

***Ubesvart anrop* i arbeidet med livsmestring i skolen**

En litteraturdidaktisk tilnærming til den grafiske romanen *Ubesvart anrop*.

HILDE HOMESTAD

VEILEDER

Lene Anundsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultetet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvorfor og på hvilken måte den grafiske romanen *Ubesvart anrop* (2021) som omhandler tiden etter terrorangrepet 22. juli, skrevet av Nora Dåsnes, kan brukes i skolen med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i LK20. For å gjøre dette har jeg analysert boken med tanke på innhold og form. Jeg har presentert hvordan kognitiv litteraturredaktikk kan brukes for å aktualisere temaer i boka som kan være relevante med tanke på livsmestring. Ettersom *Ubesvart anrop* er en grafisk roman, har jeg analysert de forskjellige modalitetene og hvordan de jobber sammen. Videre har jeg også sett på hvordan traumat etter 22. juli kommer til uttrykk i romanen. Funn i analysen av boken viser at den kan være velegnet å bruke i skolen med tanke på livsmestring. Det er flere temaer i boken som kan være hensiktsmessige å utforske sammen med elevene i klasserommet. Jeg trekker også frem elementer med mediumet grafisk roman som potensielt kan være positivt i en pedagogisk sammenheng.

Abstract

In this master's thesis, I have investigated why and in what way the graphic novel *Ubesvart anrop* (2021), written by Nora Dåsnes which deals with the aftermath of the 22nd of July terrorist attacks, can be used in schools with regard to *Folkehelse og livsmestring*. This can be translated to "Public health and life skills" that was introduced as an interdisciplinary theme in the Norwegian curriculum in the year 2020. To do this, I have analyzed the book in terms of content and form. I have presented how cognitive literature didactics can be used to actualize themes in the book that may be relevant to life skills. As *Ubesvart anrop* is a graphic novel, I have analyzed the different modalities and how they work together. Furthermore, I have also looked into how the trauma after July 22nd is expressed in the novel. Findings from the analysis of the book show that it can be suitable for use in teaching with regard to life skills. There are several themes in the book that could be beneficial to explore with students in the classroom. I also highlight elements of the graphic novel medium that potentially can be positive in an educational context.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
1.1. Bakgrunn og problemstilling	5
1.2 Bakgrunn for valg av tema i lys av norskfaget og styringsdokumenter	7
1.3 Oppgavens oppbygning	10
2.0 Teori	11
2.1 Grafisk roman	11
2.1.1 Multimodalitet.....	13
2.1.2 Tid og rom	14
2.1.3 Ansiktet.....	15
2.1.4 Paratekst	15
2.1.5 Intertekstualitet.....	16
2.1.6 Visuelle virkemidler	16
2.2 Traume i litteraturen	17
2.3 Kognitiv litteraturredidaktikk	20
2.3.1 Navigering	21
2.3.2 Utfylling	22
2.3.3 Fordobling.....	24
2.4 Oppsummering	25
3.0 Metode	26
4.0 Analyse av <i>Ubesvart anrop</i>	28
4.1 Presentasjon av <i>Ubesvart anrop</i>	28
4.2 Analyse med vekt på form	32
4.2.1 Grafisk roman og multimodalitet	32
4.2.2 Tid og rom	33
4.2.3 Ansiktet.....	36
4.2.4 Parateksten.....	39
4.2.5 Intertekstualitet.....	40
4.2.5 Visuelle virkemidler	42
4.2.6 Oppsummering	47
4.3 Traumebevisst lesning av <i>Ubesvart anrop</i>	47
4.3.1 Traume på individ og kollektivt nivå.....	48
4.3.2 Minnemoduser.....	50
4.3.3 Oppsummering.....	52
4.4 Tematisk analyse og didaktisk bruk av <i>Ubesvart anrop</i>	52
4.4.1 Navigering	53
4.4.2 Utfylling	55
4.4.3 Fordobling.....	57

4.4.4 Legge til rette for mestring	66
4.4.5 Oppsummering	67
5.0 Avslutning	68
6.0 Litteraturliste	69

1.0 Innledning

1.1. Bakgrunn og problemstilling

Jeg har jobbet som norsklærer og spesialpedagog i noen år og det er kanskje denne kombinasjonen som har gjort meg interessert i grafiske romaner og de fordelene denne type roman kan ha med seg i undervisningen. Jeg vil i denne teksten sette et fokus på hvordan skjønnlitteratur, med fokus på grafisk roman, kan belyse det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i LK20. *Folkehelse og livsmestring* har både et fysisk og psykisk aspekt, i denne oppgaven skal jeg fokusere på det psykiske aspektet. Jeg skal undersøke hvordan man gjennom å lese og analysere skjønnlitterære verk, kan få innsikt i hvordan ulike faktorer påvirker våre liv, og hvordan man kan håndtere og mestre ulike utfordringer vi møter.

Jeg visste tidlig at jeg ønsket å bruke en grafisk roman i dette arbeidet. Grafiske romaner har blitt stadig mer populært de siste tiårene. Dette mediet åpner opp for en literacy- forståelse som omfavner både illustrasjon, verbaltekst og samspillet dem imellom. Selv om jeg visste tidlig at jeg ville bruke en grafisk roman, brukte jeg tid på å finne hvilken bok jeg ville bruke. Valget falt på *Ubesvart anrop* av Nora Dåsnes. Dette blant annet på grunn av den aktuelle tematikken og anerkjennelsen den har fått. Den er vinner av både Kulturdepartementets tegneseriepris (2021) og Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris (2022). « (..) Nora Dåsnes tegner Oslo slik Edvard Munch ville gjort det i dag.» skriver Kristine Isaksen, bokanmelder fra VG (Dåsnes, 2022).

Romanen handler om Rebekka som sliter med ulike tematikker i livet sitt, blant annet med de psykiske ettervirkningene av 22. juli. Mer generelt kan romanen leses som en fortelling om livet og uforutsigbarheten som følger med, og om hvordan mennesker takler utfordringer man møter på ulike måter.

Ut ifra disse tankene har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvorfor og på hvilken måte kan *Ubesvart anrop* være velegnet å bruke i skolen, særlig med tanke på det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i LK20?

Jeg har også formulert følgende forskningsspørsmål som utdyper og presiserer problemstillingen:

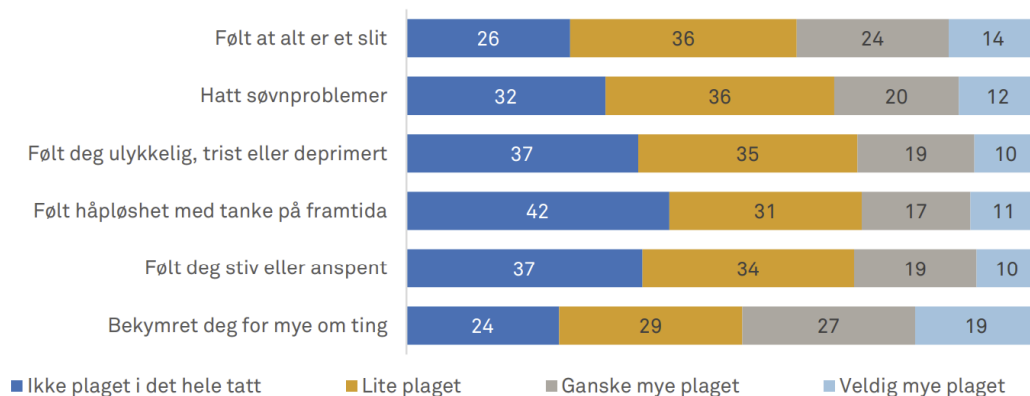
- Hvilke temaer i *Ubesvart anrop* er særlig aktuelle med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i skolen?
- Hvordan blir de visuelle virkemidlene og ikonoteksten i *Ubesvart anrop* brukt til å formidle temaene?
- Hvordan kommer traumet etter 22. juli til uttrykk i romanen?

I forsøket på å besvare denne problemstillingen og forskningsspørsmålene skal jeg analysere *Ubesvart anrop* med vekt på tematikk, men også si noe om formen. Denne analysen kan forhåpentligvis presentere noen måter boken er velegnet å bruke i undervisningen med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i LK20. Jeg skal også reflektere rundt hvordan traume kommer til uttrykk i teksten, og hvordan man i undervisningen kan bruke kognitiv litteraturredaktikk med begrepene *navigering*, *utfylling* og *fordobling* i arbeidet med livsmestring. Dette kan være interessant å forske på ettersom dagens generasjon ungdommer i økende grad rapporterer om psykiske helseplager (Potrebny, 2020, her i Danielsen, 2021, s. 15). Livet byr på mange utfordringer, ved å bruke denne boken i klasserommet kan man tydeliggjøre dette viktige temaet for ungdommene. I tillegg kan en slik analyse støtte opp om bruk av skjønnlitteratur til tverrfaglig arbeid. Det står skrevet i læreplanen for samfunnsfag at terrorangrepet 22. juli skal inngå som en del av det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). De fleste ungdommer i dag har ikke egne minner fra denne dagen. Det kan derfor være nyttig for dem å lese om karakterer som opplevde dagen slik det er beskrevet i boken. Videre kan denne oppgaven gi dem som leser nye ideer til bruk av skjønnlitteratur i undervisningen og hvordan sjangeren grafisk roman, med dens modaliteter, kan være velegnet å bruke i skolen. Jeg mener at den grafiske romanen *Ubesvart Anrop* er velegnet å bruke med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i LK20. Denne oppgaven er et forsøk på å begrunne denne påstanden.

1.2 Bakgrunn for valg av tema i lys av norskfaget og styringsdokumenter

Skolen kan ikke bli sett uavhengig av den sosiale, kulturelle, historiske og politiske konteksten den er en del av (Heldal, 2021, s. 256). Utdanningsdirektoratet har innført *Folkehelse og livsmestring* ettersom det er et tema som berører en samfunnsutfordring vi står ovenfor. Undersøkelser fra Ungdata viser at de aller fleste opplever skolen som et sted for trivsel og inkludering. I 2022 var det 109.700 ungdommer som deltok i undersøkelsen (Bakken, 2022, s. 3). Resultatet viser at 86 % trives på skolen. Det er derimot et negativt utviklingstrekk som viser at stadig flere elever opplever å ha et negativt forhold til skolen. Dette er en trend som startet rundt 2015. Andelen som trives på skolen har blitt redusert med seks prosent. Over halvparten rapporterer at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet (Bakken, 2022, s. 6). Under kan du se en tabell som viser andelen som har vært plaget med noen utvalgte emner. Selv om det er størst andel som sier at de ikke er plaget i det hele tatt eller lite plaget, kan det som lærer være viktig å være klar over disse tallene.

Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette?



Figur 1. Bakken, A. *Ungdata 2022 Nasjonale resultater* (2022, s. 37).

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

I LK20 under det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* kan man lese følgende:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14)

Som nevnt tidligere i innledningen vil ikke denne oppgaven fokusere på det fysiske aspektet av dette emne, fokuset vil være på det kognitive og emosjonelle aspektet. Man kan si at dette temaet har en del til felles med det salutogene perspektivet til Antonovsky. Dette perspektivet fokuserer på de positive ressursene og mulighetene man har for å forbedre helsen (Danielsen, 2021, s. 123). Ved å se på ulikheter og mangfold som positive ressurser kan flere oppleve å bli anerkjent og verdsatt. Dette kan føre til en økt følelse av tilhørighet og fellesskap blant elevene. I følge Bjørnsrud (2014, s. 39) har skolen noen utfordringer når det kommer til inkludering. Elevene kan oppleve avstand til lærestoff og arbeidsmåter. Disse elevene kan havne utenfor skolens tilrettelegging av læring. Ved å inkorporere det salutogene perspektivet i undervisningsplanleggingen, vil man ved å fokusere på de positive ressursene elevene bringer med seg, fremme elevenes positive utvikling. En pedagogisk tilnærming som fokuserer på dette og differensiering av opplæringen vil være hensiktsmessig for å møte ulike faglige utfordringer hos elevene. Jeg mener at en grafisk roman som læringsressurs potensielt kan inkludere flere elever i læringen. Grafiske romaner som medium kan være hensiktsmessig å bruke som læringsressurs ettersom den kan gi flere tilgang til teksten som helhet. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

Noen argumenterer for at ved å inkludere livsmestring på læreplanen og disiplinere elevene for å møte fremtidens samfunnsbehov, prioriterer man samfunnets behov over de individuelle behovene til elevene (Danielsen, 2021, s. 20). Dette kan skape en situasjon hvor elevene blir tvunget til å tilpasse seg et bestemt sett av ferdigheter og verdier som anses som relevante for samfunnet, uten at de får mulighet til å utvikle sine individuelle egenskaper og interesser. En god del ungdommer opplever skolearbeidet som stressende. Vedvarende stress over tid der man opplever å ikke mestre hverdagen kan ha en negativ innvirkning på ungdommer (Bakken, 2022, s. 22). Intensjonene med læreplanen kan virke mot sin hensikt dersom dette tverrfaglige temaet blir enda et element elevene føler at de må mestre og bli vurdert i, sier psykolog og filosof Ole Jacob Madsen (Dæhlen, 2021). Dersom dette tverrfaglige temaet blir oppfattet som enda en arbeidsoppgave, kan det resultere i at elevene opplever økt stress og

press. Det er viktig å være oppmerksom på at livsmestring i LK20 ikke skal bli oppfattet som en ekstra belastning på elevene, men heller som en mulighet til å lære og utvikle seg.

Litteratur kan være et nyttig verktøy for å aktualisere *Livsmestring og folkehelse* i LK20. Det finnes mange litterære verk som handler om psykisk helse og de sosiale og åndelige dimensjoner i menneskers liv. Skjønnlitteratur kan bidra til å øke elevenes forståelse av hva disse temaene innebærer og hvordan de påvirker mennesker på ulike måter. Hvor mye disse skjønnlitterære tekstene kan bidra til formålet med *Folkehelse og livsmestring*, avhenger av pedagogens vektlegging av ulike deler av undervisningsopplegget. Norskundervisningen har en viktig rolle i å støtte elevenes utvikling som hele mennesker, både når det gjelder deres kommunikasjonsferdigheter og deres evne til å håndtere følelser og relasjoner. Dette kan vi se i Utdanningsdirektoratets beskrivelse av hva det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* handler om i norskfaget:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3)

I norskfaget er det viktig å jobbe med å utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter både skriftlig og muntlig. I denne oppgaven skal jeg derimot ikke fokusere på hvordan elevene kan uttrykke seg skriftlig. Jeg skal fokusere på hvordan man kan veilede elevene til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer. Som sitert ovenfor, er dette ferdigheter som kan hjelpe elevene med å utvikle sin sosiale og følelsesmessige kompetanse for å kunne delta i det sosiale fellesskapet på en god måte. Gjennom å lese *Ubesvart anrop* kan elevene få innsikt i ulike følelser og erfaringer, og lære å sette ord på egne tanker og følelser. Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* handler altså ikke bare om å lære elevene fakta og informasjon, men om å utvikle deres kommunikasjonsferdigheter og styrke deres evne til å forstå og håndtere ulike følelser og relasjoner.

Elevene møter et stort mangfold av tekster i hverdagen i forhold til før. Av den grunn bør man åpne norskfaget for tekster som tradisjonelt ikke har vært en del av den norske kanoen. Teksttyper som elevene møter i hverdagen bør bli en del av skolehverdagen. Tekster med flere modaliteter kan være et eksempel på slike tekster. *Ubesvart anrop* er en grafisk roman

og inneholder med det flere modaliteter. Jeg velger å ta i bruk denne type roman ettersom både verbaltekst, illustrasjoner og samspillet dem imellom kan gi flere elever tilgang til å analysere og tolke motivene i boka.

1.3 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er strukturert i fem hovedkapitler; innledning, teori, metode, analyse og drøfting, og til slutt avslutning. I dette første kapitlet har jeg presentert valg av problemstilling, selve problemstillingen og bakgrunn for valg av tema i lys av norskfaget og styringsdokumenter. Deretter kommer teorikapitlet som er delt opp i tre deler. Den første delen omhandler teori om grafisk roman og dens virkemidler. Deretter kommer del to som består av traume i litteraturen og til slutt en del om kognitiv litteraturredaktikk. Deretter kommer kapittel tre som omhandler metode. Dette kapitlet er kort ettersom dette er en litterær oppgave og metoden blir i noe grad beskrevet også i teorikapitlet. Kapittel fire er hovedkapitlet i oppgaven, her analyserer jeg *Ubesvart anrop* ved hjelp av presentert teori i lys av problemstillingen. Deretter kommer avslutningen som en oppsummering og didaktisk refleksjon av oppgaven, og til slutt kommer litteraturlisten.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg greie ut om relevant teori som kan hjelpe meg med og utforske *Ubesvart anrop* med tanke på nevnt problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

Ettersom det er en grafisk roman jeg skal analysere, skal jeg se på hva som kjennetegner den grafiske romanen som medium og dens visuelle virkemidler. Deretter skal jeg omtale hvordan traume kan komme til uttrykk i litteraturen. Til slutt skal jeg presentere kognitiv litteraturdidaktikk.

2.1 Grafisk roman

I det følgende skal jeg ta for meg grafisk roman som medium. Mye av terminologien er hentet fra tegneserieteori, men det gjelder også grafiske romaner. Begrepene *tegnserier* og *grafisk roman* blir brukt om hverandre i litteraturen. Duncan et al. (2015, s. xv) argumenterer for at grafisk roman holder på å bli et eget medium, uavhengig av tegneserier. De blir utgitt av store forlag, og er godt synlige i biblioteker og bokforhandlere. Det er ikke slik at de som leser grafiske romaner nødvendigvis også leser tegneserier. På samme måte er det ikke nødvendigvis slik at forfattere av grafiske romaner er opptatte av tegneserier selv. Det som skiller grafiske romaner fra tegneserier kan være at grafiske romaner kan være lengre enn typiske tegneseriehefter og de har som regel avsluttede historier, i motsetning til tegneserier. Bildebokteori er også en del av teorikapittelet i denne oppgaven ettersom grafiske romaner inneholder bilder. I det videre vil jeg redegjøre for elementer ved grafiske romaner som er aktuelle for gjennomføringen av analysen og drøftingen som kommer senere i oppgaven.

Ubesvart anrop vil bli omtalt som en grafisk roman, ettersom Nora Dåsnes selv omtaler boken slik. Bjorvand (2020, s. 155) definerer grafisk roman som en bok med ett eller flere illustrasjoner på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet. Grafiske romaner har ofte en forfatter og en illustratør- av og til er dette den samme personen. Dette er tilfelle i *Ubesvart anrop*. Bjorvand (2020, s. 155) skriver i likhet med Duncan et al. (2015, s. xv) at handlingen er ofte omfattende- altså at den ikke består av mange korte fortellinger, noe som kan være mer vanlig i den tradisjonelle tegneserien. Målgruppen kan også sies å være noe mer moden enn hva den er til tegneserier. Ifølge Duncan et al. (2015, s. xv) har begrepet *grafisk roman* hjulpet forlag med å heve statusen til denne typen bøker.

Grafiske romaner og tegneserier har et mangfoldig bruksområde, og det er viktig å anerkjenne grafiske romaner som en egen form for kommunikasjon. Føreland (2022, s. 71) skriver at tegneserier i seg selv ikke er en sjanger. Ved å beskrive dette som en sjanger eller kun som skjønnlitteratur, gir det en snever forståelse av mediet. Det kan blant annet bli brukt til å formidle kunnskap, noe som den kjente tegneserieskaperen Scott McCloud har gjort i sin bok *Understanding Comics* (1996). I denne boken formidler han tegneserieteori i tegneserieformat.

