



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

«Litteratur og livsmestring: Ein studie av det estetiske, etiske og didaktiske i tre skjønnlitterære bøker»

«Literature and life mastery: A study of the aesthetic, ethical and didactic in three fiction books»

Jonas Ure Hylland

Master i barne- og ungdomslitteratur

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiar: Åse Høyvoll Kallestad

16. mai 2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Ett barn ensamt med sin bok skapar sig
någonstans inne i själens hemliga rum egne
bilder, som överträffar allt annat.
Sådana bilder är nödvändiga för människan.
Den dagen barnens fantasi inte längre orkar
skapa dem, den dagen blir mänskligheten fattig.
Allt stort som skedde i världen, skedde först i
någon människas fantasi, och hur morgondagens
värld ska se ut beror till stor del på det mått av
inbillningskraft som finns hos de där som just nu
håller på att lära sig läsa. Därför behöver barnen
böcker.

Astrid Lindgren, 1958¹

¹ Slik avslutta Astrid Lindgren sin takketales etter å ha motteke H. C. Andersen-medaljen i 1958. Sitatet er henta frå: Astrid Lindgren company. (u.å.). *Vad läste Astrid Lindgren?* Astrid Lindgren.
<https://www.astridlindgren.com/sv/astrid-lindgren/vad-laste-astrid-lindgren>

Innholdsliste

| | |
|---|----|
| Føreord | 5 |
| Samandrag | 6 |
| Abstract | 7 |
| 1. Innleiing | 8 |
| 1.1 Bakgrunn for studien..... | 8 |
| 1.2 Tidlegare forskning..... | 10 |
| 1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål | 12 |
| 1.4 Teoretisk grunnlag og oppgåva sin struktur | 13 |
| 2. Studien sitt materiale | 16 |
| 2.1 Presentasjon og val av materiale | 16 |
| 2.2 Presentasjon av handling i bøkene | 18 |
| 2.2.1 Toget: En historie om ensomhet | 18 |
| 2.2.2 Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord..... | 19 |
| 2.2.3 Villdyret: En historie om de vanskelige barna | 19 |
| 3. Teori | 20 |
| 3.1 Livsmeistring i læreplanen | 20 |
| 3.1.1 Litteratur og livsmeistring..... | 22 |
| 3.2 Estetikk..... | 24 |
| 3.2.1 Estetisk erfaring | 25 |
| 3.3 Etikk..... | 28 |
| 3.3.1 Etikk i litteraturen | 30 |
| 3.4 Didaktikk..... | 32 |
| 3.4.1 Didaktisk litteratur | 32 |
| 4. Metode | 36 |
| 4.1 Litterær analyse som metode | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2 Dei estetiske verkemidla i den litterære analysen | 37 |
| 4.2.1 Forteljar | 40 |
| 4.2.2 Fokalisering | 41 |
| 4.2.3 Perspektiv | 41 |
| 4.2.4 Tid | 42 |
| 4.2.5 Stil og språk i forteljingane | 43 |
| 5. Analyse | 45 |
| 5.1 Analyse av <i>Toget: En historie om ensomhet</i> | 45 |
| 5.1.1 Forteljar og fokalisering i Toget | 45 |
| 5.1.2 Perspektiv i Toget | 47 |
| 5.1.3 Tidselement i Toget | 49 |
| 5.1.4 Stil og språk i Toget | 51 |
| 5.2 Analyse av <i>Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord</i> | 53 |
| 5.2.1 Forteljar og fokalisering i Den røde ryggsekken | 53 |
| 5.2.2 Perspektiv i Den røde ryggsekken | 55 |
| 5.2.3 Tidselement i Den røde ryggsekken | 58 |
| 5.2.4 Stil og språk i Den røde ryggsekken | 61 |
| 5.3 Analyse av <i>Villdyret: En historie om de vanskelige barna</i> | 64 |
| 5.3.1 Forteljar og fokalisering i Villdyret | 64 |
| 5.3.2 Perspektiv i Villdyret | 67 |
| 5.3.3 Tidselement i Villdyret | 70 |
| 5.3.4 Stil og språk i Villdyret | 72 |
| 6. Drøftingar rundt det didaktiske potensiale | 75 |
| 6.1 Livsmeistring i bøkene | 75 |
| 6.1.1 Livsmeistring i Toget | 75 |
| 6.1.2 Livsmeistring i Den røde ryggsekken | 76 |

| | |
|---|-----------|
| 6.1.3 Livsmeistring i Villdyret..... | 77 |
| 6.1.4 Det menneskelege slektskapet..... | 78 |
| 6.1.5 Relasjonen i eit livsmeistringsperspektiv | 80 |
| 6.2 Det etiske i bøkene | 81 |
| 6.2.1 Det etiske i forteljar- og fokaliseringsinstansen | 81 |
| 6.2.2 Det etiske i illustrasjonane | 85 |
| 6.2.3 Det etiske i forteljingane | 87 |
| 6.3 Det didaktiske i bøkene..... | 88 |
| 6.3.1 Skjuler forteljaren seg?..... | 88 |
| 6.3.2 Førebileter? | 91 |
| 6.3.3 Forteljinga sine rom..... | 92 |
| 6.3.4 Forteljinga sitt føremål | 93 |
| 7. Oppsummering og avsluttande refleksjonar | 95 |
| Litteraturliste | 97 |

Figurliste

Løyve til å gjengi illustrasjonane er gjeve av Arnstein Bjørke i Fagbokforlaget.

| | |
|---|----|
| Figur 1: Oppslag 3 (s. 8 - 9) i Toget: En historie om ensomhet (2018b) | 48 |
| Figur 2: Oppslag 8 (s. 18 - 19) i Den røde ryggsekken (2018a) | 56 |
| Figur 3: Oppslag 10 (s. 22-23) i Den røde ryggsekken (2018a) | 57 |
| Figur 4: Oppslag 1 (s. 4 - 5) i Villdyret: En historie om de vanskelige barna (2018c)..... | 67 |
| Figur 5: Oppslag 4 (s. 10 - 11) i Villdyret: En historie om de vanskelige barna (2018c)..... | 68 |

Føreord

To år på masterstudiet i Barne- og ungdomslitteratur ved Høgskulen på Vestlandet er ved vegg ende. Vegen frå første prosjektskisse til ferdig produkt har til tider vore lang, krevjande og uklår. På same tid har den vore lærerik, spanande og engasjerande.

Min første og største takk går til min dyktige rettleiar Åse Høyvoll Kallestad. Takk for konstruktive og støttande rettleiingar, engasjement, tiltru og gode samtalar. Nett slik karakteren Frodo i *Ringenes Herre* trong Gandalf for å finne vegen til målet, trong eg ei Åse som kunne rettleie meg tilbake på stien dei gongane eg vandra meg vill.

Eg vil og rette mi takksemd til lærarane på masterstudiet for gode og inspirerande førelesningar, samtalar og seminar. Det same til gjengen på lesesalen! Mine medstudentar, som gjennom lange dagar, kveldar og ikkje minst pausar har kome med verdifulle tilbakemeldingar og råd – og godt humør.

Takk til Arnstein Bjørke og Fagbokforlaget for at eg fekk løyve til å gjengi illustrasjonar frå dei tre forteljningane.

Ein samla takk til vener og familie som har heia meg fram gjennom denne perioden. På grunn av dykk har eg klart å kople ut oppgåva når eg har hatt trong for det.

Jonas Ure Hylland

Bergen, 16. mai 2022

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker korleis tre didaktiske forteljingar kan opne opp for erfaring av livsmeistring. Forteljingane *Toget: En historie om ensomhet*, *Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord* og *Villdyret: En historie om de vanskelige barna* er ein del av bokserien *Livsmestring* som vart utgitt av Fagbokforlaget i 2018. Bokserien blir presentert som ein ressurs i skulen sitt arbeid med det tverrfaglege temaet *Folkehelse og livsmestring*, som vart introdusert saman med *Kunnskapsløftet 2020*.

Omgrepet livsmeistring blir i denne oppgåva koplå til læreplanen sin definisjon. Når eg undersøker korleis bøkene kan opne opp for erfaring gjer eg det med utgangspunkt i blant andre Hans-Georg Gadamer og John Dewey sine syn på *estetisk erfaring*. Ved hjelp av litterær analyse, analyserer eg korleis det estetiske i dei tre utvalte bøkene er med på å framstille livsmeistring. Eg avgrensar meg til å analysere følgjande fem estetiske verkemiddel: forteljar, fokalisering, perspektiv, tid, stil og språk. Med utgangspunkt i forteljingane sitt didaktiske føremål ynskjer eg òg å inkludere det etiske ved tekstane i oppgåva. Det handlar om at eg drøftar korleis bøkene kan fremje etisk refleksjon.

Funn frå analysane viser korleis forteljingane, ved hjelp av dei estetiske verkemidla, *viser* oss karakterane si livsmeistring. Der fleire verkemiddel verkar saman, og i eit samspel gjev dei lesaren eit inntrykk av korleis hovudpersonane sine vanskar kjennast ut. Gjennom språklege bilete og vendingar kan forteljingane vere med å tilby lesaren eit språkregister for det som er vanskeleg. Me ser òg korleis verkemiddel, som forteljar- og fokaliseringsinstansen, *utfordrar* lesaren til å aktivere tidlegare erfaringar for å kunne forstå karakterane. Illustrasjonane verkar ulikt i dei tre forteljingane. Der dei i *Den røde ryggsekken* framstiller karakteren sitt ytre og indre, gjev dei i *Toget* og *Villdyret* berre tilgang på karakterane sitt ytre. Her verkar samspelet mellom tekst, illustrasjon og lesar inn for å skape ei forståing for personane i forteljingane.

Abstract

This master thesis examines how three didactic narratives can open for experience of life mastery. The stories *Toget: En historie om ensomhet*, *Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord* and *Villydyret: En historie om de vanskelige barna* is a part of the book series *Livsmestring* which was published by Fagbokforlaget in 2018. The book series is presented as a resource in the school's work with the core curriculum *Health and life skills*, which was introduced in association with *Kunnskapsløftet 2020*.

In this assignment, the concept of life mastery is linked to the curriculum's definition. When I examine how the books can open for experience, I do so based on, among others, Hans-Georg Gadamer and John Dewey's views on aesthetic experience. Using literary analysis, I analyze how the aesthetics of the three selected books help contribute to develop life mastery. I limit myself to analyzing the following five aesthetic tools: Narrator, focalization, perspective, time, literary style and language. Based on the didactic object aim of the narratives, I also wish to include the ethics of the texts in the thesis. Which will consist of me discussing how the books can promote ethical reflection.

Findings from the analyzes show how the narratives, with help from the aesthetic tools, display the characters' life mastery. Where several tools work together, and in an interaction, they give the reader an impression of how the main characters' experience their difficulties. Through linguistic imagery and twists, the narratives can help to offer the reader a language register, with means to facilitate communication about difficult feelings and experiences. We also see how these tools, such as the narrator and focalization, challenge the reader to activate previous experience in order to understand the characters. The illustrations work differently in the three narratives. Where in *Den røde ryggsekken* they present their character's inner and outer state, they in *Toget* and *Villydyret* only give access to their characters' inner state. Here, the interplay between text, illustration and reader works to create an understanding for the characters in the stories.

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for studien

I den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet 2020* (LK20), blir me introdusert for tre overordna tverrfaglege tema. Eitt av desse er *Folkehelse og livsmestring*. Temaet si målsetjing er å «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mange har uttrykt begeistring over at temaet blir sett på timeplanen og skal ha prioritet i skulen sitt arbeid. Men innføringa har òg møtt motstand. Ein av kritikarane er Ole Jacob Madsen. I boka *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* (Madsen, 2020) hevdar han at innføringa av livsmestring i skulen viser ein tendens i samfunnet vårt til å flytte ansvaret frå det kollektive og over på det einkilde individ. Han reflekterer rundt om det er lettare å lære elevane å takle presset, i staden for å faktisk redusere det? (Madsen, 2020). Introduksjonen av *Folkehelse og livsmestring* i skulen heng nok saman med ei opplevd auke i rapportering om psykisk «uhelse» blant unge i dag.

Ein har ofte kunna lese om psykiske plagar blant unge i media og forskinga dei siste åra. Tal frå Ungdata kan tyde på at eit aukande tal unge slit med psykiske utfordringar i kvardagen. «Siden Ungdata i 2010 startet å kartlegge forekomsten av selvrapporterte psykiske plager blant norske tenåringer, har man registrert en økning i omfang hvert eneste år» (Ungdata, 2020). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA] har undersøkt korleis og kvifor ungdommar opplever press og stress, noko som resulterte i rapporten «Stress og press blant ungdom». Funn knyter særleg skulesituasjonen til ungdommane sine stressrelaterte psykiske helseplagar, primært gjennom dei «krav som stilles fra skolen, eller som ungdom stiller til seg selv i skole- og utdanningssammenheng» (Eriksen et al., 2017, s. 7). Dei opplever og press på utsjånad, men dette er rapportert som «mindre tydelig for ungdommene enn presset de opplever fra skolen» (Eriksen et al., 2017, s. 8). Tanken om eit overordna tema med siktemål at elevane skal lære å meistre eigne liv, har vekka engasjement hjå meg. Samstundes har eg undra meg over korleis ein kan omsette målsetjinga i praksis?

Med utgangspunkt i eiga lærarutdanning, og masterutdanninga som eg no tar i Barne- og ungdomslitteratur ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), tenkjer eg litteraturen kan vere ein mogleg inngang til arbeidet med livsmeistring. I antologien *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredaktikken* (2020) introduserer Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland omgrepet «estetisk danning». Det handlar om kva tyding skjønnlitteraturen kan ha for lesaren sitt «liv, virkelighetsforståelse, holdninger, forestillinger, identitet og danning i vid forstand» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 17). Den estetiske danninga «skjer i en kontinuerlig veksling mellom litteraturens innhold, leserens kunnskaper (...) og leserens opplevelse i møte med tekstene» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14). Dei ynskjer å slå eit slag for leseoppleving og estetisk erfaring i litteraturfaget i skulen, og viser til korleis litteraturen si estetiske utforming og lese måtane den inviterer til, særleg har eit potensiale for danning (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Det er ei slik forståing av litteraturen sitt potensiale eg skriv denne studien inn i. Den estetiske inngangen er sentral for mi masteroppgåve. For det første, handlar det om å undersøkje korleis det å meistre livet blir framstilt gjennom det estetiske i bøkene. For det andre, korleis me gjennom å sjå og vurdere korleis andre meistrar sine liv, kan erfare livsmeistring.

I samband med innføringa av det tverrfaglege temaet *Folkehelse og livsmestring* gav Fagbokforlaget ut serien *Livsmestring* i 2018. Serien består av tolv skjønnlitterære bøker mynta på elever på ungdomsskulen. Fagbokforlaget skriv følgjande om serien sitt formål: «[Bøkene] er skrevet for å gi elevene grunnlag for å lese om, vurdere og diskutere utfordringer knyttet til psykisk og fysisk helse» (Fagbokforlaget, u.å.). Frå forlaget si side blir *Livsmestring*-serien kopla til temaet *Folkehelse og livsmestring*, og presentert som ein ressurs i arbeidet i skulen. «Bokserien egner seg godt for tverrfaglig undervisning og lesetrening, og tar for seg emner som: seksualitet, sorg, kulturkonflikt, utenforskap, omsorgssvikt, seksuelle overgrep, mobbing, angst, utagering, selvskading og ensomhet» (Fagbokforlaget, u.å.). Serien *Livsmestring* frå Fagbokforlaget ser soleis ut til å ha ein klår pedagogisk agenda og eit didaktisk føremål.

På bakgrunn av det didaktiske føremålet, eller «oppgåva» til bøkene i *Livsmestring*-serien, kan ein kalle dei didaktiske forteljingar. Den didaktiske litteraturen har gjennom tidene hatt ulik funksjonar. Slik litteratur har gjerne hatt som mål å påverke lesaren sine handlingar,

haldningar og tankar (Elsness, 1993). Didaktisk litteratur har gjerne forsøkt å formidla bestemte moralske verdiar og/eller presentert lærdom om verda (Ridderstrøm, 2020). Med utgangspunkt i det eg skreiv om å undersøkje den estetiske framstillinga av livsmeistring i bøkene, er det difor interessant å spørje seg: Kva har det didaktiske føremålet å seie for den estetiske framstillinga? Korleis påverkar det didaktiske bøkene sin form og innhald? Kva moglegheiter til refleksjon rundt det etiske gjev slike bøker? Jakob Lothe viser i boka *Etikk i litteratur og film* (2016) at mykje av litteraturen sin appell ligg i etikken dei presenterer. For Lothe (2016) er ikkje etikken berre knytt til innhaldet, men er òg ein del av forma og forteljemåten. Han understreker samstundes at «[e]in litterær tekst (...) gir ingen etisk fasit; gjer den det, dreier den raskt mot eindimensjonal didaktikk eller propaganda» (Lothe, 2016, s. 10). Dette er interessant med omsyn til det didaktiske utgangspunktet til *Livsmestring*-serien. Dersom bøkene i serien presenterer ein etisk fasit, eller svarar på dei etiske spørsmåla dei stiller, vil dei kunne stå i fare for å vere «eindimensjonal didaktikk» (Lothe, 2016, s. 10). I analysane mine vil eg difor nettopp undersøkje dette forholdet mellom det estetiske, etiske og didaktiske.

1.2 Tidlegare forskning

Omgrepet livsmeistring ser ut til å ha fått ny merksemd etter innføringa av ny læreplan og introduksjonen av det tverrfaglege temaet *Folkehelse og livsmestring*. I dei seinare åra er det gjeve ut fleire masteroppgåver som set ulikt fokus på livsmeistring og korleis ein kan nærme seg eit forholdsvis vidt omgrep. Nokre koplpar livsmeistring til litteraturen, slik som Jonas Ø. Martinsen. I masteroppgåva *Kære, lad os ikke komme ind på følelser og sligt noget* (Martinsen, 2019) undersøkker han korleis skjønnlitteraturen kan bidra til kunnskap og dugleikar innanfor temaet *Folkehelse og livsmestring* i skulen. Studien undersøkker og korleis skjønnlitteraturen sin rolle kan legitimerast ved hjelp av det nye tverrfaglege temaet (Martinsen, 2019, s. 7). Nokre masteroppgåver undersøkker kva lærarar tenkjer om litteratur som inngang til møtet med det nye temaet. Til dømes Julie Voie-Gunleifstøl, som undersøkker lærarar i engelsk på vidaregåande sine haldningar til å nytte seg av litteratur i arbeidet med *Folkehelse og livsmestring* (2021, s. iii).

Øg ved masterprogrammet *Barne- og ungdomslitteratur* ved HVL er det gjeve ut slike studiar dei siste åra. Masteroppgåva *Følelsenes betydning i skjønnlitteratur for barn* (Netland, 2021)

undersøker tre skjønnlitterære bøker og deira tyding for barn si emosjonelle utvikling med utgangspunkt i framstillinga av følelsar. Analysen hennar viser at bøkene kan opne for barn sine refleksjonar rundt det å handtere eigne følelsar ved at dei eksemplifiserer emosjonelle dugleikar. Bøkene kunne skape trygge rom for barn å utforske i, og utvide deira kjenslemessige erfaringsgrunnlag og oppdage strategiar for sjølv å handtere kjensler (Netland, 2021). I masteroppgåva «*Vi er alle bøker med ulike kapitler. Noen kapitler er vidunderlige, mens andre er mørke og stygge*». *Psykiske utfordringer i ungdomsromanen Et hjerte i en kropp i verden* (2021) undersøker Ingvild H. Vestre korleis ein ungdomsroman framstiller psykiske utfordringar og korleis den «potensielt kan bidra til unges livsmestring» (Vestre, 2021, s. 2). Analysen til Vestre viser at gjennom det estetiske kan lesaren leve seg inn i hovudkarakteren sine psykiske utfordringar. Slik kan ein skape innsikt og forståing av eigen og andre si livsmestring (Vestre, 2021, s. 78). Ho ynskjer at studien skal vere med å vise det estetiske dannelsingspotensialet som skjønnlitterære forteljingar ber med seg (Vestre, 2021, s. 12).

Faglitteraturen ser òg ut til å ha retta merksemd mot livsmestring dei siste åra. Ulike fagtradisjonar og -retningar rettar seg mot lærarar og lærarstudentar i eit forsøk på å fylle omgrepet livsmestring med innhald og praksisar. Ein finn didaktiske fagbøker som presenterer korleis ein kan arbeide med temaet i skulen, slik som *Lærereens arbeid med livsmestring* (2021) av Anne G. Danielsen og *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (2020) av Hege E. Tjomsland, Nina G. Viig og Geir Kåre Resaland. Andre utgivingar koplar relasjonen sterkt på arbeidet med livsmestring, som til dømes *Folkehelse og livsmestring: Helhet og nærvær* (2020) av Karen Ringereide og Siri L. Thorkildsen. I *Perspektiver på livsmestring i skolen* (2020) kombinerer Audun Myskja og Camilla Fikse perspektiv frå pedagogikken og medisinfeltet. Andre igjen koplar litteraturen saman med livsmestring, slik som *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling* (2020) av Signy Marie K. Stoltenberg og *Livsmestring gjennom fortellinger* (2021) av Tone Evensen.

Min studie vil som fleire av dei andre, plassere seg i forholdet mellom litteratur og livsmestring. I likskap med blant andre Netland og Vestre, vil denne studien undersøkje det estetiske i det utvalte materialet. Men med omsyn til det didaktiske utgangspunktet som

mine forteljingar har, vil eg difor inkludere det etiske og didaktiske perspektivet. Studien vil undersøkje forholdet, og vekselverknaden mellom det estetiske, etiske, og didaktiske i tre utvalte forteljingar. Studien har difor fått tittelen *Litteratur og livsmestring: Ein studie av det estetiske, etiske og didaktiske i tre skjønnlitterære bøker*. So langt eg kjenner til vil dette representere ei ny vinkling innanfor forskinga på litteratur og livsmestring. Heller ikkje dei utvalte bøkene, eller serien *Livsmestring*, har vore undersøkt tidlegare.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Innleiingsvis i masteroppgåva viste eg, med utgangspunkt i Røskeland og Kallestad sitt omgrep *estetisk danning*, til litteraturen sitt potensiale i møte med temaet livsmestring. Litteraturen kan presentere oss for andre røyndommar, forståingar og opplevingar enn dei me kjenner sjølv. Etter Røskeland og Kallestad sitt syn kan litteraturen bidra til danning fordi den «aktiverer innlevelse og følelser, men også innsikt i situasjoner og forhold som er annerledes enn dem leseren erfarer i eget liv» (2020, s. 13). Litteraturen er med andre ord ein arena der lesaren kan gjere seg erfaringar. Ein får tilgang til andre sine liv, og kan overføre desse erfaringane til eigne liv. I skulen er det gjerne i norskfaget litteraturen blir via noko plass. Norskfaget spelar difor ei sentral rolle i arbeidet med *Folkehelse og livsmestring*. Her skal elevane utvikla evna til å uttrykkje seg skriftleg og munnleg, noko som gjer dei i stand til å gje uttrykk for eigne kjensler, tankar og erfaringar (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faktisk blir lesing av skjønnlitteratur, og sakprosa, trekt fram som viktig i forhold til lesaren si eiga livsmestring: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Livsmestring-serien framstår på mange måtar som nærast eit «bestillingsverk» til skulen i arbeidet med *Folkehelse og livsmestring*. Nemninga «bestillingsverk» vel eg med bakgrunn i forlaget si vektlegging av serien som ein ressurs inn i skulen og derav det klare didaktiske føremålet. Med utgangspunkt i dette vil eg omtale materialet som didaktiske forteljingar gjennom oppgåva. Som eg kommenterte innleiingsvis, med utgangspunkt i Lothe sine åtvaringar om etiske fasitar, reiser det didaktiske føremålet til bøkene nokre interessante innfallsvinklar. Det er interessant å undersøkje om forteljingane i min studie tenderer mot det Lothe kallar «eindimensjonal didaktikk eller propaganda» (2016, s. 10). Eg vil difor

undersøkje korleis bøkene kan fremje etisk refleksjon. Samstundes løftar Lothe fram at litteraturen kan stille lesaren ovanfor etiske problemstillingar *utan* å vere moraliserande, nettopp fordi tekstskaparen på si side kan vise lesaren stor tillit ved å invitere oss til sjølv å reflektere etisk (Lothe, 2016). Litteraturen kan vise oss korleis karakterane handterer, eller unnlét å handtere utfordringar, i sine liv. Dette kan som nemnt gje oss innsikt i andre sine liv og utfordringar. Me kan gjennom karakterane bli stilt ovanfor vanskelege oppgåver og dilemma, og soleis erfare kva det å meistre livet kan innebere. På bakgrunn av det eg har presentert, har eg formulert følgjande problemstilling:

Korleis kan tre didaktiske forteljingar opna opp for erfaring av livsmeistring?

Problemstillinga vil bli svara på gjennom følgjande tre forskingsspørsmål:

1. Korleis formidlar dei tre skjønnlitterære bøkene livsmeistring?
2. Korleis kan bøkene, med ein uttalt pedagogisk agenda, fremje estetisk erfaring og etisk refleksjon?
3. Korleis nærmar bøkene seg livsmeistring i eit litteraturdidaktisk og etisk perspektiv?

1.4 Teoretisk grunnlag og oppgåva sin struktur

Livsmeistring er det overordna kjerneomgrepet i min studie og vil difor bli forklart først. Forståinga av livsmeistring blir i denne studien tett knytt til den nye læreplanen sin definisjon av omgrepet. Sidan eg koplar litteraturen til livsmeistring vil eg difor presentere teoretikarar som tar for seg korleis litteraturen kan vise oss korleis andre meistrar sine liv. I dette delkapittelet vil i hovudsak Signy Marie K. Stoltenberg og Martha C. Nussbaum sine tankar bli presentert og drøfta med kvarandre. Bakgrunnen til at Stoltenberg sine tankar er valt ut, er fordi ho i boka *Barn, litteratur og livsmestring* (2020) viser til korleis litteraturen kan bere med seg eit potensiale for lesaren si livsmeistring. Nussbaum (2016) sine tankar er inkludert her fordi ho drøfter korleis litteraturen kan vere med å utvikle lesaren si evne til empati i samhandling med andre. Med utgangspunkt i dette delkapittelet vil eg peike ut vegen vidare. Studien vil gå vegen om estetisk, etisk og didaktisk litteraturteori for å svare på problemstillinga.

Med bakgrunn i studien sin problemstilling vil eg inkludere teori om erfaring. For å avgrense

omfanget vil Hans-Georg Gadamer, John Dewey, Wolfgang Iser og Louise Rosenblatt sine syn på estetisk erfaring bli vektlagt. Gadamer meiner at den estetiske erfaringa kan oppstå i møtet mellom verk og mottakar. Dewey er opptatt av å skilje mellom oppleving og erfaring, der den estetiske erfaringa kan bli til på bakgrunn av den medskapande handlinga med verket. Iser viser til korleis verket kan påverke lesaren sin resepsjon gjennom å utfordre oss til å tenkje i termar av erfaringar som er forskjellig frå våre egne. Rosenblatt på si side vektlegg korleis vår hensikta i møtet med teksten vil påverke vår oppleving av den. Gadamer og Dewey representerer filosofiske perspektiv innanfor estetikken, medan Iser og Rosenblatt høyrer til resepsjonestetikken.

For å kunne drøfte korleis bøkene kan fremje estetisk refleksjon vil eg presentere teori som omhandlar etikk i litteraturen. Nussbaum kunne med rette blitt plassert innanfor estetisk teori. Når eg vel å plassere ho innanfor etikkteorien er det fordi ho i boka *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (2016) framhevar korleis skjønnlitterære tekstar kan gjere oss tenkande, handlande og medfølande, og slik vere med å utvikle våre moralske verdier og empati. I tillegg er Judith A. Langer og Jakob Lothe sentrale bidragsytarar innanfor litteraturteori om etikk. Lothe sitt perspektiv blir presentert ut frå boka *Etikk i litteratur og film* (2016), der han, i likskap med Nussbaum, viser til korleis litteraturen kan styrke vår empati og utvide perspektivet vårt. I *Litterära föreställningsvärdlar* (1995) peikar Langer på korleis me i møte med ein tekst vil veksle mellom fleire verdnar. Langer kunne med andre ord òg blitt presentert under estetikken, men hennar teori blir sett i samanheng med Nussbaum sin idé om *den narrative förestillingsevna* og vil difor bli presentert under etikkteorien.

I min studie vil eg inkludere didaktikkteorien av fleire årsakar. For det første er materialet eg undersøker didaktiske forteljingar. For det andre drøftar eg korleis forteljingane nærmar seg livsmeistring i eit litteraturdidaktisk perspektiv. For det tredje viser eg innleiingsvis i studien til korleis det estetiske og etiske i forteljingane kan vere med å påverke det didaktiske. Eller som nemnt, er det kanskje meir rett å peike på ein gjensidig påverknad mellom dei tre? Under didaktikkteorien vil eg ta for meg ein kort gjennomgang av barnelitteraturen sitt formål, eller målsetjing, frå 1600-talet og fram til i dag. Gjennomgangen vil vere sentral i defineringa av kva didaktisk litteratur kan vere.

Den vidare strukturen i oppgåva er som følgjer: Først vil eg gjere greie for val av materialet. Her presenterer eg òg dei tre bøkene som eg analyserer. Deretter vil det teoretiske rammeverket for studien bli presentert nærare. So vil eg ta for meg den metodiske tilnærminga til studien, samt ein presentasjon av dei estetiske verkemidla eg nyttar meg av i analysane. Det neste kapittelet er soleis analysane av dei tre bøkene. Dei vil bli analysert kvar for seg, men med utgangspunkt i dei same estetiske verkemidla som presentert i kapittelet før. I kapittel seks vil analyse- og teoridelen bli drøfta opp mot problemstilling og forskingsspørsmåla. Dette kapittelet er drøftingsdelen i studien, og vil vere delt i tre; Der eg drøfter forskingsspørsmåla kvar for seg. Til slutt vil eg gje ei samla oppsummering av funna mine.

2. Studien sitt materiale

I dette kapitlet vil eg presentere og vise korleis eg gjekk fram for å velje ut materialet i studien min. Når dette er gjort, vil eg gje ein kort presentasjon av handlinga i dei tre bøkene som eg undersøker nærare. Innfallsvinkelen rundt livsmeistring kom først i dette prosjektet, og materialet vart valt ut frå denne. *Livsmestring*-serien verka interessant av fleire årsakar. Eg meiner serien reiser nokre spørsmål som ein treng å undersøkje nærare.

2.1 Presentasjon og val av materiale

Som dykk er kjend med er formålet til *Livsmestring*-serien å bidra til kunnskap om ulike sider ved det å meistre livet. Bokserien er gjeven ut av eit fagbokforlag, og det kan difor vere nærliggjande å knyte bøkene til fagboksjangeren. I fagbøker blir merksemda gjerne retta «mot eit bestemt emne eller saksforhold» som dei formidlar kunnskap om (Birkeland et al., 2018a, s. 146). Forlaget si nettside forsterkar inntrykket av at bøkene i *Livsmestring*-serien kan vere knytt til fagboksjangeren. Fagbokforlaget fokuserer på «[d]en gode fagboken, det gode læremiddelet og forfatteren» (Fagbokforlaget, u.å.). Likeeins ser ein at dei rettar merksemda si mot læremiddelet og kunnskapsformidling. Frå forlaget si side blir bøkene derimot definert som «skjønnlitterære tekstar» (Fagbokforlaget, u.å.). Det at forlaget definerer serien som skjønnlitteratur, treng ikkje ekskludere bøkene frå å vere eit læremiddelverk. Blant anna, fordi det ikkje er uvanleg å bruke narrative grep, som forteljing eller forteljande innslag, i fagbøker (Løvland, 2022; Birkeland et al., 2018a). Heller ikkje det at bøkene fremjar kunnskap om ulike sider ved livsmeistring, avgjer om det er ei fagbok eller skjønnlitterær bok. Både sjangrane kan potensielt gje kunnskap, erfaring og oppleving på kvart sitt vis. Derimot ser me at skjønnlitteraturen gjerne framheve «det estetiske ved teksters *form* både språkleg og kompositorisk» (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 21). Det estetiske kan vere ordval, språkleg bilete, oppbygging og samspel mellom det verbale og visuelle. I mi oppgåve vil eg nytte nemninga til forlaget om bøkene, altso at dei er skjønnlitterære tekstar. Likevel, har eg inkludert denne korte drøftinga mellom fagbok og skjønnlitteratur for å vise dei utfordringane som kan ligge i skjeringspunktet mellom det estetiske, etiske og didaktiske.

