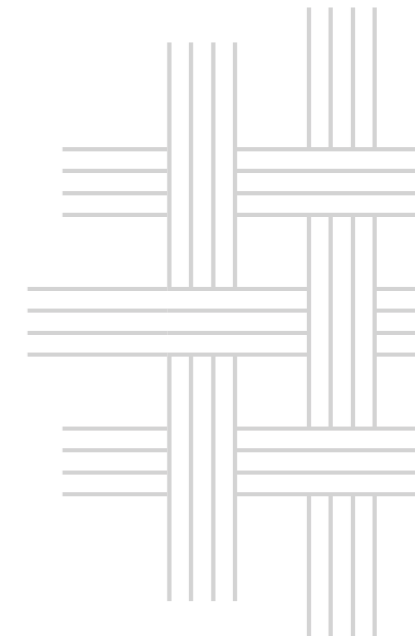


Biografien er en etablert sjanger innenfor barne- og ungdomslitteraturen, og har blitt lest i skolen og vært en del av barn og unges fritidslesing siden begynnelsen av 1900-tallet. Til tross for dette, finnes det lite forskning på barne- og ungdomsbiografier og deres møter med sjangeren. Avhandlingen inneholder et teoretisk utgangspunkt for å nærlese biografier, og på den andre sida løftes lesernes realisering av tekstens potensiale frem. Avhandlingas første del inneholder sjangerhistoriske og sjangerteoretiske perspektiver, med et særlig fokus på biografiens anekdoter og visuelle portretter. De sjangerteoretiske perspektivene blir utgangspunktet for nærlesinger av biografiene *Astrid Lindgren* (2015) av Agnes-Margrethe Bjorvand og Lisa Aisato, *Elefantmannen* (2013) av Mariangela di Fiore og Hilde Hodnefjeld, og *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (2014) av Stein-Erik Lunde og Ragnar Aalbu.

Hvordan barn og unge leser de tre biografiene utgjør avhandlingas empiriske del. Den empiriske studien viser at barn og unge nærmer seg den biografiske fremstillinga på ulike måter, noe som blant annet skyldes anekdotene og portrettene. Disse sjangertrekkene åpner opp muligheter for at leseren både er en mottaker av informasjon og en medskaper. Avhandlingen aktualiserer og understreker biografisjangeren og den empiriske barneleserens rolle innenfor studier av barne- og ungdomslitteratur, og særlig sakprosaundersøking.



Inger-Kristin Larsen Vie • Nyere, norske biografier for barn og unge • 2020



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Inger-Kristin Larsen Vie

Ph.d.-avhandling

Nyere, norske biografier for barn og unge

En studie av biografisjangeren og barn og unges møter med tre biografier

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2020



Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

- Nr. 1 Irene Trønnes Strøm** – «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal».
En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster
- Nr. 2 James Coburn** – The professional development of English language teachers.
Investigating the design and impact of a national in-service EFL teacher education course
- Nr. 3 Stian Vestby** – Folkelige og distingverte fellesskap.
Gentrifisering av countrykultur i Norge – en festivalstudie
- Nr. 4 Ann Margareth Gustavsen** – Kjønnforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner
- Nr. 5 Camilla Kvaal** – Kryssende musikkopplevelser.
En undersøkelse av samspill i en interkulturell praksis
- Nr. 6 Emmarentia Kirchner** – Motivating and Engaging Readers.
A study of pre-adolescent Namibian primary school readers
- Nr. 7 Gro Løken** – Utsatte grupper og kjønnforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring
- Nr. 8 Elin Stengrundet** – Opprørets variasjoner.
Autoritetstematikk i fire dikt av Henrik Wergeland
- Nr. 9 Even Igland Diesen** – «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!»:
En studie i norsk raplyrikk
- Nr. 10 Ellen Nettet Mælan** – Læreres praksis og elevers psykiske helse:
En eksplorerende studie i ungdomsskolen
- Nr. 11 Marit Elise Lyngstad** – English teachers' choices and beliefs about literature in the
Norwegian upper secondary classroom
- Nr. 12 Linda Røset** – Physical education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds
- Nr. 13 Anne Randi Fagerlid Festøy** – Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak om
spesialundervisning
- Nr. 14 Inger-Kristin Larsen Vie** – Nyere, norske biografier for barn og unge:
En studie av biografisjangeren og barn og unges møter med tre biografier

Inger-Kristin Larsen Vie

Nyere, norske biografier for barn og unge

En studie av biografisjangeren og barn og unges møter
med tre biografier

Ph.d.-avhandling

2020

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Forfatteren 2020

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 14

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-164-4

ISBN digital utgave: 978-82-8380-165-1

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Oppslagene fra de tre biografiene er gjengitt med tillatelse fra forfatterne/illustratørene/forlagene. Oppslagene er forminsket, og fargene kan variere noe fra originalene.

Sammendrag

Denne avhandlinga posisjonerer seg innenfor forskningsfeltet for barnelitteratur. Gjennom to delstudier utforsker jeg nyere, norske biografier for barn og unge. I den første delstudien ser jeg nærmere på hva det er som karakteriserer nyere, norske biografier for barn og unge. En sjangerhistorisk fremstilling med noen nedslag i enkelttekster gir et innblikk i de tidlige biografiene for barn og unge, og hvordan sjangeren har utviklet seg fra 1700-tallet og frem til i dag. Den sjangerhistoriske fremstillinga viser at nyere, norske biografier for barn og unge følger etablerte sjangermønstre, men at det også har skjedd en videreutvikling av sjangeren.

Videre studerer jeg sentrale sjangertrekk, med et særlig fokus på anekdoten og det visuelle portrettet. Jeg knytter an til bildebokteoretiske perspektiver for å kunne utforske samspillet mellom tekst og leser i biografier, og teoretiske perspektiver som gjelder anekdoten og portrettet spesielt. I forlengelsen av de sjangerteoretiske perspektivene, foretar jeg en nærlesing av biografiene *Elefantmannen* (2013) av Mariangela di Fiore and Hilde Hodnefjeld, *Dra krakken bortåt glaset. Ei bok om Alf Prøysen* (2014) av Stein Erik Lunde and Ragnar Aalbu and *Astrid Lindgren* (2015) av Agnes-Margrethe Bjorvand and Lisa Aisato. Nærlesningene illustrerer at portrettene og anekdotene på ulike måter er sentrale kilder til informasjon om den biograferte, og at de etterlater et tolkningsrom som leseren kan fylle.

De sjangerteoretiske perspektivene i den første delstudien kaster lys over den andre delstudien, som er en empirisk kasusstudie av barn og unges lesninger av nyere, norske biografier. Et leserorientert perspektiv gjør det mulig å se nærmere på hva slags lesermåter portrettene og anekdotene i biografiene påkaller. I studien deltar elever fra 5. trinn, 9. trinn og VG3. Funn i studien viser at elevene benytter ulike lese måter i møtet med den biografiske teksten. Elevene blir utfordret til å måtte forholde seg til informasjon som kommuniseres gjennom kombinasjoner av visuelle, narrative og sakpregede fremstillinger. Portrettene og anekdotene åpner opp muligheter for at leseren både er en mottaker av informasjon og en medskaper.

Nærlesningene av de tre biografiene, de sjangerteoretiske perspektivene og studien av barn og unges lesninger og samtaler om den enkelte tekst bidrar til at ulike sider ved biografien blir løftet frem og diskutert. På den ene sida etablerer jeg et teoretisk utgangspunkt for å nærlese biografiene, og på den andre sida løfter jeg frem lesernes realisering av tekstens potensiale. Studien aktualiserer og understreker biografisjangeren og den empiriske barneleserens rolle innenfor studier av barne- og ungdomslitteratur, og særlig sakprosaforskninga. Mitt forskningsarbeid burde kunne være relevant for alle som forsker på sakprosa for barn og unge, lærere som underviser i biografier og annen sakprosalitteratur, lærerstudenter og norsklærere.

Nøkkelord: biografier, sakprosa, barne- og ungdomslitteratur, anekdoter, portretter, kasusstudie, innholdsanalyse, bildebokteori, nærlesing, leserorientert teori, litteraturredidaktikk, sjangerhistorie, mellomtrinnet, ungdomstrinnet, videregående skole

Abstract

This dissertation positions itself in the field of research on children's literature. It examines Norwegian biographies for children and young adults, and young readers' encounters with biographies. The study is two-fold, as the dissertation explores the biography from different angles. In the first part of the dissertation, I examine the characterization of early biographies written for young readers, and how the genre has evolved from the 18th century to the present. The historical description shows that the biography for children and young readers is an established genre, following certain genre traditions.

Initially, I investigate the genre as such, by looking into two genre features: the visual portrait and the narrative anecdote. The theoretical framework for exploring the biographies are picturebook theory, and theoretical approaches concerning anecdotes and portraits in particular. In order to give a more detailed description of newer biographies for children and young adults, I do a close reading of three Norwegian biographies. These are *Elefantmannen* (2013) by Mariangela di Fiore and Hilde Hodnefjeld, *Dra krakken bortåt glaset. Ei bok om Alf Prøysen* (2014) by Stein Erik Lunde and Ragnar Aalbu and *Astrid Lindgren* (2015) by Agnes-Margrethe Bjorvand and Lisa Aisato. The readings of the three biographies include a closer description and interpretation of some portraits and anecdotes.

The exploration of certain genre patterns and the close readings shed light on the second part of the study; a qualitative case study, which concerns itself with children and young adults' encounters with biographies. A reader-oriented perspective is employed in order to explore young readers' encounters with three biographies. I have conducted observations and interviews with 5th graders, 9th graders and high school students, and I discuss how the children and young adults respond to three biographies, with a special focus on their conceptions of the portraits and anecdotes. The findings indicate that students read the biography sometimes efferently, and other times aesthetically.

The genre descriptions, the close readings of three Norwegian biographies for children and young adults and the students' conceptions of the biography, bring new knowledge to the field of research on biographies in particular, and non-fiction for children and young adults in general. My dissertation should be relevant to researchers on the field on children's nonfictional literature and children and young adult encounters with biographies, teachers and students.

Forord

Ønsket om å utforske biografisjangeren kom mens jeg jobbet som norsklærer i den videregående skolen. Flere av elevene fortalte om sine leseropplevelser med biografiske tekster, og hvordan de likte å lese om mennesker de beundret eller var fascinerte av. Jeg lot meg smitte av elevenes engasjement, og begynte å fundere over biografienes betydning og egenskaper. Det var starten på en interesse for sjangeren som skulle munne ut i denne avhandlinga.

Jeg vil rette en takk til Høgskolen i Innlandet som gjennom høgskolens PhD-program i profesjonsrettede lærerutdanningsfag gav meg en mulighet til å kunne fordype meg i dette arbeidet, og til gode stipendiatkollegaer som har utgjort et viktig faglig og sosialt felleskap i løpet av stipendiatperioden. Mine dyktige og engasjerte veiledere, professor Anne Skaret ved Høgskolen i Innlandet og professor Nina Goga ved Høgskolen på Vestlandet, har bidratt med uvurderlig støtte i arbeidet, og har gitt grundige og viktige innspill til mine mange tekstutkast og til prosjektet i sin helhet. Det har vært en svært lærerik prosess som jeg ikke ville ha vært foruten.

Flere venner og kollegaer har kommet med oppmuntringer og nyttige innspill, særlig når arbeidet med avhandlinga har «tatt noen omveier». Jeg vil spesielt nevne Marit Elise, Tove og Karianne. Jeg er heldig som har hatt dere som samtalepartnere.

Mange har vært behjelpelige underveis og delt av sin kunnskap og tid. Det gjelder for eksempel Sofie Arneberg ved Nasjonalbiblioteket, og forfattere og illustratører, som velvillig har svart på mine spørsmål. Jeg vil også rette en takk til de lærerne og elevene som sa seg villige til å delta som informanter.

Min viktigste heigruppe har vært familien. Preben har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre dette avhandlingsarbeidet, noe jeg er veldig takknemlig for. Guttene mine, Albert, Johan og Jonas, har erfart at det å skrive «en bok» tar tid. Også mor Tone, bror Nils Morten og svigermor Herlaug har bidratt med viktig hjelp i denne perioden. Tusen takk.

Avhandlinga dediseres til min far. Hans fravær har satt dette arbeidet i perspektiv flere ganger.

Stange, 1. desember 2019

Inger-Kristin Larsen Vie

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	i
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Liste over gjengitte oppslag	ix
Liste over tabeller og figurer.....	x
1. Innledning.....	1
1.1 Tema	1
1.2 Bakgrunn.....	2
1.3 Problemstillinger og formål	4
1.4 Teoretiske innganger.....	6
1.5 Utvalg av biografier	8
1.6 Begrepsavklaringer	12
1.7 Tidligere forskning.....	14
1.7.1 Forskning på sakprosalitteratur for barn og unge.....	14
1.7.2 Forskning på biografisjangeren	19
1.7.3 Forskning på biografier for barn og unge.....	22
1.7.4 Barn og unges møter med biografier og andre prosalignende tekster ..	26
1.8 Posisjonering.....	32
1.9 Avhandlingas oppbygning	35
2. Norske barne- og ungdomsbiografier i et litteraturhistorisk perspektiv	37
2.1 De tidlige biografiene	38
2.1.1 Biografier i Nordahl Rolfsens lesebøker fra 1892 til ca.1960.....	40
2.1.2 Biografier i barneblader fra 1800 til 1950-tallet.....	44
2.1.3 Biografier for jenter og gutter i første halvdel av 1900-tallet.....	48
2.1.4 Biografier utgitt på 1940-tallet	52
2.2 Nyere norske biografier	54
2.2.1 Tradisjon og fornyelse	54
2.2.2 De ti siste års biografiserier	58

2.2.3	Den biograferte i nyere norske biografier for barn og unge	61
2.2.4	Fremstillingen av den biograferte i nyere biografier	63
2.2.5	Yngre målgruppe og markedsføring i nye medier	65
2.2.6	Biografen av nyere, norske biografier for barn og unge	66
2.3	Oppsummering	68
3.	Teoretiske perspektiver	70
3.1	Bildebokperspektiver	70
3.1.1	Bildeboka og den illustrerte boka	71
3.1.2	Samspeilet mellom verbaltekst og bilder	73
3.1.3	Peritekster	74
3.1.4	Litterær personkarakteristikk i bildebøker og illustrerte bøker	78
3.1.5	Portrettet	80
3.1.6	Kunstnerportrettet	84
3.1.7	Gruppeportrettet	86
3.2	Anekdoten	88
3.3	Ordensmåter	93
3.4	Leserorientert tilnærming	96
3.5	Oppsummering	101
4.	Analyse av <i>Astrid Lindgren</i>	103
4.1	Introduksjon	103
4.2	Biografiens komposisjon	104
4.3	Biografiens peritekster	106
4.4	Biografiens bilder	108
4.5	Om anekdotene i biografien	110
4.5.1	Anekdoten om tenåringen Astrid som klipper håret	111
4.6	Om portrettene i biografien	118
4.6.1	Familien Ericssons familieportrett	120
4.6.2	To portretter av den eldre Lindgren	124
4.7	Oppsummering	129
5.	Analyse av <i>Elefantmannen</i>	130
5.1	Introduksjon	130
5.2	Biografiens komposisjon	131
5.3	Biografiens peritekster	133
5.4	Biografiens bilder	134

5.5	Om anekdotene i biografien.....	138
5.5.1	Anekdoten om at Joseph Merrick blir foreldreløs	139
5.6	Om portrettene i biografien.....	143
5.6.1	Portrettet av artisten Elefantmannen.....	144
5.6.2	Portrettet av borgeren Joseph Merrick.....	147
5.7	Biografiens posisjonering i diskusjonene om Merricks liv.....	150
5.8	Oppsummering.....	153
6.	Analyse av <i>Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen</i>	155
6.1	Introduksjon	155
6.2	Biografiens komposisjon og fortellerinstans	155
6.3	Biografiens peritekster	158
6.4	Biografiens bilder.....	161
6.5	Om anekdotene i biografien.....	162
6.5.1	Anekdoten om den unge Prøysen i hovedstaden	164
6.6	Om portrettene i biografien.....	168
6.6.1	Portrettet av den etablerte kunstneren	169
6.6.2	Portrettet av den unge Prøysen	173
6.7	Oppsummering.....	175
6.8	Komposisjon og samspill i de tre biografiene.....	176
6.8.1	Det visuelle mangfoldet.....	178
6.8.2	Anekdotenes form og fremstillinger av den biograferte.....	180
7.	Metodisk tilnærming	186
7.1	Introduksjon	186
7.2	Kvalitative feltstudier.....	186
7.3	En kasusstudie.....	187
7.4	Forskningsdesign	188
7.4.1	Pilotstudien	188
7.5	Observasjon.....	190
7.6	Det kvalitative forskningsintervju.....	192
7.6.1	Elevintervjuer	193
7.6.2	Lærerintervjuer	196
7.7	Dokumentasjon av observasjoner og intervjuer.....	197
7.8	Beskrivelser av kasus og undervisningsopplegg.....	199
7.8.1	Utvalg av kasus.....	199

7.8.2	Kasus 1	201
7.8.3	Undervisningsforløpet på 5. trinn	203
7.8.4	Kasus 2.....	206
7.8.5	Undervisningsforløpet på 9. trinn	208
7.8.6	Kasus 3.....	210
7.8.7	Undervisningsforløpet på VG3	213
7.9	Behandling og analyse av datamaterialet	216
7.9.1	Transkribering.....	216
7.9.2	Kategorisering og analyse av datamaterialet	218
7.9.3	Etiske overveielser	221
7.9.4	Reliabilitet og validitet.....	222
8.	Elevrefleksjoner over biografisjangeren	226
8.1	Grupper- og klassesamtale om biografisjangeren på 5. trinn.....	226
8.2	Gruppesamtale om biografisjangeren med elever på 9. trinn.....	229
8.3	Gruppe- og klassesamtaler om biografisjangeren på VG3.....	233
8.4	Elevenes tekstuelle forbindelser i samtaler om biografien.....	240
8.5	VG3-elevenes refleksjoner over fortellerposisjonen.....	251
8.6	Oppsummering	258
9.	Elevrefleksjoner over portrettene i biografiene	261
9.1	Portrettene i <i>Astrid Lindgren</i> : 5. trinnslevenes refleksjoner.....	262
9.2	Portrettene i <i>Elefantmannen</i> : 9. trinnslevenes refleksjoner	271
9.3	Portrettene i biografien om Prøysen: VG3-elevenes refleksjoner.....	276
9.4	Oppsummering	285
10.	Elevrefleksjoner over anekdotene i biografiene	287
10.1	Elevrefleksjoner over anekdoter i biografien om Lindgren	287
10.2	Elevrefleksjoner over anekdoter i biografien om Merrick	297
10.3	Elevrefleksjoner over anekdoter i biografien om Prøysen	301
10.4	Elevoppfatninger av anekdotenes troverdighet	303
10.5	Oppsummering	306
11.	Oppsummering og konklusjon.....	309
11.1	Noen mønstre i de tre biografiene og elevenes møter med disse	309
11.2	Elevenes kunnskap om biografisjangeren	315
11.3	Biografiens potensial.....	317
	Oversikt over biografier.....	323

Litteraturliste	326
Vedlegg	336
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	337
Vedlegg 2 Intervjuguide til elevgruppeintervju	338
Vedlegg 3 Intervjuguide første lærerintervju	339
Vedlegg 4 Intervjuguide andre lærerintervju	341
Vedlegg 5 Intervjuguide tredje lærerintervju	342
Vedlegg 6 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til elever over 16 år	343
Vedlegg 7 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til foresatte	345
Vedlegg 8 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til lærerne	347

Liste over gjengitte oppslag

- Oppslag 1 Oppslag i *Astrid Lindgren*, Bjorvand og Aisato, 2015, s. 112.
- Oppslag 2 Oppslag i *Astrid Lindgren*, Bjorvand og Aisato, 2015, s. 121.
- Oppslag 3 Oppslag i *Astrid Lindgren*, Bjorvand og Aisato, 2015, s. 124.
- Oppslag 4 Oppslag i *Astrid Lindgren*, Bjorvand og Aisato, 2015, s. 127.
- Oppslag 5 Oppslag i *Elefantmannen*, Di Fiore og Hodnefjeld, 2013, s. 137.
- Oppslag 6 Oppslag i *Elefantmannen*, Di Fiore og Hodnefjeld, 2013, s. 141.
- Oppslag 7 Oppslag i *Elefantmannen*, Di Fiore og Hodnefjeld, 2013, s. 144.
- Oppslag 8 Oppslag i *Elefantmannen*, Di Fiore og Hodnefjeld, 2013, s. 148.
- Oppslag 9 Portrett i *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*, 2014, s. 158.
- Oppslag 10 Portrett i *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*, 2014, s. 166.
- Oppslag 11 Portrett i *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*, 2014, s. 171.
- Oppslag 12 Portrett i *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*, 2014, s. 174.

Liste over tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt over gruppeinndeling og fordeling av kapitler på 5. trinn, s. 204.

Tabell 2: Oversikt over gruppeinndeling på VG3, s. 215.

Figur 1: Tankekart fra white board-tavle VG3, s. 238.

Figur 2: Elevenes definisjon av biografier på white board-tavle, s. 239.

1. Innledning

1.1 Tema

Denne avhandlinga handler om nyere, norske biografier for barn og unge. Biografien som sjanger for voksne kan spores helt tilbake til antikken og epideiktisk diktning (Andersen, 1995, s. 97). Men biografien er også en kjent sjanger innenfor barne- og ungdomslitteraturen, og har blitt lest av barn både i skolesammenheng og på fritiden (Goga, 2014).

Selv om biografien er en etablert sjanger, er den under utvikling. Biografien blir gjerne oppfattet som kilde til informasjon om et menneske som lever eller har levd, og i nyere biografier for barn og unge kommer denne informasjonen til uttrykk på forskjellige måter, blant annet gjennom narrative og visuelle innslag. Dette får konsekvenser for hvordan man leser og forstår den biografiske teksten.

I denne avhandlinga utforskes nyere barne- og ungdomsbiografier fra ulike perspektiver. Hva det er som særlig karakteriserer de nyere norske biografiene skrevet for barn og unge, utgjør avhandlingas første del. Jeg ser nærmere på sjangeren ved å studere enkelte sjangerkonstituerende trekk, og ved å gjøre en nærlesing av tre biografier. I tillegg bidrar et sjangerhistorisk perspektiv til å belyse hva det er som særpreger de tidlige biografiene for barn og unge, og hvordan biografiene har utviklet seg. I den andre delstudien undersøker jeg hvordan de sjangerkonstituerende trekkene i nyere biografier for barn og unge inviterer barn og unge til å lese biografiene på ulike måter. I studien deltar elever fra 5. trinn, 9. trinn og VG3.¹

¹ Elevene på 5. trinn er i alderen 10–11 år, mens 9. trinn består av elever på ungdomsskolen, i alderen 14–15 år. VG3 tilsvarer de eldste elevene i den videregående skolen, hvilket vil si at de er 18–19 år.

1.2 Bakgrunn

Min interesse for barne- og ungdomsbiografier og barn og unges møter med disse skyldes flere forhold. Som tidligere norsklærer i videregående skole har jeg erfart at mange elever foretrekker å lese biografier og selvbiografier, uten at sjangeren har fått noen sentral plass i de fagressursene som har vært tilgjengelige for elevene og lærerne. Denne tendensen kan ses i sammenheng med at forskningsinteressen for barnelitteratur i Norden først og fremst har involvert fiksjonslitteratur og ikke sakprosa. Kanskje skyldes denne skjevheten at barnelitteraturforskninga har anvendt metoder fra allmenn litteraturvitenskap, og at disse metodene er utviklet på bakgrunn av analyser av skjønnlitteratur (Skyggebjerg, 2011a, s. 102).

Interessen for biografier springer også ut fra en fascinasjon for hvor varierte nyere, norske biografier for barn og unge er, og hvordan disse blir mottatt av unge lesere. At mange nyere biografier for barn og unge har innslag av visuelle og narrative elementer, har innflytelse på hvordan informasjonen om den biograferte blir kommunisert og forstått av leseren. Anekdoten og det visuelle portrettet er særlig interessante i så måte. Dette er sjangertrekk som er godt etablert innenfor biografisjangeren (Benton, 2005a, 2009a, 2011; Egeland, 2000; Goga, 2014), noe den sjangerhistoriske fremstillinga i kapittel 2 viser, men ganske lite er skrevet om deres plass i biografiske tekster for barn og unge. Mer innsikt om disse vil kunne øke kunnskapen om hva slags informasjon disse byr på i en biografi, og hva slags lesninger de påkaller.

At lite oppmerksomhet har vært rettet mot sakprosalitteraturens narrative og visuelle innslag, kan bunne i at det har vært vanlig å betrakte sakprosaen som skjønnlitteraturens motsetning, i betydningen «(...) ikke-fiktiv, ikke-litterær og i mindre grad tolkbar tekst» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Dermed har ikke etablerte narrative uttrykksmåter som anekdoten fått noe særlig oppmerksomhet. En annen mulig årsak til den manglende interessen for biografens bilder i biografiforskninga, er at man har manglet analysemetoder, eller ikke har hatt blikk for visuelle innslag i sakprosalitteraturen forøvrig (Merveldt, 2018; Skyggebjerg, 2012).

Portrettet, og særlig det fotografiske portrettet, har primært blitt oppfattet som et dekorativt element, eller som et «bevis» på den biografertes eksistens. Allerede i 1992 uttrykker David Ellis at en slik oppfatning er en for enkel beskrivelse av fotografiets funksjon i biografier: «These days, a biography which is not illustrated is a fish without a tail. The initial assumption of biographers is that the photographs will illustrate their texts; but the relationship between words and images is seldom that simple» (s. 155). Dette motiverer meg til å se nærmere på hva slags portretter som er å finne i biografier, hva disse bidrar med når det gjelder den biografiske fremstillinga, og hvordan portrettenes form og funksjoner har innflytelse på måten biografiene leses på. Ifølge Anna Karlskov Skyggebjerg (2012) har sakprosalitteratur for barn i bildeformat et stort potensial, som fortjener mer oppmerksomhet, ikke minst fordi mange barn og unge viser en betydelig interesse for disse bøkene (s. 83).

Den manglende interessen for biografier innenfor barnelitteraturfeltet kommer til uttrykk ved at få norske biografier for barn og unge har vært gjenstand for nærlesninger. Et av noen få unntak er Nina Gogas (2007b, 2010) lesninger av flere nyere biografier for barn og unge, deriblant *Vil den virkelige William være så vennlig å reise seg! William Shakespeare – et puslespill av en biografi* av Jon Ewo (2003), Knut Lindhs biografi *Adolf Hitler. Blod og ære* (2006), *Støv: en bok om Henrik Wergeland* av Ivo de Figuereido (2008) og Stein-Erik Lundes *Biografien om Amalie Skram: med vilje til å vite* (2009).² Et springende punkt i disse nærlesningene er at enkelte nyere biografier utfordrer måten man tradisjonelt har ordnet biografiens informasjon om den biograferte på, og at den biograferte er fremstilt på en mer nyansert måte enn tidligere (Goga, 2014).

En annen forutsetning for å se nærmere på biografier og barn og unges lesninger av disse, skyldes den reviderte læreplanen i norskfaget, og hva den sier om barn og unges møter med litteratur:

² Alle biografier som nevnes i denne avhandlinga, er oppført i en egen litteraturliste bakerst i avhandlinga på side 295. Dette er gjort for å gi en større oversikt over hvilke norske biografier for barn og unge som er utgitt i Norge i eldre og nyere tid.

Elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep der elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, dansk og i oversatte tekster fra samisk. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 9)

Elevene skal altså bli kjent med et tekstmangfold som utfordrer deres evner til å kunne kombinere ulike uttrykk, samtidig som de skal møte litteraturen på ulike måter. Tekstmangfoldet aktualiseres gjennom kombinasjoner av ulike tekst- og bildesjangre, hvor det i enkelte sammenhenger kan være «(...) motsetninger mellom innholdet i ulike tekstelementer» (Frønes, 2016, s. 137). At elevene skal møte et bredt spekter i klasserommet som bidrar til opplevelse og refleksjon, er noe som også understrekes i den gjeldende læreplanen i norsk:

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa, og møte tekstene med et kritisk blikk. Fra å kunne avkode enkle tekster, skal de etter hvert «(...) kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I møtet med en biografisk tekst kan dette bety at elevene studerer hva slags informasjon om den biograferte som kommer til uttrykk i biografens verbaltekstlige og visuelle fremstilling, hvordan informasjonen om den biograferte er organisert, og hva slags bilde- og tekstsjangre som er representert i biografien. Arbeidet med biografien kan også innebære at elevene gjør noen kritiske betraktninger om hvilke kilder biografen bygger sitt arbeid på.

1.3 Problemstillinger og formål

Denne studiens siktemål er å utvikle ny kunnskap om nyere, norske biografier for barn og unge, og barn og unges møter med disse tekstene. Jeg nærmer meg altså sjangeren på flere måter, noe som problemstillingene og forskningsspørsmålene gjenspeiler. I avhandlinga undersøker jeg:

Hva karakteriserer et utvalg nyere norske biografier for barn og unge?

Hvordan leser og forstår barn og unge et utvalg nyere, norske biografier?

De to problemstillingene er utgangspunktet for avhandlingas to delstudier. I den første delstudien utforsker jeg biografien som sjanger ved først å gi en sjangerhistorisk fremstilling av biografien, for deretter å se nærmere på enkelte sentrale sjangertrekk. Jeg setter et hovedfokus på anekdoter og portretter og studerer hvordan disse inngår i biografens komposisjon. De sjangerteoretiske perspektivene tar utgangspunkt i at en biografi for barn og unge har noen karakteristiske trekk som skiller den fra andre sjangre. I forlengelsen av de sjangerteoretiske perspektivene nærleser jeg *Elefantmannen* (2013) av Mariangela di Fiore og Hilde Hodnefjeld, *Astrid Lindgren* (2015) av Agnes-Margrethe Bjorvand og Lisa Aisato og *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (2014) av Stein-Erik Lunde og Ragnar Aalbu. Gjennom nærlesningene setter jeg fokus på hvordan de visuelle og narrative elementene, representert gjennom portretter og anekdoter, kommer til uttrykk. Forskningsspørsmålene som avhandlingas første del vil svare på, er:

Hva kjennetegner de tidlige biografiene for barn og unge, og hvordan har sjangeren utviklet seg?

Hva karakteriserer samspillet mellom verbaltekst og bilder i et utvalg nyere, norske biografier for barn og unge?

Hvordan blir den biograferte fremstilt i noen anekdoter og portretter i et utvalg nyere biografier for barn og unge?

Formålet med delstudie 1 er å utforske biografien som sjanger.

Delstudie 2 springer ut av en interesse for hvilke lesninger biografiene kaller på. Denne delstudien bygger på empirisk materiale samlet inn fra barn og unges lesninger av biografiske tekster i skolen, der barn og unge vanligvis møter ulike tekster. Sentralt er hvilke refleksjoner de gjør seg om sjangeren som sådan, og den enkelte biografiske tekst. Gjennom en kvalitativ kasusstudie svarer jeg på følgende forskningsspørsmål:

Hva slags refleksjoner gjør elever seg om biografien som sjanger?

Hvordan Leser og forstår elevene portrettene og anekdotene i tre biografier?

Til sammen skal de to delstudiene bidra til mer kunnskap om nyere norske biografier for barn og unge og barn og unges lesninger av disse.

1.4 Teoretiske innganger

Både nærlesningene og den empiriske studien er under innflytelse av sjangerteoretiske føringer som bidrar til å løfte frem enkelte egenskaper ved teksten. Samtidig realiseres tekstens potensiale i møtet med leseren. Både i nærlesningene og i forbindelse med det empiriske materialet gjør jeg ei fortolkning. En forutsetning for fortolkninga er at noe inneholder en mening eller betydning som bare kan oppstå som et produkt av menneskelig aktivitet. Dernest at meningen ikke nødvendigvis er åpenbar, men skjult og må søkes. Ved hjelp av nærlesningene og den empiriske studien forsøker jeg å forstå biografien fra flere perspektiver.

Studien i sin helhet påkaller ulike teoretiske innganger. I de tre biografiene som blir gjenstand for nærlesinger, utgjør de visuelle elementene et sentralt bidrag. Dette motiverer behovet for studere biografiene i lys av bildebokteori. Teoretiske perspektiver representert ved Maria Nikolajeva og Carole Scott (2001) favner bildebokas unike egenskaper, som hvordan tekst og bilder spiller sammen, og hvordan litterære karakterer blir fremstilt gjennom de to uttrykksformene tekst og bilder. I den sammenhengen trekker jeg veksler på deres teorier fordi de fungerer som en inngang til å kunne studere hvordan den biografertes liv og virke blir gjengitt gjennom et samspill mellom tekst og bilder.

Et visuelt element som i liten grad blir omtalt av Nikolajeva og Scott, og som dermed påkaller andre teoretiske innganger, er portrettet. Cynthia Freeland (2007, 2010) studerer hva det er som karakteriserer et portrett, og hvordan portrettet favner et menneskes egenskaper. Ved å studere hennes portrettypologi prøver jeg å få en større innsikt i hva et portrett er, og hvilken funksjon det kan ha i en biografi. Teori om

portrettet supplerer den teorien som allerede eksisterer om bøker som kombinerer verbaltekst og bilder.

Jeg studerer også biografens verbaltekstlige elementer, og konsentrerer meg først og fremst om anekdoten. For å få mer kunnskap om anekdotens form, innhold og funksjon har jeg sett nærmere på anekdoten i lys av John Gross (2006) sjangerhistoriske betraktninger om kunstneranekdoter, og Lionel Gossmans (2003) beskrivelser av anekdotens form og funksjoner i historiske tekster. Disse teoretiske inngangene gjenspeiler anekdotens posisjon i ulike kontekster, men beskriver ikke anekdotens plass i biografier. Allikevel bidrar de til en større innsikt i hva en anekdote kan være, og hvilke funksjoner den kan ha.

Hvordan anekdoten og portrettet inngår i biografien, kan blant annet ses i lys av måten informasjon i nyere sakprosalitteratur for barn og unge er ordnet på (Goga, 2009, 2019b). Ordensmåtene forteller leseren noe om hva slags kunnskapssyn som ligger til grunn for biografiene, og hvilke funksjoner anekdotene og portrettene kan ha i disse tekstene. Ved å ta utgangspunkt i ordensmåtene og de andre teoretiske perspektivene får jeg tydeliggjort at sakprosalitteraturen generelt og biografien spesielt har noen særlige egenskaper, og det gir meg et verktøy for å kunne nærme meg de tre biografiene.

En sjangerteoretisk studie peker frem mot den empiriske studien og barn og unges bertakninger om biografens særtrekk, og det empiriske materialet. Siden Nikolajeva og Scotts (2001) bildebokteori ikke omfatter den empiriske leserens møter med bildebøker, er det nødvendig å ha andre teoretiske innganger når jeg skal studere barn og unges respons på biografiske tekster. Utgangspunktet for den empiriske studien er oppfatningen av at lesing er en dynamisk prosess som skapes i dialog mellom tekst og lesere, og at teksten legger føringer for hvordan den vil bli lest. Dette synet på teksten og leseren kan gjenfinnes i de ulike teoretiske posisjonene innenfor leserorientert litteraturteori. Louise Rosenblatt (1938/2002, 1978, 1994, 1998, 2005) understreker at det å lese litteratur innebærer en form for utforskning fra leserens side, der leseren «pakker ut» tekstens mening. Den utforskende aktiviteten utgjør et samspill mellom tekst og leser, og er preget av leserens holdninger, kunnskaper, ferdigheter og

emosjoner, og den konteksten hvor lesinga utspiller seg. I den forbindelse opplever jeg Rosenblatts ulike lese måter som relevante. Lesemåtene retter seg innover i teksten (efferent lese måte) og ut av teksten (estetisk lese måte), og understreker at leseren er delaktig i tekstens menings skaping. Disse lese måtene kan fortelle meg noe om hvordan barn og unge leser og forstår nyere, norske biografier, med et særlig fokus på portrettet og anekdoten.