McCloud (1993/2016, s. 13) beskriver tegneseriemediet slik: «Et bilde for seg selv er bare et bilde, men et bilde etterfulgt av et eller flere bilder forandrer det fra å være bilder til å bli *tegneseriekunst*». McCloud er forfatteren av *Understanding Comics* som kom ut i 1996. I denne oppgaven har jeg brukt *Hva er tegneserier?* (2016), som er den norske oversettelsen av denne. McCloud foreslår følgende definisjon av hva tegneserier er: «Tegnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge, med den hensikt å formidle informasjon og/eller fremkalle en estetisk reaksjon hos leseren» (McCloud, 1993/2016, s. 17). I denne definisjonen av tegneserier handler det ikke bare om tegninger og visuelle elementer, men også om rekkefølgen og plasseringen av disse elementene. Det vil si at det å plassere bildene i en bestemt rekkefølge er en avgjørende faktor for hvordan informasjonen og fortellingen blir oppfattet av leseren. Videre vil jeg også peke på at den estetiske reaksjonen en leser kan få av en tegneserie kan variere fra enkel beundring til følelser av spenning, frykt, humor eller empati. McCloud (1993/2016, s. 30-31) skriver videre at denne definisjonen derimot vil avises av nye generasjoner ettersom å definere tegneserier inngår i en kontinuerlig prosess. Han påpeker også at denne definisjonen utelater mange elementer som for eksempel sjanger, språklig stil, materialer eller kunstretning (McCloud, 1993/2016, s. 30-31).

Menneskeheten har brukt bilder til å kommunisere lenge før vi begynte med bokstaver som kommunikasjonsform. Det er derfor mange ulike meninger om når denne typen tekst startet. Scott McCloud (1993/2016, s. 25) kaller Rodolphe Töpffer (1799-1846) for den moderne tegneseriens far. Han sine fortellinger inneholdt både rammer rundt bildene og ikke minst så la han vekt på samspillet mellom bildene og verbalteksten. Dette hadde ikke vært vanlig tidligere.

2.1.1 Multimodalitet

En grafisk roman er en multimodal tekst som består av modalitetene verbaltekst og bilder, når disse brukes sammen kaller vi det for multimodalitet (Løvland, 2010, s. 1). McCloud (1993/2016, s. 55) skriver at gode serier er de som klarer å kombinere modalitetene på en harmonisk måte. Som nevnt tidligere la Rodolphe Töpffer vekt på samspeillet mellom bilder og ord. Dette samspeillet skaper en helhet som oppstår når vi leser modalitetene sammen. Denne helheten kaller vi for ikonotekst, som mange vil si er den grafiske romanens egentlige tekst. Det er vi som leser boka som skaper helheten. Bjorvand (2020, s. 158) skriver det slik: «Ikonotekst er skrift + bilder + leser.» Videre utdyper hun hvor viktig leseren er i dette regnestykke.

(...) vi leser litt forskjellige ikonotekster selv om vi sitter og leser tilsynelatende samme bok, nettopp fordi vi har forskjellige livserfaringer, tenker forskjellig, og dermed tilfører ikonoteksten forskjellig informasjon alle de stedene der det er åpne plasser eller der forfatteren har hold tilbake informasjon. (Bjorvand, 2020, s. 158)

Å lese en grafisk roman vil altså innebære en fortolkningsprosess mellom verbaltekst og bilder. Det vi ser i bildet påvirker hvordan vi tolker verbalteksten og omvendt. De er avhengige av hverandre. En modalitet kan derimot ha størst *funksjonell tyngde*. Alle modalitetene har ulike muligheter og begrensinger for hva og på hvilken måte de kan formidle, de har ulik modal affordans (Bjorvand, 2020, s. 163; Løvland, 2010, s. 3). På bakgrunn av dette kan man si at man har en ekstra utfordring i fortolkningsprosessen når man skal analysere grafiske romaner (Bjorvand, 2020, s. 166). Enten det er verbalteksten eller illustrasjonene som leses først, vil leseren automatisk skape forventninger om den andre modaliteten. Dette kan føre til at leseren utvikler nye forventninger og opplevelser, basert på den opprinnelige forventningen

McCloud (1993/2016, s. 71) kaller denne fortolkningsprosessen for induksjon. McCloud fremhever at det som skjer mellom rutene er spesielt viktig for forståelsen av fortellingen i den grafiske romanen, altså det som blir kalt for *the gutter* eller *rennesteinen* på norsk. Slik beskriver McCloud (1993/2016, s. 74) *rennesteinen*: «Her i dette ingenmannslandet tar menneskets forestillingsevne to separate bilder og omdanner dem til en ide». Bjorvand (2020, s. 156) velger å kalle disse mellomrommene for *fuger*. I grafiske romaner er det mange slike *rennesteiner* eller *fuger*. I *rennesteinen* kan vi som oftest ikke se noen ting, men på bakgrunn av erfaringer vet vi at det må finnes noe eller skje noe der. Dette fenomenet kalles for

induksjon (McCloud, 1993/2016, s. 71). Videre kaller McCloud (1993/2016, s. 76) leseren av tegneserier for medskaper, dette knytter han til begrepet induksjon. Han bruker ordet «medsammensvoren». Dersom ikke leseren bruker induksjon når han leser, vil ikke handlingen gi noe mening. Det er altså leseren som sammen med forfatteren bestemmer handlingen. For eksempel kan vi se en bil kjøre utfor et stup, men vi får ikke vite direkte hva som skjer med de i bilen. Da bruker vi induksjon for å skape mening i det vi leser av bildesammensetningen. Bjorvand (2020, s. 155) skriver at vi må bruke våre sanser og følelser for å få tak i meningen eller informasjonen som ligger i denne typen medium. Vi som leser må bruke vår livserfaring, følelser og fantasi for å koble sammen modalitetene til en estetisk helhet. Dette kan knyttes til kognitiv litteraturredidaktikk som jeg kommer tilbake til senere.

2.1.2 Tid og rom

McCloud (1993/2016, s. 106) skriver at selve ruten er tegneseriens viktigste ikon, de fungerer som hovedindikatoren på tid og rom i fortellingen. McCloud sier videre at det er innholdet i rutene, og ikke hvordan ruten er utformet, som bestemmer tiden og rommet. Men selv om ikke utformingen av ruten kan påvirke tid, kan de påvirke leserens opplevelse av tid. Bruk av ruter i tegneserier og grafiske romaner kan skape en opplevelse av tid og rom som vi ikke får i bøker med kun verbaltekst. Hver rute representerer vanligvis et enkelt øyeblikk i historien som blir presentert for leseren i en sekvens. Ved å bryte opp tid og rom på denne måten, skaper tegneserier en rytme som kan føles stakkato og avbrutt. Imidlertid kan hjernen vår bruke induksjon til å fylle ut hullene og koble øyeblikkene sammen til en helhetlig opplevelse. Som nevnt er induksjon en kognitiv prosess der vi trekker konklusjoner og generaliserer basert på tidligere erfaringer og informasjon. I tilfelle av tegneserier, kan vår evne til å bruke induksjon hjelpe oss å skape en sammenhengende historie og forståelse av virkeligheten som blir presentert på siden (McCloud, 1993/2016, s. 75). McCloud skriver for eksempel at en avlang rute kan gi oss som leser en fornemmelse av lengre tid. Dersom en rute går utenfor kanten av arket, altså har et såkalt *utfallende trykk*, er ikke lenger tiden fastsatt i en rute, da blir illustrasjonen preget av å være uten tid. Det blir et større tolkningsrom for leseren. Dersom en rute ikke har noe verbaltekst, kan det også skape en fornemmelse at tidløshet (McCloud, 1993/2016, s. 110).

Overgangen mellom to oppslag i tegneserier er ofte preget av udefinerte hull. Vi vet vanligvis ikke hvor lang tid som har gått mellom hvert oppslag. Det er opp til leseren å tolke hvor mye

tid som har gått, og leseren må fylle tomrommet ved å tolke visuelle elementer som indikerer en utvikling i tid. Tidsrytmen kan variere fra korte tidsintervaller (minutter, timer) til lengre tidsintervaller (uker, måneder, år). Hvordan leseren vil navigere seg gjennom teksten vil være avhengig av leserens kunnskap om avkoding av den visuelle kommunikasjonen. Noe av denne kunnskapen vil ligge implisitt hos leseren og er resultatet av tidligere erfaringer.

2.1.3 Ansiktet

Nesten alle skapere forenkler personer og ansikter til en viss grad, selv om mange kan være realistiske er det ingen som er fotorealistiske (McCloud, 1993/2016, s. 50). Skapere er avhengig av at leseren kan kjenne seg igjen i karakteren. Forenkling av karakterer er et særtrekk for at mennesker skal kunne gjøre dette. McCloud (1993/2016, s. 45) skriver at det kan være derfor barn er opptatt av tegnefilmfigurer, ettersom det er lett for dem å kjenne seg igjen i dem. Videre skriver han at dersom en karakter har for mange detaljer, blir leseren mer opptatt av karakteren enn selve budskapet. Vi lesere må fylle karakteren med innhold, på den måten blir karakteren en liten del av den som leser. Samtidig utelater man mye ved å tegne på denne måten.

Ifølge Kress & Van Leeuwen (2021, s. 116-117) har blikket til karakterer to funksjoner. For det første etableres en visuell form for direkte kontakt mellom karakter og leser. Når karakteren i boka ser på leseren oppstår det en følelse av at karakteren ser direkte på leseren. Dette kan skape en følelse av nærvær og gjøre det lettere for leseren å identifisere seg med karakteren. For det andre skapes en visuell handling som innebærer at leseren blir dratt inn i en imaginær relasjon med karakterene. Dette betyr at leseren må aktivt forestille seg situasjonen og karakterens handlinger, og dermed skapes en form for samspill mellom leseren og karakteren. Dette kan gi en opplevelse av å være til stede i teksten.

2.1.4 Paratekst

Parateksten er alt som er rundt selve fortellingen, det er innpakningen av boka, det kan være bokas tittel, innsidepermer og ytterpermer. Det er leserens første møte med boka og den bidrar til å skape forventinger og interesse, den kan ha betydning for hvordan leseren forstår og skaper mening med boka (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). I grafiske romaner kan parateksten skille seg ut ifra andre romaner, den kan gi et større innblikk i hva romanen handler om. Parateksten kan av den grunn bli en viktig del av fortellingen (Bjørvand, 2020, s. 160). For

eksempel kan en forside eller en tittel gi en indikasjon på sjangeren eller tonen i boken, og forventningene til leseren kan bli påvirket av dette. Parateksten har en estetisk funksjon ved å bidra til utformingen og utseendet til boken. I *Ubesvart Anrop* får vi en kort introduksjon på baksiden om hva boken handler om, men vi får også mye informasjon fra illustrasjonene i parateksten. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

2.1.5 Intertekstualitet

Intertekstualitet refererer til en forbindelse mellom tekster, der en tekst refererer til, låner fra, eller på annen måte påvirkes av en annen tekst. Det finnes forskjellige definisjoner på intertekstualitet. I følge den franske litteraturteoretikeren Gérard Genette handler intertekstualitet blant annet om den faktiske tilstedeværelsen av en tekst innenfor en annen tekst. Med andre ord, når en tekst inneholder sitater, allusjoner, referanser eller andre former for gjenbruk av en annen tekst, kan vi si at det forekommer intertekstualitet (Genette, 1997, s. 1-2). Ettersom *Ubesvart anrop* har tilstedeværelse av andre tekster som kan være viktig for forståelsen av romanen er intertekstualitet en viktig del av den litterære analysen. Gjennom å undersøke disse intertekstuelle forbindelsene, kan leserne få innsikt i forfatterens intensjoner og konteksten som teksten ble skrevet i.

2.1.6 Visuelle virkemidler

I denne teksten er det ikke de visuelle virkemidlene som er i fokus, men med tanke på at *Ubesvart anrop* er en grafisk roman, og det vi vet om ikonotekst, vil det være naturlig å ha med noe grunnleggende teori om visuelle virkemidler som er spesielt relevante med tanke på denne romanen.

Bildevinkel

Bildevinkelen har påvirkning på hvordan vi oppfatter det som blir vist i bildet og hvilke følelser og holdninger det kan skape hos oss. Vi snakker gjerne om normalvinkling, overvinkling (fugleperspektiv) og undervinkling (froskeperspektiv). Normalvinkling, som er en vinkel der kameraet befinner seg på samme nivå som motivet i bildet, kan gi en følelse av balanse og nøytralitet, og kan dermed oppfattes som en "normal" og objektiv fremstilling av motivet. Overvinkling, eller fugleperspektiv, er når kameraet er plassert høyt over motivet og ser ned på det. Dette kan gi en følelse av å være distansert fra motivet og kan skape en følelse av overlegenhet eller makt hos betrakteren. Overvinkling kan også brukes for å vise store

områder eller en oversikt over en situasjon. Undervinkling, eller froskeperspektiv, er når kameraet er plassert lavt og ser opp på motivet. Dette kan skape en følelse av at motivet er mektig og dominerende, mens betrakteren kan føle seg underlegen. Undervinkling kan også brukes for å vise motstand eller konflikt i en situasjon (Bjorvand, 2020, s. 169-171).

Bildeutsnitt

Illustratører og forfattere bruker bildeutsnitt som et virkemiddel for å skape relasjon mellom karakteren og leseren. For å illustrere de forskjellige relasjonene bruker skaperne av bildene bevisst forskjellige avstander i bildeutsnittet. Bildeutsnittene varierer på en skala fra heltotal, total, halvtotal, halv nær, nær og ultranær. Desto nærmere vi kommer objektet eller personen desto flere detaljer får vi, om for eksempel mimikken i et ansikt eller viktigheten av et objekt, samtidig får vi mindre informasjon om hva som skjer rundt (Bjorvand, 2020, s. 167-168).

Farger

Fargebruk er et viktig visuelt virkemiddel i *Ubesvart anrop*. Farger kan ifølge Bjorvand (2020, s. 172) være meningsbærende. Rødt kan bli brukt som et eksempel på noe som kan bety fare, dette vil vi også se i *Ubesvart anrop*. Farger kan også bli brukt som kontraster. Det kan uttrykke en følelse, en stemning, det kan uttrykke nyanser og dybder. Hele scener kan bli uttrykt gjennom farger (McCloud, 1993/2016, s. 199).

2.2 Traume i litteraturen

Jeg har valgt å bruke noe av teorien Unni Langås skriver om i hennes bok *Traumets betydning i norsk samtidslitteratur* (2016) i dette delkapittelet. I tillegg skal jeg bruke doktoravhandlingen *Vond, valdsamt og vedvarande* (2023) til Irene Hareide. Traume kommer fra gresk og betyr «sår». Ordet kan gjelde sår både for kropp og sinn, men bli i vår tid brukt for et såret sinn (Langås, 2016, s. 19). Videre skriver Langås (2016, s. 20) «Et felles trekk ved nyere definisjoner av ordet traume er at det ikke først og fremst beskriver den traumatiske hendelsen, altså hvordan såret ble tilført, men opplevelsens effekter». 22. juli 2011 er datoen for da 77 mennesker ble fratatt livet i et bombeangrep i Regjeringskvartalet og i en skytemassakre på Utøya. Dette skapte traumer i enkeltmenneskers liv, men også i nasjonen som helhet. Hareide (2023, s. 104-105) skriver i sin doktorgradsavhandling om hvordan traume kan være individuelt og kollektivt. Individuelt traume handler om et traume som en

enkeltperson opplever. Det som er vel så interessant i denne sammenhengen er kollektivt traume. Kollektivt traume er det som berører en større gruppe mennesker, for eksempel en nasjon. Fra dette kan vi trekke tråder til 22. juli 2011. Ifølge Hareide (2023, s. 105) kan dette ha skadevirkninger og skape ulike reaksjoner på både individuelt og kollektivt nivå.

Eit samfunn har ikkje ein felles psyke som kan ta skade på same konkrete vis som ein menneskeleg psyke, men eit kollektivt traume, som krig eller terror, kan påverke menneska i dette samfunnet sterkt, sjølv dei som ikkje er direkte råka. (Hareide, 2023, s. 105)

Langås (2016, s. 73) trekker frem at det for å bygge opp det kollektive samholdet etter 22. juli, raskt ble funnet frem lyriske tekster fra den norske kanonen. Det var et behov for å samles rundt litteratur for å underbygge det kollektive samholdet (Langås, 2016, s. 73). *Ubesvart anrop* ble utgitt i 2021, ti år etter hendelsen, den er fylt med flere forhold som skaper flere perspektiver på sorgen. Skjønnlitteraturen må ikke nødvendigvis formidle fakta nøyaktig slik det er. I stedet kan litteraturen være en kreativ og fantasifull form for kunstnerisk uttrykk som kan gi rom for å utforske ideer, tanker, følelser og opplevelser på en annen måte enn bare å gjengi virkeligheten. Ved å ta seg denne friheten, kan litteraturen påvirke våre oppfatninger av verden og vårt syn på hendelser og situasjoner (Langås, 2016, s. 34). Traume viser seg ikke alltid eksplisitt i teksten, derfor er litteratur der traume inngår som tema avhengig av tolkning. I litteraturvitenskaplig tolkning med fokus på traume, er ikke poenget med lesningen å diagnostisere en psykisk tilstand, men å analysere hvordan traume kommer til uttrykk i teksten. Man bør analysere tematiseringens narrative form, metaforiske språk og kulturelle betydning (Langås, 2016, s. 21). Langås beskriver traumelitteratur slik:

Litteratur om traumatiske hendelser og erfaringer handler om det sjokkerende og vonde som har hendt i fortiden, og som skaper en uholdbar og ødeleggende livssituasjon i nåtiden. Men det litterære fokuset er vent mot nåtid og framtid fordi teksten leverer fortolkninger av det som har hendt, og dermed kritiske perspektiver og ideer til reparerende handlemåter på individuelt og sosialt plan. (Langås, 2016, s. 13)

Det er altså en avstand i tid i fra da det vonde har skjedd til reaksjonen kommer. Dette understreker også Hareide (2023, s. 54): «Eit traume er så overveldande at det unndreg seg det medvitne minnet og kjem til syne seinare, som mareritt eller repetisjonar av det traumatiske» Hareide referer med dette til Cathy Caruths bok; *Trauma. Explorations in memory* (1995). I denne boka skriver Caruth at et traume ikke bare kan defineres som en hendelse som utløser en reaksjon. Hun skriver at det som er spesielt er tidsperspektiver i strukturen. Kjentetegnet er at reaksjonen er forsinket og gjerne kommer i form av minnebilder. Disse minnebildene

gjengir det som har skjedd, dette kan være i våken tilstand eller i drømmer (Hareide, 2023, s. 55).

Begrepet *Litterær konfigurasjon av kollektive traumer* viser til hvordan kollektive traumer, som for eksempel nasjonale traumer, blir representert og bearbeidet i litteraturen. Astrid Erll (her i Hareide, 2023, s. 114-115) har utviklet en teori om *modes of remembering*, som vi kan oversette til minnemoduser. Disse har hun brukt til å analysere hvordan kollektive traumer blir representert og bearbeidet i litteratur. Hun skiller mellom fem ulike minnemoduser som preger ulike litterære verk på ulike måter: erfaringsnær modus, antagonistisk modus, reflekterende modus, mytologiserende modus og en demytologiserende modus. I *Ubesvart anrop* er det de tre første modusene som er mest relevant og det er derfor de tre jeg skal presentere videre.

Den erfaringsnære modusen fokuserer på hvordan individuelle opplevelser og erfaringer blir formidlet, man opplever og komme nær hendelsen og erfaringene. Det er typisk med språklige virkemidler som forsterker den individuelle opplevelsen med å bruke for eksempel førstepersonforteller og presens. Den antagonistiske modusen er en tilnærming til å analysere litteratur som formidler kollektive traumer som fokuserer på konflikten mellom grupper eller individer som oppstår på grunn av traumatiske hendelser. Den reflekterende modusen åpner opp for at leseren får muligheten til å nettopp reflektere over hvordan karakterene bearbeider en traumatisk hendelse (Hareide, 2023, s. 114). Erll (her i Hareide, 2023, s. 113-114) påpeker også at ulike minnemoduser kan samvirke og påvirke hverandre, og at litteratur kan bidra til å skape nye minnemoduser og endre på de eksisterende. På denne måten bidrar Erlls teori om "modes of remembering" til å åpne opp for en mer kompleks forståelse av hvordan kollektive traumer blir representert og bearbeidet i kulturelle uttrykk som litteratur. Dette er viktig videre med tanke på hvordan en slik analyse av *Ubesvart anrop* kan brukes med tanke på livsmestring i skolen.