Det at ingen tidlegare har undersøkt *Livsmestring*-serien, ser eg på som ein styrke for studien. Sjølv om forlaget sel serien som eit grunnlag for å lese om, vurdere og diskutere

utfordringar rundt psykisk og fysisk helse, er ikkje dette einstyddande med at serien vil gje elevane erfaringar rundt det å meistre livet. Forteljingane sitt didaktiske utgangspunkt, treng heller ikkje bety at dei utfordrar elevane til etisk refleksjon. Det didaktiske kan representere ei *utfordring* dersom det estetiske aspektet blir overskygga, ved å reprodusere bestemte verdiar og rette ein moralsk peikefinger mot lesaren. Dersom det etiske i tekstane slår over det didaktiske kan tekstane stå i fare for å redusere det forhandlande potensiale rundt etikk som kan ligge i møte mellom tekst og lesar. I og med studien min fokuserer på det estetiske, etiske og didaktiske i forteljingar meiner eg det er naudsynt å avgrensa materialomfanget. Eg vel difor å analysere tre forteljingar, fordi eg då kan: Inkludere fleire estetiske verkemiddel i analysen; Lese dei tre bøkene nærare; Vie drøftinga mellom dei tre perspektiva ein større plass.

Dei tre bøkene eg har valt er: *Toget: En historie om ensomhet*, *Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord* og *Villydyret: En historie om de vanskelige barna*. Bøkene i *Livsmestring*-serien tar for seg ulike emne, der mitt utvalte materiale tar for seg emna einsemd, angst, depresjon, sjølv mord og vanskelege barn. Forskinga eg presenterte innleiingsvis i oppgåva, frå NOVA, ser ut til å vise at dette er relevante emne i skulen i dag. Undersøkingar frå Folkehelseinstituttet [FHI] viser at koronapandemien diverre ser ut til å ha aktualisert einsemd og psykiske vanskar ytterlegare (Nes et al., 2020). Det er difor tenkjeleg at emna, som bøkene i mitt materiale tar opp, vil vere aktuelt for elevar i skulen i dag. Når nettopp desse tre bøkene blir analysert, for korleis dei kan opne opp for erfaring rundt livsmestring, er det med ein tanke om at dei *kan* vere med, eller støtte, elevane å utvikle si eiga livsmestring. Ikkje berre er det ein tanke at dei *kan*, men og *korleis* ved å undersøkje dei i lys av dei tre perspektiva eg har vore inne på: estetisk, etisk og didaktisk.

Alle bøkene inneheld illustrasjonar. Omfanget av oppslag med tekst og illustrasjonar varierer likevel mellom dei tre bøkene. Materialet i studien kan difor kallast *multimodale* illustrerte tekstar. Det inneberer at meininga blir formidla ved hjelp av fleire modalitetar eller meiningberande uttrykk, slik som tekst og bilete (Bjorvand, 2020; Hennig, 2019). *Meininga* i forteljingane vil ein soleis kunne finne i både tekst og illustrasjon, og i samspelet mellom dei. I illustrerte bøker er det likevel gjerne verbalteksten som dominerer (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Her finn ein skilnaden mellom illustrerte bøker og biletboka, fordi ei «illustrert bok kan

fungere utan bilde» (Birkeland et al., 2018a, s. 98). Bøkene er illustrert av ulike illustratørar: Tora Marie Norberg har illustrert *Toget: En historie om ensomhet* (2018b), medan Sissel Horndal har laga illustrasjonane til *Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord* (2018a). *Villydyret: En historie om de vanskelige barna* (2018c) på si side er illustrert av Thomas Kirkeberg.

Bøkene kom ut i 2018 med Janne Aasebø Johnsen som forfattar. Utgjevinga av serien samsvarer difor i tid med arbeidet med ny læreplan. Ludvigsenutvalet vart oppnemnt i 2013 og skulle vurdere grunnopplæringa sine fag opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv. I NOU-en *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse* peikar dei ut tre fleirfaglege tema som dei meiner blir særleg viktige: bærekraftig utvikling, det fleirkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, s. 12). I Stortingsmelding 28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, blir *Folkehelse og livsmestring* peika ut som eit av tre tema som skal prioriterast i arbeidet med ny læreplan (s. 38). Med utgangspunkt i dette kan ein kalle bøkene for samtidstekstar, sidan dei tek for seg forhold i si samtid. Eirik Vassenden framhevar at samtidslitteratur «gir [oss] begreper, bilder og modeller som vi kan bruke til å håndtere samtiden med» (2007, s. 363). Samtidslitteratur er med på å orientere lesaren i tida ein lev i og samfunnet rundt, den artikulere «vår egen eksistens» (Vassenden, 2007, s. 357). Sidan *Livsmestring*-serien og arbeidet med ny læreplan samsvarar i tid, er det tenkjeleg at serien knyter si forståing av livsmestring tett opp mot læreplanen sin definisjon av omgrepet. Dette kjem eg tilbake til i teorikapittelet, men først vil eg gje ein kort presentasjon av handlinga i dei tre bøkene.

2.2 Presentasjon av handling i bøkene

2.2.1 *Toget: En historie om ensomhet*

Forteljninga *Toget* handlar om eit barn som i stor grad må greie seg på eigenhand. Det handlar om eit barn som er stille og roleg, og er pliktoppfyllande både i heimen og på skulen. Foreldra er lokførarar og arbeider store delar av oppveksten til barnet. Hovudpersonen er berre kjent som «Barnet» gjennom heile forteljninga, og barnet sitt kjønn er ukjent for lesaren. I forteljninga følgjer ein barnet gjennom oppveksten: frå fødsel, i barnehage, i heimen, til skulestart og gjennom feriane. Store delar av tida er hovudpersonen åleine. Barnet har vener, og i kvardagen møter det personar rundt seg. Likevel kjenner det seg

åleine. Det oppsøker jarnbanestasjonen i von om å få sjå foreldra oftare. Her ventar barnet på at foreldra skal bli ferdig med skiftet, eller å få ein klem dei gongane lokførarane er innom stasjonen. Tida går, og avstanden mellom kvar gong barnet får sjå foreldra aukar.

Lokførarane er gjerne berre heime om natta, medan barnet søv. Dette påverkar kvardagen til barnet. Det har ikkje lenger lyst å gjere lekser, leike, reise på fritidsaktivitetar og isolera seg meir og meir. Heilt til det ein dag forsvinner.

2.2.2 Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord

Den røde ryggsekken handlar om ein gut som har det vanskeleg. Me møter hovudpersonen under nemningane «han», «gutten med den røde ryggsekken» eller «gutten».

Hovudpersonen opplever at ingen ser eller forstår han. Dei vonde tankane han har påverkar søvn, kvardag og relasjonen til andre. Det går utover skularbeidet, kroppen, dagen, alt. Dei vaksne rundt han, slik som foreldra, lærarar, rådgivarar og helsesøster gjev alle han den same beskjeden: Han må ikkje dyrke det vonde. Dei held fram med å gje guten nye oppgåver, lekser og krav. Ryggsekken han ber på blir tyngre og tyngre. Kva skjer når ingen ser, ingen veit, eller sluttar å spørje, krevje og prøve?

2.2.3 Villdyret: En historie om de vanskelige barna

Villdyret handlar om det vanskelege barnet. Om eit villdyr som øydelegg alt rundt seg.

Hovudpersonen i forteljinga er Villdyret. Andre sentrale karakterar er Dyrepassaren, som blir kjent som fru Larsen, Lammet og Dama i byttebutikken. Forteljinga startar med ein konflikt mellom fru Larsen og Villdyret. Konflikten har resultert i materielle øydeleggingar, men og i relasjonen mellom dei. Villdyret kan ikkje lenger bu med fru Larsen, og må bytast inn i butikken. Byttebutikken er ein stad der alt kan bytast, òg barn. Hovudpersonen ynskjer å ordne opp, men veit ikkje korleis ho skal gjere det. Ho blir bytt inn mot eit lam. Lammet er stille, gjer som ho skal, seier ikkje i mot – er i grunnen snilt som eit lam. Men dette fører til nye utfordringar for fru Larsen. Kva skal ein gjere med nokon som ikkje snakkar? I mellomtida, gjennom omsorg, tryggleik og kjærleik utviklar Villdyret seg til å bli ei heilt vanleg jente. Lammet må leverast inn att, det har fru Larsen bestemt. Kva skjer når ho ser eit villdyr som ikkje lenger er eit vilt dyr?

3. Teori

I teorikapitlet vil eg ta for meg kjerneomgrepa i masteroppgåva: *Livsmeistring, estetikk, etikk og didaktikk*. Innleiingsvis i oppgåva presenterte eg kort det teoretiske grunnlaget, i dette kapitlet vil teoriane bli nærare konkretisert. Inndelinga av kapitlet er som følgjer: Først presenterer eg omgrepet livsmeistring slik det er definert i læreplanen. Deretter, vil eg vise til faglitteratur som tar for seg forholdet mellom litteratur og livsmeistring. So vil eg gå nærare inn på dei tre andre kjerneomgrepa. Dei representerer alle store fagfelt som kunne vore via mykje plass. Likevel, grunna oppgåva sitt omfang og på bakgrunn av problemstillinga, krev det at eg gjer ei avgrensing. I delkapitla vil eg peike på kvifor teoriane er sentrale for mi oppgåve. Felles for teoriane er at dei kople kjerneomgrepa til litteraturen. Det vil seie at eg ser nærare på teoriar om estetisk erfaring av litteratur og estetisk lesing, etikk i litteraturen og korleis ein kan forstå nemninga didaktisk litteratur. Sidan livsmeistringsomgrepet er det overordna i denne studien, vel eg å starte med det.

3.1 Livsmeistring i læreplanen

Kva vil det seie å mestre livet? Som me såg innleiingsvis i oppgåva ser dei stressrelaterte psykiske utfordringane blant unge i dag til å vere knytt til skulesituasjonen. Samstundes kan ein merke seg at skulen er ein arena der barn og unge skal lære seg livsmeistring. Dette kjem fram av formålsparagrafen i Opplæringslova. Den seier: «Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (opplæringslova, 1998, § 1-1.). *Livsmeistring* er altso ikkje eit nytt omgrep i skulesamanheng, men gjennom LK20 er det komme inn som eit tverrfagleg tema som skal ha prioritet i skulen. Audun Myskja og Camilla Fikse peikar på at livsmeistringsomgrepet er i ein utviklingsfase. Det finst difor ikkje nokon klår definisjon av livsmeistringsomgrepet i skulen enno (Myskja & Fikse, 2020, s. 17). Den nye læreplanen definerer omgrepet slik

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen uttrykker ei forventning om at skulen skal ruste barn og unge til å møte utfordringar (og moglegheiter) i livet på best mogleg måte. Vidare blir verdival, mening i livet, mellommenneskelege relasjonar, å kunne setje grenser og respektere andre og å kunne handtere tankar, kjensler og relasjonar trekt fram i læreplanen som viktig for å kunne meistre livet. Arbeidet skal gje elevane kompetanse som fremje god psykisk og fysisk helse. Utvikling av eit positivt sjølvbilette og ein trygg identitet skal særleg vektleggast (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når Ludvigsenutvalet peikar på livsmeistring som ein viktig kompetanse i framtidens skule, synte dei til den auka individualiseringa av samfunnet og informasjonstilgangen som grunngeving på kvifor «kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlege valg i eget liv» blir særleg viktige (NOU 2015:8, s. 50).

Med bakgrunn i læreplanen sin definisjon av livsmeistring, kan ein trekke ut to perspektiv: Det første handlar om å *forstå* faktorar som påverkar vår livsmeistring, det andre er å kunne *påverke* desse faktorane. Framleis framstår omgrepet livsmeistring som forholdsvis vidt, og vanskeleg å avgrense. Å utvikle gode mellommenneskelege relasjonar ser ut til å vere viktig for eleven sin *resiliens*. Det same ser utviklinga av evna til å sette eigne grenser, samt respektere andre sine, ut til å vere. Resiliens handlar om å halde på psykisk styrke og helse på tross av stress og påkjenningar, ein kan slik omsette omgrepet til *motstandsdyktigheit* (Skre, 2021). Det å kunne handtere tankar og kjensler er òg ei evne som høyrer inn her. Læreplanen konkretiserer nokre kunnskapsområder som er knytt til livsmeistring: kjønn, levevanar, seksualitet og psykisk helse. Andre områder som elevane bør lære meir om er kunnskap om rusmiddel, samt verknaden av dei, mediebruk, forbruk og personleg økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Materialet i min studie tar som kjent for seg emne som einsemd, psykiske lidningar og vanskelege situasjonar. Alle kan vere livstema som nokre av oss har opplevd eller erfart, direkte eller indirekte. Anne Grete Danielsen viser til at det i læreplanen sin definisjon av livsmeistring ikkje står noko om psykiske vanskar, sjukdommar eller lidningar (2021, s. 19). Når mitt materiale tar opp slike emne, kan ei forståing av dette vere at serien knytter livsmeistring til det å ha kunnskap om og kjennskap til psykisk «uhelse». Denne forståinga kan samsvare med det mediebiletet og dei rapportane som trekkjer fram ei auke i psykisk «uhelse» blant unge i dag. Forteljningane kan difor forståast som eit bidrag til elevane, og

andre, ved at dei viser lesaren korleis psykiske lidningar kan verke inn på karakterane. Det kan skape rom for forståing, undring, refleksjon og debatt. Eg vil no sjå nærare på dette, med utgangspunkt i tankane til Stoltenberg. Hennar tankar vil likevel bli supplert med Nussbaum og Langer sine teoriar, men dei vil òg som kjent bli presentert nærare under etikken.

3.1.1 Litteratur og livsmeistring

Litteraturen kan tilby oss andre røyndommar, forståingar, opplevingar og utfordringar enn dei me kjenner til. Likeeins kan litteraturen presentere lesaren for opplevingar og utfordringar som me sjølv kjenner oss att i. Stoltenberg ynskjer, med boka *Barn, litteratur og livsmestring* (2020), å løfte fram korleis litteraturen kan «bidra til å fostre selvstendig tenkende mennesker, med evne til refleksjon og innlevelse i eget og andres liv» (2020, s. 12). Ho hevdar at når barnet kjenne att «følelser og tankar som en del av seg selv», vil døra for vidare utforsking opne seg for lesaren (Stoltenberg, 2020, s. 83). Nussbaum er oppteken av korleis litteraturen viser oss andre sine liv. Me kan bli stilt andlet til andlet med karakteren, og kome til den kjensgjerninga at alle menneskjer går gjennom ulike opplevingar. Slik kan lesaren «innbys til å tenke over dette som noe som er relevant for ham selv» (Nussbaum, 2016, s. 36). Dette er tankar som Stoltenberg ser ut til å dele når ho peikar på at litteraturen kan vise oss eit *menneskeleg slektskap*. I nemninga legg ho at litteraturen gjev oss moglegheit for lesaren å erfare at me er knyt til kvarandre «fordi vi deler, drømmer, utsatthet, håp og behov» (Stoltenberg, 2020, s. 176).

Stoltenberg meiner at ein stor del av dagens barnelitteratur er kjenneteikna av at skiljet mellom litteratur for barn og vaksne er blitt viska ut. Kjensler som glede, angst og sorg er ikkje lenger bortlova dei vaksne sin litterære oppleving, men er òg å finne i barnelitteraturen (Stoltenberg, 2020, s. 202). Litteraturen lar barn og unge erfare sider ved livet før dei sjølv står ovanfor tilsvarende situasjonar meiner Nussbaum. Ho trekkjer fram at komplekse litterære verk, slik som tragedien, kan gjere lesaren kjend med dei vonde tinga som kan skje i eit menneskeliv (Nussbaum, 2016, s. 35). Allereie i utforskinga av forteljingar, rim og songar kan barnet lære seg å legge merke til «andre levende skapningers lidelse» (Nussbaum, 2016, s. 34). Med andre ord kan forteljingar hjelpe barnet til å bli merksam på kjensler og tankar hjå ein sjølv, men òg andre, i tillegg til svingingar i eigen aktivisering. Litteraturen kan slik gje trening i å utvikle både empati og førestillingsevne, og bidra til det Stoltenberg kallar «indre»

og «ytre vekst» (2020, s. 198). Langer peikar på eit liknande potensiale ved litteraturen når ho seier at

Litteratur spelar en viktig roll i våra liv, ofta utan vår vetskap. Den ger oss förutsättningar att utforska både oss själva och andre, att definiera och omdefiniera vilka vi är, vilka vi skulle kunna bli, och hur världen skulle kunna se ut. (Langer, 1995, s. 17).

Langer viser til korleis litteraturen kan stimulere lesaren til å forhandle med seg sjølv. Forhandling og refleksjon rundt kven ein *er*, kven ein vil *vere* og korleis verda kan *sjå ut*. Lesaren vil kunne observere og erfare karakterane i litteraturen sine handlingar og veremåtar. Stoltenberg ser ut til å vere samd i dette, og viser til korleis forteljingar om andre sine liv kan gje oss innsikt i og forståing for livsvilkår, erfaringar og grunngevingar som pregar andre menneskjer sine handlingar og val (2020, s. 198). Lesaren kan sjå at utfordringar kan løysast på fleire ulike måtar, og kanskje blir karakterane sine val meir forståeleg når me forstår deira motiv? Forteljingar byr på moglegheita til «å se mennesker og situasjoner fra nye synsvinkler, få øye på uventede løsninger og andre veier å gå» (Stoltenberg, 2020, s. 15). I eit livsmeistringsperspektiv vil ein kunne peike på at litteraturen slik viser oss korleis andre forstår og påverkar faktorar som har tyding i deira livsmeistring. Me kan lære korleis andre handterer medgang og motgang, og utvikle ei forståing for den *andre*.

Nussbaum trekkjer særleg fram viktigheita av at elevane utviklar evna til å sjå verda frå andre menneskjer sitt perspektiv. I sær, dei som samfunnet har ein hang til å rekne for å vere mindreverdige eller som «reine objekt» (Nussbaum, 2016, s. 210). Dette gjer litteraturen relevant for utviklinga av mellommenneskelege relasjonar. Me kan utforske korleis andre setter grenser for seg sjølv, reflektere og utforske kva våre eigne grenser er, samt lære å respektere at andre kan ha andre grenser. Langer sin tanke om korleis litteraturen kan gje oss føresetnaden til å utforske oss sjølv og andre (1995, s. 17), er òg relevant i eit livsmeistringsperspektiv. Litteraturen kan slik representere *trygge rom* der lesaren kan utforske seg sjølv og si livsmeistring. Samstundes som hen kan utforske og erfare korleis andre meistrar sine liv. Likeeins kan bøker vere med å ufarleggjere reaksjonar, og

forklare samanhengar mellom erfaring, kjensle, tanke og handling (Stoltenberg, 2020, s. 15).

Fleire av teoretikarane, eg no har presentert, viser korleis litteraturen kan tilby lesaren erfaringar. I neste delkapittel vil eg ta for meg kjerneomgrepet estetikk. Her vil eg sjå nærare på dette med *erfaring* gjennom å presentere teori om estetisk erfaring og estetisk lesing. Når Stoltenberg, Nussbaum og Langer peikar på at litteraturen kan utvikle lesaren si forståing for andre, meiner eg at dei samstundes viser til potensiale for etisk tenking som tekstane ber med seg. Dette gjer kjerneomgrepet etikk relevant, og eg vil difor inkludere teoriar på etikk i litteraturen. Nussbaum og Langer sine tankar vil òg bli presentert under det delkapittelet. Her vil riktig nok deira tankar bli sett saman med litteraturen sin etikk. Det siste kjerneomgrepet, didaktikk, blir handsama til slutt. Eg meiner det Stoltenberg hevdar, at skiljet mellom vaksen- og barnelitteraturen er viska ut, er interessant å sjå opp mot didaktiske forteljingar i dag. I det delkapittelet vil eg difor fokusere på barnelitteraturen si historie og utvikling, samt å sei noko om kva didaktisk litteratur kan vere.

3.2 Estetikk

Omgrepet estetikk kan ein forstå som den kunnskapen ein får gjennom sansane. Sidan midten av 1700-talet har Alexander Baumgarten vore sentral i å definere omgrepet estetikk. Omgrepet kjem frå det greske ordet *aisthesis* (Tjønneland, 2021) og blir i Baumgarten sitt verk *Aesthetica* (1750) definert som «vitenskapen om den sanselige erkjennelse» (2008, s. 11). Eit grunnleggande trekk ved estetikken er at det handlar om den erkjenninga me kan vinne ut av vår omgang med det sanslege. Det vil sei det me kan oppfatta med sansane, det materielle (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 9). Når eg i denne masteroppgåva skal undersøkje korleis dei tre forteljingane kan opne opp for erfaring av livsmeistring, er det nettopp den *estetiske erfaringa* eg siktar til. Ut frå definisjonen av estetikk som mi oppgåve bygger på, nemleg at det er den kunnskapen me kan få gjennom sansane, kan ein forstå den estetiske erfaringa som dei erfaringane me får gjennom å sanse, tenkje, kjenne og handle. Ei forståing av at det estetiske i eit verk kan røre ved oss, som ei fordring me *må* svare på, og at dette kan resultere i at me utviklar innsikt, forståing og ny kunnskap. Eg vil no sjå nærare på estetisk erfaring med utgangspunkt i tankane til Gadamer, Dewey, Iser og Rosenblatt. Dei vil bli presentert ut frå sitt perspektiv, men sidan dei òg har samanfallande tankar vil dei bli sett i samanheng med kvarandre.

3.2.1 Estetisk erfaring

Det er fleire grunnar til at Gadamer sin teori er sentral for denne studien. For det første, peiker teorien hans i retning av at min analyse av materialet berre representerer ei *mogleg* forståing av dei. For det andre, viser teorien hans til korleis eit møte mellom lesar og tekst, og inneberer eit møte med ein sjølv. Til slutt, viser han korleis den estetiske erfaringa kan bli til. Det er nesten umogleg å presentere Gadamer utan å vise til han sin sentrale posisjon i utviklinga av *hermeneutikken* på 1900-talet. Hermeneutikken er den vitskapelege tradisjonen som har utvikla prosedyrar og strategiar for tolking av ein tekst. Kvart enkeltelement i ein tekst, kan berre bli forstått ut frå den heilskapen den inngår i, og motsett (Andersen et al., 2012, s. 15). Den hermeneutiske sirkelen, eller fortolkingsprosessen, vil vere min inngang i analysen til dei tre forteljingane. Eg vil då veksle mellom heilskap og del, og tilbake til heilskapen, på ein måte som utviklar fortolkninga av verket (Rimmereide, 2020, s. 132). Gadamer viser til at teksten har ein meningshorisont, og lesaren har ein. Han meiner at «kunstverket sier oss noe», og sidan det seier oss noko inngår det i samanhengen «av alt det som vi må forstå» (Gadamer, 2001, s. 139).

For Gadamer blir teksten si meining avdekkja ved hjelp av ein fortolkar, ein formidlar mellom lesaren og teksten (2001, s. 184). Når fortolkaren overvinn «det merkelige ved teksten og dermed hjelper lesaren til å forstå den», vil tolken tre inn i kommunikasjonen «slik at spenningen mellom tekstens og leserens horisont oppløses» (Gadamer, 2001, s. 185). Resultatet av dette er det Gadamer kallar horisontsamansmelting. Med bakgrunn i dette kan me forstå Gadamer dit hen at lesaren kan gjere seg ei ny erfaring; I realiseringa av verket har lesaren med seg sin meningshorisont, som ein kan forstå er hen sine tidlegare erfaringar, og møter verket sin meningshorisont, verket sitt potensiale for erfaring. Resultatet av at desse to horisontane smeltar saman, er at vår horisonten blir utfordra eller endra, og me gjer oss soleis erfaringar. Gadamer peiker på at det «[å] forstå det som kunstverket sier oss, er (...) vitterlig å møte seg selv» (Gadamer, 2001, s. 142). Den kunsterfaringa som blir skapt i møtet, er ifølgje Gadamer «*erfaring* i ekte forstand», og må integrerast i heilskapen av eins verdsorientering og eiga sjølvforståing (2001, s. 142). Den estetiske erfaringa påverkar den som gjer erfaringa gjennom ei utviding eller endra forståing av omverda og ein sjølv. Han viser til at det mellom verket og tilskodaren finst ein «absolutt samtidighet». Møtet er med

andre ord her og no, fordi «[k]unstverkets virkelighet og dets utsagnskraft» ikkje let seg avgrense til den historiske skapingskonteksten (Gadamer, 2001, s. 137).

Dewey vektlegg, i likskap med Gadamer, mottakaren si rolle i møtet med verket. Han meiner at erfaringar inntreff heile tida, fordi samhandlinga mellom den levande verda og omgjevnadane er ein del av sjølve livsproessen (Dewey, 1934/2008, s. 196). For Dewey er det likevel eit skilje mellom ei erfaring og ei estetisk erfaring. Den estetiske erfaringa knyter han tett til «en vurderende, sansende og nytende handling» (Dewey, 1934/2008, s. 206). Ifølgje han er det visse vilkår for at ei erfaring i det heile tatt skal skje, men som eg peika på innleiingsvis viser han til at ei kvar erfaring er «et resultat av samspill mellom et levende menneske og en side ved den verden det lever i» (Dewey, 1934/2008, s. 203). Med bakgrunn i det Dewey peikar på her vil ein kunne tenkje seg at når me les forteljingane i *Livsmestring*-serien samspekar me med det han kallar ei side av verda, og eit resultat av dette samspelet kan vere at me gjer oss erfaringar. Kunsten vil kunne representere ei sida av verda som det levande menneske kan samspele med. For Dewey er kunsten «en handlende eller skapende prosess (...) med et fysisk materiale (...) med sikte på å skape noe som kan ses, høres eller berøres» (1934/2008, s. 205). Ei slik forståing av kunstomgrepet, vil i aller høgste grad inkludere litteraturen. Likevel, understreker Dewey at skal eit kunstverk vere «genuint» må det samstundes vere estetisk, det vil sei at «det må være rettet mot andres reseptive persepsjon» (1934/2008, s. 206). Overført kan ein forstå at kunstverket må vere mottakeleg for inntrykk og tolking ut frå den sanslege erkjenninga som lesaren gjer seg. Dette gjer Dewey sin teori sentral i undersøkinga av og drøftinga rundt korleis lesaren i møte med forteljingane kan erfare det å meistre livet.

Dewey knyter òg den estetiske erfaringa tett til den skapande erfaringa (1934/2008, s. 207). For å kunne sanse må tilskodaren «*skape* sin egen erfaring» meiner han, og viser til at denne skaparprosessen har mange likskapstrekk med korleis skaparen av verket har gått fram (Dewey, 1934/2008, s. 211). Lesaren må ordne elementa i ein heilskap, noko som i form er lik den organiseringsprosessen som forfattaren av verket gjer. Han viser altso til at både mottakar og kunstnaren gjer eit stykke arbeid, og at i denne prosessen er mottakaren ein form for *medskapar* (Dewey, 1934/2008, s. 211). Ein kan tenkje seg at i møte med forteljingane vil eg ordne dei estetiske verkemidla i teksten, noko som igjen vil kunne gje

meg ei erfaring og oppleving av kva teksten har å tilby. Me skapar oss ei forståing av teksten, men samstundes kan resultatet av dette arbeidet gje oss ei estetisk erfaring. Oppsummert kan ein difor gjerne sei at den estetiske erfaringa med andre ord er ein aktiv og rekonstruerande prosess. Dewey viser til at samanhengen mellom innhald og form i erfaringa, er den tette relasjonen mellom det å *gjennomgå* og det å *gjere*. I ei estetisk erfaring blir desse to smelta saman. Men ei erfaring blir ifølgje Dewey avgrensa av alt som forstyrrar «perepsjonen av relasjonen mellom det å gjennomgå noe og det å gjøre noe» (Dewey, 1934/2008, s. 205). Den sansa relasjonen mellom det mennesket gjer og gjennomgår er medviten erfaring. Den gjer oss i stand til «å forstå forbindelsen mellom kunst som produksjon på den ene siden og persepsjon og verdsetting som nytelse på den andre» (Dewey, 1934/2008, s. 206).

Ein annan teoretikar som viser korleis lesaren er ein medskapar i realisering av verket sitt potensiale, er Iser. I artikkelen «The Reading Process: A Phenomenological Approach» (1972) viser han til at det litterære verket har to polar: Den kunstnariske («artistic») og den estetiske («aesthetic»). Den kunstnariske polen er teksten skapt av forfattaren, medan den estetiske er den erkjenninga som lesaren oppnår. Iser peiker på at det litterære verket ikkje kan vere heilt identisk med teksten, ei heller med realiseringa av den, men må ligge ein stad midt mellom dei to polane (Iser, 1972, s. 279). Lesaren er med andre ord aktiv og skapande i møtet med verket. Me blir aktivisert når me tilfører dei manglande lenkjene mellom den skrivne og uskrivne delen, og må tenka i termar av erfaringar som er forskjellig frå våre egne. Først når lesaren forlét den kjende verda av sine egne erfaringar, kan hen ta del i det eventyret som den litterære teksten tilbyr (Iser, 1972, s. 287). I det å forlate si eiga verd av erfaringar, kan det å ligge eit potensiale for å oppnå ny erfaring, veten eller erkjenning. Iser viser i *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett* (1974) blant anna til korleis forteljinga si form kan aktivisere lesaren. Eg vil inkludere nokre idear frå denne boka, då det er med å utdjupe Iser sitt syn på korleis det estetiske «vekker» lesaren. Etter Iser sitt syn, er det forteljaren som kommunisere med lesaren og er med å regulere avstanden mellom lesar og hendingane i forteljinga. Lesaren får ikkje tilgang til meir informasjon enn det som held han interessert og orientert, men slutningane er det lesaren sjølv som må gjere ut frå den informasjonen som er gjeve. Iser kallar dette den estetiske effekten i historia (Iser, 1974, s. 108). Me blir involvert ved å reagere på dei

synspunkta eller perspektiva som forteljaren fremjar. Iser ser her ut til å peika mot det etiske som kan ligge i det estetiske. Dette kjem eg nærare inn på i neste delkapittel, men først vil eg inkludere Rosenblatt sin teori om estetisk lesing.

Rosenblatt meiner at lesing kan bli forstått som ein vekselverknad, der både tekst og lesar påverkar kvarandre. Lesing blir av Rosenblatt definert som «a constructive, selective process over time in a particular context» (Rosenblatt, 1995, s. 26). For Rosenblatt finst ikkje meininga i enten teksten eller hjå lesaren, men at begge spelar ein viktig rolle i prosessen med å skape *meining*. Ho ser difor ut til å dele Iser sin tanke om at meininga oppstår i møtet mellom tekst og lesar. Lesaren vil alltid ha med seg forventningar, idear og ei hensikt i møtet med teksten. Rosenblatt peikar på at det er desse som heile tida blir korrigert og forandra i møtet (1995, s. 26-27). Hensikta, eller formålet med lesinga, har verknad for korleis lesaren opplever teksten. Her opererer Rosenblatt med eit skilje mellom det ho kallar *efferent* og *estetisk* lesing. Den efferente lesinga handlar om å «hente ut» bestemt informasjon frå lesestoffet. I den estetiske lesinga vektlegg ein sjølve leseopplevinga og opplevinga som lesaren sitt att med etterpå (Rosenblatt, 1995, s. 32-33). Skiljet mellom dei to lesarposisjonane handlar i grunn om det lesaren gjer, kva haldning hen tek og dei aktivitetane hen utfører i forhold til teksten (Rosenblatt, 1994, s. 26-27). Ei estetisk haldning inneberer at lesaren sansar, kjenner, førestiller seg, tenkjer og samanfattar sine sinnstilstandar i møte med teksten. På same tid, vil ulike estetiske transaksjonar med same tekst kunne produsere forskjellige nivå av opplevingar. Rosenblatt grunngir dette med at det avhenger av lesaren sin natur, sinnstilstand eller tidlegare erfaringar (1994, s. 27). Ho trekkjer difor inn at i møtet med teksten bringer lesaren inn seg sjølv, og sine tidlegare erfaringar. Ein tanke ho ser ut til å dele med blant andre Gadamer og Iser.

3.3 Etikk

Det neste kjerneomgrepet eg vil ta for meg er *etikk*. Etikk kjem frå det greske ordet *ethos*, som tyder haldning eller karakter, medan *moral* kjem frå det latinske ordet *mos*, som tyder sed eller skikk (Johansen & Vetlesen, 2000, s. 108). Ei utbreitt forståing av distinksjonen mellom etikk og moral, er at etikken er forstått som refleksjon over moral, forstått om korleis me faktisk handlar (Vetlesen, 2007, s. 9). Etikdens formål er å studere korleis ein bør handle, og å forstå omgrepa me nyttar når me evaluere handlingar, personar som handlar og

utfallet av handlingane (Sagdahl, 2020). Arne Johan Vetlesen meiner at etikkens kjerne er urett, signalisert med vår trong til å gripe inn når me opplever at noko er galt, som at nokon krenker nokon (2007, s. 9).

