, noe som gjør at fremstillingen av Christian i denne scenen er hennes beskrivelser. Christian blir framstilt som en aggressiv, sjalu og voldelig versjon av seg selv i denne scenen. Dette kommer godt fram i romanen gjennom Victorias beskrivelser av blikket hans, språket og ikke minst handlingene hans. I den grafiske romanen ser vi de samme beskrivelsene gjennom bildene, men også replikkene i snakkeboblene. Gjennom hele historien har Christian vist sider av seg selv som ligner på den vi ser nå, som vist i eksemplene over, men disse er i mindre grad enn det vi ser i denne scenen. Dette gjør at leseren hele veien er forberedt på at han kan reagere veldig sterkt om han skulle møte motstand nok, og det er akkurat det som skjer i denne scenen. Ved å få beskjeden om at han ikke få være med videre i militæret, for så å se Johansen klemme Victoria i gangen så blir det for mye og Christian utagerer. Hans oppførsel og handlinger får alvorlige konsekvenser, og han blir i begge bøkene ført ut av militærleiren av MP-soldater i håndjern. Vi får så vite at Christian blir fengslet.

3.2.3. Magnus Johansen, 2009/2019 Johansen

Magnus Johansen, eller Johansen som han oftest blir omtalt som, blir en sentral karakter i Victorias opphold i militæret. Han er en av befelselevne som kommer inn i militærleiren på Rena sammen med Victoria og Christian. Gjennom bildene fra *Nærkamp* (se innsidepermen over) ser vi at Johansen har mørkt kort hår, og har en trent kropp (s. 33). Romanen gir oss den samme informasjonen, og legger til at han er: «[e]n lav, men vel trent gutt med mørkt, kortklipt hår rakte meg en vannflaske mens han smilte. (...) Øynene hadde det frekke uttrykket som litt for selvsikre folk har. De som alltid får det de peker på» (s. 40). Victorias førsteinntrykk av Johansen i romanen kan gjøre at han fremstår som en mer usympatisk person enn han gjør i den grafiske romanen. I den grafiske romanen ser vi et utsnitt med et nærbilde av Johansen med en vannflaske som spør om Victoria vil ha, samt en tekstboks der han blir omtalt som en hyggelig fyr. Videre i begge bøkene fremstår Johansen som en kul type som kommer godt overens med de fleste, og oppsøker ofte situasjoner der han kan skryte og tøffe seg på en tullede måte. Et eksempel på dette er en episode i romanen da

Victoria er på lag med mange gutter i en feltøvelse, og laget har samlet seg rundt et bål for å slappe av. Johansen griper muligheten og forteller stolt om jenter han har ligget med, for så å avslutte hele fortellingen med «Fy faen gutta! Nå er det god stemning!» (s. 78).

Begge bøkene forteller oss at Johansen bor på samme rom som Christian, og utfordrer ofte til veddemål og konkurranser. Victoria presiserer også tidlig i romanen at de to guttene neppe kommer til å komme godt overens, da hun oppdager at Christian og Johansen bor på samme rom: «Den eneste jeg kjente igjen, var 2019 Johansen; det var han med vannflasken og de frekke øynene. Jeg gikk tilbake til rommet mitt og tenkte at de to neppe kom til å bli bestevenner» (s. 46). Det første veddemålet kommer til syne etter at aspirantene har fått vite hvem som går videre til neste steg, og tre av de fire jentene kommer videre. Romanen beskriver at Johansen takker Victoria mens han gratulerer henne, og forteller at han vant over Christian. Senere får vi vite at Johansen og Christian hadde veddet om Victoria kom videre eller ikke, og det blir tydelig at Christian hadde veddet at hun ikke kom til å bli med videre i militæret (s. 93–95). I *Nærkamp* ser vi kun deler av hendelsen, og informasjonen med veddemålet er utelatt. Johansen uttrykker i snakkeboblene at: «(...) dritkult om det kom inn enda flere jenter» for så å forklare seg med: «[f]ordi jeg seriøst kjempetilhenger av forsvarets fittekvote. I just love pussy» (Hellstenius & Halsnes, 2015, s. 33). Her tar han i bruk fittekvote som om det er et naturlig begrep, samtidig som han kobler det til jentenes kjønnsorgan ved å si at ha elsker «pussy». Dette viser at Johansen tuller med jentene på en nedverdiggende måte der han på den ene siden forteller at de kun er kommet inn på kvotering, samtidig som han fremstiller de som sexobjekter. Johansen uttaler nøyaktig den samme setningen i romanen, som understreker at personligheten hans kommer tydelig fram i begge bøkene.

Johansen viser oppmerksomhet tidlig til Victoria gjennom å tilby henne vann etter de fysiske opptaksprøvene i militæret. Johansen viser også tydelig at han passer litt ekstra på henne i feltøvelser, da han for eksempel hjelper henne opp fra gjørme eller gjennom mørke rør. Under en drikkekonkurranse vinner Victoria over Johansen i romanen, og Johansen gratulerer henne med et kyss (s. 111–112). I den grafiske romanen er det Victoria og Christian som utfører drikkekonkurransen, men hendelsen avslutter likt med at Johansen gratulerer henne med et kyss (s. 39). Han viser gang på gang i begge bøkene at han liker

henne og benytter alle muligheter han kan til å gi henne oppmerksomhet, og dermed komme nærmere henne. I en scene der Victoria og Johansen er alene på tomannshånd forteller han henne, etter å ha kysset henne, at han har drømt om dette siden første gangen han så henne. Han viser seg fra sine svake og omtenkssomme side når han er rundt Victoria, og viser tydelig at han slipper henne innpå seg.

3.3. Sammenligning av roman og grafisk roman

Handlingen i *Fittekvote* og *Nærkamp* følger samme handlingsforløp, og som leser sitter man igjen med den samme fortellingen. Samtidig ser man også at noen hendelser er ulikt fremstilt, og noen av scenene mangler i den grafiske romanen. Jeg velger derfor å trekke ut noen hendelser og se disse opp mot hverandre. Hva er ulikt og hva er likt, og hva sitter man igjen med som leser?