1.5 Utvalg av biografier

De tre biografiene som blir gjenstand for nærlesinger er *Astrid Lindgren* (2015) av Agnes-Margrethe Bjorvand og Lisa Aisato, *Elefantmannen* (2013) av Mariangela di Fiore, og Hilde Hodnefjeld og *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (2014) av Stein-Erik Lunde, illustrert av Ragnar Aalbu. Flere kriterier har vært styrende for utvalget av disse biografiene.

Biografiene skal være representative for de biografier som gis ut i dag, og gjenspeile mangfoldet av nyere, norske biografier for barn og unge. Nyere biografier har både visuelle og narrative innslag, selv om omfanget av bilder varierer. Man kan si at de nyere biografiene består av både illustrerte biografier og bildebokbiografier, og utvalget bør reflektere denne variasjonen. For å redusere omfanget av biografier, er et kriterium at biografiene er utgitt i løpet av de ti siste årene (2007-2017).

Som jeg poengterer i kapittel 2, handler nye, norske biografier for barn og unge om både kvinner og menn fra ulike deler av (den vestlige) verden. At biografiene skal handle om både menn og kvinner, og at begge kjønn er representert blant biografene og illustratørene, er et annet kriterium. Gogas (2014) studie av biografier for barn og unge viser at biografier som er gitt ut frem til 2010, hovedsakelig handler om menn som er født før 1900. I den sjangerhistoriske gjennomgangen i kapittel 2 hevder jeg imidlertid at skjevheten mellom hvor mange menn og kvinner som er biograferte i biografiene som er utgitt i perioden 2007-2017, er mindre enn tidligere. Det samme gjelder kjønnsfordelinga blant biografene. I dag er det flere kvinner blant biografene, og det er et økende antall kvinner som blir biografert.

Hvilke kvinner og menn biografiene handler om, er heller ikke tilfeldig. Valget er styrt av mine antakelser om hvem det er barn og unge kjenner til fra før, og hvem de vil synes det er spennende å lese om, og at et visst kjennskap til den biografertes virke kan være en motivasjon for å lese biografien. På den annen side kan mangel på kjennskap pirre elevenes nysgjerrighet. Derfor består utvalget av biografier av skikkelser som jeg vil anta både er kjente og litt mindre kjente for elevene. Det er et poeng at de biograferte både er nasjonale og internasjonale skikkelser, siden dette er noe som reflekteres i både eldre og nyere biografier for barn og unge.

Nyere biografier henvender seg både til både yngre og eldre barn. Elementer som tekstmengde og biografienes tematikk har vært avgjørende for valget av biografier, og for hvilke biografier som introduseres for de ulike elevgruppene. I den sammenhengen har forlagenes omtale av biografienes tenkte målgruppe også hatt en viss innvirkning på valget og fordelingen av biografier på de tre trinnene.

Videre i dette delkapittelet introduserer jeg de tre biografiene som blir gjenstand for nærlesinger og som elevene leser. *Elefantmannen* (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013) er en bildebokbiografi og handler om Joseph Merrick som vokser opp på slutten av 1800-tallet i England. Merrick lider av Proteus syndrom, hvilket gir ham tilnavnet «elefantmannen», og han livnærer seg som underholdningsartist ved et «freak show»³. En lege befri ham etter hvert fra artistlivet og lar ham få tilbringe sine siste år på et sykehus. I biografien kombineres blant annet fotografier, plakater og illustratørens egne tegninger, med brevutdrag, dikt og biografienes øvrige verbaltekst. Di Fiore og Hodnefjeld ble i 2015 av California Reading Association tildelt *Book Award for Excellence in Nonfiction for Young Readers* for biografien, og *Next Generation Indie Book Awards* i 2016. Di Fiore har utgitt skjønnlitteratur og sakprosa for både barn, ungdom og voksne, mens Hodnefjeld har illustrert flere skjønnlitterære bildebøker og sakprosa-bøker for barn og unge, deriblant skolebøker og andre undervisningsressurser. Biografien henvender seg ifølge forlaget til barn, og er

³ Uttrykket «freak show» defineres i *Cambridge Dictionary* (2018) som «(...) an event at which the public came to look at people and animals that had not developed normally».

oversatt til engelsk. Det er ikke gitt ut noen norske biografier for barn og unge om Joseph Merrick tidligere.

Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen (Lunde & Aalbu, 2014) er en illustrert biografi og ble publisert i forbindelse med Alf Prøysen-jubileet i 2014, sammen med utgivelser av andre biografier, forskningsartikler og antologier om Prøysens liv og kunstnerskap. Biografien handler om Alf Prøysens liv og virke, og forfatterskapet får en særlig plass. Til forskjell fra biografien om Merrick dominerer verbalteksten, tidvis kombinert med Aalbus fargersterke tegninger og to portrettfotografier. Biografien vant *Kulturdepartementets pris for beste fagbok for barn og unge* i 2014. Lunde har skrevet flere biografier for barn og unge,⁴ og Aalbu har utgitt flere bildebøker for barn. På forlagets hjemmesider opplyses det om at biografien er skrevet for ungdom.⁵

Astrid Lindgren (Bjorvand & Aisato, 2015) er en bildebokbiografi som presenterer den svenske forfatterens liv og virke fra oppvekst til død. Biografien ble publisert samme år som 70-årsjubileet for den første utgivelsen av Lindgrens kjente barnebok *Pippi Långstrump* (1945).⁶ Bjorvand er barnebokforsker, forfatter og formidler, og har gitt ut flere fagartikler om barne- og ungdomslitteratur, mens Aisato har som bildebokforfatter og billedkunstner forfattet og illustrert flere bildebøker for barn og unge. Biografien om Lindgren retter seg ifølge forlaget mot barn i alderen 6–10 år, og den har mottatt flere priser, deriblant *Sørlandets litteraturpris* i 2016, som er en

⁴ Deriblant *Biografien om Henrik Ibsen: Alt eller intet* (Lunde & Kverneland, 2003), *Biografien om Edvard Munch. Livets dans* (Lunde & Kverneland, 2004) og *Biografien om Amalie Skram. Viljen til å vite* (Lunde, 2009).

⁵ *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* er den andre barne- og ungdomsbiografien som skrevet om Prøysen. Elin Prøysen ga ut *Alf Prøysen* i 2004.

⁶ I forbindelse med jubileet ble det utgitt en biografi om Astrid Lindgren for voksne i Sverige, skrevet av den danske forfatteren Jens Andersen (2015), i tillegg til en antologi med nye lesninger av Lindgrens forfatterskap (Ehriander & Hellström, 2015), Lindgrens krigsdagbøker (Lindgren & Evensen, 2015) og en essaysamling (Törnqvist, 2015).

sakprosapris. Biografien er foreløpig oversatt til svensk, engelsk, tysk, kinesisk, dansk og tsjekkisk.⁷

En innvending mot utvalget av biografier i denne studien kan være at to av de tre biografiene handler om kunstnere (forfattere), noe som gjør at det er mindre variasjon i hvem det er som blir biografert. Man kan til en viss grad også hevde at den tredje biografien (om Joseph Merrick) er en kunstnerbiografi, da den biograferte fremstilles som et kreativt menneske, som skriver brev og underholder sine gjester med å formidle historier.⁸ Når det er sagt, så er det ikke Merricks kreative egenskaper som står mest i fokus i biografien om hans liv, men hans sykdom og kampen for å overleve. Valget om å ta for meg to biografier om forfattere er tatt på bakgrunn av at en stor del av de biografiene som blir gitt ut for barn og unge, er kunstnerbiografier (Goga, 2014),⁹ noe som gjør utvalget rimelig.

En annen innvending kan være at ingen av biografiene inngår i en biografiserie. Da jeg i 2015-2016 bestemte meg for hvilke biografier jeg skulle se nærmere på, hadde bare én av biografiene i *Historien om* - serien kommet ut (*Historien om Kleopatra* av Inger Nedregård, 2016), og selv om forlaget Spartacus hadde opplyst om at de ville utgi flere, var jeg usikker på når det ville skje. Utvalget av nyere norske biografier som inngår i serier har dermed vært begrenset.¹⁰

⁷ Blant tidligere biografiske fremstillinger av Lindgren for barn og unge på norsk har det blitt publisert et arbeidshefte til bruk i skolen utarbeidet av Vibeke Voss og Marianne Melby (1997). Heftet inneholder en kort biografi om Lindgren og hennes forfatterskap, samt flere bilder og arbeidsoppgaver. Et nyere bidrag er Guri Fjeldbergs (2010) biografi om Lindgren, som kom ut i biografiserien *IKON*, og som handler om Lindgrens liv som voksen og hennes forfatterskap.

⁸ Kanskje kan man til og med si at han er en performance-kunstner, når han viser frem sin kropp for et publikum, selv om dette ikke nødvendigvis er en frivillig handling.

⁹ Jeg velger å bruke samlebegrepet *kunstnerbiografi* om biografier som handler om mennesker som driver med ulike typer kunstnerisk virksomhet.

¹⁰ I 2.2.2 gjør jeg greie for hva det er som karakteriserer nyere norske biografiserier. Jeg legger særlig vekt på hvordan disse biografiene har tilnærmet samme peritextuelle utforming, og at språket i alle biografiene er forholdsvis enkelt. At biografiene som inngår i de nyeste seriene ikke ellers er så ulike enkeltstående biografier, kan skyldes at de nyere biografiserie-bøkene er skrevet av forskjellige biografer, som de enkeltstående biografiene.

Et begrenset utvalg bestående av tre biografier har vært nødvendig for å ha et håndterbart materiale, i og med at avhandlinga involverer to delstudier. Antallet skyldes også at den empiriske studien inneholder samtaler med elever i tre klasser, og hver klasse får tildelt hver sin biografi. Samtidig ønsker jeg et utvalg av et visst omfang, selv om det begrensede antallet ikke gjør det mulig å komme frem til noen generelle konklusjoner om nyere biografier for barn og unge. Allikevel kan nærlesningene fortelle noe om enkelte *tendenser* i den nye biografilitteraturen for unge mennesker i dag.

1.6 Begrepsavklaringer

Innledningsvis i denne avhandlinga er det nødvendig med en kortere redegjørelse for enkelte sentrale begreper i de to delstudiene. *Biografi* kommer fra det greske substantivet *bios*, som betyr liv, og verbet *grafein*, som betyr å skrive (Egeland, 2000, s. 39). Marianne Egeland definerer biografi på følgende måte: «En biografi er en fortelling om et menneske som har levd eller lever i en gitt historisk periode. Personer, steder og hendelser fremstilles ved hjelp av språket» (s. 73). Egelands definisjon kan langt på vei også brukes om biografier for barn og unge, men den framhever ikke biografens visuelle egenskaper. Det kan skyldes at denne definisjonen først og fremst gjelder biografier for voksne, der det som oftest er verbalteksten som dominerer. Min definisjon av biografier for barn og unge er inspirert av Egelands:

En biografi for barn og unge er en gjenfortelling om et individs liv og virke i en gitt historisk periode. Gjenfortellinga formidles gjennom verbaltekst og bilder.

At det er snakk om en *gjenfortelling*, understreker at det er biografens (og illustratørens) gjengivelse som kommer til uttrykk i biografien, og at biografien er en konstruksjon. Gjenfortellinga består av flere hendelser som stort sett følger etter hverandre i tid, og som kommuniseres gjennom verbaltekst og bilder. I utgangspunktet handler biografier som oftest om enkeltpersoner, noe som også

karakteriserer de tre biografiene som utgjør mitt primærmateriale, men det finnes biografier som dreier seg om en gruppe mennesker og dyr¹¹.

Biografien omtales i avhandlinga som sjanger. Ottar Grepstad (1997) poengterer at sjanger er et historisk fenomen, med sjangertrekk som er forholdsvis konstante, men som over lengre tid kan gjennomgå enkelte endringer (s. 153). Sjangerbegrepet signaliserer at biografien følger noen vedtatte tekstnormer for hva det er som karakteriserer form og innhold, og hvordan disse er kombinert, og markerer noen grenser mellom biografien og andre tekster. Sjangerbegrepet innebærer at det er noen klare forventninger til hva det er som karakteriserer den enkelte teksten.

Mens sjangerbegrepet anvendes om biografien, regnes anekdoten i denne studien som en undersjanger til fortellinger. Grepstad (1997) hevder at en undersjanger «(...) er ei gruppe tekstar med fleire fellestrekk enn alle dei andre som sorterer under den same sjangeren» (s. 153). I kapittel 3 gjør jeg greie for at anekdoten styres av noen etablerte tekstnormer, som at anekdoten er en kort fortelling, med en kjerne av sannhet. Men i den sjangerteoretiske redegjørelsen og i forbindelse med nærlesingene av de tre biografiene blir det også tydelig hvordan sjangerkonvensjoner tilknyttet anekdoten ikke alltid er like entydige.

I avhandlinga favner *bilder* alle visuelle uttrykksformer som fotografier, tegnede og malte portretter og landskapsbilder. Portrett forstås som *bildesjanger* (Beyer, 2003; Schiedermaier, 2005) fordi det understreker portrettets etablerte posisjon innenfor kunstvitenskapen og kunstnerisk virksomhet. I enkelte sammenhenger omtaler jeg både portretter og andre bilder, samt symboler, dekor og typografiske elementer som er å finne i eller utenfor verbalteksten, for *visuelle elementer*.

De tre biografiene som jeg utforsker, inngår i kategorien barne- og ungdomslitteratur. Nikolajeva (2017) beskriver barnelitteratur som «litteratur skriven, publicerat, marknadsförd, och behandlad av experter med barn som dess huvudsakliga publik»

¹¹ For eksempel Trygve Klingsheim og Arild Jakobsens Julius-biografi fra 1986, Kamilla Kuhn og Lena Lindahls biografi om Julius fra 2016 og Alfred Fidjestøls biografi om den samme sjimpanzen i 2019.

(s. 31). Barn viser i den sammenhengen til «(...) människor mellan 0 och 18 år» (s. 32), altså både barn og ungdom. I min studie velger jeg å anvende betegnelse *barn* og *unge*, for å understreke at de tre biografiene som utgjør mitt primære utvalg, henvender seg til unge mennesker i ulike aldre, fra 6 til 18 år. Alle de tre biografiene krever i utgangspunktet lesere som kan lese verbaltekst og bilder. Dessuten introduseres leserne for rekke moralske dilemmaer som for de aller yngste leserne kan være vanskelige å forstå.

1.7 Tidligere forskning

I dette delkapittelet presenterer jeg ulike forskningsarbeider som omhandler biografier og andre sakprosaetekster for barn og unge, og barn og unges arbeid med, og forståelse av sakprosaetekster. Flere av disse arbeidene har vært til inspirasjon for denne studien. En presentasjon av dem rammer min studie inn i en større forskningsmessig sammenheng.

1.7.1 Forskning på sakprosalitteratur for barn og unge

Sakprosalitteratur har fått lite forskningsmessig oppmerksomhet på barnelitteraturfeltet fram til de siste årene, hvor det har kommet flere bidrag der enkelte sider ved sakprosalitteraturen blir undersøkt (for eksempel Ladd, 2012; Liang, Tan & Halloran, 2016; Alexander & Jarman, 2018). Disse understreker variasjonen i nyere sakprosalitteratur for barn og unge, og signaliserer at det er behov for et metodisk verktøy for å kunne studere hva som særlig karakteriserer denne litteraturen. En av de som har bidratt med nyere forskning på sakprosa for barn og unge, er Joe Sutliff Sanders (2018). Han ser nærmere på et utvalg av amerikanske sakprosaetekster fra siste halvdel av 1800-tallet og fram til i dag, og hva slags potensial disse tekstene har når det gjelder å utvikle barn og unges kritiske bevissthet. Sanders tar i bruk litteraturvitenskapelige og pedagogiske perspektiver for å se nærmere på hvordan sakprosalitteratur for barn inviterer leseren til dialog og til å

stille spørsmål. Sakprosalitteraturen skal ifølge Sanders skape et kritisk engasjement hos leseren, noe han beskriver på følgende måte:

Critical engagement is characterised by a sharing of authority between reader and text, allowing for a form of active dialogue between text and reader rather than the reader's passive receipt of information from the authoritative text (Sanders, 2018, s. 13).

Gode sakprosaetekster appellerer til refleksjon, som motiverer leseren til å stille spørsmål og til å ta selvstendige valg, og hvor leseren får tilgang til tekstens «skjulte» steder. Han viser hvordan formuleringer («hedges») som «perhaps», «might», «to a certain extent» i sakprosaetekster oppfordrer leseren til å være særlig kritisk til den informasjonen som gis. Dette synliggjør at forfatteren ikke har eller kan ha den hele og fulle oversikten over kunnskapsfeltet. Slike formuleringer «(...) open gaps that invite critical engagement» (s. 51). Sanders diskuterer dessuten hvordan fremstillinger av historiske skikkelser i biografier og i andre historiske tekster har innflytelse på leserens posisjonering. Hvis en historisk skikkelse blir beskrevet kun i positive ordelag, vil leseren forholde seg mindre kritisk til en slik fremstilling. Den biograferte vil ifølge Sanders fremstå som et bedre forbilde dersom hans eller hennes mindre gode egenskaper også blir beskrevet, fordi de feil og svakheter den biograferte har, gjør hans eller hennes suksess enda mer beundringsverdig. Sanders er også opptatt av fotografiets rolle. Fotografier er ikke bare et uttrykk for noe om har eksistert eller skjedd i verden, men kan også være utgangspunkt for refleksjoner og fantasier. Sanders' hovedfokus er imidlertid sakprosalitteraturens dannende funksjon, mens hans bidrag er allikevel interessant for min studie. Det gjelder spesielt hans tanker om fotografiens rolle i sakprosalitteraturen, og hvordan sakprosaetekster inviterer leseren til å bli en aktiv medskaper i møtet med teksten.

Et annet relevant bidrag til studiet av sakprosalitteratur for barn og unge, er Nikola von Merveldts (2018) aktualisering av den mangfoldige sakprosalitteraturen for barn og unge, og hvordan denne litteraturen gjør noe mer enn å informere. Den leker med både narrative, sakpregede og visuelle fremstillinger, noe som skaper leserengasjement, nysgjerrighet og undring. Dens hybride karakter gir den både variasjon og et lekent uttrykk, som i flere sammenhenger bidrar til at teksten ikke presenterer én sannhet, men åpner opp for ulike tolkninger. Historiske fakta,

personlige gjengivelser og ulike visuelle uttrykk appellerer til leserens sanser og utfordrer leseren til å gjøre seg opp ulike meninger. Merveldt nevner særlig paratekstenes betydning for måten informasjonen blir kommunisert til leseren på, ved at den «(...) establish the information character of the book, confirm the factuality and accuracy of the information presented in what seems a fictional guise, and build authorial credibility» (s. 241). Tidslinjer og kart bidrar til en visuell organisering av informasjonen, mens ordlister, fotnoter og ulike typografiske grep hjelper leseren ytterligere til å forstå innholdet. Flere av Merveldts perspektiver blir aktualiserte i mine nærlesninger av de tre biografiene og i den empiriske delen av studien.

Innenfor tysk sakprosaforskning har man i flere sammenhenger diskutert sakprosalitteraturens hybride karakter, blant annet i Sebastian Schmidlers (2017) antologi om tysk sakprosa for barn. Artikkelsamlingen tematiserer betydningen av østtysk sakprosalitteratur fra 1945 til 1990-tallet, samt dens egenskaper og utvikling. Noen av artiklene inneholder sjangerteoretiske refleksjoner og nærlesninger av ulike sakprosaetekster, der man studerer samspillet mellom tekst og bilder. Et eldre tysk forskningsbidrag er Jens Thiele og Jörg Steitz-Kallenbachs (2003) antologi om ulike barnelitterære sjangre, som visuelle sakprosaetekster og bildebøker. Bettina Kümmerling-Meibauer og Jörg Meibauer (2018) har i den senere tid konsentrert seg om «early-concept books», på norsk omtalt som «pekebøker». Dette er bildebøker som først og fremst er ment for begrepsutforskning blant de yngste barna, og hvor bildene viser til konkreter i barnets omgivelser. Bøkene omtales som sakprosabøker fordi de «(...) familiarize young children with real objects, the properties of objects, the correct handling of objects, and in which way these objects are related to everyday settings as well as frames and scripts» (s. 155). Bøkene karakteriseres av store bilder, som viser innrammede objekter i klare farger, og som oftest er de uten tekst. Selv om disse bildeoppslagene oppleves som enkle ved første øyekast, hevder Kümmerling-Meibauer og Meibauer at bøkene krever en leser som kjenner til bildenes visuelle koder (s. 152). Bøkene er ment å skulle utvikle barnets

språkforståelse, ved å koble ord og bilder, samt utvikle deres evner til å danne seg mentale bilder.¹² Kümmerling-Meibauer (2010) har også nærlest fire selvbiografier med et bildebokformat, og sett på hvordan det visuelle uttrykket sier noe om fortellerens opplevelse av seg selv og sitt eget liv. De fire selvbiografiene inneholder et variert spekter av narrative og visuelle innslag, representert ved brev og dagbokutdrag, fotografier og illustrasjoner, nyhetsannonser og dialoger. Tekst og bilder utfyller hverandre, og bildene gir leseren et rikere inntrykk av hvordan fortellerens samtid fortoner seg.

Innenfor amerikansk barnelitteraturforskning finnes det enkelte eldre og nyere forskningsbidrag om sakprosalitteratur for barn og unge. Rosemary A. Bamford og Janice V. Christos antologi *Making facts come alive: Choosing and using nonfiction literature K-8* (1998, 2003) består av artikler med nærlesninger, vurderinger og forslag til didaktisk bruk av sakprosattekster, mens Sharon Ruth Gill (2009) utforsker den nye sakprosalitteraturen for barn og unge i artikkelen «What Teachers Need to Know About the 'New' Nonfiction». Hun trekker særlig frem dens visuelle egenskaper, at den etterstreber etterrettelighet og oppleves som engasjerende. Et poeng er at flere av bøkene aktualiserer sin egen tilblivelse, gjennom forord, etterord, notehenvvisninger og annet tilleggsmateriale. Gill kommer avslutningsvis med noen innspill til hvordan man kan jobbe med tekstene i klasserommet. Hun nevner særlig det å lære elevene at det er ulike måter å komponere informasjonen i sakprosattekstene på.

I nordisk sammenheng har Skyggebjerg (2008, 2009, 2015) i flere sammenhenger skrevet om sakprosalitteratur for barn og unge, som for eksempel den historiske romanen¹³, og hvordan den på en hensiktsmessig måte kan bidra til en større

¹² Kümmerling-Meibauer og Meibauer poengterer hvordan «concept books» for eldre barn er noe mer varierte. Flere av dem inneholder bildeoppslag og tekstelementer som illustrerer ulike realistiske scener og situasjoner, omtalt som «narrative scripts» (s. 155), som togturer, bursdagsfester og besøk hos legen. Forholdet mellom tekst og bilder er noe mer avansert, og ulike ordkategorier kombineres med gjentakende objekter som leseren må lete etter.

¹³ Skyggebjerg (2009) definerer den historiske romanen som en «(...) fiksjonstekst, der foregår i fortiden», og hvor det skjer et møte mellom historie og fiksjon (2009, s. 33).

bevissthet om formidling av et historisk materiale. På samme tid insisterer hun på at man må behandle den historiske romanen som «(...) enhver anden fiktionstekst. Arbeidet må altså ikke blot berøre, hvad en given historisk roman fortæller om fortiden, men også hvordan romanen bliver fortalt» (2009, s. 35). Skyggebjerg har blant annet utarbeidet et hefte til bruk i skolen om biografisjangeren (2016a), som inneholder noen kortere sjangerteoretiske betraktninger, utdrag fra biografier og selvbiografier og tilhørende arbeidsoppgaver. Hun introduserer også ei liste med spørsmål som kan inngå i en analyse av sakprosa (Skyggebjerg, 2011). Disse spørsmålene handler først og fremst om verbalteksten, men de involverer også illustrasjoner. De visuelle fagbøkene blir omtalte i en artikkel fra 2012, hvor Skyggebjerg beskriver det hun kaller for «billedfagbogen», hvilket er små bøker der illustrasjonene utgjør den sentrale formidlinga av en sak eller et emne (s. 83).

I norsk sammenheng har Goga (2007, 2009, 2019b) presentert et analyseverktøy til å gjøre nærmere undersøkelser av sakprosalitteratur for barn og unge. I artikkelen «Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge» (2019b) gir hun først en oversikt over de ulike verbale og visuelle strategiene for kunnskapsformidling som preger nyere sakprosalitteratur for barn og unge, før hun introduserer analyseverktøyet og anvender det i nærlesninger av tre nyere sakprosattekster. Modellen har tre innganger. Først og fremst får den frem hvordan kunnskapen som blir formidlet til leseren, kan ordnes på ulike måter; i en lineær, romlig og sirkulær form. Derneft foreslår den varierte måter å presentere kunnskap gjennom tekst og bilder på. Er det snakk om å beskrive, dokumentere, eksemplifisere, gjenfortelle, forklare, utforske eller problematisere informasjonen? I tillegg forsøker modellen å si noe om hvordan teksten posisjonerer leseren. Er leseren en som observerer, samler, organiserer og kobler informasjonen? Er leseren en medskaper? I min studie tar jeg særlig utgangspunkt i den delen av modellen som sier noe om organiseringen av informasjonen om den biograferte, mens den empiriske studien kan gi noen svar på hvordan elevene forholder seg til den biografiske teksten.

Også Anne Løvland (2006, 2010, 2011, 2014, 2018) har bidratt med forskning om sakprosalitteraturens fremstillingsformer. Hun viser blant annet til hvordan sakprosaforfattere anvender litterære virkemidler som først og fremst assosieres med

skjønnlitteratur, og advarer mot at sakprosalitteraturen blir «for lik» skjønnlitteraturen: «Dei litterære verkemidla som forfattararen nyttar, må ikkje gi barnet grunn til å tru at innhaldet er oppdikta» (2018, s. 222). Sakprosa-kontrakten mellom teksten og leseren må ikke bli brutt. Løvland er også opptatt av faglitteraturens visuelle egenskaper, og hvordan disse setter leseren inn i en viss stemning. Som Sanders (2018) diskuterer Løvland fotografiets funksjon i sakprosalitteratur for barn og unge, og hvordan fotografiet i nyere sakprosa-tekster erstattes med andre visuelle uttrykk. At fotografiet i visse sammenhenger blir byttet ut med illustrasjoner, skyldes at det kan stå i veien for «(...) framstillinga av allmenne generaliserbare trekk ved samfunnet» (2018, s. 230). Mens fotografiet dokumenterer, gir illustrasjonene inntrykk av en mer fiktiv verden, som appellerer til leserens forestillingsverden. Kombinasjonen av illustrasjoner og fotografier og hvilken effekt dette gir, er noe som blir poengtert både i nærlesningene av to av de biografiene som utgjør mitt utvalg, og i forbindelse med elevenes møter med disse tekstene.

Felles for disse forskningsbidragene er fokuset på sakprosalitteraturens egenskaper, og behovet for å utvikle et teoretisk begrepsapparat som favner disse sidene ved den nye sakprosalitteraturen. Flere av de forskningsbidragene som har blitt introdusert i dette delkapittelet, understreker at sakprosalitteraturen påkaller en aktiv og kritisk leser, som inntar ulike posisjoner i møtet med teksten.

1.7.2 Forskning på biografisjangeren

Internasjonalt har biografier for voksne fått stor oppmerksomhet, blant annet av Michael Benton.¹⁴ Hans forskning på forfatterbiografier¹⁵ beregnet på et voksent

¹⁴ Flere forskningsbidrag kunne ha vært omtalt her, som Inger Larssons studie (2003), der hun diskuterer grensene mellom fiksjon og virkelighet i flere svenske forfatterbiografier, sjangerhistoriske fremstillinger av blant andre Catherine N. Parke (2002) og Nigel Hamilton (2007), samt Paula R. Backscheiders (2013) beskrivelser av biografisjangeren og biografens arbeid med å gjengi et levd liv. Jeg har imidlertid valgt å omtale og kommentere de forskningsbidragene som har hatt en større relevans for min studie.

¹⁵ Bentons begrep *literary biography* viser til biografier om forfattere (2005), og blir i denne studien oversatt til *forfatterbiografi*.

publikum favner forholdsvis bredt, og involverer blant annet en sjangerhistorisk tilnærming (Benton, 2009a), en redegjørelse for forfatterbiografiens sjangertrekk (Benton, 2005a, 2011, 2017), en generell omtale av portrettet i enkelte kunstnerbiografier (Benton, 2009b), og en beskrivelse av sjangeren på bakgrunn av et leserorientert perspektiv (Benton, 2007). Hans bidrag er sentralt for min studie, ikke minst fordi han gjør rede for hvordan biografien er en kilde til kunnskap om den biograferte, samtidig som den er et resultat av en narrativ bearbeidelse. Biografien har flere likhetstrekk med fiksjonslitteraturen, men det er noen åpenbare forskjeller: «Biography's handling of narrative is both like and unlike that of fiction. There are differences in the 'what' – in purpose and content; there are similarities in the 'how' – in the selection, interpretation, and technical presentation of the life story» (2017, s. 46). Dermed fremstår biografien som en sjanger «(...) in which a body of facts is crossbed with the arts of narrative» (2017, s. 52).

I en norsk forskningskontekst er Egelands bok *Hvem bestemmer over livet? Biografien som historisk og litterær sjanger* (2000) og hennes doktoravhandling *Biografiens retorikk* (2001) viktige bidrag til kunnskap om sjangeren. I disse to arbeidene diskuterer hun sjangerens historie og utvikling, og hvordan biografien posisjonerer seg i forhold til historiske tekster. Hun fordyper seg dessuten i et utvalg forfatterbiografier for voksne og beskriver blant annet hvordan forfattermyten kommer til uttrykk i disse. Hun har også publisert flere artikler om eldre og nyere biografier (Egeland, 1995, 2002, 2009). Egelands forskning på biografisjangeren handler i stor grad om å studere biografien som et historisk produkt, og som et resultat av en litterær prosess. I *Hvem bestemmer over livet? Biografien som historisk og litterær sjanger* (2000) har hun et delkapittel om portrett i forfatterbiografier (s. 294-297), hvor hun diskuterer hvordan forfatterportretter forsterker inntrykket av den melankolske dikteren, sett i lys av Kjersti Bales (1996) doktoravhandling om melankolien som litterær figurasjon. Egeland spør blant annet om enkelte forfattere bevisst inntar rollen som melankolikere når de skal fotograferes for å markere en distanse til leseren og «(...) samtidig fremheve sin eksepsjonalitet» (s. 297). Portrettet har også flere funksjoner i en biografi, ifølge Egeland, som å skape variasjon og autentisitet i den biografiske fremstillinga. Anekdotens opphav og funksjon blir

beskrevet innledningsvis i den samme studien, men får mindre oppmerksomhet ellers. Det samme gjelder anekdoten og portrettets plassering i biografiske fremstillinger.

Det finnes også andre norske forskningsbidrag om biografisjangeren. Stephen Walton gir i *Skaff deg et liv! Om biografi* (2008) en sjangerhistorisk og sjangerkritisk presentasjon av biografisjangeren, hvor han særlig fokuserer på at den modernistiske biografien representerer et brudd med den kronologiske presentasjonen av den biografertes liv, noe som minner om det Egeland omtaler som temaorienterte eller problemorienterte biografier (Egeland, 2000, s. 90). Hans bidrag om den modernistiske biografien kan dessuten knyttes til Gogas beskrivelser av flere nyere biografier for barn og unge (2010), der informasjonen om den biograferte er ordnet på andre måter enn det som tidligere har vært vanlig.

Enkelte norske biografier har kapitler eller avsnitt hvor biografisjangeren diskuteres. Dette gjelder for eksempel Waltons (1991) biografi om Ivar Aasen og Knut Olav Åmås (2004) sin biografi om Olav H. Hauge. Aspekter ved sjangeren blir også gjenstand for drøfting i Harald Dag Jølles (2014) doktoravhandling om ulike fremstillinger av Fridtjof Nansen. Åse Kristine Tveit (2000) utforsker hvorfor biografier har en sterk Leserappell i forbindelse med et forskningsprosjekt om biografier for voksne utgitt i perioden 1997-2000. Hun nærmer seg spørsmålet om Leserappell ved å undersøke hvem det skrives biografier om og hvordan de biograferte beskrives, og gjennom intervjuer med bibliotekbesøkende. Tveit konkluderer med at biografien som sjanger når frem til både yngre og eldre lesere fordi nyere biografier fremstår som varierte, både i form og innhold, selv om de aller fleste biografier skrives av menn, om menn.

Forskningsbidragene er med på å belyse viktige aspekter ved sjangeren, men de handler primært om biografier som henvender seg til en voksen leser. Biografiens visuelle egenskaper får dessuten lite oppmerksomhet, selv om visuelle uttrykksformer som portrettet nevnes eller omtales i enkelte sammenhenger.

1.7.3 Forskning på biografier for barn og unge

Innenfor det barnelitterære feltet har biografier i liten grad vært gjenstand for oppmerksomhet. Det viktigste bidraget i nordisk sammenheng kommer fra Goga (2007b, 2009, 2010, 2014). I et kapittel i Slettans (2014) antologi om ungdomslitteratur gir Goga en sjangerhistorisk innføring i biografier for barn og unge, før hun gjør rede for enkelte karakteristiske sjangertrekk, deriblant anekdoten, og hvem det er som oftest blir biografert. Hun trekker dessuten veksler på Egeland's tre imperativer (Egeland, 2000, s. 78) for å diskutere biografens tilblivelse. Særlig understreker hun barndomsanekdotenes sentrale plass i biografier for barn og unge. I doktoravhandlinga *Kunnskap og kuriosas. Merkvverdige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge* (2007a) viser Goga i forbindelse med en lesning av Einar Øklands biografi om Per Sivle hvordan biografisjangerens ordensmåte styrer kunnskapsformidlingen. Hun gjør også greie for hvordan anekdoten i biografier fremhever den biografertes egenskaper og karaktertrekk, noe som i visse sammenhenger gir den biograferte en mytologisk status. I artikkelen «Roten til alt ondt. Om biografier for barn og unge med utgangspunkt i 'tilfellet Hitler'» (Goga, 2007b) diskuterer hun hva det er som gjør biografien til en sammensatt sjanger, blant annet gjennom å diskutere måten den biograferte presenteres på. Hun reflekterer over hvordan biografens kronologi og fremstillingen av den biograferte som helt harmonerer med menneskesynet på 16–1700-tallet, noe som også gjenspeiles i anekdotene som er å finne i de enkelte biografier. En slik fremstilling blir ifølge Goga utfordret når den biograferte ikke lenger fremstilles som en helt, som i Knut Lindhs biografi *Adolf Hitler. Blod eller ære* fra 2006. Goga skisserer noen tendenser ved nyere norske biografier for barn og unge, og nevner spesielt kunstnerbiografien, siden det er denne typen biografi som utgjør den største delen av biografier for barn i nyere tid (2010, s. 26). Gogas teoretiske fremstillinger av biografens ordensmåter og sjangertrekk er viktige for min studie, og tidvis bygger jeg på flere av hennes betraktninger om sjangeren. Det gjelder først og fremst anekdotens innhold og funksjoner, og beskrivelsene av biografens ordensmåter. Gogas arbeid og funn i forbindelse med nærlesinger av kunstnerbiografier for barn og unge har også vært til

inspirasjon når det gjelder valg av biografier i denne studien. Det visuelle får imidlertid mindre oppmerksomhet i hennes nærlesinger. Mine nærlesinger vil dermed favne egenskaper ved biografiene som i mindre grad har blitt belyst tidligere.