Etikk i forteljingar er nært knytt til det estetiske. Lothe viser til at det er gjennom den estetiske forma ein person eller forteljar sin haldning og handlingsmåte syner seg (2016, s. 18). Han viser soleis til at etikk i litteraturen er like mykje form som innhald (2016, s. 31). Etikkteorien er viktig i denne oppgåva fordi eg undersøker korleis bøkene kan opne for etisk refleksjon. Utgangspunktet mitt er ikkje å peike på kva som er rett eller gale handling i bøkene, men å undersøkje og drøfte korleis det estetiske kan skape grunnlag for etisk refleksjon. Korleis det estetiske kan forme etiske dilemma som lesaren kan reflektere over og utforske gjennom ulike perspektiv på handlinga og hendingane. Sagdahl (2020) viser til at etikken sitt formål er å studere korleis ein bør handle, dette er interessant med omsyn til materialet i oppgåva mi. Dersom forteljingane viser for tydeleg korleis ein bør handle, kan dei stå i fare for å hemme den sjølvstendige etiske refleksjonen til lesaren. Samstundes ved å bli stilt ovanfor ulike etiske situasjonar, kan lesaren få innsikt i og erfare etisk refleksjon. Noko som kan gjere dei rusta til å handtere utfordringar i eigne liv.

Me møter ein tekst ut frå «vår spesielle meiningshorisont» meiner Gadamer (Skirbekk & Gilje, 2007, s. 426). Det inneber at lesarar vil kunna ha *ulike* møter med same tekst. Ein tekst er ikkje etisk nøytral hevdar Lothe, og viser til at ein den «drar (...) oss inn i det Hans-Georg Gadamer kallar «ei tolking av verda»» (2016, s. 17). Heller ikkje lesaren er etisk nøytral, fordi det «er umogleg å identifisere, diskutere og ta stilling til etiske spørsmål utan å gjere det frå eit gitt *perspektiv*» (Lothe, 2016, s. 16). Med det kan me forstå at inga lesing er verdinøytral, nettopp fordi ei etisk tolking òg skjer innanfor ein horisont. Vår horisont og perspektiv er vårt orienteringspunkt og vil vere prega av det ideologiske og etiske verdisystemet me sluttar oss til (Lothe, 2016, s. 16-17). Når me les ein tekst for første gong vil responsen vår på det etiske i teksten vere sterkast. Dette er, ifølgje Lothe, fordi når me les teksten om att vil responsen gjerne dreie mot etisk refleksjon over det me har lese (2016, s. 25). Når eg no har presentert korleis ulike møter mellom lesar og tekst kan kalle fram ulike formar for etisk respons, vil eg sjå nærare på teori om etikk i litteraturen.

3.3.1 Etikk i litteraturen

I boka *Etikk i litteratur og film* (2016) trekkjer Lothe fram litteraturen sitt potensiale for utvikling av vår etisk tenking. Litteraturen kan utvide perspektivet vårt og styrke vår empati gjennom å invitere lesaren til å reflektere over korleis me sjølv ville reagert dersom me hamna i same situasjon som hovudpersonen. Empati kan ein definere som vår evne til å identifisere, forstå og respektere andre sine kjensler. Det handlar om å vite korleis andre sine kjensler kan påverka hans eller hennar tilstand og reaksjon (Lothe, 2016, s. 13). Som kjent, åtvarar Lothe mot tekstar som presenterer lesaren for etiske sanningar

Ein litterær tekst (...) gir ingen etisk fasit; gjer den det, dreier den raskt mot eindimensjonal didaktikk eller propaganda. Men litteratur (...) presenterer personar og forteljarar som er engasjerte i språkleg og visuell kommunikasjon, og som gjennom handlingar, tankar, kjensler, haldningar og prioriteringar markerer seg moralsk – ikkje minst gjennom val dei blir tvinga til å gjere. (Lothe, 2016, s. 10).

Det Lothe her peikar på er interessant for denne masteroppgåva nettopp med omsyn til det didaktiske utgangspunktet til materialet mitt. Det kan innebere at forteljingane forsøker å gje lesaren svara på dei etiske spørsmåla forteljingane stiller. På den andre sida sett, sjølv om dei har eit didaktiske utgangspunktet, treng det ikkje vere slik at dei gjev etiske fasitar. Litteraturen er etter Lothe sitt syn ein ressurs, fordi den utvider perspektivet vårt og kan invitere til etisk refleksjon (2016, s. 14). Som sitatet viser blir det etiske kopla til det estetiske i verket. Den etiske refleksjonen blir skapt gjennom det estetiske, slik som form, forteljemåte og biletbuk (Lothe, 2016, s. 10). Tanken om at det er det estetiske ved teksten som dannar grunnlaget for dei etiske spørsmåla og refleksjonen deler Lothe med Nussbaum. Lothe viser til at Nussbaum fokuserer på korleis forfattaren fører personane i ein litterær tekst inn i situasjonar og handlingar som aktualisere etiske spørsmål som personane blir tvinga til å ta stilling til. Det er ikkje om forteljingane i seg sjølv inneheld dei «korrekte» politiske og etiske verdiane som er avgjerande for Nussbaum, meiner Lothe – men «korleis lesaren tolkar eit verk» (Lothe, 2016, s. 19).

Nussbaum viser i boka *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (2016) til korleis verket sin struktur og form er med på å framkalle kjensler hjå lesaren (2016, s. 8). Ho meiner

at kunsten (her forstått som litteraturen) kan gje lesaren ein moglegheit til å oppleve andre sine kjensler ved å sjå verda frå andre sitt perspektiv. Det er særleg møter med *den andre*, som litteraturen inviterer til, Nussbaum er oppteken av. Det at litteraturen ber oss møte «og for en stakket stund være» menneskjer me helst vil unngå å treffe (Nussbaum, 2016, s. 42). Ho er særleg kjent for ideen om *den narrative førestillingsevna*, som er ein visjon på korleis ein kan skape demokratiske haldningar blant menneskjer. «Fordi den litterære forestillingsevnen viser vei til andres liv, og fordi dette fremkaller følelser vi kan kultivere, forandres vi slik at også vår adferd endres» (Nussbaum, 2016, s. 8). For Nussbaum er litteraturen viktig fordi den utvider vår sympati og innleving som røyndommen ikkje i same grad kan gje oss (2016, s. 56). Ho meiner at barnet som blir fråtatt forteljingar, og blir fråteken visse måtar å sjå andre menneskjer på (Nussbaum, 2016, s. 30). Nussbaum sine poeng er òg relevante i eit livsmeistringsperspektiv som denne oppgåva sirklar rundt. Ut frå hennar perspektiv kan ein tenkje seg at forteljingar som viser korleis andre menneskjer meistrer, eller ikkje meistrar, utfordringar i sine liv kan gje lesaren kunnskap, innsikt og forståing ovanfor *den andre*, men soleis og seg sjølv.

For Nussbaum er den narrative førestillingsevna viktig i utvikling av empati og demokratiske haldningar hjå lesaren. Ei anna som har utvikla teori om førestillingsverd er Langer. Når eg inkluderer hennar teori er det fordi den, i likskap med Nussbaum sine tankar, viser korleis litteraturen kan gje lesaren erfaring og innsikt i andre sine perspektiv. Langer sin teori skil seg likevel frå Nussbaum sin, ved at den fokusere på å vise korleis våre imaginære verder er med på å gje oss ei større forståing for teksten og historia den fortel. Samstundes, viser både Nussbaum og Langer til den innlevinga som lesaren må ta ovanfor historia og karakterane i den. Langer forklarar ei førestillingsverd som «textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer» (1995, s. 23). Desse verdene er forskjellig frå person til person fordi dei er dynamiske, og sett saman av våre idear, bilete, forventningar, spørsmål, argument og oppfatningar i møte med ein tekst (Langer, 1995, s. 23). I møtet med teksten vil lesaren utvikle si imaginære verd medan dei utforskar handlingsalternativ, tar i bruk fantasien for å lage scener som hjelper dei å finne moglege forklaringar på karakterane sine motiv for å handle som dei gjer (Langer, 1995, s. 52). Når me utforskar kjensler, relasjonar, motiv og reaksjonar vil me bruke det me har lært i livet og frå litteraturen meiner Langer (1995, s. 47). Lesaren vekslar mellom si verd og førestillingsverda for å samle og utforske moglegheiter,

samstundes som ein utviklar ei større forståing for historia (Langer, 1995, s. 52).

Langer ser difor ut til å peike i retning av at våre tidlegare erfaringar spelar ein viktig rolle i møtet med teksten, og i forståinga av den. Ho ser difor ut til å vektlegge erfaringshorisonten som eg peika på at Iser og Rosenblatt trakk fram i førre delkapittel. Noko ein òg kan forstå i forhold til Gadamer sin tanke om at møtet mellom tekst og lesar òg er eit møte mellom ulike meiningshorisontar. Det Langer peikar på, når ho seier at lesaren i forståingsprosessen vil utforske ulike handlingsalternativ og karakterane sine motiv, vil òg kunne koplant mot potensialet for etisk refleksjon. Lothe viser til at diktaren ved å framstille og dramatisere det som kunne hende, gjennom dei estetiske verkemidla, kan aktivere vår evne til innleving og empati (2016, s. 14).

3.4 Didaktikk

Det siste kjerneomgrepet er *didaktikk*. Omgrepet didaktikk kjem frå det greske ordet *didaktike* som ein kan omsette til undervisningskunst (Sjøberg, 2020). Didaktikk er gjerne forstått som den vitenskaplege analysen og systematiske skildringa av innhaldet i og gjennomføringa av undervisninga i skulen og andre undervisningsinstitusjonar (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 226). Kort kan ein sei at didaktikken handlar om undervisninga sin kva, korleis og kvifor. Litteraturredaktikken kan difor bli forstått som dei faktorane som påverkar innhaldet i, og utforminga av, litteraturundervisninga i skulen (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 230). I min didaktikkteori vil eg fokusere på det didaktiske ved forteljingar. Det gjer eg gjennom å sjå nærare på korleis barnelitteraturen si oppgåve har utvikla seg frå barnelitteraturen sin start og fram mot i dag.

3.4.1 Didaktisk litteratur

I boka *Litteratur for barn: Artiklar om barns bøker og lesing* (1993) skriv Gunvor Risa at barnebøker tradisjonelt har vore oppfatta som meir pedagogikk enn litteratur. Ho viser til at denne oppfatninga går heilt tilbake til framveksten av barneboka på 1600- og 1700-talet (Risa, 1993, s. 7). Det kan handle om at didaktisk litteratur gjerne innprentar bestemte moralske verdiar og eller presenterer lærdom om verda for lesaren (Ridderstrøm, 2020). På 1700- og 1800-talet vart store delar av poesien skriven med eit klårt moraliserande eller didaktisk siktemål. Turid F. Elsness skil moraliserande og didaktisk litteratur slik:

«Forfatterens anliggende var å påvirke leserens handlinger, holdninger og tanker (moraliserende litteratur) eller å formidle kunnskap om bestemte emner (didaktisk litteratur)» (1993, s. 124). Helge Ridderstrøm meiner at didaktisk litteratur «vanligvis [er] moraliserende, og inneholder ofte både saksopplysninger (fakta, fagkunnskap), advarsler og oppfordringer» (2020). Ridderstrøm ser ikkje ut til å skilje like klårt mellom didaktisk og moraliserande litteratur som Elsness gjer. Det kan verke som han heller peikar i retning av at det kan vere to sider av same sak.

Det karakteristiske ved moraliserande litteratur er, ifølgje Elsness, ein forfattar som tar ei rolle som autoritet, ein som formidlar innsikt den barnlege lesaren kan lære av (1993, s. 126-127). God moral kunne i tidlegare tiders litteratur innebere truskap til fedrelandet, samhald i familien, lydnad ovanfor autoritetar, mot i farefulle situasjonar, og eigenskapar som tolmod, flid og det å vere nøysam (Ridderstrøm, 2020). Frå etterkrigstida på 1900-talet ser det ut til å skje ei endring i forfattarhaldninga. Elsness peikar på at forfattaren syner «en sterk vilje til å klatre ned fra autoritetens pjestall og skrive på barns premisser» (1993, s. 127). Ein kan difor tenkje seg at *vaksenperspektivet* i større grad blir erstatta av *barneperspektivet*. Den allvetande forteljaren dominerte barnelitteraturen fram til slutten av 1960-åra. Lothe viser til at «den personorienterte tredjepersonsforteljinga blir vanlegare i modernismen», og at den kom som «ein del av modernismen sin reaksjon på (og indirekte kritikk av) den «objektive» allvitande forteljaren i realistiske romanar på 1800-talet» (2003, s. 37). Når forteljaren ikkje lenger «veit alt» om alle i forteljinga, kan både tankar og motiv til karakterane verke meir skjult for lesaren. Frå denne tida, og fram til 2000-årskiftet blir etter kvart den realistiske litteraturen den fremste representanten i historia om norsk barnelitteratur (Birkeland et al., 2018b, s. 398).

Mot slutten av 1960-åra får me ei radikalisering av litteratur, pedagogikk og psykologi. Om lag på same tid opnar barneboka for nye tema og nye miljø (Birkeland et al., 2018b, s. 398). Frå 1970-åra fekk me poesi som tok opp kjønnsrolletenking, forureining, materialisme, industrialisering, forholdet mellom fattig og rik og vår haldning til dei som er annleis (Elsness, 1993, s. 131). Medan forfattarane på 1970-talet uttrykte standpunkta sine i klårtekst for lesaren, kan ein på 80- og 90-talet sjå at dei insistere på høgare grad av sjølvstendig refleksjon (Birkeland et al., 2018b, s. 521). Birkeland et al. viser til at medan det «ideologiske

innhaldet stod i fokus for interessa både i vaksenlitteraturen og barnelitteraturen» på 1970-talet, vart ein på 1980- og 90-talet meir opptatt av «litteraturens eigenart og autonomi og av den *språklege utforskinga* av barnelitteraturen som litterært felt» (2018b, s. 266). Litteratur for ungdom frå denne tida reflekterer ei endring i barndomsbiletet: Samanbrot av kjernefamilien, fråveret av trygge autoritetar, rollemønsteret mellom generasjonar blir oppløyst, og ungdomstida er eit risikoprojekt der ein kvar må finne løysingar der tradisjonen tidlegare leverte ferdige svar, er sentrale motiv (Birkeland et al., 2018b, s. 522-523).

Risa meiner det didaktiske elementet alltid vil vere til stades i sjølve den barnelitterære institusjonen, den treng likevel ikkje alltid kome like tydeleg fram (1993, s. 8). Ho grunngir dette med at det didaktiske ligg i det grunnleggjande forholdet mellom vaksne og barn: «Den vaksne er alltid, direkte eller indirekte, opent eller skjult, ein oppsedar i forhold til barnet» (Risa, 1993, s. 8). Ridderstrøm (2020) utdjupar dette når han skriv at litteraturen «kan holde opp en tydelig pekefinger, eller pekefingeren kan være til stede relativt usynlig. Formaninger og advarsler kan kombineres med å vise gode forbilder». Samstundes kan me spora ei endring dei siste tiåra innanfor barne- og ungdomslitteraturen. Birkeland et al. kallar det modernistisk estetikk, som er kjenneteikna av sjangerblanding, grensa mellom draum og røyndom, ytre og indre blir viska ut, forfattaren leikar seg med varierte forteljarposisjonar, ei insistering på at språket formar røynda, forfatarstemma forsvinn bak stemma til dei fiktive personane og forfattaren sine intensjonar kjem ikkje like tydeleg fram lenger (2018b, s. 453).

Ut frå den korte gjennomgangen av barneboka si utvikling kan det sjå ut som det har skjedd eit skifte både i estetiske grep, slik som forteljarmåte, og i innhald, slik som tematikk og motiv. Sjølv om det didaktiske, ifølgje Risa, alltid vil vere til stades, er det ikkje lenger sjølv sagt at litteraturen har ein bodskap eller viser fram gode førebilete. Kallestad meiner at det «negative perspektivet kjennetegner samtidslitteraturens behandling av etiske problemer generelt» (2012, s. 240). «I oppløysinga av den tradisjonelle relasjonen mellom forfatar og lesar blir mykje underforstått og usagt» (Birkeland et al., 2018b, s. 453).

Barnelitteraturen ser ut til å syne lesaren stor tillit og overlét mykje til lesaren si meddikting, og at den didaktiske funksjonen som kan vere der «er det *lesaren* som må tilføre teksten» (Birkeland et al., 2018b, s. 453). Birkeland et al. viser, i likskap med Stoltenberg, til at denne

skrivepraksisen ser ut til å gjere skiljet mellom barne- og vaksenlitteraturen mindre eintydig (Birkeland et al., 2018b; Stoltenberg, 2020).

Oppsummert kan me forstå didaktisk litteratur som undervisande, oppsedande og bælende litteratur (Ridderstrøm, 2020). Litteraturen har eit ynskje om å formidle lærdom til lesaren, enten i form av lærdom om oppføring eller om verda, eller ein kombinasjon av desse. Presentasjonen over dei siste tiåra si utvikling er interessant med omsyn til mitt materiale. I sær, det Birkeland et al. peiker på når dei seier at lesaren i dag ser ut til å spele ein meir sentral rolle i realiseringa av den didaktiske funksjonen som *kan* vere i barneboka (2018b, s. 453).

4. Metode

I metodekapittelet vil eg presentere metoden eg nyttar meg av i studien: *Litterær analyse*. Vidare vil eg introdusere dei estetiske verkemidla som eg undersøker i bøkene, og gjere greie for kvifor desse er sentrale. I drøftinga vil eg ta for meg verkemidla på ulike måtar, og drøfte dei når det er føremålstenleg.

4.1 Litterær analyse som metode

Ei kort forklaring på kva ein metode er, kan vere ein «systematisk fremgangsmåte, der man undersøker og stiller spørsmål til sin gjenstand, for å oppnå viten» (Andersen et al., 2012, s. 18). Metoden i oppgåva er, som nemnt, litterær analyse. Det inneber å skildre, forklare og forstå ein litterær tekst gjennom å plukke enkeltdelane frå kvarandre i teksten og studere dei (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47). *Den hermeneutiske sirkelen* er sentral her, der kvart enkeltelement i ein tekst berre kan bli forstått ut frå den heilskapen den inngår i, og motsett (Andersen et al., 2012, s. 15). Andersen, Mose og Norheim peikar på at ein tekst si *meining* ofte ikkje er uttalt, og ligg difor skjult for lesaren (2012, s. 14). Ei forteljing si mening kjem fram gjennom teksten sine estetiske verkemiddel. Den litterære analysen inneber difor å veksle mellom eit meir samansett, overordna nivå i forteljinga, og dei enkelte estetiske verkemidla teksten er sett saman av.

Nærlesing av bøkene vil vere inngangen til å kunne studere korleis dei formidlar livsmeistring. Nærlesing kan bli forstått som «a technically informed, fine-grained analysis of some piece of writing, usually in connection with some broader question of interest» (Smith referert i Kallestad & Røskeland, 2020, s. 48). I ein analyse er det viktig å peike ut nokre estetiske verkemiddel som ein vil undersøkje nærare (Andersen et al., 2012, s. 22). Med andre ord, vel studien eit perspektiv og nyttar teori som sett søkelyset på, og drøftar dette perspektivet (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 49). Ein litterær analyse som «umotivert overser relevante tekstelement» gjennom berre å vise til tekstplassar som passar inn i eins eiga fortolking, og ser vekk frå plassar som motseier den same fortolkinga, framstår som svak (Andersen et al., 2012, s. 22). Ein fullgod analyse kan heller ikkje berre peike «på eller beskrive tekstelementer uten å reflektere over hvordan de fungerer i en sammenheng», hevdar Kallestad og Røskeland (2020, s. 48). Oppsummert kan ein difor seie at ein analyse er

ei grunna tolking, der tekststadane ein trekkjer fram i analysen må kommenterast undervegs, for å sikre at påstandar om den litterære teksten har belegg i teksten *sjølv* (Kallestad & Røskeland, 2020; Andersen et al., 2012).

4.2 Dei estetiske verkemidla i den litterære analysen

Det første forskingsspørsmålet undersøker korleis dei tre bøkene formidlar livsmeistring. Dei estetiske verkemidla eg vil undersøkje nærare er: Forteljar, fokusering, perspektiv, tidselement og språk og stil. Tilnærminga til materialet vil vere *tekstintern*, sidan eg primært undersøker dei tre skjønnlitterære tekstane (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45).

Forteljarinstansen i materialet er sentral å undersøkje for å seie noko om korleis forteljaren *posisjonerer* seg i handlinga og ovanfor karakterane i historia. Ein analyse av forteljaren vil difor kunne vise hen sin *presentasjon* av og *kunnskap* om handlingane. Etter Lothe sitt syn er forteljaren eit «narrativt instrument» som forfattaren nyttar til å presentere og utvikle teksten (2003, s. 33). I forhold til min studie er forteljaren interessant å analysere nærare fordi det er hen som tar oss med inn i verda til karakterane i forteljinga. Forteljarinstansen er med å vise karakterane si livsmeistring. Å analysere forteljaren er òg interessant med omsyn til korleis dette påverkar lesaren si oppleving av forteljinga og personane som deltek i dei. Noko som er relevant i forhold til drøftinga rundt det etiske i tekstane. Lothe hevdar at «[d]ei etiske spørsmåla teksten stiller, stiller den eksplisitt eller implisitt via forteljaren» (2016, s. 27). Ergo vil ein gjennom å undersøkje forteljaren i dei tre forteljinga kunna seie noko om både framstillinga av livsmeistring og etisk refleksjon.

Fokaliseringsinstansen er interessant å undersøkje nærare fordi den kan seie noko om *synet* på og *forståinga* av livsmeistring. For det første, vil ein då kunne seie noko om korleis forteljaren ser og vurderer karakterane, handlinga og historia som heilskap. Det vil sei, at ein analyse av fokaliseringsinstansen vil kunne vise *presentasjonen* av karakterane og deira handlingar. På den andre sida kan det seie oss noko om korleis karakterane ser på seg *sjølv* og tilværet. Noko som igjen vil kunne vise oss deira *forståing* av livsmeistring. Dette gjer fokaliseringsinstansen òg relevant med omsyn til det etiske – ved at me kan få ei forståing for korleis karakterane steller seg i forhold til etiske spørsmål og dilemma. Eg skal undersøkje synsvinkelen og ståstaden til og på utvalte karakterar i materialet. Dette gjer eg på to måtar;

Eg undersøker fokalisering og *perspektiv*. Omgrepa blir gjerne nytta om ein annan; «Til liks med perspektiv viser fokalisering til den instansen, gjerne representert ved ein person, som hendingane i historia blir sedde og oppfatta frå» (Lothe, 2003, s. 70). Det er difor naudsynt å markere eit skilje mellom dei. I studien vel eg å skilje dei slik: Fokalisering viser til synsstad i tekst, det vil sei tekstinstansen som fokaliserer hendinga, medan perspektiv viser til synsstaden i illustrasjonane.

Bjorvand peikar på at meininga i ein tekst òg er å finne i illustrasjonane (2020, s. 160). Noko som inneber at illustrasjonane i dei tre forteljingane kan vere med å gje lesaren erfaring rundt det å mestre livet. Ved å undersøkje biletperspektivet kan eg seie noko om korleis karakterane blir *presentert* og *framstilt*, noko som igjen vil kunne vise tilbake til det etiske og didaktiske perspektivet. Det handlar om korleis *synet* på handlinga, og karakterane som deltar i den, blir presentert. Ikkje minst handlar det om å analysere kven sitt syn me ser dette frå. Presentasjonen min av Iser sine tankar viser korleis lesaren må ta ei aktiv rolle i møte med dei «tomme» plassane i teksten. I samspelet mellom den skrivne delen og illustrasjonane i dei tre forteljingane kan det vere fleire opningar. Opningar som me aktivt må fylle ut, for å gje meining til samspelet mellom tekst og illustrasjon (1972, s. 287). Eg vel difor å inkludere analysar av biletperspektivet i mi oppgåve.

Som eg presenterte i delkapittelet om *Litteratur og livsmeistring* ser, blant andre, Stoltenberg ut til å peika på at litteraturen kan gje oss forståing for andre sine livsvilkår, erfaringar og grunngevingar som pregar deira handlingar og val (2020, s. 198). Å undersøkje *tidssegmentet* i dei tre forteljingane er difor interessant, fordi ein vil kunne seie noko om: Karakterane si utvikling; Vise deira forståing av det å mestre små og store utfordringar i livet over tid; Ta lesaren med på karakteren si reise; Sjå korleis ulike hendingar i karakterane sine liv har vore med å forme dei; Få innsikt i deira motiv og grunngevingar. Gérard Genette har med verket *Discours du récit* (1972) vore ein sentral bidragsytar i utviklinga av omgrepa me i dag nyttar om dei tidsmessige forholda i ei forteljinga (Andersen, 2012, s. 30). I omsettinga av termene frå fransk til norsk, er det nytta ulike nemningar (Andersen, 2012; Gaasland, 1999; Lothe, 2003; Aaslestad, 1999). Eg skal i hovudsak undersøkje forteljingane sin orden, det vil sei *rekkefølge*, men vil trekkje inn *tidsutstrekning* og *frekvens* der det er føremålstenleg. Eg vil då kunne seie noko om handlingsrekke, samstundes som eg kan peike

på korleis tid verkar inn på vår forståing av historia og karakterane sine handlingar.

Det siste estetiske verkemiddelet eg vil analysere er *stilen og språket* i forteljingane. Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke peikar i kapittelet «Estetiske dimensjoner i litteraturmøter» (2022) på korleis val av ord og orda sin form har stor tyding. Dei meiner at i «en estetisk lesing blir lesaren beveget i møte med ordene i teksten» (Tørnby & Stokke, 2022, s. 376). Språket og stilen i dei tre forteljingane kan med andre ord bere med seg eit potensiale for lesaren å erfare livsmeistring. Det kan det gjere gjennom å skape *undring, sette ord på* opplevingar, tankar og kjensler, og slik *framstille* livsmeistring. Når Stoltenberg peikar på at litteraturen kan vise oss eit menneskeleg slektskap (2020, s. 176), meiner eg at ho òg viser korleis litteraturen kan vere med å hjelpe oss til å sette ord på våre eigne opplevingar, kjensler og tankar. Noko som gjer analysar av stil og språket i forteljingane relevant i eit livsmeistringsperspektiv. Samstundes kan òg det didaktiske og etiske vere til stades i språket og stilen gjennom ordval, framstillingar og vendingar. Det etiske som allereie er nedfelt i forteljingane kan kome fram gjennom lesaren sin respons på forteljinga sin stil og språk. Soleis kan ein forstå at språket og stilen er med på å forme dei etiske spørsmåla som teksten stiller. Eg vil difor analysere stilen og språket i materialet.

Når eg skal undersøkje det første forskingsspørsmålet, om korleis dei tre skjønnlitterære bøkene formidlar livsmeistring, vil eg nytte meg av ei *tekstintern tilnærming*. Det inneber ei nærlesing av tekstane, for å finne forhold som er manifest til stades i forteljingane (Andersen et al., 2012, s. 24). Eg vil då forankre tolkinga i teksten, men som Andersen et al. peikar på vil ei tolking kunne hente element frå verda rundt teksten, og at eit «fullstendig tekstinternt grunnlag» difor er vanskeleg (2012, s. 24). Til dømes vil eg, når eg undersøker korleis bøkene framstille livsmeistring, sjå dette opp mot livsmeistringsomgrepet slik me kjenner det i læreplanen. Noko som igjen inneber ei *tekstekstern tilnærming*. Kort kan ein forklare skilnaden mellom tekstintern og -ekstern slik: Den interne ser teksten som ein avgrensa eining, medan den eksterne ser avsendar, mottakar, konteksten rundt teksten som ein integrert del av forteljinga. Oppsummert kan ein difor seie at eg innteke ei *eklektisk haldning*, der eg dreg veksler på ulike teoretiske posisjonar og poeng (Andersen et al., 2012, s. 21). Dette gjeld og i møte med dei to andre forskingsspørsmåla. Når eg skal undersøkje korleis bøkene, med sitt didaktiske utgangspunkt, kan fremje estetisk erfaring og etisk

refleksjon gjer eg det med utgangspunkt i analysane, men som eg sett opp mot den presenterte teorien om erfaring og etikk. Eller, når eg undersøker korleis bøkene nærme seg livsmeistring i eit litteraturdidaktisk og etisk perspektiv, vil eg nytte meg av analysen som eg drøftar mot presentert teori om etikk og didaktikk. Når eg no har presentert metoden og peika på kva estetiske element eg skal undersøkje, samt kvifor dei er relevant, vil eg teoretisere dei nærare. Eg startar med forteljarinstansen.

4.2.1 Forteljar

Som kjent undersøker eg *forteljarinstansen* for å sjå korleis forteljaren posisjonera, presentera og vurderer karakterar og hendingar i forteljingane. Forteljaren er ein «integrert del av fiksjonsteksten» meiner Lothe og grunngir dette med at det er hen som fører ordet, presenterer og utviklar forteljinga (2003, s. 33). Me skil gjerne mellom to hovudtypar av forteljarar: førstepersons- og tredjepersonsforteljar (Andersen, 2012; Gaasland, 1999; Lothe, 2003). I tillegg opererer ein gjerne med eit skilje mellom *intern* og *ekstern* forteljar i forhold til forteljingsverda. Ein *personal* forteljar deltar i sjølve handlinga og er difor intern, medan ein *autoral* står utanfor forteljinga og er soleis ekstern (Andersen, 2012, s. 48). I mitt materiale er det tredjepersonsforteljaren som dominerer. Eg vil difor inkludere ein kort gjennomgang av ulike variantar av tredjepersonsforteljaren.

Tre ulike variantar av tredjepersonsforteljaren kan vere *allvetande*, *personorientert* og *observerande*. Den allvetande kjenner alle tankar og kjensler til personane, og handlinga han presenterer, men sjølv ikkje deltar i. Den personorienterte forteljaren deltar heller ikkje, men knyter «framstillinga til éin eller nokre få personar i (...) handlinga» (Lothe, 2003, s. 37). Observerande forteljar er «registrerande og refererande» og er difor meir tilbakehalden med kommentarar og vurderingar enn dei to andre variantane (Lothe, 2003, s. 38). Lothe peikar på at dei tre variantane kan kombinerast og inngå i kvarandre, og at overgangane mellom dei «kan vere uklare» (2003, s. 39). Verknaden av ein tredjepersonsforteljing varierer sterkt, og avhenger av nærleiken eller distansen forteljaren har til personane i forteljinga. Forteljaren kan vere distansert i forhold til tid, rom og med omsyn til haldningar meiner Andersen (2012, s. 48). Det som Andersen peikar på her meiner eg òg er interessant med omsyn til drøftinga rundt det etiske i forteljingane. Han meiner vidare at det kan vere vanskeleg å skilje mellom stemma (forteljaren) me høyrer og auga (fokalisering) me ser

forteljinga med, fordi det ofte er ein kombinasjon «av disse forholdene som avgjør fortellingens kommunikative egenart» (Andersen, 2012, s. 49).

4.2.2 Fokalisering

Med bakgrunn i det Andersen peikar på, at det er vanskeleg å lage eit klårt skilje mellom forteljarinstansen og fokaliseringsinstansen, vil dei to estetiske verkemidla bli analysert under eitt i analysane. Likevel, med utgangspunkt i forståinga av forteljaren som stemma og fokalisering som synsstad. Fokaliseringsinstansen er som nemnt, relevant i denne oppgåva fordi den kan seie oss noko om karakterane, eller andre, sitt *syn og forståing av livsmeistring*. Ofte blir omgrepa fokalisering og *synsvinkel* nytta einstyddande (Andersen, 2012; Aaslestad, 1999). Gaasland forsøker å lage eit skilje gjennom å forklare forholdet slik: «Det handler om hvem vi ser *med* (synsvinkelinstansen) og om hvem eller hva vi ser *på* (fokalobjektet)» (1999, s. 28). Han nyttar riktig nok omgrepet *fokusering* i staden for fokalisering. Han operer òg med indre og ytre fokusering, noko verken Andersen eller Aaslestad gjer. Gjennom indre fokusering får me tilgang til den fokuserte aktøren sine tankar og kjensler, medan den ytre gjev tilgang til «den fokuserte aktørens ytre attributter og positurer» (Gaasland, 1999, s. 30). Med andre ord kan lesaren få ei forståing av historia ved hjelp av den ytre handlinga som forteljaren fortel om, men òg korleis dette utspeler seg i karakterane sitt indre. Andersen viser til at fokalisering handlar «om hvem sine sanser vi får tilgang på fortellingsverdenen gjennom» (2012, s. 49). Tilgangen til karakterane sitt indre kan gje oss innsikt i deira motiv og grunngevingar for val og handlingar. Noko som igjen kan vere med å skape sympati eller antipati med karakterane. Analysar av fokaliseringsinstansen høyrer difor med i drøftinga av det etiske i dei tre forteljingane.

