

Fattigdoms- og utenforskapstematikk i Marikken-bøkene av Astrid Lindgren

En litterær analyse av Astrid Lindgrens Marikken (1960) og Marikken og Junibakkens Pims (1976), samt drøfting rundt bruk av eldre litteratur i dagens barneskole.

IDA HJEMBO

VEILEDER

Nora Simonhjell

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært både spennende, lærerikt og gøy, men til tider også vanskelig og slitsomt. Veien mot en ferdig masteroppgave har heldigvis blitt gjort lettere ved hjelp og støtte av veilederen min, Nora. Tusen takk for alle motiverende ord og gode tilbakemeldinger! Jeg vil også takke tante Gro, som har vært utrolig snill og lest korrektur på hele oppgaven. Til slutt vil jeg takke mamma som har minnet meg på å stresse ned, ta pauser og være snillere med meg selv.

Ida Hjembo,
Grimstad, mai 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven skal ta for seg fremstillingen av fattigdom og sosialt utenforskap *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* av Astrid Lindgren. Dette gjøres gjennom en litterær analyse med fokus på tre utvalgte litterære karakterer. Disse er Abbe, Alva og Mia. Martha Nussbaums teori om den narrative forestillingsevnen blir brukt for å se på fremstillingen av fattigdom og sosialt utenforskap gjennom *Marikken* som hovedperson. Det blir også sett på tekstens tilpasning til barneperspektivet, og hvordan dette ser ut i bøkens fysiske tekst. Thomas Andersens teori om litterære karakterer blir brukt for å se nærmere på de tre utvalgte karakterene. Gjennom oppgaven sees det på hvordan disse tre karakterene er med på å bidra til fremstillingen av fattigdom og sosialt utenforskap gjennom en karakteranalyse. Den skal også ta for seg bruk av eldre litteratur i dagens barneskole, samt hvordan *Marikken* bøkene kan være relevante i denne sammenheng. Bruk av eldre litteratur vil bli sett på i lys av den overordnede delen av læreplanen, samt i lys av de to verkene *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims*. Atle Skaftuns teori om litteraturens nytteverdi og Magne Drangeids teori om lesing som fremmederfaring er med på å utfylle drøftingen

..

Abstract

This master's thesis will look at how the themes of poverty and social exclusion are portrayed in Astrid Lindgren's children's novels *Marikken* and *Marikken og Junibakkens Pims*. That will be done through a literary analysis focused on three chosen characters. These are Abbe, Alva and Mia. Martha Nussbaums theory on narrative imagination will be used to look at the depiction of poverty and social exclusion through Marikken as the main character. The thesis will also look at how the text adapts to a child's perspective, and how this can be seen in the book's physical text. Thomas Andersens theory on literary characters will be used to analyze the three chosen characters, and how they contribute to the depiction of the themes, poverty and social exclusion. It will also look at the use of older literature in elementary schools today, and how the books about Marikken can be relevant in this context. The use of older literature will be looked at in light of the curriculum, and the two books. Atle Skaftuns theory on the necessity of literature and Magne Drangeids theory on reading as a foreign experience will supply to the discussion.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
1.1 Presentasjon av bøkene.....	4
1.2 Astrid Lindgren som forfatter.....	5
1.3 Politisk- og tidskontekst.....	6
1.4 Problemstilling og oppgavens oppbygging.....	6
2. Metode	8
2.1 Skjønnlitterær analyse og nærlesing.....	8
3. Teori	10
3.1 Utenforskap- og fattigdomsbegrepet.....	11
3.2 Narrativ forestillingsevne.....	12
3.2.1 Den skjønnsomme tilskuer.....	14
3.3 Karakterer og litterære figurer.....	15
3.4 Forteller og synsvinkel.....	16
3.5 Implisitt leser.....	17
3.6 Barneperspektivet.....	17
3.7 Litteraturens nytteverdi.....	17
3.8 Lesing som fremmederfaring.....	19
4. Analysedel	22
4.1 Marikken som den skjønnsomme tilskuer.....	22
4.2 Bok 1: Marikken.....	25
4.2.1 Abbe.....	25
4.2.2 Alva.....	28
4.2.3 Mia.....	29
4.3 Bok 2: Marikken og Junibakkens Pims.....	30
4.3.1 Abbe.....	30
4.3.2 Alva.....	34
4.3.3 Mia.....	37
5. Didaktisk kapittel	43
5.1 Hvorfor bruke eldre litteratur i skolen i dag?.....	43
5.2 Verdigrunnlag nr. 1: Menneskeverdet.....	48
5.3 Verdigrunnlag nr. 2: Demokrati og medvirkning.....	50
5.4 Verdigrunnlag nr. 3: Identitet og kulturelt mangfold.....	51
5.5 Verdigrunnlag nr. 4: Kritisk tenkning og etisk bevissthet.....	53
6. Konklusjon	56
7. Litteraturliste	58

1. Innledning

Målet for denne oppgaven er å undersøke hvordan temaene sosialt utenforskap og fattigdom fremstilles i *Marikken*-bøkene av Astrid Lindgren. For å gjøre dette ønsker jeg å se på forholdet mellom Marikken og tre andre utvalgte karakterer med karakteranalytiske briller. Sammen med det teoretiske bakteppet og en didaktisk del med fokus på bruk av eldre litteratur i dagens skole, vil dette utgjøre min masteroppgave.

1.1 Presentasjon av bøkene

De to bøkene om Marikken, *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims*, ble utgitt på 1960- og 70-tallet. Det er disse to skjønnlitterære verkene denne oppgaven vil dreie seg om. Den første boka, *Marikken*, ble først utgitt på svensk i 1960 (Bjorvand, 2013, s. 180) og ble oversatt og utgitt på norsk i 1961. Den andre boka, *Marikken og Junibakkens Pims*, kom ut i 1976 på både svensk og norsk (Bjorvand, 2013, s. 181).

Bøkene handler om Margareta Engström, som bare kalles for Marikken. Vi følger syv år gamle Marikkens liv på Junibakken der hun bor sammen med mor, far, lillesøster Lisabet og tjenestepiken deres Alva. Gjennom bøkene møter vi klassekamerater og naboer, og vi får se hvordan Marikken kommuniserer og forholder seg til dem. Et gjennomgående tema i begge bøkene, men særlig den andre boken, er fattigdom og sosial ulikhet. Marikken kommer fra en velstående familie. Faren er redaktør i avisa, de bor i et stort og fint hus og de har råd til å ha hushjelp. Motsetningen til dette finner vi hos blant annet nabofamilien Nilsson og klassekameraten Mia (Lindgren, 1960/2018). Bøkene går sin gang i takt med årstidene, og de episodiske kapitlene dreier seg rundt viktige hendelser i Marikkens liv. For eksempel da hun begynner på skolen, julefeiring, bursdager og å reise på utflukt (Edström, 1992/1997, s. 69).

Bøkene om Marikken er satt under første verdenskrig, noe man forstår når man leser avisoverskriftene Marikken leser mens hun ligger i senga med hjernerystelse (Lindgren, 1960/2018, s. 64-66). Dette var tiden da Astrid Lindgren selv var på Marikkens alder, og man kan trekke paralleller mellom Lindgrens egen barndom og Marikkens. I tillegg til dette vet vi at Marikkens navn er hentet fra en av Lindgrens venninner fra oppveksten (Bjorvand, 2013, s. 184). De to bøkene bærer også preg av et humanistisk menneskesyn,

som også er typisk for Astrid Lindgrens bøker. Dette ser vi for eksempel da Marikken står opp mot overlæreren som skal slå en av klassekameratene med spanskrøret. Eller da Marikkens familie tar med hushjelpen Alva på ball der hun blir fryst ut av den snobbete borgemesterfruen (Lindgren, 1960/2018, s. 183).

1.2 Astrid Lindgren som forfatter

Astrid Lindgren ble født den 14. november 1907 i den lille svenske landsbygda Vimmerby. Der vokste hun opp med mor, far og tre søsken. Barndommen sin, har hun ofte tatt stor inspirasjon fra når hun har skrevet barnebøkene sine (Edström, 1992/1997, s. 10). Dette utdraget fra *Astrid Lindgren - En livsskildring* forteller i korte trekk om Lindgrens barndom, i tillegg til at det forteller hvor hun kan ha fått en del inspirasjon:

I Astrid Lindgrens konservative barndomsmiljø var hederlighet, arbeidsomhet, sparsommelighet og gudsfrykt de dyder som ble satt høyest. Det var et miljø med mange fattige og få rike. [...] i den spesielle slekten hun vokste opp i, hadde man fra gammelt av hatt dette klimaet av medfølelse med dem som hadde det vanskelig (Strömstedt, 2002, s. 318-319).

Som forfatter var Astrid Lindgren både tradisjonell og nyskapende på samme tid. Bøkene hennes føles trygge og tradisjonelle, samtidig som man får hint av det ukonvensjonelle i dem. Både *Marikken* og *Pippi Langstrømpe* er gode eksempler på dette (Edström, 1992/1997, s. 15). Hun tar opp tema som døden, fattigdom og ensomhet i bøkene sine. I tiden hun skrev dem var dette kontroversielle tema for barnebøker (Edström, 1992/1997, s. 20-21). Hun tar for seg det hverdagslige samtidig som det formidles store kontraster mellom for eksempel godt og ondt, eller sorg og glede (Edström, 1992/1997, s. 20). Hun er også kjent for den slagferdige humoren. Lisabet fra *Marikken* bøkene er et godt eksempel på en karakter som bruker humor. For eksempel da Lisabet hevder at hun ikke har dratt katten i halen, hun bare holdt i den, og det var katten som halte og dro så fælt (Lindgren, 1960/2018, s. 14). Bøkene hennes er skrevet for og om barn. Dette kommer til uttrykk gjennom blant annet de morsomme oppdiktede frasene hennes som for eksempel “pilutta deg” og “forgrømmade unge”. Hun leker med språket samtidig som hun bruker sin innsikt som voksen til å, ikke bare få frem et barns erfaringer, men også en voksens (Edström, 1992/1997, s. 19).

1.3 Politisk- og tidskontekst

Lindgrens bøker ble ikke til i et vakuum, og man kan se preg av dette i tekstene. Marikken-bøkene ble til i tiden mellom sent på 50-tallet og midten av 70-tallet. Astrid Lindgren var selv opptatt av arbeiderbevegelsen, noe som kom frem gjennom de idealiserende skildringene hennes av de kjempende menneskene i samfunnet, samt idylliseringen av fortiden (Strömstedt, 2002, s. 320). 70-tallet var også preget av klassekamp, og sosialdemokratene i Sverige snakket om utjevning av samfunnet og sosiale reformer (Strömstedt, 2002, s. 321). Denne tidens tekster skulle være sosialrealistiske, noe man tydelig ser preg av i *Marikken* og *Junibakkens Pims*.

1.4 Problemstilling og oppgavens oppbygging

Gjennom lesing av tidligere forskning, har jeg ikke funnet noen kilder som fokuserer på nettopp fattigdoms- og utenforskap fremstilling i Marikken bøkene. Dette kan derfor bli en god mulighet for å prøve å få dekket dette spesifikke temaet i forskning på Astrid Lindgrens verk. På grunn av bøkens utgivelsesår ønsker jeg i tillegg å se på hvorfor det er relevant for elever i dagens barneskole å lese eldre tekster som dem, og hvordan man kan knytte disse to bøkene til det som står som skolens verdigrunnlag i den overordnede delen av fagfornyelsen. Dette vil bli min didaktiske inngang til denne oppgaven.

Jeg har valgt å arbeide med de oversatte versjonene av verkene. Dette er fordi jeg skal se på dem i didaktisk kontekst, som innebærer at jeg skal se på hvordan bøkene kan brukes med tanke på elever i dagens skole. For elevene i dagens barneskole i Norge, vil det først og fremst være relevant å forholde seg til litterære verk skrevet på norsk, spesielt når verkene er av eldre art slik Marikken-bøkene er. Når det kommer til aldersavgrensningen, mener jeg det er relevant å se på Marikkens alder gjennom de to bøkene. I begynnelsen av bok nummer en er Marikken syv år gammel, og i slutten av bok to er hun åtte år. Det er rundt dette jeg vil trekke min aldersavgrensning. Jeg mener disse bøkene passer best for barn mellom syv/åtte og ti år.

Denne oppgaven vil bestå av fire hoveddeler. Først vil jeg gjøre rede for metodevalg. Deretter kommer teorikapitlet hvor jeg vil ta for meg all teori jeg kommer til å trenge for å kunne analysere og reflektere rundt funnene i analysen. I tillegg vil jeg trenge teori for å kunne drøfte det didaktiske spørsmålet i denne oppgaven. Analysedelen er delt opp i

flere underkategorier. Først vil jeg ta for meg Marikkens karakter som hovedperson og fortellerens rolle i bøkene. Deretter er analysedelen delt opp i en del som tar for seg funnene i den første boka *Marikken*, og den andre delen dreier seg om funnene i bok nummer to, *Marikken og Junibakkens Pims*. Disse to delene er igjen delt opp slik at hver del tar for seg funn knyttet til de tre karakterene Abbe, Alva og Mia. Den didaktiske delen av dette kapittelet kommer etter dette og vil ta for seg bruk av eldre litteratur i dagens skole. Deretter vil jeg konkludere denne oppgaven ved å skrive om hvorfor denne oppgaven er relevant for grunnskolelærerutdanningen og dagens skole.

2. Metode

For å få en bedre forståelse for hvordan jeg skal gå frem for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, skal jeg nå gjøre rede for metodevalg. Da vil jeg komme inn på hvilke litterære metoder jeg har brukt gjennom forskningen, og hvorfor det er disse metodene jeg har benyttet meg av.

2.1 Skjønnlitterær analyse og nærlesing

Denne oppgaven skal i første del handle om hvordan temaer som fattigdom og sosial ulikhet fremstilles i *Marikken* bøkene av Astrid Lindgren. For å kunne se på dette, vil jeg bruke litterær analyse som metode. Nærmere bestemt skjønnlitterær analyse. Gjennom en skjønnlitterær analyse plukker man fra hverandre teksten for å studere enkeltdeler (Aa & Neteland, 2020, s. 47). For meg vil dette innebære å se på hvordan enkeltdeler i både *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* fremstiller, håndterer, snakker om, diskuterer og viser frem temaet sosial ulikhet og fattigdom. Ved å gjøre dette, vil jeg til slutt få et helhetlig bilde av hvordan begge bøkene har fremstilt det valgte temaet. I den skjønnlitterære analysen av tekstens enkeltdeler kan man se på litterære virkemidler, struktur, motiv og tema (Aa & Neteland, 2020, s. 47). På bakgrunn av den tematiske nærlesingen av begge verkene, vil jeg fremheve relevante tekstutdrag og tekstelementer. Disse vil være med på å gjøre analysen min fullverdig (Aa & Neteland, 2020, s. 48).

Bjarne Markussen trekker frem syv spørsmål som bør være litteraturanalsens utgangspunkt. Disse er: 1) Hvem er forfatteren? 2) Når er teksten skrevet? 3) Hvor er teksten skrevet? 4) Hva slags medium og sjanger har vi med å gjøre? 5) Hvordan er teksten bygd opp? 6) Hva sier teksten? 7) Hvorfor sier den det? Når man begynner å svare på disse spørsmålene, er man i gang med analysen fordi man beskriver, tolker og setter teksten inn i en større kontekst. Min analyse vil være en utdypning av disse spørsmålene (Markussen, 2020, s. 251). Jeg skal blant annet ta utgangspunkt i disse spørsmålene for å gjennomføre analysen. I og med at jeg skal fokusere særlig på hvordan bøkene karakterer er med på fremstillingen av det valgte temaet, vil jeg i all hovedsak ta for meg spørsmål fem til syv. Særlig viktig vil det være å se på hva teksten sier, hvorfor den sier dette og ikke minst hvordan den sier det. Altså finne intensjonen bak hvorfor en karakter gjør som den gjør, hvorfor noe skjer og hvilke virkemidler som brukes for å

fremheve temaet fattigdom og sosialt utenforskap. De første fire spørsmålene har jeg allerede vært innom i innledningskapittelet av denne oppgaven.