2.3 Kognitiv litteraturredidaktikk

Denne oppgaven handler i stor grad om kognitiv litteraturredidaktikk. Kognisjon betyr erkjennelse. Teori om kognisjon handler altså om hvordan vi erkjenner og om hvordan erkjennelse blir til- altså hvordan vi lærer (Kaspersen, 2009, s. 47). Litteraturredidaktikk, ifølge Kaspersen (2009, s. 178), referer til konkrete tekster, lesemåter og undervisningsformer. Dette gjør denne typen didaktikk annerledes enn den mer generelle fagdidaktikken. Kognitiv litteraturredidaktikk er med dette en tilnærming til å undervise og lære litteratur som tar hensyn til kognitive prosesser- altså hvordan erkjennelsen (læringen) blir til.

Vi har alle ulik erfaring med skjønnlitteratur, og vi leser av ulike grunner. Kvantiteten og kvaliteten i møte med tekst vil være variert, vi har også ulike erfaringer med oss i livet generelt. Hvilke erfaringer vi tar med seg i møtet med teksten vil påvirke hvordan vi forstår teksten. De prosessene som oppstår når man leser en tekst, kan knyttes til den kognitive litteraturredidaktikken. Denne måten å tenke på har utspring i blant annet den kognitive poetikken (Kaspersen, 2009 og Drangeid, 2014). Kognitiv poetikk er en relativ ny litteraturvitenskaplig retning som er opptatt av hvordan leseren bygger mentale verdener ut fra både teksten og leserens egen erfaringsbakgrunn. For å bygge disse mentale verdenene, må vi forstå selve teksten (Drangeid, 2014, s. 26). Personlig minner bidrar til at lesingen blir særegen for akkurat den leseren. Alt dette bidrar til utfylling av teksten. Drangeid (2014, s. 28) skriver det slik: «Leseren skaper fyldige mentale verdener med utgangspunkt i tekster, med erfart virkelighet som modell».

Drangeid (2014, s. 30) bruker begrepene *speilet* og *vinduet* i forbindelse med den litterære lesningen i skolen. Speilet bruker han som en metafor for lesning som en bekreftelse på egen identitet og kultur. Litteraturen brukes da som et speil som reflekterer leserens egen virkelighet og erfaringer. Leserens identifiserer seg med karakterene og situasjonene i boken og søker etter gjenkjennelse og bekreftelse av sine egne opplevelser. Denne tilnærmingen fokuserer på å utvikle leserens emosjonelle og personlige forståelse av teksten. Vinduet blir da, som begrepet tilsier, en metafor på hvordan man ser ut på andres erfaringer gjerne på tvers av kulturer. I dette perspektivet får leseren et glimt av en annen virkelighet og perspektiv. På denne måten kan man lære å forstå å respektere ulike synspunkter. Ved å lese på denne måten

kan man utvikle sin analytiske evne. Begge disse perspektivene er viktige i litteraturundervisning, men man bør være bevisst på hvilken tilnærming man bruker.

I det videre skal jeg presentere Drangeids tre analytiske begreper; *navigering*, *utfylling* og *fordobling*. I analysedelen av denne oppgaven vil jeg blant annet bruke disse begrepene i søken på et svar til problemstillingen; «Hvorfor og på hvilken måte kan *Ubesvart anrop* være velegnet å bruke i skolen, særlig med tanke på det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i LK20?»

2.3.1 Navigering

Det første analytiske perspektivet i kognitiv litteraturdidaktisk analyse kalles *navigering*. Dette perspektivet beskriver hvordan leseren navigerer seg gjennom teksten, ord til ord, setning til setning. I en grafisk roman vil dette også innebære lesning av illustrasjonene. Som navnet tilsier handler det altså om leserens evne til å navigere og orientere seg i teksten. Det handler om hvordan leseren oppfatter strukturen, modalitetene og hvordan ulike deler av teksten henger sammen. Drangeid (2014, s. 50) beskriver teksten som et kart der leseren må fylle ut kartet. Ettersom kartet fylles ut av leseren selv, vil kartet alltid være individuelt til en viss grad. Ut ifra teksten skaper leseren det Drangeid (2014, s. 51) kaller for *tekstverdener*.

Vår erfaring og kunnskap om språk, grammatikk, sjanger og kontekst vil påvirke vår forståelse av det vi leser. Vi bruker vår evne til å gjenkjenne sammenhenger og mønstre for å hjelpe oss med å organisere og forstå informasjonen. Det er viktig å poengtere at hvilke evner elevene har til å gjenkjenne sammenhengene og mønstrene i teksten vil variere. Dette kan variere av ulike årsaker, det kan være leserens erfaring som jeg har vært inne på, men det kan også være leserens evne til avkoding av verbaltekst eller tolkning av bilder og ikonoteksten. Kartet til leserne vil alltid være forskjellig ettersom ulike lesere fyller ut kartet sitt ulikt. Utfyllingen vil allikevel bli gjort ut ifra tekstens føringer, det er teksten som gir informasjonen leseren bruker til å bygge tekstverdenene (Drangeid, 2014, s. 51). I det videre skal jeg trekke frem begrepene *bildeskjema* og *synsvinkel* innenfor navigering før jeg går videre til begrepet utfylling.

Begrepet *bildeskjema* er sentralt i perspektivet navigering. Bildeskjemaer er mentale bilder eller visuelle representasjoner som vi bruker for å forstå og huske informasjon. Det kan også

forklares som mentale oppfatninger som er automatiserte i hvordan vi bruker språket vårt (Drangeid, 2014, s. 53). Disse skjemaene skisserer rom, gjerne gjennom preposisjoner, og indirekte uttrykker de også tid. For eksempel kan vi lage et mentalt bilde av terrorhandlingen når vi leser en beskrivelse av det i *Ubesvart anrop*. Ved å lage et slikt bilde, kan vi bedre forstå og huske beskrivelsen. Uttrykk for tid og rom er viktige for å forstå sammenhenger og organisere informasjon. Jeg har tidligere skrevet om tid og rom i grafiske romaner, mye av denne informasjonen kommer gjennom induksjonsprosessen til leseren.

Synsvinkel er også en faktor i tekstverdenen. Drangeid (2014, s. 55) beskriver synsvinkelen som ei sluse som leder oss inn i fiksjonen. Synsvinkelen avgjør hvilken informasjon vi som lesere får om karakterene i boka, den preger også opplevelsen av rom, tid og relasjoner mellom karakterene. Dersom en roman fortelles fra hovedpersonens synsvinkel, vil leseren ha en mer intim og personlig forståelse av hovedpersonens tanker, følelser og opplevelser. Dersom romanen derimot fortelles fra flere synsvinkler, kan leseren få en bredere forståelse av hendelsene og karakterene i fortellingen. Drangeid (2014, s. 56) skiller mellom ekstern og intern synsvinkel. Disse begrepene handler om vi henholdsvis opplever personen utenfra eller om vi opplever gjennom dem. Den eksterne synsvinkelen handler om å betrakte en litterær tekst fra utsiden, som en observatør. Dette kan være en nyttig tilnærming for å analysere fortellertekniske virkemidler som perspektiv, tid og rom. Det kan også være nyttig når man skal undersøke tekstens historiske og kulturelle kontekst. Den interne synsvinkelen derimot, handler om å identifisere seg med en karakter i teksten og betrakte verden gjennom dennes øyne. Dette kan være en nyttig tilnærming for å forstå karakterenes handlinger, følelser og perspektiver, samt for å engasjere seg følelsesmessig i teksten. Å være oppmerksom på synsvinkel kan også hjelpe leseren med å navigere gjennom en tekst på en mer produktiv måte ved å for eksempel få en mer helhetlig forståelse.

2.3.2 Utfylling

Det andre analytiske perspektivet til Drangeid er leserens *utfylling*. Det første perspektivet handler stort sett om tekstens føring, dette andre perspektivet handler om leserens mentale bidrag. Ut i fra generell kunnskap og personlig erfaring gjør leseren tekstverdenen mer fyldige (Drangeid, 2014, s. 65). Leseren må bruke sine kunnskaper og erfaringer til å fylle inn mangler i teksten og til å forstå teksten selv om ikke nødvendigvis alle detaljer er til stede. Disse manglene i teksten er det flere teoretikere som har uttalt seg om. Wolfgang Iser var en

av de mest markante skikkelsene innenfor leserorientert litteraturteori. Han brukte begrepet tomme plasser eller tomrom om det som Drangeid beskriver som mangler. Disse tomrommene er forutsetningen for samhandlingen med teksten og hvordan det påvirker tolkningen av teksten (Andersen et al., 2012, s. 216). Ifølge Iser er altså leseren aktiv i leseprosessen og konstruerer sin egen forståelse av teksten ut fra sine tidligere erfaringer, kunnskaper og verdier.

Manglene eller *tomrom* bygger på såkalt skjemateori, dette perspektivet vil være viktig med tanke på grafisk roman og dens virkemidler, spesielt med tanke på *rennesteinen*. I perspektivet om navigering ble *bildeskjema* med tanke på rom og tid introdusert. I perspektivet utfylling blir begrepet *begrepsskjema* introdusert. Dette handler om hvordan vi organiserer inntrykkene våre av det vi erfarer. Til sammen kan *bildeskjema* og *begrepsskjema* være med på å forklare hvordan erfaringene våre organiserer seg og kommer frem. Dette er avgjørende får evnen til å forstå det vi leser (Drangeid, 2014, s. 64). Som nevnt tidligere har vi alle forskjellige erfaringer og minner, derfor vil våre skjemaer være personlige. Forskjellige lesere vil sannsynligvis lage forskjellige skjemaer basert på deres egne tolkninger og forståelse av romanen. En tekst kan utfordre våre etablerte skjemaer, da kan det være at vi må utvikle eller justere dem. Kanskje må vi til og med forkaste etablerte skjemaer og danne nye. Denne prosessen blir kalt for *skjemaforsterkning* eller *skjemafornying* (Drangeid, 2014, s. 71).

Drangeid (2014, s. 75) trekker frem *tekstspesifikk framstilling* under perspektivet utfylling. Dette er teknikkene og de stilistiske elementene som brukes av forfatteren for å formidle en bestemt betydning eller effekt i teksten. Dette kan omfatte alt fra valg av ord og setningsstrukturer til symbolikk og temaer som gjennomsyrrer hele teksten. Visse framstillinger kan aktiverer hjernen vår når vi leser på en slik måte at vi føler at vi selv er hovedpersonen som føler og sanser. Dette er også avhengig av våre tidligere erfaringer, dersom vi har noenlunde relevante erfaringer å bygge på, kan leseren oppleve lesingen virkelighetsnært. En tekstspesifikk framstilling krever at leseren går nøye gjennom teksten og identifiserer de ulike teknikkene og stilistiske elementene som brukes for å skape den ønskede betydningen eller effekten. Dette kan inkludere å se etter gjentakelser eller variasjoner i språk og struktur, å analysere symbolikk og metaforer, og å vurdere hvordan ulike temaer og ideer blir presentert og utviklet gjennom hele teksten. Dette kan bidra til å avdekke de dypere lagene av mening og betydning som kan være skjult under overflaten av teksten.

2.3.3 Fordobling

Det tredje analytiske perspektivet er *fordobling*. Drangeid (2014, s.77) referer til den danske professoren Vibeke Hetmar når han skriver at fordobling handler om evnen til å se hvordan teksten kan overføres til et helhetlig budskap. Denne koblingen skjer når leseren forstår fremstillinger som uttrykk for noe mer. Dette er selve kjernen i litterær kompetanse. Litterær fordobling ligger som muligheter under tekstoverflaten. Vi kan se for oss den berømte isfjellmetaforen, der nesten hele isfjellet er skjult under overflaten. Vi må derfor dykke ned i teksten for å kunne se hva som ligger under (Drangeid, 2014, s. 78). *Begrepsmetaforer* er et viktig element i fordoblingsprosessen. Metafor er noe mange tenker på som noe konkret som blir brukt til å beskrive noe mer abstrakt. I den kognitive forståelsen av metaforbegrepet blir derimot ikke metafor bare forstått som et språklig uttrykk. Det er en grunnleggende måte å tenke på og forstå verden på (Drangeid, 2014, s. 79). *Bildemetaforer* er også en type metafor som Drangeid (2014, s. 81) trekker frem. En bildemetafor er en type metafor som bruker bilder eller visuelle beskrivelser for å sammenligne to ting. Ved å gjøre dette kan leseren oppleve det velkjente på nye måter (Drangeid, 2014, s. 81)

Ved å bruke litterær analyse på denne måten i skolen, vil lesing være fruktbart på mange måter. Det skaper en forventning til eleven at deres erfaringer og tanker er viktige for teksten. Aktiv deltakelse i læringen, i stedet for å være en passiv mottaker, kan være en motiverende faktor for eleven. På denne måten blir elevenes kognitive skjemaer utfordret og utviklet (Drangeid, 2014, s. 29).

Som nevnt tidligere er jeg som norsklærer og spesialpedagog interessert i de fordelene grafiske romaner kan ha med seg inn i undervisningen. Det at det tradisjonelt er mindre verbaltekst i grafiske romaner enn andre romaner kan være en fordel for svake verbaltekstlesere. Ifølge Høien & Lundberg (2012, s. 52), som har skrevet boken *Dysleksi- fra teori til praksis* (2012), har konteksten betydning ved ordavkodingen. Dersom ordet opptrer i en kontekst, vil avkodingen kunne støttes av blant annet pragmatiske holdepunkter. Det vil si de ledetrådene som er ikke-språklige, som for eksempel bilder og forhåndsinformasjon. Denne typen informasjon vil ha en viss innvirkning på selve avkodingsprosessen, og det spiller en viktig rolle i tekstforståelsen. Da jeg valgte ut *Ubesvart anrop* til denne masteroppgaven, gjorde jeg det ved å gjennomføre det Drangeid (2014, s. 88) kaller for en lærerfaglig analyse. Kort sagt vil dette si at man vurderer potensialet boka har som læremiddel

for unge lesere. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapittelet. I denne analysen tok jeg også en vurdering om hvordan denne boken kan bli mottatt av svake verbaltekstlesere, noe jeg kommer tilbake til i analysekapittelet.

2.4 Oppsummering

I kapittel to har jeg tatt for meg teori som danner det teoretiske rammeverket for analysen. Først presenterte jeg grafisk roman som medium og elementer som er relevante med tanke på å besvare problemstillingen. Induksjon som begrep og hvordan ansiktet blir illustrert er spesielt viktig for min videre analyse. Jeg har også presentert hvordan traume kan komme til uttrykk i litteraturen. Hareide skiller mellom individuelle og kollektive traumer, hvor sistnevnte påvirker større grupper, som en hel nasjon. Man kan trekke linjer fra dette til terrorangrepene 22. juli, som kan ha skadet både enkeltindivider og samfunnet som helhet. Til slutt har jeg tatt for meg kognitiv litteraturredaktikk og hvordan det kan være velegnet å bruke i en didaktisk sammenheng. Kognitiv litteraturredaktikk er en tilnærming til litteraturundervisning som tar utgangspunkt i hvordan leseren bygger mentale verdener ut fra både teksten og leserens egen erfaringsbakgrunn. Jeg har tatt for meg begrepene *navigering*, *utfylling* og *fordobling*. Kognitiv litteraturredaktikk tar også hensyn til at leseren kan bruke litteraturen som et speil for å reflektere egen identitet, eller som et vindu for å se ut på andres erfaringer og perspektiver.

3.0 Metode

I analysen min vil jeg, som nevnt, undersøke *Ubesvart anrop* opp imot hvordan den kan brukes i skolen med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i LK20. Jeg vil bruke teori som omhandler dette, nemlig kognitiv litteraturredidaktikk og traume i litteraturen. Denne teorien er opptatt av innholdssiden av teksten. Dette vil også være sentralt i min analyse. Men som nevnt tidligere så henger innhold og form sterkt sammen. I analysen skal jeg derfor også involvere formsiden. Ettersom dette er en grafisk roman, vil sjangeren og de visuelle virkemidlene også være til stede i analysen med tanke på form. Det vil derimot være innholdet og tema som er mest sentralt.

Den hermeneutiske metoden er den overordnede metodiske tilnærmingen jeg bruker for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Å fortolke vil si at man forsøker å finne mening i noe som ikke er tydelig (Dalland, 2012, s. 57). Denne metoden kan brukes til å analysere og tolke skjønnlitteratur. Ved å lese på denne måten, setter man teksten inn i en større sammenheng. Jeg skal, på hermeneutisk vis, få en helhetsoppfatning som jeg skal sette i forhold til en mer detaljert litterær analyse av noen utvalgte trekk. Å analysere på denne måten forutsetter at man nærleser teksten. Å analysere betyr at vi studerer noe grundig, vi plukker fra hverandre en helhet, for å studere enkeltdelene (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 47-48). Med tanke på at jeg skal ha hovedfokuset mitt på tematikken i boka, kan man kalle metoden for en tematisk nærlesing.

Prosessen med å velge ut en velegnet bok til denne oppgaven er en del av metoden min. Det kan være utfordrende å ta stilling til hvilken tekst som passer ettersom en klasse er mangfoldig med elever som har ulike erfaringer og preferanser. Jeg brukte det Drangeid (2014, s. 88) kaller for en lærefaglig analyse da jeg leste boka for å vurdere om den var aktuell. Dette er en form for analyse som målrettet ser på potensiale som ligger i teksten som læremiddel, hvordan vil den fungere for en ung leser? Man ser etter muligheter og utfordringer i teksten som eleven potensielt vil møte. En slik analyse foretar man seg ved å blant annet bevege seg frem og tilbake mellom tekstlesing og teori, tekst og kontekst, og nærlesing og overblikk. I vurderingen av *Ubesvart anrop* var det viktig for meg å finne ut om den var passende for alle som sitter i et klasserom både med tanke på innhold og form. Jeg vurderte derfor blant annet bokens verbalspråklige kompleksitet og illustrasjonenes kompleksitet. For svake verbaltekstlesere kan det være utfordrende å lese en lang og kompleks verbaltekst, spesielt når det er lite avbrudd og visuelle elementer i teksten. Grafiske

romaner tilbyr derimot en mer visuell måte å presentere historier på, som kan hjelpe til med å bryte ned og forenkle informasjonen og gjøre det lettere å forstå. Videre i den lærefaglige analysen er de tre perspektivene til Drangeid, som er forklart i forrige kapittel, viktig i analyseprosessen. En slik analyse er også i tråd med den hermeneutiske metoden, men har i tillegg et «lærerperspektiv» med seg.

Når jeg i det videre skal presentere resultatet av min lærerfaglige analyse, er det viktig å huske på at dette er min forståelse, min hermeneutiske prosess, som ligger til grunn. Jeg har spesialpedagogisk utdanning og har jobbet innen dette feltet. Av den grunn vil jeg i denne analysen også ha et fokus på hvordan mediet grafisk roman kan være inkluderende for lesere med svake avkodingsferdigheter.

4.0 Analyse av *Ubesvart anrop*

Dette kapittelet utgjør hoveddelen av oppgaven. Kapittelet er delt opp i fire deler. Først kommer en presentasjon av *Ubesvart anrop*. Både handlingen og andre elementer som er viktig i den videre analysen blir presentert. I del to skal jeg drøfte hvordan modalitetene jobber sammen for å formidle temaene i romanen og jeg skal også trekke frem elementer som er spesielt viktige for denne teksten. Deretter skal jeg i del tre se på hvordan traume kommer til uttrykk i romanen. Fjerde og siste del handler om på hvilken måte *Ubesvart anrop* og dens tema er velegnet å bruke med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i LK20. Til å drøfte dette skal jeg se på hvordan man kan bruke begrepene *navigering*, *utfylling* og *fordobling* i kognitiv litteraturredidaktikk i undervisningen for å sette livsmestring på agenda. Det skal jeg gjøre ved å se på meningspotensialet som ligger i handlingen og noen sentrale temaer. Først er det nødvendig med en presentasjon av romanen.