4.2.3 Perspektiv

I analysen av biletperspektivet vil eg nytte meg av element frå biletbokanalyse. Illustrasjonar kan vise perspektiv på ulike måtar, slik som gjennom *biletvinkel*, *-utsnitt* og *komposisjon*. *Fargar* kan òg vere meiningsberande i gitte situasjonar (Bjorvand, 2014, s. 144). Birkeland, Mjør og Teigland peikar på at bilete og ord tilpassar seg aktivt til kvarandre, og at ein difor «alltid [må] ta omsyn til både det vi les i verbalteksten, og det vi ser på bilda» (2018a, s. 117). Som dykk veit undersøker eg perspektiv for å sjå korleis karakterar blir *presentert* og *framstilt* i forteljingane. Biletvinkel kan til dømes presentere oss for ulike *ståstadar* til

hendingane, og slik vise oss maktforholdet mellom karakterane. Utsnitt kan vere med å sette *fokus* på ulike element og kan «understreke kjensler, forsterke spenning eller tilføre intimitet eller distanse til eit motiv» (Birkeland et al., 2018a, s. 116). Likeeins kan komposisjon til ein illustrasjon gjere.

Biletvinkelen informerer oss om kvar me står når me ser eit motiv (Bjorvand, 2020, s. 169). Me skil gjerne mellom tre formar for perspektiv: *fugleperspektiv* (overvinkling), *froskeperspektiv* (undervinkling) og *verdiperspektivering* (Bjorvand, 2020; Traavik, 2007). I tillegg har me *normalvinkel*, der me ser rett på motivet i normalhøgde (Bjorvand, 2020, s. 169). Fugle- og froskeperspektivet kan nyttast for å vise kva makt dei ulike karakterane har (Ommundsen, 2022, s. 160). Verdiperspektivering inneber at det «viktigaste blir forstørret eller forminsket og framhevet i forhold til andre motiv i bildet» (Traavik, 2007, s. 28). Biletutsnitt er med å framheve lesaren sin distanse eller nærleik til det som skjer i illustrasjonen (Ommundsen, 2022, s. 160). Ein deler gjerne inn i seks typar biletutsnitt: *heiltotal*, *total*, *halvtotal*, *halvnær*, *nær* og *ultranær* (Bjorvand, 2020, s. 167). Valet av utsnitt «har ulik betydning for vår tolkning av bildet» (Traavik, 2007, s. 29). «Oversikten over miljøet og avstanden til personen(e) minker etter hvert som vi zoomer innover fra heiltotal til total og halvtotal, og samtidig blir mimikk og kroppsspråk tydeligere» (Bjorvand, 2020, s. 167-168). I halvtotal og dei «nære» utsnitt ser me ikkje lenger personane i heilfigur. Illustrasjonane kan òg skape det Birkeland et al. kallar *visuell lesarkontakt*, det gjer dei «ved å la blikket til hovudpersonen rette seg mot lesaren i staden for mot andre fiktive karakterar» (2018a, s. 117). Til slutt har me komposisjon, det handlar om korleis elementa i biletet er sett saman av ulike system og strukturar. Det kan handle om plassering av element i, til dømes, vassrette og loddrette liner, om trekant- eller firkantformasjon, eller strålekomposisjon «med et stort og viktig element i midten omgitt av mindre elementer på alle kanter» (Bjorvand, 2020, s. 171).

4.2.4 Tid

Tid er med å konstituere både historie og forteljing (Lothe, 2003, s. 87). Det er i hovudsak *orden* i forteljinga eg vil undersøkje, men vil supplere med tidsutstrekning og frekvens der det er føremålstenleg. Rekkjefølgja i ein tekst kan primært framstillast gjennom dei tre teknikkane: *kronologi*, *tilbakeblikk* eller *frampeik*. Den kronologiske forteljarteknikken

handlar om at hendingane blir fortalt i same rekkjefølgje som dei finn stad på historienivået (Andersen, 2012, s. 32). Ved tilbakeblikk, eller *analepse*, grip ein tilbake i tida gjennom å fortelje om noko som har skjedd før (Andersen, 2012, s. 32). Den siste teknikken *prolepse*, inneber at forteljinga «går inn i framtida til historia, viser til eller framkallar ei seinare hending» (Lothe, 2003, s. 90). Andre nemningar på prolepse er frampeik eller føregriping (Andersen, 2012; Gaasland, 1999). Teknikkane kan komplettere historia på ulike måtar. Ved tilbakeblikk kan ein supplere informasjon som manglar og repetere historia gjennom å gjenta informasjon som allereie er gjeve. Frampeik kan presentere oss for ei hending i framtida, som me seinare får avdekt bakgrunnen til. Som dykk allereie veit, kan tidselementet soleis vere med å *forklare* karakterane sine handlingar og reaksjonar.

4.2.5 Stil og språk i forteljingane

Språket og stilen er nokre av dei mest spesifikke kunstnariske aspekta ved ein tekst, meiner Andersen (2012, s. 29). Den litterære meininga i ein tekst blir etablert gjennom teksten sitt språk, struktur og forteljeteknikk (Lothe 2003, s. 29). I forteljingane *Toget*, *Den røde ryggsekken* og *Villdyret* får lesaren tilgang til karakterane si livsmeistring gjennom språket, ved skildringar, språklege bilete og framstillingar får lesaren eit konkret uttrykk for korleis karakterane opplever sitt liv og utfordringar dei står ovanfor. Slik kan språket i forteljingane og vere med å tilby lesaren eit språkregister rundt tankar og kjensler. *Stilen* i mitt materiale er i stor grad det Andersen kallar *parataktisk stil* (2019, s. 116). Det inneber at framstillinga i stor grad består av korte setningar. Den parataktiske stilen, kombinert med avsnitt som er organisert nærast som vers, gjev koplingar til poetisk stil. I analysane av språket og stilen har eg difor henta element frå lyrikken.

I første rekkje gjeld dette innslaget av *tropar* og *figurar*. Til tider, ser det ikkje ut til å vere eit tydeleg skilje mellom dei to omgrepa i faglitteraturen. Det kan verke som det er usemje om kva ein kan kalle tropar (Ridderstrøm, 2022). I min studie vel eg å skilje dei slik: Trope kan ein forstå som eit biletleig uttrykk på ordnivå, medan ein figur er eit biletleig uttrykk på setningsnivå. I ein trope kan ord, eller kombinasjonar av ord, dreie vekk frå sin *vanlege* tyding og få ei anna tyding enn det normalt har (Norheim & Svare, 2012, s. 73). Dømer på ulike formar for trope kan vere metafor, samanlikning, besjeling og personifikasjon. Tydinga av det språklege uttrykket vil ikkje bli bytt ut i ein figur (Norheim & Svare, 2012, s. 74).

Anafor, allegori og retoriske spørsmål kan vere dømer på figurar. Det er verknaden av tropar og figurar som er interessant i denne studien. For samstundes som lesaren blir tatt med inn i ei litterær verd gjennom språket, har språket òg den oppgåva at den skal utfordre lesaren sine etablerte førestillingsrammer. Endeleg, kjem det poetiske ved forteljningane fram og her har eg latt meg inspirere av Viktor B. Sjklovskij sitt omgrep *underleggjering* og Roman Jakobsen sin idé om *poetisiteten* i språket.

Sjklovskij skil mellom eit diktspråk og eit kvardagsspråk. Diktspråket har, til skilnad frå kvardagsspråket, eigenskapar som forlengjer og intensiverer våre sanseintrykk og slik gjev oss auka livskjensle (Norheim & Svare, 2012, s. 56). I kvardagsspråket oppfattar og sansar me eit objekt med ei *automatisert* tilnærming, noko som inneber at me ser objektet beint fram - som det objektet er for oss i kvardagen. Diktspråket si oppgåve, er å skape ei form for underleggjering av objektet. Kunsten, eller teksten, skal «befri persepsjonen fra automatismen» (Sjklovskij, 1916/1991, s. 23). Språket og stilen kan potensielt opne opp for erfaring gjennom underleggjering, fordi *det vante* blir utfordra. For Sjklovskij er kunsten sitt mål «å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse» (1916/1991, s. 16). Dette kan ein forstå som at kunsten kan tilby å sette ord på objektet, som enten gje oss ei større forståing for den, eller om oss sjølve. For Jakobsen oppstår *poetisiteten* i språket når

ordet oppfattes som ord og ikke bare som representant for det benevnte objektet eller som følelsesutbrudd. Når ordene og deres sammensetning, deres betydning, deres ytre og indre form ikke er en likegyldig henvisning til virkeligheten, men får egenvekt og egenverdi. (Jakobsen, 1933/1991, s. 123).

Jakobsen ser difor ut, i likskap med Sjklovskij, til å peike på at språket kan utfordre lesaren si etablerte førestillingsramme. Slik kan den gje oss eit nytt syn på korleis ting, opplevingar, hendingar og fenomen kan framkallast i språket (Kaldestad & Knutsen, 2019, s. 14).

5. Analyse

Dette kapittelet tar for seg analysane av dei tre forteljingane. Eg analyserer med utgangspunkt i teorien eg presenterte i teori- og metodekapittelet. Bøkene blir analysert kvar for seg, men ut frå dei same estetiske verkemidla og i same rekkjefølgje som desse vart presentert i førre kapittel. Eg startar med forteljinga om *Toget*.

5.1 Analyse av *Toget: En historie om ensomhet*

5.1.1 Forteljar og fokalisering i *Toget*

«Barnet til Lokførerne ble født med sideskill (...) født stille og rolig (...) født helt perfekt» (Johnsen, 2018b, s. 4). Hovudpersonen blir omtala som «Barnet» gjennom heile forteljinga. Forteljaren er soleis tredjepersonsforteljar som er ekstern i forhold til forteljingsverda i *Toget*. Forteljaren er aural sidan hen ikkje deltek i sjølve handlinga (Andersen, 2012, s. 48). «Det var aldri noe, / for Lokførerne kom hjem når barnet hadde lagt seg. / Barn skal tross alt ikke være alene om natten» (Johnsen, 2018b, s. 8). Forteljaren i *Toget* er med andre ord ikkje framand frå å kommentere element i forteljingsverda. Gjennom sin kommentar utviser forteljaren ei form for moral ovanfor lesaren, når hen seier at barnet, tross alt, ikkje skal vere åleine om natta. Samstundes fortel forteljaren indirekte at barnet er åleine. Det er typisk for ein tredjepersonsforteljar å kommentere personane som utfører handlinga meiner Lothe (2016, s. 27). Effekten av grepet er at me møter karakterane og historia ut frå forteljaren si stemme og blikk. Historia verkar òg til å bli fortalt med ein viss distanse. Ein kan difor sei at forteljaren soleis ikkje berre er ein observerande tilskodar (Lothe, 2003, s. 38), fordi hen kommenterer og set fokus på bestemte karakterar og hendingar. Valet av tredjepersonsforteljar gjer at historia verkar til å få ein meir objektiv presentasjon, likeeins gjer forteljarmåten at forteljaren verkar meir gåtefull – at hen held tilbake informasjon frå forteljingsverda.

I *Toget* er forteljaren personorientert, noko som inneber at framstillinga er knytt til nokre få personar (Lothe, 2003, s. 37). Framstillinga er særleg knytt til hovudpersonen, som forteljaren òg kjenner tankane til: «Det går fint, tenker barnet, / de er jo tross alt på jobb» (Johnsen, 2018b, s. 17). Barnet uttrykkjer ei forståing for at situasjonen er som den er, med to foreldre som er mykje på arbeid. Underliggande kan lesaren likevel forstå at situasjonen

påverkar Barnet, og gjer at det kjenner seg einsam. Me får òg innblikk i nokre bipersonar sine tankar, slik som dama i kiosken: «Damen i kiosken tenker / at da går man til et sted, / midt imellom og / håper at noen finner deg» (Johnsen, 2018b, s. 22). Dette gjeld likevel berre nokre av karakterane. Effekten er at lesaren får sympati med hovudpersonen, medan ein får antipati med foreldra, grunna deira handlingar og innverknaden dette har på Barnet. På den andre sida sett har me ikkje tilgang til deira tankar og får soleis ikkje innblikk i deira motiv. Iser viser til korleis den litterære teksten kan aktivere våre evner til å skape att den verda me blir presentert for (1972, s. 284). Når forteljaren er sparsam med informasjonen om karakterane sitt indre, gjev det moglegheiter for lesaren sjølv å fyller informasjonen. Lesaren må då sette seg i karakteren(e) sin situasjon og reflektera rundt egne tankar i same situasjon. Som Nussbaum peikar på kan me då sjå situasjonen ut frå andre menneskjer sine perspektiv (2016, s. 210). For å fyller den manglande informasjonen om foreldra i *Toget* sine tankar, må me i følgje Lothe knyte teksten saman med erfaringar me har gjort i våre egne liv (2016, s. 13).

Lothe hevdar at ei personorientert tredjepersonsforteljing framstår som mindre nøytral og meir subjektiv (2003, s. 37). Presentasjonen av karakterane og handlinga framstår i *Toget* som selektivt utvalt. Som me har sett er dette er med på å skape sympati eller antipati med karakterane. Sjølv om me har tilgang til nokre karaterar sine tankar, er det likevel den eksterne fokaliseringstypen som dominerer. Det inneber at sansesenteret er plassert utanfor karakterane i forteljinga (Aaslestad, 1999, s. 86). I *Toget* er sansesenteret som regel plassert hjå forteljaren. Det gjer at me i hovudsak får tilgang til karakterane sitt ytre, det vil sei deira attributta og positurar (Gaasland, 1999, s. 30). Eit døme kan vere: «Det går fint, / seier barnet og ser ned» (Johnsen, 2018b, s. 22). Her får me ikkje innsikt i kva Barnet tenkjer, men ut frå posituren og situasjonen får me ei kjensle av at det er lei seg. Her er det eit potensiale for at førestillingsevna til lesaren kan bli aktivert. Når me plasserer oss i situasjonen til karakteren, kan me utforske moglege handlingsalternativ og forklaringar på karakteren sitt motiv for å handle som det gjer (Langer, 1995, s. 52). Lesaren kan reflektere rundt korleis ein ville ha handla, tenkt, vurdert og opplevd om ein var i liknande situasjon som hovudpersonen. Me kan soleis erfare korleis kjennest ut å vere mykje utan foreldre, og einsam. Dersom denne erfaringa blir integrert i eige liv og sjølvforståing, vil ein ut frå Gadamer sitt syn gjere seg ei *ekte erfaring* (2001, s. 142).

5.1.2 Perspektiv i Toget

I oppslag 1 blir me presentert for familien i *Toget*. Barnet ligg på eit teppe og leikar med ei konduktørlue og eit leiketog, medan far og mor er presentert gjennom portrettbileter. Illustrasjonane er vist i normalvinkel, fordi me ser rett på motivet i normalhøgde (Bjorvand, 2020, s. 169). Blikka til personane er vendt mot oss, og me ser her eit innslag av det Birkeland et al. kalla *visuell lesarkontakt* (2018a, s. 117). Me får inntrykk av ein lukkeleg familie, blant anna med bakgrunn i dei smilande andletsuttrykka deira. Oppslag 3 viser eit barn som skrur på ein mikrobølgeomn. Barnet er vendt mot foreldra, som igjen lener seg i retning vekk frå Barnet. Andletet til hovudpersonen er delvis skjult for lesaren, men dei heva augnebryna og store runde auger skapar eit motsett inntrykk enn det me fekk i oppslag 1. Begge oppslaga viser Barnet i heiltotal, men oppslag 3 inkluderer omgjevnadane i større grad. Barnet framstår soleis som *liten* i forhold til oppgåva det skal løyse. Hovudpersonen står på ein krakk, og held seg i karmen på skapet medan det strekkjer seg mot mikrobølgeomnen. Ein grunn til at ein kan tolke barnet som liten i forhold til oppgåva er at mor er plassert ved sida av. Ho kunne, grunna sin høgde, heilt enkelt ha skrudd på omnen for Barnet. Illustrasjonen framstiller slik eit barn som må meistre oppgåver som tradisjonelt sett ville blitt løyst i samråd med vaksne.

Illustrasjonane i *Toget* ser ut til å fokusere på Barnet som løyser og handterer ulike oppgåver og situasjonar. Oppslag 5 viser til dømes Barnet som løyser matteoppgåver på tavla. Her er barnet plassert i ei gardintrapp, men strekker seg framleis mot toppen av tavla. I likskap med oppslag 3 kan ein forstå dette i retning av at Barnet løyser oppgåver som *eigentleg* er meint for nokon eldre. Inntrykket blir forsterka av likningane, figurane og mattestykka på tavla. Barnet viser soleis evner som ein gjerne tenkjer er for vanskeleg i forhold til det sin alder. I dette oppslaget (5) ser me òg ei form for visuell lesarkontakt, ved at blikket til Barnet møter vårt (Birkeland et al., 2018a, s. 117). Den visuelle lesarkontakten kan ha den effekten at me opplever at Barnet søkjer kontakt med oss. Nærast som det i bilete er innskriven ein form for «du». Perspektivet er lagt til ein stad utanfor karakteren, slik at me ser på det som utspeler seg frå eit ukjend blikk. Liknande finn me òg i dei andre nemnte oppslaga (1 og 3). Det er altso ikkje Barnet sitt blikk me ser situasjonen ut frå. Som eg tidlegare har peika på, kan dette igjen aktivere lesaren si førestillingsevne: Ved å sjå den ytre framstillinga til hovudpersonen, og forsøkje å førestille seg korleis det kjenner seg ut på innsida.



Figur 1: Oppslag 3 (s. 8 - 9) i *Toget: En historie om ensomhet* (2018b)

I oppslag 6 kjem Barnet sine kjensler tydlegare til uttrykk. Det kan me sjå i form av andletsuttrykket. Likevel er synsstanden framleis plassert hjå eit ukjend blikk. Me ser Barnet som ser mot foreldra, som har vendt ryggen mot fordi dei er på veg vekk frå staden. Med utgangspunkt i dette, samt andletsuttrykket til Barnet, gjev oss ei forståing av at situasjonen er sår. Augnebryna er heva, auga er store, runde og *tomme* medan munnen er stram, noko som gjev inntrykk av eit mismodig andletet. Ved sida av Barnet står ei korg med skittentøy. Den fullle korga kan lesast som eit symbol på at arbeidsoppgåvene aukar for Barnet. Illustrasjonane i oppslag 6 er presentert i normalvinkel og heiltotal. Det same gjeld oppslag 12. Om me tek utgangspunkt i utviklinga til Barnet frå oppslag 1 til 12, vil me kunna merke oss ein viktig skilnad i presentasjonen av Barnet: Nemleg håret. I oppslag 12 står håret til alle kantar, medan i dei tidlegare oppslaga er håret strigla. I dette oppslaget er familien samla att, noko Barnet ser ut til å sette pris på. Det ser me fordi Barnet smilar att. Kanskje kan ei mogleg forståing av endringa vere at sjølv om Barnet har eit mindre *strigla* ytre i det siste oppslaget, kjenner det seg betre på innsida. Noko eg meiner Barnet sine kjensler utstrålar. Illustrasjonane kan soleis bere med seg eit potensiale for å aktivere lesaren si medkjensle. Dersom vår medkjensle og empati blir aktivert ovanfor karakteren og situasjonen, kan me få det Stoltenberg kallar «indre vekst» (2020, s. 198). På same tid kan ein peika på at

biletperspektivet her ser ut til å utvise ein form for moral: Sjølv om me utvendig ser ut til å ha livet på skinner, treng det ikkje spegle korleis me kjenner oss på innsida. Og motsett.

5.1.3 Tidselement i *Toget*

«Barnet til Lokførerne ble født helt perfekt. / Ferdig oppdratt» (Johnsen, 2018b, s. 4). *Toget* har ein kronologisk oppbygging, der store delar av introduksjon ber preg av etterstilt narrasjon. Det betyr at historiehendingane blir fortalde etter at dei har hendt (Lothe, 2003, s. 85). I *Toget* er det særleg presentasjonen av barnet sin oppvekst, samt familieforhold og andre forhold rundt dei som blir fortalt i fortid: «De hadde like godt [sic] karakterer / og besto den yrkespsykologiske testen / med glans.» (Johnsen, 2018b, s. 5). Det blir fortalt om episodiske hendingar i Barnet sitt liv, der gjerne positive og minnerike milepælar blir trekte fram. Grepet med etterstilt narrasjon gjer at me føler utviklinga til familien frå ein viss distanse. Det verkar òg som at me «spolar» fram i forteljinga, men at dei lange linene i hovudpersonen sin utvikling samstundes blir halden på. Tidsutstrekning, som samandrag og ellipse, blir soleis nytta i *Toget*. Samandrag er når det er nytta få ord på å fortelje om hendingar som strekke seg over lang tid (Gaasland, 1999, s. 39). Eit døme på dette kan vere når Barnet si tid i barnehagen blir fortalt: «I barnehagen var barnet en ener, / aldri i konflikt, / delte alltid og / lot de andre gå først.» (Johnsen, 2018b, s. 7). Her blir tida i barnehagen fortalt i knappe ordelag. Ellipse er når hendingar og tid blir utelatt frå forteljinga, eller rett og slett «hoppa over» (Aaslestad, 1999, s. 57). Samandrag og ellipse skapar den effekten i *Toget* at Barnet sin barndom og utvikling framstår som «blankpolert». Soleis kan ein peike på at tidselementet er med å byggje under biletet av det «perfekte» barn som meistrar utfordringar det møter på.

I og med at me blir presentert for Barnet sin utvikling, får me samstundes eit innblikk i hovudpersonen sitt liv. Dette kan vere med å gje oss ei større forståing for korleis Barnet møter utfordringane i sitt liv. Stoltenberg hevdar at når me kjenner att «følelser og tankar som en del av» oss sjølv, vil me bli stimulert til å utforske vidare (2020, s. 83). Med det kan ein forstå at det av utvikling som teksten ikkje viser, eller fortel, kan bli ein stad me ynskjer å reflektere meir rundt. Tidsframstillinga er soleis òg med på å gje inntrykk av at Barnet løyser dei fleste utfordringane. Samstundes ser me at andre tidselement verkar inn, og gjev eit inntrykk av Barnet sine kjensler. Slik som frekvens. Eit døme kan vere: «Barnet til Lokførerne,

/ går ut på perrongen hver gang / det kommer et tog.» (Johnsen, 2018b, s. 17). I dømet finn me iterativ frekvensform, som vil seie at forteljaren fortel ein gong i forteljinga om det som skjer n gong i historia (Aaslestad, 1999, s. 72). Verknaden er at me får eit inntrykk av at Barnet har etablert ei *vane*, der det reiser til stasjonen for å få kontakt med foreldra. Ei vane som ikkje blir broten kan opplevast som ei litt einsformig livsutfalding. I *Toget* er det med på å gje lesaren ei forståing av hovudpersonen si kjensle av einsemd. Aaslestad viser til at iterativ ofte blir nytta «som bakgrunn for å fortelle om hva som skjedde den ene spesielle gangen» (1999, s. 72). Hovudpersonen har over lengre tid forsøkt å få kontakt med foreldra, når dei ikkje eingong dukkar opp i bursdagen til Barnet – forsvinn det. Stoltenberg viser til korleis litteratur kan vere med å forklare samanheng mellom erfaringar, kjensler, tankar og handlingar og slik vere med å gjere reaksjonar mindre skremmande (2020, s. 15). Lesaren kan forstå at Barnet sin forsvinning heng saman med den manglande opplevinga av nærleik til foreldra. At hovudpersonen gjentatt gonger har opplevd vonbrot når foreldra heller ikkje *denne* gongen dukkar opp. Når hovudpersonen forsvinn på bursdagen blir dette soleis ei markering på ein ikkje godtek situasjonen lenger.

I samband med at Barnet forsvinn, får me eit skifte i tid i forteljinga. Den blir no fortalt i notid, og me får innslag av samtidig narrasjon. Samtidig narrasjon skapar dynamikk og gjev eit inntrykk av at utgangen på handlinga framstår som meir uavklart i forteljinga (Michelsen, 2022, s. 71). Dette kan me spora i *Toget*, ved at spenninga aukar når lesaren, saman med dei vaksne i forteljinga, leitar etter Barnet. «Damen i kiosken går sakte / den samme ruten som / barnet pleier å gå for å komme / til skolen» (Johnsen, 2018b, s. 22). Om Barnet i det heile vil bli funnen, framstår som uavklart for oss. Langer peikar på at «det konstanta skiftet av tid (...) får oss att använde allt vi lärt oss genom livet, fiktionen och fantasin för att bygga förståelse och antaganden» (1995, s. 28). Den uavklarte situasjonen kan sette i gang tankeprosessar hjå lesaren. Me kan leve oss inn i situasjonen, kjenne på tankar og følelsar me får ved å ta perspektivet til karakterane. Foreldra på si side, overlét leiteansvaret til dama i kiosken. Dei grunngir dette med at dei treng pengar «til en større leilighet, / hytte på fjellet, / og kanskje en bil til.» (Johnsen, 2018b, s. 24). Me får her eit innblikk i foreldra sitt motiv for å prioritere arbeidet framfor ungen. Arbeidet ser ut til å bli forstått som eit middel, for å kunna realisere eit høgare mål – eit materielt mål. Når Barnet blir funnen av dama i kiosken, tek ho ansvar for dei oppgåvene som Barnet tidlegare har måtta løyst åleine. Barnet

verkar til å ha innsett at det må krevje endring i tilværet. «De stopper opp. / Jobber en måned om gangen hver. / Samme tog, / samme skift, / samme strekning» (Johnsen, 2018b, s. 26). Me kan soleis forstå at Barnet sitt motiv for å forsvinne handla om det å bli sett og vere nær foreldra. Når heller ikkje det å møte opp på stasjonen hjelpte på situasjonen, kan det sjå ut som om hovudpersonen ikkje såg nokon anna utveg enn å forsvinne.

5.1.4 Stil og språk i *Toget*

Tittelen og historia i *Toget* leiar lesaren inn i ei forholdsvis kjend verd. Toget viser til eit objekt som lesaren kan kjenne frå sitt kvardagsspråk. Dersom denne verda verkar framand for lesaren, fører Barnet i forteljinga oss inn i den: «En lokomotivfører, eller / lokfører, kjører tog. / De fører toget i henhold til / instruks og signaler. / Det er togets ruter og ordrer / som bestemmer når toget skal gå.» (Johnsen, 2018b, s. 7). Toget viser med andre ord til objektet og arbeidsstaden til foreldra. Me får eit inntrykk av at familien er samstemte i at det er viktig at foreldra prioriterer arbeidet. Men arbeidet ser òg ut til å fylgje foreldra heim: «Det hender at Lokførerne har / mareritt om buss for tog. / Det går fint, sier barnet / og trøster dem.» (Johnsen, 2018b, s. 13). Med utgangspunkt i det ein gjerne kan kalle eit *tradisjonelt* syn på rollene mellom barn og vaksne, kan det sjå ut som dei bytt om på i tekstdømet. Det er Barnet som i dømet viser omsorg til, passar på og tek ansvar for foreldra sitt ve og vel i denne situasjonen. Det er barnet som trøyster og seier at det kjem til å gå bra. Rosenblatt viser til korleis stilistiske verkemiddel, eller avvik, nokre gongar er poetisk fordi det påkallar lesaren si merksemd (1994, s. 34). Ut frå det ho peikar på her kan ein tenkje seg at dersom rolleframstillinga blir opplevd som uvant for lesaren, kan det vere med å rette merksemda mot Barnet sin situasjon. Slik kan det vere med å sette søkelys på livssituasjonen til hovudpersonen, gjennom å gje grunnlag for refleksjon rundt korleis dette verkar inn på Barnet si meistring av livet.

I forteljinga blir toget besjelt, noko som «tog som ikke snakker med skinnene» (Johnsen, 2018b, s. 13) kan vere eit døme på. Besjeling er når konkrete ting blir tillagt menneskelege eigenskapar (Norheim & Svare, 2012, s. 73). Objektet tog blir her gjeve menneskelege eigenskapar, i dette høvet det å kunna snakke. Rosenblatt viser til korleis stil og språk kan vere med å *varsle* lesaren om å ta i bruk estetisk haldning til teksten (1994, s. 34). Effekten av å gje toget liv, som ein kven som helst annan person, kan vere at lesaren stoppar opp og

undrar rundt kvifor dette blir gjort? Som kjent, handlar den estetiske haldninga om korleis me må sanse, kjenne, førestille oss og tenkje kva teksten kan sei oss (Rosenblatt, 1994, s. 27). Konkret kan det innebære at me prøvar å kople meininga med toget, som ein person, opp mot øvrig lesinga av verket – for å treng inn – å skape seg ei tyding av ordet. Ikkje minst kva samanheng det kan ha med hovudpersonen i forteljinga. Ei anna tolking kan vere at toget blir av hovudpersonen sett på som den som held foreldra vekke. At det er personen som hovudpersonen projiserer og rettar sin frustrasjon rundt livssituasjonen mot. Toget er soleis årsaken til at Barnet ikkje kan vere saman med foreldra. På den andre sida sett, kan toget og representere foreldra. Ei slik forståing kan ein finne støtte i mot slutten av forteljinga: «Signalene var tydelige / men de [foreldrene] ville ikke se dem. // Det måtte en / nødstopp til for / å tvinge dem til å se» (Johnsen, 2018b, s. 26). Slik kan toget vere eit språkleg bilete på foreldra. Nokon som kjem og går, men alltid er på farta, og har difor ikkje stort meir tid enn det.

Toget framstiller korleis arbeidet blir sjølve livet til foreldra. Sidan det er livet til foreldra, blir det òg livet til Barnet. «Man går da i sine foreldres fotspor. / Eller i alle fall på de samme skinnene.» (Johnsen, 2018b, s. 11). Med det ein kan forstå som ein ironiserande undertone, viser utdraget korleis det nærast er sjølv sagt at Barnet skal bli lokfører. Det ironiserande grepet kan ha den verknaden at lesaren stoppar opp: Er det *verkeleg* dette som er Barnet sitt mål? Eller er det foreldra, eller samfunnet, rundt sine forventningar til Barnet? Slik verkar språkelementet inn i framstillinga av hovudpersonen sitt liv. Språket i *Toget* har òg den verknaden at den kan gje lesaren ei kjensle av korleis det er å vere i hovudpersonen sine *sko*. Eit døme på dette kan vere «[b]are sånn i tilfelle / Lokførerne var forsinket, / på grunn av feil på signalanlegget / eller / skinnebrudd / eller / feil med sporvekslere / eller (...)» (Johnsen, 2018b, s. 13). Her ser me innslag av anafor ved at ordet «eller» blir gjentatt (Norheim & Svare, 2012, s. 74). Som lesar får me inntrykk av at Barnet har opplevd at foreldra ikkje kjem heim i tide. Det er blitt fortalt ei mengd ulike årsakar til kvifor ikkje dei kunne kome heim til avtalt tid. Det vere seg feil på signalanlegg, skinnebrot eller feil med sporvekslarar. Igjen ser me korleis språket kan *vekke* lesaren estetisk, som eg var inne på i stad med utgangspunkt i Rosenblatt sin tanke. Som lesar kan me soleis bli utfordra til å forsøkje å kjenne etter korleis det er å ikkje få foreldra heim. Me kan forsøkje å førestille oss livssituasjonen til Barnet. Kjenne på den usikkerheita om dei kjem, *eller* blir forsinka og me må klare oss på eigenhand.

Den språklege framstillinga er med andre ord med å etablere og gje tilkjenne kjensler og opplevingar til hovudpersonen.