Et nyere bidrag til studiet av bildebøker med biografiske trekk er Berit Westergaard Bjørlos doktogradsavhandling fra 2018. I studien undersøkes bildebøker som gjenskerer lyrikk og bildekunst, og en av disse er *Det hjertet husker* (2009) av Bjørn Sortland og Hilde Kramer. Boka handler om et møte mellom ei jente og kunstneren Frida Kahlo i kunstnerens hjem. Et aktuelt spørsmål i Bjørlos analyse av denne boka blir hvordan tekst og illustrasjoner kombinerer den fiktive historien om jenta og biografiske og kunsthistoriske betraktninger om Kahlo. Bjørlo er ikke først og fremst opptatt av å studere bildeboka i lys av sjangerteoretiske refleksjoner som særlig gjelder biografien, men fokuserer på hvordan illustrasjoner og bokdesign kan engasjere unge leseres oppmerksomhet for visuell form. Bildeboka om Kahlo har flere likhetstrekk med biografien om Merrick. Bokas kollasjelignende fremstillinger av fotografier og illustrasjoner vever sammen fiktive og biografiske elementer, og bidrar til at bildeboka «(...) befinner seg i skjæringspunktet mellom fagbøkers dokumentariske bildemateriale og bildebøkers friere visuelle framstilling» (Bjørlo, 2018, s. 260).

Av mindre omfattende arbeider om biografier for barn og unge, er Svein Slettans artikkel «Skispor i øydemarka. Natur og nasjon i norske ungdomsbøker på 1930-talet» (2010) verdt å nevne. Slettan gjør greie for hvordan naturen fremstilles i biografier om nasjonale helter, samtidig som han understreker hvordan biografier på 1930-tallet preges av en tosidighet. Biografiene ivaretar et nasjonalt bekræftende perspektiv, men representerer også et kritisk syn på det nasjonale. Jon Sørensens biografi om Fridtjof Nansen fra 1932 blir trukket frem som et eksempel på en biografisk fremstilling som bærer i seg dette tosidige perspektivet. Videre tar Slettan utgangspunkt i Mikhail Bakhtins kronotopbegrep for å vise hvordan tid og rom kommer til uttrykk i Sørensens biografi. Bokas gjennomgående mønster er, ifølge Slettan, å entre det ukjente: «Nansen har ein usvikeleg trong til å lage veg der ingen før han har gått» (2010, s. 342). Selv om Sørensens bok om Nansen i det store og hele fremstiller en nasjonal helt, kan man ane at den store helten ikke uproblematisk lar

seg innordne i de miljøer han besøker. Slettans lesning gir en større innsikt i hva som preger enkelte av de tidlige biografiene om norske nasjonalhelter, og belyser hvordan Sørensens biografier representerer en mer flertydig fremstilling av nasjonalheltene enn det man ved første øyekast skulle tro.

Rikke Frøyland (2013) har gjort en komparativ studie av nyere biografier i artikkelen «Tradisjon og fornying i to kunstnerbiografier for ungdom», og i masteroppgava *Når de døde våkner – en oppgave om litterære biografier for barn og unge* (2006) skriver Heidi Grønningsæther om norske og oversatte forfatterbiografier for barn og unge utgitt i perioden 1996–2006. Utgangspunktet for hennes studie er oppfatningen om at det er forskjeller på biografier for barn og voksne, og det gjelder særlig stoffutvalget og fortellerteknikk. Hun hevder at biografier som henvender seg til barn og unge først og fremst baserer seg på andre biografier, mens biografier for voksne er mer forskningsbaserte (s. 37). Biografer som skrives for barn og unge, legger dessuten vekt på at barneleseren skal kunne identifisere seg med den biograferte, blant annet ved å gi barndom og oppvekst ekstra oppmerksomhet. Grønningsæther hevder at biografiens viktigste funksjon er å vekke interesse for den biograferte og forfatterskapet som vedkommende representerer. Selv om masteroppgava i liten grad berører anekdoter og bilder i biografier, er hennes hypotese om at biografier for barn og unge skiller seg fra biografier beregnet på voksne lesere, relevant for min studie.

Barndom og barnets posisjon i samfunnet blir omtalt i Anne-Kari Skarðhamars beskrivelser av biografiske og hagiografiske fortellinger i boka *Litteraturhistoriens barn* (2011). Hun undersøker hvordan tekstene gir leseren et inntrykk av barnas rolle i samfunnet, forholdet mellom barn og foreldre og sosialisering og oppdragelse av barn. Hun viser dessuten hvordan karakterer i biografier og biografilignende tekster (hagiografier og islendingesagaer) blir beskrevet som idealer for leseren. Disse tekstene bærer preg av å være skildringer av historiske hendelser med fiktive trekk – noe hun mener er karakteristisk for biografisjangeren: «Biografier av alle ulike slag er alle skrevet i spennet mellom livsbeskrivelse av en historisk person og en rekonstruksjon og tolkning av denne personens tanker, utsagn og handlinger» (s. 20). Tekstene har en didaktisk hensikt, nemlig å vise leseren at karaktertrekk og hendelser i ung alder påvirker heltens handlinger og skjebne. *Litteraturhistoriens barn* skal gi

leseren et litteraturhistorisk perspektiv på et utvalg oppvekstskildringer i sentrale verker i norsk og nordisk litteratur, men det er hovedsakelig romaner som omtales. Skarðhamars beskrivelse av hvordan biografien posisjonerer seg mellom virkelighet og rekonstruksjon, og hennes betraktninger om barnets plass og posisjon og forhold til voksne i hagiografiske og biografiske tekster, er perspektiver som er relevante for nærlesingene av de tre biografiene i mitt utvalg. Etter inspirasjon fra Goga (2014), Grønningsæther (2006) og Skarðhamar (2011), får barndom og oppvekst en sentral plass både i den sjangerhistoriske presentasjonen i denne avhandlinga og i nærlesingene av de tre biografiene.

Biografier for barn og unge er viet et eget delkapittel i den nyeste utgaven av *Barnelitteratur. Sjangerar og teksttypar* (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 150-152), der særlig Bjorvand og Aisatos (2015) biografi *Astrid Lindgren* blir omtalt i forbindelse med beskrivelser av biografier som representerer en nyorientering innenfor sjangeren. Forfatterne understreker hvordan verbaltekst og bilder kommuniserer kunnskap om forfatteren til leseren, og at fremstillingen av den biograferte er mer nyansert enn i tidligere biografier. De beskriver dessuten humorens tilstedeværelse i nyere biografier, og hvordan den bidrar til å «myke opp» sjangeren.

Biografiske tekster for barn og unge har ellers fått noe oppmerksomhet i magasinet *Faktafyk*, utgitt av ForeningenLes!. Biografiske og selvbiografiske tekster har vært representert i flere utgaver, ofte etterfulgt av arbeidsoppgaver til bruk i klasserommet. Tidsskriftet ble først publisert i 2014 og er et sakprosamagasin for unge lesere. Magasinet består av et gratis digitalt arkiv med tekster der ungdom sitter i redaksjonen, og magasinutgavene omfatter et rikelig utvalg av tekster som skal appellere til ungdom.

Det finnes altså noen kilder til informasjon om biografier for barn og unge, og Gogas forskning utgjør det mest relevante og grundige bidraget. Imidlertid eksisterer det lite forskning på biografens bilder og anekdoter, og hvilke funksjoner disse har i den enkelte biografi. Min studie er derfor et bidrag til å utvikle mer kunnskap om noen av biografens sjangertrekk som har vært lite berørt i forskning til nå.

1.7.4 Barn og unges møter med biografier og andre prosalignende tekster

Så langt er det lite empirisk forskning på barn og unges møter med sakprosalitteratur utenfor en skolekontekst.¹⁶ Det er imidlertid noen få internasjonale studier som handler om hvordan biografien kan inngå i en undervisningssammenheng. Myra Zarnowski (2003) diskuterer og presenterer måter å jobbe med biografier i klasserommet på, hvor målet er å skape engasjerte og kritiske lesere. Hun oppfordrer til å ta i bruk flere biografier om samme skikkelse for å få elevene til å forstå at en biografi er en uferdig gjengivelse som kan endres og som må leses kritisk av leseren. Sentralt er elevenes oppdagelse av hvordan biografien forholder seg til et stort antall kilder, for så å gjøre sine avgrensninger og valg i den endelige biografien. Hun diskuterer hvordan lærerens oppgaver til elevene kan skape aktive og reflekterte lesere, som bidrar i diskusjoner om kildebruk, bildetekster, forfatterkommentarer og notehenvvisninger. Zarnowski har skrevet flere artikler om bruk av sakprosa i klasserommet, der hun kommer med forslag til hvordan arbeid med sakprosa, deriblant biografien, kan vekke elevenes nysgjerrighet for verden rundt dem, mennesker som har levd og måten livet deres er gjengitt på (1988).

Teri S. Lesesne (2002) bidrar også med flere didaktiske forslag i kapittelet «Whose Life Is It, Anyway? Biographies in the Classroom». Hun diskuterer først og fremst hvorfor og hvordan man skal lese biografier i klasserommet. Lesesne understreker hvor viktig det er å la elever lese om mennesker som har hatt en særlig betydning, som representerer ulike kulturer og som de kan identifisere seg med. For at den biograferte skal fungere som en rollemodell, må fremstillingen av den biograferte være nøktern (2002, s. 125). Biografiske fremstillinger som kun gir et flatterende inntrykk av den biograferte, vil i liten grad bidra til identifikasjon. Biografien kan også brukes som et supplement til fagbøker, fordi den vil kunne utdype og gi en

¹⁶ Det finnes noen studier om barns lesninger av bildebøker i barnehagen, i skolen og i hjemmet; deriblant fire norske doktoravhandlinger (Mjør, 2009; Nagel, 2018; Skaret, 2011; Solstad, 2015).

grundigere fremstilling enn det man kan forvente av skolens fagbøker. Lesesne kommer også med forslag til vurderingskriterier for valg av biografier i klasserommet, men gir ingen grundigere innføring i biografens sjangertrekk.

Benton (2005, 2007, 2009a, 2011) har som nevnt studert flere sider ved biografisjangeren, og skildrer i enkelte sammenhenger også et potensielt møte mellom den biografiske teksten og leseren. Selv om han ikke primært konsentrerer seg om biografier for barne- og ungdomsleseren, kan hans teoretiske perspektiver kaste lys over biografens potensiale i en klasseromkontekst. I «Reading Biography» (2009a) tar han utgangspunkt i leser-responsteori og Louise Rosenblatts (1995, 1998) ulike lesemåter for å beskrive hvordan biografens hybride¹⁷ karakter får konsekvenser for måten man leser en biografi på. I møtet med biografien vil leseren innta en efferent lese måte, altså vil leseren primært lete etter informasjon om den biograferte, men dette vil kunne avhenge av hvilke leseerfaringer vedkommende har, og kunnskap om sjangeren. Den estetiske lesererfaringen preges av at møtet med biografien er en «(...) aesthetic pleasure as they [the readers] respond to the writer' s art in combining the demands of history with the needs of narrative» (Benton, 2007, s. 87). Benton viser dermed at det å lese en biografi innebærer noe «mer» enn å hente ut informasjon om den biograferte. I artikkelen «Literary Biography: The Cinderella of Literary Studies» (Benton, 2005a) understreker han at det å undervise i (kunstner-) biografier i skolen og i høyere utdanning er hensiktsmessig for å kunne kontekstualisere et forfatterskap. Det betyr ikke at man skal lete etter en direkte sammenheng mellom forfatterskapet og forfatterens privatliv, men at et kjennskap til sosiale, politiske og kulturelle forhold gir en større innsikt i forfatterskapet. Dermed hevder Benton at det å utforske andres liv og virke bidrar til en større forståelse for andre tenkemåter og leveste, og at biografien:

(...) gives us models of actual behavior; it offers a way of thinking that, through the medium of telling a life story, focuses on making judgments, on formulating and solving problems,

¹⁷ Når Benton beskriver biografens hybride karakter, viser han til hvordan biografien er «(...) grounded in history but shares many of the characteristics of fiction» (2011, s. 68).

and on showing how each life shaped through a unique blend of considered decisions, particular circumstances, and sheer chance. (s. 55)

For Benton er biografien en kilde til informasjon om ulike sider ved et annet menneskes liv og virke, men den gir også et innblikk i hvordan et levd liv kan gjengis narrativt. Det er altså snakk om å nærme seg biografien på ulike måter, som både handler om møtet med den biografertes liv og virke, og hvordan fremstillingen av dette livet og vedkommendes virke kommer til uttrykk.

Det er noen få eksempler på nordiske studier som belyser sjangerens didaktiske potensial. Goga (2014) kommer med forslag til hvordan biografier kan tenkes inn i en skolekontekst. For eksempel foreslår hun at biografier kan «(...) knyttes både til norskfagets litteraturhistorie- og sjangerundervisning, og til ulike problemstillinger og temaer i andre fag» (s. 80). Biografiske tekster aktualiserer samtaler om forholdet mellom fakta og fiksjon, og hvordan biografen konstruerer et helhetlig bilde av den biograferte ved hjelp av ulike virkemidler. Å jobbe med kilder i lys av flere biografiske tekster om samme person, gir elevene en mulighet til å «(...) erfare og diskutere hvordan samme kilder kan tolkes ulikt» (s. 80). Goga trekker særlig frem hvordan det å belyse historiske skikkelser eller perioder gjennom en biografisk fremstilling kan være fruktbart:

Ikke bare gir lesing av biografier innsikt i andre menneskers liv og litterære strategier i formidlingen av det, biografiesing kan også stimulere barn og unges refleksjon over eget liv og over hvordan det kan forvaltes litterært, gjennom ord og bilder, i de mange medier der de bevisst eller ubevisst former sporene av sitt eget liv. (s. 82)

Enkelte av disse perspektivene blir også belyst i den empiriske delstudien i avhandlinga, for eksempel i samtaler med de tre lærerne som jeg treffer i feltperioden.¹⁸

Selv om det er lite empirisk forskning på lesing av biografier i klasserommet, er det flere studier som involverer elevers møter med sjangre som har noen fellestrekk med biografien. I artikkelen «Billedfagbogen. Velegnet til undervisning og fritidslæsning»

¹⁸ Dette materialet er ikke primærmateriale i denne studen, men bidrar til kontekstualiserende materiale.

(2012) ser Skyggebjerg nærmere på barns erfaringer med å lese billedfagbøker, hvilket er bøker «(...) i stort eller lille billedbogsformat, hvor illustrationer (det være sig fotografier, tegninger og/eller figurer) spiller en afgørende rolle i formidlingen af en sag eller et emne» (s. 83).¹⁹ Hun diskuterer bildefagbokas status og posisjon blant annet i lys av en leserundersøkelse fra 2000 om danske barns lesevaner, og en studie fra 2007 om hvilke sjangre som dominerer barnelitteraturmarkedet i Danmark. Studiene viser at barn og unge leser bildefagbøker, og at disse har en sentral posisjon innenfor dansk barnelitteratur, men at disse bøkene har fått lite oppmerksomhet innenfor bildebokforskninga. Skyggebjerg argumenterer for at billedfagbøkene fortjener mer interesse blant forskere, blant annet fordi de har noen egenskaper som er lite utforsket. Selv om billedfagbøkene skal informere leseren, utelukker det ikke «(...) at bøgerne samtidig giver basis for oplevelse, indlevelse og engagement» (s. 83), og Skyggebjerg gir flere eksempler på bildefagsbøker som kan gi slike leseropplevelser. Hun etterlyser en analytisk praksis der forholdet mellom tekst og bilder får et større fokus, og kommer selv med flere forslag til hvordan man kan jobbe med slike bøker i klasserommet. Når det gjelder de historiske romanene, har Skyggebjergs innspill til hvordan historiske romaner kan leses i undervisningssammenheng (2008) noen fellestrekk med de som Goga presenterer i et kapittel om barne- og ungdomsbiografier (2014), som for eksempel å sammenligne ulike fremstillinger av samme historiske hendelse, eller at elevene selv skriver utkast til sjangeren for å utforske dens sjangertrekk. Skyggebjergs forslag til hvordan bildefagboka kan anvendes i undervisningssammenheng er relevante for barn og unges møter med biografier. Hun foreslår blant annet at bildefagboka kan fungere som et utgangspunkt for ulike temaer elever skal kunne noe om, eller utgjøre en del av et tekstanalysearbeid. Man kan diskutere med elevene hvordan det faglige innholdet blir kommunisert til leseren og hva slags informasjon som får mest plass, hvor aktuelt fagstoffet er, og hvor grundig fagstoffet blir presentert.

¹⁹ Billedfagboka kan kanskje best oversettes med den faglitterære bildeboka.

Det er flere studier som beskriver elevers møter med litteratur som har klare fiktive trekk, og som er historisk forankret og søker å belyse historiske hendelser eller skikkelser. Mary Ingemanssons avhandling *'Det kunde lika gärna ha hänt idag'. Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* (2010) er en klasseromstudie som handler om hvordan 10–11-åringers historiebevissthet påvirkes gjennom møtet med den historiske romanen. Ingemansson mener at ved å lese historiske romaner blir elevene mer engasjerte i det historiske fagstoffet, blant annet fordi de identifiserer seg med karakterene. Et aktuelt poeng i avhandlinga er at når informasjon formidles i en narrativ form, blir elevene mer motiverte for temaet og det å lese, og får en økt forståelse for det historiske fagstoffet. Hvorvidt dette også gjelder de elevene som deltar i min studie, antydes i kapitlene 8, 9 og 10. Aspekter som gjelder den historiske romanens troverdighet, samt bilde- og kildetilfang blir i liten grad kommentert i Ingemanssons avhandling.

Annette Årheim (2005) gjør i artikkelen «Det ska ha hänt i verkligheten. Om den självbiografiska genren i litteraturundervisningen» rede for hva det er ved selvbiografien som vekker elevers fascinasjon. Fascinasjonen skyldes det tilstedeværende forteller-jeget, som inngår en slags selvbiografisk pakt med leseren. Hun plasserer selvbiografien mellom fiksjonslitteratur og dokumentarlitteratur, noe som stiller noen helt spesielle krav til leseren, hvilket er et viktig argument for å gi sjangeren mer plass i dagens litteraturundervisning. I hennes doktorgradsavhandling (2007) utforsker hun videregåendeelevers interesser for og lesninger av skjønnlitteratur som insisterer på å ha en forankring i virkeligheten, og hvilket didaktisk potensial denne typen litteratur har. Et funn i studien er at elevene leser fiksjon som om det var fakta, noe Årheim mener skyldes innflytelse fra mediekulturen, der grensene mellom fiksjon og fakta i flere tilfeller er vage (s. 191). Hun understreker at elever har behov for en økt bevissthet om hva slags sannhetsverdi disse bøkene har. Litteratur som markedsføres som virkelige historier appellerer til ungdomsleseren, og dette skyldes at disse tekstene «(...) ger möjlighet att 'lära för sitt eget liv' och är 'lättare att relatera till'» (s. 132). Årheim uttaler seg først og fremst om romansjangeren og selvbiografien, og i mindre grad biografien. Hennes studie er likevel relevant for denne avhandlinga av metodologiske årsaker,

men også fordi funnene gjelder elevenes oppfatninger av virkelighetslitteraturens sannhetsverdi, og hva som gjør at enkelte litterære tekster oppleves som mer troverdige enn andre.

Litteraturens sannhetsverdi er også et element i Christina Olin-Schellers doktoravhandling *Mellan Dante och 'Big Brother': En studie om gymnasielevs textvärldar* (2007). Olin-Scheller gjør en studie av svenske videregåendelevs resepsjon av fiksjonslitteratur på skolen og på fritiden. Studien viser at elevene i større grad lar seg engasjere av de tekstene som de omgås på fritiden, enn av de som det blir undervist i på skolen, og at tekster elevene møter på fritiden, representerer det utvidede tekstbegrepet, hvilket innbefatter «(...) förutom skrivna och talade texter även bilder» (s. 21). Særlig relevant i denne sammenhengen er elevutsagn som gjelder deres lesninger av dokumentarromaner. Elevene gir uttrykk for at de liker litteratur som tar utgangspunkt i virkelige hendelser, og spesielt hendelser som oppleves som ekstra triste eller tragiske. Flere av de kvinnelige elevene lar seg særlig engasjere av selvbiografiske tekster, der fortelleren som oftest er ukjent, men har opplevd noe vanskelig og traumatisk. Elevers lesninger av virkelighetsnære romaner blir drøftet videre i artikkelen «If It Ain't True, Then It's Just a Book» (Olin-Scheller & Tengberg, 2012). Olin-Scheller og Tengberg understreker at elevene ikke skiller de fiktive karakterene fra virkelige personer, og at elevene lar seg fascinere av romaner som inneholder beskrivelser av «virkelige» hendelser: «What these novels seem to offer is an emotional presence and intimacy, bringing the reader a sense of 'being there'» (s. 165). Jo mer innlevelse elevene opplever i møtet med teksten, desto mer virkelig oppleves den. Elevenes innlevelse hindrer dem fra å innta en mer kritisk eller nøktern distanse til det som fortelles. Derfor etterlyser forfatterne et økt fokus på denne typen tekster, og et begrepsapparat som gjør elevene i bedre stand til å reflektere over det de leser. Resultatene fra Olin-Schellers avhandling og Olin-Scheller og Tengbergs artikkel løfter frem noen relevante perspektiver. Det gjelder ikke minst hvordan elever leser og forstår virkelighetsnære tekster.

I norsk sammenheng har sakprosalitteratur i skolen fått noe mer oppmerksomhet de siste ti årene, som for eksempel i tidsskriftet *Prosa* fra 2019 og i flere utgaver av *Norsklæreren*. Antologien *Sakprosa i skolen* (Kleiveland & Kalleberg, 2010) er et

relevant bidrag i så måte, fordi den presenterer leseren for en mulig norsk sakprosaanon. Behovet for en sakprosaanon i skolen skyldes et ønske om å styrke sakprosalitteraturens posisjon i skolen i den nye læreplanen i norsk som kom med *Kunnskapsløftet* (2006), og den manglende kompetansen om sakprosalitteraturens bredde og egenskaper blant elever og lærere. Kirsten Kalleberg og Astrid Kleiveland (2010) understreker at en sakprosaanon skal klargjøre hvilke sakprosaetekster som kan være velegnet for bruk i skolen, og som vil «(...) engasjere og utfordre unge mennesker og gi nye perspektiver på sakprosaens mangfold» (s. 12). Ytterligere kriterier er at tekstene er litterært verdifulle, de har en historisk eller samfunnsmessig betydning, og de er representative for viktige sjangre, skrivemåter, forfatterskap og/eller epoker i den norske sakprosalitteraturen. Biografien som sjanger får for øvrig lite omtale i denne antologien.

Denne oversikten viser at det finnes flere studier og øvrige publikasjoner som belyser barn og unges erfaringer med virkelighetsnære tekster og deres didaktiske potensiale. Studiene understreker sakprosalitteraturens mangfoldighet, og at barn og unges møter med disse innebærer noe «mer» enn informasjonsinnhenting. Flere etterlyser en større oppmerksomhet mot disse tekstene i skolen og innenfor forskninga, ikke minst for å kunne utvikle et begrepsapparat slik at barn og unge kan lese og forstå disse sjangrene på en hensiktsmessig måte.

1.8 Posisjonering

Mitt forskningsarbeid føyer seg inn i en rekke av studier som utforsker barne- og ungdomslitteraturen fra ulike perspektiver. Jeg posisjonerer meg altså innenfor forskningsfeltet for barnelitteratur, med et særlig fokus på sakprosalitteraturen og bildeboka. Jeg orienterer meg også mot det leserorienterte feltet, når jeg studerer hvilke lesninger den biografiske teksten påkaller. Ved å kombinere ulike teoretiske perspektiver og metodiske fremgangsmåter ønsker jeg å bidra til en bred beskrivelse av en sjanger som i liten grad er studert.

Ettersom jeg utforsker biografien gjennom en sjangerstudie og en kvalitativ empirisk studie, kaller prosjektet som nevnt på flere fagområder og forskningsdisipliner. Avhandlinga knytter an til teoretiske perspektiver som er hentet fra humanistisk forskning, først og fremst litteraturvitenskapen, som blant annet involverer teksttolkning og leserorienterte teorier. Den empiriske bygger på en samfunnsvitenskapelig tradisjon, der individers handlinger og oppfatninger står sentralt. Selv om kvalitative studier er utviklet innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, er det blitt mer vanlig å bruke disse innenfor humanvitenskapelig forskning (Helles & Kjøppe, 2003). Siden slutten av 1980-tallet har man innenfor humaniora, ikke minst innenfor resepsjonsforskninga, tatt i bruk intervjuer og observasjoner for å studere møter mellom litteraturen og leseren. Kvalitative studier har bidratt til et større fokus på hvordan barn og unge leser en tekst (Benton, 2005). I så måte kan den empiriske studien sies å befinne seg innenfor en humanvitenskapelig forskningstradisjon.

Min studie er et resultat av et behov for å utforske deler av sakprosalitteraturen for barn og unge mer utførlig. Sakprosalitteraturen har noen særlige karakteristika som i utgangspunktet krever at leseren inntar en litt annen leserposisjon enn i møtet med skjønnlitteraturen. Det gjelder for eksempel formålet med lesinga, det vil si om man som leser legger mest vekt på fortellinga eller den faglige formidlingen (Skyggebjerg, 2012, s. 89). På samme tid viser flere av de nevnte studiene (for eksempel Kümmeling-Meibauer, 2010, Merveldt, 2018 og Løvland, 2018) at også sakprosalitteraturen innbyr til leseropplevelser som gjerne har blitt forbundet med skjønnlitterære leseropplevelser. Dette henger sammen med at sakprosalitteraturen tar opp i seg egenskaper og sjangertrekk som vi finner igjen i annen litteratur for barn og unge. Dette blir poengtert av blant annet Skyggebjerg (2011a, 2011b, 2012, 2016b) og Goga (2007a, 2007b, 2009, 2010, 2014), som etterlyser en metodetilnærming for å undersøke sakprosatexter for barn og unge. Skyggebjerg og Gogas beskrivelser av hva det er som karakteriserer sakprosa, er et viktig utgangspunkt for et begrepsapparat i møte med barne- og ungdomsbiografier. Selv om Waltons (2008) og Egelands (2000, 2002, 2002, 2009, 1995) sjangerteoretiske redegjørelser omfatter

biografier for voksne, fungerer deres bidrag som et bakteppe for mine egne sjangerteoretiske refleksjoner.

Nikolajeva og Scott (2001) hevder at sakprosattekster for barn og unge har en egen estetikk og andre forutsetninger enn skjønnlitterære tekster for barn, men de kommenterer i mindre grad hva det er som karakteriserer denne estetikken. Samtidig inneholder mange sakprosa-bøker flere visuelle innslag, som gjør at flere av dem kan sies å være bildebøker. For å undersøke sakprosalitteraturens ikonotekst, forholder jeg meg til teoretiske perspektiver fra deres bildebokteori for å se nærmere på biografienes tekst og bilder, men må oppsøke andre teoretiske innganger for å kunne studere enkelte bildesjangre (portrettet) i biografiene nærmere.

Mye av den nyere sakprosalitteraturen for barn og unge presenterer ikke én sannhet, men åpner opp for ulike tolkninger (Merveldt, 2018). Dette får konsekvenser for hvordan den blir lest. I den empiriske studien settes nyere biografier for barn og unge i spill i tre klasserom, og skolekonteksten utgjør den rammen som jeg henter mitt materiale fra. Jeg oppfatter barn og unges lesninger som viktige for å få mer kunnskap om biografier. Skolekonteksten er nødvendig for at jeg skal innhente et empirisk materiale. Studien skjer i en undervisningssammenheng fordi det er her at elevene møtes og samtaler om litteratur. Rosenblatts (1998, 2002, 2005) teoretiske betraktninger om leserens møter med tekster avdekker ulike måter å lese en biografisk tekst på. Med utgangspunkt i Rosenblatt, forstår jeg den unge leseren som medskaper av teksten, som gjør sine tolkninger på bakgrunn av de assosiasjonene som vekkes under lesinga. Disse tolkningene er også basert på de erfaringene vedkommende bringer inn i møtet med teksten. Den empiriske studien bidrar til å aktualisere og understreke barneleserens rolle innenfor studier av barne- og ungdomslitteratur, og særlig sakprosalitteraturen.

De to delstudiene utgjør et samlet hele som tematiserer nyere, norske biografier for barn og unge. Jeg pendler altså mellom teori som kan fortelle noe om biografisjangeren, og mitt materiale, som er de biografiske tekstene (nærlesningene) og elevstemmene. Alle disse størrelsene påvirker hverandre. Mitt forskningsarbeid burde kunne være relevant for alle som forsker på sakprosa for barn og unge, lærere

som underviser i biografier og annen sakprosalitteratur, lærerstudenter og norsklærere.

1.9 Avhandlingas oppbygning

Avhandlinga består av elleve kapitler. Etter innledningskapittelet følger et kapittel (kapittel 2) med en sjangerhistorisk gjennomgang av biografien, som redegjør for hva det er som kjennetegner de tidlige biografiene, og hvordan sjangeren har utviklet seg. I kapittelet forsøker jeg å synliggjøre hvordan enkelte sjangertrekk ved biografien er forholdsvis stabile, mens andre sider ved biografien har vært gjenstand for utvikling.

Kapittel 3 er avhandlingas teoridel og inneholder en redegjørelse for hvilke teoretiske innganger som tematiserer enkelte av biografiens sentrale sjangertrekk. For å kunne gjøre rede for samspillet mellom tekst og bilder i biografien, forholder jeg meg til bildebokteori, representert ved Nikolajeva og Scott (2001) og Hallbergs ikonotekstbegrep (1982). I forlengelsen av redegjørelsen for bildebokteori, studerer jeg portrettet og anekdoten, i lys av anekdoteteori (Gossman, 2003; Gross, 2006) og portrett-teori (Freeland, 2007, 2010). Jeg utforsker dessuten leserens møter med den litterære teksten (Rosenblatt, 1938, 1978, 1994, 1998 og 2005).

Kapittel 4, 5 og 6 består av nærlesinger av tre nyere biografier. Nærlesingene tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene i kapittel 3, og jeg ser særlig på hvordan informasjonen om den biograferte er ordnet, samspillet mellom tekst og bilder, og på hvilken måte portrettene og anekdotenes form og funksjoner bidrar til fremstillingen av den biograferte.

Deretter følger et metodekapittel (kapittel 7), som handler om tilvirkning og innsamling av empirisk materiale. Jeg gjør rede for hvordan intervju og observasjon er brukt i forbindelse med innsamling av empiri, og hvordan jeg har behandlet og analysert det empiriske materialet.

De neste tre kapitlene (kapitlene 8, 9 og 10) presenterer analyser av det empiriske materialet. Jeg fokuserer på hvilke refleksjoner elevene gjør seg om sjangeren som

sådan, og om de tre biografiene. Resultatene fra den empiriske studien diskuteres i lys av den teoretiske redegjørelsen i kapittel 3 og nærlesingene i kapittel 5, 6 og 7.

Det siste kapittelet (kapittel 11) konkluderer og oppsummerer sentrale funn og resultater.

2. Norske barne- og ungdomsbiografier i et litteraturhistorisk perspektiv

Dette kapittelet gir et innblikk i hva som karakteriserer de tidlige biografiene for barn og unge, og hvordan sjangeren har utviklet seg fra 1700-tallet og frem til i dag, med et særlig fokus på anekdotene og portrettene i de biografiske fremstillingene. Hensikten med fremstillingen er ikke å gi en omfattende kartlegging av alle norske biografier for barn og unge i visse perioder og medier, men å gjøre noen nedslag for å få frem noen sentrale perspektiver, og for å svare på forskningsspørsmålet *Hva kjennetegner de tidlige biografiene for barn og unge, og hvordan har sjangeren utviklet seg?*

Som inngang til en litteraturhistorisk fremstilling av norske biografier for barn og unge, har jeg blant annet forholdt meg til Sonja Hagemanns store barnelitteraturhistoriske verk (1970, 1974, 1978), som inneholder noen kortere redegjørelser for biografiens form, funksjon og sjangerhistoriske utvikling fram til 1970-tallet. Biografien som sjanger nevnes flere steder i *Norsk barnelitteraturhistorie* fra 2005 (Birkeland, Risa & Vold), uten at den får noen grundig omtale. I 2018-utgaven blir biografien imidlertid beskrevet i et eget delkapittel (s. 495), med et særlig fokus på hvordan biografien har endret seg, noe som tyder på at biografien er i ferd med å få en større anerkjennelse innenfor barnelitteraturforskninga. I begge utgavene gir forfatterne en kort historisk presentasjon av sjangeren, biografiens sentrale rolle i forbindelse med leseopplæringen, nasjonsbygging og etableringen av en nasjonal identitet på begynnelsen av 1900-tallet, samt fremstillingene av nasjonale og internasjonale oppdagere og oppfinnere på 1930-tallet (2005, s. 445). I begge utgavene finner jeg dessuten noe informasjon om hva det er som kjennetegner nyere biografier (2005, s. 449; 2018, s. 497).

En annen sentral kilde er *Den norske barnelitteraturen gjennom 200 år: lesebøker, barneblad, bøker, tegneserier* (Ørjasæter, 1981). Her blir biografien omtalt i forbindelse med utviklingen av lesebøker i den norske skolen i siste halvdel av 1800-

tallet og første halvdel av 1900-tallet. Sammen med naturskildringer, religiøse dikt, moralske fortellinger og reiseskildringer representerer biografien et oppbyggelig bidrag i den kristne leseboka, som fungerer som et alternativ til de verdslige lesebøkene (s. 24).

Den sjangerhistoriske fremstillingen har sitt største nedslagsfelt i de biografiene som er å finne i lesebøker og barnemagasiner i siste halvdel av 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet (kapittel 2.1), fordi biografien etablerer seg som en særlig sentral sjanger for barn og unge i disse mediene. Til slutt (kapittel 2.2) gjør jeg rede for hva som karakteriserer biografier i nyere tid, først og fremst biografier publisert de ti siste årene.

2.1 De tidlige biografiene

Til tross for at biografien i en voksenlitterær kontekst er en gammel sjanger (Egeland, 2000), er det vanskelig å stadfeste nøyaktig når den første, norske biografien for barn og unge ble publisert, noe som henger sammen med at man ikke ga ut litteratur primært rettet mot barn i Norge før på slutten av 1700-tallet. Det er først på det tidspunktet at noe litteratur utgis for barneleseren, som innbefatter både barn og ungdom (Skjønberg, 1998, s. 281). Det er heller ikke så enkelt å skille sakprosalitteraturen fra skjønnlitteraturen, da den tidlige religiøse litteraturen er vanskelig å plassere sjangermessig.

De første biografiene for barn og unge kan ses i lys av to forhold. For det første, bruken av det som har blitt kalt for eksempelhistorier, eller moralske fortellinger i europeisk barnelitteratur på 1700-tallet (Birkeland et al., 2018, s. 16). Eksempelhistoriene skulle styrke barnets moral, blant annet ved å appellere til lesernes følelser. Dens hensikt var å styre leseren mot en forandring eller utvikling, noe som ga tekstene en didaktisk funksjon (Paulin, 2012, s. 51). Den mest kjente oversatte samlinga (fra engelsk) med eksempelhistorier, *Stories for Boys and Girls Who Loved the Savior. A Token for Children* (Janeway & Wesley, 1671), rommer korte, illustrerte tekster om barn som gjennom bønn, anger og gode handlinger

forsøker å komme til himmelen etter sin død. Samlinga med oversatte eksempeltekster representerte en ny type barnelitteratur på slutten av 1600-tallet: den realistiske litteraturen om det fromme barnet. Lotta Paulin (2006) understreker realismens doble funksjon i de nevnte tekstene. Leseren skulle kunne identifisere seg med barnekarakterene, og de skulle bli realitetsorientert: «Att ge barn orealistiska förväntningar på uppenbarelser och mirakel skulle kunna minska deras tro och tillit till det som inte syns, utan kanskje enbart kan kännas.» (2006, s. 7). Sannhetsverdien i tekstene er imidlertid uklar: «Skildringarna bygger sannolikt på verkliga personer och händelser. Däremot måste texternas autenticitet ifrågasättas, eftersom de har underkastats en retorisk bearbetning» (Paulin, 2012, s. 50-51). Eksempelhistoriene i denne boka er bygd opp som predikener. De har en lang tittel som forklarer tekstens innhold, en presentasjon av barnet og dets fromhet gjennom karaktertrekk og handlinger, anekdoter om barnets liv, deretter religiøse læresetninger og hvordan de kan etterleves. Hensikten var ikke å skremme barnet, men å bygge opp en indre styrke gjennom personlig overbevisning og utvikling. At den omtalte skikkelsen i historiene fremstår som et forbilde for den unge leseren, er et karakteristisk trekk ved de biografiske tekstene som blir utgitt for barn og unge i første og andre del av 1900-tallet.