Min analyse vil være tekstorientert og tekstnær, som betyr at målet med analysen er å finne en helhetlig mening gjennom enkeltelementer i teksten. For å få til dette, vil nærlesing være en viktig metode å bruke. Nærlesing betyr å lese en tekst med teoretisk informerte briller med analyse som formål og for å få svar på et interessefelt eller spørsmål (Aa & Neteland, 2020, s. 48). Nærlesingen handler om å lese for å finne elementer som utmerker seg i teksten. Med dette mener jeg elementer som har å gjøre med temaet man vil analysere (Markussen, 2020, s. 259). I denne oppgaven skal det fokuseres på sosialt utenforskap med særlig vekt på hvordan karakterene og relasjonene mellom karakterene er med på å fremstille temaet. Dette vil være med å farge nærlesingen på den måten at de elementene som utmerker seg i teksten, vil stå i relasjon til temaet og det man ønsker å finne ut av. I tillegg til nærlesingen, er også teori en del av den skjønnlitterære analysen (Aa & Neteland, 2020, s. 49). Teorien er med på å forme analysen og sette lys på forskjellige elementer i teksten

3. Teori

I denne oppgaven skal jeg se på sosialt utenforskap og fattigdom i Marikken-bøkene av Astrid Lindgren. Dermed vil det være viktig å ha en bredere forståelse for begrepet sosialt utenforskap for å vite hva som skal sees etter i de to litterære verkene. En annen del av denne masteroppgaven går ut på å se på hvorfor det er viktig for elever i dagens skole å lese eldre litteratur, og hva de kan få ut av å gjøre det. Da vil det være viktig å ha et teoretisk grunnlag som sier noe om dette. Derfor skal jeg gjøre rede for Martha Nussbaums teori om den narrative forestillingsevnen (2016). Hennes teori vil være svært viktig for at jeg i analysedelen skal kunne peke på hvordan temaene sosialt utenforskap og fattigdom fremstilles. Den narrative forestillingsevnen åpner også for et fokus på karakterer og litterære figurer. Det gjør at analysen min også vil fokusere på dette, og dette teorikapittelet vil derfor også ta for seg teori om karakterer og litterære figurer. Jeg vil også få bruk for teori om fortellerstemme, implisitt leser og barneperspektivet, fordi dette er tre faktorer som også vil være med på å påvirke fremstillingen av både temaet sosialt utenforskap og de litterære karakterene. Videre vil Atle Skaftuns teori om litteraturens nytteverdi (2009), sammen med Magne Drangeids teori om lesing som fremmederfaring (2014) være viktig for den didaktiske delen av denne oppgaven. Gjennom disse to teoretiske perspektivene vil jeg kunne belyse hvorfor man bør bruke eldre litteratur i skolen i dag, i tillegg til å kunne se på saken fra et mer kritisk perspektiv. Det første jeg skal gjøre er å avgrense og definere utenforskapsbegrepet.

Utenforskap er et nyere begrep som jeg i denne oppgaven skal bruke i samhandling med å se på nytteverdien av å lese eldre litteratur for elever i dagens skole. Å bruke disse to begrepene i kontekst med hverandre, vil være både viktig og nødvendig for oppgaven. Dette er fordi en del av denne oppgaven skal handle om nettopp dette med å kunne se relevans mellom noe eldre og noe nyere. Selv om utenforskap er et nyere begrep, betyr det ikke at det ikke er et relevant begrep å bruke angående tema i eldre litteratur. Det er derimot et viktig poeng for denne oppgaven fordi det understreker poenget jeg ønsker å vise senere i oppgaven. Det eldre og det moderne kan være relevant for hverandre, og i hvilken kontekst man ser på noe, er med på å påvirke forståelsen av det.

Teorikapittelet vil videre ha en oppbygning som gir mening for analysedelene og den didaktiske delen. Det overordnede temaet for oppgaven er sosialt utenforskap, og jeg vil

derfor starte med å forklare dette begrepet. Deretter vil jeg gjøre rede for Martha Nussbaums teori om den narrative forestillingsevnen, fordi det er denne teorien som har vært med å påvirke retningen til analysedelen. Det er denne teorien som har vært med på å gjøre analysedelen karakterfokuseret, og derfor vil teori om litterære karakterer og figurer være det tredje punktet i teoridelen. Videre kommer jeg inn på forteller og synsvinkel, da dette henger sammen med den karakterfokuserte analysen. Etter dette vil jeg gjøre rede for teori om implisitt leser og barneperspektivet, da dette er to viktige elementer i en analyse av barnebøker som ser på fremstillingen av et spesifikt tema. Helt til slutt skal jeg gjøre rede for teori om litteraturens nytteverdi og lesing som fremmederfaring. Dette kommer helt til slutt i teorikapittelet, fordi denne teorien er relevant for det didaktiske kapittelet og slutten av oppgaven.

3.1 Utenforskap- og fattigdomsbegrepet

Gjennom artikkelen "Sosiale ulikheter i oppvekst - fokus på barnefattigdom", får vi definert fattigdom som at noen ikke får dekket sine grunnleggende velferdsbehov på grunn av lav inntekt. I tillegg til dette, går det også ut på å ikke ha tilgang på de samme mulighetene som er vanlig generelt i samfunnet (Gustavsen, 2013, s. 24). For et barn kan dette for eksempel være å ikke kunne delta på fritidsaktiviteter. Dermed blir vi også introdusert til en sosial dimensjon ved fattigdom. Det er dette jeg mener med utenforskap. Gustavsen skriver dette:

Samlet viser studier av barnefattigdom i Norge at barn og unge som lever i fattigdom, opplever at de ikke kan delta på lik linje med de fleste andre. De opplever å være utenfor det alminnelige fellesskap, de føler seg ekskludert (Gustavsen, 2013, s. 26).

Utenforskapet går ut på ulikheten mellom den som er fattig og den som ikke er det. Dette kan for eksempel være ulik mulighet for deltakelse på fritidsaktiviteter, eller andre arrangementer som behøver at man kan betale en viss sum penger. Det kan være presang til et bursdagsselskap eller leirskole i regi av skolen. Dette skaper et utenforskap, fordi man ikke har de økonomiske midlene som kreves for å være "en del av gjengen". Å være fattig i Norge har vist å bringe med seg en følelse av utenforskap (Gustavsen, 2013, s. 25). Dette utenforskapet er et resultat av fattigdom blant annet fordi barn og unge ikke

ønsker å bli marginalisert i sosiale settinger med venner og dermed heller trekker seg tilbake fra dem (Gustavsen, 2013, s. 25). I stedet for å prøve å være en del av fellesskapet og bli skuffet fordi man ikke har mulighet, så lar de være i det hele tatt å prøve. Dermed sitter man igjen med en følelse av utenforskap i sosiale situasjoner.

Utenforskap er et evig relevant tema. Barn, ungdom og voksne har levd, lever og kommer til å leve i utenforskap. Kunnskapsløftets overordnede del sier blant annet at “å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene.” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Overordnet del sier også at elevene skal ha respekt for menneskeverdet, og at “elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Skjønnlitteratur kan være med på å oppfylle disse kravene som stilles i læreplanens overordnede del (Sæther og Melvold, 2020, s. 169). Gjennom litteraturen kan vi få innblikk i en annens situasjon, som kan være veldig forskjellig fra vår egen. Dette gjelder også når det kommer til utenforskap som tema. Skjønnlitteraturen kan åpne dører for å se utenforskap representert på forskjellige måter. Det kan være utenforskap knyttet til kultur, kjønn og religion. I dette tilfellet snakker vi om utenforskap knyttet til det sosiale på grunn av det økonomiske.

3.2 Narrativ forestillingsevne

En relevant teori når det kommer til hvordan sosialt utenforskap fremstilles, er Martha Nussbaums teori om den narrative forestillingsevnen. Hennes teori tar for seg hvordan kunst, i dette tilfellet litteratur, fremmer evnen til innlevelse, empati og forståelse. Den forteller oss også om hvordan fortelleren bruker litterære karakterer for å fremme innlevelse og forståelse, samt den ønskede empatiske vinklingen (Nussbaum, 2016, s. 25-26).

Den narrative forestillingsevnen går blant annet ut på at fortelleren fremmer innlevelse i en eller flere av karakterenes situasjon gjennom verket. Nussbaum forklarer dette blant annet gjennom et eksempel om en gjenfortelling av en fortelling fra gresk mytologi. Fortellingen handler om Filoktetes og Odyssevs. Filoktetes skades i krigen. Skadene og smertene hans forstyrrer og påvirker resten av hæren, og hærfører Odyssevs bestemmer seg derfor for å sende ham bort til en øy helt for seg selv. Det eneste han får ha med seg

er en pil og en bue. Odyssevs oppdager derimot senere at buen han ga bort er magisk og er det eneste som kan gjøre at han vinner krigen. Denne buen og pilen må han derfor få tilbake. Dette vil han oppnå ved å prøve å vinne tilbake Filoktetes' tillit gjennom å late som om han bryr seg om Filoktetes. Han bryr seg altså ikke egentlig om Filoktetes som menneske, men er opptatt av han fordi en av hans eiendeler er av politisk verdi for Odyssevs. Odyssevs prøver altså å lure Filoktetes trill rundt etter å ha etterlatt ham skadet og alene på en øde øy. I dette skuespillet brukes de andre soldatene for å fremstille og representere leserens forestilling og innlevelse. Soldatene har empati for Filoktetes situasjon og setter seg inn i den. De ser umoralen i Odyssevs handlinger. Han er uærlig, sleip og prøver å få fatt i et våpen som i utgangspunktet ikke tilhører ham. Alt for å nå målet om å vinne krigen, som vil gjøre ham til en krigshelt. Det er gjennom soldatene at forfatteren vil fremme den ønskede forestillingsevnen. Forfatteren vil at leseren skal sette seg inn i situasjonen, samt ha empati for Filoktetes (Nussbaum, 2016, s. 26-27).

Man kan dermed si at den narrative forestillingsevnen handler om at forfatteren gjennom litteraturen ønsker å fremme innlevelse og empati for en karakter eller flere karakterer. Dette kan være gjennom å fremstille karakteren(e) på en spesiell måte. Kanskje er det i samsvar med et tema som legger opp til empati. For eksempel en karakter som fremstilles som snill og god, men som har et vanskelig utgangspunkt i livet i form av fattigdom og/eller utenforskap. Denne empatien kan også bli representert hos andre karakterer i litteraturen. Dette kan for eksempel være gjennom en annen karakters tanker og følelser rundt en situasjon eller karakter. Det å skildre tankene og følelsene til en karakter rundt en annen karakters situasjon, kan gi leseren begrunnelse for hvorfor man har empati for situasjonen/karakteren. Ved å fremstille egenskaper som empati hos karakterer i litteraturen, oppfordrer man leseren til å gjøre det samme. Forfatteren har altså beskrevet situasjonen slik han eller hun ønsker at den skal spilles ut i virkeligheten. Den implisitte leser oppfordres til å føle empati for en eller flere av karakterene og får dette modellert gjennom andre karakterer i teksten. Slik kan altså den narrative forestillingsevnen fremmes. Når forfatteren fremmer den narrative forestillingsevnen ved å selv skrive den inn i handlingen, har han eller hun også til en viss grad mulighet til å styre vinklingen av innlevelsen og det empatiske. Ved å fremstille karakterer og situasjoner på bestemte måter, kan forfatteren legge opp til empati for en eller flere valgte karakterer.

Den narrative forestillingsevnen kan sees på som å ha to deler ved seg. Den ene handler om at man gjennom litteraturen ønsker å få leseren til å sette seg inn i situasjonen til en karakter. Gjennom å sette seg inn i situasjonen prøver forfatteren å få leseren til å ha empati for karakteren. Det andre handler om at for å fremme innlevelse og empati, fremstiller forfatteren en karakter eller en situasjon på en spesiell måte. For å fremstille noe på en bestemt måte, kan gjøres ved å bruke virkemidler. For eksempel bruk av visse ord, bruk av kontraster eller å gi karakterene i boka kallenavn. Dette har direkte relevans til min masteroppgave fordi den handler om både hvordan noe fremstilles, samt hva man kan oppnå ved å lese litteratur som er ment til å utløse følelser, tanker og refleksjoner.

3.2.1 Den skjønnsomme tilskuer

Den skjønnsomme tilskuer er en del av teorien om den narrative forestillingsevnen. Det innebærer at en karakter ikke er direkte involvert i de situasjonene han eller hun er tilskuer av. Denne karakteren er en del av å fremme den narrative forestillingsevnen, fordi man får beskrevet en situasjon gjennom dem. Karakterens betraktninger av situasjonen er gjort på avstand og er upartiske, selv om karakteren kan være venner med en eller flere av de involverte partene (Nussbaum, 2016, s. 190). Karakterenes følelser om det han eller hun observerer handler ikke om personlig lykke eller ulykke, og derfor er han eller hun i stand til å være upartisk. Dette betyr derimot ikke at karakteren ikke har følelser. Følelsene er en del av hans eller hennes egen forestillingsevne i forhold til andre karakterer i teksten. I tillegg til å være en skjønnsom tilskuer, må karakteren også være en rasjonell tilskuer. Dette innebærer at karakteren har riktig oppfatning av hva som skjer (Nussbaum, 2016, s. 191). Det innebærer også at karakteren ser bort fra egne selvsentrette følelser som har opphav i interesse for egen velvære (Nussbaum, 2016, s. 192).

Nussbaum trekker også frem at følelsesmessige reaksjoner på andres vegne er med på å skape et skille mellom personlige følelser og følelser av hva som er rett eller galt. Dette skillet gjør at man har en slags avstand til situasjonen, samtidig som man har mulighet til å leve seg inn i den. Videre står det: "Dette skillet hjelper oss [...] til å tenke over hva slags samfunnsborgere vi bør være (Nussbaum, 2016, s. 192). Man er for eksempel i stand til å reflektere over hvordan situasjonen egentlig burde utspilt seg, eller hva man selv kan gjøre for å bedre situasjonen. Dette forteller oss at en skjønnsom tilskuer er en

karakter som har evne til å leve seg inn i medkarakterers situasjon. Dermed kan man si at den skjønnsomme tilskueren har en egen narrativ forestillingsevne.

3.3 Karakterer og litterære figurer

En karakters egenskaper og særtrekk blir tydelige først gjennom relasjonene den har med andre karakterer. Egenskapene blir ofte enda tydeligere, fordi man ofte bruker *motsetningspar* for å understreke dem. Dette handler om at to karakterer kontrasterer hverandre, som gjør at særtrekkene deres står enda tydeligere frem for leseren (Andersen, 2019, s. 36). I og med at denne oppgaven skal se på hvordan sosialt utenforskap fremstilles i *Marikken* bøkene, med spesielt fokus på hvordan karakterenes relasjoner med hverandre er med på å prege fremstillingen av temaet, vil dette være svært relevant teori for den videre analysen.

Når vi snakker om karakterer og litterære figurer, er det vanligst å skille mellom flate karakterer og runde karakterer (Andersen, 2019, s. 33). Det vil være mest relevant å se på teori rundt runde karakterer, da det er disse jeg vil komme til å analysere videre.

Runde karakterer er dynamiske og sammensatte. Vi får vite mer om hvem karakterene er, og de har flere egenskaper man blir kjent med gjennom fortellingen. I tillegg til dette er de også komplekse, som betyr at de ikke blir definert av en tydelig verdi, egenskap eller idé (Andersen, 2019, s. 37). De kan også ha tanker og følelser som motstrider hverandre. Dette gjør dem ambivalente og viser en mer kompleks og dynamisk side (Andersen, 2019, s. 38). For at en karakter skal kunne sies å være rund, må den også ha en slags utvikling. Det trenger derimot ikke være en lineær utvikling. Karakterens utvikling kan være ambivalent, og noen ganger tar karakteren “ett skritt fremover og tre skritt tilbake”. Selv om karakterens utvikling går opp og ned, vil man hos en rund karakter kunne se at det i det store og hele har vært en personlig utvikling hos den fra starten til slutten (Andersen, 2019, s. 37-38). For å analysere dynamiske karakterer, er det visse elementer det er viktig å se på. Jeg har valgt å fokusere på noen av dem. De jeg skal fokusere på er affektive rom, script, affektive impulskilder og emosjonelt hegemoni.

Steder, situasjoner og omgivelser kan drive frem en følelsesmessig hendelse. Det trenger altså ikke være en annen karakter, men det kan være et sted, en situasjon eller en

gjenstand (Andersen, 2019, s. 38). Det er dette man kaller for affektive rom. Virkemidler kan brukes for å skape det affektive rommet, som igjen er med på å legge til rette for en forventning til en tydelig definert følelse (Andersen, 2019, s. 39). Et annet viktig element som kan si oss noe om en karakter, er script. Script er emosjonelle og automatiske reaksjoner som oppstår i en bestemt rekkefølge eller sekvenser (Andersen, 2019, s. 40), nesten som en refleks. Det er derimot noen reaksjoner som fremstår som overraskende, atypiske og karakteristiske for en karakter. Disse reaksjonene gjentar seg ofte og skyldes en reaksjon på en spesifikk ting (Andersen, 2019, s. 40-41). Dette kan være med på å vekke følelser hos den implisitte leser, samtidig som det kan sette i gang et ønske om å finne ut årsaken bak en karakters script (Andersen, 2019, s. 41). I en karakteranalyse er det også relevant og viktig å se på en karakters affektive impulskilder. En affektiv impulskilde er en hendelse som skjer, som setter i gang reaksjoner hos karakteren. Når man skal analysere en karakter med tanke på affektive impulskilder, må man se etter årsaken eller kilden til den reaksjonen som vises (Andersen, 2019, s. 43). Det siste elementet jeg skal gjøre rede for når det kommer til karakteranalyse, er emosjonelt hegemoni. Emosjonelt hegemoni handler om relasjoner og maktforhold mellom karakterene. Det kan for eksempel være i et kjønnsperspektiv eller et sosialt klasseperspektiv. Når man analyserer en karakter med tanke på emosjonelt hegemoni, ser man på hvem som innehar makt. Sitter karakteren på makt, eller er karakteren undertrykket, og hvordan påvirker dette karakteren (Andersen, 2019, s. 45-46)?