5.2 Analyse av *Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord*

5.2.1 Forteljar og fokalisering i *Den røde ryggsekken*

«[H]an møter høsten / med den / samme / gamle / skolesekken» (Johnsen, 2018a, s. 6). I forteljinga om *Den røde ryggsekken* er det ein tredjepersonsforteljar, då hovudpersonen blir omtalt som «han», «gutten» eller «gutten med den røde ryggsekken» (Johnsen, 2018a). «[D]en slitne kroppen / knyter seg / vondt i hodet / vondt i magen» (Johnsen, 2018a, s. 9), sjølv om forteljaren her framstår som allvetande, ved å vise kunnskap om hovudpersonen sine kjensler, er forteljaren personorientert i *Den røde ryggsekken*. Ein tredjepersonsforteljar kan stå fram som allvetande. Men sidan han konsentrerer seg berre om eit utval personar i forteljinga, og er selektiv i val av kunnskapsfelt og interesser, er forteljaren personorientert etter Lothe sitt syn (2003, s. 37). I *Den røde ryggsekken* konsentrerer forteljaren seg i all hovudsak til hovudpersonen. Verknaden er at lesaren får innblikk i hovudpersonen sine tankar og kjensler rundt sitt tilvære. På sett og viser fører dette soleis oss inn i hovudpersonen sin historie og situasjon. Rosenblatt viser at «[t]hrough the medium of literature we participate in imaginary situations, we look on at characters living through crises» (1995, s. 37). «[L]enge trodde han / de kunne se / hvordan han hadde det» (Johnsen, 2018a, s. 18), ein verknad av å berre gje innsyn i hovudpersonen sitt indre, er at forteljaren slik forsterkar hans oppleving av å vere åleine. Soleis er forteljarinstansen med på å skape ei opplevinga av å ikkje bli sett, men viser oss samstundes korleis dei psykiske vanskane verkar inn på guten. Ut frå dette kan me erfare korleis psykiske vanskar blir opplevd. Likeeins kan me kjenne på at når ingen rundt deg forstår kva du går gjennom – er det vanskeleg å finne ein veg ut av tilværet.

Nussbaum meiner at når me møter, eller «for en stakket stund» er nokon andre, kan vår sympati ovanfor andre bli utvida. Likeeins kan det gje oss innleving i andre sine liv (Nussbaum, 2016, s. 42). Som me har sett ser narrasjonen i stor grad ut til å vere orientert mot hovudpersonen *Den røde ryggsekken*. Noko som kan påverke vår sympati ovanfor karakterane i forteljinga. For lesaren kan det opplevast som lettare å leve seg inn i

hovudpersonen sin situasjonen, sidan forteljaren deler ein del informasjonen. Samstundes kan dette avgrense lesaren sin aktivering med å fylle *tomrommet* av informasjon, som Iser blant anna er opptatt av (1972, s. 280). Likevel er det slik at forteljaren framleis avgrensar kor *mykje* informasjon han gjev. Noko som gjer at lesaren må aktivere si innlevingsevne og tidlegare erfaringar for å søkje forståing. Nussbaum viser at litteraturen presenterer oss for likskapar og skilnadar mellom våre og andre sine liv og tankar. Det gjer at dei blir forståeleg «eller i det minste litt lettere å begripe» (Nussbaum, 2016, s. 56). I tillegg til hovudpersonen, er forteljaren personorientert på kvinna som hovudpersonen møter mot slutten av forteljinga: «[H]un vet at ryggsekken kan fylles igjen / men nå vet han litt / om hvordan / sekken kan tømmes» (Johnsen, 2018a, s. 24). Ved å vise kvinna sine handlingar og tankar syner forteljaren i *Den røde ryggsekken* samstundes korleis ein kan hjelpe andre med liknande vanskar som hovudpersonen. Verknaden blir soleis at dei andre vaksne rundt hovudpersonen får ei meir kjølig og distansert framstilling: «[A]lle sier det samme / (...) de sier at det bare er i hans hode / de sier at andre faktisk har ekte problemer / de sier at han ikke må dyrke det vonde» (Johnsen, 2018a, s. 14). Med andre ord, ser forteljaren her ut til å peike på korleis ein ikkje skal møte personar med psykiske vanskar.

Eit anna forteljargrep i *Den røde ryggsekken* finn eg i innleiinga: «[N]år søvnen er bedre enn livet / hvem skal dra meg tilbake» (Johnsen, 2018a, s. 5). Ei slik opning synest å indikere ein førstepersonsforteljar, men dette meg-et deltek ikkje i handlinga og markerer seg etter kvart som ein tredjepersonsforteljar. Ein tredjepersonsforteljar kan gjennom sine kommentarar og vurderingar nytte eg-referanse, utan å vere ein handlande person i forteljinga, meiner Lothe (2003, s. 37). Ved å opne forteljinga med «meg», og samtidig stille lesaren ovanfor eit filosofisk spørsmål, kan forteljaren vere med å plassere lesaren i hovudpersonen *sine sko*. Me kan bli utfordra på vår forståing av kva som er mening med livet. Slik kan lesaren erfare korleis hovudpersonen sine angst-, depresjons- og sjølvordstankar utfordrar hans syn på livet. For Dewey har me *ein erfaring* når «det materialet vi erfarer får nå frem til fullbyrdelse (...); et problem når sin løsning» (1934/2008, s. 196). I forhold til det Dewey peikar på kan lesaren bli ein medskapar av forteljinga, når me forsøkjer å skape oss ei forståing kring tilværet til hovudpersonen. Dersom lesaren tek denne skaparrolla, vil ein i prosessen kunne gjere seg erfaringar. Lesaren kan utforske mening med livet, og me kan få innsikt i korleis ein annan handterer, eller ikkje handterer, personlege utfordringar. Resultatet av denne

medskapinga, ut frå Dewey sitt syn, er at me kan få ei erfaring ved å sjå korleis hovudpersonen i *Den røde ryggsekken* løyser si personlege vanske.

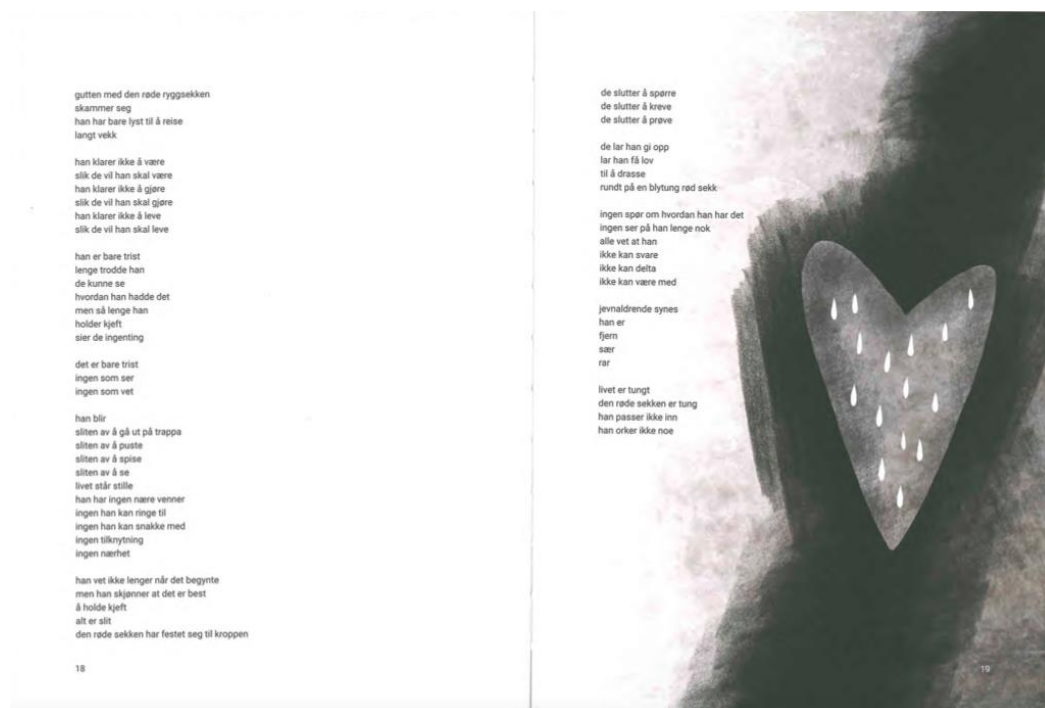
Den røde ryggsekken skiftar mellom ytre og indre fokusering. Der me til bipersonane blir avgrensa til deira ytre. Får me med hovudpersonen, og etter kvart dama som hjelpte han, i tillegg tilgang til deira indre. Som inneber dei fokuserte aktørane sine tankar og kjensler (Gaasland, 1999, s. 30). Forteljinga kan difor opplevast som både forteljinga *til* guten, men sidan forteljaren kommenterer, supplere og set hovudpersonen si sjølvframstilling i ein kontekst, er det òg ei forteljing *om* hovudpersonen. Verknaden kan soleis vere at ved å framstille kjensler og tankar knyt til angst, depresjon og sjølv mordstankar, kan dette knytast både til ein bestemt person – hovudpersonen – men og gje innblikk i kjenslene til personar med slike psykiske vanskar. Slik skapar *Den røde ryggsekken* både nærleik, ved at lesaren kan identifisere seg med hovudpersonen, men og distanse dersom dei ved at dei psykiske vanskane til hovudpersonen verkar framand for den alminnelege lesaren. For Nussbaum er det ei vekslende haldning mellom empatisk identifisering og vurderande avstand som er sentral for å kunne forstå omfanget av andre sine utfordringar (2016, s. 182).

5.2.2 Perspektiv i *Den røde ryggsekken*

Dei fleste oppslaga i *Den røde ryggsekken* er illustrerte, eg har difor valt å fokusere på oppslag 6, 8 og 10. Illustrasjonane i dei tre oppslaga er normalvinkla, men har ulike biletutsnitt. I oppslag 6 ser me andletet til ein gut frå halsen og oppover. Dette er difor eit nærbilete fordi det fokuserer på andlet og andletsuttrykk (Bjorvand, 2020, s. 169). Ut av auget og overkroppen stikk piler med hjarteform. I hovudet ser me er fullt av kryssedullar og kvite meitemark liknande skikkelsar. Ei lesing kan vere at illustrasjonen viser til hovudpersonen sine tankar. Me får innsyn i hans indre smerte, og ser korleis tankane kverner og grev i hovudet hans. Me får òg innsyn i korleis smerta og påverkar hans ytre. Pilene som stikker inn i kroppen kan vise til dette. Pilane på utsida kan vise den smerta som gjev utslag på utsida av kroppen. Iser meiner at for å kunne forstå ein litterær tekst, gjennomfører me fleire aktiviteter. «The «picturing» that is done by our imagination is only one of the activities through which we form the «gestalt» for a literary text» (1972, s. 288). Med det kan me forstå at lesaren ser ut til å skape seg *mentale bileter* for å forstå hovudpersonen og situasjonen. Ein kan soleis peike på at illustrasjonen i oppslag 6 slik kan

både utfordre, utvide og påverke lesaren si imaginære førestilling av hovudpersonen sin oppleving. Utfordre dersom illustrasjonen presenterer ein for ei anna forståing, enn det me sjølv hadde sett for oss. Utvide gjennom å supplere vår tolking, og påverke ved at me endrar eller justerer vår førestilling. Uavhengig av korleis dette verkar inn på lesaren, vil ein likevel kunne peike på at illustrasjonen viser til korleis personen blir påverka både på innsida og utsida. Soleis kan me sei at utfordringane hovudpersonen opplever inni seg (psyken), og påverkar han fysisk.

Oppslag 8 og 10 er begge i normalvinkel, sidan me ser rett på motivet (Bjorvand, 2020, s. 169). Dei viser ein skikkelse i halvtotal, noko som gjer at skikkelsen berre blir synt frå navelen og oppover. I dei begge ser me ei form for verdiperspektivering, der hjarte er framheva og gjort uhoøveleg stort (Traavik, 2007, s. 28). Illustrasjonane er på mange vis kontrastar til kvarandre. Oppslag 8 viser ein skikkelse med svart omriss og eit grått hjarte, medan i oppslag 10 er skikkelsen mindre tydeleg med raudt omriss, og eit raudleg hjarte. I oppslag 8 er hjartet fylt med kvite dråpar, medan i oppslag 10 *renn* dråpane ut frå hjartet. Illustrasjonen er plassert på høgre sida i oppslag 8, men på venstre sida i oppslag 10. Tradisjonelt har høgre sida blitt kalla for bortesida sidan det har representert det ukjende og utrygge. Venstre sida har tradisjonelt sett vore heimsida og assosiert med det trygge og kjende (Bjorvand, 2014, s. 143). Dei to oppslaga skal me no sjå nærare på.



Figur 2: Oppslag 8 (s. 18 - 19) i *Den røde ryggsekken* (2018a)

Oppslag 8 kan vise til korleis det psykiske verkar inn på kroppen, i og med at hjartet er verdiperspektivert med tydelege kvite dråpar i seg. Ei forståing kan vere at slik me kjenner oss i hjartet, har mykje å seie for korleis me kjenner oss i kroppen elles. Lesaren kan sjå at om me har vondt i hjartet, kan dette påvirke *heile* oss. Illustrasjonen kan òg vere med å problematisere dette med at når det er på innsida me har det vondt, er det vanskelegare for andre rundt å oppdage. Skikkelsen, som omkransar hjartet, kan i form oppfattast som ein representasjon av sjela. Ei sjel, som i form, liknar på ein menneskje kropp, men som samstundes framstår som ein diffus materie. Den mørke fargen kan vise tilbake til korleis personen kjenner seg, at det mørke formar tilværet. Dråpane framstår soleis som ein kontrast mot det mørke. Kanskje kan dette vise mot ei løysing? At dersom ein *tømmer* hjartet, kan ein lette litt på det som er vanskeleg? Alternativt kan den mørke skikkelsen spegla tilbake til hovudpersonen si sjølvkjensle og sitt sjølvbilete. At når ein berer på ei sorg i hjartet, påvirkar dette og vårt syn på oss sjølv og korleis me kjenner oss. Rosenblatt meiner at «the literary experience provides the opportunity (...) to develop the habit of reflective thinking within the context of an emotionally colored situation» (1995, s. 260). Kanskje kan dette peika i retning av at illustrasjonen kan vise oss korleis det indre påvirkar det ytre, eventuelt motsett, og at vår psyke ikkje alltid er synleg for andre? Rosenblatt sitt utsegn er interessant å vurdere nærare opp mot utviklinga som ein kan spore i illustrasjonane.



Figur 3: Oppslag 10 (s. 22-23) i *Den røde ryggsekken* (2018a)

I oppslag 10, får det som ser ut som same skikkelsen som i oppslag 8, ein meir raudleg nyanse. Hjartet er framleis verdiperspektivert, men dråpane ser no ut til å vere på veg *ut frå* hjartet. I forhold til det Rosenblatt peika på, om «emotionally colored situation» (1995, s. 260), kan ein kanskje hevde at endringa i framstillinga kan skape grobotn for refleksjon hjå lesaren? Kva er årsaken til endringa? Er det positivt at hjartet «gret»? Ei forståing av endringa kan vere at personen no, i oppslag 10, tømmer hjartet sitt. Dette ser ut til å ha gjeve det resultatet at skikkelsen får varmare fargar. I eit livsmeistringsperspektiv kan ein peike på at illustrasjonen ser ut til å vise ei utvikling hjå den illustrerte: Der vedkommande er i ein prosess med å handtere vonde tankar og kjensler. I forhold til det eg peika på om at fargen kunne vise til personen si sjølvkjensle eller syn på seg sjølv, kan ein med utgangspunkt i oppslag 10 peika på at personen soleis ser ut til å ha utvikla eit meir positivt syn på seg sjølv. Verknaden, ved å vise endring mellom illustrasjonane, er at *Den røde ryggsekken* kan gje lesaren eit bilete av, eller ei forståing for, kva ein kan gjere for å endre tilværet sitt.

5.2.3 Tidselement i *Den røde ryggsekken*

Den røde ryggsekken blir historia fortalt kronologisk. Med det meiner ein at hendingane blir fortalt i same rekkjefølgje som dei finn stad i historia (Andersen, 2012, s. 32). Handlinga i *Den røde ryggsekken* blir for det meiste fortalt i notida. Innslaget av samtidig narrasjon er difor til stades, og som kjend kan dette gjere slik at forteljinga verkar meir dynamisk og uavklart medan ho utviklar seg (Michelsen, 2022, s. 71). Innslaget er særleg tydeleg i det me føl hovudpersonen mot staden der han vurderer å ta sitt eige liv: «[H]an står på brua / han vet ikke hvordan han kom dit / han har ikke flere tanker igjen» (Johnsen, 2018a, s. 21).

Nussbaum meiner at medkjensle fordrar «en bevissthet om at man selv er sårbar for ulykke. For å møte andre med medlidenhet, må jeg være villig til å tenke at denne lidende personen kunne ha vært meg» (2016, s. 32). I det at me som lesar blir tatt tett på hovudpersonen sin situasjon, oppstår det òg ein moglegheit for oss å sette oss i hovudpersonen sine *sko*: Kva tankar gjer ein seg? Kva kjenner eg? Når me sett oss i posisjonen til hovudpersonen kan me både i forsøket forstå situasjonen betre, men og kjenne på medynk ovanfor den andre. Som Nussbaum peika på, fordra dette eit medvit om at me sjølv kunne vore denne andre. Samstundes treng me ikkje identifisera oss med hovudpersonen. Nussbaum peiker på at òg «fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker» (2016, s. 34).

På grunn av samtidig narrasjon kan distansen til hovudpersonen bli opplevd som mindre. Samstundes som me følger utviklinga i historia, kan me undervegs reflektere over og utforske alternative retningar for hovudpersonen.

[H]østen tar grep
han planlegger alt
kroppen får endelig ro
for han har bestemt seg

beslutningens ro
den farlige roen
den livsfarlige roen
(Johnsen, 2018a, s. 20).

Me blir her presentert for kjensla hovudpersonen kjenner. Den kan nærast tolkast som ein slags *indre ro*. Roen utviklar seg om lag samstundes som me les om den, eller i overført tyding – tek del i den. Utdraget ser ut til å vise til at hovudpersonen har tatt eit val, utan at me på dette tidspunktet får kjennskap til valet. Likevel, ser det ut til at prosessen fram til dette valet har skjedd over tid, utan at dette heller blir kjend på eit tidlegare tidspunkt. Men som lesaren kan me forstå hovudpersonen dit hen, at det er ingen veg attende. Når me tar innover oss dette, saman med tankane rundt kva avgjersla kan innebere, set det oss i stand til å ta innover oss tragedien som hovudpersonen står i. Michelsen meiner at litteraturen får oss til «å reflektere over oss sjølve, kven vi er, og kven vi ønskjer eller ikkje ønskjer å vere» (2022, s. 63). Situasjonen i *Den røde ryggsekken* kan difor utfordre oss på ein annan måte: Den kan utfordre oss på korleis me hadde stelt oss ovanfor ein ven, familiemedlem, kjenning eller ein framand som var i same situasjon som hovudpersonen. Soleis kan me bli utfordra til å reflektere rundt kven me vil vere. Denne forhandlinga mellom det me les og oss sjølv, peikar òg Langer på som eit viktig bidrag frå litteraturen til lesaren (1995, s. 17). Til slutt kan me sjå korleis *Den røde ryggsekken* viser oss kor vanskeleg det kan vere å oppdage andre i vanskar, ikkje minst oppdage *kor* vanskeleg den andre har det.

Det er òg veksling mellom tid i *Den røde ryggsekken*. «[H]un som fortalte om krysspress / og svekket selvfølelse / hun som fortalte at / han er bra nok sånn han er // gutten finner igjen / tårene / når steinene kastes i vannet» (Johnsen, 2018a, s. 24). Her går ein frå fortid til notid. Forteljninga verkar til å summere opp kvifor kvinna markerer eit vendepunkt i hans

livssituasjon. Verknaden av skifte mellom tid, kan soleis vere at ein skapar ein distanse til handlinga som hjelpte han, og resultatet av handlinga. Han verkar no til å vere *tilbake*. Ho peikar på utfordringar som han står i, slik som krysspress, og viser oss kor viktig sjølvkjensla og sjølvbiletet er for vår psykiske helse. Når ho seier at «han er bra nok sånn han er» (s. 24), viser ho hovudpersonen at han har ein eigenverdi i kraft av å vere seg. Ho viser soleis tilbake til *menneskeverdet*. Ved å gjenta «hun som» indikerer forteljinga at den tilnærminga ho synte ovanfor hovudpersonen – var det han trong. Indirekte seier forteljinga her at dei andre, rundt hovudpersonen, ikkje forstod dei psykiske vanskane hans, ei heller viste dei han korleis han kunne handtere personlege utfordringar. Det at me no er tilbake i notida, ved at guten finn att tårene, kan bety at ringen er slutta. Ei lesing kan vere at først *no* går det opp for hovudpersonen kva han var i ferd med å gjere. Eller at han for første gong på lenge, kjenner noko anna enn nomenheit og tomheit. Nussbaum viser korleis litteraturen gjev oss moglegheit til å sjå korleis omstenda formar eit menneskeliv. «[A]t omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt» (Nussbaum, 2016, s. 29). I *Den røde ryggsekken* får lesaren eit innblikk i omstende rundt hovudpersonen ved at tidene skiftar mellom notid og fortid, men samstundes kan ein stille spørsmål om forteljinga forsøker å presentere ei sanning i tilnærminga til den som har det psykisk vanskeleg?

«[G]utten med den røde ryggsekken / sluttet å snakke / den gangen / han merket at de ikke gjorde noe» (Johnsen, 2018a, s. 10). Her ser me ei form for blanda analepse. Då grip ein tilbake til noko som har skjedd før hovudforteljinga, men som viser fram til den (Lothe, 2003, s. 88). Me får ei forståing for at hovudpersonen har forsøkt å endre tilværet, men at dette ikkje gav resultat. Sidan han ikkje opplevde støtte frå dei andre, vel han å ikkje lenger gje uttrykk for det som er vanskeleg. Dette kan gje oss ei større forståing for bakgrunnen til hovudpersonen og handlingane. Langer viser til korleis me, samstundes som me utforskar mogleg handlingsalternativ, eller forsøker å finne forklaringar på karakterane sine motiv, utviklar vår imaginære verd (1995, s. 52). Sjølv om lesaren her kan bli presentert for ei mogleg forklaring på hovudpersonen sine handlingar, er det ikkje sjølv sagt at lesaren koplart dette saman. Lesaren treng heller ikkje avgrense seg til ei forklaring på kvifor han slutta å snakke, men kan utforske moglege og alternative forklaringar og slik utvikle ei forståing for situasjonen til hovudpersonen. Når ein utforskar karakteren sine motiv og kjensler vil lesaren

veksle mellom det hen har lært i livet og gjennom litteraturen (Langer, 1995, s. 47). Grepet gjer at lesaren kan erfare at livsmeistring handlar nokon gongar om å få støtte frå andre. Det at andre kan vere med å vise korleis ein kan handtere tankar og kjensler. At nokon kan fortelje at livet består av både medgang og motgang. Likeeins viser *Den røde ryggsekken* at vel so viktig som det å oppleve støtte, er det at denne støtta kjem gjennom forståing.

5.2.4 Stil og språk i *Den røde ryggsekken*

Gadamer meiner at den «som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast» (1960/2010, s. 303). I møte med ein tekst vil ein alltid lese teksten med ei viss forventning om kva teksten si bestemte meining er (Gadamer, 1960/2010, s. 304). Tittelen *Den røde ryggsekken* er med på vekke undring hjå lesaren. Det kan sette i gang ein tankeprosess om kva denne forteljinga kan handle om? I tråd med Gadamer sitt utsegn kan me tenkje oss at lesaren *hentar fram* tidlegare erfaringar og idear, for å gjere seg opp ei meining om kva forteljinga handlar om. Undertittelen *En historie om angst, depresjon og selvmord* vil i so måte verke inn på lesaren sin forventning om teksten si meining, gjennom å leggje ei form for føring på kva den kan omhandle. Gadamer viser til utkastet me har utarbeidd oss, «alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen» (1960/2010, s. 304). Undertittelen kan verke inn på lesaren sitt utkast på ulike måtar. Den kan vende om på forventninga lesaren hadde til forteljinga si meining, eller den kan opne for nye spørsmål rundt koplinga mellom ein ryggsekken og psykisk helse. Kva kan ryggsekken framstille?

Sjklovskij la vekt på at diktspråket si oppgåve var ei form for *av automatisering*, gjennom å gje oss eit nytt syn på objektet (1916/1991, s. 23). I forteljinga om *Den røde ryggsekken* står ryggsekken fram som eit interessant språkleg bilete. Lesaren kan knyte ryggsekken knytast til slik me kjenner han i kvardagsspråket, som eit hjelpemiddel me nyttar for å frakte gjenstandar. Denne tanken vil soleis henge saman med den automatiserte tilnærminga me har til objektet (Sjklovskij, 1916/1991, s. 23). «[D]en røde ryggsekken gjør vondt / selv om den står i gangen / selv om den er lukket / selv om gutten sitter alene og gråter» (Johnsen, 2018a, s. 11). Ryggsekken her ut til å vere ein åtskilt del frå hovudpersonen, ved at den er sett i gangen med avstand frå hovudpersonen. Samstundes merkar me oss at hovudpersonen kjenner smerter frå ryggsekken, sjølv om han ikkje lenger har den på. Ei lesing kan soleis vere at det er ei anna form for kopling mellom hovudpersonen og

ryggsekken, enn ein person og eit hjelpemiddel. «[N]oen ganger blir ryggsekken vår / så tung at vi ikke engang merker / at det har blitt for mye» (Johnsen, 2018a, etterord). I forteljinga er sekken framstilt som noko eit kvart menneske ber med seg. Den blir fylt med erfaringar og opplevingar. Soleis kan ein forstå ryggsekken som eit språkleg bilete, ein metafor, på at livet må berast. Ein metafor er som kjent når eit ord frå eitt tydingsområde blir nytta i ein annan samanheng for å vise likskapsrelasjon (Norheim & Svare, 2012, s. 73). I samanheng med det Sjklovskij viste til med diktspråket si oppgåve, vil ein kunne peike på at ei slik framstilling av ryggsekken verkar underleggjerande (1916/1991, s. 16).

Språket i *Den røde ryggsekken* kan me med andre ord gje oss nye syn på korleis ting, opplevingar, hendingar og fenomen kan forståast i språket (Kaldestad og Knutsen, 2019, s. 14). I det me førestille oss korleis det er å bere ein sekk som blir tyngre og tyngre, koplar me på våre tidlegare erfaringar og kan sanse korleis dette kjennast. Overført til forteljinga kan me forstå korleis hovudpersonen slik opplever at kvardagen blir tyngre og mørkare: «[D]en røde ryggsekken / er stappfull av røde steiner / han orker ikke en november til» (Johnsen, 2018a, s. 21). Språket i forteljinga utfordrar slik vår etablerte førestillingsramme gjennom at ryggsekken er noko *meir* enn ein ryggsekk. Eller som Jakobsen peiker på når «ordene og deres sammensetning (...) ikke er en likegyldig henvisning til virkeligheten» (1933/1991, s. 123). Å kople opplevinga av det vanskelege tilværet til guten med det å bere ein sekk, som blir tyngre, kan vere med å gje lesaren ei forståing av situasjonen. Likeeins og ei forståing for andre med liknande opplevingar. Lesaren kan soleis bli invitert til å reflektere over om dette er relevant for ein sjølv (Nussbaum, 2016, s. 36). Kanskje kan det vere med å sette ord på eigne kjensler og opplevingar, og slik utvikla lesaren sitt kjenslespråkregister?

Eple og stein er eit anna språkleg element i *Den røde ryggsekken*. I forteljinga får me først kjennskap til epla som leggje seg i sekken, som med tid blir omgjort til stein: «[D]et første rødet eplet / blir til stein // legger seg nederst i sekken» (Johnsen, 2018a, s. 7). Ein kvar vil kunne førestille seg at vekta av steinar er tyngre å bere enn vekta av eple. Epla, og etter kvart steinane, kan vise tilbake til erfaringane og opplevingane som fyller sekken vår. I *Den røde ryggsekken* blir dei i sær knyt til dei vonde minna til hovudpersonen: «[I]ngen liker meg / står det på den neste steinen» (Johnsen, 2018a, s. 23). Lesaren får innsyn i korleis ryggsekken og innhaldet verkar inn på hovudpersonen: «[T]ankene grøtes / konsentrasjonen

glipper / det er vanskelig å stole på folk / rødgjødende steiner fyller sekken» (Johnsen, 2018a, s. 12). Dewey koplår ei kvar erfaring til eit samspel, eit samspel mellom «et levende menneske og en side ved den verden det lever i» (1934/2008, s. 203). Gjennom å samspele med, utforske og kople saman dei ulike delane av forteljinga vil lesaren kunna gjere seg erfaringar om korleis det er å bere rundt på ein stadig tyngre sekk. På sett og vis inneber dette soleis at ulike lesarar vil kunna leggje ulik meining til eple og steinane. Men i prosessen med å utforske kva dei kan tyde, og å skape seg ei forståing, vil lesaren kunne gjere seg erfaringar etter Dewey sitt syn.

Den røde ryggsekken viser òg korleis hovudpersonen til slutt klarer å lette vekta av sekken sin. I forteljinga ser me korleis han får hjelp til dette:

gutten forteller
steinene krymper
hun som tilfeldigvis gikk forbi
forteller at steinene alltid
vil være en del av historien hans
men de krymper når han snakker
til slutt kan de bli til grus
mye lettere å bære rundt på
(Johnsen, 2018a, s. 23)

Hovudpersonen satt med opplevinga av at ingen forstod eller hjelpte han med å meistre dette. Han ser heller ikkje ut til å ha strategiar for å handtere vonde tankar og kjensler. Forteljinga ser soleis ut til å vise korleis det å samtale med andre om det vonde, kan gjere sekken lettare å bere. Slik som når kvinna hjelpte hovudpersonen ved å ta ut innhaldet, snakke ut om det, og kaste det i vatnet. Innhaldet forsvinn likevel ikkje, fordi det er ei oppleving me har hatt. Når dei steinane, forstått som vonde tankar, blir redusert til noko meir handterleg, slik som grus, blir livet lettare å bere. Dei vonde minna vil framleis vere ein del av han, men no har han lært seg strategiar for korleis han kan handtere dei. «[H]un vet at ryggsekken kan fylles igjen / men nå vet han litt / om hvordan / sekken kan tømmes» (Johnsen, 2018a, s. 24). Hovudpersonen ser med andre ord ut til å ha lært hjelp til *sjølvhjelp*. Forteljinga avsluttar nærast med ei oppmoding til lesaren: «det blir bedre / men du må fortelle» (Johnsen, 2018a, etterord).

5.3 Analyse av *Villdyret: En historie om de vanskelige barna*

5.3.1 Forteljar og fokalisering i *Villdyret*

«Villdyret sitter i et hjørne i stua. / Hun slikker sårene sine. / Gråter over en klo som har blitt borte» (Johnsen, 2018c, s. 4). Forteljinga om *Villdyret* innleiar slik med ein tredjepersonsforteljar, som ikkje deltek i sjølve handlinga. Forteljaren er soleis aural (Andersen, 2012, s. 48). I *Villdyret* skiftar forteljaren mellom observerande og personorientert forteljarform. «Dyrepasserer ser ikke at Villdyret / er lei seg, / har dårlig samvittighet / og vil ordne opp» (Johnsen, 2018c, s. 5). Utdraget viser eit døme på at forteljaren ikkje er framand frå å kommentere element i forteljingsverda. Forteljaren kan til tider bli opplevd som allvetande, ved at hen gjev uttrykk for å kjenne til tankane til fleire karakterar. Likevel, som me har sett tidlegare, kan den personorienterte forteljaren gje inntrykk av å vere allvetande (Lothe, 2003, s. 37). Verknaden av at forteljaren i *Villdyret* skiftar mellom ulike posisjonar gjer at me til tider opplever det som vanskeleg å avgjere kvar informasjonen kjem frå. Somme gongar framstår hen som tilskodar, andre gongar er forteljaren med å utdjupe, forklare og vurdere det som skjer. Dette blir av Lothe trekt fram som typisk for tredjepersonsforteljaren (2016, s. 27).

Den (person)orienterte forteljaren knyter seg i hovudsak til Villdyret, og delvis til fru Larsen. Til dømes ser me korleis hen gjev oss innsyn i fru Larsen sine tankar: «Hun ble byttet in selv en gang også / men det snakker hun ikke om / ikke med noen. / For det er så vondt, / (...) og hun følte seg så forlatt» (Johnsen, 2018c, s. 10). Eller at hen vurderer Villdyret sin situasjon: «Hun [Villdyret] er trygg / fordi / hun aldri er alene» (Johnsen, 2018c, s. 20). Her ser me korleis forteljaren er med å skape sympati til karakterane, samstundes som hen òg gjev oss eit innblikk i karakterane sitt motiv. Vekslinga mellom ulike forteljarposisjonar har i *Villdyret* den verknaden at det byggjer sympati og antipati med karakterane. Om me tek fru Larsen som eit døme: Den observerande forteljaren gjev eit inntrykk av at ho er kald, oppteken av det ytre og perfekte. Den personorienterte skapar på si side, eit bilete av ein meir samansett karakter. Hen er med å gje oss innsyn i hennar bakgrunn, noko som kan vere med å forklare ho og handlingane i notida. Likeeins med Villdyret, der den personorienterte er med å gje oss større forståing for hennar reaksjons- og handlingsmønster. Litteraturen ber med seg eit potensiale for å utvide vår sympati for andre, på ein annan måte enn det røyndommen kan gjere meiner Nussbaum (2016, s. 56). Forteljaren viser med andre ord korleis karakterane i

Villydyret sine erfaringar og opplevingar påverkar deira livsmeistring. Forteljinga kan slik tilby oss eit innblikk til meir samansette karakterar enn det me gjerne møter i kvardagen, fordi me har tilgang på både deira tankar og handlingar.