3.3.1. Sjefens time

I begge bøkene var det spesielt en scene som skilte seg ut, og det var leksjonen etter første helgeperm, *Sjefens time*. Bøkene forklarer scenen ganske likt, foruten om en detalj som jeg kommer tilbake til, og beskrivelsene av hendelsen blir derfor samlet i dette eksemplet. Scenen starter med at befalet gratulerer befelselevne med bestått aspirantperiode og forteller om veien videre, blant annet den beryktede utenlandskontrakten. Kaptein Fjellberg begynner dagen med å forklare begrepet «*si vis pacem, para bellum*» som betyr «vil du ha fred, så forbered deg på krig». Dette begrepet kommer tydelig fram både i romanen og den grafiske romanen, noe som forteller meg som leser at det er viktig å få med seg. Det som skjer videre er nært tilknyttet begrepet, i form av at befelselevne må forberede seg på at krig kan skje når som helst og hvor som helst. Kapteinen avbryter talen sin da han oppdager flere gevær som står inne i salen, og ber sersjant Vinje om å flytte de til depotet. Han fortsetter å snakke om utenlandskontrakten, seks måneder i Afghanistan, og anbefaler alle som ikke vil signere den om å forlate militæret. Så smeller det fra geværene sersjant Vinje holder på å flytte. Fenrik Teie, som sitter ved siden av Victoria blant andre befelselever, blir skutt og det spruter blod fra halsen hennes. Da Teie prøver å reise seg opp, segner hun om og Victoria kaster seg ned ved siden av henne. Før noen rekker å gjøre noe mer reiser Teie seg igjen, og avslører at blodet kom fra en pose festet under jakken. Kapteinen tar igjen

ordet og forteller at det hele var et eksempel på hvor fort ting kan skje ute i en krigssone, og at de alltid på være på vakt.

Den grafiske romanen gir oss som sagt en kortfattet versjon av hendelsen, men tilfører detaljene vi leser om i romanen med dramatiske bilder og uttrykk. Kaptein Fjellberg sier «Hvorfor står de våpnene der, egentlig? Sersjant Vinje kan du få låst dem inn på depotet?»

(s. 35), før det neste vi ser er masse blod fra Fenrik Teies håndledd og nakke. I oppslaget kan vi se Fenrik Teie som tydelig er preget av smerte, og nærbilde av Victorias redde øyne. Om vi ser nøye på bildene ser vi at Victoria sitter lagt bak i rommet blant flere medstudenter, mens Fenrik Teie befinner seg helt fremst i salen. Dette er ulikt fra romanen, da det der beskrives at Teie står plassert ved siden av Victoria. Vi ser også i oppslaget at mange reagerer med å kaste seg rundt, og nederst på oppslaget ser vi to hender som prøver å komme fram til noen personer. Hvem personen er, blir ikke presisert før på neste oppslag da Teie snakker direkte til Victoria. Det blir vist et svart parti der Teie blir bedt om å reise seg, og Teie sier til Victoria: «Sett deg opp Bakke. Det var bare skuespill. Hva er galt med deg?» (s. 37). Det blir så presisert at dette var en øvelse for å vise hva som kan skje i en krigssone, og for å understreke viktigheten av behandlingen av våpen i henhold til sikkerhetsreglene.



Figur 6. Oppslaget av sjefens time, s. 36

Fenrik Teies plassering er den eneste åpenbare forskjellen i scenen i de to bøkene. Hvorfor forfatterne har valgt å gjøre dette ulikt, kan det være ulike grunner til. I romanen er Victoria plassert nærmest Teie, og det er derfor naturlig at det er nettopp henne som kaster seg ned for å hjelpe. Som leser tenkte jeg ikke så mye over hvorfor nettopp Victoria kom først fram til Teie og reagerte raskt på instinkt. Mens i den grafiske romanen er Teie plassert fremme siden av kaptein Fjellberg, og vi kan se Victoria sitte blant befelselever langt vekk fra Teies

plassering. Det at det fremdeles er Victoria som løper fram for å hjelpe Teie viser dermed mer om Victorias personlighet og instinkter hun har innerst inne. I denne settingen måtte hun komme seg fram blant flere befelselever og bort til Teie, noe som viser at hun har gode instinkter og holder hodet kaldt i overraskende situasjoner.

3.3.2. Veddemålet

I begge bøkene er forholdet mellom Victoria, Johansen og Christian et trekantdrama som følger historien gjennom. Victoria og Christian holder forholdet sitt skjult gjennom deler av oppholdet i militæret, noe som gjør at Johansen fort får øynene opp for Victoria og stadig lager veddemål mellom seg og Christian der Victoria er målet. Et av disse veddemålene kommer til synet under en scene der Victoria og Johansen blir beordret til å rydde bort utstyr fra en øvelse inn i et sikret laget, her kalt depotet. Johansen har veddet med guttene på rommet, inkludert Christian, om at han kommer til å kysse Victoria. I dette eksemplet blir scenen fremstilt likt i begge bøkene, og vi får omtrent den samme informasjonen. Jeg vil nå presentere de hver for seg for å vise hvor mye bildene forteller meg som leser, i forhold til de detaljerte beskrivelsene romanen gir meg.

Victoria og Johansen blir fraktet tilbake til leiren etter en øvelse, og de deler seg for å legge på plass alt utstyret. Etter en stund dukker Johansen opp, og han og Victoria har sin første ordentlige samtale her, på tomannshånd, noe som Johansen påpeker at han har prøvd å få til lenge uten hell. Johansen åpner så samtalen:

- Det står ikke mye om deg på Facebook, og da jeg googla deg, fant jeg bakre gamle håndballbilder.
 - Er det noe galt med håndball?
 - Driver du aktivt og gjemmer deg, lurert jeg på?
 - Hvorfor skulle jeg gjemme meg?
 - Det er jo klin umulig å treffe deg alene.
 - Du klarte det nå.
 - Ja, sa Johansen og plukket vekk en pussefille som hadde festet seg på uniformen hans.
 - Men faktisk så har jeg type, sa jeg og gikk rett til kjernen i det jeg regnet med at han ville snakke om.
 - Å? sa han overrasket, men fortsatte kjapt: – Gjør det noe?
 - Ja, syntes du ikke det?
- Johansen slo ut med armene og var helt seg selv igjen.

– Han kan jo ikke se deg nå. Ikke sant? Han aner jo ikke at du og jeg er i kjelleren på Rena og kliner. Og det man ikke vet, har man ikke vondt av, som faren min pleier å si. (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 155)

I romanen skildres det videre at Victoria lukker øynene og Johansen nærmer seg. Hun blir presset inntil en vegg og før hun rekker å reagere så kysser han henne. Hun kommer til slutt tilbake til seg selv og vrir seg unna. Frykten om at Christian skulle sett de er nok til at hun dytter Johansen vekk.