3.4 Forteller og synsvinkel

Synsvinkel og forteller er to viktige faktorer som er med på å påvirke litteraturen. Per Thomas Andersen skriver at synsvinkelen som brukes i fortellingen man leser, har å gjøre med hvilke øyne vi ser fortellingen gjennom. For eksempel kan man i en fiktiv fortelling ha et allvitende perspektiv der fortelleren gir innsikt i samtlige karakterers tanker og følelser. Det som er mest vanlig, er derimot at synsvinkelen begrenses, og at man ser fortellingen gjennom en bestemt persons øyne. Dermed er man begrenset til å kun få innsikt i deres tanker og følelser (Andersen, 2019, s. 69). Andersen skriver også om flere typer fortellerstemmer, men mest relevant for denne oppgaven er det han kaller en ekstern fortellerposisjon med intern synsvinkel (Andersen, 2019, s. 71). Dette innebærer at man har en ekstern, altså utenforliggende, forteller som på samme tid har innsikt i enten en

eller flere karakterers indre liv. I denne oppgaven vil en ekstern forteller med intern synsvinkel med fokus på en karakter være relevant.

3.5 Implisitt leser

Teori om implisitt leser vil bli viktig senere i analysedelen fordi det å se på hvordan et tema fremstilles også vil gi innsikt i hvilken type leser som vil være den tenkte leseren av teksten. Begrepet implisert, eller implisitt, leser ble utarbeidet av Wolfgang Iser. Jeg har hentet min definisjon av denne teorien fra *Møter med barnelitteratur* (2018) som gjenforteller hva Wolfgang Isers begrep implisitt leser innebærer. En implisitt leser er en leser som oppfyller de leserrollene teksten tilbyr (Michelsen, 2018, s.67). Wolfgang Iser trekker frem at det alltid vil være tomrom i tekster, altså steder der leseren selv må fylle inn informasjon ved hjelp av forståelsesevnen sin. En implisitt leser som fyller inn disse tomrommene, vil få et helhetlig og meningsfullt bilde av teksten (Michelsen, 2018, s. 67).

3.6 Barneperspektivet

Barneperspektivet er også et sentralt begrep for denne oppgaven. Dette er fordi bøkene om Marikken er skrevet for barn i et barneperspektiv. Begrepet handler om å sette seg inn i barnets perspektiv og synsvinkel. Det gjøres gjennom å samle erfaringer med barn, kunnskap om barn, samt egne erfaringer fra egen barndom. Å skrive i et barneperspektiv handler også om å alliere seg med barneleseren, noe som kan vises i måten teksten er utformet og/eller i hva man velger å fortelle om (Birkeland et al., 2018, s. 28). Når det kommer til barneperspektivet, sier man at det er to forskjellige perspektiv en forfatter kan ta. Det ene er “human becomings”, som betyr at man ser på barnet som en ufullstendig voksen. Det andre er “human beings”, som betyr at man ser på barnet som et kompetent enkeltindivid med egenverdi (Birkeland et al., 2018, s. 29). Hvilket perspektiv forfatteren innehar vil også påvirke både tilnærming til teksten og hvilke tema som skildres gjennom teksten.

3.7 Litteraturens nytteverdi

I tillegg til å se på fremstillingen av fattigdom og sosialt utenforskap i bøkene om *Marikken*, skal jeg også se på hvorfor det er viktig og relevant for barn i dag å lese eldre litteratur. Her er Atle Skaftuns teori om litteraturens nytteverdi svært relevant.

Atle Skaftun trekker frem tekster som et eget mikrounivers som gjør oss som lesere i stand til å kobles sammen med forskjellige mennesker og andre tider. Han snakker om at å lese tekster med fokus på relasjoner mellom mennesker, gjør at man leser teksten innenfra og ut. Dette gjør at man får en forståelse av tekstens mikrounivers samtidig som man kan knytte dette til verden vi lever i idag. Måten han beskriver tekster som mikrounivers, omfatter at teksten gir dyp innsikt i menneskelige relasjoner som er med på å gjøre dem virkelighetsnære. Når de har så gjenkjennelige aspekter ved seg, blir det lettere for leseren å kunne se på likheter og forskjeller mellom teksten og det virkelige livet. Dette er også med på å forsterke teksten som et eget mikrounivers. Han skriver også at eldre tekster kan leses på forskjellige måter ut fra tiden man befinner seg i. Det åpner opp for nye tolkninger og erfaringer av og med teksten (Skaftun, 2009, s. 22). Dette er fordi samtiden er med på å forme synet vårt på historien. Skaftun kritiserer derimot det å kreve følelsesmessig innlevelse i tekstene. Han bruker derimot heller begrepet involvering. Han definerer det slik:

Involvering er noe som hører øyeblikket til, altså møtet mellom individet og teksten, og innebærer at vi åpner oss for det teksten vil oss, og investerer vår egen erfaring i det som skjer når vi leser. Det handler simpelthen om nærvær i møtet med teksten, om å ta ansvar for egen lesing for på den måten å bli i stand til å kople seg til skriftkulturelle grensesnitt på en uanstrengt måte (Skaftun, 2009, s. 75).

Skaftun trekker også frem at litteraturen er med på å gi elevene øvelse i å forholde seg til flere forskjellige typer tekster, samt å forholde seg til dem samtidig og bevege seg mellom dem (Skaftun, 2009, s. 15). Med dette menes det å kunne lese en tekst og se forskjeller og likheter mellom tekstens virkelighet og vår virkelighet. Når det kommer til å kunne forholde seg til flere type tekster, kan man tenke seg at dette har å gjøre med blant annet tekster av forskjellige sjangre, tema og tekster fra forskjellige tider. Å forholde seg til slike ulike tekster, gjør at man etter hvert lærer hva man kan forvente seg av de ulike tekstene, som vil gjøre det enklere å lese og forstå dem. I tillegg til dette snakker han også om at litteraturens nytteverdi er med på å virkelighetsorientere elevene (Skaftun, 2009, s.16).

Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på et eller annet tidspunkt i livet (Skaftun, 2009, s. 17).

Gjennom å forholde seg til skjønnlitteratur får elevene innsyn i forskjellige virkeligheter. Elevene får lese om flere virkeligheter som de ellers ikke ville fått innsyn i om man ikke hadde lest litteratur. Til vanlig har man bare tilgang på sitt eget liv, i tillegg til at man til en viss grad har innsyn i venner og families livssituasjon fra et utenfraperspektiv.

Lesingen åpner for innsyn i en karakters indre tanker og følelser, noe man ikke har tilgang til fra et vanlig menneske. Selv om disse karakterene kanskje er oppdiktet, så kan man se på dem som virkelige eksempler på et menneskes liv. Ofte er karakterer basert på enten forfatterens erfaringer eller forfatterens venner og families erfaringer. Det er derfor ikke usannsynlig at det finnes mennesker i verden som har liv som ligner på en karakter man kan lese om i en bok. Lesing gir altså en unik mulighet til å få tilgang på noens indre liv. Når det kommer til å lese eldre litteratur, vil elevene virkelighetsorienteres rundt hvordan livet kunne se ut før i tiden, samt at de kan se på hvor forskjellig livene deres er i dag. Han skriver for eksempel:

Med bevissthet følger muligheten for å tre ut av strømmen av å oppleve øyeblikk og forholde seg til både fortid og framtid. Man kan forestille seg hva som *har* skjedd, og hva som vil *kunne* skje, og man kan bygge tankesystemer som forklarer hvordan verden henger sammen. (Skaftun, 2009, s. 22)

3.8 Lesing som fremmederfaring

Sentralt for lesing som fremmederfaring beskrives av Magne Drangeid selv å være “litteraturens evne til å lede oss over i andres verdener” (Drangeid, 2014, s. 30). Det handler om å lese om verdener som er ukjent, fremmed, for leseren. Noen stikkord om lesing som fremmederfaring er innlevelse, empati, danning og horisontsammensmelting. Først vil jeg fokusere særlig på det fremmede ved lesingen, da dette har spesiell relevans til eldre tekster slik denne oppgaven dreier seg om.

Drangeid trekker frem at lesing ikke bare bør være lesing der elevene møter på kjente situasjoner og karakterer som kan styrke deres eget ego, men heller at de møter

situasjoner som gir innsyn i andres erfaringer som igjen åpner opp for nye tankemåter og følelser (Drangeid, 2014, s. 30). Han bruker også to metaforer for å illustrere forskjellen mellom det kjente og det ukjente. Den ene metaforen er speilet, mens motsetningen til dette er vinduet. Speilet brukes som metafor for lesing av litteratur som bekrefter allerede antatte tanker og ideer. Denne typen lesing bekrefter leserens identitet og kultur. Vindumetaforen er motsetningen til dette. Den handler om å åpne seg for nye tanker og ideer. Å se gjennom vinduet ut i nye situasjoner og erfaringer (Drangeid, 2014, s. 30).

Horisontsammensmelting kan sees på som et “sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid” (Drangeid, 2014, s. 37). Det handler om å kunne se på det som er vår virkelighet her og nå, samtidig som man kan se sammenhenger og relevans i litteraturen fra fortiden (Drangeid, 2014, s. 40). Horisontsammensmelting er en prosess som kan ha en dannende effekt. Hvis man klarer å smelte sammen vår nåtid med litteraturens fortid, vil man kunne se på både forskjeller og likheter. Hvis man ser nok likheter mellom litteraturen og samtiden, vil man kunne se at litteraturen har en viss overføringsverdi for oss som lever i 2024. Dermed vil det være med på å gjøre oss mer mottakelige for moralske “lærepenger” som presenteres gjennom teksten. Magne Drangeid påpeker at lesing av eldre litteratur er relevant når man kan argumentere for lesingen utover at det er kjente tekster med høy status. For at lesing av eldre tekster skal ha noen relevans og dannende effekt, må tekstene aktualiseres for elevene (Drangeid, 2014, s. 43). De må kunne sies å ha betydning for elevenes opplevelser, og de må kunne lære noe nytt som også har overføringsverdi til den tiden de lever i nå (Drangeid, 2014, s. 42).

De to andre stikkordene, innlevelse og empati, er også viktig for lesingen. Blant annet for hvordan lesing kan få verdi for leseren. Magne Drangeid skriver at innlevelse er nødvendig for lesingen, fordi det er det som gjør oss i stand til å sette oss inn i karakterenes sinn (Drangeid, 2014, s. 31). Han påpeker imidlertid også at innlevelsen ikke må bli for intens, slik at det ender med at leseren sliter med å skille virkelighet og fiksjon. Videre trekkes Atle Skaftun frem som kritiker av innlevende tilnærming til litteratur (Drangeid, 2014, s. 33). Han mener at det er urimelig å kreve innlevelse av leseren, og at dette ikke bør være et kriterium for å forstå litteraturen man leser (Skaftun, 2009, s. 16-17). Hvis innlevelse er et kriterium for å kunne forstå en tekst, vil det kunne føre til en marginalisering av en elevgruppe. Alle elever har forskjellige elementer de vil kunne kjenne igjen fra eget liv. Det vil dermed være umulig å finne en tekst som er lik for

alle, og som vil gjøre alle like mye i stand til innlevelse (Skaftun, 2009, s. 17). Alle elevene har altså forskjellige forutsetninger for å kunne leve seg inn i en tekst, dermed vil det være urimelig å kreve eller forvente en følelsesmessig innlevelse i en tekst. Det Skaftun trekker frem som viktig for å kunne forstå en tekst, er at man kan se på hvilke synspunkter og fremstillinger av verden man kan finne i et litterært verk med større distanse til den (Skaftun, 2009, s. 18). Skaftun er dermed mer opptatt av en utenforstående gransking av teksten. Han mener at det er mer relevant, og viktigere, å kunne forstå teksten ved å prøve å sette seg inn i andres situasjon som kanskje kan være fremmed for en selv. Drangeid, derimot, mener at innlevelse er nødvendig for å få noe ut av lesingen. Han mener at innlevelse handler om å blant annet kunne sette seg inn i andres tanker og følelser.

Teorien jeg nå har vært gjennom, vil være grunnmuren videre i både analysedelen og den didaktiske delen. Det er denne teorien som vil være med å spisse analysen, samt hjelpe å gi grunnlag for drøftingen i den didaktiske delen. På denne måten er teorien helt avgjørende for å kunne trekke konklusjoner, fordi den forankrer dem i pålitelige kilder. Neste del av oppgaven er selve analysen. Der vil teoretikere som Nussbaum, Andersen og Iser være viktige.

4. Analysedel

Fattigdoms- og utenforskapstematikken skildres for det meste gjennom tre viktige karakterer i de to bøkene, Alva, Mia og Abbe. Disse tre karakterene er representative for sosialt utenforskap, fordi de alle opplever sosialt utenforskap og lever i fattigdom. Marikkens interaksjon og forhold til dem er også svært viktig. I tillegg til dette, er Marikkens møte og interaksjon med dem svært viktig for fremstillingen av fattigdom og utenforskap. Dette er noe Vivi Edström også trekker frem i sin studie av Astrid Lindgrens forfatterskap: “Det er den gjensidige påvirkningen mellom Marikken og omverdenen som skaper dynamikken i en tilværelse som ellers kunne blitt alt for ‘snill’” (Edström, 1992/1997, s. 69).

Først skal jeg se på Marikkens karakter som det Nussbaum kaller den skjønnsomme tilskuer, og se på utviklingen hennes gjennom de to bøkene. Her vil jeg også se på fortelleren og hvilken påvirkning den har på de to bøkene. Etter dette kommer jeg inn på hoveddelen av analysen, som kommer til å fokusere på Marikkens forhold til de tre karakterene Abbe, Alva og Mia. Først vil jeg fokusere på de tre karakterene slik de fremstilles i den første boka *Marikken*, og deretter vil jeg fokusere på den andre boka *Marikken og Junibakkens Pims*.

4.1 Marikken som den skjønnsomme tilskuer

Marikken er hovedpersonen i bøkene, og det er hennes tanker og følelser vi får skildret gjennom dem. Det er dermed gjennom hennes perspektiv at vi blir fortalt hva som skjer, og det er også gjennom hennes perspektiv at vi blir kjent med karakterene i bøkene. Marikken som karakter blir derfor helt sentral i fremstillingen av sosialt utenforskap og fattigdom. Ved å få innblikk i tankene og følelsene hennes, blir man som implisitt leser oppfordret til å føle og tenke det samme som henne. Dette har med den narrative forestillingsevnen å gjøre. Marikkens karakter er altså helt sentral også med tanke på dette. Hun blir brukt som et slags “følelsesforbilde” for den implisitte leseren. Det hun tenker og føler, blir den implisitte leseren oppfordret til å tenke og føle.

Bøkene om Marikken er skrevet i et barneperspektiv. Lindgren var selv voksen da hun skrev de to bøkene, som betyr at hun har måttet sette seg inn i et barns perspektiv og

situasjon for å best kunne appellere og alliere seg med barneleseren. Når det kommer til barneperspektivet, har man to forskjellige tilnærminger. Disse tilnærmingene handler om hvordan forfatteren ser på barnet som menneske. Er dette synet preget av at barn er uferdige voksne, kaller man det “human becomings”. Dersom synet er preget av at barn er kompetente enkeltindivid med egenverdi, kaller man det “human beings” (Birkeland et al., 2018, s. 29). Astrid Lindgrens forfatterskap bærer preg av et syn på barn som “human beings”. Dette kommer til syne både i temaene hun velger å skrive om, og måten hun skriver på. Hun velger å skrive om tema som fattigdom og sosialt utenforskap, som viser at hun mener at barn er i stand til å forstå og ta inn over seg slike tema. I tillegg til dette bruker hun Marikken som forteller. Marikken er selv et barn, noe som gjør at temaene vises gjennom barnets perspektiv, og temaene blir på denne måten tilpasset barnet som leser.

I litteraturen må forfatteren bruke visse grep for å vekke empatien i oss, for eksempel ved å dele en karakters tanker og følelser (Drangeid, 2014, s. 34) Nussbaum definerer empati som evnen til å se for seg og føle hvordan det ville være i en annens sted (Nussbaum, s.34). Dette gjør Lindgren med Marikken i *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* gjennom en ekstern fortellerposisjon med intern synsvinkel (Andersen, 2019, s. 71). Dette betyr at vi gjennom de to bøkene får innblikk i hva Marikken tenker om situasjonene hun opplever, samtidig som vi får lese hva hun føler. Vi får se hvordan hun reflekterer, tolker og reagerer når ulike hendelser finner sted. Dermed blir vi veldig godt kjent med henne som karakter, samtidig som man som leser blir tatt med på det som blir hennes reise mot et mer opplyst sinn.

Marikken er en skjønnsom tilskuer gjennom de to bøkene når det kommer til handling som dreier seg om sosialt utenforskap og fattigdom. Dette betyr at det er Marikkens perspektiv vi ser situasjonene fra, og perspektivet hennes befinner seg utenfor og med en viss distanse til situasjonene som omhandler sosialt utenforskap. Marikken er bøkens hovedperson, og mange av hendelsene og situasjonene påvirker henne direkte, for eksempel da hun hopper fra taket med en paraply og får hjernerystelse. Sosialt utenforskap og fattigdom er derimot ikke noe Marikken opplever direkte. Hun er velstående og er ikke satt utenfor i sosiale situasjoner på grunn av familiens økonomiske situasjon. Hun observerer situasjoner som omhandler dette utenfra som en skjønnsom tilskuer. Selv om hun observerer situasjonene med distanse, betyr det ikke at hun ikke

kjenner på følelser knyttet til situasjoner som oppstår. Følelsene er ikke knyttet til henne selv, men heller på andres vegne.