4.1 Presentasjon av *Ubesvart anrop*

Ubesvart anrop handler om Rebekka som sliter med tunge tanker etter terrorangrepet 22. juli. Rebekka bor sammen med moren og broren, Joachim. Faren er ikke til stede, han blir heller ikke nevnt i bokas handlingsforløp. Bokens handling starter omtrent en måned etter terrorangrepet. Moren til Rebekka er opptatt av TV-en og mediedekningen. Veldig raskt får vi et tilbakeblikk til hvordan Rebekka opplevde 22. juli. Den dagen skatet hun sammen med bestevennen, Fariba, i en skatepark med utsikt over sentrum i Oslo, altså ikke langt ifra bombingene. De hørte et smell, men de forstår ikke hva det er for noe og tenker nok at det ikke er noe alvorlig. De skjønner først alvorret når de ser at de har mange ubesvart anrop fra foreldrene på mobilen.

Rebekka og Fariba skal begynne på første året på videregående. Samtidig som Rebekka sliter med tunge tanker prøver hun å finne sin plass på den nye skolen. Jentene omtaler seg selv for «tapere» og de snakker om at de tre siste årene har vært noe drit og at det skal bli greit med en ny start. Jentene er skoleflinke og pliktoppfyllende, så når de omtaler seg som «tapere», referer de nok til at de ikke er en del av de populære på skolen. De passer ikke helt inn blant annet fordi de er skoleflinke, noe som kan bli sett på som «nerdete». I tillegg bærer Fariba

hijab og Rebekka har et androgynt uteseende. Dette er nok til at de skiller seg ut fra mengden, noe som kan være vanskelig i seg selv.

Rebekka prøver som sagt å finne sin plass på den nye skolen. Hun forsøker å holde seg opptatt med revy-en på skolen, men hun klarer derimot ikke å la være å tenke på terrorangrepene. Hun forstår ikke hvorfor hun sliter med dette, hun kjente ingen som ble drept eller skadet. Hun sliter med å forstå sine egne følelser og hun klarer ikke å rettferdiggjøre dem. Samtidig med dette så er det utfordringer i hjemmet. Hun har en eldre bror, Joachim, som bare sitter hjemme foran datamaskinen. Han har ikke fått læreplass og er ikke motivert for å finne en jobb. Moren virker fraværende i forhold til Rebekka. Broren og moren krangler mye. Senere i handlingen kommer det frem at moren jobber som politi. Da kan vi forstå at hun har vært nokså distraheret av både mediene med tanke på all kritikken politiet fikk for deres håndtering den dagen og for bekymringen hun har rundt sønnen. Sønnen kan, for leserne, assosieres med gjerningsmannen. Han er en einstøing som tilbringer mye tid foran datamaskinen. Dette kommer jeg tilbake til.

Det kan virke som om Fariba takler hendelsen på en annen måte enn Rebecca. Dette til tross for at hun opplevde trakassering rett etter hendelsen, hun blir kalt «jævla jihadist» på åpen gate (Dåsnes, 2021, s. 47), sannsynligvis på grunn av at hun bærer hijab. Mange antok nok at det var en med muslimsk bakgrunn som stod bak angrepet. På tross av dette virker Fariba sine bekymringer å være mer «normale» i forhold til ungdomslivet. Hun jobber med å passe inn sosialt og holder seg opptatt med blant annet å være aktiv i AUF og delta på arabisk språkkurs. Jeg må derimot poengtere at det er Rebekka som har fortellerstemmen i boka, derfor er det hennes følelsesliv som kommer mest til uttrykk. Av den grunn får vi ikke samme innblikk i Fariba sitt følelsesliv.

Ubesvart anrop karakteriseres som en grafisk roman. Fra bokens paratekst: «Ubesvart anrop er en grafisk roman om terrorangrepene, om livet etterpå og om alle vi savner uten noen gang å ha kjent dem.». Romanen kan også karakteriseres som en ungdomsroman. Tekster som er skrevet for ungdom, altså ungdomslitteratur, formidler et ungdomsperspektiv. Slettan (2020, s. 17) peker på at forfattere av ungdomsromaner derfor må søke tilbake til egen ungdomserfaring for å skrive en tekst som ungdommer kan kjenne seg igjen i. Selv om Dåsnes ikke er ungdom lenger, formidler hun et ungdomsperspektiv. Hun har en evne til å leve seg inn i hvordan det er å være ungdom, leseren får dermed et realistisk innblikk i

Rebekka sin hverdag. Dåsnes ble født i 1995, det vil si at hun var 16 år da terroren ble begått i 2011. Det kan tenkes at det er egne tanker og erfaringer som har inspirert henne til å skrive denne romanen. Med denne tankegangen kan man si at *Ubesvart anrop* kan være en kunstnerisk bearbeidelse av forfatterens opplevelser og erfaringer.

Ubesvart anrop kan også plasseres inn i sjangeren samtidsrealistisk ungdomsroman. Ofte opplever hovedpersonen i denne typen sjanger eksistensielle kriser som er knyttet opp mot vonde ting som for eksempel psykiske plager. Hovedpersonen kommer seg gjerne gjennom utfordringene gjennom en avklaring som ofte kommer etter at hovedpersonen tar noen livsvalg (Nes & Slettan, 2020, s. 36-37). Rebekka gjennomgår det man kan kalle for en eksistensiell krise, men hun kommer seg gjennom det etter at hun tar noen valg. Hun velger å reise til Utøya, hun håper å få en dypere forståelse av følelsene hun bærer med seg. Dette fører til at hun tar en prat med broren og får noen svar som hun trenger å høre for å begynne å helbrede seg selv. Dette kan bli sett på som vendepunktet i boka. Hun har båret på en frykt for hva broren muligens tenker, om han har de samme tankene som gjerningsmannen. Her får hun endelig en avklaring fra broren. Dette kommer jeg tilbake til. Denne samtalen fører igjen til at hun klarer å åpne seg opp for flere. Innholdet i romanen er virkelighetsnært, mange kan kjenne seg igjen i følelsene til Rebekka. Detaljer i boka gjør at vi tenker at den er fra den virkelige verden, spesielt med tanke på hvordan ansiktet til Rebecca er illustrert. Dette kommer jeg også tilbake til.

Innenfor realistisk litteratur er det en konvensjon at personene, handlinga og miljøet skal være troverdige. Innenfor en samtidsrealistisk ungdomsroman vil dette altså si at romanen bør oppleves realistisk for ungdommene som skal lese den, slik at leseren opplever at romanens innhold er noe som kunne ha skjedd i virkeligheten. En metode for å skape virkelighetseffekt på er å bruke mange detaljer i handlingen (Nes & Slettan, 2020, s. 37-38). Ettersom *Ubesvart anrop* er en grafisk roman består den således av både verbaltekst og bilder som jobber sammen. Ved å se på illustrasjonene og verbalteksten hver for seg, og sammen, vil man få presentert detaljer. Hvor mottakelig leseren er for å ta inn over seg disse detaljene avhenger av tidligere erfaringer (Drangeid, 2014, s. 65), dette kommer jeg tilbake til senere i analysen. En annen ting som kjennetegner realistisk ungdomslitteratur er at den ofte inneholder karakterer som er empatisk innstilt og ønsker det beste for ungdommene (Nes & Slettan, 2020, s. 41). *Ubesvart anrop* har ikke mange voksenskikkelser i handlingen. Vi møter moren og mormoren til Rebekka, og moren til Fariba. Det er også noen voksne «statister» og lærere,

men de er lite synlige. Moren skal i utgangspunktet være en trygg person i Rebekkas liv, men i starten av romanen virker moren veldig distansert fra Rebekka. Hun er stresset for sønnen og prøver å konfrontere hans handlinger eller mangel på handlinger. Det er derimot tydelig at hun bryr seg om sine barn.

En siste ting jeg vil nevne i denne presentasjonen er identitet. I følge Nes & Slettan (2020, s. 39) står identitet helt sentralt i realistiske ungdomsromaner. Videre skriver de følgende:

I prosessen med å utvikle ein identitet møter hovudpersonen utfordringar, motgang, konflikhtar, opplever kriser og blir sett på prøver. Slik kan ho eller han potensielt forstå både seg sjølv og omverdan betre. (Nes & Slettan, 2020, s. 39)

Dette kan vi se at også gjelder «vår» hovedperson Rebekka. Hun følger det tradisjonelle hjem-borte- hjem som er et narrativt grunnmønster i mange barne- og ungdomsbøker. Dette gjør hun i en såkalt overført betydning. Overført betydning av hjem-borte- hjem vil si at hovedpersonen blir tatt bort i fra det kjente, som for eksempel familie og venner, for så å komme tilbake til dem igjen. Denne metaforiske reisen kan legge til rette for en indre reise der identiteten utvikler seg (Bjorvand, 2020, s. 39). Når hovedpersonen blir tatt bort fra det kjente og komfortable miljøet, kan dette føre til en følelse av usikkerhet, som kan være en katalysator for personlig vekst. Dette kan bidra til å utvikle hovedpersonens karakter og identitet. Man kan si at Rebekka blir tatt bort ifra familien og en viss grad venner. Moren og broren er distanserte og Fariba viser liten forståelse for hvordan Rebekka har det. Hun klarer ikke å dele sine bekymringer med de som står henne nær. Utover i handlingsforløpet må hun takle utfordringer som krever at hun åpner seg opp om hvordan hun føler. Dette kan man si at bidrar til å utvikle hennes identitet.

Som nevnt tidligere handler det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i norskfaget blant annet om hvordan lesing av skjønnlitteratur både kan bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og med det bidra til identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Ved å bruke *Ubesvart anrop* i skolen kan man bruke dens temaer som for eksempel psykiske plager, traume, utenforskap, fremmedfrykt og utfordrende hjemmesituasjoner til å både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og med det bidra til identitetsutvikling. Ved å lese om karakterer som har lignende erfaringer, kan elevene identifisere seg med disse karakterene og få en dypere forståelse av sine egne følelser og opplevelser. Dette kan bidra til å bekrefte og styrke deres selvbilde. Samtidig kan boken også

utfordre elevenes selvbylde ved å presentere alternative perspektiver og løsninger på problemene som beskrives i boken. Dette kan gi elevene en mulighet til å reflektere over sine egne erfaringer og vurdere nye måter å takle utfordringene på. På denne måten kan bøker bidra til en utvidelse av elevenes identitet og muligens også bidra til deres livsmestring.

4.2 Analyse med vekt på form

Som nevnt i metoddelen skal ikke hovedfokuset i denne teksten være på formsiden, men på innholdet i romanen. Det er derimot naturlig å ta med noe om formsiden ettersom det er en grafisk roman. Illustrasjonene og samspillet mellom modalitetene har innvirkning på hvordan teksten blir lest. Hvordan de visuelle virkemidlene og ikonoteksten i *Ubesvart anrop* blir brukt til å formidle temaene i boka er et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven. I denne delen av oppgaven skal jeg forsøke å besvare dette spørsmålet.

4.2.1 Grafisk roman og multimodalitet

Ubesvart anrop er, som nevnt, en grafisk roman. Den har flere illustrasjoner på hvert oppslag som sammen med verbalteksten utgjør en estetisk helhet (Bjørvand, 2020, s. 155). Bjørvand (2020, s. 154-155) skriver at grafiske romaner passer spesielt godt til ungdommer, dette er med tanke på at det er et visuelt medium. Ungdommer har gjerne denne visuelle kompetansen i grunn fra både film, dataspill og andre sammensatte tekster. Ifølge Drangeid (2014, s. 31) vil det være mer utfordrende for en leser å komme gjennom teksten dersom man ikke føler at man får utbytte av å lese teksten. Man kan oppleve å få lite utbytte dersom teksten er for utfordrende eller for enkel. *Ubesvart anrop* kan oppleves som overkommelig for dem som har lesevaner eller andre utfordringer som gjør at verbalteksten oppleves som et hinder. I denne romanen er det lite verbaltekst i forhold til tradisjonelle romaner, i tillegg så spiller modalitetene sammen, derfor kan illustrasjonene være en støtte i å formidle historien selv om leseferdighetene er begrenset. Høien & Lundberg (2012, s. 52) skriver at konteksten har en viktig rolle i å avkode ord. Når et ord opptrer i en sammenheng, kan avkodingen bli hjulpet av pragmatiske holdepunkter som for eksempel illustrasjoner.

Man kan derimot også si at *Ubesvart anrop* kan for noen oppleves som mindre kompleks enn tradisjonelle tekster, ettersom det er lite verbaltekst. Noen vil kanskje også mene at grafiske romaner ikke hører hjemme i skolen. Man kan derimot si at grafiske romaner i dag har blitt en

etablert del av kulturen, også i skolesammenheng. I en undervisningssituasjon er det lærerens ansvar å tilpasse til elevenes leseferdigheter og evner, slik at de kan utfordres og utvikle seg videre. Dersom noen elever opplever grafiske romaner som for enkle, kan læreren utfordre dem ved å for eksempel be dem fokusere på samspillet mellom modalitetene i teksten. Dette kan bety å analysere språkbruk, symbolikk, karakterutvikling og andre litterære teknikker. Man bør være forsiktig med å kalle grafiske romaner for enkle. Det er ikke bare verbaltekstmengden som avgjør hvor enkel eller hvor vanskelig en tekst er, men hvordan man leser modalitetene sammen og bruker induksjon, slik som McCloud (1993/2016, s. 71) beskriver det, i lesningen. Uansett hvilke leseferdigheter man har, kan læreren med hjelp av kognitiv litteraturredidaktikk og multimodal kompetanse, utfordre elevene til å skape mening gjennom *Ubesvart anrop*. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysen.

McCloud bruker ordet induksjon for å beskrive den prosessen som skjer når vi tolker blant annet verbaltekst, bilde og tomrom sammen. Når man leser *Ubesvart anrop* må man altså foreta en fortolkning av verbaltekst og bilde- og hvordan de påvirker hverandre. Løvland (2010, s. 3) og Bjorvand (2020, s. 163) skriver om modal affordans, altså at modalitetene har ulike muligheter og begrensinger for å formidle. Hvilken modalitet har størst funksjonell tyngde i *Ubesvart anrop*? Det kan være ulike svar på dette avhengig av egne begreppskjemaer. For min del, tenker jeg at det ofte er illustrasjonene som bærer den største funksjonelle tyngden. Det er kun få ganger Rebekka uttrykker sin sårbarhet verbalt. Hun forteller oss ikke direkte i verbaltekst hvordan hun har det før helt i slutten av fortellingen. Men vi får vite det gjennom illustrasjonene til Dåsnes, som ofte står alene på en side, uten verbaltekst.

4.2.2 Tid og rom

Tid og rom spiller en viktig rolle i grafiske romaner da det kan brukes til å drive handlingen og utviklingen av historien fremover. Ettersom dette er en grafisk roman, vil mye av informasjonen om tid og rom komme gjennom illustrasjonene. McCloud (1993/2016, s. 106) skriver at ruten er tegneseriens viktigste ikon ettersom de er hovedindikatoren på tid og rom. Videre skriver han at det er innholdet i rutene som er den viktigste indikatoren, og ikke formen og plasseringen av rutene, selv om dette også kan være med å påvirke oppfatningen av tid. Historien til Nora Dåsnes starter midt i handlingen, nesten en måned etter 22. juli. Vi blir kastet rett inn i historien, uten å ha en fullstendig forståelse av karakterene eller situasjonen de

befinner seg i. Det tar ikke lang tid før vi får et tilbakeblikk på hvordan Rebekka opplevde de traumatiske minuttene da bombingene skjedde. Tilbakeblikkene til Rebekka påvirker tempoet i historien. På en måte kan vi si at det bremser framgangen i fortellingen, samtidig så gir tilbakeblikkene oss et dypere innblikk i tankene hennes. Vi får informasjon fra både verbaltekst og illustrasjoner at tiden går framover. Illustrasjonene viser blant annet ulike årstider som gjør at vi som lesere forstår at vi følger Rebekka omtrent et skoleår.

I det videre skal jeg presentere hvordan rutene og rennesteinen kan indikere tid. Figur 2 illustrerer at Rebekka lager mat og at hun prøver å formidle til broren at maten er klar. Den øverste ruten gir rom for å tolke at det går en viss tid ettersom musikken spiller og dampen farer oppover. Denne ruten er også avlang, noe som McCloud (1993/2016, s. 110) skriver kan gi leseren en fornemmelse av lengre tid. En rute uten verbaltekst kan også være med på å påvirke vår tanke om tid. Når en tegneserie har ruter uten tekst, kan det gi leseren mer tid til å betrakte bildene og reflektere over hva som skjer. Dette kan føre til at tiden virker å gå langsommere. I denne ruten er det altså både innholdet og den avlange formen som er med på å bestemme tidsfølelsen. I raden under er rutene delt opp i tre like store ruter som er plassert rett etter hverandre. I den første ruten er det en snakkeboble. Denne snakkeboblen indikerer til oss som leser at tidsinnholdet i ruten varer like lenge som det tar å si: «Joakim! Det er mat». I den andre ruten er det derimot en liten tankeboble med tre prikker inni. Dette indikerer at Rebekka venter på svar, og at det tar lenger tid enn det burde. I den siste ruten har Rebekka forflyttet seg fra kjøkkenet til rommet der Joakim befinner seg. Disse tre rutene er en sekvens som kan oppleves for noen som stakkato og avbrutt, noe som ikke er uvanlig i den grafiske romanen. Vi som leser må bruke vår induksjon til å skape en sammenhengende historie og forståelse av virkeligheten som blir presentert (McCloud, 1993/2016, s. 75). Det er det som skjer mellom rutene som er spesielt viktig, det er det McCloud (1993/2016, s. 74) kaller for rennesteinen. Vi må tolke hva det er som egentlig skjer i rennesteinen. Vi får ikke direkte vite at Rebekka har forflyttet seg, men vi forstår det ut ifra sekvensen.

Rennesteinen i figur 2 skiller seg ikke merkverdig ut. Den er lik mellom hver illustrasjon og også rundt illustrasjonene. Den har derimot som nevnt en hensikt. Den viser for det første at tiden går framover, men den gir også leseren en pause og tid til å bearbeide det som nettopp har skjedd i den forrige ruten og forberede seg på hva som kommer videre i den neste ruten. Det er i rennesteinen at vi som lesere må bruke vår tekstverden aktivt til å fylle ut det vi tenker skjer i rennesteinen, mellom illustrasjonene. Vi som leser må bruke det McCloud kaller

for induksjon, vi er medskapere av teksten. Ettersom induksjon er en kognitiv prosess som er basert på tidligere erfaringer, vil navigeringen til leseren være avhengig av leserens evne til å avkode den visuelle kommunikasjonen.



Figur 2. Side 50



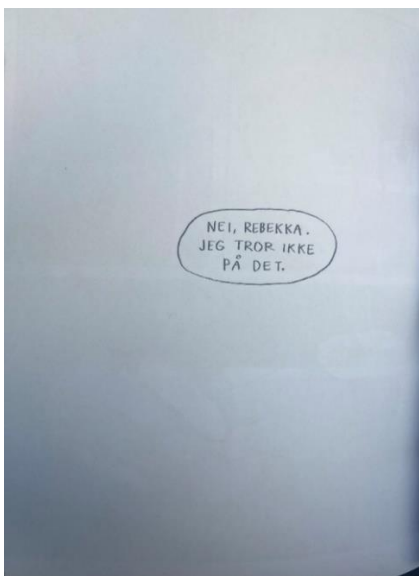
Figur 3. Side 262

Rennesteinen i figur 3 har et litt mer spesielt uttrykk enn i figur 2. På grunn av at illustrasjonene øverst er relativt like, er det mindre rom for å fylle inn med det vi tenker skjer i rennesteinen. I bunnen av siden får derimot rennesteinen en viktig rolle. Ettersom rennesteinen får mye plass i bunnen av siden, kan vi tenke at det går mye tid, spesielt med tanke på de sammenkrøllede papirlappene som ligger midt i rennesteinen. Dette oppslaget har ikke noe verbaltekst, dette er også med på å skape en stemning av tidløshet (McCloud, s. 1993/2016, s. 110).