- Dette sier du ikke noe om. Lover du det? fortsatte jeg. Johansen nikket.
- Og du har ikke vunnet det jævla veddemålet! Nå var jeg virkelig sint på meg selv.
- Selvfølgelig ikke.
- Sverger du? nesten ropte jeg. – Du sier det ikke til gutta på rommet. Ingen.
- Greit, sa han rolig. (Hellstenius & Skårdal, 2010, s. 156)

Johansen svarer så at dette er noe han har drømt om siden han så henne for første gang. Victoria løper vekk og da hun runder hjørnet i enden av gangen ser hun Christian. Han lyser av sjalusi og spør de ut om hva de holder på med da han oppdager Johansen som kommer løpende etter Victoria. Etter en stund avsluttes samtalen og kapitlet med at Victoria føler at hun endelig har stansen krigen mellom de to, helt til Johansen sier: « – Jeg skjønnte jo at du måtte plapre om veddemålet, (...). – Men slapp helt av, Napoleon. Jeg har dessverre ikke vunnet» (s. 157). Det er tydelig at det er noe anspent mellom Johansen og Christian, og at Christian er fullt klar over Johansens ønske om å få Victoria nærme seg. Ved å bruke kallenavnet Napoleon, som tidligere er blitt brukt for å uttrykke at Christian er nerdete på den måten at han ofte siterer kjente eldre personer, understreker Johansen at han prøver å tøffe seg ovenfor Victoria. Han poengterer også at han ikke har lyktes i veddemålet, altså at han enda ikke har kysset Victoria, noe som viser tydelige signaler om at han ikke gir opp veddemålet helt enda, og dermed fortsetter krigen mellom guttene.

I *Nærkamp* er scenen godt og nøye beskrevet over fire oppslag. Scenen starter med at Victoria hjelper befalet å rydde inn utstyret fra øvelsen, og at hun senere støtter på Johansen som skremmer henne bak et hjørne. Alle replikkene som blir brukt videre er nesten identiske til romanens replikker. Bildene støtter opp replikkene og viser oss

posisjoner, ansiktsuttrykk og bevegelsene som teksten utelater, noe som her tydelig viser hvordan tekst og bilde samarbeider. Dette kan defineres som det Scott McCloud kaller forsterkede kombinasjoner, som går ut på at bilder forsterker eller utdyper teksten, eller omvendt (McCloud, 2016, s. 162). Et eksempel på dette er et nærbilde nederst på oppslaget på side 45 av Victoria. Hun sier «Vi kliner ikke», men vi ser på ansiktsuttrykket at hun er streng og sint. Dette kan vi se ved at hun har smale øyne, øyenbryn som peker nedover og rynker på nesen. Det neste vi ser er skyggebilder av Victoria og Johansen som står vendt mot hverandre. Ved å illustrere personene i skygger og ikke farger, slik som på resten av siden, skaper det en form for stillhet. Det er tydelig at de ser på hverandre, men de sier ingenting.

Videre ser vi at de kysser og omfavner hverandre, før Victoria uttrykker anger og innser hva som har skjedd. Vi ser at hun peker på Johansen, og øyenbrynene peker nedover, noe som forteller oss at hun er streng og alvorlig (s. 46). Her er også dialogen den samme som er blitt sitert fra romanen, og vi får informasjonen om at Johansen ikke har vunnet noe veddemål eller skal fortelle noen om hva som har skjedd. Når

Johansen forteller henne at han har drømt lenge om denne hendelsen, ser vi at Victoria tenker at: «Jeg visste det ikke da, men det Johansen opplevde som en fin drøm, skulle bli mitt største mareritt» (s. 46). Dette blir et hint til leseren om at ting kan komme til å endre seg mellom Johansen, Victoria og ikke minst Christian. Johansen kommer stadig nærmere

Victoria, og å nå slippe ham til kan det føre til at ting utvikler seg enda mer. Videre i scenen dukker plutselig Christian opp, men det er vanskelig å se i bildene hvor vi nå befinner oss eller hvor han kom ifra. Han spør hva Johansen og Victoria driver med, og svarer videre «ja» på Johansens kommentar:

«Hva faen er problemet, Tårnåsen? Du ser jo helt gal ut. Tror du jeg har voldtatt Bakke, eller?» (s. 47). Her ser vi at Johansen tar seg til ansiktet og er tydelig oppgitt over Christians antakelser. Vi ser også Victoria som virker sjokkert over kommentarene som blir sagt. Dette kan vi se ved at hun har store øyne, åpen munn og



Figur 7. Oppslaget av veddemålsscenen, s. 47

hendene høyt som om hun skvetter bakover. Det er så vidt i ser Christian i bildet, men vi ser to armer som er foldet sammen slik vi ser ham i bildet ved siden av, noe som viser at han er alvorlig og streng (s. 47). Scenen avsluttes ved at samtalen blir brutt da de skal videre på leksjon, og på vei ut slenger Johansen en kommentar om at Christian kan slappe av, da han ikke har vunnet veddemålet, enda.

3.3.3. De avgjørende minuttene

I både *Fittekvote* og *Nærkamp* får vi den samme dramatiske scenen nær slutten av bøkene. Scenen er lik i begge bøkene og gir leseren den samme historien og opplevelsen. Jeg vil derfor forklare og analysere scenen slik *Fittekvote* forteller den, for så å analysere oppslagene av scenen fra *Nærkamp*. For å få en bedre forståelse av scenen vil jeg kort introdusere hva som har skjedd rett før. Befalselevne har nettopp vært igjennom den avgjørende siste militære testen, og hverken Victoria eller Christian bestod testen. Begge bøkene gir oss informasjonen om at Victoria ikke håndterte presset, angrep befalet og mistet bevisstheten, mens Christian ble tatt for å ha ødelagt et minnesmerke. Begge får beskjed om å være ferdig pakket og på vei hjem tidlig dagen etter.

Victoria kommer inn på kasernen og blir møtt av en entusiastisk Johansen som er klar for å gratulere. Han omfavner henne når han hører nyhetene, men Victoria trekker seg automatisk tilbake når hun oppdager at Christian står en meter unna og ser på dem. Uten å si noe til noen av dem, tar Christian ut penger fra lommene og kaster de på Johansen. Han beordrer Johansen til å ta de, men Johansen nekter. Johansen nevner også at han ikke er interessert i pengene, om det er snakk om veddemålet deres. Fenrik Teie kommer omsider da hun hører all skrikingen og prøver å roe med Christian, da Johansen bryter ut mot Christian: «Hva er egentlig galt med deg, Tårnåsen?» (s. 273). Christian reagerer med å sparke ned Teie, ta pistolen hennes og peke de mot pengene og Johansen. Victoria får øyekontakt med Christian, men er ikke sikker på om han faktisk ser henne da øynene hans ikke er som de pleier: «Jeg stod bom stille og slapp ham ikke med øynene. Nå så han på meg for første gang. Men om han virkelig så meg, vet jeg ikke. Øynene hans var ikke som vanlig. Det var som om det lå en hinne over dem» (s. 274). Victoria viser her at hun prøver å nå fram til Christian, og er ikke så redd ham som hun uttrykker. Dette viser hun ved å holde seg rolig, holde øyekontakt og holde fokuset i en stressende situasjon.