Marikken som den skjønnsomme tilskuer utvikler seg gjennom de to bøkene. Det betyr at hennes kompetanse og evne til å observere, tolke og forstå situasjoner utvikler seg. Denne utviklingen er det som gjør henne til en dynamisk karakter. Man ser utviklingen hennes gjennom de to bøkene i form av hvor mange observasjoner av utenforskap vi som lesere får se. Den første boka, *Marikken*, har færre hendelser der vi får se det sosiale utenforskapet som finnes i samfunnet rundt Marikkens karakter. Grunnen til at vi ikke får se dette utenforskapet, kan være at Marikken selv enda ikke er i stand til å se det. Hun har enda ikke utviklet evnen til å se og reflektere rundt forskjellene og utenforskapet som menneskene rundt henne lever under. Derfor får man heller ikke se det beskrevet i den første boken i like stor grad som man får i *Marikken og Junibakkens Pims*.

En annen karakter det er viktig å trekke frem, er Marikkens far, Jonas Engström. Han er avgjørende i Marikkens modning og utvikling fordi hans syn på mennesker, utenforskap og fattigdom løftes frem gjennom de to bøkene. Det er disse holdningene som er med på å forme Marikken og hennes menneske- og verdenssyn. Flate karakterer kan identifiseres i en fortelling gjennom at de er representative for eksempelvis en holdning eller idé. Jonas Engström representerer verdier som inkludering, likestilling og empati. En flat karakter har ikke noen særlig utvikling gjennom fortellingen, noe som er helt tydelig hos Jonas' karakter. Han er lik i begynnelsen av bok nummer en som det han er i slutten av bok nummer to. Jonas Engström som karakter har en tydelig funksjon: å utvikle Marikkens syn på verden. Dette er typisk for flate karakterer. De har som oftest en tydelig funksjon i fortellingen og har ikke noen særlig utvikling.

Den første boka, *Marikken*, fokuserer mer på introduksjon til karakterene, og de sidekarakterene vi får sett mest av er Marikkens kjernefamilie. Dette kan ha å gjøre med Marikkens alder i den første boka. Hun begynner ikke på skolen før litt inn i den første boka, og dermed er det kjernefamilien hun omringes mest av. Det er dette jeg tenker at er den naturlige forklaringen for hvorfor de tre karakterene Abbe, Alva og Mia ikke har en like stor plass i den første boka som i den andre. I den andre boka har hun gått på skolen i en lengre periode, og hun har kommet lengre i modningsprosessen sin. Når Marikken har

fått øynene mer opp for samfunnet rundt, er det naturlig at man som leser får flere historier rundt dette fordi bøkene dreier seg rundt Marikken og hennes perspektiv.

4.2 Bok 1: Marikken

4.2.1 Abbe

Abbes karakter er svært viktig for Marikken i den første boken. Hun har et spesielt godt øye til ham, og hun har bestemt at dersom det absolutt er slik at hun må gifte seg, så er det Abbe hun skal gifte seg med (Lindgren, 1960/2018, s. 13). Abbe er full av sprell og forteller ofte historier om de rike forfedrene sine, eller om hva han drømmer om å gjøre når han blir stor. Dette er en gjennomgående egenskap hos Abbe, fantasi og dagdrømming. Utover dette er det tydelig at Abbes familie og Marikkens familie er svært forskjellige. Dette blir spesielt synlig i bok nummer to, men i bok nummer en får vi beskrivelser av at huset til Abbe, Kveldsro, er møkkete: “Alva som av og til kommer for å hente Marikken hjem, sier riktignok at der fins mer skitt og rot enn på noe annet sted hun har sett i sitt liv [...]” (Lindgren, 1960/2018, s. 91). I tillegg til dette får vi beskrevet de store forskjellene mellom jul på Kveldsro og jul på Junibakken. Det er den hendelsen fra den første boken jeg mener best beskriver og viser det sosiale utenforskapet Abbe og hans familie opplever.

Julen på Junibakken beskrives som noe koselig og fint. Alt er vasket, rent og pent. Det er nye gardiner i vinduene og nye filleryer på gulvet. Juletreet står pent i stua omgitt av hvite hyasinter, komfyren er pyntet med rødt og grønt silkepapir, og som Alva sier: “Mat har vi så jeg tror det klarer seg til neste jul.” (Lindgren, 1960/2018, s. 137). Men vi får også beskrevet en annen type julefeiring. Senere i kapittelet drar Marikken over til Kveldsro, som er huset til familien Nilsson. Der ser hun Abbe ligge på alle fire mens han skurer gulvet. Hun merker seg at det er stor forskjell på der det er blitt skuret og der det ikke er det. De har de vanlige gardinene og dukene liggende, og ikke er de vasket heller. Noe juletre kan hun ikke se noe sted (Lindgren, 1960/2018, s. 140). Marikken synes ikke det er gjort i stand til jul i det hele tatt, mens Abbe er svært fornøyd. De har jo fått opp veggloperen med de skjeggete nissene på!

Marikken synes også at løperen med de skjeggete nissene er pen, men det gjør det jo bare julefint på en eneste liten flekk. Marikken vil at det skal være jul overalt. Men så nøye på det er øyensynlig ikke Abbe (Lindgren, 1960/2018, s. 141).

Dette er et eksempel på Marikkens umodenhet i bok nummer en. Man kan se her at Marikken ikke er bevisst på forskjellene mellom hennes familie og familien Nilsson. Hun tenker at Abbe ikke er så nøye på det, og at det er derfor han ikke har pyntet til jul. Ikke fordi han ikke har råd eller tid. Marikkens familie har tross alt et eget tjenestepersonell som hjelper dem å vaske og gjøre det pent til jul. Abbes familie må gjøre dette selv, i tillegg til at de jobber lange dager for å tjene penger til jula. Dette forstår ikke Marikken riktig enda. Hennes konklusjon er at familien Nilsson ikke er like nøye på julefeiringa som det hennes familie er. På hjemveien kan vi lese at Marikken tenker for seg selv:

Det er bra nok med både parafinlampen og de skjeggete nissene, likevel får de henne til å lengte hjem til Junibakken. Hos Abbe kan hun ikke riktig tro at det er jul i morgen, og det gjør henne engstelig (Lindgren, 1960/2018, s. 142).

Det er ikke sikkert Marikken er i stand til å identifisere nøyaktig hvorfor hun er engstelig. I dette utdraget legger hun det over på at det ikke riktig føles som jul hjemme hos Abbe og herr og fru Nilsson. Grunnen til at det ikke føles som jul hjemme hos dem, er fordi de ikke har råd til alt det Marikken og familien hennes har. De har ikke nye gardiner og filleryer og heller ikke noe juletre. Marikkens sorgelighet og engstelighet kan altså spores tilbake til de store forskjellene hun ser mellom familien sin og familien Nilsson. Selv om det ikke virker helt som hun selv skjønner at det er der følelsene stammer fra, kan man si at dette er starten av den utviklingen som etterhvert blir å se hos Marikken. Hun utvikler seg ikke over natten, og denne hendelsen viser tydelig at hun forstår at det er noe som gjør at hun føler seg trist og engstelig, men hun forstår ikke enda hvorfor. Neste steg i utvikling vil da bli at hun kan forstå hvorfor hun føler det på denne måten.

Marikken spør også Abbe om han tror han kommer til å få mange julegaver, hvor han svarer: “- Så lenge det er liv, er det håp, sier Abbe. - Det spør om fattern og muttern husker det.” (Lindgren, 1960/2018, s. 141). Hun har enda ikke utviklet evnen til å forstå og tolke seg til at de ikke har glemt å kjøpe julegave, men at de ikke har råd. Senere, på selveste julaften, får vi lese om at Marikken, Lisabet og far lager lakksegl på julegavene:

Blant Marikkens julegaver ligger også en liten pakke til Abbe, og i den pakken er det et lite munnspill. [...] Marikken og Abbe pleier ellers ikke å gi hverandre julegaver, men hun er så inderlig redd for at han ikke skal få tilstrekkelig mange, og kanskje bli lei seg for det (Lindgren, 1960/2018, s. 148).

Marikken kjøper julegave til Abbe, fordi hun er redd for at herr og fru Nilsson skal glemme det, slik Abbe sier. Dette viser hvor umoden og naiv Marikken er på dette tidspunktet i boka. Hun har på dette tidspunktet ikke evnen til å se utenfor sitt eget privilegerte liv og antar at hennes livssituasjon er slik alle mennesker lever. Hun forstår at Abbe ikke kommer til å få mange julegaver. Det kan til og med hende at han ikke får noen i det hele tatt. Det virker derimot ikke som hun forstår hvorfor. Hun forstår ikke at det finnes andre familier der ute som ikke har de samme økonomiske ressursene som hennes familie har. På den annen side står det at Marikken er redd for at Abbe skal bli lei seg, noe som kan tyde på at hun har satt seg inn i hvordan situasjonen hans ville vært dersom han kom til å ikke få noen julegaver. Dette er det andre tilfellet av den gradvise utviklingen man kan se hos Marikken. Hun ikke i stand til å forstå hvorfor Abbe ikke får noen julegave av foreldrene sine, men hun forstår at han kanskje blir lei seg for det, som er en utvikling på veien mot slik vi ser henne i julekapittelet i *Marikken og Junibakkens Pims*. Det står i stor kontrast til dette. I dette kapittelet er Marikken ute og går i byen sammen med faren sin Jonas, og vi kan lese denne samtalen mellom dem:

- Du ser at det ikke akkurat er som på Junibakken, hva?

Nei, langt ifra som på Junibakken! Men likevel er det da hyggelig, syns Marikken. Noen steder i hvert fall. Selv om det er lite og trangt og ikke mange møbler og ikke mye plass til alle ungene som leker og slåss der inne. Litt julefint har de prøvd å gjøre det likevel, det syns. Men noen steder ser det for fælt ut. (Lindgren, 1960/2018, s. 230)

Det later til at hun har innsett at ikke alle lever et så privilegert liv som henne, men også at man kan ha et fint liv selv om man ikke har like mye, eller de samme tingene som henne. Samtidig er hun også bevisst på at det er noen som ikke lever et godt liv, og som ikke har det de trenger. Det kan være penger eller venner og familie. Dette utdraget fra *Marikken og Junibakkens Pims* viser at Marikken nå er i bedre stand til å se nyansene i

samfunnet. Selv om noen har mindre enn henne, betyr det ikke at de er fattige. Samtidig er hun bevisst på at det finnes fattige der ute som lever tøffe og vanskelige liv.

Gjennom kapittelet “Jul på Junibakken” i bok nummer en, kan vi lese hvordan fortelleren beskriver Marikken og familiens julefeiring. Gjennom beskrivelsene av de to familienes julefeiringer, blir kontrastene svært synlige. Marikkens hus er rent og Abbes hus er skittent. Marikken har et nydelig og stort juletre, mens Abbe og familien ikke har juletre. Marikkens familie har nye gardiner og filleryer, mens Abbe har de samme gamle som ikke engang er blitt vasket. På toppen av det hele er Abbe alene hjemme, mens det på Junibakken virker til å alltid være folksomt (Lindgren, 1960/2018, s. 137- 155). Marikken og Abbe settes altså opp mot hverandre som motsetningspar. Dette gjør at forskjellene mellom dem blir gjort synlige for leseren, og gjennom kapittelet “Jul på Junibakken”, blir man som leser bevisst på at Abbes situasjon er preget av utenforskap og fattigdom. Dette er i stor grad fordi man ser livet hans i forhold til Marikkens.

Julefeiringen er en av hendelsene som stikker seg ut fra resten av dem man finner i den første boken, *Marikken*. Videre i bok nummer to, *Marikken og Junibakkens Pims*, blir det brodert videre på Abbe som karakter og hans livssituasjon. Dette er på mange måter et forsiktig innblikk i Abbes liv, som vi vil få et dypere innblikk i ettersom *Marikken og Junibakkens Pims* utspiller seg.

4.2.2 Alva

Alvas rolle i den første boken er ikke like fremtredende som i *Marikken og Junibakkens Pims*. I den første boken blir vi introdusert til henne som familiens tjenestepike, og på mange måter Marikken og Lisabets andre mor. I bokas introduksjon blir hun nevnt sammen med alle dem som bor i huset på Junibakken, og hun blir nærmest introdusert som en del av familien. Hun passer på Marikken og Lisabet når moren er borte eller har hodepine (Lindgren, 1960/2018, s. 38), det er hun som vekker dem hver morgen (Lindgren, 1960/2018, s. 118) og det er hun som tar en alvorsprat med Abbe når han skremmer Marikken med spøkelseser (Lindgren, 1960/2018, s. 110-111).

I det store, røde huset nede ved elva, der bor Marikken. Der bor mor og far også og veslesøster Elisabet og en svart puddel som heter Sasso og en kattunge som heter kosen. Og Alva (Lindgren, 1960/2018, s. 7).

Alva er for det meste en bakgrunnskarakter som vi ikke får vite stort om utover dette. Det er ikke før i bok nummer to at hun får en mer sentral rolle i historien.

4.2.3 Mia

Mias karakter blir ikke presentert før omtrent halvveis i boken, og hun utgjør ikke en like stor rolle gjennom den første boken som det hun gjør i den andre. Det meste av det man får se av henne i den første boken, er når Marikken og Lisabet møter på henne sammen med lillesøsteren hennes Mattis. Den første boka gir oss bakgrunnsinformasjon for handlingene som utspiller seg i bok nummer to. Bakgrunnsinformasjonen gjør at man har en idé om hvem Mia er, men i og med at hun er en flat karakter i den første boka, har man ikke hele bildet av henne. Som flat karakter har ikke Mia noen særlig utvikling. Dette skyldes i all hovedsak at hun ikke nevnes særlig mye, og ikke får stor nok del i boka til å kunne utvikle seg. Den første gangen Mia nevnes i den første boka, *Marikken*, er når Mia og Marikken havner i slåsskamp fordi lillesøstrene deres, Lisabet og Mattis, ender opp i en krangel (Lindgren, 1960/2018, s. 79-81). Det er her rivaliseringen mellom Mia og Marikken starter. Senere på kvelden, da de skal legge seg, snakker Marikken og Lisabet om Mia: “-Er hun like ekkel på skolen også? -Å, neida, sier Marikken. -Men nokså ekkel er hun.” (Lindgren, 1960/2018, s. 86). Her får vi altså høre fra Marikken selv hva hun synes om Mia. Alt i alt får vi kun se et lite glimt av Mia, og det lille vi får se bærer preg av Marikkens umodenhet. Vi får ikke noe særlig nyansert bilde av Mia. Hun blir beskrevet som ekkel (Lindgren, 1960/2018, s. 86), og ellers får vi vite at hun har masse lus i håret (Lindgren, 1960/2018, s. 80) og at hun og søsteren har fått nye bukser av fattigkassa (Lindgren, 1960/2018, s. 147).

I tillegg til å ikke ha noen utvikling gjennom den første boka, har hun heller ingen andre fremtredende egenskaper annet enn å være hissig og rappkjefta. Siden fremstillingen av henne er ensidig og ikke særlig utviklet, kan dette gjøre kontrastene mellom Marikken og Mia enda større. De blir et tydeligere motsetningspar som gjør at barneleseren vil se forskjellene mellom dem enda tydeligere nettopp fordi kontrastene er så store. Dette er et grep som er gjort for å tilpasse teksten til barneleseren, slik at også de kan følge med i det som videre i bøkene blir Mias utvikling. Utover dette får vi ikke vite særlig mye mer om henne enn at hun har en lillesøster som heter Mattis og at de er fattige. Det er denne innsikten i Mias karakter som man tar med seg inn i den andre boka, *Marikken og*

Junibakkens Pims. Grunnlaget som blir lagt i bok nummer en, er med på å både legge opp til og gjøre det mulig for Mias karakter å utvikle seg i bok nummer to.

4.3 Bok 2: Marikken og Junibakkens Pims

4.3.1 Abbe

Abbe er en sentral karakter i både den første boken *Marikken* og den andre boken *Marikken og Junibakkens Pims*. Gjennom de to bøkene får vi et godt inntrykk av hvem Abbe er som karakter, og han er også en sentral karakter når det kommer til temaet sosialt utenforskap. Dette temaet beskrives og fremstilles på mange måter gjennom Abbe og hans far og mor, herr og fru Nilsson. Gjennom Abbes karakter blir vi vist hvordan han kompenserer og reagerer på det sosiale utenforskapet han føler og på det ambivalente hjemmet som preger hans liv. Vi ser ham ofte drømme og fantasere om fremtiden samt fortiden. Han vil seile verden rundt, eller kanskje bli lokfører eller skattegraver (Lindgren, 1976/2011, s. 199). Han drømmer om å komme seg bort fra kringlebakingen, bort fra livet han lever nå og få et nytt og bedre liv. I tillegg til å drømme om fremtiden, ser vi også at han ofte finner på historier om familiens fortid. Han fantaserer blant annet om at han har en rik tippoldemor som eide hundrevis av fine kommoder og mange diamanter (Lindgren, 1976/2011, s. 42). Disse drømmene og fantaseringene utløses av at familiens pengeproblemer flyter opp til overflaten. Situasjonen der han drømmer om sin rike tippoldemor, utløses av at familien må selge det eneste fine møbelet de har, en kommode, for å ha råd til å betale huslånet på 250 kroner (Lindgren, 1976/2011, s. 36-37). En annen typisk reaksjon når en negativ hendelse skjer, er likegyldighet. Når familien må selge den fine kommoden, fantaserer han om sine rike forfedre, men han uttaler også: “- Tja, en kommode mer eller mindre, sier Abbe, - det kan jo være det samme.” (Lindgren, 1976/2011, s. 41). Dette er to motstridende, ambivalente emosjonelle reaksjoner som kan tyde på at han utad ønsker å vise at han ikke bryr seg, men innerst inne gjør han det.