I figur 14 på side 44 i denne teksten, får vi gjennom en samtale Rebekka har med broren, innblikk i hva hun tenker. På disse oppslagene har Dåsnes ikke brukt ruter, men *utfallende trykk*- altså at illustrasjon går helt ut til kanten av siden, og at det ikke er noe *rennestein* rundt illustrasjonen. Dette virkemiddelet kan gi inntrykk av tidløshet (McCloud, 1993/2016, s. 110). Samtidig er det verbaltekst på siden som er med på å skape en viss tidsfølelse. Som McCloud

(1993/2016, s 106) skriver, så er selve ruten tegneseriens viktigste ikon. Ettersom Dåsnes velger å bruke flere doble helsideoppslag på denne sekvensen, kan det bety at hun vil fremheve dette øyeblikket. Den samme effekten kan vi også se i marerittene til Rebekka, dette kommer jeg tilbake til.

I figur 4 under kan vi se at Dåsnes har valgt å kun ha en snakkeboble på hele siden. Dette er også et såkalt *utfallende trykk*. Ved å la dette være den eneste informasjonen på siden, formidler forfatteren til leserne at denne informasjonen er viktig for Rebekka. Her får Rebekka vite fra broren at han ikke har de samme ideologiene som terroristen.



Figur 4. Side 246

Rom kan også uttrykkes på forskjellige måter i tegneserier. For eksempel kan tegneserier bruke perspektiv og utsnitt for å uttrykke ulike måter å forstå handlingen. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittelet «visuelle virkemidler».

4.2.3 Ansiktet

Ansiktet spiller en svært viktig rolle i grafiske romaner, da det ofte brukes til å uttrykke følelser og kommunisere handling. McCloud (1993/2016, s. 50) understreker at dersom en illustratør ikke har med mange detaljer i ansiktet til en karakter, kan det føre til at karakteren fremstår som mer anonym eller nøytral, på denne måten kan leseren kjenne seg mer igjen i karakteren. Jeg vil si at Rebekka sitt ansikt både er detaljert, samtidig som det ikke er det. Det er lett å lese ansiktet hennes med tanke på følelser, samtidig så er ansiktet så lite detaljert at

mange kan kjenne seg igjen i henne- både gutter og jenter (se eksempel i figur 6 og figur 8). Dette er nok en bevisst stilistisk avgjørelse av Dåsnes, som ønsker å la leseren tolke karakteren på sin egen måte.

Dersom kompleksiteten fra virkeligheten skal komme frem, må det være en form for realisme i illustrasjonene (McCloud, 1993/2016, s. 49), dette mestrer Dåsnes. Hun illustrerer såpass detaljrikt at Rebekkas ansikt har stor innvirkning på hvordan leseren oppfatter og tolker henne. Disse detaljene gir karakteren mer dybde og kompleksitet og man føler seg investert i historien og karakteren. Rebekka er illustrert på en måte som gjør at hun kan ligne på mange, det er ikke noe ved hennes ansiktstrekk som skiller seg merkverdig ut- bortsett fra hennes androgyne trekk. Disse trekkene derimot, kan også skape rom for at flere kan kjenne seg igjen i henne- både gutter og jenter. Ved å illustrere karakteren slik, skaper Dåsnes en viss distanse mellom leseren og Rebekka, slik at leseren kan projisere sine egne oppfatninger og følelser på karakteren. For mange detaljer kan være distraherende for leseren, og gjøre det vanskelig å fokusere på handlingen. Dåsnes balanserer mellom detaljer og enkelhet, slik at leseren kan følge med på historien og samtidig få nok informasjon om Rebekka og hennes følelsesliv.

Kress & van Leeuwen (2021, s. 116-117) skriver om viktigheten av blikket. Det kan etablere en visuell form for direkte kontakt mellom karakteren og leseren. Det kan også skape en visuell handling, altså at leseren må gå i en imaginær relasjon med karakteren. Jeg tar meg selv i å bli grepet av måten Dåsnes framstiller ansiktet til Rebekka på ved flere anledninger. For eksempel illustrasjonen på framsiden av boken (figur 8) kan gi en emosjonell effekt. Her er Rebekka plassert midt i bilde, hun ser direkte på leseren og hun har et alvorlig uttrykk. Disse virkemidlene er med på å fange leserens oppmerksomhet. Blikket kan gjøre at leseren opplever en personlig forbindelse med Rebekka, og blir en del av historien. I figur 5 kan vi se at Rebekkas blikk er direkte på leseren. Dette kan være med på å skape en følelse av at Rebekka henvender seg direkte til den som leser. Her må vi se på samspillet mellom modalitetene. Vi kan tolke dette som at hun forteller oss at hun er en av dem som trenger mer tid til å komme inn i hverdagen igjen. Ved å ta i bruk dette grepet kan leserens skjemaer potensielt utvides til å få en forståelse for følelsene til Rebekka. Dette direkte blikket får vi flere eksempler på. Jeg vil trekke frem figur 6. Dette er et nærbilde av Rebekkas ansikt når Fariba sier «Jeg tror dette blir bra jeg» (Dåsnes, 2021, s. 45). Dette sier hun i forbindelse med første skoledag og hva hun tenker om framtiden. Vi kan se på ansiktet og blikket til Rebekka at hun ikke har den samme troen som Fariba.



Figur 5. Side 64



Figur 6. Side 45

Vi kan se her at blikket er en viktig visuell ressurs for å skape direkte kontakt mellom leserne og karakteren. Når disse karakterene i illustrasjonen ser direkte på leseren, kan det som nevnt skape en følelse av at karakteren er bevisst sin egen tilstedeværelse og at de deltar i en direkte kommunikasjon med leseren. Man får en følelse av nærhet til Rebekka. I figur 7 nedenfor får vi blikkontakt med en ukjent figur som står utenfor T-banen. Dette er en del av tilbakeblikkene til Rebekka, det forstår vi ut ifra konteksten og fargebruken til Dåsnes. Direkte blikkontakt med denne figuren kan også skape en følelse av direkte kommunikasjon. Det kan skape en følelse av ubehag eller truende atmosfære ettersom denne karakteren kan oppleves som truende.



Figur 7. Side 71

4.2.4 Parateksten

Parateksten er leserens første møte med boka. Som nevnt kan parateksten i grafiske romaner være spesielt viktig ettersom den kan gi et større innblikk i hva romanen handler om (Bjørvand, 2020, s. 160). Av den grunn velger jeg å ta med paratekst som et underkapittel i denne delen. Parateksten kan påvirke leserens oppfatning av hovedteksten, og den er med på å skape forventninger og interesse.



Figur 8. Forsiden

Dåsnes bruker de samme fargene på omslaget som i resten av boka, blågrå og rød, det er også innslag av svart og hvit. Jeg kommer tilbake til fargebruk senere i kapittelet. I bakgrunnen kan man se byen og røyk som siver opp, det skal nok forestille bombingene av regjeringskvartalet. Ut fra bomben lyser det røde streker opp, som også strekker seg gjennom tittelen, noe som kan symbolisere at bombingene har mange ringvirkninger. Baksiden er informativ, den forteller kort om bokas handling og forfatter. Den kobler også boka direkte til hendelsen 22. juli. Utformingen og illustrasjonene er formet likt som framsiden.

Forsiden (figur 8) har avbildet Rebekka og Fariba, Rebekka er avbildet to ganger. Før man leser romanen kan man tenke at det er tre forskjellige personer som er på forsiden. Ansiktsuttrykket til jentene er alvorlig, og Rebekka ser rett på leseren, det er med på å fange oppmerksomheten. De alvorlige minene og bakgrunnsbildet er med på å formidle at denne boken har et alvorlig tema. De psykiske plagene viser seg visuelt metaforisk allerede på forsiden. Man kan se på blikket til Rebecca at hun er bekymret, samtidig kan vi forstå ut i fra røyken i bakgrunnen, fargebruk og linjer at noe alvorlig har skjedd. De røde linjene og røyken i bakgrunnen illustrerer bombingene av regjeringskvartalet. De røde linjene er med på å skape en viss følelse av spenning og intensitet. De røde linjene kan også leses som en metafor på ringvirkningene bombingene hadde for Rebecca sitt liv. Ved å kun se på bokas forside, kan man få inntrykk av at hovedpersonen er en gutt. Rebekka har kort hår og en enkelt svart t-skjorte. Det er ikke før verbalteksten starter på side 4 at vi får vite at hun heter Rebekka.

Bokas tittel er skrevet med store bokstaver, både store i bokstavtype og størrelse. Tittelen, *Ubesvart anrop*, kan tyde på at noen har forsøkt å få kontakt, men ikke fått det til. Det kan man lese som en metafor for manglende kommunikasjon eller manglende interesse. Dette kan vi knytte til Rebekkas manglende kommunikasjon med familien og Fariba om hvordan hun egentlig har det.

4.2.5 Intertekstualitet

Ubesvart anrop har en veldig tydelig intertekstualitet. Selv om skjønnlitteratur ikke nødvendigvis trenger å formidle fakta, kan det bli brukt som et virkemiddel. Nora Dåsnes bruker talene som Kong Harald og daværende statsminister Jens Stoltenberg brukte i forbindelse med 22. juli. Kong Harald sin tale i *Ubesvart anrop* (Dåsnes, 2021, s. 51-53) er

utdrag fra den originale talen han holdt under den nasjonale minnemarkeringen 21. august 2011. Vi får også mange eksempler på autentiske nyhetsoppdateringer og reell informasjonen om hendelsen som Rebekka finner frem til. Det kan vi se eksempler på side 56 og 80-81 i romanen. På side 128-130 er det utdrag fra Jens Stoltenberg sin nyttårstale han holdt 1. januar 2012. Romanen har altså en tydelig intertekstualitet ettersom den inneholder tilstedeværelse av andre tekster (Genette, 1997, s. 1-2). Ved å ta med disse talene og informasjonen i romanen bidrar Dåsnes til en mer realistisk forståelse av handlingen. Det kan også bidra til at ungdommer kan lære historiske fakta i lesingen av denne boka. Ved hjelp av et Google-søk eller lærerens hjelp, vil ungdommen forstå at de talene, og den informasjonen som Rebekka gir oss gjennom sin undersøkelse, er autentisk. Disse faktaopplysningene kan bidra til å gjøre historien og karakterene mer troverdige og kanskje mer realistiske. Dette kan føre til en mer engasjerende leseopplevelse for leseren.

Leseren kan kjenne igjen illustrasjonene av mennesker fra virkeligheten som Kong Harald og Jens Stoltenberg. Noen vil kanskje også kjenne igjen dommeren fra rettsaken til terroristen. Disse menneskene er illustrert på en realistisk måte, det er ingen tvil om hvem de skal forestille. McCloud (1993/2016, s. 45) skriver at leseren kan bli mer opptatt av selve karakteren enn budskapet dersom karakteren har for mange detaljer. Det må man som lærer være bevisst på. Dette virkemiddelet vil påvirke lesere i ulik grad, avhengig av hvilke erfaringer de har.

De Lillos sin sang «Suser Avgårde Alle Mann» er sangen Rebekka, broren og moren hører på når de skal ta i et tak sammen hjemme etter vendepunktet til både Rebekka og Joachim (Dåsnes, 2021, s. 251). Teksten som er gjengitt i romanen er som følger:

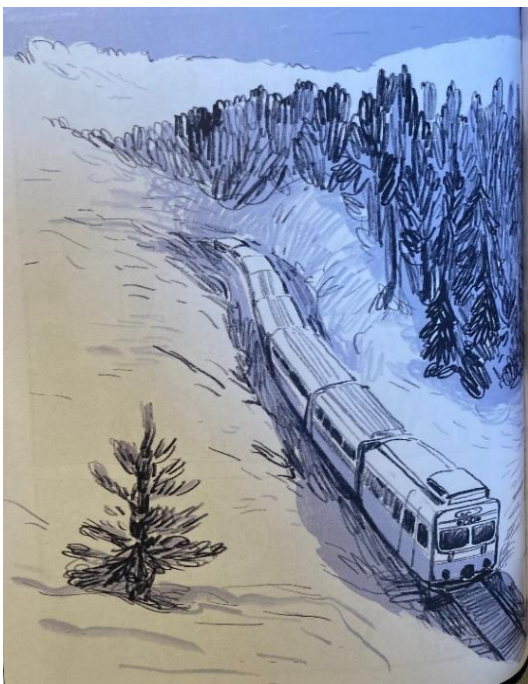
Lille Oslo er en egen planet
Alle gatene er forskjellige land
Hvert strøk en verdensdel
Og vi suser avgårde, alle mann

Denne teksten kan vi se på som et virkemiddel Dåsnes bruker som en metaforisk beskrivelse av Oslo. Sangteksten skildrer byen som et mangfoldig sted hvor man kan oppleve ulike kulturer. Teksten kan tolkes som en hyllest til mangfoldet i Oslo. Noe som igjen kan tolkes som et motsvar til terroristens tankegang.

4.2.5 Visuelle virkemidler

Bildevinkel

Jeg skal kort nevne bruk av bildevinkel i *Ubesvart anrop*. Bjorvands (2020, s. 169-171) teori om bruk av bildevinkel, påpeker at valg av vinkel er med på å bestemme vår oppfatning av det som er avbildet. Dåsnes benytter seg av ulike bildevinkler som normalvinkling, overvinkling og undervinkling for å forsterke leserens forståelse av handlingen og karakterenes følelser. Normalvinklingen er naturlig nok mest brukt i denne boken ettersom det gir en nøytral og balansert fremstilling av handlingen. Normalvinkel viser motivet fra øyehøyde, og kan dermed gi leseren en følelse av å være til stede og se situasjonen på en naturlig og realistisk måte. Dåsnes bruker også overvinkling. Generelt blir overvinkling brukt til å blant annet skape distanse fra motivet og for å vise store områder og skape en oversikt over situasjonen. Det kan vi se et eksempel på i figur 9. Her brukes overvinklingen til å fortelle leseren at Rebekka og moren reiser bort. Det er relativt vanlig å illustrere en togreise på denne måten. Denne togreisen kan symbolisere reise, fremdrift og forandring. Når moren reiser til hennes egen mor, og får snakket med henne blir det en forandring i hvordan moren håndterer storebroren. Dette kommer jeg tilbake til.



Figur 9. Side 120



Figur 10. Side 39

Undervinkling blir ofte brukt i sammenheng med tilbakeblikkene til Rebekka. Denne vinklingen kan skape en følelse av at motivet er dominerende, mens den som ser motivet kan føle seg underlegen. Dette er et virkemiddel Dåsnes bruker for å forsterke hvordan leseren forstår ubehaget Rebekka føler (se figur 10).

Bildeutsnitt

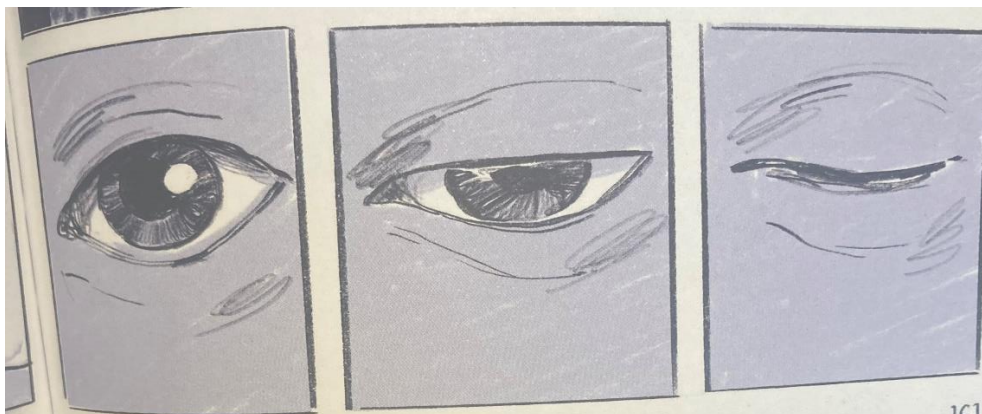
Bjorvand (2020, s. 167-168) identifiserer flere typer bildeutsnitt som er brukt i denne grafiske romanen. Jeg vil trekke frem nær og ultranær som spesielt viktige her. Dåsnes bruker blant annet nærbilde på hendene til Rebekka når hun venter på svar fra broren om han tenker det samme som terroristen (figur 11). Ved å bruke dette bildeutsnittet forsterker hun leserens forståelse for hva Rebekka tenker. Vi forstår at hun er veldig nervøs og spent på svaret. I figur 12 kan vi se at Dåsnes bruker nærbilde for å forsterke mimikken i ansiktet til Rebekka.



Figur 11. Side 245



Figur 12. Side 266



Figur 13. Side 161

I figur 13 ovenfor kan vi se at Dåsnes har brukt et ultranært bildeutsnitt. Dette bruker hun i sammenheng med at Rebekka sovner mens hun søker på telefonen om informasjon om hendelsen. Ved å bruke dette virkemiddelet fanger forfatteren oppmerksomheten til leseren, leseren får en nærhet til motivet. Leseren får tilgang til detaljer som man ellers kanskje ville latt gått ubemerket hen. Vi forstår ut ifra dette at Rebekka er veldig opptatt av hendelsen. Det er det siste hun leser om før hun sovner.

Fargebruk

Et av de mest fremtredende trekkene ved *Ubesvart anrop* er fargebruken til Nora Dåsnes. Boken bruker stort sett de samme fargene gjennom hele handlingen. Blanding av lyse og mørke farger blir brukt for å skape en stemning som passer til historien og Rebekkas emosjonelle tilstand. Hun bruker to hovedfarger som bakgrunn: gråblå og rød. Disse fargene kan man si at representerer Rebekkas indre ro og uro. Blågrå blir brukt til normaltstanden, mens rød kan sies å bli brukt når Rebekka får tilbakeblikk fra bombingene av Regjeringskvartalet. De røde bildene tar ikke overhånd, men kommer som flashbacks slik som de fleste av oss vil oppleve tilbakeblikk. Av og til tar derimot de negative tankene overhånd, som da hun måtte forlate auditoriet for å få litt luft (Dåsnes, 2021, s. 31-32). Da bruker Dåsnes flere ruter i oppslaget som har rød bakgrunn. Hun bruker også helsideoppslag med denne typen bakgrunn. Det kan vi se i figur 14 nedenfor. Hun fortsetter med disse helsideoppslagene på de neste seks sidene. Dette er når hun forteller til broren hva hun føler. Her klarer hun å sette ord på følelsene og tilbakeblikkene sine; «Den dagen fortsetter å loope i hode mitt».



Figur 14. Side 228-229

I de siste sidene i boka (s. 282-285) bruker Dåsnes den samme blågrå fargen, men hun blander her inn en litt lysere rødfarge. Dette kan vi se i figur 22 på side 57 i denne teksten. Dette, sammen med andre nevnte metaforer, kan man tolke som at Rebekka har fått litt mer ro og balanse i følelseslivet hennes. Nora Dåsnes bruker disse fargene etter at Rebekka har lest opp sin ærlige og emosjonelle egenskrevne tekst i skolerevyen.