Teie prøver å ta et raskt skritt mot Christian, men da bråsnur han og skyter henne i skulderen. Han peker så pistolen mot Victoria, hun kaster seg ned for å hjelpe, i håp om at han ikke kan finne på å skyte henne også. Johansen løper ut og skriker til andre befelselever at de må låse seg inne på rommene sine. Victoria roper om hjelp samtidig som hun prøver å stoppe Teies blødninger. Victoria viser igjen at hun klarer å holde fokus i stressede situasjoner, og scenen her likner situasjonen som skjedde tidligere under sjefens time. Igjen er det Victoria som kommer og redder Teie fra et skudd, den store forskjellen er at denne gangen er det ekte. Man kan dermed tolke episoden fra sjefens time som et frampek til denne scenen. Omsider får hun hjelp av andre elever før garnisonlegen kommer til redning. Korridoren blir fort fylt opp av MP-soldater, og Victoria forteller de hvem som skjøt fenrik Teie. Soldatene drar så ut for å lete etter Christian i frykt for at han skal skade andre eller seg selv, og Victoria løper ut etter dem, men hun vet at han mest sannsynlig gjemmer seg på deres hemmelige møtested og løper derfor dit. Victoria går forsiktig fram da hun møter Christian og forteller ham at Teie klarer seg, samt at ting vil ordne seg for ham. Hun forsikrer ham om at de er alene, og at han skal gi henne våpenet. Før de rekker å gjøre noe annet er de omringet av MP-soldatene. Etter en stund med trusler både fra Christian og soldatene, snur Christian seg mot Victoria, puster tungt og sier «Ser deg i helvete, Victoria» (s. 279). Victoria forstår hva hans neste trekk er og slår til armen hans slik at han mister pistolen. Christian prøver å slå tilbake, men bommer. Victoria kjemper alt hun har og får omsider Christian ned i bakken og MP-soldatene tar over og setter ham i håndjern.

*Nærkamp*s oppslag gir meg som leser en like dramatisk beskrivelse av scenen som *Fittekvote* beskriver. Scenen strekker seg over tolv oppslag, og jeg vil dermed ta for meg noen av oppslagene nøye, mens andre blir nevnt i mindre grad eller utelatt da de ikke er like informative som de andre. Scenen starter likt som i romanen, og vi ser nærbilder av Victoria som gråter, og Johansen som omfavner henne da han får vite at hun skal reise hjem. Bak de ser vi Christian som stråler ut sinne og har knyttneven fremme. Han flekker tenner og er tydelig veldig sint, da vi ser smale øyne, nedover vendte øyenbryn og streker over hodet

hans. Det er også verdt å merke seg at Christian er illustrert i andre farger enn Victoria og Johansen. Vi kan se i bildevedlagt at det er skyggelagt en lys blå farge over overkroppen hans, noe som kan tolkes som at han blir kald og følelsesløs (s. 117). Vi ser at dette stemmer på de neste oppslagene fordi Christian banner og slenger ut stygge kommentarer mot Victoria og Johansen. Det er mye nærbilder av ansiktene til de ulike karakterene under diskusjonen rundt at Johansen skal spise pengene til Christian, som gjør at man ser hvor sinte og opprørte de er. Både Johansen og



Figur 8. Utklipp av Victoria og Johansen, s. 117

Christian blåser opp kroppene sine og hever seg over hverandre for å virke mer skremmende. Victoria står hele tiden bak Johansen, og det er frykt i øynene hennes. Vi kan også her se at hun prøver å holde øyekontakt med Christian, slik vi fikk vite i romanen. Under diskusjonen ser vi at det er mange snakkebobler, og dermed mye informasjon som blir gitt gjennom replikker. Det er også to av boblene som har fet skrift, noe som gjør at akkurat disse kommer sterkere fram enn de andre. Ved å lese i de andre boblene skjønner man at de med fet skrift trolig blir skreket ut i et høyere volum enn de andre replikkene. Den siste snakkeboblen med fet skrift er illustrert sammen med Christian i nærbilde som har munnen fullt åpen og stirrende sinte øyne, noe som forsterker tolkningen av at han skriker ut ordene (s. 119).



Figur 9. Utklipp av Christian, s. 119

Bildet vedlagt illustrerer minuttene der Christian skyter fenrik Teie i skulderen. Vi ser øverst på siden at Christian sikter mot Johansen, Victoria og Teie med pistolen. Johansen spiser pengene i håp om å ikke terge Christian mer, mens Teie og Victoria står med hendene i været for å understreke at de ikke vil angripe. Man kan se på nærbildet av Christian øverst på siden at han er sint da han har store øyne, åpen munn og nedover vendte øyenbryn, og kroppsspråket hans viser at han er klar for å skyte når som helst (s. 120). I midten av bildet skjer selve vendepunktet i scenen, nettopp at Christian skyter Teie i skulderen. Vi ser tydelig

kulen og blod som kommer ut av skulderen. For å fremheve skuddet har forfatterne valgt å legge ordene «PANG PANG» med blodig bakgrunn midt på siden over pistolen til Christian. Dette gjør at skuddet trekker til seg leserens oppmerksomhet umiddelbart og skaper et dramatisk uttrykk på hele oppslaget. Vi ser også Victorias ansiktsuttrykk i nærbilde, og som tydelig illustrerer frykt og sjokk over kjærestens handlinger (s. 120). Vi ser her at bildene illustrerer den samme frykten Victoria forklarer i romanen. Nederst på siden ser vi at Christians blikk, og det viser tydelig redsel. Dette ser vi ved at øynene er litt smale og brynene tettere sammen. Snakkeboblen tilfører informasjon om at han angret umiddelbart ved at Christian sier: «Faen ... Faen ... Faen ...» (s. 120).



Figur 10. Omslaget av at Christian skyter, s. 121

Oppslagene som viser scenen der Victoria finner Christian på sitt hemmelige møtested, er generelt illustrert i veldig mørke og dystre farger. Det er mye følelser i ansiktene til Victoria og Christian og de mørke fargene er med på å lage en dyster stemning over hele oppslaget. Det er mye redsel i blikkene til Victoria og Christian. Vi ser også tydelig at Christian angret seg veldig på det ene bildet. Dette kan vi se ved at det er et nærbilde som fokuserer på øynene hans som er smale og triste, og en snakkeboble som viser at han sier: «... Helvete ... Helvete ...» (s. 124). Samtidig snur humøret seg fort da han på neste bilde står oppreist med hendene høyt og pistolen pekt mot soldatene (s. 124). Det blir brukt mye svarte skygger, som illustrerer mørket i Christians handlinger. Snakkeboblene er igjen skrevet med



Figur 11. Oppslaget av nærbilde av Christian s. 125

fet skrift som også her tyder på at replikkene blir skreket ut. Det nestet oppslaget er et nært portrettbilde av Christian. Han er illustrert i mørkefarger, og utstråler et sinne i ansiktet. Dette kan vi se ved at han flekker tennene, rynker på nesen og har store øyne med et stivt blikk. Øynene skiller seg veldig ut i dette bildet sammenlignet med de andre, da de denne gangen har flammer rundt pupillene. Dette styrker veldig sinnet hans utstråler, samtidig som flammene kan kobles til snakkeboblen der han sier: «ser deg i helvete, Victoria» (s. 125). Nederst på siden er Christian en mørk skikkelse med pistolen inne i munnen, og er omringet av en gul linje for å framheve positurens hans.