Andre hendelser der Abbe ofte reagerer med likegyldighet, er når herr og fru Nilsson krangler. Og det gjør de ofte. I ett øyeblikk krangler de så fillene fyker, og i det neste er de veldig glad i hverandre. Et eksempel på dette er når de krangler over huslånet på 250 kroner. Fru Nilsson skylder på herr Nilsson for at de er fattige. Hun sier at han har

druknet bort alle pengene deres, og at han ligger på latsiden hele dagen. Herr Nilsson smeller tilbake, og krangelen er i gang (Lindgren, 1976/2011, s. 37-39). Så ser vi Abbes reaksjon på situasjonen: “Marikken ville blitt enda reddere hvis ikke Abbe hadde stått der så rolig og knadd deig. Han bryr seg visst ikke om at Nilsson er sint.” (Lindgren, 1976/2011, s. 39) Dette er en motreaksjon til den høylytte kranglingen han uten tvil er vitne til ganske ofte. Det vitner om et ambivalent hjem, som er med på å prege Abbes karakter på den måten at likegyldighet er det han tyr til når hendelser og relasjoner blir aggressive og høylytt.

Hele denne krangelen om husleien på 250 kroner ender med at fru Nilsson drar til doktor Berglund for å selge kroppen sin til ham for 250 kroner. Dette betyr at doktor Berglund får kroppen hennes den dagen hun dør, slik at han kan utføre eksperimenter på henne (Lindgren, 1976/2011, s. 45-46). Dette er en vanvittig vending i situasjonen, og den forskrekker Marikken i tiden fremover. Abbe og herr Nilsson, derimot, kommer seg fort over sjokket, og herr og fru Nilsson blir raskt venner igjen. Da får vi et innblikk i det ambivalente forholdet mellom Abbes far og mor, som i det ene øyeblikket krangler så det skrangler i veggene og i det neste er gode venner.

Nilsson er svært glad i henne nå, og han er så munter og oppspilt. De sitter ved siden av hverandre i slagbenken, og han holder henne rundt livet og synger for henne (Lindgren, 1976/2011, s. 46).

Dette utdraget står i sterk kontrast til utdraget på side 39. Det er faktisk bare syv sider mellom de to utdragene. På syv sider har de gått fra å kjeft og smelle, til å holde kjærlig rundt hverandre. Dette har med emosjonenes varighet å gjøre, altså hvor lenge følelser varer. Det at herr og fru Nilssons følelser for hverandre endrer seg så raskt, er med på å skape et ambivalent og uforutsigbart hjemmemiljø, som igjen er med på å påvirke Abbe som karakter. Det ambivalente hjemmelivet er med på å gjøre ham til den drømmeren han er, og det er en del av grunnen til hvorfor han ofte reagerer med likegyldighet når det oppstår hendelser som er utfordrende eller som fremhever utenforskapet han føler på.

Dersom man ser på dette ambivalente familieforholdet på avstand, kan det virke som om Abbe ikke bare føler et utenforskap når det kommer til samfunnet rundt, men også på hjemmebane. Typisk for han er å drømme seg bort og slik ta avstand fra en situasjon,

eller å være likegyldig, som også er en måte å trekke seg bort og ta avstand på. Sett med karakteranalytiske briller, kan man kalle likegyldigheten og dagdrømmingen for en del av Abbes *script*. Dette betyr at disse reaksjonene er dem han oftest tyr til som reaksjon på spesifikke hendelser. De spesifikke hendelsene er når foreldrene hans krangler, og når familiens økonomiske problemer blir mer synliggjort enn vanlig. Det er i disse situasjonene Abbe blir påminnet og gjort bevisst på det sosiale utenforskapet som rammer både ham og familien hans.

En annen faktor som er med på å fremheve Abbes sosiale utenforskap, er han og Marikken som motsetningspar. Det blir flere ganger tydelig at det er stor forskjell på Marikken og Abbe. Et av disse tilfellene er da de skal dra for å se på maibålet. Da får man beskrevet tydelig forskjellene mellom hvordan Marikken går kledd og hvordan Abbe går kledd:

Og da hun trasker ut av porten, er hun akkurat så fin som hun hadde tenkt seg. Grønn silkelue, rød kåpe og nye sandaler, jo så sannelig, her kommer Stolt jomfru fra Junibakken, hun som skal få hele byen til å glo! [...] den første Marikken får øye på, er Abbe. Han er nok ikke blitt buden på noen finere galei, og det er bra. For den frakken han har, og som er så altfor stor til ham, den passer ikke til å gå i selskap med. Det beste som er å si om den, det er at når han har den på, syns det ikke at buksene er lappet i baken (Lindgren, 1976/2011, s. 24)

Her blir det veldig tydelig at Abbe ikke har råd til å kjøpe seg nye klær, mens dette ikke er et problem Marikken har. Dette er nok et tilfelle der kontrastene blir svært tydelig, noe som er viktig for at barneleseren skal kunne følge med i fortellingen. Her er den tydelige kontrasten mellom Marikken og Abbe med på å gjøre det tydelig for barneleseren at Abbe er fattig, mens Marikken er rik. Det er et viktig element som vil gjøre at barneleseren bedre vil forstå handlingen når de kommer til kapittelet der det kommer en flyger til byen. Hvis Abbe ikke har råd til nye klær en gang, har han jo i alle fall ikke råd til å fly i et fly.

Kontrastene mellom Abbe og Marikken blir veldig synlige da det kommer en flyger til byen. Dette er svært eksklusivt, og billetten koster fem kroner. For hundre kroner får man bli med å fly i ti minutter (Lindgren, 1976/2011, s. 202-203). Abbe har aldri hørt noe så

spennende før, og ergrer seg over at han ikke har hundre kroner. Han drømmer så inderlig om å kunne få fly i flymaskinen. Videre får vi et godt eksempel på forskjellen mellom Marikkens familie og Abbes familie. Marikkens far, Jonas, er redaktør i avisen og får gratis inngang til å se på flymaskinen. Abbe er der faktisk også, og han har betalt fem kroner for billetten for å se på flymaskinen (Lindgren, 1976/2011, s. 204). Så skjer det som viser oss den store forskjellen mellom familien Engström og familien Nilsson. Flygeren spør nemlig Marikkens far om ikke han vil fly en tur gratis, og Marikken må også bli med på turen hvis hun vil. De har altså fått to flyturer gratis, som egentlig ville kostet dem to hundre kroner (Lindgren, 1976/2011, s. 204-205). Faren til Marikken har annonsert flygerens ankomst til byen og har hatt ham på middag. Derfor ønsker flygeren på sitt vis “betale tilbake” med en flytur (Lindgren, 1976/2011, s. 204). Det er jo nettopp fordi det lønner seg for flygeren å være på redaktørens godside, dersom han skulle trenge en avisannonse i fremtiden. Marikken vet hvor mye Abbe ønsker å fly. Hun ber derfor om at Abbe får fly gratis i flyet i stedet for henne (Lindgren, 1976/2011, s. 205). Marikkens far får fly gratis fordi han er redaktør i avisen, mens Abbes far står på torget og ser på flyet derfra fordi han ikke hadde de fem kronene det kostet for inngangsbillett. Abbe er overlykkelig over å i det hele tatt få se på flyet. Det at han har fått inngangsbillett til å kunne se flyet på nært hold, er veldig stort for han. For ikke å snakke om når han får fly i flyet. Etter dette virker det som han har gått ut av sitt gode skinn og er helt overlykkelig.

Det er også både relevant og viktig å se på hvilken rolle Abbes hjem spiller i hans følelse av sosialt utenforskap. Gjennom de to bøkene kalles familien Nilssons hus for Kveldsro, og det er Kveldsro som er Abbes affektive rom. Det betyr at Kveldsro er et sted som spiller inn på Abbes følelser, og mer spesifikt på Abbes følelse av utenforskap. Dette kan vi se gjennom hvordan det beskrives å være der inne. Blant annet beskrives det å være ganske skittent og lite. Dette trenger ikke være fordi de er uhygieniske, men det sier nok heller mer om at de ikke har like god tid til å vaske og rydde som det Marikkens familie har. Marikkens familie har egen tjenestepike som gjør jobben for dem, mens Abbes familie må jobbe ekstra hardt for å tjene penger til livets opphold, som gjør at det ikke blir tid til vasking og rydding. Abbes utenforskap blir dermed gjort tydelig gjennom beskrivelsene av hvordan hjemmet hans ser ut, fordi vi også får beskrivelser av hvordan det ser ut i forhold til Marikkens hjem. I tillegg til hvordan det ser ut, er også Abbes far og mor en del av dette hjemmet. Deres forhold er i det ene øyeblikket preget av avsky og i det neste av kjærlighet. Dette er med på å skape en ambivalent atmosfære i hjemmet, og

dette er også med på å prege utenforskapet Abbe føler. I forhold til Marikkens foreldres forhold, er Abbes foreldres forhold mer ambivalent og preget av avsky. Kontrasten her kan også være med på å spille inn på Abbes følelse av sosialt utenforskap.

4.3.2 Alva

Alvas karakter blir mye viktigere og mer synlig i *Marikken og Junibakkens Pims*. I denne boka blir hun representativ for utenforskapet som blir vist. Dette skjer spesielt gjennom hendelsen der Alva blir med Marikkens familie på ball. Da får vi virkelig sett hvordan den narrative forestillingsevnen brukes for å fremme empati og medfølelse hos den implisitte leser.

I kapittelet “Alva på ball” får vi enda et eksempel på sosialt utenforskap. Marikken, far, mor og Lisabet skal på ball som borgermesterfruen har stelt i stand for å samle inn penger til de fattige i byen. Det ironiske er at tjenestepiker og tjenestegutter ikke har lov å bli med. Selv om arrangementet er for å samle inn penger til de fattige, er det kun adgang for dem som har penger og høyere sosial status. Dette kan tyde på at pengeinnsamlingen bare er et pent ytre og en “god unnskyldning” for å arrangere ball. Avisredaktøren, Marikkens far, finner seg naturligvis ikke i noe av dette og insisterer på at Alva blir med dem på ballet.

Marikken og Lisabet skjønner ikke hvorfor borgermesterfruen skulle få noen dånedimp bare fordi Alva kom på ballet hennes. Men det er fordi de ikke vet at det er forskjell på fint folk og vanlig folk. Det er bare fint folk borgermesterfruen vil ha med på ballet sitt, det forklarer Alva mens hun lærer dem å danse vals på kjøkkenet den kvelden (Lindgren, 1976/2011, s. 178)

Og visst får borgermesterfruen “dånedimp” når hun ser Alva på ballet. Gjennom kvelden gir hun henne stygge blikk og unngår å være i fysisk nærhet til henne som om hun skulle hatt en smittsom sykdom eller noe slikt. Noe av det som understreker utenforskapet aller mest, er at ingen av mennene på ballet vil danse med Alva. Hun sitter på stolen sin og ser de andre ha det morsomt. Blant annet får vi vite at borgermesterfruen “... ser kjølig på Alva og trekker til seg skjørtet som om hun var redd for å komme borti noe slikt som henne.” (Lindgren, 1976/2011, s. 189). Alva blir rett og slett behandlet som luft og fryst ut av deltagerne på ballet. Det er rigide samfunnsnormer som gjør at utfallet av ballet blir

slik det blir. Samfunnsnormene kommer tydelig frem når Alva får høre at “vi pleier ikke ha tjenestefolk med på dette ballet.” (Lindgren, 1976/2011, s. 182). Kontrasten og forskjellene på Alva og det andre “fintfolket” på ballet blir synlig gjennom behandlingen hun får av de andre menneskene rundt.

Den narrative forestillingsevnen handler om at man gjennom å lese om en karakter, skal få medfølelse og empati for dem (Nussbaum, 2016). Det er særlig gjennom kapittelet “Alva på ball” at fortelleren legger opp til at man skal ha empati for Alva. Det er en rekke ting som gjøres for å få frem dette. Blant annet beskriver hun hvor mye både Alva, men også Marikken og Lisabet, gleder seg til å dra på ball.

Marikken og Lisabet har aldri vært på noe ball. Det er første gang for dem også. De gleder seg like mye som Alva og snakker bare om ballet når Alva gir dem dansetimer på kjøkkenet. Alva kan danse, hun! (Lindgren, 1976/2011, s. 179)

Med dette bygger hun opp en forventning om hvor gøy det kommer til å bli på ballet. De kommer til å danse kvelden lang i pene kjoler. Samtidig beskriver fortelleren at Alva er litt redd for å dra på ballet, selv hvor mye hun gleder seg. Ballet er tross alt ikke for tjenestefolk.

- På lørdag smeller det, sier Alva, og nå begynner hun å grue seg.
- Er jeg vel bevart som gir meg ut i det oppi alt finfolket, å huttetu!
- Pytt, sier Marikken, - når du kommer der i kjolen din og er så vakker, blir de bare glade alle sammen (Lindgren, 1976/2011, s. 179).

Det blir bygget opp en spenning rundt å se hvordan det faktisk kommer til å gå på ballet. Hva kommer til å skje? Vil Alva få en fin kveld? Man har allerede fått et innblikk i hvem borgermesterfruen er da Alva, Marikken og Lisabet tidligere i boka drar til byen for å kjøpe laks. Alva får det siste laksestykket, og borgermesterfruen forlanger at Alva skal gi det til henne. Hun sier: “Lille venn, vet du hvem jeg er? Jeg er fru borgermester Dalin.” (Lindgren, 1976/2011, s. 21). Hvordan kommer dette til å gå, siden det er denne dama som arrangerer ballet?

Hvordan det går på ballet kommer tydelig frem gjennom Marikkens synspunkt. Det er gjennom henne at den narrative forestillingsevnen blir fremmet i denne situasjonen. Marikken synes Alva er den fineste på hele ballet, og hun synes det er uforståelig at ingen vil danse med henne bare fordi hun er tjenestepiken deres. Hun reflekterer rundt hvordan Alva pleier å være i forhold til hvordan Alva ser ut der hun sitter alene. “- Jeg er meg, og hvorfor skulle jeg ikke være det? pleier Alva å si, og slik ser hun ut også. Men ikke nå. Nå ser hun ut som om hun skammer seg over å være Alva.” (Lindgren, 1976/2011, s. 189-190).

Alva blir beskrevet av herr Nilsson som “Junibakkens engel” (Lindgren, 1976/2011, s. 14) og Marikken og Lisabet klarer ikke finne ut hvem de synes er penest av mor eller Alva (Lindgren, 1976/2011, s. 18). Marikken synes i alle fall Alva er en av de peneste på ballet, og at hun helt sikkert blir ballets dronning (Lindgren, 1976/2011, s. 183). Alva fremstilles som en omsorgsfull, snill, vakker og gøyale jente. Nussbaums teori om den narrative forestillingsevne handler om å fremme empati for en karakter. I denne situasjonen er det Alva det blir fremmet empati for. Nussbaum definerer empati som evnen til å forestille seg hvordan det ville vært å være i en annens sted (Nussbaum, 2016, s.34). Drangeid fyller på denne definisjonen med å si at empati ofte fremmes gjennom beskrivelse av en karakters tanker og følelser (Drangeid, 2014, s. 34). Nussbaum snakker om at empatien for en karakter kan fremmes og “modelleres” gjennom andre karakterer. Denne modelleringen kan skje gjennom å få lese tankene og følelsene deres. Gjennom dette kapittelet kan vi lese at Marikken synes det ser ut som Alva skammer seg over å være Alva (Lindgren, 1976/2011, s. 190), noe som er ment å fremme tristhet hos den implisitte leseren på Alvas vegne. Det blir også fremmet sinne gjennom slik borgermesterfruens oppførsel blir beskrevet. Man kan lese at borgemesterfruen trekker til seg kjolen når hun går forbi Alva, og Marikken synes det nesten virker som om hun er redd for å være nær henne (Lindgren, 1976/2011, s. 189). Her kan vi trekke tråder til emosjonelt hegemoni. Dette handler om hvem som har makta i en situasjon, og hvordan dette hegemoniet påvirker karakterene emosjonelt. Gjennom kapittelet “Alva på ball” blir det helt tydelig at Alva er den undertrykte parten, mens de andre balldeltakerne sitter på makta. De utøver denne makta ved å ignorere, fryse ut og sende stygge blikk til Alva. Den emosjonelle reaksjonen vi ser fra Alva kommer til syne gjennom tristhet. Et eksempel på Alvas emosjonelle reaksjon kan vi se på side 189:

Det er ikke fordi hun ikke får danse at hun gråter. Hun gråter fordi borgermesterfruen og alle de dumme folkene her har såret henne med snobberi og ondskap. De har tatt fra henne noe, syns Marikken. De har visst helt knekket henne. Hun ser ikke ut som seg selv (Lindgren, 1976/2011).