For det andre fikk John Lockes slagord «instruction with delight» (1714/2000) innflytelse på den litteraturen som etter hvert ble skrevet for barn og unge. For Locke hadde litteraturen for barn to formål. Den skulle både formidle kunnskap og underholde leseren, og bøkens bilder ble sett på som viktige i den sammenhengen. Bildene var det underholdende elementet, og et hjelpemiddel til å forstå abstrakte ideer. Lignende syn på bildenes funksjoner i barnelitteraturen er å finne hos Nordahl Rolfsen, i forbindelse med bruken av bilder i lesebøkene, noe som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.1.1. Denne oppfatningen om bildenes funksjoner og betydning peker også frem mot vår tids bildebøker og flere av de nyere biografiene som er utgitt for barn og unge.

Et eksempel på en tidlig tekst som ble lest av barn eller for barn, og som hadde enkelte biografiske trekk, er Ove Mallings *Store og gode Handlinger af Danske*,

Norske og Holstenere (1777). Den regnes som den første læreboka i morsmålsfaget dansk (Helskog, 2003), og den inneholder beretninger om viktige historiske skikkelser som skulle motivere elevene til å bli gode mennesker, «for derved at blive Landets og Thronens Styrke, ligesom hine vare det» (Malling, 1885, s. 1-2). Fortellingene er kategorisert under overskriftene religion, menneskekjærlighet, høymodighet, kjærlighet til fedrelandet og troskap til kongen, flid, tapperhet og snillhet. Mallings bok var i utgangspunktet skrevet for den voksne leseren og rettet seg ikke direkte mot barn, og det forklarer kanskje også hvorfor boka er forholdsvis teksttung og uten bilder, sammenlignet med for eksempel *Stories for Boys and Girls Who Loved the Savior. A Token for Children* (Janeway & Wesley, 1671). Boka er variert og underholdende, noe som blant annet skyldes de korte anekdotene og replikkene. Et interessant aspekt ved Mallings bok er at skikkelsene som blir omtalt, ikke nødvendigvis bare er høytstående personer i samfunnet, men også vanlige mennesker, noe som det er få eksempler på i senere norske biografier for barn og unge. Med dét signaliserer Mallings tekster at også vanlige mennesker kan utføre store og gode dåder.

2.1.1 Biografier i Nordahl Rolfsens lesebøker fra 1892 til ca.1960

Fordi Nordahl Rolfsens lesebøker²⁰ har en sentral rolle i norsk skole og i den leseopplæringa som foregikk i siste halvdel av 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet, og fordi de rommer mange biografier som kan ha vært toneangivende for fremtidige biografier, er det verdt å se nærmere på enkelte av disse. De biografiske tekstene i disse lesebøkene har flere likhetstrekk med eksempeltekstene og Mallings lærebok. Det gjelder spesielt flere av tekstpassasjene som er å finne i lesebøkene til Nordahl Rolfsen. Selv om det moralske eller det religiøse budskapet er noe mer dempet i lesebøkene fra siste halvdel av 1800-tallet enn tidligere, er de fortsatt til

²⁰ Birkeland, Risa og Vold (2005, s. 73) definerer lesebøkene som «(...) institusjonaliserte fagbøker som skil seg frå det ein til vanleg legg i fagbokbegrepet». Leseboka danner grunnlaget for fagboka, læreboka og de senere lesebøkene i skolen.

stede. Det henger sammen med at disse biografiene hovedsakelig inneholder fremstillinger av mennesker med en forbilledlig karakter. At litteratur for barn og unge skulle være oppbyggelig, kan ses i lys av romantikkens syn på individet som et menneske i stadig utvikling, som former sin egen verden (Egeland, 2000, s. 117). Naturens helter og oppdagere ble viktige forbilder for den unge leseren, men forfattere og andre kunstnere sto i en særposisjon fordi de hadde en spesiell rolle som formidlere av Gud og naturens kraft. Innholdet i de biografiske tekstene var også under innflytelse av skolens formålsparagraf, som sa at lesebøkene skulle være «holdningsdannende og oppdragende» (Ørjasæter, 1981, s. 50). Lesebøkene fikk en tydelig pedagogisk og didaktisk funksjon.

Nordahl Rolfsens lesebøker kommer for første gang ut i perioden 1892–1895, og er utviklet på bakgrunn av den nye folkeskoleloven av 1889, som innfører enhetsskole i Norge (Birkeland et al., 2018, s. 72). Rolfsens lesebøker blir reviderte og gis ut på nytt helt frem til 1960, noe som vitner om disse lesebøkens popularitet og innflytelse. Lesebøkene representerer et nytt syn på barnelitteratur, ifølge Hagemann (1970), og hun beskriver lesebøkene og deres opphavsmann på denne måten: «Det er stoffet som må tilpasses barnet, ikke barnet som skal tilpasse seg stoffet. Han [Rolfsen] vet hvordan litteratur for barn bør være, og han ser barnets personlighet i alle dens avskygninger» (s. 153). Barnet står i sentrum for utvalget av litteratur, og litteraturen i lesebøkene gjenspeiler barnets verden. Samtidig er det viktig at barneleseren skal utsettes for det poetiske i litteraturen, altså tekster som har en estetisk bærekraft (Bache-Wiig, 2015, s. 143). Harald Bache-Wiig understreker hvordan Rolfsen særlig legger vekt på at leseboka skal imøtekomme «barnesjelen», noe som innebærer at lesestoffet appellerer til barnets nysgjerrighet. Det skjer blant annet gjennom bruk av bilder og gode fortellinger. De biografiske fortellingene som handler om kjente kunstnere, får en spesielt sentral rolle: «Rolfsen så på dikterne som de beste kulturformidlerne, og de var i seg sjøl så viktige at dersom diktingen deres ble for vanskelig for skolebarna, skulle de lære dikterne personlig å kjenne gjennom biografier» (Ørjasæter, 1981, s. 33).

I forordet til *Læsebok for folkeskolen fjerde del* (Rolfen, 1915) blir leseren gjort oppmerksom på at han eller hun må gjøre seg kjent med det biografiske stoffet om den enkelte forfatter som finnes i lesebøkene, før han eller hun leser utdragene fra forfatterskapet. Bakgrunnskunnskap om forfatteren er altså et godt utgangspunkt når man skal nærme seg forfatterskapet, noe som er i tråd med den historisk-biografiske tilnærminga til litterære tekster på denne tida. I denne og andre lesebøker er biografiene plassert under ulike kategorier i innholdsregisteret, som er å finne bakerst i boka. Rolfsens lesebok fra 1915 innledes med Henrik Wergelands biografi og forfatterskap, hvorav de første sidene handler om Wergelands barndom²¹ og ungdomstid, samt giftermål (s. 7-10). Deretter følger et kapittel om hans diktning (s. 10-12), før leseren får høre om Wergelands forhold til kong Karl Johan og omstendighetene rundt dikterens død (s. 13-23). Til slutt står to av Wergelands dikt, «Kongen lider» og «Til min gyldenlak», oppført. Rolfsen kombinerer altså en biografisk fremstilling av Wergelands liv og virke og utdrag fra forfatterskapet. Språket i biografien er enkelt og ledig, fortelleren allvitende, og replikker mellom den biograferte og skikkelser som han møter avløser lengre skildringer av dikteren. Til teksten finner leseren tegnede kunstnerportretter, samt fotografier og tegninger²² av bygninger med tilknytning til Wergelands oppvekst og kunstnerskap. Nederst på sidene har Rolfsen lagt til ordforklaringer og annen kortfattet informasjon, som årstall og slektsforhold.

De andre biografiene i denne leseboka handler om Bjørnstjerne Bjørnson, Elias Howe, John Ericsson, Ole Bull, Napoleon Bonaparte og Abraham Lincoln, men deres

²¹ Wergeland beskrives som et annerledes barn, som hadde et stort temperament: «Men det hidsige sogneblod var alltid færdig til at bruse frem» (s. 7). Beskrivelsene av Wergeland, og de øvrige biograferte, er entydig positive, selv om Wergelands temperament nevnes flere ganger. Denne egenskapen blir imidlertid beskrevet som en av forutsetningene for hans store samfunnsengasjement.

²² Leseboka inneholder ingen informasjon om hvem som har laget illustrasjonene eller tatt portrettfotografier av Wergeland. Den eneste informasjonen leseren får om bildene, er den korte teksten på lesebokas tittelside: «Med tegninger av norske kunstnere».

biografier er mindre omfattende, noe som signaliserer hvor stor betydning Rolfsen tillegger Wergeland i denne leseboka.²³

Biografiene i de senere utgavene av Rolfsens lesebøker får ikke noe mindre plass. I Rolfsens lesebok for folkeskolen i en nynorsk utgave utgitt 40 år senere, er det sju korte biografier, hver biografi illustrert med minst ett bilde, som oftest et portrett. Teksten «Då Kristian 4. gjesta Finnmark» (Rolfsen & Bjørgås, 1955, s. 219) handler om hvordan Kristian 4. markerer sin overmakt overfor andre nasjoner som ønsker å utnytte ressursene nord i landet. Anekdoten rommer enkelte replikker, og på ett av oppslagene er det et stort portrett av kongen, som er en kopi i svart-hvitt, opprinnelig laget av maleren Pieter Isaacsz i 1604. Deretter følger en biografi om Tordenskiold, med noen beskrivelser av hans barndom (s. 226), fortalt gjennom anekdoter, dialoger og skildringer. Tordenskiold skildres som et oppfarende og hissig barn, som stadig vekk kommer i trøbbel med omgivelsene, men som også viser kløkt i vanskelige situasjoner, hvilket bringer ham ut på spennende eventyr. Portrettet av den voksne Tordenskiold er plassert på høyre side og synes å være en kopi av et maleri laget av Balthasar Denner i 1709. Mens det originale portrettet har et halvtotalt utsnitt, har portrettet i leseboka et ultranært utsnitt, noe som illustrerer at portrettet har blitt bearbeidet og tilpasset før det er satt inn i leseboka. Leseren kommer tett på Tordenskiolds ansikt og hans intense blikk. At det er Tordenskiold, blir bekreftet gjennom signaturen under bildet, noe som gir et inntrykk av autentisitet, noe det også er flere eksempler på i nyere biografier for barn og unge, deriblant to av biografiene som studeres i denne avhandlingen.

Utvalget av biografiske tekster viser noen tendenser når det gjelder hvem som blir biograferte i de tidlige lesebøkene, og hvordan de biografiske bidragene er komponerte. De handler om historiske mannsskikkelser av betydning, som er

²³ I Rolfsens søknad til Kirke- og undervisningsdepartementet om økonomisk støtte til utarbeidelsen av lesebøkene, kommer beundringen for Wergeland til uttrykk på følgende måte: «(...) men har vor Historie havt Mænd med mandigt Alvor med stor Handlekraft og Pligtopfyldelse, saa er det ingen Grund til at skjule den for de unge; hvis første læsning ofte gjør et saa dybt og for hele Livet betydningsfuldt Indtryk.» (Flatmoen, 1995, s. 21). Ifølge Rolfsen har beretninger om fortidas helter en så stor påvirkningskraft på den unge leseren at beundringen for heltene varer livet ut, og det er den enkelte biografertes personlige egenskaper og bragder som er årsaken til det inntrykket de gir leseren.

statsledere, oppfinnere og kunstnere. Ingen kvinner er med i utvalget. De tre yrkesgruppene er fortsatt godt representert i nyere biografier for barn og unge, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.2. De verbaltekstlige beskrivelsene omfatter mange korte anekdoter, som forteller om den biografertes tidlige talent eller ambisjon, slik disse kommer til syne i barndommen.²⁴ De biografiske tekstene har en sentral plass i Rolfsens lesebøker, og selv om det er verbalteksten som dominerer, er illustrasjonene mange og mangfoldige. Dette skyldes Rolfsens vektlegging av bilder i lesebøkene, og derfor har også lesebøkene blitt omtalt som det første folkelige forum for bildende kunst i Norge (Johnsen, 1998, s. 571). Bruken av portretter av den biograferte, landskapsbilder og dekorative ornamenter²⁵, sammen med replikker, anekdoter og en tilstedeværende forteller som i enkelte tilfeller taler direkte til leseren, gjør de biografiske fremstillingene varierte. De biografiske tekstene både informerer og underholder leseren, og får også en dannelsesfunksjon.

2.1.2 Biografier i barneblader fra 1800 til 1950-tallet

I dette delkapittelet og i det neste undersøker jeg hva slags biografier som blir utgitt fra 1800-tallet og til midten av 1900-tallet, og i hvor stor grad og hvordan anekdoter og portretter er representert i disse tekstene. De populære barnebladene²⁶ utgjør en sentral del av barns fritidslesing i denne perioden.

De biografiske tekstene i lesebøkene og barnebladene har flere likhetstrekk, som for eksempel bruken av illustrasjoner og kombinasjonen av saktekster og skjønnlitterære tekster. Likevel er det noen åpenbare forskjeller. Lesebøkene brukes i undervisningssammenheng, mens barnebladene er ment for fritidslesing. De er

²⁴ Et eksempel på dette er anekdotene om Wergelands skolegang i leseboka fra 1915 (C. N. Rolfsen, 1915), hvor Rolfsen forteller om hvordan Wergeland allerede som ung gutt skriver lengre romaner av høy kvalitet.

²⁵ *Ornamenter* forstås som små dekorative bilder, som oftest bånd som er flettet inn i hverandre (Store norske leksikon) eller små objekter som viser et dyr eller en blomst.

²⁶ Uttrykket *barneblader* viser i denne sammenhengen til alle trykte skrifter som ble utgitt av norske forfattere, beregnet på barne- og ungdomslesere. Flere utenlandske magasiner ble oversatt til norsk, men disse bladene blir ikke nevnt her.

dessuten to ulike medier. Flere av barnebladene sikter også mot å ha en større underholdningsverdi og i noen sammenhenger en tydeligere nasjonal appell (Birkeland et al., 2018, s. 75). Sistnevnte kommer til uttrykk på flere måter. Per Christian Asbjørnsen og Bernt Moes hefte *Nor: En billedbog for den norske ungdom. Store og gode handlinger af Nordmænd; norske Folkeeventyr og Sagn* (1838) inneholder biografilignende fortellinger om betydningsfulle nordmenn, men fortellingene har elementer fra folkediktingen, noe tittelen på heftet tilsier. I forordet understreker forfatterne viktigheten av tekster om «det norske»:

Iblandt den mængde billedbøger og børneskrifter, hvormed den norsk-danske literatur i de senere aar er bleven saa rigelig forsynet, savner man hidtil, saavidt os bekjendt, virkelig norske skrifter, vi mene saadanne, hvori ei allene herskende hand og tone besidde saamegen ægte nationalitet, at læseren føler, det er norskt bund og grund, hvorpaa disse blomster ere vorede. (Moe, 1838, s. 8)

Fortellinger om «det norske» involverer biografiske beretninger om kjente, historiske og nasjonale skikkelser, som Harald Hårfagre og Guttorm Sindre. Illustrasjonene er laget av kobberstikk i farger, og forestiller de omtalte karakterene, ikledd tradisjonsdrakter med en nasjonal forankring (Oxaal, 2003).²⁷ Fortelleren er tydelig til stede, og tekstenes anekdoter har et muntlig og variert preg som gjør dem lette å huske for den unge leseren. Tekstene inneholder en hyppig bruk av dramatisk presens, og i enkelte sammenhenger kombineres fortellingene med små, lyriske strofer, som enten innleder eller avslutter teksten (s. 9-21). At de biografiske fremstillingene er såpass varierte, kan ha noe å gjøre med ønsket om å nå fram til den enkelte barneleseren (Madssen, 1999, s. 86). Tekstene skulle vekke stoltheten for fortidas norske helter og bidra til en felles nasjonal bevissthet (Skjønberg, 1998, s. 284).

I 1838 og 1839 kommer *Billed-magazin for Børn* (Hansen & Knutzen) ut, og de inneholder både norske og oversatte tekster. De biografilignende tekstene omtales ikke som biografier i forordet, men har flere av sjangerens karakteristiske trekk.

²⁷ Heftet inneholder ifølge Astrid Oxaal (Oxaal, 2003, s. 6-7) de første eventyrillustrasjonene som senere kom til å følge Asbjørnsen og Moes folkeeventyrsamling.

Tidligere og samtidige helter er representerte, som for eksempel Christofer Columbus (s. 193) og Joachim Heinrich Campe (s. 5). Enkelte av de biografilignende tekstene er såpass omfattende at de er delt opp og kommer som fortsettelser ulike steder i magasinet, noe som kan være et grep for å få barnet til å fortsette å lese. Det kan også ha noe å gjøre med den tids trykketeknikk og layout. I flere sammenhenger innledes den biograferte teksten med et portrett. Ved siden av portrettet som følger den biografiske fremstillingen av Campe, finner man en kortere hilsen til leseren: «I modtage her, kiære barn, billedet af en berømt, tysk ungdomsven, og meget fortjent opdrager; det er den samme, som mange av eder vel allerede kjende af navn, som Robinson den yngres forfatter» (Hansen & Knutzen, 1838, s. 5). Denne hilsenen har flere likheter med de forordene som er representert i eldre og nyere biografier. Den biografertes posisjon blir beskrevet, likeså det vedkommende har oppnådd. Det dominerende portrettet av Campe er plassert midt på magasinsiden over teksten, og fungerer som et blikkfang. Teksten gir en generell presentasjon av hans liv, mens betydningen av hans forfatterskap får stor plass. Språket har en mye ledigere stil enn i lesebøkene, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at fortelleren henvender seg direkte til den unge barnebladleseren flere ganger.²⁸

Rolfsen gir også ut et barneblad, *Illustreret Tidende for Børn* (1885–1894), som blir oppfattet som et moderne blad i sin samtid (Helleve & Rise-Lynum, 2012, s. 11), blant annet fordi det er rikelig illustrert med bilder av kjente, norske kunstnere. Rolfsen skriver selv flere av tekstene, om helter som Tordenskjold og Karl XII. Som tidligere nevnt, er Tordenskiold også representert i en av Rolfsens lesebøker fra 1955,

²⁸ Andre eksempler på magasiner for barn og unge med biografiske tekster er *Børnevennen* (Biørn, 1843–1850) og *Børnenes blad* (Bang, 1860–1865). I enkelte sammenhenger består de biografiske tekstene av noe som ligner utdrag, da de skildrer enkelte hendelsesforløp i den biografertes liv. Dessuten synes de å ha en noe løsere forankring til virkeligheten og til et kildemateriale, noe som gjør at de minner om utdrag fra historiske romaner. Polfarere og andre helter i norsk og internasjonal sammenheng er godt representert i magasinene, og de høye salgstallene tyder på at tekstene ble godt mottatt av de unge leserne (Birkeland et al., 2018, s. 75), eller de voksne som eventuelt har kjøpt bladene. I flere av de biografiske tekstene som er å finne i barnebladene, oppfordres leseren til god moral (Hagemann, 1978, s. 265), noe som blant annet kommer til uttrykk i tekstenes overskrifter, som for eksempel overskrifta «Tal altid Sandhed», hentet fra en biografisk fremstilling av George Washington i bladet *Børnevennen*.

men fremstillingen av Tordenskiolds liv og virke i barnebladet har en mer ledig og uformell stil enn den man møter i lesebøkene.

Hvem magasinene retter seg mot, får konsekvenser for hvem som blir biografert. Et tidsskrift for målungdommen, *Ung-Norig*, kommer ut i perioden 1918-1926 (Aure, 1924). Utgiveren, Erik Gunleikson, uttrykker målsakas aktualitet gjennom tekstene i bladet: «Det er meiningi at det i kvart hefte skal koma bilæte og livssoga til ein kjend maaland; fyrst og fremst nynorske bokmenn, men ogso andre som gjerer, eller hev gjort godt arbeid for maalsaki.» (1981, s. 124). Disse tekstene handler om markante skikkelser som er involverte i målsaka. Hver biografisk tekst følges av et portrettfotografi av den biograferte, og teksten avsluttes med et emblem, som markerer slutten på teksten og gir den biografiske fremstillingen et dekorativt element.

Selv om biografiene i barnebladene har et mer underholdnende preg både når det gjelder språkbruken og utvalget av anekdoter enn de man finner i lesebøkene, er det flere likhetstrekk. De biograferte er både nasjonale og internasjonale skikkelser, og i de aller fleste tilfeller er de menn. Biografiene er også først og fremst menn. De internasjonalt kjente personene som blir biograferte, kommer fra USA eller Europa (fortrinnsvis Storbritannia), men det er de norske heltene, enten polfarere, statsledere eller tidligere konger, som utgjør flertallet. Biografiene har en kronologisk struktur, og som oftest får leseren høre om både barndom og oppvekst og voksenlivet til den biograferte. Anekdotene forteller ofte om enkelthendelser i barndommen, og understreker den biografertes sentrale karaktertrekk. Illustrasjonene er enten fotografier eller tegninger, og avbilder den biograferte som oftest i voksen alder. Andre illustrasjoner viser barndomshjemmet til den biograferte, og eventuelt andre steder som den biograferte har oppholdt seg. Bildene minner leseren på hvor den biograferte kommer fra, og understreker betydningen av barndomshjemmet og oppveksten i den biograferte fremstillingen, noe som også kommer til uttrykk i anekdotene.

2.1.3 Biografier for jenter og gutter i første halvdel av 1900-tallet

Det er ikke bare de biografiske tekstene i barnebladene som utgjør et viktig bidrag til barn og unges fritidslesing på slutten av 1800-tallet og i første halvdel av 1900-tallet. Enkeltstående biografier og bøker som består av flere kortere biografier blir svært populære. Birkeland, Risa og Vold (2018, s. 42) hevder at de biografiske tekstene som kommer ut på slutten av 1800-tallet, retter seg primært mot gutter, og at disse som oftest handler om oppdagelsesreisende eller statsmenn. I Bendix Ebbells biografi *Gutter som blev mænd* (1923) får barn og unge lese om David Livingstone, Abraham Lincoln og Charles George Gordon. Alle tre beskrives som barn med noen særlige egenskaper.²⁹ I de tre biografiene inngår større portretter, enten tegnet eller fotografert, sammen med små bilder av ulike miljøer og mennesker. Overganger til nye avsnitt er markert med små ornamentar, som i denne sammenhengen er stjerner, hvilket tilfører teksten dekor, i tillegg til å understreke de biografertes status.³⁰

En biografi som blir lest av mange unge på slutten av 1800-tallet er Jacob Breda Bulls *Fridjof Nansen. En bog for de unge* (1897). Biografien presenterer en kronologisk fremstilling av Nansens liv fra barndom til suksess, og hva det er som driver Nansen til å utføre sine heltedåder. Nansen er antakelig den hyppigst biograferte for barn og unge (Goga, 2007a, s. 154). En av forklaringene kan leses ut av Centralstyrets³¹ uttalelse om Nansens posisjon: «Nansens liv har vist, hvorledes en karakter utvikles, og hvad mands vilje kan udrette, naar den tidlig hærdes. At

²⁹ Lincoln lærer tidlig å lese og skrive, og fremstår som mer reflektert og skolert enn sine klassekamerater (s. 18-21), mens Livingstone omtales som en «(...) seig, utholdende, liten kar av en skotlænder (...)» (s. 55). Gordon er et spesielt hissig barn, som i liten grad lar seg herse med, og som tidlig viser seg å ha anlegg for lederskap (s. 95-96).

³⁰ Ebbells bok er et eksempel på at det i første halvdel av 1900-tallet publiseres bøker med flere biografier i samme bok. Et slikt format har flere likhetstrekk med biografiseriene som kommer ut i andre halvdel av 1900-tallet. For eksempel er informasjonen om den biograferte ordnet på tilnærmet samme måte, omfanget av bilder er ganske likt, og er samlet i samme bok.

³¹ Centralstyret var i utgangspunktet et organ som skulle opprette skolebibliotek rundt om i landet og skaffe bøker til bibliotekene (Birkeland et al., 2018, s. 71). De skulle blant annet avgjøre hvilke bøker som passet i disse samlingene.

indprente dette hos folkeskolens ungdom har vi anset for at være af den største pædagogiske betydning» (Birkeland et al., 2005, s. 82). Nansen viser en vilje til å nå sitt mål i tidlig alder, og oppfattes som et godt forbilde for den unge leseren. Bulls biografi om Nansen blir en populær tekst hos de unge leserne, og oversettes til engelsk i 1903 under tittelen *Fridtjof Nansen. A book for the young*. Illustrasjonene er hentet fra Nansens egne notatbøker og fotografier fra ekspedisjonene. Teksten starter med en rik beskrivelse av Nansens barndomshjem, før leseren blir kjent med oppdageren gjennom skildringer fra barndom, ungdomstid, giftermål og ekspedisjoner. Biografiens verbaltekst rommer vekslinger mellom replikker og anekdoter og rike beskrivelser av barndomshjemmet og reiseopplevelsene, og biografien har flere likhetstrekk med reiseskildringer og historiebøker. Samtidig er biografien et eksempel på hvordan kildene som biografen har brukt, kommer til uttrykk i den biografiske fremstillingen. Et eksempel er utdragene fra Nansens dagbøker. At kildene vises frem til leseren på denne måten, gir biografien et mer autentisk preg.

Interessen for de store heltene fortsetter på 1900-tallet, selv i konkurranse med mange nye romanserier for barn og unge (Birkeland et al., 2018, s. 91), og må ses i lys av nasjonsbygging og behovet og interessen for heltehistorier fra fortid og nåtid (s. 93). Biografiens reisende helter blir etter hvert byttet ut med oppfinnere, spesielt de som introduserer ny teknologi, for eksempel Thomas Alva Edison og Henry Ford i *Avisguten som ble verdens største oppfinner* (1933) og *Maskinguten som blev bilkonge* (1934), begge av Sverre S. Amundsen.³² Sentralt i Amundsens biografier er enkeltindividets kamp for å nå sitt mål gjennom hardt og målrettet arbeid (Birkeland, et al., 2018, s. 95), noe som skaper assosiasjoner til den amerikanske drømmen.

³² I ett av forordene gir Amundsen uttrykk for hvem biografiene henvender seg til, og hva som er motivasjonen for å skrive biografier: Gutter! For noen år siden spurte jeg 70 gutter i 13-års alderen: «Hvad liker dere best å lese, eventyr og fortellinger, som er diktet op, eller eventyr fra virkeligheten, noget som er hendt, noget «ordentlig»?» De 69 likte best «noget ordentlig», noget sant. Så sendte jeg i fjor ut boken om «Avisguten som blev verdens største oppfinner», og det viste sig at norsk ungdom likte den. Gutter av det tyvende århundre vil altså høre *virkelighetens eventyr*. (Amundsen, 1934, s. 1)

Fortellingene består av anekdoter, gjerne med replikkvekslinger, og barndommen får, som i så mange andre biografier, ekstra oppmerksomhet og skildres med alvor og humor. Språket er enkelt og setningene forholdsvis korte, og historien fortelles kronologisk. Amundsens biografier er illustrert med tegninger og fotografier, men mens hovedmotivene på bildene i tidligere biografier har vært av den biograferte og hans eller hennes barndomshjem, utgjør nå oppfinnelsene et sentralt motiv. At leseren i forordet blir oppfordret til å søke andre kilder for mer informasjon, understreker at biografien skal bidra med noe mer enn å introdusere den unge leseren for forbilledlig adferd. Biografien skal også være en kilde til kunnskap. Amundsens biografier oppleves som informasjonsrike og henvender seg til kunnskapshungrige lesere, noe Hagemann bemerker: «Bøkene kan nok ha i meste laget av direkte opplysningsstoff. Det kan tyngre framstillingen, men røper samtidig respekt for unge lesere» (Hagemann, 1974, s. 200).³³

Så langt har jeg fremhevet enkelte biografier som primært ble skrevet for gutter, og som handler om menn. Det *blir* publisert noen biografier om betydningsfulle kvinner på begynnelsen av 1900-tallet, som for eksempel *Hun som skrev Onkel Toms hytte* (Ebbell, 1916), om Harriet Beecher Stowe. Biografien gis ut av Lutherstiftelsen og har en religiøs forankring, og retter seg både mot guttelesere og jentelesere. *Historier fra virkeligheten. Fortalte for større smaapiger* (1910) av Titt Fasmer Dal er et eksempel på en samling med biografier om kjente kvinner som først og fremst er skrevet for jenter. Flere av Dals biografier inneholder en kritikk av samtidens kvinnesyn, som står i veien for kvinners karriere og ambisjoner. Motstanden synes i flere sammenhenger å være en forutsetning for at vedkommende skal oppnå suksess. Som i de eldre biografiene, er viljen avgjørende for utfallet. Dal kommer med en tydelig oppfordring til sine kvinnelige lesere: «Er viljen og anlægget sterke nok, vil før eller senere det gunstige tilfældet støte til» (Dal, 1910, s. 8).

³³ Amundsen skriver flere biografier for gutter, deriblant *Sjøgutten som ble handelsfyrste. Eventyret om mannen som skapte Østasiatisk Kompagni* (1936), som handler om den fattige dansken Hans Niels Andersen som blir handelsfyrste, og leseren møter John F. Kennedy i *Den unge presidenten* (1965).

Andre biografier som man må anta er skrevet for jenter³⁴ er *Sibirs engel og andre fortellinger om store kvinner* og *Tre kinesiske søstre og andre store kvinner* (1938, 1939) av Anna Hagerup-Nielsen. De to bøkene rommer flere kortere biografier om kjente kvinner, deriblant krigssykepleieren Elsa Brändström, den døvblinde Helen Keller, forskeren Marie Curie, frelsesarmégeneralen Evangeline Booth og nødhjelpsarbeideren Karen Jeppe. De biografiske tekstene er korte, de har en kronologisk fremstilling og et lettfattelig språk. Igjen er heltinnens kamp mot samtidens tradisjonelle kjønnsroller ett av de sentrale motivene. Som Amundsen, omtaler Hagerup-Nielsen fortellingene som «eventyr fra virkeligheten» i sine forord, noe som understreker at til tross for motgang, oppnår den biograferte suksess. De biografiske tekstene har enkelte fotografier og tegnede bilder, men verbalteksten dominerer.

Hagerup-Nielsen utgir også korte enkeltbiografier om Marie Curie (1942) og Jeanne D'Arc (1944). De to biografiene tilhører serien *Fagbiblioteket fri lesning*, utgitt av Cappelen, som på denne tiden publiserer også andre biografier for barn og unge, til bruk i skolen. Biografiene har et tydeligere pedagogisk formål enn de foregående, noe som kommer til uttrykk gjennom bilder og arbeidsoppgaver til teksten. Fotografiene viser Marie Curie og hennes mann i arbeid, samt laboratorier og pasienter som får behandling. Biografien om Curie består av to deler: en lengre biografisk beskrivelse av den biograferte, og en oppgavedel, noe som tilsier at biografiene er ment for pedagogisk bruk i skolen. Oppgavedelen inkluderer fjorten spørsmål, som hovedsakelig handler om Curies karriere og fagfelt (for eksempel «Hvordan kan radium helbrede kreft?»). Oppfordringer om at leseren bør søke kunnskap andre steder, kommer eksplisitt til uttrykk i oppgaveteksten: «Les om røntgenstråler og fortell hva legene har nytte av den (fysikkboka, leksikon)». De to biografiene

³⁴ Forordet i denne samlinga med biografiske tekster er svært kort, og det sies ikke eksplisitt at boka er ment for kvinnelige lesere: «Det er alltid berikende å lære menneskeskjebner å kjenne. Beretningene i denne boken er «eventyr fra virkeligheten». De utførte *storverk* disse kvinnene, hver på sitt felt. Det rager op over sin samtid, de er *lysbærere* og *ledere*.» Men med tanke på at datidens utgivelser av biografier som handlet om menn ofte inneholdt forord som understreket at disse var ment for gutteleseren, er det sannsynlig at de biografiske tekstene som handlet om kvinner var ment for jenteleseren. Det kommer imidlertid ikke like eksplisitt til uttrykk.

illustrerer et forholdsvis lite utbredt fenomen ved norske biografier for barn og unge både da og i vår tid; at de omfatter et didaktisk arbeid, med en oppfordring om å jobbe videre med temaet. Biografiene har dessuten svært lite informasjon om de to kvinnenenes privatliv, noe som understreker at det er kvinnenenes bragder som er det sentrale.³⁵

Måten menn og kvinner beskrives på i den tidlige skjønnlitteraturen og sakprosaen for barn og unge er, ifølge Gunvor Risa, ulik (1998, s. 619). Hun hevder at mannen i mye av barnelitteraturen fra begynnelsen av 1900-tallet blir beskrevet som aktiv og pågående og reiser ut i verden, mens kvinnen finner glede i de små, nære ting og forholder seg mer passiv. Biografiene fra denne perioden skiller seg ut fra annen barnelitteratur i så måte. Kvinnene i Hagerup-Nielsens biografier forsøker å nå sine drømmer i et mannsdominert samfunn, noe som blant annet innebærer at de må reise ut i verden. Det er altså deres handlekraft og bragder som løftes frem som interessante.

2.1.4 Biografier utgitt på 1940-tallet

Biografier for barn og unge utgitt på 1940-tallet fremstår mer varierte i form og innhold enn tidligere og nevnes derfor spesielt. Et godt eksempel på dette er *Hanna Winsnes. Dikter og kokk* (1943) av Zinken Hopp. I denne får det kulturhistoriske perspektivet en større plass enn det som har vært vanlig i tidligere biografier. Biografien inneholder en kronologisk gjenfortelling av Winsnes' liv, som avbrytes midtveis av tre kapitler om internasjonale matkulturer, kokebøker og norsk matkultur.

³⁵ Andre biografier skrevet for jenter er *Sibirs engel og andre fortellinger om store kvinner* og *Tre kinesiske søstre og andre store kvinner* (1938, 1939) av Anna Hagerup-Nielsen. De to bøkene rommer flere kortere biografier om kjente kvinner, deriblant krigssykepleieren Elsa Brändström, den døvblinde Helen Keller, forskeren Marie Curie, frelsesarmégeneralen Evangeline Booth og nødhjelpsarbeideren Karen Jeppé. De biografiske tekstene er korte, de har en kronologisk fremstilling og et lettfattelig språk. Igjen er heltinnens kamp mot samtidens tradisjonelle kjønnsroller ett av de sentrale motivene. Som Amundsen, omtaler Hagerup-Nielsen fortellingene som «eventyr fra virkeligheten» i sine forord, noe som understreker at til tross for motgang, oppnår den biograferte suksess. De biografiske tekstene har enkelte fotografier og tegnede bilder, men verbalteksten dominerer.

Gjennom dialoger, humoristiske kommentarer og grundige beskrivelser fremstår biografien som variert, informerende og underholdende. Et fåtalls fotografier, malte og tegnede bilder og ulike typer ornamenter utgjør biografens visuelle innslag. Biografien er sågar en hyllest til Winsnes' generasjon:

Nå er det så at vårt barske klima og våre trange levevilkår har gjort nøysomhet til en nødvendig dyd i Norge. Men ingen har båret sin skrikende fattigdom med større ynde og verdighet enn den generasjonen som Hanna Winsnes, født Strøm, tilhørte. (Hopp, 1943, s. 14)

Evnen til å gjøre det beste ut av de få råvarene som man har tilgang til, er en egenskap ved Winsnes og hennes samtidige som løftes frem i sitatet og andre steder i biografien. Det er også en av årsakene til at Winsnes blir ansett som en sentral skikkelse i norsk kulturhistorie.

Mens Hopps biografi inneholder en sakpreget fremstilling av Winsnes' liv og virke, gis det på 1950-tallet ut flere biografier med et større anekdotisk tilfang. Ingeborg Refling Hagens bok *I natt red'n Henrik forbi* (1958) er en levende skildring av Henrik Wergelands liv og diktning, formidlet på hedmarksdialekt gjennom en nærværende forteller, og med en tydelig narrativ fremstilling, noe som gjør at den minner mer om fiksjonslitteratur enn en biografi. En annen forfatter som skriver biografi om Wergeland noen år tidligere, er Kåre Holt (1945). Også han velger en personlig tone i beskrivelsene av forfatteren. Ved siden av Amundsen synes Holt å være en av de forfatterne for barn og ungdom som gjør seg bemerket rett etter andre verdenskrig, både med romaner og biografier.