Slåssscenen mellom Victoria og Christian er illustrert som svarte skygger med bevegelse over en mørk gul bakgrunn. Dette viser godt hva som skjer i scenen, samtidig som det gir oss som lesere en dårlig følelse angående situasjonen ved å bruke to mørke farger og få detaljer (s. 126). neste oppslag viser så Victoria, igjen illustrert som en svart skygge, som sitter over Christian og sier: «nå blir du der!» (s. 127). Her er alt mørkt foruten om en liten lyskilde som gjør at vi ser personene i bildet. Det neste vi ser er to hender som er satt i håndjern, og en snakkeboble som uttaler: «Den er god. Da har vi ham. Få Tårnåsen i arresten» (s. 127). Oppslaget avsluttes med et svart bilde nederst på siden før scenen avsluttes.

3.4. Potensial for litterær samtale

Bøkene inneholder mange av de samme store hendelsene fra Victorias liv og opphold i militæret. Gjennom karakteranalyse og analyse av utvalgte hendelser, har jeg utforsket likheter og ulikheter de ulike bøkene bringer med seg. Noen av hendelsene er identiske, mens andre er mer ulike. Scenene jeg har plukket ut er de største og viktigste hendelsene fra historien, og det er nettopp derfor jeg har hatt fokus på disse under analysen. Hendelsene viser ulike sider av karakterene og dermed deres utvikling gjennom bøkene, samt viser oss noen av utfordringene som har preget historien gjennom hele boka eller preget Victorias væremåte spesielt. I denne delen av analysen vil jeg med utgangspunkt i de tidligere analysene se etter potensial for en tenk litterær samtale. Jeg vil diskutere hvordan man kan samtale om de ulike hendelsene på ulike måter, hva man kan diskutere samt hvilke spørsmål man kan gi elevene. Det vil også bli diskutert mulige svar elevene kan komme med, og da spesielt med tanke på hvilken versjon de har lest. Bøkene har ulike tematikker, og vi har allerede sett i analysen av bøkens paratekster kan gi ulike innblikk i hva bøkene kan handle

om. Som lærer har man derfor mulighet til å vinkle de tenkte samtaler i ulike retninger i forhold til hvilken tematikk man ønsker å ha fokus på. Elevene kan dermed se på ulike aspekter ved historien, og ha fokus på den tematikken læreren skulle ønske. Eksempler på dette kan være kjønnsroller, identitet, vold og psykisk helse. I denne analysen velger jeg å holde meg generell i forhold til dette for å vise et bredt spekter av mulige samtaleemner og spørsmål knyttet til de ulike scenene nevnt over. Jeg vil også stille spørsmål som jeg har en forventning til at alle elevene kan svare på, uavhengig av kompetanse, for å tilpasse undervisningen. Det å spørre elevene om hva de har lest og hvordan de opplevde det, er noe alle kan svare på, så derfor velger jeg å starte hver samtale med slike åpne spørsmål.

En baktanke i alle scenene er at elevene skal ha lest alt fram til scenen, og selve scenen de skal samtale om, før selve samtalen begynner.

3.4.1. Paratekstenes mangfoldige samtaleemner

Som vi så i analysen ovenfor, er bøkens paratekster er ganske ulike og har dermed ulik informasjon å gi leseren. Etter å ha analysert disse, ser jeg også at de kan gi leseren forskjellig inntrykk av hva bøkene handler om og har som tematikk. Dette kan dermed være en god start på en tenkt litterær samtale, og kan gjerne foregå før elevene leser bøkene. Å ha en slik samtale før man leser begynner å lese, kan bidra til å skape en spenning og interesse for å lese bøkene. Det kan også skape en spenning og forventning når elevene begynner å lese, for å se om de hadde rett eller om boka tok en uventet vending ingen hadde tenkt ut på forhånd. Baksidene av bøkene gir elevene informasjon om handling, men ikke nok til å avsløre for mye. Da bøkene gir ulik informasjon til leseren, vil samtalen bære preg av dette, noe som gjør at elevene vil sammenligne bøkene og se de opp mot hverandre. Dette kan føre til at noen får mer interesse av den ene framfor den andre, og kan bidra til å skape en nysgjerrighet som igjen kan føre til motivasjon til lesingen. Som vi ser i Solheims teorier rundt motivasjon for lesing, kan samtaler rundt lesing føre til at elevene finner motivasjon og leselyst til å lese mer på egenhånd (Solheim, 2014, s. 83). Ulikhetene i bøkene kan også gjøre at elevene kan se bøkene i en sammenheng, og forsøke å skape en samlet forståelse av bøkens kompleksitet. Som støtte i samtalen kan læreren bidra med spørsmål som for eksempel:

- Hva er førsteinntrykket deres av begge forsiden?

- Hvilke forventninger har dere til bøkene?
- Føler dere bøkene gir uttrykk for den samme tematikken? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva forteller baksidene oss? Forteller de det samme, eller er den ene mer informativ enn den andre?
- Om man ser på bøkene samlet til en bok, hva tenker dere da den handler om? Kun basert på framside, tittel og bakside.

En slik start på en tenkt litterær samtale kan som sagt skape en interesse og nysgjerrighet rundt bøkens innhold. Dette kan bidra til å skape et fellesskap, ved at alle leser den samme boka, bare ulike versjoner. Det å føle på et slikt fellesskap og ha noe å komme med i en samtale, kan bidra til økt motivasjon både rundt lesingen og deltakelsen i den litterære samtalen (Aase, 2005, s. 107). Gjennom tolkninger av hva de tror bøkene handler om, og hva slags førsteinntrykk og forventninger de har, har elevene mulighet til å tilegne seg kunnskaper fra hverandre. Når de må reflektere og komme fram til ting på egenhånd, utarbeider de sin litterære kompetanse, og ved å samtale om det i ettertid deler de kompetansen seg imellom som igjen fører til utvikling (Hennig & Eriksen, 2021, s. 14).

3.4.2. Sjefens time

Sjefens time er en stor hendelse i begge bøkene som kommer relativt tidlig etter Victoria har kommet inn i militæret, men den har vist seg å bli fremstilt litt ulikt i form av plassering av personer, og gir derfor litt ulik opplevelse av Victoria som karakter. Det at elevene leser ulike versjoner gjør at det å sette de sammen i små grupper, der for eksempel to har lest romanen og to har lest den grafiske romanen, kan bli interessant. Elevene kan først presentere hendelsen slik de leste den for hverandre, for så å diskutere hvordan de opplevde Victorias instinkter og reaksjon i de ulike versjonene. Hva sier det at det er nettopp Victoria som løper bort til Teie, til tross for at hun er så langt vekk i den grafiske romanens versjon? Får begge versjonene fram dramatikken like godt, eller er den ene versjonen mer dramatisk enn den andre? Her kan også læreren på forhånd skrive noen spørsmål på tavlen elevene skal være innom i diskusjonen sin. Eksempler på dette kan være:

- Hva tenker dere om det som skjer her? Hva var tankene deres underveis i scenen?
- Hvorfor handler Victoria som hun gjør?
- Hva forteller denne hendelsen dere om Victoria som karakter?