I og med at den personorienterte fokuserer nærare på *Villydyret*, enn dei andre karakterane, kjenner me meir til hennar bakgrunn, tankar og kjensler. Me ser òg at forteljaren viser stor kunnskap om, blant anna gjennom sine kommentarar: «*Villydyret* som ikke er et villdyr lenger, / har det bedre enn hun noen gang har hatt det» (Johnsen, 2018c, s. 20). Forteljinga kan soleis bli opplevd som mindre nøytral, og meir subjektiv. Noko som ikkje er uvanleg med ein personorientert tredjepersonsforteljar, i følgje Lothe (2003, s. 37). Eitt døme der det kan opplevast som uklårt om kven sine tankar me får innsyn i, kan vere: «Det eneste de har sagt, er at hun må / være snill, / være høflig, / være veloppdragen og / oppføre seg pent. / Ingen har lært henne hvordan» (Johnsen, 2018c, s. 5). Det verkar uklårt om dette er *Villydyret* sine tankar, eller om det er forteljaren si vurdering som kjem fram. «*Villydyret* vil ordne opp, / men hun vet ikke hvordan.» (Johnsen, 2018c, s. 5). Her ser me eit døme på indre fokusering, sidan me har tilgang til karakteren sine tankar og kjensler (Gaasland, 1999, s. 30).

Samstundes er det veksling mellom indre og ytre fokusering på *Villydyret*. I dømet ser me korleis ho ynskjer å rette opp i situasjonen, men ikkje heilt veit korleis. Verknaden av å skifte mellom ytre og indre fokusering, er at me både kan oppleve og sjå reaksjonen og handlinga som hovudpersonen spelar ut, samstundes som me får eit innblikk, eller ei forklaring på kvifor ho handlar som ho gjer. Om me koplear desse saman, kan det vere med å gje oss ei erfaring rundt korleis vår historie og bakgrunn er med å forme oss som menneskje. Tilbake til Dewey sin tanke om at erfaringar blir til på bakgrunn av samspelet mellom oss levande og ei side ved verda (1934/2008, s. 203). Me kan soleis reflektere rundt korleis me sjølv ville reagert om me var i same posisjon som *Villydyret*. At me har eit ynskje om å ordne opp, men at me ikkje har utvikla strategiar til det. Lesaren kan slik bli utfordra til å tenkje over korleis hovudpersonen kan løyse situasjonen. Kva må ein lære for å meistre relasjonen? I denne vekslinga mellom tekst og oss sjølv, kan me gjere erfaringar.

Den ytre fokuseringa dominerer i framstillinga av *Lammet*. Då har me berre tilgang på det ytre, slik som positur og handling (Gaasland, 1999, s. 30). Einaste staden me får innblikk i hennar indre, er når ho er på veg attende til *Bytebutikken*: «*Lammet* vet hvor de skal, /

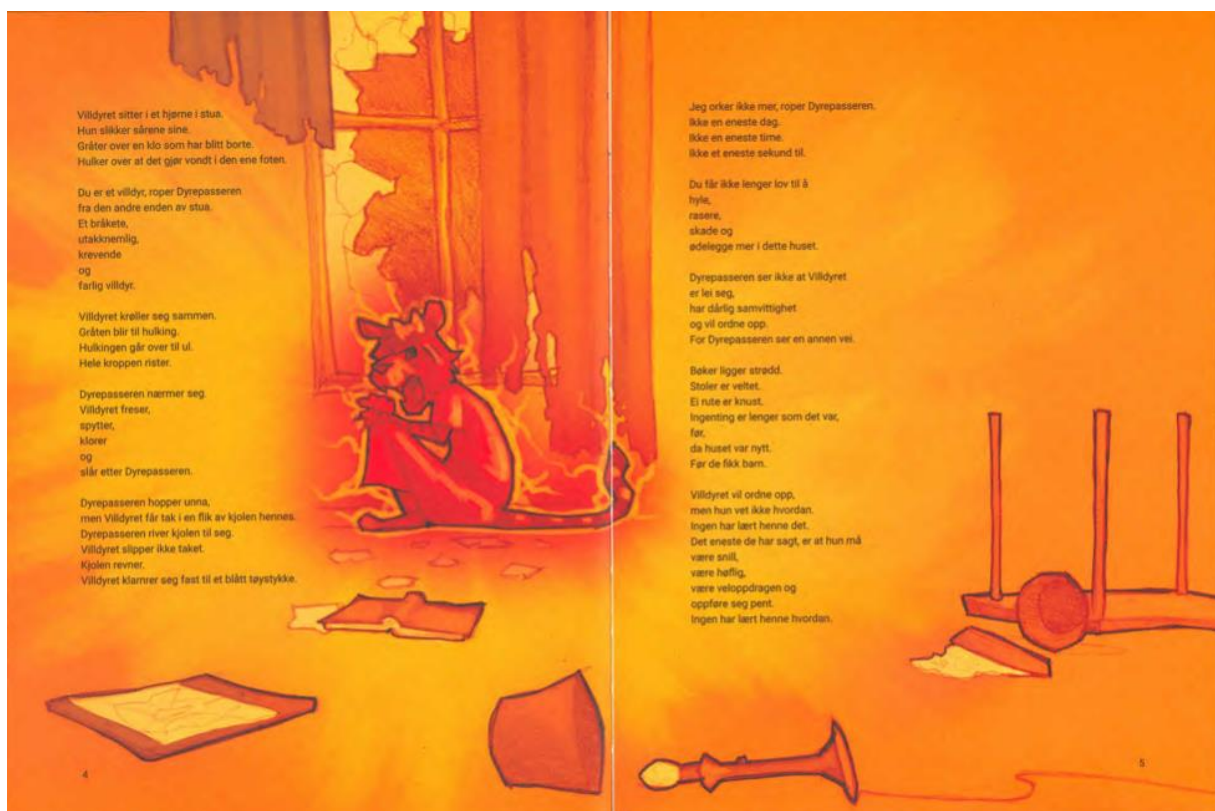
derfor / smiler, / ler og / hilser hun på alle de møter» (Johnsen, 2018c, s. 22). Her viser forteljinga til bakgrunnen for hennar reaksjonsmønster, at ho smiler og ler *fordi* ho skal tilbake til Bytebutikken. Verknaden er soleis at Lammet sine tankar og kjensler framstår som meir *skjult* for oss. Igjen kan dette aktivere vår førestillingsevne. Iser meiner at den estetiske effekten i historia handlar om at lesaren berre blir gjeve ei viss mengd, men at ein sjølv ut frå denne informasjonen må ta slutningane (1974, s. 108). Med andre ord, må me samle den informasjonen som forteljinga gjev om Lammet, samt aktivere vår eigen førestillingsevne, for å kome nærare ei forståing av situasjonen til Lammet. Til dømes får lesaren vite at ho er «så stille / (...) blir borte i mengden. / (...) svarer ikke. / (...) leker ikke med de andre.» (Johnsen, 2018c, s. 19). Dette kan peike i retning av at Lammet sine utfordringar, spring ut frå hennar indre. Sidan ho, i motsetnad til Villdyret, reagerer ved å trekkje seg tilbake, er det vanskelegare å oppdage utfordringane. Forteljinga kan soleis vise oss at òg der det ikkje verkar til å vere utfordringar, kan dei òg vere til stades men *berre* mindre synleg. Den kan gjere oss merksam på at det ikkje alltid er like lett å oppdage andre sine vanskar, slik kan den òg *minne*, eller *opplyse*, oss om det.

I forteljinga blir me presentert for to vaksne, fru Larsen og «Damen i Bytebutikken» (Johnsen, 2018c, s. 24), framstillinga av dei er interessant å sjå opp mot kvarandre. Til å byrje med møter fru Larsen ingen motstand når ho leverer barna att i Bytebutikken, og dama i butikken sine tankar verkar skjult for oss. Når ho er åleine med barna, får me likevel eit innsyn i hennar synspunkt: «(...) det er de voksne / som skaper Villdyret / og Lammet.» (Johnsen, 2018c, s. 26). Mot slutten sett dama ned foten, og krev at fru Larsen endrar seg. Dette skal ho gjere gjennom å gå på kurs. Dama seier til fru Larsen at «For å like et barn / må du like deg selv» (Johnsen, 2018c, s. 26). Ei lesing av dette kan vere at utfordringa til fru Larsen i møte med andre, vel so mykje handlar om hennar eige sjølvkjensle. Nussbaum meiner at i møte med andre sine liv i litteraturen, kan «dette fremkaller følelser vi kan kultivere, forandres vi slik at også vår adferd endres» (2016, s. 8). Kanskje har fru Larsen sin jakt etter «det perfekte ytre» gjort at ho fortrengjer korleis ho kjenner seg ut på innsida? At det nærast har vore ein flukt frå eigne kjensler? I forhold til det Nussbaum viser til, kan ein kanskje peike i retning av at forteljinga slik kan gjere oss merksam på andre karakterar si skjebne. Me får ei forståing for at livsmeistring blant anna handlar om å byggje sjølvkjensle og sjølvtilit. Fokaliseringsinstansen, plassert hjå dama i Bytebutikken, kan slik vise korleis det

verkar til å vere lettare å leggje skulda ein annan stad enn hjå seg sjølv. Eller å skyve vekk det vonde, det ein ikkje vil, eller kan, handtere.

5.3.2 Perspektiv i Villdyret

I det første oppslaget blir me presentert for hovudpersonen i forteljinga. Villdyret er plassert i sentrum av oppslaget. Illustrasjonen er i normalvinkel, sidan me ser rett på motivet i normalhøgde (Bjorvand, 2020, s. 169). Biletutsnittet er i heiltotal, noko som gjev oss oversikt og avstand til personen (Bjorvand, 2020, s. 167). Verknaden av dette er at me blir plassert utanfor illustrasjonen, at me nærast ser inn på handlinga. Villdyret er framstilt i eldraude fargar. Munnen er open, slik at hoggtennene syner. Rundt ho ligg øydelagde gjenstandar. Ut frå framstillinga av Villdyret, miljøet rundt og dei sterke fargane, kan ein tolke at ho er sint. Liknande framstillingar finn me att i oppslag 2 og 3. Når ho gradvis blir transformert til ei jente, ser me korleis fargetonane blir dempa og at det som knyter ho til eit dyr, slik som hale og klør, forsvinn.



Figur 4: Oppslag 1 (s. 4 - 5) i *Villdyret: En historie om de vanskelige barna* (2018c)

Framstillinga av Villdyret står i kontrast med Lammet si framstilling. I oppslag 4 er Lammet plassert i sentrum av illustrasjonen. Biletvinkelen er normal, og utsnittet er i heiltotal. Ho er presentert i lyse fargar, med kvit kjole, har lange lyse lokkar og store blå auger. Ho sit på ein

høgde, mot ein lyseblå bakgrunn med innslag av kvite riss. Dette gjev assosiasjonar til himmelen med nokre skyer. Fargeval, plassering og miljøet peikar i retning av at dei to representerer motsetningar. Lammet verkar til å vere framstilt nærast som ein engel, medan Villdyret på si side kan minne om ein djevel. Gadamer viser til at det er ei kjensgjerning at «kunstverket sier oss noe», og er difor noko me må forstå (2001, s. 139). Kvifor er dei to barna framstilt slik? Ein lesing av dette kan vere at framstillinga av barna heng saman med fru Larsen sin persepsjon på dei. At Lammet er «alt» det fru Larsen ynskjer eit barn skal vere. Som Birkeland et al. peiker på vil me i forståinga av illustrasjonen veksle mellom tekst og bilete (2018a, s. 117). Ein lesing kan då vere at sjølv om Lammet blir presentert med dette «perfekte» ytre, har ho utfordringar som ikkje er like synleg på overflata. Villdyret er presentert med eit «faretruande» ytre, men er gjerne meir redd og sårbar? Slik kan ein peike på at illustrasjonane her fremje ein moral. Moralen kan kanskje best skildrast gjennom ordtaket «ein skal aldri skode hunden på håra». Tilbake til Gadamer, sidan meininga blir til i møtet mellom oss og illustrasjonen/teksten, er det soleis og eit møte med oss sjølv (2001, s. 142). Dermed kan ein kanskje peike i retning av at framstillingane av dei to barna her forsøker å utfordre vår barneperspeksjon?



Figur 5: Oppslag 4 (s. 10 - 11) i *Villdyret: En historie om de vanskelige barna* (2018c)

Fru Larsen er til stades i fleire oppslag i *Villdyret*. I oppslag 2 ser me fru Larsen i mørke fargar,

ho er normalvinkla og presentert i heiltotal. Illustrasjonen på dette oppslaget står i kontrast med korleis ho er framstilt i oppslag 8 og 11. I oppslag 8 er ho presentert i lyse fargar, nærast kvit, medan i oppslag 11 har ho fått ein meir gråleg arge. Ein persepsjon kan då vere at fru Larsen representerer ein statisk karakter. At skilnaden mellom hennar presentasjon, i stor grad er nyanseskilnadar. Dette gjev eit inntrykk av at ho er grå, noko som kan gje assosiasjonar til det å vere kald og livlaus. Kanskje viser dette tilbake til hennar eiga oppfatning av seg sjølv? Ei anna lesing kan vere at dette viser til fru Larsen sitt syn på verda, at ting er svart-kvit. Nokon som ser verda som eitt av to ytterpunkt, svart eller kvit, og ikkje evnar å sjå nyansar. Denne forståinga kan vise tilbake til hennar syn på barn. At barna enten må vere slik eller slik, dersom dei ikkje er det – bytar ho dei inn att. Ho ser difor ikkje ut til å klare å skilje mellom dei, eller rettare sagt ikkje veit korleis ein skal kunne tilpasse seg i møte med den *andre*.

Dama i Bytebutikken representerer slik sett ein motsetning til fru Larsen, og i biletperspektivet. Ho har raudleg hår, eit stort perlekjede og er ikledd ein grøn kjole med grønne sko. Medan fru Larsen er framstilt som ein strek, har dama fått ein meir rund figur. I oppslag 11 får me sjå dei stå ovanfor kvarandre. Her er dama verdiperspektivert, sidan ho er gjort uhøveleg stor i forhold til fru Larsen (Traavik, 2007, s. 28). Likeeins er fru Larsen framstilt som grå, medan dama har fått hudfarge og den grønne kjolen går i eitt med den grønne bakgrunnen. Illustrasjonen ser her ut til å vise at det er dama som har kontrollen. Rosenblatt peikar på at «The evocation of a work of art is itself a form of experience in the real world, one that can be related to the forms of experience» (1994 s. 32). Igjen kan ein trekkje fram korleis me i jakta etter å forstå kva illustrasjonen vil fortelje oss, må nytte oss av tidlegare erfaringar. Men som Rosenblatt òg peikar på kan dette møtet gje oss ein erfaring. Sjølv om dama er verdiperspektivert ovanfor fru Larsen, verkar ho ikkje til å vere faretruande. Ei lesing av dette kan vere at dama ynskjer å hjelpe fru Larsen i si livsmeistring.

Av dama i byttebutikken sin framstilling kan ein tolke at det er viktig å sjå den *andre*. Det inneberer å møte andre med å vere nyfiken, open og roleg. Ein kvar relasjon er ulik, men i botn handlar det om å etablere ein trygg grunn. Den reint fysiske avstanden mellom dama og villdyret minka frå oppslag 5 til 7, og igjen i oppslag 9 då dama gjev ein klem til jenta. Det kan visa til at relasjonar byggast over tid, og at ein gjennom steg på steg kan kome nærare

kvarandre. Illustrasjonane viste til ei dame som viste tolmod og lytta til den unge jenta. I eit livsmeistringsperspektiv kan ein kople dette til barn må kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har tyding for deira eiga livsmeistring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Me kan difor forstå det som at ho ynskja å lytte til kva den unge jenta sa, og gjennom det finne ut korleis jenta hadde det. Det innebar og å finne ut kva praktiske og personlege utfordringar jenta trong hjelp til å handtere.

5.3.3 Tidselement i *Villdyret*

Villdyret følger stort sett ei kronologisk framstilling. Det inneberer at hendingane blir fortalt i same rekkjefølgje som dei skjedde i historia (Andersen, 2019, s. 63). Forteljinga opnar som kjent slik: «Villdyret sitter i et hjørne i stua. / Hun slikker sårene sine.» (Johnsen, 2018c, s. 4). Med andre ord startar *Villdyret* rett på handlinga. Aaslestad meiner det er svært vanleg å starte forteljingar slik, og dette er kjend som ein *in medias res* eller «midt i tingen»-opning (1999, s. 45). Lesaren kan få eit inntrykk av at her har det skjedd noko i opptakten til konflikten, men at dette ligg *før* forteljinga. Grepet fungerer slik sett som ein spaningsskapar, fordi me ikkje har ei forklaring. Me må difor sette saman ulike deler av teksten for å finne bakgrunnen til konflikten. Noko som gjer Dewey sin tanke om samhandling og medskaping relevant (1934/2008, s. 207). Sjølv om *Villdyret* er kronologisk framstilt, finn me òg veksling mellom tid.

Notida dominerer i *Villdyret*. I likskap med analysane av dei to andre bøkene, skapar dette ei oppleving av å følgje karakterane i samtid. Gaasland kallar dette for samtidig narrasjon, og peikar på at grepet skapar «nesten alltid en følelse av intens nærhet til de begivenheter som utspiller seg» (1999, s. 27). «Kan hun lese? spør fru Larsen. / Siden hun var fire, sier Damen i Byttebutikken.» (Johnsen, 2018c, s. 11). Dømet viser samtidig narrasjon, fordi me saman med fru Larsen forsøker å finne ut meir om Lammet. «Stiller hun mange spørsmål? spør fru Larsen. / Har aldri hørt henne spørre om en eneste ting, svarer Damen i Byttebutikken.» (Johnsen, 2018c, s. 11). Fru Larsen meiner Lammet soleis passar perfekt inn i hennar livsstil. Ut frå det som er eksplisitt uttrykt i teksten, og det me kan forstå mellom linene, kan kanskje det gamle ordtaket «verkar for godt til å vere sant» trekkjast fram. Når eg er siktar til å lese mellom linene, kan ein peike på den hermeneutiske leseprosessen. Der me vekslar mellom den informasjonen som tidselementet gjev oss, og den andre informasjonen som til dømes

forteljar- og fokaliseringsinstansen byr på (Andersen et al., 2012, s. 15). Soleis kan det her ligge ei forventning om at Lammet og fru Larsen kanskje ikkje passar like godt saman, som forteljinga først gjev uttrykk for. «Hun ser ingen annen utvei. / Hun forteller det til Lammet neste morgen.» (Johnsen, 2018c, s. 22). Lammet blir levert attende, fordi ho ikkje stetta dei forventningane som fru Larsen sette. Her får me òg innslag av frampeik i forteljinga. Frampeik, eller prolepse, er når me «går inn i framtida til historia, viser til eller framkallar ei seinare hending» (Lothe, 2003, s. 90). Dette finn me òg mot slutten:

Inntil den dagen
kanskje,
kanskje,
kanskje kommer,
har Villpusen det aldeles utmerket i Byttebutikken.
(Johnsen, 2018c, s. 27).

I *Villydyret* er innslaget av analepse, eller tilbakeblikk, likevel meir til stades. Det handlar om at me grip tilbake i tid, ved å fortelje om noko som har skjedd før (Andersen, 2012, s. 32). I forteljinga finn me både analepse som er uttrykt eksplisitt, men òg implisitt. «Fru Larsen later som om hun aldri har vært i Byttebutikken. / Sannheten er at hun har vært der mange ganger før.» (Johnsen, 2018c, s. 10). Her ser me eit døme på eit eksplisitt uttrykt tilbakeblikk. Som lesaren kan me sjå at fru Larsen verkar til å gjere det ho kan for å ikkje vise at ho kjenner til staden. Igjen, ser me korleis Byttebutikken vekker vonde minner hjå ho. Soleis kan tidselementet vise oss fru Larsen si livsmeistring, ved å vise oss at ho ikkje ser ut til å ha grepe fatt i det som fortidig er vanskeleg. «Villydyret venter på / å få kjeft, / bli latterliggjort,» (Johnsen, 2018c, s. 17). Her ser me ei anna form for analepse. Tida er ikkje eksplisitt uttrykt, men ein lesing kan vere at Villydyret er vant til å få kjeft eller ein reaksjon. Dette viser soleis tilbake til ei gjentakande samhandling mellom Villydyret og *andre*. Slik kan tilbakeblikket og gje oss ei forståing av hovudpersonen sin reaksjon i notida. Sidan ho er vane med å få kjeft, ventar ho heller på dette enn å gjere endring – fordi ho ikkje veit kva anna ho kan gjere.

Me føl utviklinga til Lammet og Villydyret parallelt i store delar av *Villydyret*. I parallellforteljinga mellom dei, blir utviklinga til Lammet fortalt i etterstilt narrasjon: «Først fikk fru Larsen en telefon. / (...) Så ble fru Larsen kalt inn på møter, / først en gang i måneden, / så en gang i uken, / så hver dag.» (Johnsen, 2018c, s. 19). Då fortel forteljaren

om noko som allereie har skjedd (Gaasland, 1999, s. 26). Villdyret si utvikling blir derimot fortalt med samtidig narrasjon. Ein verknad av dette kan vere at det gjev uttrykk for at Villdyret utviklar seg, medan når me ser *tilbake* på Lammet – har ho ikkje same utviklinga. Vekslinga mellom dei ulike tidene, er som nemnt med å gje oss ei større forståing for handlingane, gjennom å vise korleis bakgrunnen (tidlegare erfaringar og opplevingar) er med å forme handlinga i notida. Villdyret ventar på å få kjeft, då dette nok er ein reaksjon ho har opplevd før. Tidlegare relasjonar ser ut til å ha vore prega av konflikt og aggressivitet, for Villdyret verkar det difor nærliggande å tenkje at dette er *vanleg* i *ein kvar* relasjon. Framstillinga av fru Larsen sine tidlegare erfaringar kan vere med å *forklare* hennar handlingar. Samstundes ser ikkje hennar tidlegare erfaringar med Bytebutikken ut til å verke inn på ho nemneverdig. Ho ser difor ut til å vanskar med å meistre det som *har vore* vanskeleg. Måten fru Larsen ser ut til å handtere det vanskeleg, er ved å skyve det til sides. Tidlegare erfaringar som karakterane har gjort seg, kan slik vere med å forklare handlingane til karakterane. Men sjølv om dei utvidar vårt perspektiv, gjennom å vise oss deler av bakgrunnen, kan det ikkje *rettferdiggjere* handlingane.

5.3.4 Stil og språk i Villdyret

Tittelen *Villdyret* verkar opnande ved at den skapar undring rundt forteljinga si handling. Slik sett kan ein argumentere for at undertittelen, *En historie om de vanskelige barna*, kan verke lukkande ved å leggje føringar på lesaren. Som eg var inne på i analysen av stilen og språket i *Den røde ryggsekken*, peikar Gadamer i retning av at me utarbeider eit «utkast» i møte med verket (1960/2010, s. 303). I møte med forteljinga kan me soleis *hente inn* våre tidlegare erfaringar, for å skape oss ein idé om kva koplinga mellom *Villdyret* og vanskelege barn kan vere. Ei mogleg kopling kan vere at Villdyret er ein form for representant for dei vanskelege barna. *Villdyret* kan soleis vere ein metafor, der me hentar ord frå dyreverda som me overfører til menneskeverda (Norheim & Svare, 2012, s. 73). Å sjå barn som villdyr vil vekkje assosiasjonar til vår førestelling om kva eit villdyr kan vere. Kanskje er barnet ustyrleg, vilter og kaotisk? I forteljinga erfarer me at nemninga villdyr, først og fremst ser ut til å vere knyt til hovudpersonen sitt handlings- og reaksjonsmønster. Noko dømet frå side 4, kan peike i retning av: «Villdyret «freser, / spytter, / klorer» (Johnsen, 2018c).

I tråd med førestellinga om Villdyret, kan Lammet vere ein liknande metafor. Her kan me

knyte det gamle ordtak «snill som eit lam», noko som gjev oss ei forståing av at Lammet kan vere venleg, medgjerleg og lydig. Denne koplinga blir og eksplisitt uttrykt i *Villdyret*: «De beskrev henne som et altfor snilt, lite lam» (Johnsen, 2018c, s. 11) og «[h]un har vært snill som et lam» (Johnsen, 2018c, s. 23). Dette er interessant å vurdere opp mot Sjklovskij sitt omgrep *underleggjering*. Han meiner som kjent at kunsten skal gje oss ei kjensle for tingen, eit syn og ikkje berre ei gjenkjenning (1916/1991, s. 16). På den eine sida kan ein kanskje argumentere for at Lammet i forteljinga stadfester førestellinga og forventningane ein har til lam-metaforen. Dette kan òg finne støtte i vår oppleving av Lammet sine handlingar og veremåte. Soleis kan ein kanskje peika på at lam-metaforen representerer ei gjenkjenning, sidan det ikkje utfordrar vår vante førestelling, eller stereotypi, av lammet. Framstillinga kan slik opplevast som ei form for klisjé, sidan Lammet allereie er eit godt etablert ordtak. På den andre sida, kan grepet om å framstille barn som dyr i forteljinga, verke underleggjerande på lesaren.

Som me tidlegare har sett, representerer *Villdyret* og Lammet to motsetningar. «Sint eller stille. Villdyr eller lam.» (Johnsen, 2018c, s. 14). Ei oppfatning av dette kan vere at *villdyret* viser til barn som uttrykkjer seg klårt og tydeleg, der kjenslene er utanpå. For eit lam derimot, ser kjenslene ut til å vere meir gøymt – på innsida. Framstillingane kan soleis vise til to ulike barnesyn. I eit livsmeistringsperspektiv viser forteljinga *Villdyret* at det ikkje berre treng vere dei barna som uttrykkjer seg eksplisitt som har det vanskeleg, men at òg dei som vel å tekkje seg tilbake kan ha utfordringar som ikkje er like synleg for omverda. Likevel, viser begge barneframstillingane barn som ikkje meistrar å handtere personlege og praktiske utfordringar i sine liv. *Villdyret* opplever det som vanskeleg å handtere sine egne kjensler, og dette gjev uttrykk i frustrasjon og aggresjon. Lammet sin måte å handtere egne kjensler er å trekkje seg tilbake, eller fokusere på det. Forteljinga kan soleis vise at det å handtere kjensler er ei evne som må utviklast, men for å kunne gjere det må ein først *forstå* barnet.

Nussbaum (2016) viser til at litteraturen gjev oss moglegheita til å oppleve andre sine kjensler, og å sjå verda frå andre sine perspektiv. Innslaget av tropar, som metafor, i *Villdyret* er interessant opp mot eit livsmeistringsperspektiv. Det kan vere med å gje oss ei forståing og eit språk til å forstå dei vanskelege barna. Framstillinga av barna som dyr, og som varer ein lett kan bytte dersom dei ikkje passar inn i livsstilen vår eller er vanskelege å handtere,

verkar som nemnt underleggjerande. På sett og vis kan ein seie at *Villdyret*, gjennom den språklege framstillinga, forsøker å utfordre nokre *vanlege* persepsjonar av vanskelege barn. Ved at me får innsikt i utfordringane dei står ovanfor, samt presentere oss for deira bakgrunn, kan forteljinga vere med å gje oss ei større forståing for barnet sitt perspektiv. Ordet «Villdyr» representerer ikkje berre det ville dyret i forteljinga, men kan soleis og vise tilbake til barnet som uttrykkjer seg fysisk. Her kan Jakobsen (1933/1991) sin tanke om *poetisiteten* i språket vere relevant. Det handlar om når ordet har ein eigenvekt og -verdi, fordi ordet si tyding ikkje er ein likegyldig tilvising til røynda (Jakobsen, 1933/1991, s. 123). Det å forstå kvifor dyra handlar som dei gjer. Det kan vere fordi: Dei er frustrert og ikkje kjenner andre handlingsalternativ; Dei veit ikkje korleis dei kan regulere seg sjølv, eller sine tankar; Dei har ikkje opplevd korleis mellommenneskelege relasjonar kan fungere; Dei har ikkje lært seg grenser, verken å setje egne eller respektere andre sine.

Villdyret og Lammet ser ut til å representere dei vaksne i forteljinga sin resepsjon av barn: «Du er et villdyr» (Johnsen, 2018c, s. 4) seier fru Larsen til hovudpersonen. Ho ser ut til å grunngi dette med utgangspunkt i barnet sitt handlings- og reaksjonsmønster: «Hun er et Villdyr, / umulig / vrang, / høyrøstet og / vanskelig» (Johnsen, 2018c, s. 8). Samstundes ser me at fru Larsen og dama har ulik tilnærming til, og nemning av, barna. Til dømes seier dama til Villdyret: «Du tilhører Tigerfamilien du» (Johnsen, 2018c, s. 17). Hennar tilnærminga blir opplevd som mildare, sidan ho ser ut til å inkludere Villdyret i eit større fellesskap. På denne måten kan ho òg vere med å gje Villdyret ei større forståing for at ho ikkje er åleine om å reagere slik ho gjer. Soleis er ho med å *normalisere* handlingane og reaksjonane til Villdyret. Dama gjentar ved fleire høve: «Det er ingen som er født helt villdyr, / men det blir sånn, / når ingen forteller, / viser, / lærer, / støtter, / trøster og / liker deg» (Johnsen, 2018c, s. 20; s. 27). Ho ser difor, i motsetnad til fru Larsen, å knyte hovudpersonen sine handlingar til den opplevde frustrasjonen Villdyret har i møte med det ukjende. Samstundes gjer det oss og merksam på korleis Villdyret ikkje er i stand til å handtere personlege utfordringar i livet. Kanskje kan ein argumentere for at metaforane om dei vanskelege barna, er med å *av automatisere* vårt syn på dei (Sjkløvsik, 1916/1991, s. 23)? At forteljinga soleis kan gje oss eit nytt syn på barna, at dei først og fremst ikkje *er* vanskeleg, men *har* det vanskeleg?

6. Drøftingar rundt det didaktiske potensiale

I analysekapittelet undersøkte eg dei estetiske verkemidla og korleis dei kan opne opp for erfaring rundt det å meistre livet. Dette kapittelet vil drøfte dei tre forskingsspørsmåla under kvart sitt delkapittel. Eg vil først løfte blikket frå analysen og drøfte på eit meir overordna nivå korleis bøkene framstiller og opnar for estetisk erfaring rundt livsmeistring gjennom samspelet mellom dei ulike estetiske verkemidla. I drøftinga rundt det første forskingsspørsmålet vil eg trekkje inn analysen, og den presenterte teorien om livsmeistring og litteratur. Dette drøftingsdelkapittelet har fått tittelen *Livsmeistring i bøkene*. I det neste drøftingsdelkapittelet, *Det etiske i bøkene*, vil eg drøfte det andre forskingsspørsmålet. Her vil eg i tillegg trekkje inn relevant teori frå estetikk- og etikkteorien min. Her drøftar eg rundt korleis bøkene kan fremje estetisk erfaring og etisk refleksjon. I det siste drøftingsdelkapittelet, *Det didaktiske i bøkene*, inkluderer eg òg didaktikkteorien min. Her drøftar eg rundt korleis bøkene nærmar seg livsmeistring ut frå eit didaktisk og etisk perspektiv. Analysen og den nemnte teorien er utgangspunktet for drøftinga som i sum skal svare på problemstillinga. Eg byrjar med å drøfte rundt det første forskingsspørsmålet.

6.1 Livsmeistring i bøkene

6.1.1 Livsmeistring i *Toget*

I forteljinga om *Toget* tar me del i korleis hovudpersonen løyser mange kvardagslege oppgåver ein møter i livet. Barnet vaskar klede, lagar middag, tek ansvar for fritidsaktivitetar og skularbeidet. Hovudpersonen ser ut til å både takle og ta dei oppgåvene og ansvaret det får tildelt. Samstundes gjev dei estetiske verkemidla oss eit inntrykk av hovudpersonen si eiga oppleving av dette. Forteljaren er (person)orientert rundt Barnet, men held framleis mykje informasjon att. Dette gjev eit potensiale for at lesaren sjølv kan leve seg inn i og førestille seg situasjonen til hovudpersonen. Illustrasjonane gjev eit inntrykk av eitt barn som er nedstemt og trist. Over tid opplever lesaren at Barnet gjer endringar i sitt liv, i von om å få meir tid saman med foreldra. Likevel, gjev ikkje dette det resultatet som hovudpersonen ynskjer. Foreldra blir framstilt som eit tog, nokon som kjem og går og alltid er på farten. Den språklege framstillinga kan gje lesaren eit bilete på dei kjenslene som hovudpersonen sitt att med, at dei som Barnet treng er *nesten* aldri til stades. Dei er alltid på veg vidare, noko som er med på å underbygge hovudpersonen si opplevinga av å ikkje vere ein prioritet.