Kvelden får allikevel en fin slutt når Alva blir bydd til dans av feieren som kommer traskende forbi ballet for å se hva fintfolket gjør en lørdagskveld (Lindgren, 1976/2011, s. 191-195).

4.3.3 Mia

I *Marikken og Junibakkens Pims* er det et eget kapittel dedikert til å skrive om Marikken og Mia. Der får vi se hvordan jentene omgås på skolen, og blant annet hva som skjer når de slåss i skolegården. Det første som skjer, er at Marikken og klassekameratene skal bli hørt i kristendomshistorie. Marikken er veldig flink i kristendom, men det er ikke Mia. Hun svarer feil på lærerens spørsmål, og Marikken ler av henne. I friminuttet etter timen kommer Mia bort til henne, og roper til henne at hun er en hovenpadde. Dette resulterer i en slåsskamp (Lindgren, 1976/2011, s. 91-94). Overlæreren tar dem på fersken i å slåss, men Mia er den som får kjeft for slåsskampen. Det hele kulminerer i at Marikken innser at det er litt synd i Mia, og at overlæreren er en slem og urettferdig mann. Som voksen leser forstår man at Mia følte seg ydmyket av Marikken, og ville ta igjen. Hun opplevde nok at Marikken gjorde narr av henne og følte nok at Marikken var litt overlegen. Overlæreren fersker Marikken og Mia i å slåss:

- Småjenter som slåss, sier overlæreren. Det låter som om det er verre enn noe annet han kan tenke seg.

[...]

Overlæreren ser på Marikken. Det er som om han først nå kjenner henne igjen, enda han har vært på Junibakken flere ganger.

- Hm, sier han. Også ser han på Mia. - Deg har jeg lagt merke til før. Pass deg du, så jeg ikke blir sint for alvor! (Lindgren, 1976/2011, s. 93)

Marikken reflekterer over denne interaksjonen med overlæreren. Hun synes det er urettferdig at det bare var Mia som fikk tilsnakk. Hvorfor hadde han ikke sagt til henne at hun skulle passe seg så han ikke ble sint for alvor (Lindgren, 1976/2011, s. 94)? Tidligere

i både *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* har ikke Marikken vært særlig forståelsesfull når det kommer til Mia. Jonas, faren hennes, har foreslått at det kanskje er synd på Mia, og prøvd å få Marikken til å se at hun ikke lever et enkelt liv. Det virker ikke som om Marikken har forstått eller sett dette før nå. Denne situasjonen viser altså en tydelig modning og utvikling hos Marikkens karakter, fordi hun nå helt tydelig er i stand til å se at situasjonen er urettferdig, og at overlæreren behandler Mia annerledes fordi hun ikke er i samme sosiale klasse som Marikken.

Ikke bare handler forskjellsbehandlingen om at Mia og Marikken er i forskjellige sosiale klasser, men man kan også peke på forskjellen mellom personlighetene og fremtoningene deres. Mias karakters fremtoning og personlighet strider på mange måter med de sosiale normene fordi hun ofte slåss og slenger med leppa. Mia føler altså også på et sosialt utenforskap fordi måten hun oppfører seg på strider med sosiale normer, nemlig at små jenter ikke skal slåss, som overlæreren sier.

Marikken innser at hun ikke får kjeft for slåsskampen fordi faren hennes er redaktør i avisen, og hun kjenner på at denne situasjonen er veldig urettferdig. Begge jentene gjorde noe galt, men bare Mia får kjeft fordi hun ikke har noen far, og i alle fall ikke en far som har en høytstående stilling slik hennes har. Vi kan lese på side 94 at Marikken “har en anelse om hvordan det henger sammen” (Lindgren, 1976/2011). Her får vi fortalt at Marikken har tolket og reflektert seg frem til det hun nå tenker, nemlig at overlæreren forskjellsbehandler Mia fordi hun ikke har noen far. Dette blir på mange måter et slags vendepunkt i Marikkens modningsprosess. Etter denne hendelsen med overlæreren, forstår hun Mias situasjon bedre, og vi kan se i senere kapitler at hun også forstår andre karakterers situasjoner bedre. Som sagt tidligere, kan vi for eksempel se at hun tolker og reflekterer både godt og riktig rundt det som hender med Alva på ballet.

Noe annet vi kan trekke ut fra hendelsen der Marikken og Mia slåss, er at dette understreker Mia som den undertrykte parten. Hun er den som får kjeft av overlæreren, selv om Marikken også var en deltakende part i slåsskampen. For overlæreren er det lettere å kjeft på Mia enn Marikken, fordi han ikke risikerer å falle ut med en far med makt i samfunnet. Faller han ut med Marikkens far, risikerer han at det blir skrevet mer uhyggelige ting om han i avisen. Ved å gi Mia skylden og bare kjeft på henne, risikerer han ikke dette. I begynnelsen er det vanskelig å se Mias karakter som undertrykt, fordi

hun alltid har en kommentar på lager og ofte truer med å banke folk. Dette gjør at andre er redde for henne, og at hun virker til å sitte på mer makt enn hun egentlig gjør. Emosjonelt hegemoni handler om nettopp dette. Hvem er den undertrykte parten? Gjennom bok to blir det sakte men sikkert tydelig at det faktisk er Mia som er den undertrykte. Alle kommentarene og truslene hennes brukes som kompensasjon for den avmakten og utenforskapen hun egentlig føler. Til syvende og sist er det dem som er en del av det større sosiale fellesskapet og som “passer inn” i samfunnet, som sitter med makta og som har alle muligheter foran seg. Dette passer perfekt overens med slik Marikkens far Jonas beskriver fattigdom i kapittelet “Fattigdommens hjelpeløshet, hva er det?” i *Marikken og Junibakkens Pims*:

Fattigdommens hjelpeløshet, hva er det? spør hun far. Og han forklarer at den som er riktig fattig er akkurat som bundet på hender og føtter, han eller hun kan ikke gjøre noe. De fattige er helt hjelpeløse når noe hender, sykdom eller noe annet som er vanskelig her i livet.

Marikken sørger en god stund over fattigdommens hjelpeløshet og tenker av og til på den etterpå også (Lindgren, 1976/2011, s. 33-34).

Gjennom disse hendelsene med Mia, får man beskrevet Marikkens tanker og følelser rundt det hele. Når man får lese Marikkens følelser av sinne, urettferdighet og medlidenhet rundt situasjonen, er dette med på å påvirke den implisitte leseren til å føle det samme. Gjennom Marikken blir altså den narrative forestillingsevnen fremmet, samtidig som følelsene hennes av sinne blir beskrevet til oss:

Marikken er sint ennå, og ergrer seg over at nå synes hun nesten synd på Mia. Men så urettferdig som overlæreren får jammen ingen være. Marikken bestemmer seg for å prøve å bli litt snill mot Mia. Hvis det går (Lindgren, 1976/2011, s. 94).

Fortelleren ønsker helt tydelig at den implisitte leseren skal føle med Mia og samtidig være sint og frustrert på overlærerens karakter. Den ønskede følelsesmessige reaksjonen til situasjonen får man modellert gjennom Marikken, og den implisitte leseren blir gjennom henne ledet til å føle på de samme følelsene. Dette er ikke bare fordi det står skrevet at Marikken er sint, men også fordi vi får vite hvorfor hun er sint. Fortelleren

begrunner Marikkens følelser, noe som gir den implisitte leseren grunnlag og forklaring for det følelsesmessige bildet. Da vil det også bli lettere å forstå og ha empati for Mia i denne situasjonen.

Mia som karakter brukes for å understreke hvordan fattigdom og sosialt utenforskap kan påvirke et menneske. Vi får sett hvordan hun blir behandlet, og til gjengjeld hvordan hun behandlet andre mennesker. For voksne som leser boka, er det ganske tydelig at hennes væremåte er et resultat av vanskelighetene i livet hennes. For et barn er nok dette vanskeligere å se, men gjennom hendelser i boka blir dette tydelig også for barneleseren. Et eksempel er da Mia får skjenn for slåsskampen hun har med Marikken (Lindgren, 1976/2011, s. 93-94), eller da Mia sier at hun er så fattig at hun ikke har råd til noen far (Lindgren, 1976/2011, s. 88), eller alle beskrivelsene av lusene hun har i håret og at hun ikke har med seg niste på skolen. Marikkens liv i forhold til Mias liv utgjør en stor kontrast i boka. Marikken og Mia blir ofte satt opp mot hverandre. Marikken er rik, og Mia er fattig. Marikkens far er redaktør i avisen, mens Mia er så fattig at hun ikke har råd til noen far som hun selv sier. Ved å sette disse to karakterene mot hverandre, får vi se forskjellene mellom dem, samtidig som vi får synliggjort egenskapene som er særegne for hver av dem. Dette er det man kaller for motsetningspar. Mia og Marikken som motsetningspar synliggjør Mias annerledeshet fra Marikken. Det blir tydelig at Mia er annerledes i måten hun ser ut. Hun er ofte skitten, går barbeint og har masse lus i håret, mens Marikken har pene sandaler og nygredd hår. Skoleprestasjonene deres blir også satt opp mot hverandre, spesielt i kristendomsfaget, hvor Marikken har stålkontroll på bibelhistorie, mens Mia foreslår at Gud hang Adam til tørk etter at han formet ham fra en leirklump (Lindgren, 1976/2011, s. 91-92).

Andre særtrekk som stikker seg ut når man ser på Marikken og Mia sammen, er Mias krasse og mer aggressive fremtoning. Marikken kan slenge ut kommentarer hun også, men er ikke på langt nær like krass som Mia. Det blir etter hvert tydelig at krasshet, og å late som om hun er tøffere enn hun er, er en respons til utenforskapet og annerledesheten Mia føler på. Med et mer teoretisk språk kan man si at Mias affektive impulskilder er hendelser hvor hun føler seg utenfor og/eller annerledes. Det betyr at hendelser som gir henne denne følelsen, får henne til å reagere på en spesifikk måte. Slik hun reagerer da, kaller man for script. Mias script er at hun reagerer med sinne når hun føler seg utenfor og annerledes. Hun slenger ut stygge kommentarer, slår eller skriker. Et eksempel er når

hun ser Marikkens nye sandaler og kaller dem “fine som katteskit i vellinga” (Lindgren, 1976/2011, s. 26). Det kan tyde på at hun prøver å overbevise seg selv og de andre rundt henne om at hun ikke bryr seg om at hun er annerledes. Selv om man kan lese mellom linjene at det hun egentlig vil, er å passe inn. Dette blir tydelig når Mia kommer på skolen og har kjøpt sjokoladetopper som hun deler ut til alle klassekameratene. Her får vi altså sett Mias behov for å bli likt og være en del av fellesskapet, som er med på å låse opp enda en del av henne som karakter. Nå føler hun endelig at hun har noe som kan hjelpe henne å bli en del av gjengen. På tross av dette, er det fortsatt en undertone av utenforskap over denne hendelsen. Mia er blitt en midlertidig del av gjengen fordi hun har noe som de andre i klassen har lyst på, ikke fordi de har lyst til å være med henne som person. Dette understrekes i dette utdraget fra kapittelet: “Ingen i klassen har noen gang brydd seg om Mia før, men sjokoladetoppene hennes bryr de seg om...” (Lindgren, 1976/2011, s. 105). Denne hendelsen viser at Mia faktisk ønsker å være en del av fellesskapet selv om hun kanskje hevder det motsatte. Hadde hun ikke ønsket å være venner med elevene på skolen, ville hun ikke brydd seg om å dele sjokoladen sin med dem. Hun har også kjøpt glansbilder som hun deler ut til klassekameratene. Mia forteller at det er faren som har sendt dem penger fra Stockholm (Lindgren, 1976/2011, s. 106), selv om vi har hørt tidligere at Mia forteller at hun ikke har noen far. Mot slutten av kapittelet viser det seg at Mia har stjålet overlærerens lommebok, og det er hans penger hun har brukt til å kjøpe sjokoladen og glansbildene (Lindgren, 1976/2011, s. 109-111). Dette er et tydelig forsøk fra Mias side på å passe inn i elevgruppa. Hun ønsker å vise at hun også har en far som har penger, og at hun også har råd til å kjøpe pene ting. Det er et forsøk fra hennes side på å redde ansikt og kanskje snu litt på imaget sitt for å passe inn.

Det er også viktig å se på hvor utenforskapet blir tydelig. Hvor er det Mias utenforskap blir gjort synlig for leseren? Dette kan man også kalle for det affektive rom. I Mias tilfelle, er det skolen som er med på å gjøre hennes utenforskap og annerledeshet tydelig. Her vil jeg komme med et eksempel av mange. Marikken reagerer på at Mia ikke drar hjem for å spise i det store frikvarteret, og at hun heller ikke har matpakke med seg. Dessuten synes Marikken at hun ser litt tynn ut. Derfor tilbyr hun Mia en av brødsnivene sine. Mia svarer med at “da vil jeg heller spise revegift. Spis skivene dine selv, din hovenpadde!” (Lindgren, 1976/2011, s. 95). Marikken bringer opp at Mia ikke har med nistepakke, og forskjellene mellom henne og de andre elevene blir enda mer synlig enn de allerede er.

I takt med Marikkens modningsprosess, kan vi også se at Marikken begynner å forstå at det må ligge noe bak Mias oppførsel og reaksjoner. Det går fra at Mias oppførsel virker helt uforklarlig og som ikke er fremprovosert, til at hun forstår de større linjene i handlingen rundt hvordan Mia reagerer. For eksempel har vi en samtale mellom Marikken og faren Jonas, der han prøver å få Marikken til å tenke over at det kanskje er synd på Mia (Lindgren, 1976/2011, s. 88-89). Det faren hennes prøver å si, er at det er en grunn til at Mia gjør det hun gjør og sier det hun sier. Etter hendelsen der overlæreren behandler Mia annerledes enn Marikken, later det til at Marikken forstår litt mer av hvordan det er å være Mia. Kanskje forstår hun også litt hvorfor hun hele tiden skal være så tøff og modig.

Til slutt ender Marikken og Mia opp som venner. Deres vennskap er med på å vise oss en ny side av Mias karakter. Det er også med på å påvirke Marikken, fordi hun får bekreftet det hun har trodd: at Mia egentlig er snill. Ved at Marikken og Mia ender opp som venner, får vi fremstilt utenforskap som noe man kan bekjempe og at forskjeller mellom folk ikke trenger å føre til utenforskap. Det oppfordrer også til forståelse, fordi det viser at Mia er en jente som er sint på grunn av livet hun lever, og at hun egentlig er snill og en som kan være moro å være sammen med.

Jeg har nå analysert de to bøkene, og pekt på fremstillingen av fattigdom og sosialt utenforskap gjennom blant annet de tre karakterene Abbe, Alva og Mia. Videre vil jeg ta med meg dette inn i den didaktiske delen, hvor jeg skal ta for meg bruk av eldre litteratur i dagens skole. Analysedelen er altså ikke bare relevant for seg selv, men er også viktig for den didaktiske delen der jeg skal se på hvorfor Marikken bøkene kan brukes i skolen. Altså hvordan de er relevante i forhold til det som står i den overordnede delen av læreplanen.

5. Didaktisk kapittel

I denne delen av oppgaven skal jeg gå inn på hvorfor det er relevant for elever i dagens barneskole å lese eldre litteratur, og også se på hva Kunnskapsløftet fra 2020 sier om dette. Jeg vil trekke inn teoretikerne Magne Drangeid, Atle Skaftun og Martha Nussbaum. Alle disse tre teoretikerne har skrevet om hvorfor det er viktig for barn å lese litteratur. Drangeid fokuserer på lesing som en fremmederfaring, mens Skaftun fokuserer på nytteverdien av å lese eldre litteratur. Martha Nussbaum snakker også om viktigheten av lesing, og hun legger vekt på at lesing er viktig for utvikling av forståelse og empati. Disse tre teoretikerne er enige om mye, men også uenig om noe. I total forteller de oss hvorfor det er viktig for barn i dag å lese eldre litteratur. Alt dette vil jeg gjøre med aldersavgrensningen på elever mellom 7 og 10 år i bakhodet. Først vil jeg se på nettopp dette, og deretter vil jeg knytte sammen den didaktiske teorien med fire av de seks verdigrunnlagene i den overordnede delen av kunnskapsløftet, samt se på dette i lys av de to verkene *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims*.