- Hvorfor tror dere befalet i militæret velger å lage en så dramatisk situasjon i leksjonen sin?
- Hvorfor tror dere det er nettopp skuddutveksling som blir brukt her?

Man kan tenke at elevene kan komme med svar på Victorias handlingsmåte, som for eksempel at hun handler på instinkter eller at hun er hovedkarakteren og det er alltid de som fremstår som helten i bøkene. Jeg kan også tenke meg at elevene kan komme med ulike tolkninger på Victorias handlinger da det kommer litt ulikt fram i de ulike bøkene. I romanen sitter Victoria rett siden av fenrik Teie når hun blir skutt, mens i den grafiske romanen er Teie i en annen del av rommet enn Victoria. Her kan derfor elevene som har lest de ulike versjonene komme med ulike tolkninger av handlingene til Victoria basert på plasseringen hennes. Når hun står så langt unna og fremdeles er den som rykker fram for å redde, viser det henne som karakter sterkere enn det romanen gjør?

Under analysen ligger oppslaget som viser scenen fra den grafiske romanen (figur 6). Oppslaget viser blant annet at den grafiske romanen består av forskjellige fortellermåter, som vi fant ut tidligere i analysen. Det blir tatt i bruk både førstepersonsforteller og tredjepersonsforteller, noe som kommer godt fram i oppslaget til denne scenen. Oppslaget er derfor et godt eksempel om man ønsker at elevene skal diskutere nettopp dette.

Spørsmål som kan stilles kan være:

- Hvilke fortellermåter blir brukt i oppslaget? Utdyp hvordan dere kan se de ulike fortellermåtene i oppslaget.
- Hvordan påvirker fortellermåtene scenen?
- Hvordan påvirker fortellermåten leseren? Hva gjør dette med troverdigheten til fortelleren?
- Hvordan påvirker fortellermåtene i *Nærkamp* leseren i forhold til fortellermåten i *Fittekvote*?

Hendelsen har et stort potensial for en samtale i mine øyne nettopp fordi det er små endringer som påvirker mye av handlingen desto mer man analyserer den. Ved å blande elever som har lest ulike versjoner, ville det blitt interessant å høre hva elevene tenker om innholdet i scenen og om de sitter igjen med det samme utbyttet. Tanken med prosjektet er

å se om bøkene gir leseren det samme utbyttet slik at det ikke har noe å si hvilken versjon elevene leser, og det å teste spesifikke scener som har noen ulikheter er dermed veldig interessant for å se hvordan samtalen ville blitt. Ulland trekker fram at for å gjøre slike samtaler mindre skumle er det ofte lurt å plassere elevene i små grupper før man eventuelt diskuterer funn og meninger i plenum. Det å avslutte i samtalen i en hel klasse kan bidra til å se scener fra ulike sider og få flere perspektiver og tolkninger, noe som er med på å bidra til litterær danning i form av å la elevene øve seg på å høre andres tankegang og meninger (Ulland, 2016, s. 100).

3.4.3. Veddemålet

Veddemålet er en scene som reflekterer trekantdramaet mellom tre sentrale personer, Victoria, Johansen og Christian. Dramaet og spenningen kommer godt fram i denne scenen, men det er også noe som følger historien hele veien fra dagen Victoria kommer inn i militærleiren på Rena. Dette gjør at scenen har et stort potensial for en tenkt litterær samtale, ikke bare fordi den omfatter mye informasjon og spenning, men også fordi den forteller meg som leser mye om karakterenes underliggende følelser. Scenen viser dermed leseren andre sider enn vi vanligvis ser i historien. Scenen tar for seg en stor endring i forholdet mellom Victoria og Johansen, da han uttaler sine følelser for henne både verbalt og fysisk gjennom å kysse henne. Christian kommer fram like etterpå og utstråler sinne ovenfor sine mistanker om hva som har skjedd, samtidig som Johansen påpeker at ingen veddemål er vunnet, enda.

Med denne scenen i tankene, hadde det vært interessant å la elevene diskutere hvordan karakterene blir framstilt, samt om vi ser noen endringer eller nye sider ved dem. Christian er en karakter som endrer seg mye fra start og til slutten av historien, noe som kan gjøre at leseren endrer sitt syn på karakteren underveis. Ved at Christian stadig blir mer og mer sint og frustrert, kan det for eksempel gjøre at leserens inntrykk av Johansen blir bedre. Dette kan gjøre at leseren kan leke med tanken om at Victoria kan vurdere å bytte kjæreste i løpet av historien. Scenen gir leseren et nært innblikk i Johansen tanker og ser hans myke sider ovenfor Victoria, noe som styrker tankene om at de kan ende opp sammen. Dette er med på å lage et ultimatum for Victoria som karakter, og spenningen bygger seg opp mot en hypotese om at hun til slutt må ta et valg mellom de to guttene. Elevene kan deles inn i små

grupper der de diskuterer scenen og karakterene. Ved å la elevene diskutere det de ser i scenen og karakterenes handlinger generelt først, gjør at alle involverte får et raskt overblikk og en felles forståelse for det de nettopp har lest. Elevene får også se om de sitter med det samme utbyttet fra scenen, eller om en av bøkene gir de detaljer den andre ikke ga. Elevene har da muligheten å utfylle hverandres tanker om handlingen og sammen skape en helhetlig historie. Som støtte kan elevene få noen spørsmål de må diskutere i løpet av samtalen:

- Hva skjer i scenen? Og hva er tankene deres om det som forgår?
- Hva forteller denne scenen dere om karakterene Victoria, Johansen og Christan?
- Viser noen av karakterene noen nye sider av seg selv?
- Hva gjør at denne scenen skiller seg ut fra de tidligere episodene mellom Johansen og Victoria?
- Hvordan oppfører Victoria seg i scenen? Gir hun uttrykk for at hun er interessert i Johansen?

Jeg kan tenke meg til at elevene her kan svare ganske direkte på spørsmålet om hva vi kan se i scenen, da mye av informasjonen vi får blir sagt og vist rett ut. Samtidig er det flere av spørsmålene som krever refleksjon, og evnen av å trekke tråder fra hvordan vi kjenner karakterene for å for eksempel kunne svare på hvorfor karakterene oppfører seg slik de gjør. Her kan man tenke at svar som «Victoria er usikker på hva hun vil» eller «Johansen har hele veien vist at han liker henne, så det er ikke rart at han kysser henne» kan komme fram.