Slik ser me korleis det estetiske uttrykket i *Toget* er med på å skape ei oppleving av det å vere einsam. Einsemd er ikkje eksplisitt uttrykt i teksten, men mellom linene kan ein forstå at det er dette Barnet kjenner på. I analysen peika eg på korleis blant anna den personorienterte forteljaren og indre fokusering av Barnet var med å gje inntrykket einsemd. På same tid, såg me korleis hovudpersonen i byrjinga hadde andre personar nær seg, men at Barnet framleis jakta nærleik til foreldra. Biletperspektivet gav og ei kjensle av lengsel etter og von om å sjå foreldra. Ein kan soleis argumentere for at Barnet ikkje treng støtte til å løyse ulike oppgåver, men nærleik, omsorg og samhandling med sine foreldre. Hovudpersonen forsøker å endre kvardagen sin, for å vere meir saman med dei. Dette kan indikere at Barnet forsøker å påverke det som har tyding i sitt liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Relasjonen til foreldra ser difor ut til å vere viktig for Barnet si livsmeistring. Eit anna døme på at Barnet forsøker å få ei endring i tilværet, ser me når det krev at foreldra skal prioritere det meir, for i det heile å ville vende heim.

6.1.2 Livsmeistring i *Den røde ryggsekken*

Dei estetiske verkemidla er i *Den røde ryggsekken* med på å skape ei oppleving av eit vonlaust tilvære. Det å bli verken sett eller forstått. Forteljaren gjev oss tilgang til hovudpersonen sitt indre, noko som gjev oss innsikt i hans tankar og kjensler. Me får òg kjennskap til korleis dette påverkar kroppen hans. Dei indre kjenslene finn me òg framstilt i biletperspektivet, noko som kan vere med på å gje lesaren imaginære bileter på korleis hovudpersonen sine kjensler og tankar verkar inn på det psykiske og fysiske. Tidselementet understøttar hovudpersonen sin situasjonen, der ingen forstår eller maktar å hjelpe han. Framstillinga av tid gjev lesaren tilgang til dei tanke- og reaksjonsrekkene som leiar hovudpersonen opp mot situasjonen på brua. Dette kan opne for at lesaren kan ta perspektivet til hovudpersonen. Nussbaum meiner dette er ein viktig føresetnad for innleving- og førestillingsevna (2016, s. 210). Dei språklege elementa ryggsekken og dei raude epla som blir til stein, kan vere med å gje lesaren ei sanseleg forståing av korleis det kjennest ut når det vanskelege «hopar» seg opp og tek overhand. Soleis kan den språklege framstillinga i *Den røde ryggsekken* tilby lesaren eit språkregister rundt kjensler og tankar som er vanskeleg.

Hovudpersonen i forteljinga ser difor ikkje ut til å kunne handtere det vanskelege i sitt liv åleine. Men ved hjelp av kvinna som kom til, får han hjelp til sjølvhjelp gjennom å lære seg å handtere det som er vanskeleg. Lesaren kan soleis, saman med hovudpersonen, lære seg teknikkar for å kunne handtere vonde tankar og kjensler (Kunnskapsdepartementet, 2017). Me kan erfare den endringa som skjer med hovudpersonen i det kvinna lettar sekken, når ho tek ut steinane og snakkar om dei. Overført kan me forstå at livet blir lettare for hovudpersonen å bere, og ser ut til å gje han livsgnisten tilbake. Noko me kan sjå i form av at tårene kjem att. I motsetnad til hovudpersonen i *Toget*, ser hovudpersonen i *Den røde ryggsekken* ikkje ut til å vere i stand til å gjere endringar som har tyding for si livsmeistring åleine. Livsmeistring handlar òg om meining med livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). For guten i forteljinga var det vanskeleg å finne meining i livet når alt verka so vanskeleg. Stadfestinga, frå kvinna som hjalppte han, om at han er bra nok som han er, ser ut til å ha gjeve han støtte til dette.

6.1.3 Livsmeistring i *Villydyret*

Framstillinga av barn som dyr i *Villydyret*, både i tekst og illustrasjon, kan vere med å utfordre fordommar i møte med *eit vanskeleg barn*. I forteljinga finn ein to barneframstillingar: Barnet blir enten oppfatta som eit vilt dyr, på bakgrunn av reaksjonar eller manglande impuls kontroll, eller glorifisert som eit lam, gjennom å vere snill og lydig. Samstundes, kan lesaren erfare i forteljinga at både Villydyret og Lammet har sine utfordringar. Noko som igjen påverkar deira handlings- og reaksjonsmønster. Som analysen viser får me gjennom fokaliseringinstansen større tilgang på Villydyret sitt indre. Dette gjev lesaren ei større forståing for hennar situasjon. Lammet sitt indre derimot framstår meir *skjult* for lesaren. Det skapar eit inntrykket av at hennar utfordring knyt til livsmeistring, heng saman med hennar indre. Illustrasjonane er med på å understøtte inntrykket av Villydyret som aggressivt og farleg. Noko blant anna fargevalet er medverkande til. Lammet på si side blir framstilt nærast som ein engel, noko som stadfestar lesaren si oppleving av ho som snill og roleg. Skifte mellom tid er med på å utvide vår forståing for bakgrunnen til Villydyret sine handlingar. Me ser at mykje heng saman med at ho aldri har lært å handtere eigne kjensler, ei heller erfart korleis mellommenneskelege relasjonar kan fungere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidselementet er òg med å gje oss innsikt i fru Larsen sine motiv og syn på barn. Framstillinga av ho skapar eit inntrykk av at barna nærast er rekvisittar i hennar presentasjon av den «perfekte» fasaden. Den språklege framstillinga av barn som dyr kan verke overraskande på lesaren. Samstundes, som eg peika på innleiingsvis kan denne underleggjeringa vere med på å utfordre fordommar i møte med vanskelege barn. Eller på den andre sida sett, kan det gje oss eit bilete – ei forståing – for at me opplever ulike utfordringar, og at våre utfordringa kan gje utslag i ulike formar for reaksjonar. Forteljinga om *Villydyret* viser soleis lesaren korleis dei to barna treng støtte i mellommenneskelege relasjonar. Den viser og korleis Villydyret får hjelp til å handtere vonde kjensler og tankar frå dama i Bytebutikken (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lammet på si side, kjenner me ikkje den vidare utviklinga til etter ho vart levert tilbake i Byttebutikken. Noko som kan utfordre lesaren til sjølv å reflektere rundt kva som blir viktig i hennar livsmeistring (Stoltenberg, 2020).

6.1.4 Det menneskelege slektskapet

Stoltenberg trekkjer fram litteraturen sitt potensiale til å gje øving i å ta inn i seg andre sine kjensler og tankar, og meiner at litteraturen soleis viser oss eit menneskeleg slektskap (2020, s. 176). Ein skilnad me kan merke oss er at vår tilgang til karakterane i forteljinga er ulik. I *Den røde ryggsekken* kan lesaren erfare hovudpersonen sine kjensler rundt angst, depresjon og tankane han kjente på når han stod på brua. Det at kjenslene òg er framstilt i illustrasjonane, gjer at forteljinga soleis kan tilby lesaren ei visuell forståing. I motsetning til *Den røde ryggsekken*, gjev illustrasjonane i *Villydyret* og *Toget* oss berre tilgang til det ytre. Likevel, får me tilgang til nokre av karakterane sitt indre gjennom forteljar- og fokaliseringsinstansen i dei to forteljingane. Tilbake til Stoltenberg sitt utsegn, kanskje er det slik at det estetiske i *Toget*, *Den røde ryggsekken* og *Villydyret* utfordrar oss til å kjenne på dei kjenslene og tankane som hovudpersonane i forteljinga ber på? Det å lese om korleis hovudpersonen i *Den røde ryggsekken* sin kropp knyter seg, kan som nemnt gje lesaren ei forståing for korleis angst- og depressive lidingar gjev utslag reint konkret. Eller å lese om korleis Barnet i *Toget* munnleg gjev uttrykk for at det går fint, men der kroppsspråket viser det motsette. Nussbaum peikar på at forteljingar kan utfordre oss til «for en stakket stund» å vere nokon andre (2016, s. 42). Dei tre forteljingane kan sånn sett vere ein arena der me, om so berre for ei kort stund, kan sette oss i posisjonen til karakterane.

I forteljingane blir me invitert til å ta del i hovudpersonane si historie gjennom forteljar, indre og ytre fokusering og karakterane si utvikling over tid. Me får moglegheita til å sjå eit utval karakterar frå fleire sider. Likevel, er ein konsekvens av den personorienterte forteljaren, at mange av dei andre karakterane sine motiv og forklaringar framstår meir *skjult* for oss. Analysane mine viser korleis forteljaren er selektiv når det gjeld kva som blir delt, og om kven. Samstundes kan dette òg skape moglegheiter, noko eg meiner Langer viser når ho seier at lesaren tar i bruk fantasien for å utforske moglege forklaringar på karakterane sine motiv for handlinga (1995, s. 52). Når karakteren sitt indre, her forstått som tankar og kjensler, er skjult for oss, kan me bli utfordra til å plassere oss i karakteren sine sko. Me kan skape imaginære førestillingar om korleis me sjølv ville opplevd liknande situasjonar, noko som igjen kan utvikle vår forståing for karakteren. Her meiner eg det er eit potensiale for erfaring, ved at me erfarer at ulike menneskjer møter utfordringar på ulike vis, og at utfordringane i seg sjølv kan vere ulike. Iser ser på si side ut til å meine at lesaren si oppleving av ein tekst heng saman med lesaren sin eigen disposisjon. Den litterære teksten vil kunne fungere som ein spegel, men samstundes viser Iser til «the reality which this process helps to create is one that will be different from his own» (1972, s. 286). Ut frå Iser sitt utsegn kan ein hevde at lesaren er med å skape si eiga erfaring rundt livsmeistring ved å bli aktivisert til å fylle den informasjonen som teksten åleine ikkje gjev. Slik kan lesaren både aktivere tidlegare erfaringar, men og gjere seg nye i møte med forteljingane.

Nussbaum meiner at «[e]t barn som fratas fortellinger, fratas også visse måter å betrakte andre mennesker på» (2016, s. 30). Ho ser her ut til å peike på korleis forteljingar kan gje oss eit «blikk» inn i nokon andre sitt indre. Samstundes som dette «blikket» kan gjere oss i stand til å forstå, kjenne med og respektere *den andre*. Forteljingane om *Toget*, *Den røde ryggsekken* og *Villydyret* viser oss andre sine liv. Dei gjev oss eit innblikk i ulike karakterar si livsmeistring. Når me ser korleis dei meistrar, eller ikkje meistrar, sine liv blir me og merksam på utfordringar knyt til deira livsmeistring. Stoltenberg meiner at forteljingar kan vise oss «uventede løysningar og andre veier å gå» (2020, s. 15). Lesaren kan ta del i korleis Barnet i *Toget* går fram for å endre situasjonen sin. Me ser at det å sette grenser for kva ein kan akseptere og krevje endring var ein del av løysinga for å betre livskvaliteten til Barnet. Eller me kan ta del i korleis Bytebutikken blir ein trygg stad for Villydyret. Dama tek barnet sitt

perspektiv og syner forståing, noko som gjorde Villdyrt trygt. Ein stad der ho kunne lære å handtere eigne kjensler og tankar. Eller i *Den røde ryggsekken* der lesaren kan oppleve korleis ulike «hjelpespersonar» rundt hovudpersonen ser ut til å forsøkje å hjelpe, men ikkje veit korleis dei skal nå gjennom. Der løysninga på dei vanskelege tankane og kjenslene ikkje er å gøyme dei vekk. Men snarare å lære seg korleis han kan handtere og tilarbeide dei. Som Nussbaum viser til kan me slik bli invitert til å tenkje over om dette er noko som er relevant for oss (2016, s. 36). Dersom dette er tankar, opplevingar, kjensler og situasjonar me ikkje umiddelbart delar, blir me likevel minna på det menneskelege slektskapet. Me kan erfare korleis me er knyt til andre gjennom å dele same von, behov og draumar (Stoltenberg, 2020, s. 176).

6.1.5 Relasjonen i eit livsmeistringsperspektiv

Eit likskapstrekk ved dei tre forteljingane er at dei alle ser ut til å vise korleis relasjonar til andre er viktig i eit livsmeistringsperspektiv. Om det gjeld kvinna på brua som såg guten i *Den røde ryggsekken*. Eller Dama i byttebutikken i *Villdyret* som gav omsorg og kjærleik til hovudpersonen, som no ikkje lenger er eit villdyr – men ei jente. Eller Dama i kiosken som tok ansvar og gav omsorg til Barnet i *Toget*, og tok det ansvaret som Barnet før hadde tatt. Relasjonen ser med andre ord ut til å vere ein viktig resiliens faktor i dei ulike barna sine liv (Skre, 2021). Nussbaum peikar på at førestillingsevna kan lære barna å ikkje skamme seg over sine eigne behov og ufullstendigheit. At behovet for andre menneskjer er snarare eit utgangspunkt for samarbeid og gjensidigheit (Nussbaum, 2016, s. 210). I forteljinga om *Den røde ryggsekken* kan lesaren erfare korleis hovudpersonen sin relasjon med andre var prega av at han opplevde dei ikkje forstod han. At dei ikkje såg, eller ville sjå, dei utfordringane han hadde og at ei løysing difor vart vanskeleg. Heilt til kvinna på brua kom. Det same forholdet kan ein i grunn finne i *Villdyret*. Fru Larsen møtte hovudpersonen med forventningar og krav, som Villdyret ikkje visste korleis ho skulle etterleve. Me kan sjå korleis Villdyret byggjer ein relasjon til Dama i byttebutikken, samt at dette tok tid. I forhold til det Nussbaum peikar på, kan dei to forteljingane vise korleis hovudpersonane med hjelp av og i samarbeid med andre, fekk støtte i si livsmeistring.

I likskap med hovudpersonen i *Den røde ryggsekken*, opplever Barnet i *Toget* heller ikkje å bli sett av foreldra. Her meiner eg forteljingane kan ha eit potensiale til å innby til refleksjon og

utvikling av evna til å ha omtanke for andre (Nussbaum, 2016, s. 210). Me kan erfare at sjølv om ting er vanskeleg, er det nokon der som ser og forstår deg. Kanskje blir me sjølv utfordra til å vere denne *nokon*? Langer sitt syn på litteraturen sitt forhandlande potensiale vil i so måte vere relevant. Det handlar som kjent om korleis litteraturen lar oss utforske både oss sjølv og andre, og utfordrar oss til å reflektere rundt kven me er, vil vere og korleis verda vår kan sjå ut (Langer, 1995, s. 17). Dette peikar vidare til det etiske i forteljingane. I det neste delkapittelet vil eg drøfte vidare forteljingane sitt potensiale for å gje lesaren estetiske erfaringar, samt forteljingane sitt potensiale for etisk refleksjon.

6.2 Det etiske i bøkene

I likskap med det førre delkapittelet, vil eg trekkje fram dømer frå dei ulike forteljingane og drøfte dette opp mot presentert teori. Med utgangspunkt i det Lothe peikar på når han viser til at den etiske refleksjonen blir skapt gjennom det estetiske, det vil seie gjennom form, forteljemåte og biletbuk (2016, s. 10), vil merksemda mi særleg vere retta mot forteljar-, fokaliseringsinstansen og biletperspektivet.

6.2.1 Det etiske i forteljar- og fokaliseringsinstansen

Eit vesentleg bidrag til moralsk orientering kan litteraturen gje ved å føre oss inn i eit landskap der personar og forteljar handlar moralsk (Lothe, 2016, s. 15). I analysane mine peika eg på at forteljaren ikkje er framand frå å kommentere hendingar eller karakterane i forteljinga sine handlingar. Til dømes seier forteljaren i *Toget* at «Barn skal tross alt ikke være alene om natten» (Johnsen, 2018b, s. 8). Når forteljaren kommenterer på denne måten, utviser hen samstundes ei form for moral ovanfor lesaren. Utsegna frå forteljaren blir presentert nærast som ei allmenngyldig norm, der uavhengig av kva årsaka måtte vere – *skal ikkje* eit barn vere åleine om natta. Lothe viser til at det ikkje er uvanleg at det forteljaren formidlar har eit etisk innslag (2016, s. 27). I *Villydyret* ser me at forteljaren kommenterer fru Larsen si grunngeving idet ho leverer Villydyret inn i byttebutikken: «Fru Larsen hulker som om verdens ende var nær» (Johnsen, 2018c, s. 8). Ved å samanlikne hennar reaksjon med korleis ein tenkjeleg reagerer ved verdas ende, skapar forteljaren eit inntrykk av at fru Larsen er «overdramatiserande». Underforstått gjev forteljaren inntrykk av at eit barn umogleg kan vere so vanskeleg at det er grunnlag for ein slik reaksjon.

Konsekvensen av dette kan vere at forteljaren her felle ein form for dom over fru Larsen sin

moral. På den andre sida sett, kan lesaren reflektere over korleis me sjølv ville reagert om me var i same situasjon som ho (Lothe, 2016, s. 13). Ved å plassere oss sjølv i fru Larsen sine sko, kan me og forsøkje å forstå kvifor ho reagerer slik: Kva er motivet?

Analysane mine viser at forteljaren skifter mellom ulike posisjonar i dei tre forteljingane, men i alle finn eg dømer på den personorienterte forteljarforma. Med det forstår me at forteljaren vel nokre karakterar som hen framstille historia frå. I forteljinga om *Den røde ryggsekken* ser me til dømes at forteljaren knyter framstillinga til hovudpersonen. Effekten av forteljargrepet er at den skapar sympati og antipati ovanfor dei handlande karakterane i forteljinga. Me får delvis tilgang til hovudpersonen sitt indre, noko som gjev oss nærast grunngevingar for hans handlingar. Den same tilgangen har me ikkje til foreldra, lærarane, helsesjukepleiaren eller sosiallæraren. Ein konsekvens av dette er at dei soleis framstår likegyldige og lite sympatiske ovanfor hovudpersonen sin situasjon. Likeeins gjev dette eit inntrykk av at dei ikkje forstår barnet, eller aller helst ynskjer å unngå å involvera seg for mykje i hans situasjon. Her ser me korleis den estetiske framstillinga verkar inn på den etiske dimensjonen. Historia i forteljinga blir fortalt med eit avgrensa, eller i beste fall frå eit styrt, perspektiv noko som gjer det vanskeleg for lesaren å vurdere handlingsalternativ. Likevel, kan ein med utgangspunkt i dette peika på at det gjev eit potensiale for lesaren til å ta dei andre karakterane sine perspektiv. Ein slik prosess kan vere med å utvide vårt perspektiv og styrke vår empati, meiner Lothe (2016, s. 13). Førestillingsevna til lesaren kan bli aktivert ved å knyte eigne tidlegare erfaringar, samt å justere desse ut frå dei perspektiva som forteljinga inviterer til. Det kan gje lesaren nye erfaringar, og utfordre oss til å reflektere etisk rundt situasjonen og eventuelle handlingsalternativ.

Ein konsekvens av at forteljarinstansen skapar antipati og sympati med dei ulike karakterane, er at lesaren slik kan bli merksam på det etiske i forteljingane. Lothe viser dette når han peikar på at «[d]ersom vårt etos kjem i konflikt med ein litterær persons (...) etos, kan denne forskjellen gjere oss meir merksame på etiske spørsmål og få oss til å reflektere ver dei» (2016, s. 15). Med etos meiner han ein person sin karakter eller personlege kvalitetar (Lothe, 2016, s. 15). Om me ser tilbake til forteljarposisjonen i *Den røde ryggsekken*, kan den selektive (personorienterte)forteljaren gje eit inntrykk av at dei vaksne rundt hovudpersonen unnlét å hjelpe han. At dei unnlét å handle i forhold til guten. Dette

kan i so måte opplevast som umoralsk. Likevel, som eg har peika på kjenner me ikkje til tankane og kjenslene deira. Kanskje veit dei ikkje korleis dei skal nærme seg hovudpersonen? Men med utgangspunkt i det Lothe peikar på med etos-konflikt, kan ein hevde at dette kan aktivere vår etiske refleksjon rundt handlinga – eller mangelen på handling. Liknande døme finn me i *Villydyret*. Fru Larsen er som kjent, framstilt som ei kvinne som er opptatt av fasade og gjerne «det perfekte liv». Verken Villydyret eller Lammet «passer (...) inn i vår livsstil», seier ho (Johnsen, 2018c, s. 9; s. 23). Samstundes veit me at ho sjølv har blitt levert inn i Bytebutikken, og at dette skapar vonde minner for ho. Med omsyn til dette kunne ein gjerne tenkje seg at ho synte større sympati ovanfor barna, men forteljinga viser derimot at ho ikkje gjer det. På den eine sida kan dette verke opnande for den etiske refleksjonen, ved at fru Larsen handlar og opptrer på ein annan måte enn slik lesaren sjølv ville kanskje gjort. På den andre sida kan ein kanskje hevda at forteljinga om *Villydyret* slik verkar moraliserande, fordi den viser korleis eit barn *ikkje* skal handsamast.

Gjennom handlingar, haldningar og tankar dei gjer seg kan karakterane markere seg moralsk (Lothe, 2016, s. 10). I *Toget* ser me at synsstanden aldri er lagt til foreldra i forteljinga. Ein konsekvens av dette er at me ikkje kjenner deira haldningar, tankar rundt val eller synspunkt. Kvifor handlar foreldra som dei gjer? Ein kan kanskje hevde at når forteljaren presenterer deira val og handlingar ut frå sin ståstad, tek hen samstundes frå dei moglegheita til å *rettferdiggjere* eigne handlingar. På same tid gjev det forteljaren moglegheita til å vurdere handlingane deira ut frå sitt eige etiske perspektiv. Dette gjer og forteljaren, eit døme på dette er: «Jobben er viktig / men ikke viktigere enn barnet» (Johnsen, 2018b, s. 26). Utsegna blir presentert som ein «utarbeidd» etisk refleksjon hjå foreldra til Barnet. Likevel, vil ein kanskje heller hevde at det er forteljaren som *kamouflerer* sitt synspunkt ovanfor foreldra i *Toget*. Med andre ord verkar forteljaren moraliserande ovanfor dei. Lothe meiner at litteraturen kan utvide perspektivet vårt når me blir invitert til å ta plassen til nokon andre. Vår evne til å identifisere, forstå og respektere andre, kan soleis òg gjere oss i stand til å sjå korleis tankar og kjensler påverkar karakteren sin tilstand og reaksjon (Lothe, 2016, s. 13). I og med at foreldra sine motiv framstår som skjult for lesaren, opnar det opp for lesaren å ta i bruk førestillingsevna for å skape seg ei forståing av motivet. I tillegg, når perspektivet blir lagt til Barnet i *Toget*, kan det gje eit potensiale for lesaren å forstå og erfarer korleis foreldra sine handlingar påverkar hovudpersonen. For Nussbaum

viser den narrative førestillingsevna oss veg til andre sine liv, og sidan dette framkallar kjensler me «kan kultivere, forandres vi slik at også vår adferd endres» (2016, s. 8). Innsikta i Barnet sine opplevingar som forteljinga *Toget* kan tilby, samt vår aktivering i forsøket på å forstå foreldra, kan sett ut frå det Nussbaum her skriv endre vår åtferd. Endring i vår åtferd kan komme som eit resultat av at me blir medviten og erfarer, med Nussbaum sine eigne ord, «andre levende skapningers lidelse» (2016, s. 34). Dersom dette er tilfellet, vil ein kunne hevde at lesaren slik gjer seg ei erfaring i møte med forteljinga.

Livsrelevans er eit nøkkelord i lesaren sitt møte med det etiske i forteljingane. Når lesaren blir invitert til å knyte eigne erfaringar som me har gjort i eige liv, for til dømes å forstå karakterane sine handlingar og motiv, er det våre eigne opplevingar, erfaringar og kjensler som blir aktivert (Rosenblatt, 1994). I likskap med *Toget*, viser analysen min av *Den røde ryggsekken* at me ikkje har tilgang på mange av karakterane sitt indre. I tillegg til hovudpersonen, er det om lag berre kvinna på brua sitt indre me kjenner til. Eg peika i analysen på korleis forteljaren her kan vere med å vise korleis ein kan nærme seg, og hjelpe andre som er i liknande situasjon som hovudpersonen. Men vil ein ikkje då kunne hevde at forteljinga verkar moraliserande? På den eine sida kan ein argumentere for at forteljinga *Den røde ryggsekken* viser veg til korleis ein kan hjelpe personar med psykiske vanskar. Med bakgrunn i ei slik tilnærming vil ein gjerne peike på at forteljinga slik presenterer ei sanning, eller ei løysing, på dei etiske dilemmaa. Sett opp mot Lothe si åtvaring om litteratur som gjev etiske fasitar, vil ein soleis kunne tenkje seg at *Den røde ryggsekken* dreiar mot eindimensjonal didaktikk (2016, s. 10). På den andre sida sett, vil ein kunne sei at forteljinga, snarare enn å presentere ei løysing, viser ein *mogleg* veg. Tilnærminga som kvinna på brua synte hovudpersonen var det *han* trong. Det treng likevel ikkje bety at tilnærminga kan overførast heilt identisk ovanfor andre personar i liknande situasjonar. Med bakgrunn i dette vil ein kunne peika på at i staden for å presentere ein fasit eller ei bestemt løysing, kan forteljinga vere ein ressurs fordi den kan gje oss erfaringar rundt det å nærme oss menneskje som har det vanskeleg. Ikkje minst, ved at me får ei større forståing for korleis dei tenkjer, kjenner og opplever situasjonen.

Til no har eg drøfta og peika på korleis forteljar- og fokaliseringsinstansen kan fremje etisk refleksjon og estetisk erfaring. Den estetiske erfaringa vil riktig nok bli meir vektlagt i det

siste drøftingspunktet i dette delkapittelet. I det neste drøftingspunktet vil eg drøfte biletperspektivet sitt potensiale for etisk refleksjon og estetisk erfaring.

6.2.2 Det etiske i illustrasjonane

Analysen min av *Villydyret* viser korleis Lammet og Villydyret er perspektivert som to motsetningar: Villydyret kan oppfattast nærast som ein djevel, medan framstillinga av Lammet gjev assosiasjonar til ein engel. Til tross for dei ulike framstillingane, viser forteljinga *Villydyret* lesaren at dei to har meir til felles enn det som først møter auga. Begge har behov for støtte, omsorg, nærleik og tid. Nussbaum hevdar at «[l]itteratortolkningen er og blir overflatisk dersom den fremmer et overforenklet budskap om at alle er like på innsiden» (2016, s. 56). Det Nussbaum peikar på her er interessant. På same tid kan ein spørje seg: Dersom forteljinga fremjar ein moral om at sjølv om barna uttrykkjer seg på ulikt vis, ser dei i grunn ut til å dele det same behovet, kan det då framleis kategoriserast som ei «overflatisk tolking»? Nussbaum sitt poeng er å vise at vår erfaring og kultur er med på å forme vår innside (2016, s. 56). Med det kan ein forstå; Sjølv om personane framstår like, og gjerne deler same behov, vil ein alltid finne skilnadar mellom dei – om so nyanseskilnadar. Karakterane kan ha ulik bakgrunn, opplevingar og erfaringar som igjen er med å påverke deira liv. Slik er det òg for lesaren. Difor vil ein kunne sei at lesaren si *innside* skil seg frå personane i forteljinga si. Likevel, meiner eg det ligg eit potensiale for refleksjon i biletperspektivet av barna. Lesaren kan reflektere rundt kvifor barna blir framstilt slik: Har Villydyret berre vonde sider, sidan ho blir framstilt i bestemte fargar og positurar? Representerer Lammet *berre* ein draum? Har Lammet berre gode sider? Slik kan biletperspektivet bere med seg eit potensiale for etisk refleksjon.

Gadamer hevdar at kunstverket konfronterer oss med oss sjølv. Kunstverket gjer det gjennom å utseie «noe som er som en oppdagelse gjennom måten det blir sagt på, det vi si en avdekning av noe tildekket» (Gadamer, 2001, s. 142). Som eg tidlegare har reflektert rundt kan framstillinga av barn som dyr vere med å utfordre fordommar og persepsjonar på «vanskelege barn». Det er ikkje vanskeleg å førestille seg at fru Larsen opplever det som utfordrande at barn agerer aggressivt og øydelegg heimen. Men som *Villydyret* presenter oss for, er det ofte ein årsak, ein bakgrunn, til våre handlingar. I forhold til det Gadamer hevda innleiingsvis, kan difor forteljinga *Villydyret* minne oss om nettopp dette – at bak destruktive

handlingar, kan det ligge andre kjensler. Slik som frustrasjon og redsle, og at forteljinga slik viser oss ein grunnleggande sårbarheit hjå hovudpersonen. For mot slutten er ikkje Villdyret lenger eit vilt dyr, ho er no framstilt som ei jente. Kanskje ho ikkje er so ulik lesaren, etter alt å dømmе? Evna til å sjå verda frå andre sine perspektiv er etter Nussbaum sitt syn viktig «for å motarbeide stereotypiske oppfatningar og den avskyen som ofte følger med disse» (2016, s. 210). Med omsyn til det, kan ein hevde at *Villdyret* soleis utfordrar stereotypien om «vanskelege barn». Forteljinga kan gje oss auka forståing for andre sine handlingar, ved at me får ei forståing for deira motiv og val. Den erkjenninga som lesaren gjer i dette møtet kan overførast til eins eige liv, noko som igjen vil kunne skape ei større forståing for andre – òg dei ein møter som liknar i handling på hovudpersonen i *Villdyret*.

Som analysen av biletperspektivet i *Toget* viser, blir Barnet nærast presentert som «perfekt» i dei fleste illustrasjonane. Slutten kan riktig nok markere eit brot, men det er ikkje større enn at håret ikkje lenger er like strigla. Igjen kan me sjå eit døme på korleis dei tre forteljingane i *Livsmestring*-serien problematiserer forholdet mellom karakteren sitt indre og ytre. Illustrasjonen viser korleis Barnet i *Toget* blir framstilt med eit «velstelt» ytre i byrjinga, men samstundes merkar me oss korleis andletsuttrykket ikkje samsvarar med førestillinga om «det perfekte liv». Mot slutten er det motsett, andletsuttrykk og positurar er i større grad *feirande*, medan det ytre framstår som mindre «velstelt». Slik sett kan ein peike på at forteljinga fremjar ein moral ovanfor lesaren. Det gjer den ved å presentere lesaren for ein lærdom hen bør ta med seg i møtet med andre medmenneske. Eit viktig poeng eg i den samanhengen vil trekkje fram frå analysen, er den visuelle lesarkontakt ein kan spore i nokre av illustrasjonane. Verknaden av dette, er som kjent, at lesaren kan oppleve at Barnet vender seg mot oss med ei oppmoding, eller rett og slett søker merksemda vår. Direkte kva som ligg i oppmodinga er ikkje kjend, men det kan få lesaren til å stoppe opp. Gadamer meiner at kunsten sitt språk «taler innover til *enhvers* egen selvforståelse» (2001, s. 143). Med det kan ein forstå at når me ser barnet i forteljinga, kan me òg sjå ein *bit* av oss sjølv. At når me aktiverer våre eigne kjensler, tankar, tidlegare erfaringar eller opplevingar både for å forstå, men og å *ta* posisjonen til hovudpersonen, blir me på sett og vis *spegla*. På same tid, med utgangspunkt i Gadamer sin tanke, kan dette òg gje lesaren erfaringar ved at vår horisont blir utvida. Soleis kan òg den etiske dimensjonen bli aktivert. Ved at me må utforske fleire sider av saka, og vurdere moglege handlingsalternativ. Noko Langer meiner er ein

viktig del i utviklinga av våre imaginære verdnar (1995, s. 52). Me kan slik sjå at dei val og handlingane som karakterane tek, eller blir tvungne til å gjere, ofte blir gjort med utgangspunkt i deira eigne livserfaringar og -historie.