5.1 Hvorfor bruke eldre litteratur i skolen i dag?

En viktig del av denne oppgaven, slik den kommer frem i problemstillingen, er hvorfor man bør bruke eldre litteratur i dagens skole. Da vil jeg trekke frem hva de tre teoretikerne Atle Skaftun, Martha Nussbaum og Magne Drangeid sier om dette. Nussbaum og Drangeid forteller ikke om eldre litteratur spesifikt, men heller om skjønnlitteratur generelt. Jeg vil derfor se deres to teorier i lys av Atle Skaftuns teori om litteraturens nytteverdi, som tar for seg akkurat hvorfor man bør bruke eldre litteratur i skolen i dag. Først vil jeg ta for meg hva Skaftun sier om hvorfor man bør bruke eldre litteratur i det han kaller “det nye norskfaget” (Skaftun, 2009, s.29).

Hans første argument er at eldre litteratur har tiden på sin side. Den har hatt tid til å bli analysert, vurdert og kritisert. Dermed har litteraturen gått gjennom mange flere runder under lupen enn det samtidslitteraturen har (Skaftun, 2009, s. 19). Han skriver:

Men det finnes også veldig mange som mangler den profesjonelle kritikerens overblikk og trygge dømmekraft i møtet med litteratur som ennå ikke er vurdert av historien. [...] På universitetene er litteraturkritikk etablert som studiefag, men

det vil ta tid før dette er en selvfølgelig del av utdanningen av lærere til de ulike skoleslagene (Skaftun, 2009, s. 19).

Et annet argument han bruker, er at det i en travel arbeidshverdag er vanskelig, som lærer, å skulle sette seg inn i et helt nytt litterært verk for å se på undervisningsmuligheter rundt det valgte verket. Dette kan være på grunn av manglende tid, manglende interesse eller manglende evne (Skaftun, 2009, s. 19). Sett i sammenheng med det forrige argumentet, kan man si at ved å bruke eldre litteratur, sparer man tid i form av at man ikke selv må gå gjennom og sette seg inn i verket. Dette er fordi eldre litteratur har hatt lengre tid på å bli analysert og tolket på flere forskjellige måter, for eksempel i lys av undervisning og skole. Skaftun skriver:

Et problem som man heller ikke kan late som ikke finnes, er det at det er langt fra alle norsklærere som følger med på hva som rører seg i den litterære offentligheten - noen av mangel på kapasitet, andre av mangel på interesse (Skaftun, 2009, s. 19).

Skaftun trekker også frem at skjønnlitteratur kan gi oss innsikt i andre liv, andre tider og kan utvide verdenssynet. Han skriver blant annet at litteraturen er en litterær representasjon, og at man kan se på den som eksempler på forskjellige menneskeliv (Skaftun, 2009, s. 11). Videre trekker han frem at denne innsikten i forskjellige eksempler på menneskeliv kan, i skolen, brukes til å arbeide med ferdigheter som kommunikasjon:

Skjønnlitterære tekster har en eksemplarisk funksjon i form av å være helhetlige univers og på den måten kan de ha stor pedagogisk nytteverdi i skolens arbeid med kommunikasjon og tilhørende ferdigheter (Skaftun, 2009, s. 11-12).

Nussbaums teori om den narrative forestillingsevnen sier også noe om hva man kan lære av å lese litteratur. Hennes teori sier ikke noe om eldre litteratur spesifikt, men jeg ønsker å se denne teorien i lys av *Marikken* bøkene, fordi de i stor grad kan sies å fremme den narrative forestillingsevnen, slik jeg har vist i analysedelen. Dermed vil det være interessant å se videre på hva Nussbaum mener at litteraturen som fremmer den narrative forestillingsevnen, kan lære leserne. Hun hevder at skjønnlitteratur som fremmer den narrative forestillingsevnen, gjør den implisitte leseren i stand til å leve seg empatisk inn i

en karakters situasjon med engasjement og forståelse (Nussbaum, 2016, s. 29). Empati, forståelse og engasjement er altså viktige stikkord som sier noe om hvilke verdier hun mener litteraturen kan brukes til å lære bort.

Drangeid er i likhet med Nussbaum, og til forskjell fra Skaftun, opptatt av innlevelse og empati. Han peker på at de fleste barn tidlig lærer seg å tyde andre mennesker (Skaftun, 2009, s. 31). Han skriver også at: “Sannsynligvis må en viss grad av innlevelse uansett være til stede dersom litteratur skal virke. Det er innlevelsen som gjør det mulig å tre inn i personenes sinn... (Skaftun, 2009, s. 31)”.

Alle de tre teoretikerne er enige i at man kan lære av å lese litteratur, men de er uenig i hva som skal til for å oppnå dette og hva som er rimelig å forvente av leseren av litteraturen. For eksempel er Nussbaum opptatt av empati og medlidenhet. Hun er opptatt av at man skal sette seg selv i en karakters sted og se for seg at man kunne vært dem. Slik beskriver hun at empati og medlidenhet blir mulig: “For å møte andre med medlidenhet, må jeg være villig til å tenke at denne lidende personen kunne ha vært meg.” (Nussbaum, 2016, s. 32). Nussbaum snakker om følelser og empati, mens Skaftun ikke er like opptatt av dette. Han er mer opptatt av at man skal være bevisst på andres situasjoner, men at følelsesmessig innlevelse ikke bør være et kriterium for lesingen fordi det er urimelig å kreve dette av elevene (Skaftun, 2009, s. 18). Det er fordi alle elever er forskjellige og vil ha forskjellige forutsetninger for å kunne ha empati for og føle med en situasjon eller karakter i en bok. Skaftun mener at man kan lære noe og få noe ut av litteraturen, men at det kan oppnås uten følelsesmessig innlevelse. Man kan blant annet lese:

Leseglede og opplevelsen av god litteratur betraktes som en bonus heller enn som en begrunnelse for skjønnlitteraturens plass i skolen, og holdes på den måten utenfor den læringsteknologiske diskursen (Skaftun, 2009, s. 12).

Skaftun trekker heller frem involvering som en viktig del av lesingen. Han definerer involvering som å åpne seg for teksten man leser, og at man da gjør seg mottakelig for det man kan lære av den (Skaftun, 2009, s. 75).

Forskjellen mellom Drangeid og Skaftun virker til å være hva de legger i ordet innlevelse. Skaftun virker til å definere dette som at man kan identifisere seg med en eller flere

karakterer i en tekst. Man kan kjenne seg igjen i en eller flere karakterers tanker, følelser og livssituasjon. Drangeid virker til å legge i begrepet at man er i stand til å forstå hva som ligger bak en persons handlinger, tanker og følelser. Drangeid legger altså ikke identifisering til grunn for innlevelse, tvert imot mener han at man bør holde en viss distanse til teksten fordi man kan ende opp med å anse litteraturen som virkelighet, at virkelighet og fiksjon smelter sammen (Drangeid, 2014, s. 33) At man kan se hvor personen kommer fra, og hvorfor den tenker det den tenker og gjør som den gjør. Drangeids oppfattelse av innlevelse er mer distansert, mens Skaftuns oppfattelse av innlevelse er mer fokusert på en persons følelser.

Jeg ønsker nå å trekke frem to ansatser fra *Marikken og Junibakkens Pims* som relaterer til dette med å få innsikt i andre menneskeliv. Et interessant spørsmål å stille er om elever i alderen 7-10 år er i stand til å sette seg inn i, leve seg inn i og involvere seg i situasjonene de leser om? Her tror jeg det kommer an på situasjonen, og det finnes eksempler på utdrag fra bøkene der det antakeligvis kan være vanskeligere for unge elever å leve seg inn i og involvere seg i situasjonen. Det er dette jeg vil drøfte rundt nå.

Det første utdraget jeg vil trekke frem, er da Marikkens familie tar med seg tjenestepiken deres, Alva, på ball. Det er ikke vanlig for familier å ta med tjenestefolket på ball, men Marikken og hennes familie ønsker at Alva også skal få oppleve gleden av å danse i en pen kjole på ball. Dette blir dessverre ikke realiteten. Det ender med at Alva blir fryst ut av de andre deltakerne på ballet. Gjennom hele kapittelet kan vi lese Marikkens observasjoner, tanker og følelser rundt det som skjer:

Men Marikken skjønner det. Visst skjønner hun hvordan hennes elskede Alva kjenner seg akkurat nå. Det er ikke fordi hun ikke får danse at hun gråter. Hun gråter fordi borgermesterfruen og alle de andre dumme folkene her har såret henne med snobberi og ondskap. De har tatt fra henne noe, synes Marikken. De har vist helt knekket henne. Hun ser ikke ut som ellers (Lindgren, 1976/2011, s. 189).

En slik situasjon kan være både ukjent og fremmed for barneleseren. Å dra på ball er ikke en gjenkjennbar situasjon for de fleste barn, men kan situasjonen være overførbar? Selv om selve settingen kan være fremmed, kan de kanskje kjenne seg igjen i følelsene Alva føler på? Gjennom kapittelet "Alva på ball" får vi beskrevet at Alva blir holdt utenfor, og

vi får beskrevet fra Marikkens synspunkt hvordan Alva reagerer på dette og også hvordan det får Marikken til å føle seg. Dette kan være en overførbar situasjon. Det er likheter mellom Alvas situasjon og en situasjon der, for eksempel, de selv eller en annen elev står alene i skolegården uten noen å leke med. Et annet spørsmål å stille, er om de er i stand til å se likhetene i disse to situasjonene på egenhånd, eller om de trenger hjelp fra en lærer eller en annen voksen? Dette kommer nok an på barnets alder, men i denne oppgaven har jeg valgt å se på hvorfor man bør bruke eldre litteratur i skolen. En av nøkkelpersonene i elevenes skolehverdag er læreren. Derfor mener jeg det ikke trenger å være negativt dersom elevene ikke er i stand til å se overførbarheten i denne situasjonen på egenhånd. Det finnes andre eksempler i bøkene som ikke er like fremmede for dem, og det å møte på en slik scene som “Alva på ball” kan være en trening i å se overførbarheten i situasjoner. I starten trenger de hjelp av en lærer, men etter hvert kan de bli i stand til å få til dette selv.

Elevene får altså innsikt i andres livssituasjoner og andre historiske tider, men kan noen av disse situasjonene være så fremmede at de ikke er i stand til å forstå dem og dermed ikke klare å lære noe av dem? I Marikken-bøkene mener jeg det finnes situasjoner som kan defineres som ukjente og fremmede, mens andre situasjoner har tydelige likhetstrekk med situasjoner som barn i dag kan kjenne seg igjen i. Vi har denne hendelsen med Alva på ball, men også andre hendelser som jeg mener er mer gjenkjennbare for barneleseren. Et eksempel på dette er da Mia har stjålet overlærerens lommebok og har kjøpt sjokolade for pengene. Mia deler raust ut til de andre barna i klassen, og det blir ganske tydelig at hun prøver å passe inn blant dem. Vi får høre Marikkens tanker rundt situasjonen:

Det begynner dagen etter med at Mia kommer på skolen og byr hele klassen på sjokoladetopper. Ingen har noen gang gjort noe så storslått før. Mia har aldri hatt så mye som et sukkertøy med seg på skolen før. Og så plutselig en kjempepose som hun gavmildt spanderer fra. [...] Ingen i klassen har noen gang brydd seg om Mia før, men sjokoladetoppene hennes bryr de seg om [...] (Lindgren, 1976/2011, s. 104-105).

Det er spesielt den siste setningen som forteller oss det vi trenger å vite om situasjonen. Ingen i klassen liker Mia noe særlig, men siden hun nå har med seg noe de har lyst på, så er de villig til å være rundt henne. Ikke bare kan elevene lettere se for seg situasjonen

fordi det er en mer kjent setting, skolegården, men fordi situasjonen dreier seg om barn. I tillegg til dette er nok følelsen av å ville passe inn og være en del av gjengen, noe mange kan kjenne seg igjen i.

Det er altså ikke bare fremmede settinger og situasjoner i bøkene, og det er heller ikke bare kjente. Det blir, som Drangeid kaller det, en horisontsammensmelting (Drangeid, 2014, s. 40). Det handler om å se sammenheng mellom nåtid og fortid. Dette har relevans til de to forrige eksemplene fordi det første eksemplet der Alva er på ball, er mer fremmed og kan oppleves som en mer “gammeldags” situasjon. Det siste eksemplet er derimot mer kjent og kan oppfattes som likere nåtiden. Horisontsammensmelting ville her blitt å bruke kunnskapen rundt situasjonen med Mia som prøver å passe inn med klassekameratene, og trekke tråder til Alva som blir utestengt på ballet.

Jeg vil nå se på hvordan *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* fremmer noen av verdigrunnlagene som nevnes i den overordnede delen av fagfornyelsen. Ved å se på hva den overordnede delen sier, vil man kunne finne ut om lesing av eldre litteratur kan forankres i dette, i tillegg til i de tre teoretikerne jeg til nå har vært gjennom. De fire verdigrunnlagene jeg har valgt å se på, er menneskeverdet, demokrati og medvirkning, identitet og kulturelt mangfold og til slutt kritisk tenkning og etisk bevissthet.

5.2 Verdigrunnlag nr. 1: Menneskeverdet

Menneskeverdet er en av de seks kjerneverdier som skolen er tuftet på, og i den overordnede delen av læreplanen står det at: “Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det står også at “Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-6).

Ut fra dette kan man si at litteratur som viser forskjellige typer mennesker, og som anerkjenner og verdsetter forskjellene mellom dem, er med på å oppfylle det den overordnede delen av læreplanen skriver om menneskeverdet som verdigrunnlag i den norske skolen. Gjennom litteraturen kan man fremheve forskjeller og vise verdien i at vi mennesker er forskjellige. Her er *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* et godt

eksempel. Bøkene fremhever forskjellene mellom Marikken og karakterer som Abbe, Mia og Alva. Vi kan blant annet se at forskjellene både anerkjennes og verdsettes gjennom beskrivelsene vi får av blant annet familien Nilssons hjem i den første boka. Her har ikke Marikken gått gjennom noen modningsprosess enda, og hennes syn på familien Nilsson og hjemmet deres er preget av naivitet (Lindgren, 1960/2018, s. 90-92). Men derfor er beskrivelsene også preget av at hun ikke ser på dem på noen negativ måte på grunn av den økonomiske posisjonen deres. Et eksempel er:

Men når Nilsson spiller grammofon og danser med fru Nilsson, og Abbe står ved bakebordet og baker, og det oser nybakte sukkerkringler over hele Kveldsro, da er det trivelig på kjøkkenet hos Nilssons (Lindgren, 1960/2018, s. 91).

Vi kan se den samme tankegangen mot slutten av bok nummer to når Marikken er godt i gang med å åpne øynene for samfunnet rundt. Her kan vi se at hun er blitt bevisst på forskjellene som befinner seg rundt henne, men hun ser allikevel det koselige i slik menneskene rundt har prøvd å lage seg en fin jul (Lindgren, 1976/2011, s. 230). Selv om det ikke ser ut som hun er vandt med:

- Du ser at det ikke akkurat er som på Junibakken, hva?

Nei, langt ifra som på Junibakken! Men likevel er det da hyggelig, syns Marikken. Noen steder i hvert fall. Selv om det er lite og trangt og ikke mange møbler og ikke mye plass til alle ungene som leker og slåss der inne. Litt julefint har de prøvd å gjøre det likevel, det syns (Lindgren, 1976/2011, s. 230).

Her viser Marikken at hun anerkjenner forskjellene mellom slik hun lever på Junibakken og slik andre i byen har det, samtidig som hun verdsetter hyggen og det fine i hvordan andre rundt henne feirer jul. Leserne får altså med seg gode eksempler gjennom at Marikkens karakter modellerer hvordan man både kan anerkjenne og verdsette forskjeller, nettopp det overordnet del av læreplanen sier elevene i dagens skole skal lære.

5.3 Verdigrunnlag nr. 2: Demokrati og medvirkning

Den andre kjerneverdien jeg skal se på, er demokrati og medvirkning. Den overordnede delen av fagfornyelsen sier følgende:

Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Fordi det her er snakk om verdier, vil Skaftuns teori om litteraturens nytteverdi være relevant for å se på hvordan litteratur kan bidra til å fremme disse kjerneverdiene. Skaftun skriver følgende:

Innholdsmessig inneholder skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på et eller annet tidspunkt i livet (Skaftun, 2009, s. 17).

Dermed kan man si at tekster som forteller oss noe om for eksempel demokrati, fordommer og diskriminering, kan være viktige for individer i skolesammenheng på grunn av tematisk relevans. Derfor kan altså litteraturen være med å lære elevene om dette kjerneelementet, gitt at skjønnlitteraturen sier noe om det. Skaftun skriver også at litteraturen har mulighet for å lære lesere om slike tema, fordi skjønnlitteraturen kan legitimeres og forankres i virkeligheten (Skaftun, 2009, s. 18). Han trekker også frem at skjønnlitteratur har et friere forhold til virkeligheten. Det betyr ikke at den ikke handler om virkelige tema, men heller at den beskriver noe som kunne ha hendt (Skaftun, 2009, s. 16). Det Skaftun sier her om at skjønnlitteratur kan lære oss ulike tema, kan også aktualiseres når det kommer til de andre kjerneelementene jeg skal ta for meg i denne didaktiske delen.

Man kan også trekke inn Nussbaum under dette verdigrunnlaget. Hun skriver følgende:

Formidle holdninger til menneskelig svakhet og hjelpeløshet som viser at svakhet ikke er skammelig, og behovet for andre mennesker ikke umandig: lære barna å ikke skamme seg over sine egne behov og ufullstendighet, men å se dette som utgangspunkt for samarbeid og gjensidighet (Nussbaum, 2016, s. 210).