Som vi så i teoridelen snakker Gro Ulland (2016, s. 100) om at elever kan være mer deltakende i litteratursamtaler om de må innta roller. Dette gjør at elevene må være fokuserte og handle raskt for å holde følge, og det er også med på å skape spenning da elevene må være noen andre enn seg selv. Elevene må da sette seg inn i andres posisjon og argumentere som om de skulle vært den personen. Siden denne scenen omhandler mye dialog mellom tre karakterer, er det mulighet for at elevene blir delt inn i grupper på tre og inntar hver sin rolle. Elevene kan spille ut den delen av scenen der Christian kommer inn å spør Johansen og Victoria hva de driver med. Elevene kan også spille ut en tenkt scene som skjer i ettertid mellom de tre karakterene.

Som vi kan se har scenen et stort potensial for samtale på grunnlag av måten den fremstiller karakterene på. Vi får her se Victoria og Johansen på tomannshånd, som fremkaller underliggende følelser og tanker hos de begge. Vi får også se Christians sjalusi og sinne da han oppdager at Victoria og Johansen er alene i kjelleren. Scenen gir også mulighet for en samtale gjennom en form for rollespill der elevene kan innta roller som de ulike karakterene og dermed må sette seg inn i hvordan de ville handlet.

3.4.4. De avgjørende minuttene

Når det gjelder denne scenen har jeg tenkt at elevene skal ha lest seg fram til scenen og selve scenen, men at de ikke har lest videre, da dette skal jobbes videre med, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. De avgjørende minuttene, er en stor hendelse i begge bøkene som gir leseren mye informasjon om karakterene og hvorfor de handler som de gjør. Vi får vite at hverken Victoria eller Christian får bli med videre i militæret, noe som fører til at Christian reagerer sterkt. Handlingene hans går ikke bare utover han selv, men også fenrik Teie, Johansen, Victoria og flere befalelever. Dette gjør at scenen har et stort potensial for en litterær samtale, da den har mye uforutsett handling og viser karakterenes reaksjon og handlingskraft i vanskelige situasjoner. Det kan være interessant å la elevene diskutere tittel, forside og tematikk i forhold til denne scenen. Spørsmål som kan stilles som støtte til samtalen kan være:

- Tror dere de to ulike titlene har en sammenheng med scenen? I så fall på hvilken måte?
- Kan forsidene på bøkene tolkes i sammenheng med scenen? På hvilken måte i så fall.
- Hva forteller denne scenen oss om tematikken i bøkene?

Begge bøkene fremstiller scenen likt, og gir den stor plass da den inneholder mye handling. Det som skjer i etterkant av scenen er derimot forskjellig i de ulike bøkene. Det kan derfor være interessant å få elevene til å diskutere hva som kunne skjedd etter hendelsene. Elevene vil få beskjed om å lese den siste store hendelsen i boka, og da tilhørende sidetall eller få utdelt utdraget for å sikre at ingen leser videre, for så å stoppe så fort den er ferdig. I etterkant kan de få lese hva som faktisk skjer, og da de to utgavene av hva som skjer siden romanen og den grafiske romanen har noen detaljer som ikke er identiske. Deretter kan de

diskutere hvilken versjon som var mest overraskende eller hva som gjorde mest inntrykk.

Spørsmål som kan stilles for å støtte elevenes samtaler kan være:

- Hvordan opplever dere denne scenen? Hva er det egentlig som skjer her?
- Hvordan viser Christian og Victoria sin karakterutvikling gjennom handlingene sine i scenen?
- Hva tror dere konsekvensene blir for Christian etter det han har gjort, og hva skjer videre med Victoria?
- Tror dere noen av de vil kunne komme inn igjen basert på valgene de har tatt under scenen?
- Fortell hverandre hvordan de ulike bøkene sluttet og diskuter hva som var mest overraskende.

Her kan man tenke seg litt ulike svar fra elevene da scenen er åpen for tolkning. Det er mye som skjer i scenen, og det er mye følelser fra karakterene. Jeg kan tenke meg at noen elever vil føle sympati ovenfor Christian, mens andre ikke vil føle på i det hele tatt. Noen vil kanskje ta Victorias side, som er normalt da hun er hovedpersonen i historien, mens andre vil prøve å se ting fra Christians perspektiv. Dette kan derfor skape diskusjon mellom elevene, og elevene må da ta imot og godta at andre tenker noe annet enn de. Dette er noe Ulland kaller for litterær danning, da elevene må lære seg å bli medborgere samtidig som de deltar i noe faglig (2016, s. 100). Scenen har et stort potensial for en litterær samtale, nettopp fordi den er så kompleks som den er. Elever kan diskutere flere sider ved scenen, og den gir mulighet for å ha ulike fokuspunkt da den inneholder så mye handling som den gjør.

3.4.5. Oppsummering av samtalen

Som en avslutning kan det være interessant å la elevene diskutere paratekstene enda en gang, og denne gangen diskutere hvilken de syntes representere bøkene best i henhold til tematikk og historie. Kanskje de også har forslag til forbedringer både på forside og tittel? De må altså se titlene og forsidene i forhold til bøkens helhet. Etersom elevene leser ulike versjoner av samme bok kan det hende de sitter med ulike meninger om nettopp dette, noe som gjør spørsmålet enda mer spennende etter min mening. Det kan også være flere ting som påvirker hvordan elevene har lest bøkene, og hva de sitter igjen med etter alle samtaler de har hatt rundt spesifikke scener. Dette kan påvirke deres helhetlige tolkning av

bøkernes tematikk, noe som kan føre til at ulike meninger kommer fram. For å få fram en diskusjon kan man stille spørsmål som:

- Hva tenker dere nå som dere har lest ferdig om forsidene og titlene på bøkene?
- Hva tenker dere om at bøkene har ulike forsider og titler?
- Kunne forfatterne løst dette på en annen måte?

I analysen over nevner jeg en sammenheng mellom «sjefens time» og «de avgjørende minuttene». Det viser seg at det er en del likheter mellom scenene, noe som gjør de interessante å sette opp mot hverandre. Når jeg selv leste ferdig bøkene tolket jeg scenen «sjefens time» som et frampek på den siste scenen «de avgjørende minuttene». At befalet valgte å bruke skudd som skremsel for å vise alvor, er et tydelig tegn på at de faktisk kommer til å oppleve dette senere, og er dermed forberedt på det. Det kan derfor være interessant å se om flere av elevene tolker det samme. For å sette i gang samtalen kan man stille spørsmål som:

- Kan *sjefens time* være et frampek på noe som kommer til å skje?
- Hvordan handler Victoria i «sjefens time» i forhold til «de siste minuttene»? Er det noe utvikling i henne som karakter og hennes handlingsmåte?

4.1. Drøfting og avsluttende refleksjoner

Gjennom avhandlingen har jeg undersøkt potensialet en roman og en grafisk adaptasjon har i en tenkt litterær samtale på ungdomstrinnet.