6.2.3 Det etiske i forteljingane

Fram til no har eg fokusert på *perspektiva* som forteljinga fortel historia frå: forteljar-, fokaliseringsinstansen og biletperspektivet. Indirekte, har eg likevel i drøftinga trekt fram korleis språket og spelar ein sentral rolle når det kjem til det etiske i forteljingane. Til dømes ser me korleis nemninga «villdyr» og «lam» likefullt viser korleis det språklege verkar inn på etikken, som i biletperspektivet. I analysane nytta eg tankane til Sjklovskij og Jakobsen når eg analyserte korleis ord og vendingar i forteljingane kunne utfordre våre *vante førestillingar*. Om det var korleis ryggsekken kan vise til noko meir enn det objektet me berer med oss på tur. Ja, at det og kunne verke *underleggjerande* på oss nettopp fordi det gav oss eit nytt syn på ein ryggsekk. Dette med språket sitt potensiale for etisk refleksjon vil eg no drøfte vidare med utgangspunkt i Rosenblatt sine tankar.

Rosenblatt peikar på at «[t]he text is merely an object of paper and ink until some reader responds to the marks on the page as verbal symbols» (1994, s. 23). Ho viser her til korleis teksten *grovt* sett består av blekk og papir. Det er først når teksten møter lesaren at verket sitt potensiale *vaknar*. I dette møtet trekkjer Rosenblatt fram korleis me må aktivere våre tidlegare erfaringar for å forstå *meininga* bak det ho kallar «coded symbols» (1994, s. 22). Ein kan forstå dette som at det er lesaren som i møtet med verket gjev ord, språklege vendingar og -bilete ei mening. Denne prosessen kan munne ut i ei estetisk erfaring etter Rosenblatt sitt syn. Dette fordi når me reagerer på orda, eller symbola, vil vår merksemd bli retta utover teksten – mot omgrep/forståingar («concepts») me beheld, idear me vil teste, handlingar me vil utføre – etter lesinga (Rosenblatt, 1994, s. 24). På same tid, er dette òg interessant med omsyn til det etiske i forteljingane, fordi det kan vise til korleis språket i er med å utfordre lesaren til etisk refleksjon. Det kan handle om korleis forteljingane gjennom språket framstiller det å vere einsam, det å ikkje bli forstått, eller det å vere frustrert, som so kan gje oss ei forståing for korleis dette blir opplevd. Kanskje kan det stimulere oss til å reflektere over korleis me vil møte andre? Slik kan det òg utfordre vår etiske tenking, dersom me blir utfordra til å tenkje over korleis me handlar ovanfor andre menneskje.

Dei tre forteljingane er korte i forma. Med bakgrunn i det kan ein hevde at forteljingane soleis kan stå i fare for å forenkla eller stereotypisere utfordringar, som blir opplevd langt meir komplekse i det verkelege liv. Lothe viser til at verken teksten eller lesaren er etisk nøytral, det kan innebære at «lesingar med vekt på etiske spørsmål er *tolkingar* som er prega av utgangs- og referansepunkta våre» (2016, s. 17). Ut frå dette vil eg peika på at det etiske eg har trekt fram i drøftingane vil vere farga av mi førestilling av rett og gale. Det betyr at andre, med sine *etiske briller*, gjerne vil finne andre etiske element enn dei eg har trekt fram. Som ein konsekvens av dette kan tekstane ha eit større, eller mindre, potensiale for etisk refleksjon enn det eg har peikt på. På andre sida sett er det etiske ikkje berre avgrensa til dei perspektiva eg har presentert. Verket som heilskap, der dei ulike estetiske verkemidla verkar saman, kan òg danne grunnlag for etisk refleksjon. «Forfattaren (...) legg opp til det vi kan kalle ein *etisk respons* – ei form for respons som er prega av og ligg i forlenginga av responsen vår på forteljinga som estetisk struktur» (Lothe, 2016, s. 25). Her meiner eg Lothe peikar på den *fordringa* som kan ligge i forteljinga som heilskap, den moralen eller lærdommen som lesaren sit att med etter å ha lese forteljingane.

6.3 Det didaktiske i bøkene

Til slutt i drøftinga mi vil eg sjå nærare på forskingsspørsmål tre, om korleis bøkene nærme seg livsmestring i eit litteraturdidaktisk og etisk perspektiv. Det fører meg tilbake til *Livsmestring*-serien sitt føremål og denne oppgåva si aktualisering. Bøkene er som kjent, skrivne for å gje lesaren eit grunnlag for å lese om, vurdere og diskutere utfordringar knytt til psykisk og fysisk helse (Fagbokforlaget, u.å.). Masteroppgåva har fokusert på dei tre perspektiva estetikk, etikk og didaktikk i forteljingane. Når eg no drøftar det siste forskingsspørsmålet, er det difor naudsynt å sjå dette opp mot analysen og den tidlegare drøftinga.

6.3.1 Skjuler forteljaren seg?

Analysane viser korleis nokre karakterar fremjar ei form for moral ovanfor andre karakterar i forteljingane. I forteljinga om *Villdyret* finn me til dømes dama i byttebutikken som seier at det er dei vaksne som skapar villdyr og lam (Johnsen, 2018c, s. 26) Moralén i denne utsegna

er at ein kan forstå barna sine handlings- og reaksjonsmønster ut frå den handsaminga dei har fått av vaksne. Ein kan nærast oppsummere dette med å sei at det *aldri* er barnet si skuld. Liknande døme finn me i *Den røde ryggsekken* når forteljaren oppsummere, her presenterer hen nærast svaret på dei utfordringane som hovudpersonen stod i: «han hadde bare behov for å bli forstått» (Johnsen, 2018a, s. 24). Indirekte, skapar dette ei oppleving av at dei tilnærmingane til hovudpersonen, som andre nær han prøvde på, var feil. At det hovudpersonen *eigentleg* trong var å bli lytta til – og forstått ut frå det. Til slutt finn me i *Toget* ei form for moral når dama i kiosken fortel foreldra til barnet at «[d]et kan hende dere trenger / en hel masse ting, / men barnet trenger at dere / kommer hjem» (Johnsen, 2018b, s. 24). Sett opp mot slik Elsness definerer moraliserande litteratur, kan ein kanskje her seie at forteljinga forsøker å påverke lesaren sine haldningar og tankar rundt det som skjer, men òg gjennom å fremje verdiar ovanfor lesaren (1993, s. 124). Samstundes ser me at i døma frå *Toget* og *Villydyret* ser denne moralen ut til å bli fremja gjennom og frå karakterane i forteljingane. Dette kan vise tilbake til det Birkeland et al. peikar på når dei seier at «forfattarstemma forsvinn bak stemma til dei fiktive personane og at forfattaren sine intensjonar ikkje kjem like tydeleg fram lenger» (2018b, s. 453). I *Den røde ryggsekken* derimot, ser me at det er forteljarstemma som fremjar moralen.

Det at forfattarstemme kan gøyme seg bak karakterane, men likevel presentere lesaren for ein moral, er eit av kjenneteikna ved den modernistiske estetikken i barneboka meiner Birkeland et al. (2018b, s. 453). Eit anna kjenneteikn er at grensa mellom draum og røyndom ikkje lenger kjem like klårt fram. I forteljinga om *Den røde ryggsekken* er det først gjennom draumane til hovudpersonen lesaren får ta del i han sine tankar og kjensler. Som eg peika på i analysen går etterkvart draumane over i kvardag, og dei vonde tankane som «et han innvending» gjer ikkje dette lenger berre om natta. For lesaren kan det til tider vere vanskeleg å skilje klårt mellom kva som høyrar til draum og ikkje. Ein konsekvens av dette er at lesaren blir gjort merksam på korleis opplevinga av angst- og depresjon verkar inn på hovudpersonen. Det byrja som vanskelege tankar om natta, men etterkvart overskygger det alt anna i hovudpersonen sitt liv. Ut frå dette kan ein hevde at den estetiske framstillinga av psykiske lidingar, som angst og depresjon, kan gjere lesaren kjend med korleis dette blir opplevd. Ikkje minst, kor vanskeleg det kan vere for den som *står* i det. Likeeins kan dette gje lesaren erfaring i korleis ein kan hjelpe andre i liknande situasjonar, men òg korleis

forteljinga oppmodar den identifiserande lesaren til å finne det som i *Den røde ryggsekken* blir kalla *livbøyer* (Johnsen, 2018a, etterord).

Som me ser i analysane er det tredjepersonsforteljaren som dominerer i dei tre forteljingane. Dette kunne ein avgjere blant anna med utgangspunkt i val av pronomen (Andersen, 2012). Samstundes, viser analysane at ulike variantar av tredjepersonsforteljaren kjem til uttrykk, slik som den personorienterte og observerande. I tillegg, ser me korleis innleiinga til *Den røde ryggsekken* har innslag av eit «meg». Dette viser at ein finn varierte forteljarposisjonar i forteljingane, noko Birkeland et al. meiner er eit anna trekk ved den modernistiske estetikken (2018b, s. 453). Med omsyn til det eg har vore inne på, at forfattarstemma forsvinn bak karakterane si stemme, vil ein kanskje kunne hevde at skiftet mellom ulike forteljarposisjonar er med på å skape dette inntrykket. Ein effekt kan vere at lesaren opplever at situasjonen blir sett og presentert frå ulike perspektiv, noko som igjen er med å *dekke for* forteljaren sin intensjon. Etter Iser sitt syn kan lesaren «only gain real access to the social reality presented by the implied author, when he follows the adjustments of perspective made by the narrator in viewing the events described» (1974, s. 108). Ut frå det Iser her seier spelar forteljaren ein stor rolle i justering av perspektivet som me ser og høyrar historia frå. På ei anna sida sett, viser analysen at forteljaren er selektiv i val av kva *posisjonar* historia blir sett frå, og ikkje minst kor mykje informasjon som blir delt med oss.

Iser meiner at forteljaren ofte kan verke sparsam med informasjonen. Ein til grunn til dette er at lesaren spelar ei viktig rolle i realiseringa av verket. «The reader is given only as much information as will keep him oriented and interested, but the narrator deliberately leaves open the inferences that are to be drawn from this information» (Iser, 1974, s. 108). Ut frå dette kan ein kanskje hevde at forteljingane presenterer lesaren for ulike utsnitt av korleis ein kan meistre livet – og at lesaren med bakgrunn i dette sjølv må lage seg si eiga forståing av kva det inneberer. Dewey sin tanke om at får å gjere oss ei estetisk erfaring, må me og vere ein medskapar til kunsten, vil soleis vere relevant her (2008). Dette påverkar og den etiske dimensjonen. Me kan kanskje kjenne på at det er knappe situasjonsskildringar, som gjer det vanskeleg å gjere etiske val. Samstundes, kan forteljingane slik vere ein stad for å identifisere dei etiske utfordringane som dei presenterer. Gjennom informasjonen som teksten gjev – og ikkje gjev – oss kan me bli utfordra til å ta andre sine perspektiv. Under

drøftinga av den *etiske refleksjonen* peika eg på korleis lesaren ved hjelp av sine imaginære verdnar, eller førestillingsevne, kan utforske moglege forklaringar som teksten ikkje gjev oss.

6.3.2 Førebileter?

Ridderstrøm viser til at litteraturen kan verke oppsedande på lesaren ved å vise fram gode førebileter (Ridderstrøm, 2020). I dei forteljingane eg har analysert kan ein argumentere for at dei gjer det motsette. Alle hovudpersonane opplever ulike utfordringar i sine liv. Eit fellestrekk ved dei er at dei treng hjelp og støtte for å meistre desse utfordringane. Om det gjeld Villdyret, som trong støtte og omsorg til å utvikle strategiar til å handtere relasjonar. Eller guten i Den røde ryggsekken, som trong nokon å snakke med som kunne hjelpe han å lette sekken. Eller Barnet i Toget, som trong at foreldra vart meir til stades i sitt liv. Men som først måtte forsvinne, for at dette skulle kunne skje. På den andre sida, kan ein trekkje fram at kvinnene som støtta barna i forteljinga representerer førebileter. Sett under eitt, kan ein kanskje hevde at det didaktiske i forteljingane ligg her: Ved å ikkje bli presentert for førebileter, men å ta del i korleis karakterane får støtte til si livsmeistring, kan lesaren soleis erfare livsmeistring gjennom andre sine liv.

Kallestad viser til korleis det «negative perspektivet kjennetegner samtidslitteraturens behandling av etiske problemer generelt» (2012, s. 240). Sett i forhold til det eg nett har drøfta, kan ein kanskje peike mot at dei tre forteljingane viser oss livsmeistring ved å vise kva det *ikkje* er? At forteljingane gjennom å nytte seg av negasjonsgrepet får oss til å reflektere rundt kva livsmeistring ikkje inneber, for slik å skape ei forståing av kva livsmeistring kan vere. Dei tre skjebnane som me følgjer i forteljingane, maktar ikkje åleine å løyse dei utfordringane dei står ovanfor. Det negative perspektivet, som Kallestad peikar på, ser ein ut til å finne i dei tre forteljingane. Forteljingane viser på mange måtar kor galt det kan gå når ein ikkje har utvikla strategiar for det som er vanskeleg. Ta til dømes hovudpersonen i *Den røde ryggsekken* som stod omtrent på kanten av brua før det kom nokon å redde han. Eller Barnet i *Toget* som såg det å forsvinne som einaste utveg. Ved å sette situasjonane og handlingane på spissen kan forteljingane vere med å utfordre lesaren til å reflektere av kva livsmeistring *eigentleg* kan innebere. Soleis kan ein argumentere for at forteljingane ikkje presenterer lesaren for korleis ein bør handle. Dei viser snarare korleis ein ikkje bør handle. Riktig nok, med unntak av kvinnene som eg trakk fram som førebileter.

6.3.3 Forteljinga sine rom

Titlane til dei tre forteljingane framstår som forholdsvis opne ut frå tema. Verken *Villydyret*, *Toget* eller *Den røde ryggsekken* hinta i nokon bestemt retning om kva tematikken i forteljingane vil vere. Dei visar snarare til hovudpersonen i den eine forteljinga, og sentrale objekt i dei to andre. Undertitlane derimot, knyter forteljingane til bestemte tema innanfor livsmeistringsomgrepet. Birkeland et al. viser til at oppløysinga av den tradisjonelle relasjonen mellom lesar og forfattar har ført til at mykje blir «underforstått og usagt» (2018b, s. 453). I *Toget* kan ein kanskje peika på at dette stemmer, sidan einsemd ikkje blir uttrykt, men at tema samstundes er kjend for oss før me tek til på den litterære reisa. I *Den røde ryggsekken* blir angst nemnt ved eit høve når hovudpersonen er hjå legen, elles er det opp til lesaren å kople depresjon og sjølv mord til forteljinga. Med bakgrunn i dette kan ein kanskje hevde at dei slutningane som lser meiner lesaren må ta, er å finne i forteljingane (1974, s. 108). Kanskje det er meir riktig å peike på at undertitlane avgrensar tolkingsrommet til lesaren – eller i beste fall styrer oss inn i bestemte *rom*? Likevel, viser analysane og drøftinga at innanfor dette rommet er det framleis eit potensiale for lesaren å fylle. Dette underbyggjer i so måte det Birkeland et al. viser til når dei seier at barnelitteraturen ser ut til å syne lesaren stor tillit og overlét mykje til lesaren si meddikting (2018b, s. 453).

Ved å føre oss inn i liva til karakterane og presentere oss for utfordringar dei står ovanfor, viser forteljingane oss sider ved livet som me sjølv kanskje ikkje har kjent på. Nussbaum meiner at dette er eit viktig potensiale ved litteraturen, der barn og unge kan få erfaringar før dei står ovanfor tilsvarande situasjonar (2016, s. 35). *Toget* kan gje oss eit inntrykk av korleis det å vere åleine kjennes ut. Den kan få oss til å førestille oss korleis det er å meistre både små og store oppgåver åleine, samstundes som ein ikkje kjenner seg som ein prioritet. Dette kan etter Stoltenberg sitt syn bidra til *indre* og *ytre* vekst hjå barn og unge (2020, s. 198). Ein årsak til dette er at me i møte med Barnet i *Toget* kan bli merksame på kjensler og tankar hjå oss sjølv, og slik bidra til indre vekst. Eller ytre vekst, fordi me samstundes møter nokon annan sin røyndom, tankar og opplevingar, kan vår sympati og empati ovanfor andre som er i ein annan situasjon enn oss sjølv bli aktivert.

«Den fortroligheten som kunstverket berører oss med, er også på gåtefullt vis en rystelse og

sammenstyrting av det vante» (Gadamer, 2001, s. 144). Det Gadamer peikar på, opnar opp for at me gjennom kunstverket, eller litteraturen, kan sjå verda på ein ny måte. Me blir utfordra til å hente inn våre tidlegare erfaringar og førestillingar for å forstå karakterane, og deltek slik i den medskapande prosessen som òg Dewey er oppteken av (1934/2008, s. 211). Eller som nemnt, kan me identifisere oss sjølv med Barnet i *Toget*, og forteljinga kan slik vere med å sette ord på tankar og kjensler me sjølv sitt med. Slik kan òg vårt kjenslemessige språkregister bli utvida. Den erfaringa me gjer oss, med utgangspunkt i forteljinga, kan so overførast til våre levde liv. For Gadamer er det, vel so viktig som at forteljingane kan gje oss ei erfaring, at erfaringa blir integrert i heilskapen av vår verdsorientering og sjølvforståing (2001, s 142-143). Lesaren vil soleis endre seg etter møtet med teksten.

I likskap med at forteljingane kan skape rom for oss til å sjå, oppleve, vurdere og erfare andre si livsmeistring, kan forteljingane òg gje rom for utvikling av etisk tenking. I drøftinga av *Etisk refleksjon* drøfta eg korleis det estetiske kan leggje eit grunnlag for etisk refleksjon. Korleis forteljar- og fokaliseringsinstansen, biletperspektivet eller språket verka inn i framstillinga av dei etiske dilemma. Men òg korleis dei var med å gje oss eit innblikk i karakterane sine motiv og *grunngevingar* i dei val dei føretok seg. Drøftingar og refleksjonar rundt det etiske – ikkje minst ved å plassere oss i posisjonane til karakterane – er med på å gjere oss betre rusta til å møte utfordringar i kvardagen. Som Lothe peikar på kan det gje oss ei forståing for korleis andre sine kjensler påverkar hans eller hennar tilstand og reaksjon (2016, s. 13). Eller, som Stoltenberg peika på, at forteljingane kan vere med å gje oss innsikt i og forståing av korleis menneskjer sine handlingar og val blir prega av deira livsvilkår og erfaringar (2020, s. 198). Dette kan me sjå i *Villdyret*, der barnet har eit ynskje om å ordne opp, men har aldri erfart eller lært korleis ein skal gjere det, difor reagerer ho med sinne. Forteljingane kan i so måte vere ein trygg arena for lesaren å utforske rett og gale, vurdere handlingsalternativ og forsøkje å sjå situasjonen ut frå ulike perspektiv.

6.3.4 Forteljinga sitt føremål

Forteljingane sitt didaktiske føremål kjem tydeleg fram ved at dei fører lesaren inn i bestemte livsituasjonar. Elsness viser til at eit særtrekk ved didaktisk litteratur er at den gjerne formidlar «kunnskap om bestemte emne» (1993, s. 124). Med bakgrunn i dette, kan ein hevde at *Toget*, *Den røde ryggsekken* og *Villdyret* formidlar kunnskap om bestemte emne

som einsemd, psykiske lidingar og vanskelege barn. Men snarare enn å formidle fagkunnskapar, kan ein heller peika på at forteljingane fører oss inn i miljø der lesaren blir kjend med kjensler, opplevingar og tankar som kan vere knyt til dei. Tilbake til drøftinga mi av forteljingane si negative framstilling. Ridderstrøm (2020) meiner at didaktisk litteratur ofte inneheld fordringar og åtvaringar. Forteljingane, som eg undersøker, viser kor gale det kan gå før nokon grip inn. Om det er Barnet i *Toget* som forsvann, og det var dama i kiosken som måtte ut å leite. Etter dette grip ho inn, og støttar Barnet i det sitt krav om endring. Eller guten i *Den røde ryggsekken* som står og vurderer å leve eller ei. Der kvinna på brua grip inn og, etter alt det me kan dømmе, får han til å velje livet. Slik sett kan dette støtte Ridderstrøm (2020) sitt utsegn om at didaktisk litteratur kan kome med åtvaringar, fordi dei fordrar oss til å ha omsut for andre.

Analysane viser korleis forteljaren framstår meir subjektiv, gjennom sine val av presentasjon og informasjon som hen deler, men samstundes som drøftinga mi viser ligg det her eit potensiale for lesaren å førestille seg det som ikkje er uttrykt. Den didaktiske funksjonen som ein kan finne i barnelitteraturen ser i dag ut til å vere opp til lesaren å tilføre teksten, meiner Birkeland et al. (2018b, s. 453). Kanskje er det slik at lesaren må realisere det didaktiske i dei tre forteljingane *Toget*, *Den røde ryggsekken* og *Villydyret*? Forteljingane kan gje lærdom rundt dei emna som dei omhandlar, men som drøftinga mi viser, ser lesaren ut til å vere aktiv i denne prosessen. Dette kan gje støtte til det Birkeland et al. meiner om at lærdommen frå forteljingane er det lesaren som må *hente ut*. Samstundes ser me at det i forteljingane blir fremja ein viss moral, noko som kan peike i retning av at den didaktiske funksjonen er meir til stades. Likevel, meiner eg at det ikkje er grunnlag for å hevde at forteljingane fremje ein bestemt lærdom om verda, gjennom å gje ein fasit på korleis utfordringar *skal* løysast. Eg tenkjer forteljingane snarare viser oss ulike litterære karakterar sine liv og utfordringar, og korleis dei etter kvart lærte seg å mestre *dei*.

7. Oppsummering og avsluttande refleksjonar

Innleiingsvis undra eg meg over korleis målsetjinga, om å lære elevane å meistre eigne liv, kunne omsettast i praksis. Fagbokforlaget presenterer soleis bokserien *Livsmestring* som ein inngang til arbeidet med *Folkehelse og livsmestring* i skulen. Det didaktiske utgangspunktet til bøkene *Toget: En historie om ensomhet*, *Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord* og *Villydyret: En historie om de vanskelige barna*, vart difor sentralt å undersøkje i mi masteroppgåve. Som kjent, var problemstillinga til oppgåva følgjande:

Korleis kan tre didaktiske forteljinga opna opp for erfaring av livsmestring?

Med følgjande tre forskingsspørsmål:

1. Korleis formidlar dei tre skjønnlitterære bøkene livsmestring?
2. Korleis kan bøkene, med ein uttalt pedagogisk agenda, fremje estetisk erfaring og etisk refleksjon?
3. Korleis nærmar bøkene seg livsmestring i eit litteraturdidaktisk og etisk perspektiv?

Mine funn viser at det estetiske i forteljingane er med på å skape eit potensiale for lesaren sjølv å leve seg inn i og førestilla seg hovudkarakterane sin situasjon. Funn viser òg at forteljingane kan verke «dobbelte» på lesaren. På den eine sida kan dei utfordre oss til å tenkje over kven me *er*, og gjere oss merksame på eigne tankar og kjensler. På den andre sida kan dei utfordre oss til å tenkje over kven me vil *vere* i møte med *andre*. Fordi me i møte med karakterane kan sjå andre røyndommar, tankar og opplevingar noko som kan aktivere vår sympati og empati med andre. Dei tre bøkene i serien trekkjer alle fram relasjonen som ein viktig komponent til det å meistre livet.

Som studien min viser vil me i møte med tekstane aktivere våre tidlegare erfaringar, for å *fylle ut* eller *tolke* den informasjonen som det estetiske gjev, eller ikkje gjev. Forteljingane viser oss andre si livsmestring, noko som gjer at me kan møte på situasjonar eller utfordringar som me kanskje elles ikkje kjende til. Eller *før* me møter liknande situasjonar i eige liv. I samhandlinga med verket, i forsøket på å forstå *meininga*, vil me som nemnt hente fram våre tidlegare erfaringar. Men i samhandlinga ligg og potensialet for å gjere seg ei ny erfaring, kanskje som eit *syn* som endrar oss? I denne prosessen vil òg dei etiske

problemstillingane som ligg i forteljingane bli aktivisert.

Me har sett korleis forteljaren kan *skjule* eit moraliserande budskap bak karakterane i forteljinga. Me har òg sett korleis dei estetiske verkemidla verkar saman for å stimulere lesaren til etisk refleksjon. Om det er gjennom forteljaren som ikkje presenterer karakterane sine motiv, eller fokalisering der ein får eit innblikk i motiva – men framleis ikkje forstår deira handlingar. Forteljingane kan vere ein *trygg arena* å utforske rett og gale, for me blir aktivert til å vurdere handlingsalternativ og forsøker å sjå situasjonen ut frå ulike perspektiv – presentert eller ei. Funna mine viser at forteljingane ikkje viser fram gode førebileter til etterfylging, eller presenterer tydlege løysningar, noko som peikar i retning av at dei *ikkje* er eindimensjonale.

Forteljingane står soleis i motsetning til den *klassiske* forståinga av didaktisk litteratur, der gode førebileter blir vist fram, ved å vise det motsette. Når forteljingane nyttar negasjonsgrepet kan dei vise oss livsmeistring, gjennom å vise kva det *ikkje* er. Dei ser heller ikkje ut til å fremje bestemte lærdommar om verda, men ser i staden ut til å vise oss korleis ulike karakterar lærer å mestre sine liv. Soleis er forteljingane ein egna plattform for lesaren å utforske eiga livsmeistring.

Avslutningsvis, om eg kort skulle seie noko om ein alternativ inngang til studien, vil eg peike i retning av ei meir praktisk tilnærming til problemstillinga. Med det meiner eg, at det hadde vore interessant å undersøkje korleis elevar på ungdomstrinnet meiner bøkene opnar opp for erfaring av livsmeistring. Om korleis dei meiner forteljingane utfordrar til etisk refleksjon, og kva etiske dilemma dei meiner tekstane tek opp.

Litteraturliste

- 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.
- Andersen, P. T. (2012). Fortellekunstens elementer. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s. 27-55). Pax Forlag A/S.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). Forord. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori – en antologi* (s. 9 – 10). Universitetsforlaget.
- Baumgarten, A. G. (2008/1750). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori – en antologi* (s. 11 – 13). Universitetsforlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A. (2018a). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm AS.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018b). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Det Norske Samlaget
- Bjorvand, A.-M. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (s. 129-146). Cappelen Damm.
- Bjorvand, A.-M. (2020). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (s. 154-175). Cappelen Damm.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 62 – 79). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1934/2008). «Å gjøre en erfaring». Fra *Art as Experience* (1934) (A. Øye, Oms.). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori – en antologi* (s. 196 – 213). Universitetsforlaget. (Opphavleg utgitt 1934)
- Elsness, T. F. (1993). Forfattere på huk. Streiflys over nyere norsk barnepoesi. I T. Birkeland & G. Risa (Red.), *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing* (s. 113-137). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelens Forlag AS.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Evensen, T. (2021). *Livsmestring gjennom fortellinger*. Fagbokforlaget.
- Fagbokforlaget. (u.å.). *Livsmestring*. Fagbokforlaget. <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Livsmestring#om-verket>
- Fagbokforlaget. (u.å.). *Om oss*. Fagbokforlaget. <https://www.fagbokforlaget.no/Forlaget/Om-oss>
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2001). Estetikk og hermeneutikk (T. Skorgen, Oms.). I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 137 – 145). Spartacus Forlag AS.
- Gadamer, H.-G. (2001). Tekst og fortolkning (T. Skorgen, Oms.). I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163 – 197). Spartacus Forlag AS.
- Gadamer, H.-G. (1960/2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Oms.). Pax Forlag. (Opphavleg utgitt 1960)
- Hennig, Å. (2019). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

- Iser, W. (1972). *The Reading Process: A Phenomenological Approach. New Literary History. Vol. 3. No. 2. On Interpretation.* John Hopkins University Press, 279-299.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett.* Johns Hopkins University Press.
- Jakobsen, R. (1933/1991). Hva er poesi? (E. B. Hagen, Oms.). I A. Kitteng, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 113-124). Universitetsforlaget. (Opphavleg utgitt i 1933).
- Johansen, K. E. & Vetlesen, A. J. (2000). *Innføring i etikk.* Universitetsforlaget.
- Johnsen, J. A. (2018a). *Den røde ryggsekken: En historie om angst, depresjon og selvmord.* Fagbokforlaget.
- Johnsen, J. A. (2018b). *Toget: En historie om ensomhet.* Fagbokforlaget.
- Johnsen, J. A. (2018c). *Villdyret: En historie om de vanskelige barna.* Fagbokforlaget.
- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2019). *Diktboka. Om arbeid med poetiske tekstar i skolen* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kallestad, Å. H. (2012). Verdimerter i Hilde Hagerups roman *Bølgebiter*. *Edda*, 99(3), 231 – 242. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2012-03-05>
- 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. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Langer, J. A. (1995). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse.* Bokförlaget Daidalos AB.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film: Narrativ teori og analyse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film.* Pax Forlag A/S.
- Løvland, A. (2022). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg.) (s. 225 –243). Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Martinsen, J. Ø. (2019). «Kære, lad os ikke komme ind på følelser og slikt noget»: En studie av skjønnlitteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring [Masteroppgåve, Høgskolen i Innlandet].
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Michelsen, P. A. (2022). Realistiske fortellinger for barn. I Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (2. utg.) (s. 57 – 81). Universitetsforlaget.
- Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen.* Cappelen Damm Akademisk.
- Myskja, A. & Fikse, C. (2020). Innledning. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 16 – 22). Cappelen Damm Akademisk.
- Nes, R. B., Aarø, L. E., Vedaa, Ø. & Nilsen, T. S. (2020, 17. desember). *Livskvalitet og psykisk helse under koronaepidemien november-desember 2020.* FHI. <https://www.fhi.no/div/helseundersokelser/fylkeshelseundersokelser/livskvalitet-og-psykisk-helse-under-koronaepidemien--nov-des->

[2020/?fbclid=IwAR1ffycZKSPVYWxmAlV9qX6v_cLXxdGY_9-aFMZbcdzRP0mA0WV7B0K02sQ](#)

- Netland, B.-K. O. (2021). *Følelsenes betydning i skjønnlitteratur for barn: En litterær analyse av tre barnebøker* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet].
- Norheim, T. & Svare, S. I. H. (2012). Lyrikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s. 56-89). Pax Forlag A/S.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornøyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. (A. Øye, Oms.). Pax Forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (2. utg.) (s. 149 – 171). Universitetsforlaget.
- 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>
- Ridderstrøm, H. (2020, 8. desember). Didaktisk litteratur. I *Litteratur og medieleksikon*. https://www.litteraturogmedieleksikon.no/gallery/didaktisk_litteratur.pdf
- Ridderstrøm, H. (2022, 14. februar). Trope. I *Litteratur og medieleksikon*. <https://www.litteraturogmedieleksikon.no/gallery/trope.pdf>
- Rimmereide, H. E. (2020). Estetisk erfaring gjennom lesning av Shaun Tans. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken* (s. 131 – 148). Universitetsforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring: Helhet og nærvær*. Pedlex.
- Risa, G. (1993). Analyse og vurdering av barnelitteratur. I T. Birkeland & G. Risa (Red.), *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing* (s. 7-22). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelens Forlag AS.
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. With a New Preface and Epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). The Modern Language Association.
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredidaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredidaktikken* (s. 13 – 26). Universitetsforlaget.
- Sagdahl, M. S. (2020, 30. juli). Etikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/etikk>
- Sjklovskij, V. B. (1916/1991). *Kunsten som grep*. (S. Fasting, Oms.). I A. Kitteng, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 11-25). Universitetsforlaget. (Opphavleg utgitt 1916).
- Sjøberg, S. (2020, 13. mars). Didaktikk. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/didaktikk>
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie: Innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Universitetsforlaget.
- Skre, I. B. (2021, 8. november). Resiliens. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/resiliens>
- Steinfeld, T. & Ullström, S.-O. (2012). Litteraturredidaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s. 226-241). Pax Forlag.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 17 – 31). Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget.

- Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Tjønneland, E. (2021, 30. november). Estetikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/estetikk>
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse: MED FAM EKMAN INN I BILDEBOKA*. Unipub forlag.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 357 – 381). Universitetsforlaget.
- Ungdata. (2020, 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Ungdata. <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 4/07, 107 (s. 357-371). <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2007-04-02>
- Vestre, I. H. (2021). «Vi er alle bøker med ulike kapitler. Noen kapitler er vidunderlige, mens andre er mørke og stygge»: *Psykiske utfordringer i ungdomsromanen Et hjerte i en kropp i verden* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet].
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Universitetsforlaget.
- Voie-Gunleifstøl, J. (2021). *Teacher's Beliefs about Literature as a Way of Talking about Mental Health Topics in the English Classroom* [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen].
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: En innføring i anvendt fortelle teori*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.