Dette er et argument som kan begrunne hvorfor Marikken bøkene kan være gode litterære verk å bruke. Gjennom bøkene vises det konstant at, det Nussbaum her kaller svakhet og hjelpeløshet, ikke er skammelig. Et av de største temaene i *Marikken og Junibakkens Pims* er sosialt utenforskap og fattigdom. Det har jeg vist gjennom analysedelen. Et eksempel som går hånd i hånd med dette, finner vi i kapittelet “Fattigdommens hjelpeløshet, hva er det?”. Da får vi høre Marikkens far, Jonas, snakke med Marikken om fattigdom:

Far har snakket med Marikken om dette med penger. Om å ha penger og ikke ha. Om å være fattig, så fattig at en ikke engang kan skaffe mat nok til barna sine. Det er mange mennesker som har det slik, sier far, og noen av dem skriver til ham i avisen og ber om hjelp (Lindgren, 1976/2011, s. 33).

Marikken-bøkene fokuserer på skammen knyttet til fattigdom som kommer til uttrykk som sosialt utenforskap. Den legger derimot ikke et skambelagt teppe over temaet, men fokuserer heller på urettferdigheten i at noen mennesker har penger og andre ikke. Bøkene fokuserer også på et mer overordnet plan på at vi alle er like inni. Dette ser vi blant annet gradvis gjennom de to bøkene når Marikken går fra å være Mias største fiende til å bli god venn med henne. Hun blir gradvis i stand til å se gjennom Mias harde ytre og innse hvem hun er på innsiden.

5.4 Verdigrunnlag nr. 3: Identitet og kulturelt mangfold

Under kjerneverdien identitet og kulturelt mangfold, står det i den overordnede delen at:

Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Både *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* er relevante når det kommer til verdier som identitet og kulturelt mangfold, og vi kan se at begge bøkene formidler verdier som toleranse og inkludering. Disse verdiene blir formidlet gjennom Marikkens modningsprosess som finner sted gjennom de to bøkene. Som leser blir man guidet

gjennom tankene, følelsene og refleksjonene hennes gjennom de to bøkene, og man får se hvordan disse endrer seg ettersom tiden går. Vi ser Marikken sakte, men sikkert forstå at Mias væremåte er preget av livssituasjonen hennes, og at nabogutten Abbe ikke blåser i allting, men heller later som fordi han og familien hans ikke har råd til annet enn maten de spiser.

Et svært godt eksempel på hvordan inkludering blir fremstilt, ser vi gjennom forholdet mellom Marikken og Mia. De to er i den første boka og første halvdel av bok nummer to, ikke særlig gode venner. I den andre boka sier Marikken blant annet at Mia er “den ekleste ungen på hele skolen” (Lindgren, 1976/2011, s. 95). Gjennom *Marikken og Junibakkens Pims* blir Marikken mer og mer bevisst på Mias situasjon og forstår mer hvorfor hun er slik hun er. Derfor bestemmer hun seg for å prøve å være snillere med henne (Lindgren, 1976/2011, s. 94). Vendepunktet i forholdet mellom dem skjer når Mia blir tatt på fersken i å ha stjålet overlærerens pengepung. Overlæreren konfronterer Mia med dette og skal til å gi henne pryl. Det rekker han ikke før Marikken høylytt protesterer og redder Mia fra å bli slått med spanskkrøret (Lindgren, 1976/2011, s. 104-114). Tidligere den dagen har Mia stått og delt ut sjokolade til de andre barna i klassen, kjøpt med pengene som det senere viser seg at hun har stjålet fra overlæreren. Marikken er den eneste som ikke får en sjokolade, for Mia mener: “-Nei, forresten, du har råd til å kjøpe sjokoladetopper selv, din hovenpaddle!” (Lindgren, 1976/2011, s. 105). Når Marikken redder Mia fra å bli slått av overlæreren, kan vi lese at Marikken senere den samme kvelden, får øye på Mia som står ved porten til huset til Marikken. Videre står det:

- Du, sier Mia. - Jeg har to sjokoladetopper igjen. Du kan få dem, hvis du vil. Hun rekker hånden inn gjennom porten og gir Marikken to klissete sjokoladetopper. Så snur hun seg fort og spankulerte nedover gata før Marikken får sagt så mye som takk (Lindgren, 1976/2011, s. 117)

Denne gesten fra Mias side blir deres “våpenhvile”, og hun bruker denne overrekkelsen av sjokoladen til å si takk til Marikken. Her kan vi altså se at både Marikken og Mia viser toleranse for hverandre. Neste steg er at Marikken inkluderer Mia i livet sitt, og de ender opp med å bli gode venner. Det starter med at Marikken får lus og inviterer Mia og søsteren hennes Mattis til å ta lusekur sammen med henne og Lisabet (Lindgren,

1976/2011, s. 132). Etter dette blir de gode venner og leker ofte sammen gjennom sommerferien.

Gjennom Marikken og Mia sitt forhold, ser vi hvordan det at Marikken sakte men sikkert begynner å vise toleranse overfor Mia, resulterer i et fint vennskap der Mia blir inkludert i en del av samfunnet som hun ikke tidligere har vært en del av. Nå har hun endelig fått en venninne. Dette fiende-til-vennskapsforholdet modellerer for leseren både hvordan man viser toleranse, men også hva det kan gjøre for noen som blir vist toleranse overfor. Mia ender opp med å nesten bli et helt annet menneske. Når man ser dette i sammenheng med den kritiske tenkningen som vises fra Marikkens side gjennom bøkene, får man se tankeprosessen bak hvorfor hun viser Mia toleranse, og hvorfor det er dette som er løsningen som gjør at de blir venner til slutt.

Marikken anerkjenner forskjellene mellom dem, slik det også står i den overordnede delen av læreplanen at elevene skal lære. Hun tenker kritisk over situasjoner hun ser rundt seg og reflekterer seg frem til hvorfor Mia er som hun er. Deretter viser hun henne toleranse og inkluderer henne i livet sitt.

5.5 Verdigrunnlag nr. 4: Kritisk tenkning og etisk bevissthet

Det siste verdigrunnlaget jeg skal se på i forhold til både eldre litteratur, men også mer spesifikt Marikken bøkene, er kritisk tenkning og etisk bevissthet. Her er Nussbaum særlig relevant. I den overordnede delen av læreplanen står det:

Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever også evne til å reflektere og gjøre vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Nussbaum skriver også om kritisk tenkning som en del av den narrative forestillingsevnen sine muligheter. Altså at når forestillingsevnen fremmes, vil muligheten og evnen til kritisk tenkning også fremmes. Mer spesifikt skriver hun at den narrative forestillingsevnen og evnen til å ha empati for litterære karakterer, altså følelsesmessig innlevelse, er med på å fremme rasjonell tenkning. Med dette mener hun at empati gjør at

man utvikler et sett verdier som er med på å guide oss gjennom livet (Nussbaum, 2016, s. 184-186). Hun skriver: "Følelsene forteller oss ikke *hvordan* vi skal løse problemene, men de sørger for at vi er oppmerksomme på dem som problemer vi *burde* løse." (Nussbaum, 2016, s. 185). Det betyr at man får utviklet et verdisystem som forteller oss når noe ikke er som det bør være, at noe er et problem. Hun mener altså at når følelsene er innblandet, vil de ikke være irrasjonelle, men heller rasjonelle fordi de kan fortelle oss når noe er rett eller galt. Dersom man utvider denne evne til å sette seg inn i andres situasjoner som er fjernere for en selv, vil man også kunne videre utvide denne evnen til rasjonell tenkning (Nussbaum, 2016, s. 184). Det er fordi man da ikke vil se på en situasjon som skjer langt borte og tenke at det ikke angår oss, men heller ha forståelse og empati for det. Innlevelsen skjer fordi hendelsen man leser om oppfattes som å kunne ha hendt oss selv (Nussbaum, 2016, s. 174). Da kan man tenke og handle mer rasjonelt, fordi man har fått innblikk i flere sider av en situasjon. Den overordnede delen av læreplanen sier at skolen skal fremme kritisk tenkning og etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), og ifølge Nussbaum kan litteratur påvirke både elevens narrative forestillingsevne og dermed også evne til rasjonell tenkning. Når elevene kan tenke og handle mer rasjonelt, betyr dette at de kan både tenke kritisk og etisk. Litteraturen kan altså være en av faktorene i arbeidet med disse kjerneverdiene. Dette forutsetter jo at litteraturen fremmer den narrative forestillingsevnen, og dermed også rasjonell tenkning. Man kan peke på Marikken-bøkene som et godt eksempel på to bøker som kan brukes som et hjelpemiddel til å lære elevene om kritisk og etisk tenkning og bevissthet. Gjennom analysedelen av denne oppgaven har jeg vist hvordan Marikken-bøkene fremmer den narrative forestillingsevnen, og dermed også hvordan disse bøkene er relevante som eksempel her. I tillegg til dette ser vi, gjennom de to bøkene, Marikkens reise mot å bli en mer reflektert og opplyst jente. Vi får se tankegangen og refleksjonene hennes, og vi får dermed se den kritiske tenkningen og etiske refleksjonen hennes sort på hvitt. Et eksempel på dette kan vi lese på side 94 i *Marikken og Junibakkens Pims*:

Marikken sitter på pulten sin og tenker: Hvorfor skal ikke jeg passe meg så han ikke blir sint for alvor? Hun synes det er urettferdig at han bare sa det til Mia. Marikken liker ikke overlæreren, det har hun aldri gjort, og nå sitter hun her og avskyr ham. For hun har en anelse om hvordan det henger sammen. Marikken har en far som skriver i avisen og som overlæreren kanskje vil holde seg til venns

med. Mia har ikke noen far, hun, henne kan folk bli sint på for alvor uten at det gjør noe (Lindgren, 1976/2011, s. 94)

Dette er et godt eksempel på Marikkens etiske bevissthet og evne til kritisk tenkning. I begynnelsen av utdraget kan man lese at Marikken synes overlæreren har handlet uetisk. Hun synes han har vært urettferdig. Deretter går hun videre til å kritisk reflektere over hvorfor overlæreren har handlet slik han har. Gjennom dette utdraget blir barneleseren så og si leid gjennom hvordan Marikken tenker, noe som kan være med på å fremme en liknende tankegang hos dem.

6. Konklusjon

Jeg har nå kommet til oppgavens slutt, og jeg ønsker å avslutte med å reflektere rundt hvordan innholdet i denne oppgaven gjør seg relevant for både grunnskolelærerutdanningen og for barnetrinnet. I tillegg til dette vil jeg også komme med en kort oppsummering av oppgaven og funnene som er gjort.

Det meste av forskningen på Lindgrens litterære verk fokuserer utelukkende på verkene i seg selv. Min masteroppgave gjør seg relevant ved å kombinere en litteræranalytisk og tekstnær tilnærming til to av Astrid Lindgrens verk, slik som er typisk for det meste av den tidligere forskningen. I tillegg til dette aktualiserer jeg de to litterære verkene i forhold til dagens skole i 2024. Jeg har brukt teori for å komme frem til funnene i analysedelen. Disse funnene har jeg tatt med meg videre til det didaktiske kapittelet. Der har jeg argumentert for å bruke eldre litteratur i undervisning i dagens skole, og spesifikt hvorfor *Marikken* og *Marikken og Junibakkens Pims* er gode bøker å bruke. På denne måten har jeg ikke bare aktualisert dem for barnetrinnet, men også for grunnskolelærerutdanningen og også dekket en del som den tidligere forskningen ikke har.

Fattigdom og sosialt utenforskap er to meget aktuelle tema. Blant annet er to av FNs bærekraftsmål å utrydde fattigdom og å utrydde sult (FN-sambandet, 2024). I 2024 ser vi igjen krig i Europa etter mange år med fred, og som følge av dette oppstår det økte økonomiske vanskeligheter på grunn av pris- og renteøkning. Enda flere av Europas, og dermed også Norges, befolkning havner under fattigdomsgrensen. Det vil derfor være rimelig å si at temaene fattigdom og sosialt utenforskap har økt relevans i disse dager, fordi flere berøres av temaene. Gjennom det didaktiske kapittelet har jeg trukket frem at arbeid med eldre litteratur kan fremme elevenes evne til å sette seg inn i andres situasjon og fremme empati. Med tanke på den sosiale og økonomiske situasjonen jeg beskrev tidligere i avsnittet, vil det altså være svært relevant for elevene i dagens skole å inneha disse egenskapene. Det er ikke bare nyttig, men også pålagt gjennom overordnet del av læreplanen, samt gjennom kompetansemålene for norskfaget. Man kan også trekke linjer til samfunnsfag og finne at det også kan være en tverrfaglig relevans. Blant annet står det som et kompetansemål etter 4. trinn i samfunnsfag, at elevene skal: "Samtale om

identitet, mangfold og fellesskap og reflektere over hvordan det kan oppleves ikke å være del av fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Gjennom denne oppgaven har jeg kastet lys på de to temaene fattigdom og sosialt utenforskap slik de fremstilles i Astrid Lindgrens bøker om Marikken. Jeg har tatt med meg dette videre inn i en didaktisk drøfting om bruk av eldre litteratur i undervisning i dagens skole. Utover dette har jeg også begrunnet hvorfor selve temaene sosialt utenforskap og fattigdom er aktuelle og relevante for elever i dagens skole. Grunnlaget for påstandene og funnene mine har vært forankret i teorien jeg presenterte i begynnelsen av oppgaven. Teorien har vært avgjørende for å kunne trekke konklusjoner og gjøre funn i de to bøkene, men den er også med på å gjøre dem pålitelige. Ved å forankre funn og konklusjoner i allerede eksisterende teori, er dette med på å validere dem.

Funnene i denne oppgaven har bestått av å finne ut at det i stor grad forsøkes å fremme empati, innlevelse og medlidenhet gjennom de litterære karakterene, og spesielt gjennom Marikkens karakters perspektiv. Det er også vist en gradvis modningsprosess gjennom de to bøkene, som gjør at de litterære verkene er tilpasset barneleseren. Dette er fordi den gradvise modningen gjør det lettere for barneleseren å henge med og å forstå den fattigdommen og sosiale ulikheten som vises gjennom blant annet de tre karakterene Mia, Abbe og Alva. Barneleseren får altså bli med Marikkens karakter på en modningsprosess, som de selv også blir oppfordret til å bli med på gjennom den narrative forestillingsevnen. Oppgavens didaktiske spørsmål har blitt belyst ved hjelp av forankring i både Nussbaum, Drangeid og Skaftuns teorier. Ved hjelp av disse tre har det kommet frem at eldre litteratur, og mer spesifikt bruken av Marikken-bøkene, kan sies å være relevant i henhold til den overordnede delen av læreplanen, men at man også kan finne forankring i andre fag som samfunnsfag. Min oppgave har altså pekt på eldre litteratur generelt, men også spesifikt på Marikken-bøkene og hvordan de er relevante for dagens skole. Jeg har kommet frem til at måten bøkene fremstiller temaene fattigdom og sosialt utenforskap, er med på å fremme empati og innlevelse, som igjen gjør dem meget relevant for dagens barneskole ut fra det man kan lese i den overordnede delen av læreplanen.

7. Litteraturliste

Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*.

Universitetsforlaget.

Bjorvand, A.-M. (2013). Etterord. I J. Tenfjord (Overs.), *Marikken* (s. 179–187).

Cappelen Damm.

Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.

Edström, V. (1997). *Astrid Lindgren: En studie av forfatterskapet* (A.-M. Bjorvand,

Overs.). N. W. Damm & Søn

FN-sambandet. (2024). *FNs bærekraftsmål*. Hentet fra:

<https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

Gustavsen, K. (2013). Sosiale ulikheter i oppvekst. Fokus på barnefattigdom. I *Barn i*

Norge 2013. Barnefattigdom og utenforskap (s. 22–37). Voksne for barn.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Lindgren, A. (2018). *Marikken* (Jo Tenfjord, Overs.; 2. oppl.). Cappelen Damm.

(Opprinnelig utgitt i 1960).

Lindgren, A. (2011). *Marikken og Junibakkens Pims* (Jo Tenfjord, Overs.; 2. oppl.).

Damm. (Opprinnelig utgitt i 1976).

Markussen, B. (2020). Kapittel 14: Å analysere litteratur. I S. Slettan (Red.),

Ungdomslitteratur: Ei innføring (2. utgave, 1. opplag, s. 247–263). Cappelen Damm akademisk.

Michelsen, P. A. (2018). Kapittel 3: Realistiske forteljingar for barn. I R. S. Stokke & E.

S.

- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. (Agnete Øye, Overs.) Pax.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Strömstedt, M. (2002). *Astrid Lindgren en livsskildring*. (Olaf Coucheron & Agnes-Margrethe Bjorvand, Overs.) Damm.
- Sæther, V., & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget. Ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål etter 4. Trinn. (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv145?lang=nob>
- Aa, L. I., & Neteland, R. (Red.). (2020). *Master i norsk. Bind 1: Metodeboka 1 / Leiv Inge Aa og Randi Neteland (red.)*. Universitetsforlaget.