Jeg har funnet ut at ungdomsromanen *Fittekvote* og den grafiske romanen *Nærkamp* har et stort potensial for litterær samtale på ulike måter. Det har gjennom hele den litterære analysen blitt tatt i bruk en komparativ analyse for å undersøke hvor vidt de to ulike verkene forteller den samme historien og tematikken. Jeg har undersøkt handlingen i bøkene opp mot hverandre, og funnet ut av bøkene følger samme handlingsforløp, noe som gjør at de kan brukes samtidig i en samtale uten at handlingen påvirker samtalen i stor grad. Jeg har også undersøkt karakterene gjennom en karakteranalyse, der jeg har sett at leseren får det samme inntrykket av tre utvalgte karakterer uavhengig av hvilken bok elevene har lest.

Underveis har jeg støtt på en del utfordringer med masteroppgaven. Tidlig i skrivningen oppdaget jeg at det var lite forskning på feltet, noe som gjorde det utfordrende å støtte seg til tidligere forskning. Samtidig viste dette meg at min forskning ville bli nyttig, og bidra til et større forskningsfelt. Det har også vært utfordrende å lage spørsmål til analysen når man ikke har noen elever å ta hensyn til. Alle leser og tolker bøker ulikt, og det som virker logisk for meg å snakke om i ettertid er det ikke sikkert er like logisk for noen andre. Som lærer lager man spørsmål ut ifra kompetansen til klassen man har. Det gjør det lettere å danne spørsmål basert på hvordan de tenker og hvordan de deltar i slike samtaler.

Denne masteren har blitt et fundament for videre forskning på området, og det hadde vært dukket opp flere problemstillinger mens jeg har skrevet. Det hadde for eksempel vært interessant å teste ut teoriene mine i praksis, og gjennomført en klasseromsøkt der elevene leser bøkene og snakker om de underveis. Som vi så i tidligere, mener Laila Aase (2005, s. 106) at samtalen tilfører stor utvikling rundt resing når elevene stopper opp mens de leser for å snakke og reflektere over det de leser. På denne måten kan de lære av hverandre når de snakker sammen i grupper, samtidig som de lærer seg å møte andres synspunkter som kan være annerledes enn deres eget.

En annen problemstilling man kan jobbe videre med er elevers kompetanse rundt tegneserieoppsettet. Hvordan man leser slik form for litteratur kan være avgjørende for leseopplevelsen, og det hadde derfor vært interessant å undersøke om elever som strever med å lese mye verbaltekst ha bedre kompetanse på bilder og visuelle modaliteter generelt, eller om det er de mest erfarne leserne som også har mest kompetanse med både tekst og bilde.

Som nevnt innledningsvis er det et mangfold av grafiske adaptasjoner av eksisterende romaner, nye eller gamle klassikere. Denne forskningen har vist meg at man kan kombinere to versjoner av samme bok i en samtale, og dermed få mer tilpasset undervisning i litteraturundervisningen. Jeg tror dette kan være med på å fremme kreativiteten i dagens undervisningstimer, og få inn nye ideer til klasserommet. Som praksisstudent har jeg erfart at tekster som *Sult* (1890) og *Peer Gynt* (1867) er allerede eksisterende i norskundervisningen, men de grafiske adaptasjonene har aldri blitt nevnt. Elevene får også

ofte beskjed om å lese egne bøker, og heller ikke da har jeg sett noen oppdage de grafiske romanene. Jeg håper derfor denne masteren kan bringe de grafiske romanene fram i lyset, og inkludere de i litteraturundervisningen for å tilpasse undervisningen og dermed treffe flere av elevene vi har i klasserommet i dag.

Referanseliste

Andersen P. T, Mose G. & Norheim T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I P.T.

Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 9-26). Pax forlag A/S.

Bakken, J., Mose, M. & Oxfeldt. (2012). Sammensatte tekster. I P.T. Andersen, G. Mose & T.

Norheim (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 157-188). Pax forlag A/S.

Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A. S. (2018). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (4 utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Bjorvand, A.M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s. 154-175). Cappelen Damm akademisk.

Bjorvand, A. M. & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant, Om arbeid med moderne bildebøker. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet* (s. 107-121). Fagbokforlaget.

Bunting, M. (2014). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 13-18). Cappelen damm akademisk.

Foreningenles. (2011). *2011: Axel Hellstenius og Morten Skårdal for «Fittekvote».*

<https://foreningenles.no/ungdom/ungdomsskole/uprisen9/vinnere/2011-axel-hellstenius-og-morten-skardal-fittekvote>

Gabrielsen, I. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?

Edda, vol 107: nummer 2, (s. 85-99). <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research: Vol. 3* (s. 403-422). Lawrence Erlbaum.

Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: innføring i litterær analyse.*

Universitetsforlaget.

- Harper, M. (1996). *Kapteinsens skrekk 1, den 9. kunstart*. Telemark tegneserieverksted produksjon.
- Haugen, M.O. (2021, 3. november). Ungdomsbøker. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/ungdomsb%C3%B8ker>
- Hellstenius, A. & Skårdal, M. (2010). *Fittekvote*. Cappelen Damm.
- Hellstenius, A. & Halsnes, L. (2015). *Nærkamp*. Cappelen Damm.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: litterære samtaler i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Hutcheon, L. (2013). *A theory of Adaptation*. Routledge.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen damm akademisk.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk, Metodeboka 1*. (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature*. (2. utg.). Teachers' Collage Press.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse, arbeidsmåter og organisering. I *Inn i teksten - ut i livet* (14-36). Fagbokforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier?* (A. Leborg, Overs.). Minuskel. (Opprinnelig utgitt 1993).
- Mørstad, E. (2021, 19. august). Fargesymbolikk. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/fargesymbolikk>
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I M. Nussbaum & I. Engelstad (Red.),

- Litteraturens etikk* (s. 25-57). (A. Øye, Overs.). Pax.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Rongved, E. (2021, 28. april). Slik kan norsklæreren skape leselest. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-litteratur-partner/slik-kan-norsklaereren-skape-leselyst/1847791>
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Selboe, T. (2022, 27. januar). Roman. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/roman>
- Slettan, S. (2014). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s. 9-27). Cappelen Damm akademisk.
- Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s. 13-35). Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, O.J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Cappelen Damm akademisk.
- Tønnessen, E.S. (2012). Å lede elevene inn i teksten. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa* (s. 131-149). (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2010). *Billedlig talt: En komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bora uib. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/4070>
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 2(3). <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/270>
- Uprisen. (2011). *Uprisen - Norges eneste rene ungdomsbokpris*. <https://uprisen.no/om-uprisen/>
- Willhelm, J. D. & Smith, M. W. (2014). Reading don't fix no chevys (yet!). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(4), 273-276. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.galanqa.hvl.no/doi/full/10.1002/jaal.361>
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar, litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske samlaget.