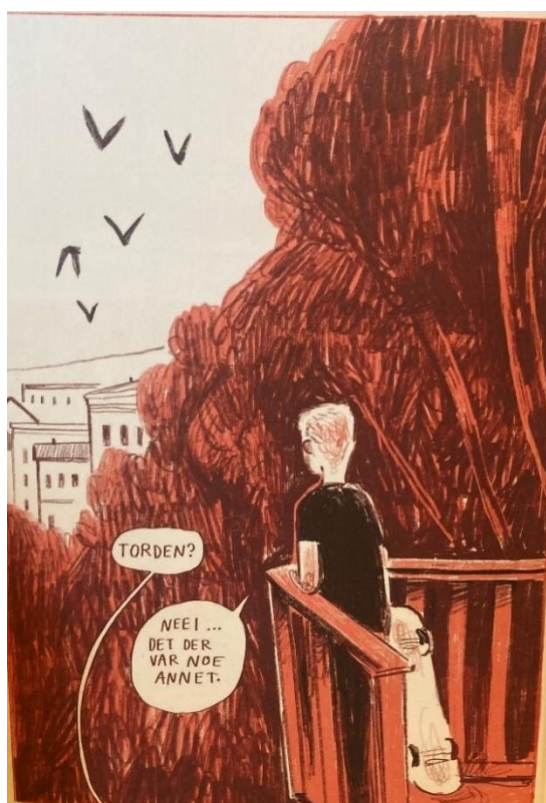
Nora Dåsnes bruker flere farger når hun i slutten av boken illustrerer et hav av blomster og lyslykter. Dette gjør hun fra side 238- 243, det er altså seks hele sider som blir brukt på å illustrere blomstene. De blir brukt i forbindelse med at vi får vite litt om hva broren tenker (se figur 15 nedenfor). Det ble lagt ned blomster, lys og personlige beskjeder som en måte å hedre ofrene og vise støtte og solidaritet med de berørte familiene og samfunnet som helhet. Blomsterhavet ble en symbolsk gest som representerte det norske folkets samhold. I ettertid er blomsterhavet blitt en viktig del av historien om terrorangrepene i Norge. Det at Nora Dåsnes bruker mange forskjellige varme farger, og bryter fargemønsteret når hun illustrerer blomstene kan man lese metaforisk på at det også i familien til Nora nå ble et samhold. Dette samfalder med det det McCloud (1993/2016, s. 199) sier om at hele scener kan bli uttrykt gjennom farger.



Figur 15. Side 238-239

Nora Dåsnes bruker farger på en hensiktsmessig måte for å fremheve historien og formidle Rebekkas emosjonelle reise gjennom boken. Farger blir altså brukt på en meningsbærende måte slik Bjorvand (2020, s. 172) beskriver det. De uttrykker blant annet følelser, og tilfører nyanser, dybder og brukes kompositorisk for å vise tilbakeblikk.

Til slutt vil jeg i dette delkapittelet ta opp fuglen som et viktig motiv i denne romanen. Illustrasjonen av fugler er gjentakende gjennom hele romanen. Det starter allerede på side 5, da vi får Rebekka sitt første tilbakeblikk av 22. juli da moren ser på nyheter om hendelsen. Senere får vi flere tilbakeblikk der fugler er illustrert (se figur 16 og 17). Vi kan tenke oss at fuglene, som på grunn av bomben letter i flokk, bringer Rebekka tilbake til den dagen.



Figur 16. Side 8



Figur 17. Side 77

Mot slutten av boken forteller Rebekka til leseren, som vet om tilbakeblikkene der fuglene er et sentralt motiv, at hun husker godt at fuglene lettet da bomben smalt (figur 19). Det kan tenkes at det er derfor fuglene er en del av tilbakeblikkene hennes. Jeg vil trekke fram siste side i boka som Nora har valgt å illustrere med en due som istedenfor å lette- heller lander (figur 18). Dette kan man lese metaforisk som et bilde på at Rebekka endelig har fått litt fred til sinns.



Figur 18. Siste side



Figur 19. Side 256

4.2.6 Oppsummering

Jeg har i det foregående tatt for meg *Ubesvart anrop* som grafisk roman og ulike elementer med dette mediet som er viktig for å besvare problemstillingen. Som McCloud sier så er det ikke nødvendigvis rutene i seg selv som skaper tidsfølelse, men innholdet i rutene og mellomrommet mellom rutene. Dette har jeg gitt noen eksempler på. Videre har jeg trukket frem farge som et viktig virkemiddel i denne romanen. Hvordan Nora Dåsnes framstiller ansiktet og blikket til karakterene er også viktig å bemerke seg. I tillegg er parateksten og intertekstualiteten viktig med tanke på begrepskjema i kognitiv litteraturdidaktikk.

4.3 Traumebevisst lesning av *Ubesvart anrop*

Det er utgitt mange bøker om 22. juli, de fleste er sakprosa-bøker som for eksempel *La oss snakke om 22. juli* (2021) av Thomas J.R. Marthinsen og *Selv om sola ikke skinner - et portrett av 22. juli* (2012) av Stian Bromark. Men det finnes også noen skjønnlitterære bøker som for eksempel *Sju dager i august* (2014) av Brit Bildøen og *Velkommen til oss* (2014) av Eivind Hofstad Evjemo. Det som skiller *Ubesvart anrop* fra disse er at hovedpersonen ikke er direkte berørt av terroren, men sliter med ettervirkningen på tross av dette. På denne måten gir Dåsnes en stemme til dem som sitter med de samme følelsene som Rebekka. Ved å bruke skjønnlitteratur til å ta opp dette temaet kan leseren sette seg inn i hva hovedpersonen gjennomgår. Hendelsen 22. juli 2011 kom som et sjokk på de aller fleste. Det var det verste angrepet på Norges jord siden 2. verdenskrig.

Traume blir beskrevet som sinnets sår, og beskriver ikke nødvendigvis den traumatiske hendelsen, men hvilke effekter opplevelsen har hatt (Langås, 2016, s. 19-20). Ved å bruke *Ubesvart anrop* i forbindelse med livsmestring, er ikke poenget å diagnostisere elevenes tilstand. Målet er å bruke tekstens uttrykk, både innhold og form, til å komme fram til tolkninger som åpner opp flere perspektiver i teksten. Et spørsmål traumelitteraturen stiller er hvordan litteraturen framstiller traume. Å forstå romanen som en traumefortelling åpner for en større forståelse i møte med *Ubesvart anrop*.

4.3.1 Traume på individ og kollektivt nivå

Ubesvart anrop skildrer hendelsen 22. juli både på et individ- og kollektivt nivå slik som Hareide (2023, s. 104-105) beskriver. Når det kommer til traume på individnivå er det tydelig at Rebekka, som individ, har traumer etter hendelsen. Jeg har skrevet tidligere om hvordan dette kommer fram i boken ved blant annet tilbakeblikk og marerittene hennes. Hendelsen påvirket mennesker i Norge på ulike måter, og mange opplevde det som en personlig tragedie. Mange mennesker opplevde også 22. juli som en direkte trussel mot deres liv og velvære, kanskje spesielt de som var til stede på Utøya og i Regjeringskvartalet under angrepene. Men som denne boken ønsker å få frem, er det også viktig å poengtere at de som ikke var direkte rammet, også kunne oppleve traumer som følge av angrepene. *Ubesvart anrops* skildringer av Rebekkas psykiske og fysiske reaksjoner kan vi se på som traumets effekt på Rebekka. I kapittelet om tematisk analyse kommer jeg tilbake til hvordan traume har påvirket Rebekka og Fariba.

I det videre skal jeg se nærmere på hvordan 22. juli har hatt innvirkning på moren og broren til Rebekka. Deres traume på individnivå har også påvirket Rebekka. Morens yrke som politi antyder en nærmere tilknytning til hendelsen enn hva som er tilfellet for andre personer. Selv om vi ikke får mye innsikt i morens tanker og følelser, kan illustrasjonene og Rebekkas uttalelser indikere at hun er opptatt av nyhetsdekningen og at hun er nedstemt.

Mediedekningen av politihåndteringen av hendelsen kan føre til at moren føler seg urettferdig behandlet og muligens opplever skyldfølelse. Det er også sannsynlig at hun har de samme bekymringene som Rebekka har i forhold til broren.

Vi får begrenset innsikt i brorens tanker gjennom størstedelen av romanen, men mot slutten av boken kommer det frem at han har følt på en form for anger knyttet til 22. juli-hendelsene. Han uttrykker at han angrer på at han ikke deltok i rosetoget sammen med Rebekka. Broren

forklarer at han følte at dette ikke var noe for ham, da han selv hadde lest på de samme nettsidene som terroristen. Det fremkommer imidlertid at han ikke tok dette seriøst og leste det som en drøy form for humor, noe som gir Rebekka lettelse (Dåsnes, 2021, side 244). Brorens uttalelser antyder at en del av hans depresjon kan være knyttet til dårlig samvittighet, og at han muligens kunne ha blitt en del av høyreekstremismen dersom han ikke hadde blitt ledet i en annen retning.

Selv om Rebekka opplever at samfunnet rundt henne ikke viser tilstrekkelig påvirkning av 22. juli, er det tydelig for leseren at terroren har hatt en kollektiv påvirkning på samfunnet i Norge. 22. juli 2011 var en nasjonal tragedie som førte til et kollektivt traume i Norge. Denne hendelsen påvirket ikke bare de ofrene som ble direkte berørt og deres familier og venner, men hele nasjonen opplevde det som en personlig sorg. I romanen *Ubesvart anrop* blir påvirkningene av 22. juli på samfunnet fremstilt ved å inkludere autentiske taler fra daværende statsminister Jens Stoltenberg og Kong Harald. Selv om disse talene primært var rettet mot de direkte berørte, symboliserer det å ha nasjonale taler fra statsministeren og kongen at hele folket var berørt. Romanen tar også opp ulike diskusjoner som preget nyhetsbildet etter terroren, for eksempel debatter om terroristens tilregnelighet og om skolestart burde utsettes. Figur 20 viser hvordan elevene diskuterer om de burde inkludere markeringer for 22. juli i revyen de planlegger.



Figur 20. Side 103

De er usikre på om de skal nevne terroren i det hele tatt, eller om de skal unngå alt som kan minne om det. Boken tar altså her opp hvordan man skulle markere hendelsen på skoler, eller om man i det hele tatt skulle gjøre det. Nederst på siden kan man se at en figur sier «Jeg syns det er bedre å si noe enn å lage en revy som om ingenting har skjedd. Alt er annerledes. Vi kan ikke late som noe annet». Rebekka er også med i denne ruten, og vi kan se at hun kikker på han som sier det, noe som kan antyde at hun er oppmerksom på, og kanskje er enig i, det han sier.

4.3.2 Minnemoduser

Ved å analysere *Ubesvart anrop* i tråd med minnemodusene som Erll (Hareide, 2023, s. 114-115) presenterer kan det skape et grunnlag for å forstå hvordan romanen skaper en litterær konfigurasjon av det kollektive traume- altså hvordan traume kommer til uttrykk i romanen. Dette kan igjen åpne opp for en drøfting av hvordan *Ubesvart anrop* kan påvirke det kollektive minnet om 22. juli. Som nevnt tidligere vil jeg kun benytte den erfaringsnære modus, den reflekterende modus og den antagonistiske modus videre i denne analysen.

Den erfaringsnære modusen

Hareide (2023, s. 114) skriver om hvordan den erfaringsbaserte modusen formidler hvordan individer erfarer en hendelse. Selv om ikke Rebekka var til stede i Regjeringskvartalet eller på Utøya, så kan man si at hun erfarte terrorismen 22. juli. Det gjorde vi alle som fulgte tett med på nyhetsoppdateringer denne dagen eller som oppfattet hendelsen på andre måter. Derfor kan vi si at den erfaringsbaserte modusen er relevant i denne sammenhengen. Vi opplever å komme nær erfaringene til Rebekka, både gjennom verbaltekst og illustrasjonene. Hareide skriver videre om virkemidler som forsterker den individuelle opplevelsen som førstepersonsynsvinkel og bruk av presens. *Ubesvart anrop* har en førstepersonforteller og bruk av presens, dette gjør blant annet at leseren får innsyn i tankene til Rebekka, vi får for eksempel en veldig tydelig erfaringsdeling gjennom tilbakeblikk av hvordan Rebekka erfarte den dagen. Dette får vi ved bruk av farge som virkemiddel som jeg nevnte tidligere. Den erfaringsnære modusen kan vi også knytte opp til begrepene *speil* og *vindu* som Drangeid (2014, s. 30) bruker. Ved å ta for oss begrepet *speil* i forbindelse med Rebekkas erfaringer kan leseren identifisere seg med Rebekka, eller de andre karakterene, og situasjonene i boken, og dermed søke etter bekræftelse av sine egne opplevelser. Ved å bruke denne erfaringsnære modusen som et vindu, kan leseren derimot se ut på andres erfaringer, og med dette få en annens virkelighet og erfaringer. Hvordan en person leser en tekst, enten slik begrepet *speil* er

beskrevet eller slik begrepet vindu er beskrevet, avhenger av deres tidligere erfaringer og kunnskap. Ungdommer som leser denne boken i dag, har mest sannsynlig ikke de samme erfaringene som eldre generasjoner har med 22. juli. De føler det kanskje ikke så tett på kroppen, da kan de gjennom andres erfaringer forstå hendelsen på en annen måte. For dem vil altså begrepet *vindu* være mest aktuell.

Den antagonistiske modus

Den antagonistiske modusen beskriver Hareide (2023, s.114) som en tilnærming til analysen som formidler kollektive traumer med fokus på konflikter som kan oppstå mellom grupper og individer på grunn av traumatiske hendelser. Norge sto sammen etter hendelsen, noe som blomsterhavet var et symbol på. Fariba er en sentral karakter i boka og hun er muslim. Ved å ha med denne karakteren i boka får Dåsnes også frem en muslimsk ungdoms perspektiv. Fariba sier at det etter 22. juli ikke kommer til å bli mange som stemmer på et innvandreriendelig parti (Dåsnes, 2021, s. 103). Hun er altså positiv til hvordan denne hendelsen kommer til å påvirke politikken i framtiden. Hun tenker at ettersom det var en høyreekstremist som utførte terroren vil folk være mer bevisst på hvem man stemmer på. I Europa er det en fremvekst av innvandreriendelige partier, dette kan det være mange grunner til som jeg ikke skal spekulere i her. Det er derimot verdt å poengtere at terrorhandlinger begått av kristne personer ofte kan bli betraktet som mer isolerte eller individuelle hendelser, som ikke representerer hele kristendommen. Terrorhandlinger begått av muslimer blir derimot oftere assosiert med religion og fordommer mot hele religionen. I Norge var det nok mange som følte lettelse over at terroristen var en kristen mann født og oppvokst i Norge. Dersom gjerningsmannen hadde hatt muslimsk bakgrunn, kunne det ha ført til økt polarisering og flere samfunnskonflikter i ettertid.

Den reflekterende modus

Mens erfaringsbasert minnemodus fokuserer på kroppens instinktive respons på traumer, fokuserer reflekterende minnemodus på hjernens evne til å reflektere over og bearbeide minner på en mer kognitiv måte (Hareide, 2023, s. 114). Dette kan vi se tydelig eksempel på i *Ubesvart anrop*. Rebekka reflekterer mye over det som skjedde. Hun forsøker iherdig å forstå hvorfor det skjedde, hun bruker mye tid på internett for å undersøke hvordan det kunne skje, og hun ønsker å finne ut av hva som kan gjøres for å unngå lignende situasjoner i framtiden. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

4.3.3 Oppsummering

Ubesvart anrop omhandler 22. juli som var en traumatisk hendelse. Derfor er det naturlig å drøfte hvordan traume kommer til uttrykk i denne romanen. Man kan kjenne igjen traume på både individuelt og kollektivt nivå, begge er aktuelle i denne sammenhengen. Videre har jeg drøftet hvordan de tre ulike modusene er aktuelle på hver sin måte i analysen av denne romanen. Fra den erfaringsbaserte modusen vil jeg trekke frem hvordan teksten formidler en individuell opplevelse av hendelsen. Dette kan leses som enten et speil eller et vindu avhengig av leserens tidligere erfaringer. Dette gjør at unge lesere uten samme erfaringsbakgrunn som eldre generasjoner kan forstå hendelsen gjennom andres erfaringer. Den antagonistiske modusen fokuserer på konflikter som kan oppstå mellom grupper og individer på grunn av traumatiske hendelser. Fariba er positiv til hvordan 22. juli vil påvirke politikken i fremtiden. Hun tenker at man vil unngå økt polarisering og samfunnskonflikter ettersom det var en høyreekstremist som utførte terroren. Reflekterende minnemode beskriver hjernens kognitive evne til å reflektere og bearbeide minner, noe som kan ses tydelig i romanen der Rebekka bruker mye tid på å bearbeide følelsene sine.

4.4 Tematisk analyse og didaktisk bruk av *Ubesvart anrop*

Med didaktisk bruk av *Ubesvart anrop* tenker jeg på hvordan man kan bruke romanen som et pedagogisk verktøy for å hjelpe elevene med å lære og reflektere rundt forskjellige områder. I denne sammenhengen er det læring og utvikling i forhold til *Folkehelse og livsmestring* som skal stå i fokus. *Ubesvart anrop* er en relativt åpen tekst som inviterer leseren til å tenke over det som ikke sies direkte i teksten, både med tanke på verbaltekst og bildebruk. Det kan være krevende for en uerfaren leser. Men boka kan forstås på ulike nivå, og ved støtte kan elever lære av tematikken i denne boka med tanke på *livsmestring*. Dersom man skal bruke *Ubesvart anrop* i undervisningen, vil det være spesielt viktig å tenke på hvilke forkunnskaper elevene har, og hvilke forkunnskaper som kreves av dem for å få mest mulig ut av fordoblingsperspektivet i kognitiv litteraturredaktikk. Kognitiv litteraturredaktikk er en tilnærming til undervisning av litteraturen som fokuserer på hvordan elever forstår og bearbeider tekster. Den legger vekt på å forstå hvordan hjernen fungerer når den leser og tolker tekster, og hvordan man kan utnytte dette for å forbedre lese- og forståelseevnen til elever (Kaspersen, 2009 og Drangeid, 2014).

Ved å ha begrepene *navigering*, *utfylling* og *fordobling* i kognitiv litteraturredidaktikk i grunn når man skal bruke skjønnlitteratur i skolen, kan man forstå og analysere litterære tekster på en dyptgående måte. I det videre skal jeg legge vekt på navigering som perspektiv. Jeg skal se på hvordan tekstverdenen bygger seg opp. Dette fører meg på en naturlig måte over i perspektivet utfylling der jeg ser på hvordan tekstens utfordringer og muligheter kan påvirke leserens og dens indre skjema. Deretter beveger jeg meg inn i perspektivet fordobling, der tekstens tema blir et viktig aspekt.

4.4.1 Navigering

I navigeringen man gjør ved lesning av grafiske romaner bør man bruke både illustrasjonen og verbalteksten for å forstå handlingen. Leseren må navigere seg i tekstens modaliteter og bruke deres mentale bildeskjemaer for å forstå innholdet (Drangeid, 2014, s. 50). Dette innebærer at leseren må være i stand til å integrere informasjon fra de forskjellige modalitetene for å få en helhetlig forståelse av teksten. Som nevnt tidligere vil altså forskjellige elever ha forskjellige bildeskjemaer innebygd. Det første som vil møte eleven er mest sannsynlig forsiden av boka. Forsiden i seg selv vil nok ikke oppklare for alle hva teksten spesifikt skal handle om. Derimot vil mange forstå at den har et alvorlig tema. Det kan man blant annet se på ansiktsuttrykkene og røyken i bakgrunnen. Det er ikke før man leser informasjonsteksten på baksiden at man får vite at boka omhandler tiden etter 22. juli. Allerede i møte med parateksten har leseren startet navigasjonen.

Videre i lesningen må elevene reflektere over hvordan illustrasjonene og verbalteksten er plassert. De må se etter farger eller andre visuelle elementer som hjelper til med navigeringen. De må tenke over hvilke paneler som er brukt, og i hvilken rekkefølge de kommer. Avhengig av tidligere erfaringer og hva slags etablerte skjema man har, vil leseren før eller senere oppfatte at boken dreier seg om terrorangrepene 22. juli. Generasjonen som er ungdommer i dag, var barn 22. juli 2011, og sitter naturlig nok ikke med de samme assosiasjonene som Nora Dåsnes og flere andre har. Dagens ungdomsgenerasjon har derimot mest sannsynlig et visst forhold til hendelsen gjennom tidligere tema på skolen og andre kanaler. De vil kunne utfylle med sine assosiasjoner rundt hendelsen og med det kunne etablere en respons som kan aktivere skjemaer knyttet til tragedien.