Enkelte biografer velger imidlertid primært å skrive biografier om flere skikkelser innenfor samme bransje. Det gjelder for eksempel journalisten Titt Fasmer Dahl³⁶, som gir ut biografier om kjente komponister. I boka *Alle pikers bok* (1947) oppfordres jenter til å ha forbilder som Selma Lagerlöf og Helen Keller i stedet for romanheltinner, og deler av denne boka er forbeholdt noen biografiske skildringer av

³⁶ Dahl var redaktør for pikeklubbsiden i *Allers*, og ønsket å bane vei for kvinner ut i yrkeslivet (Birkeland et al., 2018, s. 166).

andre kvinner hun mener jenteleserne bør ha som forbilder. Et paradoks er at flesteparten av biografiene hun får publisert, er om menn. På begynnelsen av 1950-tallet gir hun ut en samling med biografiske tekster om Edvard Grieg, Wolfgang Amadeus Mozart, Joseph Haydn og Carl Nielsen (1950). Samme år kommer nok en biografisamling om kjente komponister, denne gangen om Frédéric Chopin, Robert Schumann og Johannes Brahms.

2.2 Nyere norske biografier

Biografiseriene kommer for fullt etter 1950-tallet, og spesielt populære er de oversatte seriene. I delkapittelet 2.2.2 gir jeg en grundigere beskrivelse av biografiseriene. Mange biografier for barn og unge etter 1980-tallet oppleves som forholdsvis tradisjonelle, men vi finner eksempler på biografier som gjengir den biografertes liv og virke på andre måter. Tidligere har biografiene handlet om oppfinnere, kunstnere, oppdagere og politiske ledere. Nå er den biograferte idrettshelt, musiker eller skuespiller (Birkeland, Risa & Vold, 2018, s. 495). For å kunne studere de nyere biografiene mer inngående, er det nødvendig å gjøre en viss form for avgrensning. Jeg velger derfor å se nærmere på biografier utgitt i perioden 2007-2017.

2.2.1 Tradisjon og fornyelse

Ifølge Nasjonalbibliotekets oversikt over utgitte norske biografier for barn og unge har det blitt publisert om lag 80 norske biografier for barn og unge fra 2007 til 2017 (Sofie Arneberg, e-postutvekslinger, 28.1.2016–09.02.2019), og i dette utvalget inngår ikke oversatte biografier eller andre sjangre med biografiske trekk, som for eksempel selvbiografier eller tegneseriebiografier. At det fortsatt gis ut biografier, har åpenbart noe å gjøre med interessen for sjangeren, men det skyldes også enkelte sentrale rammebetingelser. Ulike støtteordninger har som ambisjon å stimulere til produksjon av sakprosa for barn og unge. Både innkjøpsordningen for ny norsk sakprosa for barn og unge og litteraturproduksjon (Kulturrådet, 2018), samt

stipendordningen fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening for forfattere som ønsker å skrive faglitteratur for barn og unge, bidrar til å ivareta og utvikle faglitteratur for unge lesere.

Goga (2014) hevder at flere av de nyere biografiene utgitt de siste årene fremstår som forholdsvis tradisjonelle i form og innhold. Sentralt i de aller fleste biografiene er den biografertes barndom og oppvekst, selv om biografiene som oftest beskriver den biografertes liv og virke fra barndom til død. Dette livsløpet er gjerne gjengitt kronologisk, og den enkelte biografi har minst ett bilde. Det er få biografier som primært beskriver *deler* av den biografertes liv og virke. De aller fleste biografiene er forholdsvis korte, noe som antakeligvis skyldes at barn utgjør målgruppa.

Tidligere i dette kapittelet har jeg gjennom enkelte eksempler vist at anekdoter og portretter får en sentral plass i biografiske tekster for barn og unge, som i Rolfsens lesebøker fra 1892 til 1895, og i barnebladene som utgis i andre halvdel av 1800-tallet. I de nyere biografiene for barn og unge utgjør anekdotene og portrettene fortsatt betydelige sjangertrekk, men i flere av de biografiene som representerer en fornyelse av sjangeren finner man eksempler på at den mer sakpregede informasjon om den biograferte og anekdotene er oppført hver for seg. Dette er ikke så vanlig i eldre biografier, men den tidligere nevnte biografien om Hanna Winsnes av Zinken Hopp (1943) er et unntak. Mens biografien om Winsnes har egne kapitler med et sakpreget innhold om Winsnes' samtid, er informasjon med et kulturhistorisk innhold i flere nyere biografier plassert i faktabokser eller i egne avsnitt. Et eksempel er Linn Sunnes dronningbiografier (2016, 2017, 2018). I Sunnes biografi om Elizabeth 1 (2016) er den mer sakpregede fremstillingen om historiske og sosiale forhold gjengitt i fargerike tekstbokser med overskrifta «Fakta». I de fleste tilfeller finner leseren også et illustrasjonsbilde ved siden av boksen. Det er eksempler på biografier som utfordrer de etablerte normene for hvordan en biografi vanligvis har blitt komponert, noe Goga (2010) får frem gjennom sine nærlesninger av flere nyere biografier for barn og unge. I Ivo de Figueiredos (2008) biografi om Wergeland er kronologien ordnet etter 37 tekststykker som viser til Wergelands trettisjuårige liv, i stedet for årstall. I enkelte biografier får også den kronologiske fremstillingen av et levd liv mindre plass, og utgjør bare én del, sammen med fortellerens refleksjoner om sin egen skriveprosess

og biografiens tilblivelse (som for eksempel tilgang til kilder og biografiens endelige resultat). Dette ser man eksempler på i biografien til Jon Ewo om Jeanne d'Arc (Ewo & East, 2008).³⁷

En annen fornyelse gjelder illustrasjonenes omfang og varierte utforming, noe som kan ses i sammenheng med den økte visuelle fremstillinga innenfor sakprosalitteratur for barn og unge (Merveldt, 2018). Enkelte snakker til og med om «the Golden Age of Picture Book Biography» (Noblemania, 2009), deriblant forfatteren Marc Tyler Nobleman, som hevder at den visuelle vendingen i nyere biografier blant annet skyldes at bilder når ut til flere lesere. Dessuten bidrar det visuelle til stor variasjon i de biografiske fremstillingene. Portrettet er fortsatt den vanligste bildesjangeren, og er som oftest plassert på biografiens forside. I noen sammenhenger kan det være andre motiver på biografiens forside som forteller leseren noe om hva som måtte komme i biografien. Forsiden av *Historien om*-bøkene (Bull, 2018; Ewo, 2017; Nedregård, Johnsen & Ødegaard, 2016; Winger, 2017) prydes av større portretter av den biograferte, mens bakgrunnen består av informasjon som har å gjøre med den biografertes liv og karriere.³⁸

Flere av de visuelle elementene i nyere biografier representerer også en fornyelse. Den digitale utviklingen har gjort det enklere å kombinere ulike bilder, som fotografier og tegninger. Det gir biografen og illustratøren et større handlingsrom for hvordan den biografertes fortelling komponeres. I Sunnes tre biografier om Elizabeth den 1., Margrete den 1. og Katarina den store (2016, 2017, 2018) kombineres illustratørens egne bilder, fotografier og kjente malerier med verbaltekst. Jenny Jordahls enkle og humoristiske portretter står i kontrast til de velkjente, eldre portrettene av de mektige kvinnene. Tegningene bryter dessuten med den noe stive og

³⁷ Ewo fikk Kulturdepartementets fagbokpris i 2003 for *Vil den virkelige William være så snill å reise seg?* og Ivo de Figueiredo mottok den samme prisen for *Støv – en bok om Henrik Wergeland* i 2008, noe som understreker en anerkjennelse for biografenes forsøk på å videreutvikle biografisjangeren for barn og unge.

³⁸ Blant de biografiene som er gitt ut i løpet av de ti siste årene, finner jeg bare ett eksempel på en biografi der den biograferte ikke er avbildet på biografiens forside. Det er Gunn Marit Nesjas biografi *Alle barns Th. Kittelsen* (2014). I stedet er det et av hans mest kjente bilder, «Hvitebjørn kong Valemon» fra 1912, som pryder forsiden.

for den unge leseren fremmede portrett-tradisjonen som de gamle maleriene representerer.³⁹

Enkelte egenskaper ved de visuelle elementene i de nyere biografiene er mer tradisjonelle. Jeg har tidligere kommet med eksempler på tegn og ornamenter som er plassert mellom avsnitt eller øverst på enkelte av sidene i de eldre biografiene. Disse er også å til stede i nyere biografier. Et eksempel på dette finner man i Renate Nedregårds (2016) biografi om Kleopatra, der en liten kobraslange er plassert mellom flere av avsnittene. Den markerer at det skjer et tidshopp i den narrative fremstillingen om Kleopatras liv. I denne biografien har ornamentene også en symbolverdi. Kobraslangen beskrives som et hellig dyr i biografien, og det omtales som våpenet Kleopatra bruker når hun begår selvmord. Kobraslangen fungerer som et ledemotiv og som et frampek, som først mot slutten også omtales i verbalteksten, i forbindelse med Kleopatras selvmord.

Det er også eksempler på at nyere biografier har med visuelle innslag som kart og tidslinjer. I biografien om Kleopatra består biografiens forside av et portrett av dronningen, og bak henne aner leseren konturene av et stort kart. I denne og de andre biografiene i *Historien om-serien* (Bull, 2018; Ewo, 2017; Winger, 2017) har man også på innsiden av permene laget tidslinjer som gjør det enklere for leseren å få en oversikt over verdifulle hendelser i den biografertes liv. Dette er for øvrig et karakteristisk trekk ved den oversatte *Elite-serien* som ble utgitt av Gyldendal forlag på 1970-tallet. At tidslinjene er plassert på innsidepermene gir dem noe av den samme funksjonen som innholdsfortegnelse, som også er representert i biografiene.

³⁹ Det lekne og uformelle uttrykket i de visuelle portrettene er et fremtredende element i flere biografier. I Stein Erik Lundes biografi om Edvard Munch (2004) fremstilles Munch som en konstant svettende, sliten og alkoholisert skikkelse gjennom Steffen Kvernelands tegneserieaktige bilder. Illustrasjonene fremhever snarere enn skjuler den biografertes dårlige egenskaper, noe som gir portrettene et karikert uttrykk. Det karikerte uttrykket er representert i flere nyere biografier, deriblant Lunde og Aalbus biografi om Alf Prøysen (2014), noe som vil få mer oppmerksomhet i kapittel 6. Dette understreker at vedkommende har sine feil og mangler som andre mennesker.

Det visuelle er mer dominerende i enkelte biografier enn andre. Ivo de Figueiredos biografi om Henrik Ibsen, *Slipp meg! En bok om Henrik Ibsen* (2006) er et eksempel på at bildene i enkelte sammenhenger dominerer og står i en tilsynelatende tilfeldig rekkefølge. Dette illustrerer hvordan det visuelle i biografiene som tidligere var representert gjennom noen få portretter og et og annet landskapsbilde, nå får stor plass i flere nyere biografier for barn og unge.

2.2.2 De ti siste års biografiserier

Fordi flere nyere biografier for barn og unge gis ut som biografiserier, og fordi de har enkelte karakteristiske trekk, er det verdt å sette fokus på noen av dem. Biografiserier⁴⁰ er et kjent fenomen innenfor barne- og ungdomslitteratur og kommer for fullt på 1950-tallet. De tidlige seriene er oversatte biografier, som den populære Elite-serien; en samling med 40 biografier som blir oversatt og gitt ut i Norge mellom 1957 og 1997 (Goga, 2014, s. 75). Det er på 1980-tallet at de første norskproduserte biografiseriene publiseres, og to av dem er *Møte med*-serien og *Biografien om*-serien, begge utgitt på Gyldendal forlag. Disse biografiene forteller om David Livingstone (Eriksen, 1985), Jeanne D'Arc (Færden, 1986) og Marie Curie (Færden, Eriksen, & Hofmo, 1996). *Møte med*-serien består av ti biografier og gis ut på et senere tidspunkt. De forteller om forfattere og kunstnere, og her er flere norske kunstnere representerte, deriblant Knut Hamsun (Rottem, 1998) og Henrik Ibsen (Lunde et al., 2003).

Den største serien med biografier som er gitt ut for barn og unge de ti siste årene, er *Fortellingen om*-serien (2009–2011) fra Kagge forlag. Samlinga består av 17 biografier, og det er stor variasjon når det gjelder hvem som blir biografert, og biografenes bakgrunn. Man finner nasjonale og internasjonale skikkelser blant de

⁴⁰ Jeg forstår en biografiserie som et varierende antall biografier med samme overhengende tittel, og med peritekster som er forholdsvis like, og som gis ut av samme forlag i et avgrenset tidsrom. I eldre biografier, som *Gutter som blev mænd* (B. J. Ebbell, 1923) og *Historier fra virkeligheten. Fortalte for større smaapiger* (Dal, 1910), finner vi eksempler på at flere biografier gis ut i samme bok, med felles perm og peritekster, av samme forfatter. Disse kan forstås som forløpere for biografiseriene som kommer ut noe senere.

biograferte, som for eksempel Petter Northug (Olset, 2011) og Cristiano Ronaldo (Stalsberg & Stalsberg, 2010), Roald Amundsen (Wisting, 2011) og Fridtjof Nansen (Gjeldnes, 2011), Gro Harlem Brundtland (Huitfeldt, 2010) og Anne Cath. Vestly (E. Prøysen, 2009). Biografene er hovedsakelig politikere, journalister og forfattere. Fremstillingen av den biografertes liv er vanligvis kronologisk og dermed også forholdsvis tradisjonell, og inneholder flere anekdoter. De har et større antall fotografier, og språket er forholdsvis lettfattelig. I alt består serien av fortellinger om to fotballag (mannlige fotballspillere), ti menn og fem kvinner, og åtte av biografene er kvinner.

En nesten like omfattende biografiserie skrevet for barn og unge i Norge er *IKON*-serien fra Gyldendal forlag, med utgivelser i tidsrommet 2008–2011. I forbindelse med utgivelsen av denne serien, fikk barn og unge komme med innspill til hvem de ønsket å lese om. Resultatet var en serie bestående av 14 biografier, hvor representanter fra kreative yrker utgjør flesteparten av de biograferte. Tittelen på serien forteller at de biograferte er skikkelser som mange anser for å være forbilder for de unge leserne, og baksideteksten på biografiene lover leserne at de skal få lese om det 20. århundres største idoler. Biografiens peritekster er blant annet dekorert med gullstjerner og gullkant på glanset papir, og biografiene er på ca. hundre sider. Også denne serien representerer en bredde når det gjelder hvem som blir biografert, men biografene har i de aller fleste tilfeller forfatterbakgrunn. Fem av de biograferte er musikere, for eksempel Madonna (Asker, 2009), mens Coco Chanel (Hoffengh, 2011) og Marilyn Monroe (Scheen, 2008) representerer mote- og skuespillerbransjen. I flere av biografiene, som i for eksempel biografien om Marilyn Monroe (Scheen, 2008) og den avdøde rapartisten 2Pac (Selvig, 2008), er barndomsskildringene særlig vektlagt ⁴¹

⁴¹ Fire andre mindre biografiserier bør også nevnes. Biografiene i *Alt om*-serien fra Aschehoug omfatter først og fremst oversatte biografier om idrettshelter, men to er skrevet av norske forfattere, og de handler om Petter Northug og Therese Johaug (Ottersen, 2014a, 2014b). To biografier utgjør *Topp stjerner*-serien, og de biograferte er artistene Lady Gaga (Haangmann, 2011) og Justin Bieber (Forsman, 2013). De sistnevnte inneholder forholdsvis refererende fremstillinger av den biograferte, og teksten illustreres av ulike fotografier hentet fra idrettsarrangementer og konsertopptredener.

Den nyeste biografiserien er *Historien om*-serien fra Spartacus forlag.⁴² Disse biografiene handler om store nasjonale og internasjonale menn og kvinner, og så langt har det blitt gitt ut biografier om Kleopatra (Nedregård, 2016), Leonardo da Vinci (Ewo, 2017), Christofer Columbus (Winger, 2017) og Edvard Munch (Bull, 2018). Ikke bare har denne serien samme tittel på biografiene som *Elite*-serien («Historien om»), men biografienes utseende og komposisjon fremstår også forholdsvis lik. Jeg har allerede beskrevet portrettets dominerende posisjon på forsiden, og tidslinja på innsidepermen. Til forskjell fra de mer glansede og fargerike peritekstene i de øvrige biografiseriene, er overflaten på biografiene ru og fargene duse. Tekstene er forholdsvis detaljerte og omfattende, og de er skrevet av etablerte forfattere. Men den biograferte blir i større grad enn i de andre biografiseriene beskrevet som et vanlig menneske med sine feil og mangler, selv om vedkommende har oppnådd noe stort.⁴³ Det er svært få illustrasjoner i disse biografiene.

Idrettshelter, politikere, forfattere og artister dominerer i flere av de biografiseriene som har blitt utgitt de ti siste årene. Fortsatt er flesteparten av de biograferte menn, men i de oversatte biografiseriene som de siste årene har blitt publisert i Norge, er flere kvinner enn menn representert. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. De nyere norske biografiseriene for barn og unge utfordrer i liten grad biografiens etablerte komposisjonsmønster, og fremstår som forholdsvis tradisjonelle både i form og innhold. Dette gjelder ikke minst den siste *Historien om*-serien fra Spartacus forlag, som har få bilder og mye verbaltekst.

⁴² Også i nyere tid gis det ut flere oversatte biografiserier, blant annet serier med et religiøst budskap. Eksempler på disse er *Eric Liddell: viktigere enn gull* (Benge, Benge & Kristiansen, 2017a) og *Mary Slessor: drømmen om Calabar* (Benge, Benge & Kristiansen, 2017b). Disse biografiene tilhører serien *Kristne helter*, og så langt er 12 biografier oversatt til norsk.

⁴³ Et eksempel på dette, finner vi i biografien om Columbus: «Christofer Columbus var en dyktig og modig sjømann, men noen god administrator var han ikke. Sett med moderne øyne ser vi dessuten at han ikke hadde noe bra menneskesyn» (Winger, 2017, s. 155).

2.2.3 Den biograferte i nyere norske biografier for barn og unge

I de tidlige biografiene var den biograferte som oftest oppdagere, kunstnere, politikere eller oppfinnere. Dessuten var de stort sett menn. Ser man nærmere på alle de norske biografiene som er utgitt i perioden 2007–2017, får man en viss oversikt over hvilke personer som er mest representert i nyere biografier for barn og unge. Basert på en studie av biografier for barn og unge utgitt i perioden 1996–2009, hevder Goga at en typisk norsk biografi for barn og unge handler om en mann født før 1900, og de aller fleste fremstår som gode forbilder (Goga, 2010, s. 26). Flertallet av de biograferte som er representert i biografier utgitt 2007-2017, er fortsatt menn, men fordelingen av kvinner og menn er jevnere enn tidligere. Det er for eksempel flere nasjonale og internasjonale biografiserier som primært handler om kvinner. Av oversatte biografier for barn og unge hvor sentrale kvinner står i fokus, er *Nattafortellinger for rebelske jenter: 100 fortellinger om ekstraordinære kvinner* (Favilli & Cavallo, 2017) et eksempel. Denne samlinga om kjente kvinner fra ulike deler av verden, inneholder biografiske fortellinger om Coco Chanel, Malala Yousafzai, Michelle Obama og Astrid Lindgren.⁴⁴

Mange av biografiene handler om nålevende unge mennesker, som musikere og idrettsutøvere. Kunstnerbiografiene, spesielt forfatterbiografiene, utgjør fortsatt en stor del av biografiene, og kunstnerne er hovedsakelig norske. Det tyder på at Rolfsens oppfatninger om at kunstnerne er de beste kulturformidlerne i barnelitteraturen (Ørjasæter, 1981, s. 33) fortsatt er gjeldende. Flesteparten av disse skikkelsene lever ikke lenger. De forfatterne som er biografert flere ganger, er Henrik Ibsen (Figueiredo et al., 2006; S. Meyer, 2006), Henrik Wergeland (Figueiredo et al., 2008; Færden, 2008; Hofsødegård & Kippersund, 2008) og Camilla Collett (Senje,

⁴⁴ Det har kommet flere samlinger om kvinner etter 2017. Et eksempel på det er den oversatte serien *Små folk, store drømmer* (Sánchez Vegara, 2018a, 2018b, 2018c).

2013; Steinfeld, 2013).⁴⁵ Men det er ikke bare norske kunstnere som er representerte i nyere biografier. Av utenlandske forfattere og andre kunstnere er Astrid Lindgren (Bjorvand & Aisato, 2015), Lucy Maud Montgomery (Männikkö & Männikkö, 2013), Æsop (Færden & Hole, 2007), Virginia Woolf (Hagerup, 2011), Walt Disney (Giæver, 2008) og Leonardo da Vinci (Ewo, 2017) representert. Musikere og skuespillere utgjør til sammen den nest største gruppa⁴⁶, og blant disse er Edvard Grieg (Wethe, 2007), Bob Dylan (Lunde, 2010), Rihanna (Aagaard, 2010) og Michael Jackson (Halvorsen, 2009). En stor gruppe med biografier handler om statsoverhoder, som konger, dronninger, presidenter og statsministere fra vår egen tid og tidligere tider, som Elizabeth 1 (Sunne & Jordahl, 2016), Kleopatra (Nedregård et al., 2016) og Barack Obama (Hansen, 2009). Fortsatt skrives det biografier om de store oppdagerne, deriblant Fridtjof Nansen (Gjeldnes, 2011), Roald Amundsen (Wisting, 2011) og Christofer Columbus (Winger, 2017), mens det er færre biografier om kjente oppfinnere. Et unntak er Louis Braille (Männikkö & Morisse, 2009). En mindre gruppe med biograferte består av idrettsutøvere. Her dominerer menn fra fotball- og skimiljøet. Mange av de biograferte som er representerte i biografier gitt ut de ti siste årene, er født før 1900, men flertallet har vokst opp på 1900-tallet.

Julius-biografien (Lindahl & Kuhn, 2016) er et eksempel på at det ikke bare er mennesker som biograferes, men foreløpig er det ikke gitt ut andre nyere biografier som handler om andre typer dyr.⁴⁷ Det er en tendens til at individer som har hatt en samfunnsmessig betydning (krigshelter, Nobel-prisvinnere, oppfinnere, oppdager, konger og dronninger) eller representerer deler av kulturlivet (forfattere, kunstnere,

⁴⁵ Flere av disse er utgitt samme år, noe som henger sammen med at de har blitt publisert i forbindelse med et jubileum for forfatteren.

⁴⁶ Jeg har tatt utgangspunkt i Sofie Arnebergs lister fra Nasjonalbiblioteket over biografier som er utgitt i perioden 2007-2017, for å komme frem til hvem som utgjør de biograferte.

⁴⁷ I 1986 kom den første biografien for barn og unge om sjimpansen Julius (Klingsheim & Jakobsen, 1986). I denne biografien får leseren høre om oppveksten hos familien Moseid og frem til Julius returnerer til dyrehagen. Biografien har mange fotografier, og enkelte av disse er også med i Lindahls biografi om Julius, men i biografien fra 2016 er det Camilla Kuhns tegninger som dominerer. I 2019 ga Alfred Fidjestøl ut en biografi om Julius for barn og unge, og denne ble utgitt ikke lenger etter hans utgivelse av en biografi om den kjente sjimpansen for voksne lesere. Denne biografien har hovedsakelig fotografier, og er inndelt i korte kapitler.

tenkere), blir biografert etter sin død, mens representanter fra musikkliv og idrett får sine biografier i ung alder. At flere biografier handler om et tilbakelagt liv, har blant annet å gjøre med at forlagene ofte gir ut biografier i forbindelse med et jubileum, noe som ifølge Goga (2007a, s. 157) viser at biografier ofte inngår i en type minnekultur eller minnepraksis. Det er mange eksempler på slike biografiutgivelser, deriblant Lundes (2014) biografi om Prøysen, Pål Brekkes biografi om Kristian Birkeland (2017), Gunn Marit Nisjas (2014) biografi om Th. Kittelsen, Torill Steinfelds (2013) biografi om Camilla Collett og Lise Männikkös (2009) biografi om Louis Braille.

Det er imidlertid få personer med som tilhører minoritetsgrupper eller har annen seksuell legning⁴⁸ som er representert i nyere biografier for barn og unge. Det er heller ikke skrevet en eneste biografi om representanter for den samiske befolkningen i Norge. At skikkelser fra urfolk og minoritetsgrupper er fraværende i biografier for barn og unge, er en generell tendens i nyere internasjonal sakprosalitteratur for barn og unge (Crisp, Gardner & Almeida, 2017, s. 248), og henger muligens sammen med at minoritetsgrupper i lang tid i liten grad er blitt representert i barne- og ungdomslitteratur *generelt*.

2.2.4 Fremstillingen av den biograferte i nyere biografier

I flere av de tidlige biografiene som er omtalt i dette kapittelet, er det en tendens til at den biograferte fremstilles som et barn med noen særlige egenskaper.⁴⁹ At den biograferte har ualminnelige evner, gjør at vedkommende skiller seg ut og gjør suksess. Selv om ikke alle beskrivelsene vitner om at den biograferte som barn opptrer eller fremstår forbilledlig, beskrives den biograferte som voksen som et

⁴⁸ I 2019 ble det utgitt en biografi for barn og unge i Gyldendals biografisere «Historien om», som handler om Kim Friele; organisasjonskvinne og aktivist i homobevegelsen.

⁴⁹ Bulls biografi om Fridtjof Nansen fra 1897 er et godt eksempel på dette. Nansen beskrives den biograferte som et annerledes barn med noen helt spesielle evner: «Fridtjof Nansen var ikke gammel kar, før hans hug til at øve daad og hans store kraft og udholdenhet begyndte at vise sig» (Bull, 1897, s. 12).

forbilde med flere gode egenskaper. I nyere biografier er det forbilledlige noe nedtonet (Goga, 2010), noe som bryter med de fremstillingene som dominerer i de tidlige biografiene, og den biograferte oppleves som et forholdsvis normalt barn, selv om den biografertes særlige egenskaper kommer til syne i barndomsskildringene og i anekdotene. Det normale barnet opplever i neste omgang overgangen til en ny posisjon eller rolle som voldsom, enten fordi vedkommende inntar en maktposisjon, eller får oppmerksomhet fra omverdenen på grunn av gode prestasjoner (for eksempel innenfor idrett). Det kommer særlig til uttrykk når den biograferte arver en fremtredende posisjon i samfunnet, hvilket er tilfelle i biografien om Kleopatra (Nedregård et al., 2016), Tutankhamon (Aamodt, Sortland, Bettum & Abdalla, 2006) og Elizabeth 1 (Sunne & Jordahl, 2016).⁵⁰

Blant de biografiene som er utgitt for barn og unge de siste ti årene, er det imidlertid få biografier med en kritisk fremstilling av den biograferte. I de sammenhenger hvor den biograferte ikke oppfattes som et godt forbilde, er kritikken mot vedkommende dempet. Et eksempel er Knut Lindhs (2006) biografi om Adolf Hitler. Hitler beskrives som et gjennomsnittsmenneske som gjør noen alvorlige feil. Denne menneskeliggjøringa kommer blant annet til uttrykk gjennom mindre flatterende beskrivelser av Hitler, for eksempel hans reaksjoner idet han innser sitt nederlag:

Hitler var sterkt preget av de militære tilbakeslagene. Han var gråblek og snakket med lav stemme. Han var uflidd. Jakken hans hadde matflekker, og det hang ofte kakesmuler i munnvikene hans. Den venstre hånden hans skalv så mye at brillene klirret mot bordplaten når han tok dem av under konferansene med generalstaben. (Lindh, 2006, s. 206)

De detaljerte beskrivelsene av hans tilstand gir et inntrykk av en degradert leder som er i oppløsning. Kontrasten til de tidligere beskrivelsene av hans tydelige lederstil og selvsikre fremtoning er stor.

⁵⁰ I Ingunn Aamodts biografi om Tutankhamon (Aamodt et al., 2006) har flere av anekdotene dialoger der den unge faraoen skildres som uforberedt på den store rollen han skal inn i: «Det hele er veldig høytidelig, og Tutankhamon forsøker å ikke vise at han synes det er skremmende. Prestene er mye større enn ham. De er voksne og bærer masker, og han er en ni år gammel gutt, nesten naken med bare leopardskinn til å dekke seg» (2006, s. 44). Leseren får innblikk i et barns overveldende møte med den nye rollen vedkommende skal inn i.

Det er få norske biografier for barn og unge som handler om så omdiskuterte historiske skikkelser som Hitler. Dessuten er det mye som tyder på at skildringene av de store forbildene er mer nedtonede og nyanserte enn tidligere. Dette bidrar til en menneskeligjøring av vedkommende, noe som fører til at leseren føler en større sympati eller identifikasjon med vedkommende. Dessuten oppleves den biografertes bragder enda mer imponerende. Det kan også gi inntrykk av at den biograferte er mer sammensatt enn man skulle tro. Gjennom ulike portretter og anekdotiske beskrivelser av den biografertes egenskaper får leseren et variert og flersidig inntrykk av den biograferte.

2.2.5 Yngre målgruppe og markedsføring i nye medier

Det synes å være en tendens at biografiene i større grad orienterer seg mot en stadig yngre målgruppe, hvilket i denne sammenhengen vil si barn i førskolealder. Dette får konsekvenser for biografiens form og innhold.

I 2007 ga NRK ut en samling med korte biografier, med tittelen *Historiske helter* (Winger & Akff, 2007), som er beregnet på yngre lesere. Biografiens forside signaliserer at boka er et spin-off-produkt fra tv-programmet *Barnas supershow* fordi logoer, fargebruk og figurer fra showet også er representert her. Hele 17 personer blir omtalt i boka, og disse er blant annet fem forfattere, en filosof og en sirkusartist. Den enkelte biografi består av korte avsnitt med sakpregede opplysninger om hva vedkommende har oppnådd, et portrett og en kort tekst om livet til den biograferte. I tillegg er det et fiktivt intervju med den biograferte. Kjente (fiktive) figurer fra *Barnas supershow* er intervjuere og er tegnet inn flere steder i boka. En grundigere innføring i liv og verk gir ikke denne boka.

Sunnes biografier (2016, 2017, 2018) og Lena Lindahls Julius-biografi (Lindahl & Kuhn, 2016) er andre eksempler på biografier som er beregnet på de yngre leserne. Karakteristisk for dem er at bildene er mer fremtredende enn verbalteksten, og de er enkle, fargesterke og humoristiske. Verbalteksten er forholdsvis kort, og bokstavene har en større skriftstørrelse enn det som er vanlig i biografier for eldre barn. Også

blant de oversatte biografiene er det en økende tendens at biografiene henvender seg til de yngre leserne. Den britiske biografiserien «Små folk, store drømmer» handler om en rekke fremtredende kvinner, og foreløpig er følgende biografier oversatt til norsk: *Frida Kahlo* (Sánchez Vegara, 2016), *Coco Chanel* (Sánchez Vegara, 2018b), *Amelia Earhart* (Sánchez Vegara, 2018a), *Marie Curie* (Sánchez Vegara, 2018c) og *Rosa Parks* (Kaiser & Antelo, 2018). Biografiene inneholder en begrenset mengde med verbaltekst og store, enkle og fargerike bilder.

Flere forlag forsøker å markedsføre sine biografier på nye måter. *Historiske helter* (Winger & Akff, 2007) er et eksempel på hvordan en biografi markedsføres gjennom en merkevare som barne-tv, mens andre finner nye publikasjonskanaler. Teasere laget til biografien *Randulle og legendene* (Hartmann & Nygård, 2017), som handler om Youtube-kjendisen Sander Austad Dale, og biografien *Nordlysets far: historien om Kristian Birkeland* (Brekke & Laahne, 2017), finnes nå på Youtube og gjør det enklere å nå ut til de unge leserne. Andre biografier, som *Astrid Lindgren* (Bjorvand, 2016), kan følges på Instagram. Der legges det ut bilder av enkelte bildeoppslag fra biografien, informasjon om at biografien er oversatt til nye språk, og arrangementer der biografien har en sentral rolle.

Både de nye biografiene og deres publikasjonskanaler viser at det visuelle får mer plass, både i den enkelte biografi og i markedsføringa av denne.

2.2.6 Biografen av nyere, norske biografier for barn og unge

Hvem som er biograf, har til en viss grad endret seg. Jeg har tidligere gjort rede for at de eldste biografiene som oftest var skrevet av menn, men at man på begynnelsen av 1900-tallet får enkelte kvinnelige bioografer. I siste halvdel av 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet er det også en tendens til at menn skriver om menn, og at biografiene er beregnet på guttelesere, mens kvinner skriver om kvinner for jentelesere.

Når det gjelder de nyere biografiene, er det en jevnere representasjon av kjønn blant biografene. Hvorvidt de skriver om menn eller kvinner, er heller ikke lenger like opplagt, og biografenes bakgrunn varierer noe. Mens de enkeltstående biografiene

ofte er skrevet av en biograf med forfatterkarriere, representerer seriebiografene et større mangfold. I *Fortellingen om*-serien fra 2009–2011 har flere av biografene bakgrunn fra samme bransje som den biograferte. Dette gjelder også enkelte av biografene i *IKON*-serien. Eksempler på dette fenomenet er *Fortellingen om Gro Harlem Brundtland: jenta som ble Norges statsminister og hele verdens doktor* (2010), forfattet av stortingspolitikeren og partifellen Anniken Huitfeldt, og *Fortellingen om Petter Northug jr.: nordtrønderen som ble verdens beste skiløper* (2011), skrevet av NRK-sportens nyhetsanker Carina Olset. At forlagene engasjerer biografer med tilnærmet lik bakgrunn som den biograferte kan skyldes en oppfatning om at leseren opplever biografens innhold som mer grundig og derfor mer troverdig. Men dette sammenfallet mellom biograf og den biograferte kan få andre konsekvenser. Elizabeth Young-Bruehl (1998) hevder at biografer i slike sammenhenger ubevisst vil lete etter likhetstrekk mellom seg selv og den biograferte, noe som kommer eksplisitt til uttrykk i biografien, for eksempel ved at fortellerinstansen blir noe mer fremtredende i disse biografene. Dette får også konsekvenser for hvordan biografen velger ut den informasjonen som skal være med i biografien. At biografen (og illustratøren) er profilert, vil i neste omgang kunne bidra til økt markedsføring og salg av biografene.

I forbindelse med at mange av de nyere biografene er svært visuelle, har illustratørene fått en mer sentral posisjon i utarbeidelsen av den enkelte biografi, sammenlignet med tidligere. Flere av de nyere biografene er et resultat av et tett samarbeid mellom biograf og illustratør, der utviklingen av biografien foregår parallelt. Blant disse er både menn og kvinner. Flere av illustratørene har tidligere laget bildebøker for barn og unge, og/eller har illustrert barne- og ungdomsromaner. De har altså erfaring med å utarbeide bildebøker for barn og unge, der de selv bidrar med verbaltekst og bilder. Man kan si at illustrasjonene i biografier i flere tilfeller er et resultat av illustratørens inntrykk av den biograferte (Bird & Yokota, 2018, s. 282), mer enn at illustrasjonenes primære funksjon er å stå til verbalteksten. Dette tilsier at illustratørens arbeid med å gjengi et levd liv i bilder ligner på det arbeidet som biografen gjør når han eller hun formidler sin versjon av et levd liv gjennom biografens verbaltekst. Biografen og illustratøren inntar i så måte en mer likeverdig

posisjon, der de begge gjenforteller historien om et menneske på sin måte. Det betyr at illustratørens bidrag i utarbeidelsen av biografien må få en større plass i nærlesinger av nyere, norske biografier for barn og unge.