I navigeringen må leseren orientere seg i teksten og oppfatte hvordan modalitetene kommer til syne og hvordan de henger sammen, ut ifra dette skaper leseren det Drangeid (2014, s. 51) kaller for tekstverdener. Her, i disse verdenene, befinner leseren seg i det vi kan kalle en fiktiv virkelighet som blir skapt av leseren og teksten sammen. Denne verdenen hadde ikke eksistert uten teksten, men heller ikke uten leseren. I dette kan vi trekke tråder til induksjon og hvordan McCloud (1993/2016, s. 76) kaller leseren for en «medsammensvoren». Ved å lese *Ubesvart anrop* kan man skape en tekstverden som kan bestå av karakterene i boka, fysiske plasser, hendelser, stemning, atmosfære og så videre- alt som en virkelig verden består av. Selv om forfatterens strukturer og intensjoner gir rammer for teksten, kan leserens aktive deltakelse i lesingen føre til at tekstverdenen blir formet av deres subjektive persepsjon og kognitive erfaringer. Dette kan føre til at leseren kan tolke og oppleve teksten på forskjellige måter. Selv om det i stor grad er tekstens strukturer som styrer handlingen, deltar leseren aktivt i å skape tekstverdenen sin.

Synsvinkelen er også en faktor i navigeringsperspektivet (Drangeid, 2014, s. 55).

Synsvinkelen avgjør hvilken informasjon vi får vite om karakterene i boka. I *Ubesvart anrop* kan vi si at det er en førstepersonsforteller ettersom vi finner pronomenet «jeg» knyttet til Rebekka. Det at vi har et «visuelt perspektiv» gjennom illustrasjonene, gir oss en ekstra dimensjon i forståelsen av førstepersonsfortelleren. Dette fordi den gir leseren et visuelt perspektiv og lar leseren se karakterenes ansiktsuttrykk, kroppsspråk og omgivelser. Dette kan hjelpe utfyllingsprosessen ved å danne et mer helhetlig bilde av hva som skjer og hvordan karakteren føler. Samtidig kan det også være utfordrende å forstå førstepersonsfortellingen i grafiske romaner ettersom vi ser karakteren utenfra og ikke kan høre deres indre stemme eller tanker. Forståelsen av førstepersonsfortelling i grafiske romaner krever en annen tilnærming enn å lese en ren verbaltekstbasert roman. Det kan være nyttig å fokusere på både tekst og bilder, og å være oppmerksom på hvordan de to elementene samspiller for å gi en helhetlig forståelse av synsvinkelen.

Videre skiller Drangeid mellom intern og ekstern synsvinkel. Vi får, som nevnt, følge Rebekkas førstepersonssynsvinkel og ser verden gjennom henne. Samtidig har vi også tilgang til å se andre og omgivelsen rundt henne uten å bli påvirket av hva Rebekka tenker om det. Det kan derfor argumenteres for at *Ubesvart anrop* skifter mellom en intern og en ekstern synsvinkel ettersom vi både opplever Rebekka gjennom henne men også fra utsiden som en observatør (Drangeid, 2014, s. 56). Boken skifter synsvinkel mellom fortid og nåtid, der både

fortidssekvensene og nåtidsekvensene blir sett gjennom Rebekka sitt perspektiv. Skiftet mellom nåtid, fortid og drømmer bidrar til å bygge opp historiens dybde. I navigeringsprosessen som skjer er det viktig at læreren er klar over hvordan synsvinkelen påvirker vår forståelse av handlingen.

Navigering er en viktig ferdighet som krever både erfaring og bevissthet rundt virkemidler i boka. Å utvikle navigasjonsferdigheter kan hjelpe oss med å forstå komplekse tekster og emner bedre. Den tilgangen til teksten som en grafisk roman har, gjennom ulike modaliteter, er en viktig grunn til at jeg valgte dette mediet. Høien & Lundberg (2012, s. 52) skriver som nevnt tidligere, at konteksten og bilder som holdepunkt vil ha betydning for avkodingen og leseforståelsen. Man kan derfor si at grafiske romaner kan støtte lesesvake elever i å utvikle navigasjonsferdigheter. Illustrasjonene i en grafisk roman kan fungere som holdepunkter som gir en kontekst for avkoding og leseforståelse.

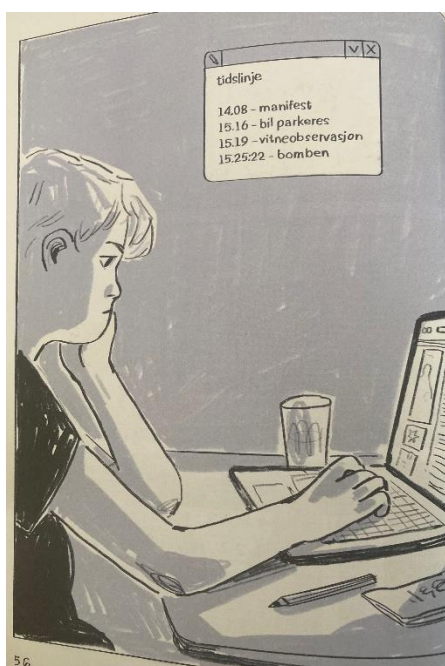
4.4.2 Utfylling

Utfyllingsperspektivet handler om leserens mentale bidrag inn i teksten (Drangeid, 2014, 55). Det mentale bidraget avhenger av leserens erfaringer og kunnskap, dette bygger som nevnt på såkalt skjemateori. For å forstå handlingen i *Ubesvart anrop* bør leseren ha kjennskap til terroren 22. juli. Selv om denne hendelsen er noe som blir undervist om i andre fag, og gjerne snakket om i diverse sammenhenger, kan man ikke ta for gitt at alle som leser boken har kjennskap til det. Konteksten rundt en tekst, inkludert informasjon om forfatteren, tidsperioden og sjangeren, kan være avgjørende for en leser i å forstå og utfylle teksten kognitivt. Lærerens rolle i å gi elevene denne konteksten kan derfor være svært viktig for å støtte deres forståelse og tolkning av teksten. Man bør derfor også som norsklærer undervise om 22. juli før man leser romanen. På denne måten kan man støtte elevenes leseforståelse og evne til å trekke sammenhenger mellom ulike deler av teksten. Dette kan også være en god støtte til elever som synes verbaltekst er utfordrende ettersom forhåndsinformasjon som holdepunkt kan være til hjelp i selve avkodingsprosessen (Høien & Lundberg (2012, s. 52).

Ved å benytte begrepsskjema som verktøy for utfylling, kan leserne fokusere på gjentakende temaer i *Ubesvart anrop*, som for eksempel psykisk helse, familiedynamikk, utenforskap og identitet. Ved å lage et mentalt begrepsskjema som inkluderer disse temaene og deres forbindelser, kan leseren få en bedre forståelse av romanens overordnede temaer og budskap.

I skjemateorier er skjemaforsterkning/skjemafornying viktige begreper (Drangeid, 2014, s.71). I en klasseromssituasjon bør læreren tilrettelegge for samtaler som utfordrere allerede etablerte skjemaer. Dersom man ikke gjør dette blir den neste fasen (fordobling) vanskelig. Dette perspektivet er spesielt viktig med tanke på grafisk roman som medium. Her må leseren bruke sin kunnskap om de ulike modalitetene og hvordan de jobber sammen. Som nevnt tidligere blir *rennesteinen* viktig her. Ettersom jeg har utdypet dette tidligere i underkapittelet om tid og rom, skal jeg ikke gå nærmere inn på det her.

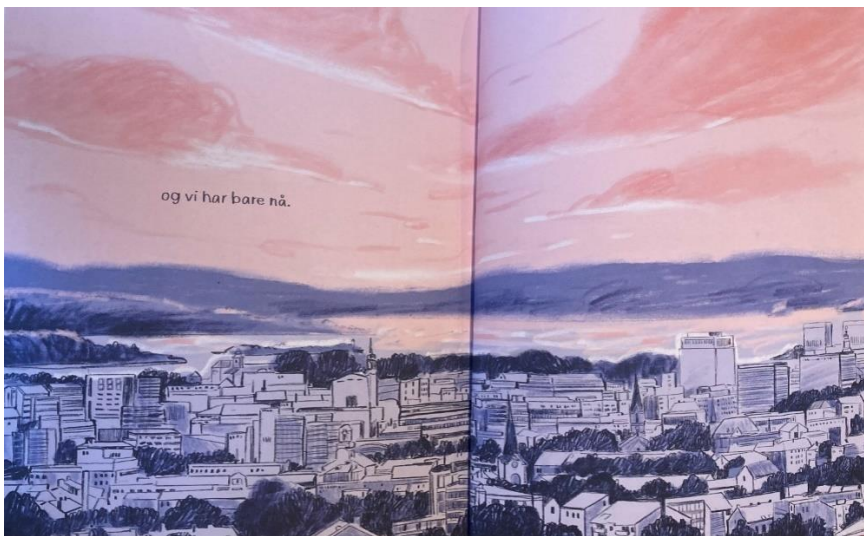
Tekstspesifikke framstilling er en viktig del av perspektivet utfylling (Drangeid, 2014, s. 75). Dette innebærer å tolke og analysere de valgene forfatteren gjør og de teknikkene som brukes til å formidle en bestemt betydning. Jeg vil trekke frem hvordan Nora Dåsnes gjennom *Ubesvart anrop* formidler fakta om terrorangrepet. Dette har jeg også beskrevet noe i kapittelet om intertekstualitet. Gjennom Rebekkas undersøkelse av hendelsen, får vi som lesere også innsikt i hva som faktisk skjedde denne dagen. I figur 21 kan vi se et eksempel på dette.



Figur 21. Side 56

En annen interessant observasjon i denne sammenhengen er hvordan de gjentakende marerittene som Rebekka opplever blir illustrert gjennom romanen. Marerittene utvikler seg parallelt med Rebekkas egen utvikling i sin undersøkelse av terrorangrepet, der hennes økende bekymring og innsikt påvirker marerittene. Jeg vil også trekke frem siste side i boken

(figur 22) i denne sammenhengen. Handlingen er illustrert uten rammer, et såkalt «utfallende trykk». Dette kan også omtales som en tekstspezifikk framstilling. Dette kan som nevnt gi et inntrykk av at tiden stopper (McCloud, 1993/2016, s. 110). Verbalteksten, «og vi har bare nå», er med på å videre forsterke dette inntrykket. Dåsnes bruker også en blanding av farger her, som hun ikke har gjort tidligere i boka.



Figur 22. Side 284-285

Ubesvart anrop er tittelen, jeg har allerede skrevet om den, men jeg vil også ta den med i dette underkapittelet. Vi som var gamle nok til å huske denne dagen, hvor vi var når det smalt, hvordan vi fulgte nøye med på nyhetsbilde, husker hvordan det ble pratet om hvor mange som prøvde å ringe til sine barn og venner den dagen- uten å få svar. Dette var det mange forskjellige grunner til. Man kan bruke utfyllingsprosessen til skjemafornying ved å tenke slik om virkemidlene Dåsnes bruker. Her er det viktig at læreren legger til rette for at alle får mulighet til å være med i denne skjemaforsterkningen. Dette kan man gjøre ved å for eksempel å ha høytlesning av utdrag av boka, og ta lesestopp underveis og oppfordre til å engasjere seg aktivt i lesingen ved å stille spørsmål sammen og reflektere over det vi leser. Dette kan hjelpe elevene med å utvikle sine egne tanker og ideer om teksten og lære av andres perspektiver.

4.4 3 Fordobling

Alle de tre perspektivene til Drangeid er viktige for å forstå teksten på en dyptgående måte. Man kan derimot si at det er dette siste perspektivet, fordobling, som er mest relevant med tanke på å besvare problemstillingen. Fordoblingsprosessen handler om evnen til å se hvordan

teksten kan overføres til en større betydning (Drangeid, 2014, s. 77). En slik analytisk lesning kan føre til at leseren blir mer bevisst på motivene og temaene som befinner seg i teksten. Dette kan igjen føre til refleksjoner rundt eget og andres liv og hva mennesker rundt oss går gjennom.

Med tanke på *Folkehelse og livsmestring* og hvor velegnet *Ubesvart anrop* er i sammenheng med dette, bør man som lærer utforske tekstens tematikk sammen med elevene. En fordoblet lesning kan legge til rette for samtaler om viktige temaer jeg skal presentere. Sammen med elevene kan man som lærer overføre noe konkret fra boka til noe abstrakt- til en tematikk. I det følgende skal jeg presentere hvordan noen temaer blir fremstilt og hvorfor de kan være relevante med tanke på *Folkehelse og livsmestring*.

Tema

I *Ubesvart anrop* er det mange temaer som utspiller seg. Det mest overordnede kan man si at er psykisk helse, utenforskap og identitet. I tråd med problemstillingen, skal jeg i det følgende greie ut om hvordan disse temaene i romanen kan være velegnet å bruke til å fremme *Folkehelse og livsmestring* i skolen.

Psykisk helse

Psykisk helse som et overordna tema i *Ubesvart anrop* kan sies å gjenspeile samfunnet på mange måter, som nevnt i innledningen er det mange som sliter med forskjellige psykiske plager i hverdagen. I en tid preget av usikkerhet og stress som vi nå lever i, kan bøker om psykiske plager være spesielt relevante. Mange ungdommer opplever økt stress og bekymring på grunn av ulike faktorer, som for eksempel koronapandemien, klimautfordringer og krigen i Europa. Uansett hva som fører til psykiske plager, kan bøker som omhandler temaet være nyttige verktøy for å øke forståelsen av dette problemet. Man kan derfor si at boken er særlig interessant og velegnet tematisk sett. *Folkehelse og livsmestring* i skolen skal blant annet gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

Dette skal egentlig være en fin og spennende tid for Rebekka. Hun er ferdig med ungdomsskolen og skal begynne på videregående skole. Hun har en god venn i Fariba og hun møter Daniel som hun etter hvert får en romantisk relasjon til. Men det er negative aspekter i livet hennes som gjør at hun ikke klarer å nyte de positive aspektene. Hun sliter med å forstå hvordan hendelsen 22. juli kunne skje, og hun (i likhet med andre) opplever det som totalt meningsløst- hun forsøker å finne svar på hvorfor og hvordan det kunne skje. Hun er generelt

mye bekymret og det virker som om hun er veldig observant i forhold til omgivelsene rundt seg. Nedenfor, i figur 23, ser vi et eksempel på dette. Settingen er at Rebekka og moren skal reise til mormor i julen og de befinner seg på Oslo sentralbanestasjon. Det er tydelig at Rebekka ikke er komfortabel her. I likhet med hva kanskje Rebekka gjør, kan vi lesere ved hjelp av vår erfaringsbakgrunn, vår utfyllingsprosess, trekke assosiasjoner fra terrorhandlinger som er begått på offentlig transport. Hun får et begynnende angstanfall når hun ser en bag uten en eier i nærheten. Eieren kommer og tar bagen og Rebekka kan da slappe av.



Figur 23. Side 117

Boken gir oss en innsikt i hvordan tankeprosessen til en person som opplever mentale utfordringer kan se ut. Den beskriver hvordan Rebekka opplever bekymringer og usikkerhet, samt hvordan disse følelsene påvirker handlingene hennes og hennes persepsjoner av verden rundt. Dette får vi også et eksempel på da hun må trekke seg ut fra auditoriet første skoledag. Da rektoren begynner å snakke om 22. juli, får hun tilbakeblikk fra hvordan hun opplevde den dagen. Hun får behov for å komme seg ut fra auditoriet. Senere i handlingen opplever hun disse følelsene enda sterkere. Hun opplever det som kan tyde på et angstanfall. Settingen her er at hun er på fest med Fariba og Daniel. Hun og Daniel begynner å snakke om 22. juli og hvordan Rebekka føler det er feil å gå på fest.

Det bare virker som om alle har glemt det. Vi kan ikke glemme det, vi må jo forstå, vi må vite hva vi skal se etter. Hvis ikke- Hvis ikke kommer vi ikke til å kjenne det igjen neste gang. Før det er for sent. (Dåsnes, 2021, s. 199)

Daniel blir fornærmet når Rebekka antyder at han har glemt 22. juli, da trekker Rebekka seg ut og får følelsen av at hun ikke får puste, dette blir såpass ille for henne at hun havner på legevakta. Dette kommer jeg tilbake til. Her kommer det tydelig frem at hun er veldig bekymret for utviklingen til broren og hans utenforskap.

De negative tankene hennes jobber også på nattskift; hun sliter med å få sove, og vi får innblikk i hennes mareritt. Illustrasjonene som omhandler marerittene hennes er tilbakevendende (Dåsnes, 2021, s. 60-61, s. 122-123, s.162-163, s. 184-187) og er preget av mørke farger. Marerittene får dedikert to helsider hver gang, bortsett fra det siste marerittet som drar seg over fire sider. Her bruker Dåsnes såkalt *utfallende trykk*. Da kan, som nevnt, illustrasjonen bli preget av å være uten tid (McCloud, 1993/2016, s. 110). Marerittene handler om at hun blir jaktet på, hun løper gjennom mørk skog, detter ned fra stup og blir skutt etter. I det nest siste marerittet kan vi se en skikkelse av det som skal forestille terroristen, men vi kan ikke se hvem det er. Detaljene er ikke tydelig nok, dette fører til at vi som leser på fyller inn våre tanker for å forstå hva som skjer. I det siste marerittet, som får dedikert fire helsider, kan vi se på slutten at det er broren hennes, Joachim, som er terroristen som jakter henne.

Det er en tilbakevendende figur i romanen (Dåsnes, 2021, s. 14, s. 46, s. 71) som kan minne om broren til Rebekka, men også om «den vanlige mann i gata» (se figur 25). Bakgrunnen i disse illustrasjonene er rødt, noe som kan bety at det er tilbakeblikk til 22. juli og negative assosiasjoner. Denne figuren var til stede da Fariba ble kalt en «jævla jihadist» på åpen gate. Han befinner seg utenfor T-banen, og har som nevnt et intenst blikk direkte på leseren. Denne tilbakevendende figuren i Rebekkas tanker kan man tenke seg at bygger på undertrykte følelser som hun ikke helt er klar over. Denne figuren kan være en metafor på bekymringene hun har om broren sin, det kan også være en metafor på bekymringen hun har angående trakasseringen Fariba opplevde. Uansett, så er det en indikator på at Rebekka har utfordringer inni seg som hun fortsatt bearbeider.

En del av det som får Rebekka til å være forvirret, er at hun ikke forstår hvorfor hun reagerer som hun gjør. Hun føler at hun ikke har rettigheter til å ha de følelsene hun har ettersom hun ikke ble direkte berørt. Dette kan vi knytte sammen med det vi kan kalle for berettiget sorg. Det var det nok mange av oss som var gamle nok til å forstå terrorhandlingen 22. juli følte på i tiden etterpå. Det å føle en sorg over dette, selv om man ikke var direkte berørt, opplevdes kanskje for noen som mangel på respekt for de som faktisk var direkte berørt. Fariba opplevde

trakassering den dagen og Daniel kjente noen som døde. Det virker for Rebekka som om de har det helt fint, derfor føler hun seg kanskje skyldig for å ha disse følelsene når hun ikke kan sette fingeren på en spesifikk årsak til dem. Derfor rettfærdiggjør hun ovenfor seg selv at hun ikke skal snakke om hvordan hun har det. Hun får heller ikke støtte til å snakke om det fra Fariba eller i møte med helsevesenet. Etter panikkanfallet på festen med Daniel og Fariba havner Rebekka på legevakta. Legen spør om hun har minner fra 22. juli (Dåsnes, 2021, s. 200). Rebekka sier at hun ikke var der eller kjente noen som var det. Legen på legevakta, i likhet med flere andre i romanen, tenker ikke på at Rebekka kan ha traumer fra hendelsen, selv om hun ikke ble direkte berørt. Fariba viser ikke noe forståelse for dette i denne situasjonen, og sier til legen at Rebekka nok fikk dette anfallet på grunn av at hun kranget med kjæresten. Dette tar legen for gitt at stemmer. Da de er ute fra legevakta sier Fariba «Du må slutte å bruke 22. juli som unnskyldning, ok?» (Dåsnes, 2021, s. 203).

Rebekka spiller en rolle foran Fariba, hun føler at hun ikke har rett til å føle seg som et offer i forhold til henne. Hun slipper Daniel litt mer inn, men hun synes også det er vanskelig å åpne seg helt opp til ham. Hun deler ingenting om sine bekymringer med moren. Det kan tenkes at hun ikke ønsker å legge den byrden på henne. På revyscenen derimot, i slutten av romanen, får Rebekka endelig satt ord på følelsene hennes i en selvskreven tekst hun framfører for publikum.

Man kan se på Rebekka sin relativ kompliserte livssituasjon og hvordan hun håndterer utfordringene og knytte det til *livsmestring*. Det kommer tydelig frem i den Overordnede delen av LK20 at *Folkehelse og livsmestring* skal « (...) bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Hva kan vi gjennom fordoblingsprosessen lære av håndteringene til Rebekka? Man kan blant annet snakke om hvordan det er vanlig å føle seg engstelig. Ved å lese om en annen ungdoms erfaringer med psykiske plager kan man legge til rette for samtaler om dette. Det kan hjelpe noen til å føle seg mindre alene om å ha disse følelsene. Man kan også snakke om hvordan Rebekka løser situasjonen, hvordan hun snakker med venner og familie gjennom romanens handling, og hva det er som gjør at situasjonen løser seg.

Når det gjelder berettiget sorg kan man snakke om hvordan det burde være legitimt å føle seg trist selv om andre kanskje har det verre enn deg selv. Berettiget sorg kan være en kjent følelse for mange. Det er mye urettferdighet og tristhet i verden. Med den informasjonsflyten som er i dag, og tilgjengeligheten som er i forskjellige medier så kan det være vanskelig å

ikke ta det inn over seg og føle seg trist eller engstelig. Det kan også være noen som føler at deres problemer ikke er berettiget ettersom man tenker at mange andre har det verre, slik som Rebekka tenker. Fariba sier: «Du må ta hverdagen tilbake» (se figur 24). Noe som ble et mantra etter hendelsen. Men Rebekka sliter med dette; hun klarer ikke å ta hverdagen tilbake.



Figur 24. Side 29

Utenforskap

I det foregående har jeg skrevet om broren og om hvordan hans depresjon er en stor del av Rebekka sitt følelsesliv. Hun er bekymret for om broren hennes har like tanker som terroristen. Men hun kommuniserer ikke dette med ham før i slutten av boken. Hun bruker også mye tid på internett, for å undersøke. Hun lurar på hvorfor noen kan velge å bli terrorister, kanskje hun allerede vet svaret? Er det opplevelsen av utenforskap som kan være grunnen? Broren hennes er nettopp dette, en del av utenforskapet.

Han er altså en stor del av årsaken til hvordan Rebekka håndterer tiden etter 22. juli. Rebekka sin bror, Joachim, sitter som nevnt mye alene på rommet sitt og tilbringer mye tid på internett og gaming. Vi får vite at han ikke har fått lærlingplass. Dette kan vi lese som samfunnskritikk. Ved å lese gjennom det «metaforiske vinduet» (Drangeid, 2014, s. 30) kan vi forstå det slik at utenforskap kan forebygges, ved å inkludere flere i utdanning og arbeidslivet. Joachim har ingen venner (som leseren vet om) eller tydelig tilhørighet. Han viser også problematferd i samhandling med moren.

Moren kaller det Joachim går gjennom for en depresjon. I en samtale med hennes mor forteller hun at hun sliter med å hjelpe ham på en god måte. Hun sier: (...) han er også en voksen mann! Jeg kan ikke tvinge han til å gå til behandling» (Dåsnes, 2021, s. 125). Mormoren svarer: «Så planen er å vente og se? Hvor lenge skal du drive med det? Til han også blir sint nok og begynner å skyte folk i virkeligheten?» (Dåsnes, 2021, s. 126). Her kommer det frem at det ikke bare er Rebekka som har disse tankene og bekymringene rundt Joachim. Etter denne samtalen kan vi se at moren etter hvert tar tak i problemene til sønnen på en konfronterende måte, noe som kanskje var nødvendig for å nå inn til ham.

Å lese og analysere romanen angående temaet utenforskap gjennom å bruke fordoblingsperspektivet Drangeid (2014, s. 77) beskriver kan *Ubesvart anrop* være velegnet med tanke på *Folkehelse og livsmestring*. Ved å lese om dette temaet kan det hjelpe elevene å blant annet gjenkjenne slike situasjoner og dermed ha muligheten til å forebygge eller å være en del av løsningen til problemet. Det kan også gjøre dem oppmerksomme på at det bak alle sine handlinger ligger en begrunnelse. Denne begrunnelsen trenger vi ikke å være enige i, men vi kan lære å sette oss inn i andres situasjon og kanskje forstå noe av hva de går gjennom. Ved å ta dette temaet opp i klassen kan det åpne opp for diskusjoner og mer bevissthet rundt eksisterende sosiale problemer og utfordringer som enkeltpersoner kan møte. Det kan også virke positivt for elever som selv føler seg som en del av utenforskapet. Ved å lese om andres erfaringer kan de identifisere seg med karakterene og føle seg mindre alene. Kanskje det til og med kan føre til at noen ønsker å forandre sin egen situasjon.

Identitet

Identitet og ungdom er tett knyttet sammen, da ungdomstiden er en periode der ungdommer utforsker og utvikler sin identitet. Dette speiles også i styringsdokumentene til skolen. Under det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i LK20 kan vi lese: «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Videre kan vi også, som nevnt i innledningen, lese følgende om det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i norskfaget: «Lesing av skjønnlitteratur, som en del av norskfaget, kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Det skal godt gjøres å finne en ungdomsroman der ikke identitet er et tema. Slettan (2020, s. 30) skriver at ungdomsromaner i stor grad handler om det indre følelseslivet, identitet og livsmestring. Litteratur for ungdom handler ofte om identitet fordi ungdommer er i en periode i livet der de utforsker og utvikler sin egen identitet. Ungdommer kan være usikre på hvem de er og hvor de hører til. Litteraturen kan hjelpe dem med å finne ut av dette ved å tilby historier om liknende utfordringer og opplevelser som de selv har. Ungdomsårene er en viktig tid i livet der man må ta mange valg. Litteratur for ungdom kan også hjelpe med å øke forståelsen og toleransen for andre menneskers identitet, som for eksempel kjønn, kulturell bakgrunn og religion. Som nevnt i presentasjonen av *Ubesvart anrop* oppfatter Rebekka og Fariba seg selv som «tapere», det kan virke som om de har slitt med å passe inn på ungdomsskolen. Fariba bærer hijab, det i seg selv skiller seg ut ifra flertallet. Rebekka har et androgynt utseende, og noen vil kanskje på grunn av dette oppfatte noe av handlingen i begynnelsen som forvirrende. Mange vil anta at hovedpersonen er en gutt og vil ikke helt forstå hvem denne Rebekka er før vi ser henne i badetøy. Kanskje kan lesningen utfordre elevens egne fordommer?

Hvordan Rebekka blir framstilt visuelt påvirker og styrer vår tankegang. Det er viktig å være bevisst på hvordan vi vurderer mennesker basert på deres utseende, og å jobbe med å unngå stereotype tanker og fordommer. Vi kan gjøre antagelser om en persons egenskaper, interesser eller personlighet basert på utseendet deres. Dette kan føre til stereotype tanker og feilaktige konklusjoner. Hva kan vi som lesere oppleve i møte med den fiktive karakteren Rebekka? Å se verden fra et annet perspektiv, som Drangeid (2014, s. 30) beskriver som det metaforiske vinduet, kan muligens gjøre oss mer mottakelige for mennesker som er annerledes enn oss selv. For andre vil det derimot være mer naturlig å kunne speile seg i måten Rebekka framstilles på. Begge deler kan være en viktig del av leserens prosess med fordoblingsaspektet.

I tillegg til disse tre temaene; psykiske plager, utenforskap og identitet, kan vi også finne noen flere temaer i *Ubesvart anrop* som kan være velegnet å bruke i undervisningen med tanke på *Folkehelse og livsmestring*. I det videre skal jeg se på temaene fremmedfrykt og utfordrende hjemmesituasjon.

Fremmedfrykt

Fariba blir, som nevnt, kalt for «jævla jihadist» av en mann på åpen gate rett etter terroren (se figur 25). En mulig grunn til dette kan være at denne mannen antok at handlingen var utført av en muslim. Dette var han nok ikke alene om. Samtidig var det nok mange som håpet at dette ikke var tilfelle. Et tema som er viktig å utforske i denne boken er fremmedfrykt. Frykt kan være en av faktorene som bidrar til at noen utvikler islamofobiske holdninger eller andre negative holdninger. Frykt er en naturlig menneskelig reaksjon på det ukjente eller det som oppfattes som truende. Det kan være mange grunner til at enkelte oppfatter Islam som truende, det kan for eksempel være mediebilde eller hva man selv velger å lese om på Internett. Slik som både terroristen og broren til Rebekka gjorde.



Figur 25. Side 47

Det er en grunn til at mennesker gjør som de gjør. Dette rettferdiggjør ikke noens handlinger, men det kan være viktig for elevene å reflektere over dette. Kan det være frykt som får figuren i romanen til å kalle Fariba «jævla jihadist»? Ved å overføre denne hendelsen til en større betydning, fremmedfrykt, kan vi undervise om dette temaet i klasserommet. Mest sannsynlig er det noen i klasserommet som kjenner seg igjen, enten ved å bære på fremmedfrykt selv, eller å oppleve andres fremmedfrykt på en negativ måte. Ved å snakke om dette, kan man muligens forebygge negative følelser som påvirker aspekter ved livsmestring. Jeg vil også trekke frem det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i denne sammenhengen. Dette temaet handler om å utvikle elevenes forståelse for hvordan et demokratisk samfunn fungerer, hva som kjennetegner et godt demokratisk samfunn og hvordan man kan være en aktiv og engasjert medborger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14-15). Fremmedfrykt kan påvirke demokratiet dersom det fører til at enkelte grupper blir

ekskludert fra samfunnsdebatten og fra demokratiske prosesser. Fremmedfrykt kan også føre til at personer ikke føler seg som en del av samfunnet. Hvis man føler seg utenfor eller diskriminert på grunn av sin bakgrunn eller opprinnelse, kan det være vanskelig å føle seg som en fullverdig borger. Dette kan igjen føre til utenforskap. Det er derfor viktig å jobbe for å skape et inkluderende samfunn der alle føler seg velkomne og verdsatt.

Utfordrende hjemmesituasjon

Et annet tema som er verdt å nevne eksplisitt er den utfordrende hjemmesituasjonen. Jeg har allerede skrevet om årsaken til at hjemmesituasjonen er som den er. En utfordrende hjemmesituasjon, uansett grunn, som tema i undervisningen kan være relevant for ungdommer på mange måter. Familieproblemer kan være vanskelige og kompliserte å forstå og håndtere, kanskje spesielt for barn og unge. *Ubesvart anrop* kan hjelpe ungdommer med å *speile* sine egne følelser og tanker om sine familier. Dersom man ikke har opplevd utfordrende familiesituasjoner selv, kan det å lese teksten gjennom det *metaforiske vinduet* (Drangeid, 2014, s. 30) skape en bedre forståelse for hvordan andre muligens har det. Dette kan være spesielt viktig for barn og ungdom som kan ha begrenset erfaring med å håndtere komplekse følelser og forhold.

4.4.4 Legge til rette for mestring

Som nevnt tidligere har jeg i denne analysen vært interessert i hvordan man kan inkludere alle elevene i disse tre prosessene som er presentert i det foregående. For de som har utfordringer med å lese verbaltekst, kan navigering i grafiske romaner oppleves som mindre utfordrende, ettersom de kan støtte seg på illustrasjoner. Ved at svake verbaltekstlesere får romaner som de opplever at de mestrer, kanskje på lik linje som andre, kan det skape en følelse av inklusjon og nærhet til teksten. Bruk av grafiske romaner i undervisningen kan føre til større inkludering i skolen, og muliggjøre en mestringssituasjon for elever som vanligvis har utfordringer med avkodingen. Som nevnt i innledningen, kan man ved å ta utgangspunkt i de svakere verbaltekstleserne i planleggingen av undervisningen legge til rette for mestring i skolen.

Dette kan man knytte sammen med det salutogene perspektivet som handler om å ha fokus på de positive ressursene og mulighetene man har for å forbedre helsen (Danielsen, 2021, s. 123). Ved å ha det salutogene perspektivet i skolen kan man i planleggingen av undervisningen ha et fokus på elevens ressurser og styrker slik at de føler mestring. Vi kan

også trekke tråder fra det salutogene perspektivet til fordoblingsprosessen i litteraturdidaktikk. Fordoblingsprosessen handler om å se hvordan teksten kan overføres til et helhetlig budskap. Ved å jobbe med *Ubesvart anrop* på en måte der elevene opplever mestring, og reflektere rundt de viktige temaene boken tar opp- spesielt angående de psykiske plagene Rebekka opplever, kan arbeidet med denne boken bidra til å styrke elevenes mentale helse.

4.4.5 Oppsummering

I kognitiv litteraturdidaktikk påvirker elevenes forkunnskaper og erfaringer deres tilnærming og oppfatning av en tekst. Elever med mindre forkunnskap kan ha begrensede evner til å navigere og utfylle teksten sammenlignet med elever med mer relevant erfaring og begrepsskjema. Når det kommer til fordobling, kan det argumenteres for at elever med mindre begrepsskjemaer vil ha det enklere, da de ikke vil bli påvirket av tidligere erfaringer og perspektiver. Det kan også derimot argumenteres for at elever med mer omfattende begrepsskjemaer kan ha en fordel når det gjelder fordobling. Dersom eleven allerede har relevant kunnskap og erfaring, kan dette gi en større forståelse og dypere innsikt i teksten. Elever med større begrepsskjemaer kan også ha en større mulighet for å oppleve engasjement og innlevelse i teksten, da de kan relatere seg mer til temaene og situasjonene som presenteres.

For ungdommer kan det være hensiktsmessig å lese skjønnlitteratur med temaer som psykisk helse, utenforskap og identitet. Dette kan, som sitert tidligere, gi elevene et grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer. Dette er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Det handler også om identitetsutvikling og livsmestring. Ved å lese om relevante temaer kan elevene utvikle en større forståelse for disse temaene og dermed være bedre rustet til å takle utfordringer knyttet til disse områdene.

I et klasserom der det er ulike forutsetninger for kognitiv litteraturdidaktikk, vil lærerens rolle være sentral for å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø for alle elevene. Læreren må kunne tilpasse undervisningen og tilnærmingene til elevenes ulike behov og forutsetninger. Man bør oppfordre elevene til å engasjere seg aktivt i lesingen av tekster ved å stille spørsmål og reflektere over det de leser.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven ønsket jeg å utforske bruken av *Ubesvart anrop* som et verktøy i undervisning med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i skolen. Jeg ønsket å undersøke hvilke temaer i romanen som kan være spesielt relevante for dette formålet, samt hvordan de visuelle virkemidlene og ikonoteksten brukes til å formidle disse temaene. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan traumet etter 22. juli kommer til uttrykk i romanen og hvordan kognitiv litteraturredidaktikk kan brukes til å hjelpe elevene med å utvikle kognitive og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel å forstå og tolke tekster på en dypere måte og å reflektere over sin egen identitet og livet generelt. En mulig konklusjon basert på mine «funn» kan være at *Ubesvart anrop* kan være en verdifull ressurs for det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, da den tar opp temaer som kan være relevante for elever å lære om. De visuelle virkemidlene og ikonoteksten i romanen kan også brukes til å hjelpe elevene med å forstå disse temaene på en dypere måte. Samtidig kan boken være en måte å belyse traumet etter 22.juli på, og gi elevene en mulighet til å lære om og reflektere over hendelsen på en ny måte.

Jeg mener at analysen min har vist at *Ubesvart Anrop* kan være velegnet å bruke med tanke på *Folkehelse og livsmestring* i LK20. En måte å bruke litteratur til å støtte livsmestring som tverrfaglig tema på er å velge litterære verk som handler om hvordan mennesker håndterer utfordringer og kriser i livet. *Ubesvart anrop* handler om hvordan Rebekka takler de psykisk utfordringer hun står ovenfor. Gjennom å lese og analysere *Ubesvart anrop* kan elever få innsikt i hvordan mennesker håndterer ulike situasjoner og hvordan de kan dra nytte av ulike strategier for livsmestring. Psykiske plager er noe som rammer mange. *Ubesvart anrop* kan belyse temaer innen livsmestring fra et annet perspektiv enn saktekster. Ved å bruke skjønnlitteratur i arbeidet med livsmestring kan dette tverrfaglige temaet i skolen unngå å bli oppfattet som enda et tema som elevene skal bli vurdert i.

På hvilken måte er boka velegnet med tanke livsmestring avhenger av hvor mye elevene forstår ut ifra bokas tematikk. Det avhenger av deres kognitive evne. Det er, som i mange andre sammenhenger i skolen, læreren og dens støtte som vil være avgjørende med tanke på dette spørsmålet. I videre forskning kunne det vært interessant å sett hvordan «sterke» og «svake» lesere oppfatter teksten. Vil det være forskjell? Hvordan påvirker mediet grafisk roman leseforståelsen? Dette er det ikke rom for å svare på her, men det hadde som nevnt vært interessant å sett på i videre forskning.

6.0 Litteraturliste

- Andersen, P., Mose, G., & Norheim, T. (2012). *Litterær analyse en innføring*. Pax Forlag.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022 Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 5/22.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bjorvand, A.-M. (2020). *Bildebøker*. I S. Slettan, *Ungdomslitteratur- ei innføring* (s. 154-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørlo, B., & Goga, N. (2020). *Bildebokanalyse*. I L. I. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 62-76). Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen- lærerkraft for elever og lærere?* Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Duncan, R., Smith, M. J., & Levitz, P. (2015). *The Power of Comics*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Dæhlen, M. (2021, 18. januar). *Forskning.no*. Hentet fra Blir livsmestring bare enda en ting elever skal lære?: <https://forskning.no/psykologi-skole/blir-livsmestring-bare-enda-en-ting-elever-skal-laere/1799141>
- Dåsnes, N. (2021). *Ubesvart anrop*. Aschehoug.
- Dåsnes, N. (2022, 10. februar). *Ubesvart anrop*. Hentet fra Nora Dåsnes: <https://www.noradasnes.com/boker/ubesvart-anrop>
- Føreland, L. R. (2022). *Tegneserier i klasserommet*. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid, S.Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen- estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 69-88). Cappelen Damm Akademisk.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: literature in the second degree*. University of Nebraska Press.
- Hareide, I. (2023). *Vondt, valdsamt, vedvarande: Teoretiske perspektiv på traume og traumelitteratur, og litterære analyser av Herbjørg Wassmos Huset med den blinde glassveranda, Per Pettersons I kjølevannet og Brit Bildøens Sju dagar i august [Doktorgradsavhandling]*. Universitetet i Agder.
- Heldal, J. (2021). *Hva er demokratisk medborgerskap?- Om myndiggjøring og politisering*. I L. P. Torjussen, & L. Hilt, *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 245-258). Fagbokforlaget.

- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 44-61). Univeritetsforlaget.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturredaktik på kognitivt grunnlag*. Gymnasiepædagogik.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. . Routledge.
- Langås, U. (2016). *Traumets betydning i norsk samtidslitteratur*. Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Hentet fra Viden om læsning, nr. 7: <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier*. (A. Leborg, Overs.). Minuskel forlag. (Opprinnelig utgitt 1993).
- Nes, S. T., & Slettan, S. (2020). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur- ei innføring* (s. 36-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur- ei innføring* (s. 13-35). Cappelen Damm Akademisk.