2.3 Oppsummering

Den sjangerhistoriske gjennomgangen viser at biografien for barn og unge er en etablert sjanger, og at dagens biografier er et resultat av styrende sjangertradisjoner og nedarvede forventninger. Biografien har gått fra å ha en oppdragende funksjon, til å være ansett som kilde til kunnskap om mennesker som lever eller har levd. Den sjangerhistoriske oversikten viser også at portrettet og anekdoten er velkjente sjangertrekk både i eldre og nyere, norske biografier for barn og unge. Nordahl Rolfsen har vært en særlig innflytelsesrik foregangsmann både når det gjelder de biografiske tekstenes utforming og biografienes betydning i skolen. I hans lesebøker bidrar anekdotene og illustrasjonene til variasjon, underholdning og kunnskap.

Blant nyere biografier for barn og unge finner vi både biografier som er forholdsvis tradisjonelle i form og innhold. Men det er flere tegn på at biografien er en levende sjanger. Det gjelder særlig de visuelle innslagene i nyere biografier, som i flere tilfeller er mange og varierte. Kombinasjonen av narrative, sakpregede og visuelle fremstillinger påkaller i flere biografier en aktiv leser, som må nærme seg biografien på ulike måter.

I dag er kvinner godt representerte i nyere biografier, selv om flertallet er menn. Det er dessuten flere kvinner blant biografene. Fremdeles utgjør forfattere en stor gruppe blant de biograferte, selv om musikere og idrettshelter i større grad enn tidligere blir omtalt. Utvalget av biografier i denne avhandlinga gjenspeiler at norske kunstnere fortsatt anses for å være kulturformidlere av stor betydning, slik Rolfsen beskrev dem (Ørjasæter, 1981, s. 33).

Den sjangerhistoriske fremstillingen peker frem mot de tre biografiene som blir gjenstand for analyse i kapitlene 4, 5 og 6. Jeg har kommentert at anekdotenes funksjon har vært å markere enkelte karaktertrekk hos den biograferte, særlig i

forbindelse med barndomsskildringene, og dette gjelder også for de anekdotene som leseren møter i de tre biografiene. Som i de eldre og nyere biografiene er den biograferte i de tre biografiene fremstilt som sympatisk og med noen særlige egenskaper, men beskrivelsene i de flere av de nyere biografiene er noe mer nyanserte og dempede.

3. Teoretiske perspektiver

Dette kapittel har til hensikt å etablere et teoretisk rammeverk for nærlesningene av nyere biografier for barn og unge, og for barn og unges møter med biografiene. Jeg skal gjøre rede for teoretiske perspektiver som kan gjøre meg i stand til å nærme meg problemstillingene som gjelder samspillet mellom tekst og bilder i biografier og beskrivelser av den biograferte, og her blir bildebokteoretiske perspektiver (3.1) relevante. Jeg må imidlertid forholde meg til annen teori for å kunne utforske portrettene (3.1.5) og anekdotene (3.2) spesielt, og hvordan disse inngår i biografiens komposisjon (3.3).

For å nærme meg problemstillingene som gjelder barn og unges lesninger av de tre biografiene og deres kunnskap om biografisjangeren, benytter jeg meg av leserorienterte teorier (3.4). En slik inngang understreker at litterær mening skapes i møtet mellom teksten og leseren. Mye av den leserorienterte teorien har vanligvis omfattet lesernes møter med skjønnlitterære tekster og ikke sakprosaetekster. Jeg vil vise hvordan leserorienterte teorier er relevant i en analyse av empiriske leseres møter med biografier. Avhandlinga beveger seg mellom det å studere teksten og det å utforske tekstens meningspotensial som et resultat av møtet mellom tekst og leser. Leseren anses som en premissleverandør i fortolkningsprosessen.

3.1 Bildebokperspektiver

For å kunne forstå hvordan portrettet og anekdoten og andre verbaltekster og bilder virker sammen i en biografi, er det hensiktsmessig å hente teoretiske perspektiver om interaksjonen mellom verbaltekst og bilder fra bildebokforskninga.

I 3.1.1 redegjør jeg for hvordan biografiene i mitt materiale posisjonerer seg i forhold til bildebøker og illustrerte bøker, i lys av Hallbergs (1982) definisjon av bildebøker. Deretter (3.1.2) gjør jeg greie for mulige samspillformer mellom verbaltekst og bilder, med utgangspunkt i Nikolajeva og Scotts bildeboktypologi (2001), før jeg ser

nærmere på teoretiske perspektiver som kan kaste lys over biografiens peritekster (3.1.3). Til slutt diskuterer jeg hvordan litterær personkarakteristikk kommer til uttrykk i bildebøker og illustrerte bøker (3.1.4).

3.1.1 Bildeboka og den illustrerte boka

I artikkelen «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen» (1982) gjør Hallberg rede for hva det er som karakteriserer forholdet mellom bildebokas to tegnsystemer, og hva som skiller bildeboka fra illustrerte barnebøker og barnebøker uten illustrasjoner. Interaksjonen som foregår mellom bildene og verbalteksten omtales som ikonotekst (s. 165). Hallberg understreker at «(...) det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förverkligas som 'bilderboktexten' blir en realitet». Ikonotekstbegrepet viser altså til en gjensidig påvirkning mellom verbaltekst og bilde som blir realisert i møtet med leseren. Hun definerer bildeboka som «(...) en barnbok med en eller flera bilder på varje uppslag» (s. 164), og hvor bildene er det bærende elementet i boka. Hallbergs definisjon representerer en forholdsvis etablert oppfatning innenfor nyere bildebokforskning (Kümmerling-Meibauer, 2018, s. 3). Den *illustrerte* barneboka består av minst én illustrasjon (Kümmerling-Meibauer, 2006, s. 276; Nikolajeva & Scott, 2001, s. 8), og ifølge Kümmerling-Meibauer kan illustrasjonen være et bilde, eller et dekorerende element, for eksempel ornamenter som pryder overgangen mellom avsnittene i teksten (2006, s. 276). En annen kvantitativ forskjell på bildebøker og illustrerte bøker er at antallet sider i en bildebok er færre enn i en illustrert bok, noe som blant annet skyldes at det vanligvis er dyrere å trykke bildebøker (Bird & Yokota, 2018, s. 282).

Mens en bildebok består av verbaltekst og bilder som står i et likeverdig forhold, og hvor et fravær av bilder vil føre til at sentral informasjon blir borte (Hallberg, 1982), blir forholdet mellom verbaltekst og bilde i en illustrert bok beskrevet av Elizabeth Bird og Junko Yokota (2018) som mindre forpliktende: «The pictures in an illustrated book must have relevance to the text but should one remove the illustrations, the writing would stand alone» (s. 281). Altså blir en illustrasjon oppfattet som et eksempel på det verbalteksten forteller (Gunnarsson, 2012, s. 35). På samme tid

poengterer Bird og Yokota (2018) at illustrasjonen i biografien står på egne bein, ved å være illustratørens «(...) parallel 'story' through what is expressed, as the illustrator conveys her own attitudes and knowledge of the subject, attitudes and knowledge that are not necessarily present in the text» (Bird & Yokota, 2018, s. 282).⁵¹ Illustrasjonen tilfører noe mer enn å skulle være et eksempel på det verbalteksten formidler av informasjon. Det er flere eksempler på biografier der illustrasjonene fungerer som «visual response» til verbalteksten, og hvor illustrasjonene er et resultat av illustratørens oppfatninger og kunnskap om den biograferte (s. 282). Dette kan være oppfatninger og informasjon om den biograferte som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i verbalteksten, men som går tapt dersom illustratørens bidrag utelates. I en slik sammenheng blir både illustrasjonen og verbalteksten viktig, og et fravær av bilder vil i så fall bety at leseren mister betydelig informasjon om den biograferte. Å hevde at forholdet mellom tekst og bilder i en illustrert bok er mindre forpliktende, opplever jeg derfor som problematisk. Jeg vil heller si at illustrasjonene får en sentral rolle i formidlinga av et emne i sakprosalitteraturen, som bidrar til «(...) en utvidet omverdensforståelse» (Skyggebjerg, 2012, s. 94), og skaper en større forståelse for det som blir fortalt i verbalteksten.

Et poeng av betydning i denne sammenhengen er at Hallberg argumenterer for at ikonotekstbegrepet også kan anvendes i forbindelse med analyser av illustrerte bøker, fordi *alle* illustrerte tekster har en ikonotekst som det kan være interessant å utforske:

Ikonotextbegreppet har den fördelen att det inte utgår från något som helst primärförhållande bild/text, utan hänsyftar på den helhet som uppstår vid läsning av bild och text. Härav följer at alla typer av illustrerade texter har en ikonotext som kan vara av intresse vid en analys. (Hallberg, 1982, s. 165)

De ovennevnte beskrivelsene av hva det er som karakteriserer en bildebok og en bildeboktekst, er utgangspunktet for hvordan jeg vurderer hvorvidt biografene i mitt utvalg er bildebøker eller illustrerte biografier. I biografene om Lindgren og Merrick er det bilder på alle oppslagene. Dette tilsier at de har flere av de samme egenskapene

⁵¹ Dette blir ytterligere omtalt i kapittel 3.

som bildebøker, og jeg velger derfor å kalle dem *bildebokbiografier*, selv om biografien om Lindgren har mye mer verbaltekst enn biografien om Merrick. Biografien om Merrick er dessuten forholdsvis kort (47 sider). Biografien om Prøysen har ikke bilder på hver side⁵², og er derfor en illustrert biografi. Fordi alle typer illustrerte tekster ifølge Hallgren har en ikonotekst, kan jeg allikevel anvende ikonotekstbegrepet om samspillet mellom verbaltekst og bilder i alle de tre biografiene. Ikonotekstbegrepet understreker hvor viktige bildene også er i en illustrert biografi, og at bildene sammen med verbalteksten utgjør en helhet.

3.1.2 Samspillet mellom verbaltekst og bilder

Det er flere som forsøker å sette opp typologier over bilde–tekst-samspill i bildebøker, deriblant Sipe (1998), Ulla Rhedin (1993) og Nikolajeva og Scott (2001). Nikolajeva og Scott (2001) beskriver hvordan ulik dynamikk mellom verbaltekst og bilder kan arte seg i den enkelte bildebok. Bildebøker der verbaltekst og bilder forteller omtrent det samme og skaper en redundans, kalles for «symmetrical picturebooks» (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 11). I andre bildebøker utfyller verbaltekst og bilder hverandre, noe som for eksempel kommer til uttrykk når bildene utdyper det som står i verbalteksten («complementary picturebooks»). Dersom verbaltekst og bilder gjensidig utvider informasjonen som blir formidlet, er det snakk om «expanding» eller «enchancing» bildebøker. «Enchancing» viser i så måte til bildebøker der «(...) pictures amplify more fully the meaning of the words, or the words expand the picture so that different information in the two modes of communication produces a more complex dynamic» (Nikolajeva & Scott, 2000, s. 225). Nikolajeva og Scott kommer også med eksempler på bildebøker der verbaltekst og bilder problematiserer eller utfordrer hverandre. Dette blir omtalt som «counterpointing picturebooks» (2001, s. 17). I de sammenhengene hvor verbaltekst og bilder står i et motsetningsforhold, blir leseren utfordret til å «(...) mediate

⁵² Biografien består av 151 sider, og 15 av disse har bilder, i tillegg til de bildene som er på biografien peritekster.

between the words and pictures to establish a true understanding of what is being depicted» (2000, s. 226). Til sist nevnes «sylleptic picturebooks», hvilket vil si bildebøker der verbaltekst og bilder synes å fortelle ulike historier. Et slikt forhold mellom tekst og bilder gjør det vanskeligere for leseren å finne en sammenheng mellom verbaltekst og bilder. Flere av samspillformene kan opptre i én og samme bok.

De ulike samspillformene illustrerer hvordan det å lese bildebøker er en kompleks aktivitet, som innebærer at leseren ikke bare må forstå hvordan de to tegnsystemene skal leses hver for seg, men også hvordan samspillet mellom dem skaper mening. Bettina Kümmerling-Meibauer (2018) beskriver kompleksiteten og hva denne betyr for leseren på følgende måte:

In order to fully grasp these complex relationships and to appreciate the sophisticated combination of text and images, picturebooks demand specific cognitive, linguistic and aesthetic capacities on the part of the reader. Even picturebooks that seem to be quite simple at first glance reveal an astounding complexity (...). (Kümmerling-Meibauer, 2018, s. 1)

I tillegg til at leserens evner til å forholde seg til bildebøkernes ulike uttrykk blir utfordret, er det ikke alltid like enkelt å avgjøre hvilke samspillformer som er aktualisert i en bildebok. Det er opp til leseren å reflektere og trekke slutninger på bakgrunn av det samspillet som kommer til uttrykk. I forlengelsen av disse beskrivelsene av forholdet mellom tekst og bilder er det verdt å spørre seg om hva slags informasjon unge lesere kan få ut av tekst og bilder som er å finne i biografier, og hvordan de går frem for å finne denne informasjonen.

3.1.3 Peritekster

Jeg har tidligere nevnt at portrettet er et essensielt visuelt element i biografier, ikke minst på biografiens forside. Møtet med biografiens forside gir leseren et første inntrykk av hvem den biograferte er, og hvordan den biografertes liv og virke gjenfortelles. Forsidebildet utgjør det som er biografiens peritekst.

Gérard Genette (1997b) omtaler all tekst som ikke er en del av handlinga eller diskursen, men som rammer inn historien som fortelles, for *paratekster*: «For us,

accordingly, the paratext is what enables a text to become a book and to be offered as such to its readers and, more generally, to the public» (1997b, s. 1). Paratekstene viser altså både til verkets interne betydningsforhold og til forhold som befinner seg utenfor teksten. Genette deler så paratekstene inn i to underkategorier; epitekster og peritekster. *Epitekster* er de tekstene som har en relevans for forståelsen av et litterært verk, men som ikke er representert i selve verket (s. 344). Dette kan være tekster som er ment for offentligheten, som forfatterens uttalelser om arbeidet med verket, forfatterintervjuer, og uttalelser fra forlaget. Epitekstene kan i enkelte sammenhenger være av en mer privat karakter, som forfatterens brev og dagbok, og har i så måte en bestemt mottaker (s. 371). *Peritekster* omfatter elementer som forfatternavn, titler, undertitler, dedikasjoner, typografi, bokformat, epigrammer og forord (Genette, 1997b, s. 17). Genette nevner også illustrasjoner som et eksempel på peritekster (s. 405-406), selv om de ikke får noe særlig omtale. I det følgende konsentrerer jeg meg først og fremst om peritekstene.

Innenfor bildebokforskninga har bildebokas peritekster fått mye oppmerksomhet, blant annet gjennom bidrag fra Ulla Rhedin (1993, 2004), Lawrence R. Sipe og Caroline McGuire (2006), Ingeborg Mjør (2010), Teresa Duran og Emma Bosch (2013), Sandra Beckett (2012), Bettina Kümmerling-Meibauer og Jörg Meibauer (2011) og Sylvia Pantaleo (2014, 2018). Interessen for bildebokas peritekster kan skyldes at de har stor innflytelse på hvordan man leser og forstår bildeboka, og fordi de bidrar til å utvide hovedteksten på en eller annen måte: «(...) the cover of a picturebook is often an integral part of the narrative, especially when the cover picture does not repeat any of the pictures inside the book» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 241). Peritekstene kan altså inneholde sentral informasjon som må ses i sammenheng med den øvrige informasjonen i bildeboka. Interessen kan også være et resultat av at peritekstene utgjør en så stor del av bildeboka, og som gir forfatter, illustratør og forlag en «tumleplass».

Nikolajeva og Scott (2001, 2006) knytter peritekstbegrepet til ulike dimensjoner ved bildeboka. De viser blant annet hvor relevant bildebokas format er for måten leseren opplever boka på. Bildebøker med et liggende format får særlig frem rom og bevegelse (2006, s. 242), mens Rhedin (1993) gjør rede for hvordan høydeformatet

understreker sentrale egenskaper ved karakteren eller objektet som er avbildet (s. 158). Formatet kan i enkelte sammenhenger være et resultat av bildebokskaperens stil og personlige smak. Tittelen på boka sammen med bildet på forsiden inneholder informasjon om hva eller hvem boka handler om, og kan for eksempel fortelle leseren noe om karakterens egenskaper (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242). Av norske bildebøker er *Gorm er en snill orm* av Camilla Kuhn, *Skylappjenta* av Iram Haq og Endre Skampfer, *Spelejenta* av Jon Fosse og Øyvind Torseter og *Den grådige ungen* av Gro Dahle eksempler på dette. Typografiske elementer har også innflytelse på hvordan boka blir lest og forstått, og forsideteksten er for leseren det første møtet med bokas typografiske særegenheter. Som på bildebøkene er det sannsynlig at tittelen på forsiden på biografier forteller leseren om hvem som blir biografert. Den kan også signalisere hva det er ved den biograferte som blir vektlagt i biografien. Kanskje kan tittelen også vise til det den biograferte har oppnådd. På den måten blir leseren forberedt på det som måtte komme i biografien.

Som resten av bildebokas peritekster har forsidebildet en direkte sammenheng med bokas øvrige handling og stil, og er derfor en sentral kilde til informasjon. Rhedin (1993) understreker dette på følgende måte: «Det kan samtidig utnyttjas som konstnärlig och narrativ upptakt och ge en försmak av illustrationernas stil, teknik och stämningar liksom en glimt av själva motivet» (s. 146). Dermed blir forsidebildet «(...) en öppning in i boken» (s.144). I andre tilfeller kan bildet på forsiden også være representert inne i boka, og signaliserer hvilke scener som blir oppfattet som spesielt viktige av bildebokskaperne (og forlaget) (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 246). Dersom scener fra enkelthendelser er avbildet på forsiden, vitner dette om at denne enkelthendelsen er av en særlig betydning. Det samme gjelder om den biograferte er omgitt av andre mennesker. Det er ikke usannsynlig at disse menneskene har en sentral funksjon i biografien. Men forsiden kan også gi leseren et visst inntrykk av hva det er som karakteriserer biografens øvrige visuelle egenskaper.

Også baksidens utforming og innhold kan ha innflytelse på hvordan bokas innhold oppfattes (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 247). Det kan være figurer eller objekter som ellers ikke blir gjengitt i bildeboka, eller verbalteksten appellerer til leserens nysgjerrighet gjennom spørsmål som man forventer blir besvart inne i boka. I de

tilfeller hvor baksiden ligner forsiden, oppleves baksiden som en naturlig fortsettelse av forsiden og det som blir fortalt i bildeboka. Det betyr at boka kan brettes ut og til sammen utgjøre et stort bilde.

Noe som er særegent for flere nyere, norske biografier, er forordet. Det er også en del av bokas peritekster, og legger noen føringer for hvordan en biografi blir lest. Hensikten med et forord er, ifølge Genette, å sørge for å motivere leseren til å lese boka (1997b, s. 196-197). Hvor motivert leseren blir, avhenger blant annet av hvor troverdig fortelleren fremstår når det gjelder å formidle viktigheten av bokas innhold. Genette poengterer dessuten at et forord kan romme instruksjoner for hvordan den øvrige teksten skal leses og forstås, samt informasjon om bokas tilblivelse: «The original preface may inform the reader about the origin of the work, the circumstances in which it was written, the stages of its creation» (Genette, 1997b, s. 210). En biografis forord kan inneholde informasjon om hvilke kilder biografen har forholdt seg til, hva som kan ha inspirert ham eller henne til å skrive en biografi om vedkommende, hvordan dette arbeidet har artet seg og hvordan biografen posisjonerer seg i forhold til den biograferte. Innholdet i et forord er avhengig av hvem som skal lese det. I kapittel 2 kom jeg med eksempler på hvordan enkelte eldre barne- og ungdomsbiografier henvender seg til en avgrenset målgruppe allerede i forordet.⁵³ Dette bidrar til å inkludere enkelte lesere, mens andre ekskluderes.

Mens forordet skal motivere leseren til å lese teksten og forklare hva teksten handler om og hvordan den kan leses, får etterordet en annen funksjon. Det kan ha en slags oppsummering, og være en påminnelse om hvor betydelig bokas innhold er. I en biografi er det sannsynlig at etterordet oppsummerer den biografertes betydning i en større sammenheng, eller inneholder noen nye spørsmål som biografen og leseren ikke har funnet svar på. I de eldre biografiene fra første halvdel av 1900-tallet er det vanligere med forord enn med etterord. Vi finner imidlertid et eksempel på et etterord i Kåre Holts *Kleng Peerson og Nils med luggen* fra 1949. Dette etterordet dreier seg

⁵³ «Gutter av det tyvende århundre vil altså høre *virkelighetens eventyr*» (Amundsen, 1934, s. 1).

først og fremst om hvilke kilder Holt har benyttet seg av. I nyere biografier for barn og unge er det vanligere med etterord, og disse inneholder ofte en refleksjon om den biografertes ettermæle og hvilke kilder biografen har brukt.

Peritekster omfatter både visuelle og verbale tekster som er plassert rundt bokas hoveddel. Genettes (1997b) beskrivelser av hva det er som karakteriserer de ulike elementene som utgjør en boks peritekster, vil i så måte fungere som et teoretisk utgangspunkt når jeg nærleser de tre biografiene. Et anliggende i nærlesingene blir å studere hvilke føringer forordet legger for hvordan biografien blir lest, hvilke forventninger forordet måtte gi leseren, og hvordan fortelleren posisjonerer seg i sitt forhold til den biograferte. Like relevant er det å se nærmere på biografienes forsider og baksider, og hva det er som karakteriserer kombinasjonen av verbaltekst og bilder på disse sidene, i lys av Nikolajeva og Scotts (2001) bildebokteori. Særlig aktuelt er det å studere hvordan den biograferte er gjengitt visuelt på biografienes forsider, og hva slags informasjon om den biografertes liv og virke som leseren blir introdusert for på biografienes forside og bakside.

3.1.4 Litterær personkarakteristikk i bildebøker og illustrerte bøker

Sentralt i de tre nærlesingene av biografiene er fremstillingen av den biograferte, og det er derfor nødvendig å studere hvordan personkarakteristikk kommer til uttrykk i samspillet mellom tekst og bilder. At bilder utgjør romlige, ikoniske tegn, og verbalspråket består av lineære, konvensjonelle tegn (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1), får konsekvenser for bildebokas fremstillinger av karakterer:

If we consider what images and words each do best, it is clear that physical description belongs in the realm of the illustrator, who can, in an instant, communicate information about appearance that would take many words and much reading time. But psychological description, though it can be suggested in pictures, needs the subtleties of words to capture complex emotion and motivation. (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 83)

Fremstillinger av hvordan karakterer tenker og føler, blir i verbalteksten tydeliggjort gjennom skildringer, beskrivelser av hvordan karakteren henvender seg på til andre eller behandler andre, gjennom sammenligninger eller kontraster og gjennom synsvinkelskifte. Man får også et inntrykk av karakterers egenskaper gjennom

dialoger (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 81-82). Nikolajeva og Scott understreker dessuten hvordan fiktive karakterers navn tilkjenner visse egenskaper ved karakteren.

Gjennom bildene får leseren et umiddelbart inntrykk av karakterens ytre egenskaper, være seg utseende eller sinnstemning. Ifølge Perry Nodelman (1988) gir bildet oss «(...) information about personality that writers must work hard at expressing in words» (1988, s. 206). Gjennom ulike kompositoriske grep, som variasjoner i bildeutsnitt og perspektiver, farger og plassering, understreker bildene egenskaper hos karakteren og hans eller hennes forhold til sine omgivelser på en konsentrert måte. Som jeg var inne på i forbindelse med beskrivelsen av gruppeportrett (3.1.7), vil for eksempel en persons plassering og størrelse fortelle leseren om karakterens posisjon og status: «We assume that a character depicted as large has more significance (and maybe more power) than the character who is small and crammed in the corner of a page» (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 83). Nina Christensen (2003) understreker hvordan bruken av bakgrunnsfarger i bildebøker signaliserer den stemninga karakteren måtte være i, og at et ultranært utsnitt, som for eksempel et øye eller delen av ansiktet, i større grad avslører karakterens emosjonelle tilstand gjennom detaljer enn et totalt eller ultratotalt utsnitt (s. 102-105). Kommer man tett på skikkelsen på bildet, er det skikkelsen som er i fokus, og miljøet rundt blir mindre relevant. Kroppsspråket forteller leseren noe om hvem den biograferte er, og hvordan vedkommende forholder seg til sine omgivelser: «Er personen generelt afbildet i bevægelse eller stillesiddende, leder et sådant simpelt træk beskueren i retning af, om personen skal betragtes som en aktiv, udadvendt og nysgerrig figur eller som et relativt roligt, passivt og indadvendt individ (Christensen, 2003, s. 118)». Ifølge Christensen er barnet i bildebøkene som oftest fremstilt aktivt, fordi bildebøkens fortellinger er handlingsorienterte, og fordi illustrasjonene som oftest viser situasjoner hvor det skjer en utvikling.

De overnevnte teoretiske perspektivene om verbalteksten og bildenes egenskaper når det gjelder karakterskildring i bildebøker fungerer som et utgangspunkt for å si noe om fremstillingen av de biograferte i de tre biografiene. Det blir relevant å studere om og hvordan portrettene og anekdotene tilkjenner den biografertes særlige

egenskaper, om portretter der vedkommende er avbildet med andre kan fortelle leseren noe om den biografertes relasjoner til familie og venner, og hvordan sentrale hendelser og erfaringer i den biografertes liv kommer til uttrykk i bildene. Men de teoretiske perspektivene blir også av stor betydning når jeg gjør rede for elevenes lesninger av, og samtaler om de biografiske tekstene. Hva slags informasjon om den biograferte opplever elevene at portrettene kommuniserer? Og oppleves denne informasjonen som sammenfallende med den informasjonen som verbalteksten kommuniserer til leseren?

3.1.5 Portrettet

En bildesjanger som bildebokforskninga i liten grad konsentrerer seg om, er portrettet. Dette til tross for at bilder av ansiktet er så rikt på emosjonell og personlig respons (Mjør, 2015). Portrettet utgjør et visuelt element i de aller fleste eldre biografier for barn og unge, og representerer en omfattende tradisjon innenfor kunsthistorien, og er blant annet materialisert gjennom skulpturer, malerier, medaljer og mynter (Beyer, 2003), miniatyrportretter på elfenben (Ugelstad, 2014) og fotografier.⁵⁴ Det franske ordet *portrait* er avledet fra verbet *portraire*, som betyr «å tegne», av latin *protrahere*, «trekke fram» (Caprona, 2013, s. 604). På tysk er det to begreper som anvendes om portrettet; enten brukes det tyske ordet *Bildnis* fra det gamle høytysk-uttrykket *bilidi* (bilde, reproduksjon), eller det latinske ordet *Porträt*, som i større grad viser til den portrettertes indre karaktertrekk (Beyer, 2003, s. 16).

Freeland (2007, 2010) utforsker hva som karakteriserer et portrett, dets form og funksjoner. Å studere portrettene i nyere biografier for barn og ung i lys av hennes portrett-typologi, bidrar til en bevissthet om hvilke særlige egenskaper portrettet har, som ikke nødvendigvis verbalteksten kan kommunisere. Freeland (2010) definerer

⁵⁴ Det er ikke uvanlig at man bruker uttrykket *portrett* om en biografi eller biografilignende tekst. Egeland (2000) forstår portrett som en gjengivelse av et levd liv som er snevrere enn biografien, og som forholder seg mindre forpliktende til kildematerialet (s. 89). Videre i avhandlinga vil *portrett* først og fremst dreie seg om det visuelle portrettet, og ikke som et synonym til biografilignende sjangre.

portrettet på følgende måte: «A portrait is a representation or depiction of a living being as a unique individual possessing (1) a recognizable physical body along with (2) an inner life, i.e. some sort of character and/or psychological or mental states» (2010, s. 5). Portrettet er altså en representasjon eller fremstilling, som viser frem den portrettertes ytre og indre karaktertrekk for tilhørerne. Freelands definisjon krever en videre redegjørelse, og i det følgende beskriver jeg aspekter ved hennes portrett-typologi (2007, 2010).

Ifølge Freeland (2007) har portrettet fire sentrale egenskaper. For det første, fremstilles den portretterte gjennom ytre karakteristika (s. 100). Det må altså være ytre trekk ved den portretterte som er gjengitt på portrettet for at tilhørerne skal kunne gjenkjenne vedkommende. For det andre, er portrettet et bevis på at vedkommende har eksistert – portrettet understreker hans eller hennes (tidligere) tilstedeværelse: «The image can show that a person existed: that he or she is or was there. (...) the portrait functions like an icon to certify or manifest some sort of presence» (Freeland, 2007, s. 101). Portrettet er skapt her og nå, men har et tilbakeskuende vesen. Portrettet viser til et tidligere øyeblikk, der et møte mellom den portretterte og kunstneren eller fotografen utspilte seg, og hvor portrettet ble til. Det kan være snakk om et fysisk møte, eller et «visuelt» møte, der kunstneren baserer sitt portrett på andre portretter av den portretterte. Portrettøren kan også basere portrettet på verbale forelegg, som brev og dagbøker. Når portrettet er representasjoner av mennesker som ikke lever lenger, blir portrettet et slags memoria over de døde. Portrettet bringer tilskuerne nærmere den portretterte, ved at man blir minnet på hans eller hennes eksistens, og enkelte hendelser eller forhold som den portretterte har vært involvert i.

For det tredje kan portrettet være en «emotional characterization», hvilket vil si at portrettet forteller noe om den portrettertes personlighet, følelser og holdninger (Freeland, 2007, s. 101-102). Hans eller hennes kroppsholdning og plassering, lys og skygge, utsnitt og perspektiv bidrar til at tilhøreren kan få et inntrykk av hva slags sinnsstemning den portretterte måtte være i. For det fjerde, kan et portrett fange den portrettertes essens eller «air», et uttrykk som Freeland henter fra Roland Barthes (2001) og hans teoretiske betraktninger om at enkelte portretter representerer det han kaller for «sannhetens uttrykk». I *Det lyse rommet. Tanker om fotografiet* (2001)

skriver Barthes om hvordan et fotografi av hans nylig avdøde mor greier å fange hennes «air», en slags innerste identitet, et «sannhetens uttrykk». Møtet med dette portrettet blir en opplevelse som preges av en sterk gjenkjennelse: «En plutselig oppvåkning hinsides all 'likhet' finner sted, en *satori*, hvor ordene svikter, den sjeldne og kanskje enestående evidens som bare sier: 'Slik ja, slik, og ingenting mer'» (Barthes, 2001, s. 131). Barthes' innflytelse på Freeland's oppfatninger av det visuelle portrettet kommer blant annet til uttrykk når hun beskriver portrettets «air» på følgende måte: «Surely there is something in great portraits from history that holds our attention just because we *do* seem to see in them a person's very essence, their 'air'» (Freeland, 2010, s. 44). Freeland understreker at portrettets «air» både er en egenskap ved portrettet, og at det handler om hvordan tilskueren erfarer møtet med portrettet. Uavhengig av om portrettet er malt, tegnet eller fotografert opplever tilskueren en eller annen form for gjenkjennelse, som har sitt opphav i minner fra et møte med den portrettede eller det den portrettede representerer. Det kan for eksempel være en konkret hendelse som den portrettede har vært involvert i, og som har gjort et inntrykk på tilskueren. Kunstneren eller fotografen har greid å fange et uttrykk, en gest eller en grimase som er karakteristisk for ham eller henne, og som tilfører portrettet «noe mer» enn bare å være kunstnerens gjengivelse.

Freeland (2007) diskuterer videre hva det er som skiller portrettfotografier⁵⁵ fra de tegnede og malte portrettene, og hun stiller følgende spørsmål: «Are portraits in photography inherently more realistic or more revealing or truthful than those of painting?» (2007, s. 102). Hun problematiserer en generell oppfatning om at fotografiet er et avtrykk av virkeligheten, og at portrettfotografiet i større grad enn andre portretter gjengir den portrettede mer «riktig». Oppfatningen har sitt opphav i at portrettfotografiet på et tidlig tidspunkt ble oppfattet som «en mekanisk transkribert sannhet», som gjennom detaljerte gjengivelser av den portrettede og produsert ved hjelp av fysisk-kjemiske prosesser var uten menneskelige intensjoner

⁵⁵ *Fotografi* er avledet av gresk *phos*, *phot*, som betyr «lys», og *graphos*, «skrift» (Larsen, 2004, s. 18). Fotografi kan altså bety «å skrive med lys».

(Hoel, 2005, s. 289). Freeland (2007) minner leseren på at portrettfotografiet ikke nødvendigvis gir et mer virkelig bilde av den portrettede enn et malt eller tegnet portrett. Portrettfotografiet kan være uklart eller vanskelig å lese, det kan være over- eller undereksponert, eller det er tatt fra et perspektiv som gjør at den portrettede er vanskelig å gjenkjenne eller oppleves utydelig. Både fotografen og tegneren eller maleren kan ved hjelp av kompositoriske grep understreke eller tildekke enkelte av den portrettedes karaktertrekk, eller få frem en spesiell stemning i portrettet: «Photographers too use lighting, angle, depth of field, film and lens, and composition to bring out aspects of a person's demeanor that they notice, just as a painter highlights things in making a portrait» (Freeland, 2007, s. 105). Uansett format, være seg malte, tegnede eller fotograferte portretter er de gjengivelser av et eller flere mennesker som har levd eller lever.

På bakgrunn av Freelands portrett-teori (2007, 2010) er det mulig å komme fram til en oppfatning om hva et portrett er slike det forekommer i en biografi: *Et portrett gjengir ulike egenskaper hos den portrettede, være seg ytre eller indre karaktertrekk.* Det er altså snakk om en eller annen form for gjenkjennelse for leseren. Gjenkjennelsen kan for eksempel skyldes tilskuernes assosiasjoner til det den portrettede har oppnådd, at assosiasjonene kommer til uttrykk i møtet med portrettet, og at leseren gjenkjenner den biograferte i portrettet på bakgrunn av den informasjonen som ellers gis i biografien. I møtet med portrettet lærer vi noe om ett eller flere mennesker, som hvordan disse menneskene ser ut, og «(...) how they felt and what they were like. We see in a portrait how one human being saw and interpreted another human being» (Freeland, 2010, s. 298). I Freelands definisjon av portrett brukes benevnelsen «a living being» (2010, s. 5) om den portrettede. I mine nærlesinger utgjør «a living being» skikkelser som har levd, som den biograferte, familiemedlemmer, venner og bekjente, selv om enkelte litterære figurer opptrer sammen med den portrettede.

Jeg har så langt gitt en generell beskrivelse av det individuelle portrettet slik det blir omtalt av Freeland, og dette er representert flere steder i de tre biografiene. Hvordan indre og ytre karakteristikk kommer til uttrykk i et portrett, blir sentralt når jeg fokuserer på ulike typer portretter som er representerte i de tre biografiene. Men man

finner ulike *typer* portretter i biografiene, på bakgrunn av antallet mennesker som blir portrettert og hvilke egenskaper ved den portrettede som kommer til uttrykk. Dette er gruppeportrettet og kunstnerportrettet. Fordi kunstnerbiografiene utgjør flertallet av nyere, norske biografier som er utgitt for barn og unge (Goga, 2014, s. 76), noe som mitt utvalg gjenspeiler, er det aktuelt å studere enkelte av kunstnerportrettene i disse biografiene. Jeg velger også å se nærmere på gruppeportretter, fordi de innehar andre kompositoriske muligheter (West, 2004) enn det individuelle portrettet. Dessuten finner vi flere gruppeportretter i de tre biografiene. Siden Freeland i mindre grad kommenterer kunstnerportrettet og gruppeportrettet spesielt, må jeg i de to neste delkapitlene basere mine beskrivelser på annen teori, blant annet representert ved Shearer West (2004). Hun beskriver de ulike portrettenes form og funksjoner i en kunsthistorisk sammenheng. I de to beste delkapitlene gjør jeg greie for hva det er som kjennetegner portrett-typene, og hva de kan fortelle om den portrettede.

3.1.6 Kunstnerportrettet

I kunsthistorisk sammenheng regnes kunstnerportretter som en type åndsportretter, og de portrettede er som oftest filosofer, forfattere, vitenskapsmenn og billedkunstnere (Lange, 1993). Marit Lange gjør greie for hvordan et kjent kunstnerportrett, forfatterportrettet, skal favne mer enn å avbilde den portrettedes ytre egenskaper: «Et forfatterportrett peker gjerne ut over selve den fysiske form, det jordiske kall – og inn mot det åndsliv som man forbinder med den avbildede» (s. 9). Det er altså snakk om en type portretter som ikke bare viser hvem kunstneren er, men som også får frem forbindelseslinjer mellom kunstneren og kunstnerskapet. Denne sammenhengen mellom kunstneren og hans eller hennes kreative arbeid kan komme til uttrykk ved at portrettet kommuniserer en stemning eller atmosfære som på et eller annet vis er representert i hans eller hennes kunstnerproduksjon. Bærer et forfatterskap preg av melankoli og pessimisme, er det sannsynlig at forfatterportrettet også vil kommunisere et visst alvor. I enkelte sammenhenger har et portrett blitt revidert i etterkant for å gjenspeile stemninga som karakteriserer kunstnerskapet. Et eksempel på dette, er et manipulert portrett av Amalie Skram fra 1885 (Bjørnskau, 2017). På

det originale portrettet har hun på seg en hvit kniplingsbluse, mens på det offisielle portrettet har blusen blitt farget (håndkolorert) svart, noe som i større grad harmonerer med de mørke, naturalistiske elementene i romanene hennes. At enkelte portrettfotografier kan bli manipulerte for å imøtekomme det inntrykket man måtte ha av forfatteren gjennom forfatterskapet, underbygger Freelands (2007) poeng om at portrettfotografiet ikke er mer sant enn andre portrett-typer. Dette stiller portrettene i en mellomposisjon mellom virkelighet og fiksjon (Bjørnskau, 2017).

Kunstnerportrettet viser ikke bare til den portrettertes kunstnerskap. I enkelte sammenhenger kan kunstnerportrettet understreke den portrettertes unike kreativitet eller intellekt. West (2004) gjør rede for hvordan mange mindre flatterende fremstillinger av kunstnerportretter på 1800-tallet hadde som hensikt å understreke det uperfekte ytre, for å forsterke det perfekte indre: «A genius was felt not only to be above normal human beings in their intellectual or literary powers, but their concentration on higher things was seen to place the qualities of the mind above those of the body» (West, 2004, s. 88). Ifølge West er det i dag mer vanlig å fremstille de store kunstnerne så ordinære som mulig, men «(...) there remains a fascination with the 'difference' of famous creative people and how that might be expressed in a portrait» (2004, s. 93). Et aspekt ved nyere kunstnerportretter der kunstneren fremstilles på en ordinær måte, er hvorvidt det ordinære er like interessant for tilskuerne, og hvor ordinært et portrett av kunstneren *kan* være. Tilskuerne vil muligens bære med seg en erfaring med kunstnerens kunstnerskap, som påvirker opplevelsen av portrettet. Dermed vil aldri kunstnerportrettet kunne være en fremstilling av et ordinært menneske dersom den portrettertes kunstnerskap er kjent for tilskuerne.

Kunstnerportrettene kan være både malte og tegnet, og de kan være fotografier. De kan ha blitt laget eller tatt i forbindelse med lanseringen av en utstilling eller utgivelse, eventuelt i sammenheng med at vedkommende har fått en pris eller annen utmerkelse, eller de er utarbeidet på initiativ fra kunstneren selv, med et privat formål. Det å ha blitt portrettert flere ganger på et lerret eller fotografi oppleves som et tegn på at kunstneren blir oppfattet som betydelig i sin samtid. Det er nærliggende å tenke at jo flere portretter det eksisterer av vedkommende, være seg tegnede og

malte portretter eller portrettfotografier, desto viktigere posisjon har denne kunstneren. Kanskje blir dette enda tydeligere i forbindelse med malte portretter, fordi denne typen portretter som oftest er dyrere å produsere. Antall portretter blir i så måte markører for den portrettertes posisjon (West, 2004).

3.1.7 Gruppeportrettet

Det er det individuelle portrettet som dominerer i eldre biografier for barn, noe som kan skyldes at man gjerne ville ha den biograferte i fokus, og at det var kostbart å ha flere bilder i biografiene. Men i de nyere biografiene der det visuelle blir mer fremtredende finner vi mange eksempler på gruppeportretter. West (2004) understreker at gruppeportrettet «(...) includes two or more individuals who usually have some sort of relationship based on legal contract, blood ties, or professional or personal affiliation» (2004, s. 105). Gruppeportrettet gir kunstneren eller fotografen muligheter for en større grad av komposisjonsmessig eksperimentering (West, 2004). På bakgrunn av den portrettertes plassering, kan man få et inntrykk av hvilken rolle og status den portretterte har eller ønsker å ha. Gjennom plasseringen får tilskueren for eksempel informasjon om hvem som har mest autoritet eller moralsk ansvar i gruppa (Freeland, 2010, s. 104), enten ved at vedkommende har den mest sentrale posisjonen i bildet, eller får størst plass. West sammenligner gruppeportrettet med teatraliske fremføringer, «(...) as figures can be shown interacting with each other as well as posing for the portraitist» (West, 2004, s. 105). Også de ulike skikkelsenes klesdrakt kan fortelle tilhøreren noe om deres roller i forhold til hverandre, eller i samfunnet ellers. Gruppeportrettets endelige plassering (for eksempel hvor portrettet henges opp i et hjem), hvordan portrettet blir brukt og hvem som eier det, gir informasjon om gruppas posisjon.

Familieportrettet er ett av de vanligste gruppeportrettene (West, 2004, s. 107), og viser hvem som er familiens medlemmer. Et familieportrett kan bestå av få (for eksempel et brudepar) eller mange familiemedlemmer (storfamilie), men som oftest vil de portretterte i et familieportrett være foreldre og barn. Familiemedlemmenes roller kommer, som på gruppeportretter ellers, til uttrykk gjennom måten de er

plassert på. Barnas kjønn og alder kan ha en betydning for hvordan barna er plassert i forhold til sine foreldre (de eldste barna bakerst, de yngste foran). Familieportrettet kan til en viss grad gi et innblikk i hva slags verdier familiekonstellasjonene er bygd på. Ifølge Birkeland og Mjør (2012) avhenger barnets plassering i forhold til voksne av en historisk og kulturell kontekst og av hvilke barndomsoppfatninger og syn på barn som til enhver tid råder. At barna er plassert i midten av et familieportrett, signaliserer at barnet har en egenart i familien, og ikke bare regnes som arbeidskraft i storfamiliefellesskapet (s. 15).

Familieportrettet informerer tilhørerne ikke bare om hvem familien er, men også om hvordan familiemedlemmene vil bli husket. I det sistnevnte tilfellet kan det hende at de portretterte har kledd seg i andre klær enn de pleier å bruke, kunstneren legger inn noen forskjønnende elementer, eller de portretterte opptre sammen med mennesker som de til vanlig ikke har så mye med å gjøre. Dessuten gir omgivelsene (rekvisitter som møbler, vaser, gardiner, etc.) portrettet en viss utsmykning. Det understreker igjen hvordan portretter i mange tilfeller kan sies å være iscenesettelser (West, 2004).

Vår tids familieportretter er ifølge West (2004) et uttrykk for et privat fellesskap, og dette private fellesskapet kommuniseres blant annet gjennom graden av hengivelse og intimitet mellom de portretterte. Måten et ektepar på et bryllupsportrett er plassert i forhold til hverandre, hvordan de er kledd og måten kroppene berører hverandre på (for eksempel hendene), bekrefter ekteskapsinngåelsen og den emosjonelle relasjonen mellom de portretterte. Fortsatt er gruppeportretter sentrale markører for fremtredende hendelser, som bryllup, dåp og konfirmasjon, men de aller fleste portretter er fotografier, da malte portretter som oftest er kostbare og tidkrevende å produsere. Man kan si at malte portretter har vært forbeholdt familier med en viss betydning og/eller formue. I sin studie av ulike portrett-typer finner Lin Prøitz (2007) at enkelte portretter, særlig familieportrettene, har endret seg overraskende lite fra andre verdenskrig og frem til i dag (s. 74). Det gjelder hvem som er representert på familieportrettet, hvordan de portretterte er oppstilt, og i hvilke formelle sammenhenger det blir tatt eller utarbeidet gruppeportretter. Det bidrar til at tilhørerne raskt kan gjøre seg opp en mening om hvem som har hvilken status på de

eldre gruppeportrettene, og at skikkelsene på portrettene inngår i et bestemt fellesskap.

Men gruppeportrettet og andre portretter har i dag også en funksjon i mindre formelle sammenhenger. Det kan være portretter som er tatt på arbeidsplassen, på fest, på reise og i forbindelse med besøk. Enkelte portretter skal beskrive en stemning og er ikke tilknyttet en konkret hendelse, men dokumenterer hverdagshendelser. Det betyr at de portrettede ikke nødvendigvis har den tette forbindelsen som karakteriserer forholdet mellom deltakerne på eldre portretter. Altså vil ikke vår tids hverdagsportretter alltid kunne gi den samme informasjonen om de portrettede som på tidligere portretter.

I gjennomgangen av teoretiske perspektiver om portrettet, har jeg blant annet konsentrert meg om to typer portretter og hvilke egenskaper de har. En av gruppeportrettets funksjoner er å understreke den portrettedes gruppetilhørighet, mens kunstnerportrettet framhever den portrettedes virke og styrker vedkommendes posisjon. Jeg har også vært inne på hvordan tilskuere med sin forkunnskap og forventninger til et kunstnerportrett bidrar til at det skapes sammenhenger mellom portrett og kunstnerskap, som ikke direkte kommer til uttrykk i portrettet. Selv om det åpenbart er forskjeller mellom malte, tegnede og fotograferte portretter, er de alle representasjoner, som i enkelte sammenhenger tilslører, understreker og fremhever egenskaper hos den portrettede gjennom ulike grep fra fotografen eller kunstnerens side. Den teoretiske redegjørelsen om portrettet blir et utgangspunkt for å studere portrettene som blir analysert i nærlesingene og i den empiriske studien.

3.2 Anekdoten

Som portrettet er anekdotiske fortellinger et etablert sjangertrekk i barne- og ungdomsbiografier, og begge representerer gjengivelser av den biograferte på ulike måter. I kapittel 2 ble anekdoter nevnt i forbindelse med de første biografilignende tekstene som ble skrevet for barn, deriblant den oversatte samlinga med eksempelhistorier; *Stories for Boys and Girls Who Loved the Savior. A Token for Children* (Janeway&West) fra 1671. Anekdotene i disse eksempelhistoriene hadde en

tydelig oppdragende funksjon og inngikk i en religiøs kontekst, og handlet om barns små og store gjerninger. Anekdotene har etter hvert fått litt andre funksjoner i litterære tekster, noe som blir klarere i de tre nærlesningene og i elevenes lesninger. Det nevnte eksempelet illustrerer imidlertid at anekdoten har en solid forankring i eldre og nyere biografilignende tekster.

Både Gross (2006) og Gossman (2003) understreker at anekdoten har visse egenskaper som skiller den fra andre kortere, narrative verbaltekster. Måten de nærmer seg anekdoten på varierer, men bidrar til å plassere anekdoten inn i en større sammenheng. Gossman (2003) beskriver anekdoten i lys av historiske tekster, og diskuterer hvilken rolle anekdoten har hatt i disse tekstene, mens Gross (2006) presenterer og omtaler anekdoter om kjente forfattere, studerer hva det er som karakteriserer dem, og hva de kan fortelle om kunstnerens forfatterskap. Deres teoretiske refleksjoner om anekdoten utfyller hverandre, og gir et tydeligere bilde av hva det er som karakteriserer anekdoten, noe som gjør det enklere å identifisere anekdoter i biografiene, og hvordan de bidrar til å etablere et bestemt inntrykk av den biograferte.

Anekdotebegrepet har sitt opphav i det greske suffikset *an*, som betyr nektende, «ikke», og *ekdotos*, «utgitt», og viste i antikken til fortellinger eller rykter om sentrale samfunnsskikkelser som ikke var ment for offentligheten (Gross, 2006). Gross definerer anekdoten som «(...) a short account of an entertaining or interesting incident» (2006, s. vii). Dette er en ganske generell beskrivelse av anekdoten, og kan i utgangspunktet omfatte andre korte fortellinger, som for eksempel vitser. Det er derfor nødvendig å komme frem til hva det er som skiller anekdotene fra andre narrative fremstillinger.

I sine beskrivelser av anekdoten løfter Gross (2006) frem tre aspekter ved anekdoten. Det gjelder hvem og hva anekdoten handler om, samt dens sannhetsverdi. Et poeng hos Gross er at anekdoten har en direkte tilknytning til enkelthendelser, og hendelsene involverer mer eller mindre profilerte personer som lever eller har levd. I introduksjonen til *The New Oxford Book of Literary Anecdotes* (2006) er Gross spesielt opptatt av å beskrive anekdoter om forfattere. Disse anekdotene, omtalt som

literary anecdotes, handler om forhold som berører forfatterskapet, deriblant «(...) the working habits of authors, their sources of inspiration, their attitude to colleagues, their dealings with publishers, and a dozen different aspects of their careers» (Gross, 2006, s. ix). Samtidig gir han uttrykk for at det er gjennom anekdotene at vi blir bedre kjent med forfatterens mer komplekse karakter fordi anekdotene i mange tilfeller omfatter informasjon om forfatteren som ellers ikke er så godt kjent, og som introduserer leserne for nye sider ved vedkommende: «The anecdote may have lost its connection with 'secret history', but it is still a natural home for disabused views and unflattering close-ups, for the ludicrous or disreputable detail which you won't find in official tributes» (Gross, 2006, s. x). Anekdotene har en viss underholdningsverdi, ifølge Gross, fordi de belyser eller løfter frem aspekter som er ukjente. Anekdoter om forfattere er for Gross ekstra interessante når man som leser oppdager nye forbindelseslinjer mellom forfatterens liv og virke. Anekdoter som avslører mindre flatterende sider ved en kunstner, understreker at også suksessrike mennesker er feilbarlige, og det gjør det lettere å identifisere seg med vedkommende. Disse anekdotene står i en kontrast til de som opphøyer eller idealiserer den biograferte, et fenomen Egeland (2009, s. 134) kaller en *forgylling* av den biograferte.

For Gossman (2003) kan anekdotene både bekrefte og utfordre etablerte oppfatninger om mennesker og forhold. På den ene siden understreker mange anekdoter «(...) generally accepted views of the world, human nature, and the human condition. It may be invoked to illustrate a problem or even a paradox, but it will not usually lead to a rethinking of the terms of the problem or paradox» (2003, s. 168). På den andre siden kan enkelte anekdoter få leseren til å endre mening om enkelte forhold og mennesker, «(...) and lead us to consider previously unobserved aspects of the past» (s. 168). Gossman deler anekdotene i to kategorier: anekdoter som er vedtatte og velstrukturerte og representerer et kjent syn på hvordan vi oppfatter verden og mennesker, og anekdoter som er løsere strukturerte og ukjente, i flere sammenhenger med et mer sensasjonspreget innhold. De anekdotene som er mindre kjente «(...) undermine established views and stimulate new ones, either by presenting material known to a few and excluded from officially authorized histories, or by reporting 'odd' occurrences for which the established views of history, and human nature do not

easily account» (Gossman, 2003, s. 29). Mens den første kategorien anekdoter bekrefter allerede fastlagte holdninger og oppfatninger, kan den andre virke korrigerende eller opponerende i forhold til etablerte oppfatninger. Anekdotene i den siste kategorien er mer dynamiske fordi de i større grad er utsatt for endringer. Samtidig oppleves ikke anekdotene alltid som sannferdige, blant annet fordi de byr på informasjon om forhold som på forhånd er ukjent, noe som tilsier at man ikke helt vet hvordan anekdoten oppsto.

Både Gross og Gossman er opptatte av at anekdoter bekrefter og utfordrer etablerte oppfatninger om forhold og mennesker. Spørsmålet er i hvor stor grad vi kan stole på det som en anekdote forteller? Selv om anekdoten tar utgangspunkt i virkelige hendelser, hevder Gross at anekdotens sannhetsverdi vil variere:

Some anecdotes are no doubt as accurate as an honest legal deposition. Some have been deliberately manufactured. But the majority are probably true stories which have been to a greater or lesser degree improved in the telling. They take their inspiration from the truth, and then they build on it. (Gross, 2006, s. xii)

For Gross inneholder altså de aller fleste anekdoter en kjerne av sannhet, selv om de har blitt bearbeidet flere ganger. Som Gross poengterer Gossman (2003) at enkelte anekdoter fremstår mindre sannferdige enn andre, og at dette blant annet skyldes de endringene anekdoten har vært gjennom når den har blitt fortalt videre. Han stiller dessuten spørsmål ved vitneutsagn tilknyttet den hendelsen som anekdoten beskriver. Hvordan skal man «(...) determine what actually happened when eyewitness reports are at variance» (Gossman, 2003, s. 144). Både Gross og Gossman synes altså å ha en oppfatning om at anekdoten kan ha en kjerne av sannhet, men at det er mange sider ved anekdoten som gjør at vi ikke helt kan stole på alt anekdoten forteller. Anekdoter som er representert i flere biografier vil i så måte styrke troverdigheten til den anekdoten det gjelder.

Videre i dette avsnittet blir anekdotens form og komposisjon kommentert. Gossman (2003) beskriver anekdotens komposisjon på følgende måte:

As to its form, what most people would consider the classic anecdotes is a highly concentrated miniature narrative with a strikingly dramatic three-act structure consisting of situation or exposition, encounter or crisis, and resolution – the last usually marked by a "pointe" or clinching remark, often a 'bon not'. (Gossman, 2003, s. 149)

Gossman fremhever altså at anekdoten har et konsentrert og avgrenset handlingsforløp. Den synes å ha enkelte fellestrekk med dramatiske tekster, blant annet ved å ha en tredelt struktur, bestående av eksposisjon, høydepunkt og en resolusjon. Vanligvis legges det i anekdoten mer vekt på karakterenes handlinger enn på beskrivelser av dem. På grunn av dens korte handlingsforløp og bruken av replikker, er den ifølge Lynne R. Dorfman og Rose Cappelli (2009) enkel å huske. Anekdoten fungerer som en enkeltstående fortelling, men kan også være «(...) integrally connected with and embedded in a larger argument or narrative, as in sermons and in most historical writings» (Gossman, 2003, s. 149).

Både Gross og Gossman oppfatter anekdoten som en kort, narrativ tekst, som beskriver en enkelthendelse, og som har et betydelig poeng. De viser hvordan anekdoten har noen særlige egenskaper som gjør den annerledes enn andre kortere narrative tekster, blant annet ved å understreke dens tilknytning til virkelige forhold. På bakgrunn av Gross og Gossmans beskrivelser av anekdoten, definerer jeg anekdoten på følgende måte:

En anekdote i en biografi er en konsentrert, narrativ fremstilling, som oftest med en tredelt struktur. Den har sitt opphav i en enkelthendelse, og innehar dermed en viss sannhetsverdi. Anekdoten kan ha et karakteriserende eller illustrerende poeng, og bekrefter eller utfordrer den etablerte oppfatningen som allerede eksisterer om den anekdoten handler om.

Oppsummert kan man si at i likhet med portrettet blir anekdoten fremtredende for hvordan vi oppfatter den biograferte, enten anekdoten bekrefter eller forsterker det inntrykket leseren allerede måtte ha av den personen som anekdoten handler om, eller den introduserer oss for ny informasjon om personen. Anekdoter som gir et motstridende eller kontrastfylt inntrykk av den biograferte, kan sies å understreke menneskets mangesidige natur, eller det får leseren til å stille spørsmålsteget ved anekdotenes troverdighet. Etablerte anekdoter om sentrale skikkelser bidrar til å ivareta personens posisjon eller status, mens anekdoter som bryter med etablerte oppfatninger av vedkommende, kan fort bli oppfattet som sensasjonspreget. I en

biografi vil slike anekdoter utfordre den biografiske kontrakten som eksisterer mellom leseren og biografen (Egeland, 2000, s. 86). Leseren vil oppleve å få ny informasjon om den biograferte som reiser spørsmål om anekdotens troverdighet. Dette aktualiserer det som Egeland omtaler som biografens konfliktakse: at biografien bygger på autentisk, eksisterende materiale, samtidig som den er et resultat av biografens gjengivelse. Hvilke anekdoter vedkommende velger å ha med, og hvor de har sitt opphav, får innflytelse på hvordan den endelige fremstillingen av den biograferte blir.

På bakgrunn av Gross (2006) og Gossmans (2003) beskrivelser av form- og innholdsmessige sider ved anekdoten, er det mulig å studere anekdoter i biografier for barn og unge, og elevenes samtaler om dem. Goga (2014) hevder at anekdoter om barndom og oppvekst dominerer i biografier for barn og unge, men hvilke anekdoter biografen har tatt med, avhenger av hvordan biografen ønsker å fremstille den biograferte. Spørsmålene hun stiller er aktuelle for nærlesingene og den empiriske studien: «Velges det mellom episoder som støtter et negativt eller positivt inntrykk, utelates episoder fordi de ødelegger et heltebilde eller mykner et negativt bilde? Og hvordan ordnes de utvalgte episoder eller anekdoter i forhold til hverandre?» (Goga, 2014, s. 77). Hvilke anekdoter er det som vekker elevenes oppmerksomhet, og hvilket inntrykk får de av den biograferte gjennom anekdotene?

3.3 Ordensmåter

Biografiens komposisjon dreier seg om måten informasjonen om den biograferte er organisert og strukturert på. Dens endelige komposisjon er et resultat av det Egeland (2000, s. 39) omtaler som biografens tre imperativer, som viser til måten biografen jobber frem den biografiske teksten på. De tre imperativene inkluderer utvelgelse av kilder, biografens posisjonering i forhold til kildene, og måten kildene gjengis og kombineres på. Goga (2009) bruker uttrykkene skrive- og ordensmåter når hun utforsker komposisjonen i nyere sakprosalitteratur for barn og unge. Hun poengterer at måten sakprosaforfatterne organiserer informasjonen i bøkene på, forteller leseren noe om hva slags syn på kunnskap som den enkelte teksten representerer.

Ordensmåtene kan være lineære, romlige eller sirkulære, ifølge Goga, og i enkelte sammenhenger kan samme tekst ha flere ordensmåter.

Den *lineært* ordnete teksten har som oftest fortellinga som den dominerende skrivemåten, og hviler på et akkumulativt syn på kunnskap: «(...) en forestilling om at ny kunnskap kan settes inn i en tidsrekkefølge som noe som kommer før, samtidig (parallelt) eller etter» (Goga, 2009, s. 48). En lignende måte å komponere informasjonen om den biograferte på, blir beskrevet av Benton (2011) som biografens *kronologiske imperativ*, forstått som en komposisjon der biografen «(...) goes back to the beginning to create an ongoing story, which gives a sense of the lived-through 'present' of the subject as the narrative rolls forward through events *then* unforeseen by the subject but *now* known to the biographer» (s. 69). Det kronologiske imperativet signaliserer en gitt forventning til hvordan et levd liv skal gjengis i en biografi, hvilket stiller andre krav til biografen enn andre forfattere. Den kronologiske, lineære fremstillingen av den biografertes liv og virke er den vanligste (Goga, 2009, 2010, 2014), og synliggjør at det er formålstjenlig å gjøre greie for den biografertes liv og virke i en bestemt tidsrekkefølge: gjennom et før, under og etter. Dessuten blir den kronologiske ordensmåten gjerne regnet som den enkleste å forholde seg til, fordi mønsteret ligner på strukturen i den kronologiske fortellinga, «(...) som er ein sjanger barn sjølve ofte uttrykkjer seg i og meistrar» (Birkeland et al., 2018, s. 149). Det er altså en ordensmåte som er gjenkjennelig for leseren.

Den *romlig* ordnete teksten har forklaringer og beskrivelser som sine dominerende skrivemåter, og informasjonen er ordnet i forhold til hverandre, gjerne i ulike kategorier (Goga, 2009). En romlig ordensmåte vil i mindre grad fremstille den biografertes liv og virke i et før, samtidig (parallelt) og etter, men hendelsene eller forholdene som blir beskrevet, ses i lys av hverandre. I stedet for å presentere en sammenhengende kronologisk fortelling, består romlig organiserte biografier av ulike deler, som til sammen forklarer eller beskriver den biografertes liv og virke på forskjellige måter. Deler av informasjon om den biograferte eller samtiden kan være plassert i tekstbokser eller tabeller, som synes å ha en tilsynelatende vilkårlig struktur, men som til sammen bidrar med informasjon om den biograferte. Det er altså snakk

om å ordne informasjonen om den biograferte gjennom ulike former for hierarki. Det krever at leseren kan kombinere og se sammenhenger mellom de ulike elementene.

Den tredje ordensmåten omtales av Goga som *sirkulær*, og karakteriseres av en spørrende og drøftende skrivemåte, og gjenspeiler et syn på kunnskap som sier at «(...) kunnskap ikke er en endelig vare med fastsatt verdi» (Goga, 2009). Leseren av slike tekster utfordres til å tenke annerledes om hvordan man kommer frem til ny kunnskap.⁵⁶ En sirkulær ordensmåte kan for eksempel komme til uttrykk ved at fortellerstemmen sår tvil om etablerte påstander om den biograferte, eller det vedkommende har oppnådd. En slik fortellerposisjon minner om det Ira Bruce Nadel (1984) omtaler som en «interpretative/analytic» forteller, hvilket vil si en forteller som forholder seg analytisk eller kritisk til den biograferte, eller måten vedkommende vanligvis oppfattes på. Denne fortellerposisjonen står i kontrast til en forteller som er svært tilstedeværende og som gjerne uttrykker sin begeistring for den biograferte, som av Nadel omtales som «dramatic/expressive», og en «objective/academic» der fortelleren er mer tilbaketrukket og ikke posisjonerer seg eller gjør seg særlig bemerket i biografien.⁵⁷ Den tilbaketrukne fortelleren gir et inntrykk av at informasjon som blir presentert for leseren, er objektiv. Det skal sies at en biografi kan ha flere fortellerposisjoner, og de tre posisjonene som er presentert her, kan være til stede i biografier med ulike ordensmåter.

En sirkulær ordensmåte utfordrer den opprinnelige «biografiske pakten» (Egeland, 2001, s. 86-88)⁵⁸ som eksisterer mellom biografen og leseren fordi leseren ikke får en endelig og helhetlig gjenfortelling av hvem den biograferte er. Det er som om en slik

⁵⁶Goga (2009) viser hvordan flere av dagens sakprosaforfattere som skriver for barn og unge i større grad enn tidligere kombinerer ulike skrive- og ordensmåter i en og samme tekst, noe som har fått flere anmeldere av barne- og ungdomslitteratur til å lure på om slike kombinasjoner gjør tekstene vanskelig tilgjengelig for unge lesere, og «(...) om unge lesere virkelig kan ha to tanker, tre bilder, fire skrifttyper og fem forklaringer i hodet samtidig» (s. 52).

⁵⁷Ifølge Nadel (1984) er ikke alltid fortellerinstansene konsekvente, og det er ikke uvanlig at en biografi kan inneholde kombinasjoner av ulike fortellerinstanser. Forholdet fortelleren har til den biograferte, kan veksle mellom å være «(...) nært, personlig og beundrende og distansert, upersonlig og kritisk» (Goga, 2014, s. 73).

⁵⁸For Egeland handler den «biografiske pakt» om at biografen inngår en kontrakt med leseren om at den informasjonen som presenteres i en biografi, faktisk har skjedd.

ordensmåte minner leseren på at det ikke er mulig å gjengi et helt liv, fordi leseren aldri får den fulle oversikten over hvordan et menneskes liv har fortonet seg. I slike biografier kan leseren finne anekdoter og portretter som gir et motstridende eller uklart bilde av den biograferte, eller de bidrar til at leseren stiller nye spørsmål til den biografertes liv og virke.⁵⁹ Goga (2009) sammenligner det underliggende kunnskapssynet for denne måten å organisere kunnskapen på, med et kompass, «(...) et hjelpemiddel til å orientere seg etter når man lar tankene vandre – altså er ute og går. Kunnskap, forstått som kompass, kan slik motivere valg, endre tankegang og peke ut nye innganger (veier) til et saksområde» (s. 49).

Gogas (2009) inndeling i ulike ordensmåter kan fungere som utgangspunkt for å beskrive hvordan informasjonen om den biograferte i de tre biografiene er ordnet. Den enkelte biografis ordensmåte tilkjenner hva det er biografen og illustratøren mener er den mest hensiktsmessige måten å bli kjent med den biograferte på.

3.4 Leserorientert tilnærming

Problemstillinga i delstudie 2; *hvordan leser og forstår barn og unge nyere, norske biografier*, tar utgangspunkt i en oppfatning om at lesing er en dynamisk prosess som skapes i en dialog mellom leseren og teksten. Hensikten med den empiriske studien er å undersøke hvordan barn og unges lesninger av biografier er et resultat av tekstenes egenskaper. Leserens har altså en betydning for hvordan den biografiske teksten blir forstått, og den biografiske teksten kan være utgangspunktet for ulike lesninger hos forskjellige lesere. Et lignende syn på forholdet mellom tekst og leser er forankret i leserorientert litteraturteori. I den empiriske studien retter jeg søkelyset mot hvordan teksten fører til visse refleksjoner og samtaler blant elevene.

Den leserorienterte forskninga kan grovt sett sorteres i to retninger, hvor blant annet Wolfgang Iser (1978, 2006) representerer den tyske resepsjonsforskninga. En etablert

⁵⁹ Et motstridende forhold mellom bilder og verbaltekst kan også forekomme i biografier med andre ordensmåter enn den sirkulære.

oppfatning er at det er leseren som realiserer teksten, og at leseprosessen er et resultat av en dynamisk interaksjon mellom teksten og leseren, der leseren fyller ut tekstens «tomrom». Tekstens mening eksisterer ikke alene i teksten, men er et produkt som oppstår gjennom interaksjonen mellom tekst og leser (Iser, 2006, s. 64).

Rosenblatt (1938/2002) representerer den anglo-amerikanske retningen innenfor leserorienterte teorier, som er særlig opptatt av hvilken effekt tekster har på leseren, og dette står i kontrast til nykritikkens fokus på tekstens iboende mening (Tompkins, 1980). Det er flere perspektiver hos Rosenblatt som er relevante for denne avhandlingen. Rosenblatt understreker at forholdet mellom leser og tekst er en transaksjonsprosess, der relasjonen mellom leseren og «(...) tecken på sidan försiggår i en spiralförmad rörelse, där ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med» (1938/2002, s. 36). Denne transaksjonsprosessen representerer en slags organisk helhet mellom teksten og leseren, og hvor leseren er aktiv i møtet med teksten. Rosenblatt lar seg inspirere av Charles Sanders Peirce (1933, 1935) og hans beskrivelser av det triadiske forholdet mellom tegn, tegnets mening og en som fortolker tegnet eller gir tegnet en mening. Ifølge Rosenblatt illustrerer dette at et tegn ikke kan løsriives fra et subjekt, og at tegn er en sosial konstruksjon (Rosenblatt, 2005, s. 4). Hun er også influert av Leo Vygotsky når hun postulerer at tegnet er «(...) not only linked to a referent, but (...) is embedded in a complex web of associations, sensations, feelings, and ideas» (2005, s. xxv). Å møte en tekst innebærer aktiviteter der subjektet organiserer, velger ut og drar veksler på informasjonen som teksten kommuniserer. Leserens skal være tro mot tekstens iboende egenskaper, tekstens «ledetråder» (2005, s. 25), for så å organisere og tolke disse ledetrådene. Måten man møter en tekst på, avhenger av hva slags tekst det er. Premisset for samspillet mellom tekst og leser er hva leseren bringer med seg av erfaring og kunnskap, og selve lesesituasjonen, lesingens hensikt og konteksten. Dette synet på leserens veksling mellom teksten og sine erfaringer er et interessant utgangspunkt for å studere hvordan elever leser og forstår biografiske tekster, i lys av biografens egenskaper.

Rosenblatt skiller så mellom efferente og estetiske lesemåter for å understreke hvordan leseren involverer seg i møtet med den enkelte tekst. *Effere* på latin betyr

«føre bort», eller «ta med seg» (Malmgren, 2002, s. 11), og en efferent lesning innebærer at leseren søker etter informasjon i teksten: «Our attention is primarily focused on selecting out and analytically abstracting the information or ideas or directions for action that will remain when the reading is over» (Rosenblatt, 1995, s. 32). Det handler altså om å finne ut hva ordene viser til, hente ut kunnskap og finne svar i teksten. Ser jeg nærmere på leserens tilnærming til en biografisk tekst i lys av denne lesemåten, kan det innebære at jeg utforsker hva og hvordan leseren finner frem til informasjon om den biograferte og hvilket inntrykk som blir gitt av vedkommende. Et poeng er hva slags informasjon leseren sitter igjen med etter å ha lest teksten. Den *estetiske* lesemåten handler om hva som skjer underveis i leseprosessen, som hvilke emosjoner og forestillingsevner teksten vekker hos leseren (Rosenblatt, 1998, s. 894). Det kan være hvordan leseren opplever teksten, og hvilke assosiasjoner og erfaringer vedkommende gjør seg mens teksten leses. I møtet med en biografisk tekst vil dette for eksempel innebære at leseren opplever den biograferte som sympatisk eller ikke, eller at den biografiske fremstillingen vekker en følelse eller stemning hos mottakerne. Assosiasjonene og refleksjonene som teksten måtte vekke, er ikke løsrevet fra teksten, men tar utgangspunkt i teksten. Møtet med teksten forutsetter at leseren er bevisst sine egne reaksjoner og erfaringer, samtidig som det inkluderer en adekvat fornemmelse av tekstens muligheter (Rosenblatt, 2005, s. 72). De interesser, ideer og følelser som leseren har med seg, inngår i en «(...) transaksjon med sekvensen av tecken för att skapa den struktur av idéer och känslor som utgör verket» (s. 96). Teksten eksisterer som en særskilt enhet, og enhver tolkning må ses i lys av de tegnene som er å finne i teksten. Et relevant spørsmål for leseren vil i så måte være hva det er som finnes i teksten som rettfærdiggjør vedkommendes lesning.

De to lesemåtene representerer to ytterpunkter i et sammenhengende hele, og de kan begge være aktiviserte i en lesesituasjon, selv om lesesituasjonen kan styre hvilke av lesemåtene som eventuelt dominerer. For Rosenblatt er altså det litterære verket et resultat av en samhandling mellom tekstens strukturer og elevenes realisering av tekstens potensiale. Rosenblatt mener at vi leser verden i et efferent-estetisk kontinuum, noe som understreker at lesemåtene ikke må ses isolert fra hverandre. Ulike lesere vil kunne møte den enkelte tekst på forskjellige måter, og samme tekst

kan dessuten oppleves forskjellig av samme leser flere ganger, avhengig av hva som er hensikten med lesninga. Selv om den enkelte leser har sin egen leseropplevelse, kommer Rosenblatt med noen generelle beskrivelser av hva disse møtene med litteraturen gir leseren. I møtet med teksten opplever vi (leseren) en emosjonell erfaring, hvor vi kan «(...) använda våra sinnen mer intensivt och mer fullständigt än vi annars har tid eller tillfälle til» (Rosenblatt, 2002, s. 44). Gjennom litteraturen blir vi kjent med opplevelser og situasjoner som oppleves som ukjente for oss, noe som bidrar til at vi «(...) utforskar oss själva och världen runt omkring oss» (s. 45). Møter med litteraturen handler om å utvide vår kunnskap om verden.

Hvilke konsekvenser får hennes syn på møtet mellom tekst og leser for litteraturundervisning? Lesning er en individuell opplevelse, men utspiller seg også i en større sammenheng med flere involverte. Lesing av tekster fordrer en eller annen form for utforsking og et samspill, som preges av leserens iboende kunnskaper, holdninger og ferdigheter, men også lesingas hensikt og den situasjonen som lesinga skjer i (Rosenblatt, 2005, s. 46). Dette gjør selve leseaktiviteten til en aktiv hendelse som hver gang er unik, hvor den enkelte vil kunne ha ulike opplevelser av teksten. Når elevene samtaler om tekster og blir konfrontert med hverandres lesninger, stimuleres de til å «(...) undersöka sin egen reaktion och texten själv» (2005, s. 176). På den måten får eleven hjelp fra andre elever til å utforske og forstå sin egen lesning bedre. Det kan bety at eleven blir «(...) medveten om de olika verbala ledtrådarna – stilen, det rytmiska mönstret, strukturen och symboliken – och utvecklar eller fördjupar sin förståelse av begrepp som röst, persona, synsvinkel och genre» (s. 176). I flere tilfeller vil det resultere i at eleven forkaster eller reviderer sin opprinnelige lesning. Ifølge Rosenblatt er dette en forutsetning for å kunne utvikle en refleksjon rundt et litterært verk.

Flere forskere har latt seg inspirere av Rosenblatts transaksjonsteori, deriblant Sipe (2000) og Judith Langer (2011). Begge har utviklet mer detaljerte kategorier som involverer barn og unges lese måter. Sipes fem kategorier om barneleseren involverer blant annet de yngste lesernes respons på høytlesing av bildebøker, mens Langer presenterer fem ulike posisjoner som den unge leseren inntar for å bygge forestillingsverdener i møtet med teksten. Deres studier illustrerer hvordan

Rosenblatts transaksjonsteori åpner opp for performative lesemåter, hvilket vil si «(...) lesemåter der teksten blir en slags lekeplass eller plattform for leserens egen skapende virksomhet» (Goga, 2019a, s. 85). Rosenblatts tankegods kan anes i dagens læreplaner i skolen. I den reviderte læreplanen i norsk som ferdigstilles denne høsten favner et av fagets kjerneelementer elevenes møter med litterære tekster. Elevene skal få estetiske opplevelser, bli engasjerte og undre seg i møtet med litterære tekster, i tillegg til å reflektere over tekstens ulike uttrykksformer (NOU, 2018, s. 9). Dette involverer både en utforskende og assosiativ tilnærming til tekster. For å kunne reflektere over tekstens uttrykksformer må de evne å gjenkjenne uttrykksformene, hvilket innebærer en form for nærlesing.

Rosenblatts transaksjonsmodell favner først og fremst lesernes møter med skjønnlitterære tekster, og biografier blir bare unntaksvis nevnt eller omtalt. Hun poengterer tidvis at leseres møter med sakprosaetekster først og fremst kaller på en efferent inngang, mens skjønnlitteraturen i større grad involverer en estetisk lesning (1938/2002), men gir på samme tid uttrykk for at hennes teorier «(...) covers all modes of reading» (2005, s. 1). Dette kan forstås dithen at hennes lesemåter også kan knyttes an til sakprosaesing. Benton (2007) viser i så måte hvordan Rosenblatts efferente og estetiske lesemåter aktualiseres i møtet med den enkelte biografi:

For readers alert to the biographer's difficulties in fashioning selected, authentic information into a coherent life story, the act of reading offers a source of aesthetic pleasure as they [the readers] respond to the writer's art in combining the demands of history with the needs of narrative» (s. 87).

Å lese for å motta informasjon om den biograferte “(...) is just half the story; the other half is the aesthetic impulse that breathes life into it” (s. 87). Med utgangspunkt i Rosenblatts lesemåter viser Benton at det å lese en biografi innebærer noe «mer» enn å motta informasjon om den biograferte. Det fremkaller også en estetisk erfaring som har sitt utgangspunkt i tekstens fremstillingsform. Når biografen gjengir et levd liv, trekker vedkommende veksler på narrative grep, noe som tvinger frem en lesemåte som favner mer enn å hente ut informasjon om den biograferte. Med utgangspunkt i Rosenblatts teori, vil det være aktuelt å se nærmere på hvilken informasjon elevene leser ut av teksten og bildene, og om denne skaper en eller annen

form for refleksjon eller undring, og hva slags bakgrunnserfaringer de bringer med seg inn i samtalene om den biografiske teksten.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert enkelte sentrale perspektiver som utgjør det teoretiske fundamentet for de nærlesningene jeg gjør, og for den empiriske studien. På den ene sida utvikler jeg et teoretisk utgangspunkt for å nærlese biografiene, og på den andre sida løfter jeg frem perspektiver som gjelder lesernes realisering av tekstens potensiale. Jeg skal både studere meningsinnholdet i et utvalg tekster som er skrevet for barne- og ungdomsleseren, samt drive med systematisk innsamling av informasjon om den empiriske barne- og ungdomsleserens møter med disse tekstene. I begge tilfeller er det snakk om å fortolke og forstå teksten og de elevutsagnene som kommer til uttrykk, for å utvikle kunnskap om biografier og barn og unges møter med disse.

Jeg har sett at det trengs et verktøy for å kunne gjøre rede for hvordan kombinasjoner av verbaltekst og bilder i biografiene utfordrer leseren til å måtte forholde seg til romlige, ikoniske og lineære, konvensjonelle tegn. Både de visuelle portrettene og anekdotene er fremstillinger som har innflytelse på hvordan leseren leser og oppfatter den biograferte. Biografiens anekdoter og visuelle portretter illustrerer dessuten at sakprosaetekster rommer fortellertekniske elementer som leseren vanligvis forbinder med skjønnlitteratur og bildebøker.

I de neste tre kapitlene foretar jeg nærlesninger av tre nyere, norske biografier for barn og unge. *Nærlesning* blir forstått som det Barbara Herrnstein Smith (2016) omtaler som *close reading*. I artikkelen «What Was 'Close Reading'?» (2016) gjør hun rede for hvordan nærlesing har vært en sentral tilnærming til tekster innenfor ulike litteraturvitenskapelige retninger, og at nærlesning ikke nødvendigvis trenger å bety at man gjør en nykritisk lesning. Smith understreker hvordan nykritikerne i utgangspunktet «(...) were concerned less with establishing the meaning of a text

than with understanding its operative machinery» (s. 60). For Smith innebærer nærlesning flere innganger til en tekst:

They [close reading] may be observations about the style or genre of the text at hand, or about its author, or reflections on the era in which it was written. But they are often observations and reflections – more or less subtle, more or less original – about related human circumstances and experiences. (Smith, 2016, s. 69-70).

Nærlesning kan bety at leseren nærmer seg en tekst på en spesiell måte. Det kan være noen generelle observasjoner som leseren gjør i møtet med teksten, hvordan denne lesningen inngår i en større sammenheng, knyttet til et problem som skal løses eller et spørsmål som skal besvares (2016, s. 58). Å nærlese de tre biografiene vil si at jeg studerer hvordan et levd liv blir gjenfortalt og kommer til uttrykk i de tre biografiene. Bildebokperspektivet vil være utgangspunkt for nærlesningene, samt sjangerteori om anekdoten og portrettet. I beskrivelsene av biografiens komposisjon forholder jeg meg til Gogas (2009) beskrivelser av ordensmåter i sakprosalitteratur, hvor jeg også gjør rede for de ulike fortellerposisjonene som er representerte i de tre biografiene. I flere sammenhenger blir det også relevant å beskrive hvordan gjenfortellingene posisjonerer seg i forhold til andre gjenfortellinger om det samme mennesket. Det vil i så fall kaste lys over biografiens posisjon. I neste omgang blir nærlesningene et utgangspunkt for å studere hvordan barn og unge leser og forstår de biografiske tekstene. Nærlesningene skal sammen med den empiriske studien bidra til mer kunnskap om nyere biografier for barn og unge, og hvordan elevene leser og forstår disse tekstene. Følgende problemstilling blir besvart gjennom de tre nærlesningene:

Hva karakteriserer et utvalg nyere, norske biografier for barn og unge?

4. Analyse av *Astrid Lindgren*

4.1 Introduksjon

I de tre nærlesningene får et avgrenset antall portretter og anekdoter ekstra oppmerksomhet, og valget av dem er ikke vilkårlig. Jeg har for eksempel valgt å studere portretter som både er tegnet, malt og fotografert, og disse utgjør tidvis deler av et kildemateriale og er i andre sammenhenger illustratørens egne gjengivelser. Det er altså et poeng å få frem variasjonen i de visuelle fremstillingene av den biograferte. Når det gjelder utvalget av anekdoter, undersøker jeg først og fremst de anekdotene som beskriver hendelser fra barndommen og oppveksten, fordi disse anekdotene gjerne får en sentral plass i nyere biografier for barn og unge (Goga, 2014). Jeg er nysgjerrig på hva det er disse anekdotene kan fortelle om den biograferte og vedkommendes særlige egenskaper. At det er flere portretter enn anekdoter som blir omtalt i forbindelse med nærlesningene, skyldes først og fremst mitt ønske om å synliggjøre biografienes visuelle egenskaper og de visuelle variasjonene som pregerografiene.

I dette kapitlet foretar jeg en nærlesning av Agnes-Margrete Bjorvand og Lisa Aisatos biografi *Astrid Lindgren* (2015). Innledningsvis gir jeg en generell beskrivelse av biografien, blant annet ved å kommentere dens komposisjon (4.2), peritekster (4.3) og bilder (4.4), før jeg ser nærmere på en av biografienes anekdoter (4.5) og portretter (4.6).

For å finne frem til anekdotene i denne og de to andreografiene, forholder jeg meg til definisjonen som jeg introduserte i delkapittel 3.2. Den samme fremgangsmåten gjelder også for portrettene. På den måten bidrar de ulike definisjonene til å avgrense hva som kan sies å være anekdoter og portretter i denne og de øvrigeografiene.

I *Astrid Lindgren*-biografien ser jeg nærmere på to portretter av den eldre Lindgren. Det ene er et familieportrett (4.6.1), mens de andre representerer to ulike

fremstillinger av den aldrende Lindgren (4.6.2). Anekdoten som får mest oppmerksomhet i dette kapittelet er hentet fra hennes ungdomstid (4.5).

4.2 Biografiens komposisjon

Biografien *Astrid Lindgren* består av 43 oppslag, i tillegg til kildehenvisninger til slutt i boka.⁶⁰ Med unntak av seks sider,⁶¹ har resterende sider både tekst og bilder og utgjør biografiens oppslag. Tekstmengden på det enkelte oppslag varierer. Biografien har et forholdsvis stort format, og skriftstørrelsen er på 14, som bidrar til å gjøre biografien leservennlig for de yngre leserne. Valg av skrifttype gjør det også nødvendig med en større skriftstørrelse fordi den kan være vanskelig å lese. I tillegg er sidene tykke, hvilket bidrar til at biografien er enkel å bla i.

Biografien har 38 store overskrifter, noe som tilsier at biografien er inndelt i kapitler. Flere av avsnittene består av narrative fremstillinger, hvorav enkelte av dem er anekdoter, og de er kombinert med mer sakpregede avsnitt. De sakpregede avsnittene har overskrifta «Vet du hva?»⁶², og informasjonen som følger under er markert med en tankestrek. Det gir avsnittene et mer oppstykket preg. Bak i boka finner leseren en oversikt over sentrale årstall, samt kildehenvisninger som gjelder både verbaltekst og bilder og et etterord. Flere steder er det lagt til korte sitater fra Lindgren selv, og sitatene gir inntrykk av å være håndskrevne. Skrifttypen er uten seriffer, men ligner løkkeskrift, og går igjen også i enkelte av overskriftene. Skrifttypen står i kontrast til den groteske skrifttypen (skrift uten seriffer) i underoverskriftene «Vet du hva?», som

⁶⁰ Bruken av sidetall veksler i de tre biografiene. Mens det er sidetall på de mest tekstrike sidene i biografien om Lindgren, er det ingen sidetall på de sidene som primært består av bilder. Vi finner lignende forhold i biografien om Prøysen, mens *Elefantmannen* ikke har sidetall overhodet. Jeg har av praktiske årsaker valgt å vise til alle sidene med tall, selv om det i utgangspunktet ikke er sidetall på alle sidene. Dobbeltsider omtales i bildebokbiografiene som oppslag.

⁶¹ Peritekstene inneholder tre sider uten tekst, det samme gjelder sidene 11, 33 og 96.

⁶² Bjorvand (2014) har uttalt at tittelen på disse mer faktapregede avsnittene har sitt opphav i Tjorven-karakteren fra *Vi på Saltkråkan* (1965). Tjorven konfronterer sin farbror med følgende spørsmål «Vet du vad, farbror Melker?». Spørsmålene er ment å appellere til den nysgjerrige barneleseren, samtidig som de leserne som kjenner Tjorven-skikkelsen fra før opplever en gjenkjennelse gjennom sitatet.

er enkel og tydelig, og på den måten harmonerer med avsnittets faktarelaterte innhold.

Biografien inneholder delvis en kronologisk narrativ fremstilling av Lindgrens liv og virke, fra barndom til død. Selv om biografien stort sett har en kronologisk ordensmåte, oppfordres leseren i forordet til å lese biografien på andre måter («Eller du kan bla i vei og se på bildene og lese litt her og der. Alt er lov!»). Deler av informasjonen om Lindgren er systematisert i egne avsnitt, og tittelen forteller leseren hva slags informasjon avsnittet inneholder. Dette gjør det enklere for leseren å orientere seg i biografien, og å kunne bla fram og tilbake, i stedet for å lese biografien kronologisk.

Ikke alle kapitlene og bildene inntar en kronologisk orden. Etter forordet følger et kort kapittel («Astrid Lindgren 1907–2002») som viser tilbake til Lindgrens omfangsrike litterære produksjon, og som peker fremover til hva det er leseren kan forvente seg å få høre om i biografien. Også plasseringen av portretter bryter med den kronologiske fremstillingen innledningsvis. I kapittelet «Astrid Lindgren 1907–2002» er Lindgren avbildet som voksen, mens familieportrettet som følger i neste kapittel (s. 12) er av den unge Lindgren. Også forsidebildet viser den voksne forfatteren. Årsaken kan være at det er den eldre Lindgren som antas å være mest kjent for den unge leseren, og leseren opplever gjenkjennelse før de mer ukjente portrettene av forfatteren som ung blir presentert. Avsnittene som har tittelen «Vet du hva?» representerer et opphold i den ellers fortellerende fremstillinga, og består av en mer sakpreget fortellerstil, selv om leseren i enkelte tilfeller også her blir introdusert for anekdoter. Avsnittene inneholder i noen sammenhenger spørsmål til leseren, noe som oppfordrer leseren til deltakelse.

Biografien inneholder beskrivelser av lykkelige og triste hendelser og forhold som inspirerte Lindgren til å skrive. Fortelleren er tilbaketrukket, og minner om det Nadel kaller en objektiv fortellerinstans (Nadel, 1984). Dette bidrar til at det er Lindgrens liv og virke som utgjør det mest sentrale i biografien. Fortelleren inntar tidvis en slags kommentatorrolle, som vurderer mulige forbindelser mellom liv og forfatterskap. I noen sammenhenger kommer dette til uttrykk gjennom retoriske spørsmål: «Astrid

leste bøker. Mange bøker. Kanskje er det derfor hun ble så flink til å skrive da hun ble voksen?» (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 32). Fortellerinstansen oppleves som dels vurderende, dels fortolkende og til tider analytisk. Den vurderende fortellerinstansen kommer til uttrykk når den unge og eldre Lindgrens handlinger og innfall blir gjengitt, mens den mer fortolkende fortelleren kommenterer sammenhengen mellom hennes liv og forfatterskap. Det gjelder for eksempel personer i Lindgrens oppvekst som kan ha vært rollefigurer for hennes litterære skikkelser. Det er allikevel ingen tvil om at fortelleren gir inntrykk av å ha et nært og godt forhold til Lindgrens forfatterskap, noe som forordet tidlig markerer. Det kommer også til uttrykk gjennom måten fortelleren titulerer Lindgren på. Gjennom hele biografien omtales den biograferte med fornavn, noe som gir inntrykk av en fortrolighet mellom fortelleren og den biograferte.

4.3 Biografiens peritekster

På forsiden av biografien blir leseren møtt med et portrett som viser den eldre Lindgrens ansikt, og på hodet hennes står Pippi bærende på hesten sin. Lindgren smiler, og blikket hennes vender oppover mot Pippi-skikkelsen. Lindgren, Pippi og hennes hest er tegnet mot en hvit bakgrunn. De er omfavnet av kirsebærblomster, et ledemotiv som er gjennomgående i hele biografien.⁶³ Biografiens tittel på forsiden har et mer dekorativt uttrykk som minner om kalligrafi, og går nærmest i ett med kirsebærtrærnes grener på biografiens forside. Prologbildet av en Pippi som «hjelper» leseren med å bla om til neste side fungerer som en visuell *pageturner* (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 152), som skaper dynamikk og bevegelse i boka og hos den som leser. På epilogsiden ser vi ryggen på Pippi som vandrer ut av boka, noe som får leseren til

⁶³ Grener fra et kirsebærtre dominerer på forside- og baksidepermen og på fire oppslag inne i teksten. De skaper assosiasjoner til Lindgrens roman *Bröderna Lejonhjärta* (1973) og Kirsebærdalen i Nangijala, et rike brødrene kommer til etter at de begge dør. Kirsebærtreet er imidlertid et yndet motiv i japansk kunst, og assosieres med energi (Emiko, 2002, s. 27). Kirsebærblomstermotivet fungerer derfor også som en referanse til den energien som Lindgren utstråler i biografiens ikonotekst. At blomster representerer liv og tillegger den biograferte visse egenskaper, er ikke et uvanlig grep innenfor portrettkunsten (Beyer, 2003).

å lure på om det finnes noe mer informasjon på neste side. Leseren vandrer altså sammen med Pippi inn og ut av boka, og hun blir et slags ledemotiv i teksten.⁶⁴ På biografens bakside er ikke Pippi gjengitt visuelt, men hun fungerer som en inngang til Lindgrens liv og forfatterskap: «Hun [Astrid Lindgren] er mammaen til Pippi, Emil, Madicken, Karlson på taket, brødrene Løvehjerte og mange, mange andre – men hvem var Astrid Lindgren?». Også på biografens bakside er den eldre Lindgren avbildet sammen med en karakter (Karlsson på taket) fra hennes forfatterskap. Lindgrens blikk følger den flyvende skikkelsen som beveger seg ut av boka hun holder i hendene. Kirsebærblomstene er også representert på denne sida og rammer inn Lindgren og baksideteksten som introduserer leseren for boka.

I delkapittel 3.3.4 gjorde jeg rede for Genettes beskrivelser av verkinterne peritekster, som tittel, dedikasjon, for- og etterord. Hensikten med et forord er, ifølge Genette (1997b, s. 196-197), å sørge for å motivere leseren til å lese boka, og fortelle leseren hvordan boka bør leses. I biografien om Lindgren består forordet av tre korte avsnitt, og en overskrift som inviterer leseren inn i teksten («Velkommen»). Fortelleren befinner seg på et ekstradiegetisk nivå (Lothe, Refsum & Solberg, 1997, s. 40), som plasserer seg «over» den biografiske fremstillingen. Denne posisjonen er også til stede i etterordet. Fortelleren kan betegnes som «expressive» (Nadel, 1984), hvilket vil si at fortelleren er tydelig tilstedeværende. Fortellerstemmen legger ikke skjul på hva slags forhold hun/han har til Lindgren og hennes forfatterskap: «Dette er ei bok om Astrid Lindgren – verdens beste forfatter. Det synes i hvert fall jeg» (Bjorvand & Aisato, 2015, forord). Det neste avsnittet består av en slags leserinstruks, der leseren får tips om hvordan boka kan leses. Leseren oppfordres enten til å lese teksten lineært, eller å bla mer tilfeldig i boka og utforske bildene. Altså behøver ikke leseren å forholde seg til kronologien som verbalteksten og bildene er ordnet etter.

⁶⁴ Pippi eller deler av henne (beina eller strømpene) er den karakteren som er mest representert på bildene (9 sider). Kanskje skyldes dette at biografien er publisert i forbindelse med 70-årsjubileet for utgivelsen av den første boka om Pippi. Pippis hyppige tilstedeværelse kan også skyldes at hun antakeligvis er en av de mest kjente karakterene fra Lindgrens forfatterskap. Fremstillingene av Pippi i biografien er imidlertid noe ulike. Pippi-skikkelsen på forsiden av biografien og på s. 61 viser en mer robust skikkelse enn den hengslete Pippi-skikkelsen som er representert på sidene 11, 59 og 91, mens en tredje versjon er avbildet på tittelsiden. Denne ligner imidlertid på den versjonen som er representert på sidene 11, 59 og 91.

Oppfordringen er at «Alt er lov!». Det siste avsnittet handler om gleden ved å lese bøker, og en generell kommentar om hva slags funksjon litteraturen kan ha («For hvis du liker å lese, trenger du aldri å kjede deg»). Forordet er omsluttet av bilder som viser en blå himmel og en aldrende og smilende Lindgren som befinner seg i en luftballong. Bildene foregriper på flere måter stemninga ellers i biografien om at «Alt er lov!».

Man kan si at forordet i denne biografien har flere av de egenskapene som ifølge Genette (1997b) som oftest karakteriserer et forord, men i tillegg forteller det noe om hvordan fortelleren posisjonerer seg i forhold til den biograferte.

4.4 Biografiens bilder

Flere av de kjente karakterene fra Lindgrens forfatterskap er representerte på bildene, noe som minner leseren på hvilke skikkelser hun har skapt, og de åpenbare likhetstrekkene mellom forfatteren og de litterære figurene. Også gjennom verbalteksten knyttes hendelser, dyr og personer i hennes liv til forfatterskapet, mer eller mindre eksplisitt, noe denne formuleringa er et eksempel på: «Lasse bestemte at den største purka på Näs skulle hete Bamsen. Det gjør grisebamsen til Lotta fra Bråkmakergata også» (s. 53). Selv om deler av Lindgrens liv i flere sammenhenger skildres som vanskelige, gir bildeboka et samlet inntrykk av at hun er leken og livsglad, og dette kommer særlig til uttrykk i portrettene.⁶⁵

Biografiens bilder består av Aisatos karakteristiske akvareller, som har blitt fotografert og videreutviklet digitalt i Photoshop (Aisato, 2017). *Astrid Lindgren* er den første biografien Aisato har illustrert, noe som tilsier at hun antakelig har måttet forholde seg mer til kilder enn det hun har gjort tidligere. Aisatos visuelle gjengivelser av Lindgren har flere likhetstrekk med kjente og ukjente fotografier av forfatteren, og tidligere bilder av Lindgrens litterære figurer. Illustrasjonene av

⁶⁵ Lindgren er for eksempel fremstilt smilende på 11 av 37 portretter i biografien (inkludert biografien peritekster).

Lindgrens litterære figurer har flere likhetstrekk med de originale figurene skapt av Ingrid Vang Nyman, Bjørn Berg og Ilon Wikland. De litterære karakterene og portrettene av Lindgren posisjonerer seg mellom portrettlikhet og fri fantasi. Konsekvensen er at den unge leseren gjenkjenner karakterene, samtidig som Aisatos særegne uttrykk er synlig.

Som sagt, er Aisatos bilder representert på hver eneste side, og Lindgren, familiemedlemmer og venner, samt enkelte tilfeldige bekjentskaper og skikkelser tilknyttet hennes forfatterskap utgjør motivene. Det er også flere bilder av dyr (på forsiden, tittelsiden, s. 15, 43, 61, 77, 109). Motivene er gjengitt i lyse pasteller, med et par unntak (s. 66-67, 80-81), der gråtoner skaper en mer nedtonet stemning. Illustratøren har utnyttet bokmediet til fulle. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at vi ser forsiden og baksiden av Pippis bein på forsatsen og baksatsen i boka.

De fiktive karakterene våkner til liv i Aisatos bilder og fremstår like levende som Lindgren selv. Å la de ulike karakterene fra Lindgrens forfatterskap få en markant plass i biografien om forfatteren, er imidlertid ikke et nytt grep i biografier om Lindgren. I Siv Svensson-Runes (2002) barnebiografi om Astrid Lindgren kombineres verbaltekst med fotografier av Lindgren og ulike bilder av karakterene hennes. I denne biografien er det flere bilder av bokomslagene til tidligere utgitte bøker om Pippi Långstrump og Ronja Rövardotter, laget av anerkjente Lindgren-illustratører (deriblant Ilon Wikland, Alice Midelfart og Ingrid Vang-Nyman), i kombinasjon med mindre kjente omslagsbilder fra oversatte Lindgren-bøker. I Bjorvand og Aisatos biografi er de fiktive karakterene fremstilt på en slik måte at de oppleves som like virkelige som Lindgren og hennes familie og venner, noe som blant annet skyldes at alle bildene i biografien har samme visuelle uttrykk.

Plasseringen de litterære figurene har, får konsekvenser for hvordan de oppleves. I mange sammenhenger befinner figurene seg i nærheten av Lindgren, enten på Lindgrens skuldre (2015, s. 87), eller ved og/eller over hodet hennes (forsiden, s. 11,

59, 60, 63, 64, baksiden).⁶⁶ Det er altså en fysisk nærhet mellom Lindgren og karakterene. Lindgren er i flere sammenhenger avbildet som skrivende eller tenkende, og deler av hennes forfatterskap er materialisert gjennom skikkelsene som omgir henne. Dette gjør imidlertid grensa mellom Lindgrens fiksjonsunivers og hennes liv uklar.

4.5 Om anekdotene i biografien

I dette avsnittet kommer jeg med en innledende karakteristikk av anekdotene som er å finne i denne biografien, før jeg konsentrerer meg om anekdoten om tenårings Astrid Lindgren som klipper av seg håret (s. 40).

Det er 25 anekdoter i biografien. Anekdotene inngår sammen med biografens øvrige verbaltekst, enten i egne avsnitt eller som en del av en lengre beskrivelse av Lindgren, og menneskene og miljøet hun omga seg med. Ofte har anekdotene enkelte replikker, noe som blant annet bidrar til variasjon. Dette er et trekk som også gjelder de anekdotene man finner i de biografiske tekstene som er i Rolfsens lesebøker (1892–1895). Replikkene levendegjør den situasjonen anekdoten beskriver, og leseren blir umiddelbart mer involvert i det som foregår. I Lindgren-biografien er anekdoten i enkelte sammenhenger også plassert etter en mer sakpreget fremstilling, med overskrifta «Vet du hva?», som en slags avrundning eller levendegjøring av den informasjonen som ellers kommer frem i det samme avsnittet eller avsnittet før.

Omtrent halvparten av anekdotene beskriver hendelser tilknyttet Lindgrens barndom og oppvekst, mens resten handler om episoder fra voksenlivet, som enten belyser hennes rolle som forfatter eller som privatperson. Et karakteristisk trekk ved flere av anekdotene er at de på ulike måter kan kobles til hennes forfatterskap, noe som vanligvis kjennetegner litterære anekdoter (Gross, 2006). Mange av enkelthendelsene

⁶⁶ De er også ved et par tilfeller avbildet sammen med andre mennesker som ellers blir omtalte i teksten (s. 29, 53). Dette er det også eksempler på i Lundes Prøysen-biografi. Enkelte oppslag i Prøysen-biografien domineres av skikkelser og motiver hentet fra Prøysens tekster (s. 100), mens i andre sammenhenger er det skikkelser fra enkelte tekster som er å finne i oppslagene der forfatteren er representert (en musemor på s. 48).

som kommer til uttrykk i anekdotene omtales som inspirasjonskilder til hennes forfatterskap. Det gjelder for eksempel møtet med den rømte fangen (s. 25) som ble utgangspunktet for boka om *Rasmus på loffen*, eller de skildrer møter med personer som kan ha vært rollemodeller for karakterene (for eksempel møtet med den nye naboen Anne-Marie, s. 28). Andre anekdoter understreker situasjoner der Lindgrens mer vågale og uortodokse oppførsel kommer til uttrykk (for eksempel Lindgrens lek på kirkegården og hennes tur med luftballong, s. 79).

I flere av anekdotene som handler om barndom og oppvekst, utspiller handlingen seg ved institusjoner som skole (s. 28), bibliotek (s. 50) og kino (s. 34), men størstedelen av barndomsanekdotene handler om det som skjer i og ved barndomshjemmet, som for øvrig beskrives som et sted preget av trygghet og muligheter for utfoldelse: «- Det var fint å være barn på Näs og å være barna til Samuel August og Hanna (...). Vi hadde to ting som gjorde barndommen vår til det den var – trygghet og frihet» (s. 21). Disse anekdotene kombineres med store bilder med motiver fra skogen og gården. I biografien blir barndommen omtalt som en viktig periode, der møter med andre mennesker og enkelthendelser har fungert som inspirasjonskilde for hennes fremtidige forfatterskap. Barndommens hendelser, deriblant de som beskrives i anekdotene, peker frem mot voksenlivet. Anekdotene som skildrer situasjoner i hennes voksne liv utspiller seg i byen; i nærheten av hennes leilighet (s. 46 og 58) og på den lokale kirkegården (s. 64 og 79).

I det følgende ser jeg nærmere på en anekdote som beskriver en situasjon fra Lindgrens ungdomsår. Selv om barndom og oppvekst får stor plass i biografien, er det færre beskrivelser av Lindgren som ungdom. Jeg er derfor nysgjerrig hva det er denne anekdoten kan fortelle leseren om Lindgren som ungdom, og om og hvordan den vekker assosiasjoner til hennes forfatterskap.

4.5.1 Anekdoten om tenåringen Astrid som klipper håret

De aller fleste anekdotene i biografien om Lindgren, både de som beskriver hendelser fra barndommen og voksenlivet, skildrer ulike former for lek. Lek kan forstås som aktiviteter med noen særlige kvaliteter som skjer over et avgrenset tidsrom, og hvor

barnet selv er den som bestemmer hvordan leken skal foregå (Huizinga, 2004). I anekdotene forstyrrer leken den etablerte ordenen, enten denne ordenen er skapt av voksne, barn eller naturen selv. Det er flere eksempler på denne typen lek i biografien. I én anekdote får leseren høre om hvordan Lindgren og hennes søsken bytter uglenes egg ut med hønseegg (s. 16), i en annen lurte hun og venninnene forbi passerende med å legge ut pakker som er bundet til en tråd, for så å dra i denne når voksne prøver å plukke dem opp (s. 36). Men leken er ikke nødvendigvis bare



Oppslag 1 i *Astrid Lindgren* (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 40-41).

forbeholdt barndommen. Leken er også til stede i beskrivelsene av Lindgrens ungdomstid.

Anekdoten om tenårings Lindgren som klipper håret står oppført på sidene 40 og 41 i biografien, og den er illustrert på side 41. Under overskrifta «Astrid klipper håret» følger en kort beskrivelse av enkelte karaktertrekk («Astrid var vill – og ganske modig!»), og hvordan motebildet fortonet seg i Lindgrens samtid («Da hun var ungdom, var det bare gutter som skulle ha kort hår. Alle jenter skulle ha langt hår og gå i kjole.»). Deretter poengteres det at Lindgren ikke fulgte normene for hvordan jenter skulle se ut («Men ikke Astrid, nei! Hun ville gjerne bruke bukser og hatt og slips. Hun var den første jenta i Vimmerby som klippet håret sitt kort. Da var hun 17

år»), før vi får høre hvordan Lindgren opponerer mot datidens mote for kvinner i Sverige, og hvordan familien reagerer på det hun har gjort:

Astrid hadde ikke spurt foreldrene om lov. Etter at hun hadde klippet seg, ringte hun hjem. Det var Samuel August som tok telefonen.

- Hei, pappa. Jeg har klippet håret, sa Astrid.
- Å nei, å nei. Da er det vel ingen vits i at du kommer hjem, sa den snille Samuel August med trist stemme.

Men Astrid dro hjem og satte seg på kjøkkenet. Alle de andre i familien var helt stille. De bare gikk rundt henne og stirret og stirret på det korte håret.

Anekdoten etterfølges av en kort beskrivelse av Lindgrens frisyre («Da Astrid klippet seg, fikk hun en frisyre som het sjingel» (s. 40)). På høyre side er det lagt ved et sitat fra Lindgren som forklarer hvorfor hun klipper av seg håret: «Da jeg var omtrent 17 år, viste det seg at livet ikke var fullt så umulig som jeg hadde trodd. Da ble jeg helt vill og hadde bare én eneste interesse (...) nemlig å prøve å få så mange som mulig til å bli forelsket i meg» (s. 41).

Anekdoten har en tredelt narrativ struktur, noe som er karakteristisk for mange anekdoter (Gossman, 2003). Først følger en beskrivelse av hvem anekdoten handler om (Astrid Lindgren), når hendelsen utspiller seg (ungdomstid) og etter hvert hvor hendelsen foregår (Vimmerby). Den første setningen forteller hva anekdoten skal illustrere, nemlig at hun er vill og modig. Deretter kommer en handlingsbeskrivelse (hun klipper håret), og til slutt får vi til en viss grad vite hvilke konsekvenser handlingen får (familien synes hun ser rar ut). Hendelsen foregår over et forholdsvis kort tidsrom, og understreker det som kommer frem flere steder i biografien, nemlig at Lindgren tar egne valg og ikke er redd for konsekvensene av valgene. I avsnittet som følger *etter* anekdoten, får vi en forklaring på hva som inspirerte Lindgren til å klippe seg (den nye hårmoten i USA), og deretter en ny anekdote som beskriver Lindgrens besøk hos mormoren, og hvor hun klipper håret til sin kusine kort. Til forskjell fra de andre familiemedlemmene anerkjenner Lindgrens mormor valget av frisyre.

Fortellerstemmen i anekdoten er objektiv og tilbaketrukket, mens sitatet fra Lindgren som etterfølger anekdoten fungerer som en kommentar til anekdoten og bidrar til å gi den et mer autentisk preg. Anekdoten er lett å huske og underholdende å lese.

Hvordan andre mennesker reagerer på hennes hårklipp, og om omverdenen velger å straffe henne for dette «regelbruddet», utgjør spenningsmomentet i anekdoten. Anekdoten illustrerer Lindgrens lek med normer og regler som gjelder gutter og jenters adferd og utseende. Huizinga (2004, s. 22) bemerker hvordan deltakere i en lek selv skaper reglene for hvordan leken skal foregå, men at leken er slutt når deltakerne ikke lenger følger reglene. I *denne* anekdoten er det Lindgren som bestemmer reglene, og det er hun som avgjør hva som er riktig eller galt. At andre, som ikke er med i hennes lek, har klare oppfatninger om det hun har gjort, velger hun ikke å bry seg om. Hennes regler står i et motsetningsforhold til samfunnets øvrige regler, noe som er karakteristisk for lekens egenart (Huizinga, 2004).

På motsatt side av anekdoten om Lindgrens hårklipping, finner vi et portrett og det nylig omtalte sitatet⁶⁷. Det viser den unge Lindgren i ferd med å klippe seg. Bare den øverste delen av hodet og ansiktet hennes er synlig, samt hårtusten som skal klippes av, og hendene som er i ferd med å utføre handlinga. Portrettet bærer preg av dynamikk og energi, ikke minst på grunn av de diagonale linjene som hendene er med på å skape, men også fordi det drysser løse hår fra hodet og fingrene hennes. Den portretterte er plassert nederst i høyre hjørne på siden, en plassering som virker skjev i forhold til resten av innholdet på denne siden. Denne skjevheten skaper ustabilitet i oppslaget, men bidrar på samme tid til en følelse av liv, bevegelse og lekenhet. Bakgrunnen er farget lys rosa, og de karakteristiske maleflekkene kan anes på store deler av oppslaget. At ikke hele ansiktet er synlig, gir øynene en særlig sentral posisjon. På flere av portrettene er Lindgrens blick vendt oppover eller utover. Dette signaliserer undring eller ettertenksomhet, mens det åpne blikket som stirrer opp på hårtusten understreker målbevissthet og konsentrasjon.

Portrettet kan også fungere som illustrasjon til den andre anekdoten. Hendene som klipper er fortsatt Lindgrens, men deler av ansiktet tilhører Lindgrens kusine. I denne sammenhengen går Lindgrens lekne og vågale innfall utover andre mennesker enn

⁶⁷ Alle sitatene i biografien blir kommentert mot slutten av Bjorvand og Aisatos biografi. Dette sitatet skal være hentet fra manuset til et radioforedrag på 1940- eller 50-tallet.

henne selv, og de oppspærrede øynene kan tyde på at kusinen føler seg overmannet av Lindgrens innfall, noe som ikke kommer til uttrykk i anekdoten. Sitatet «Da ble jeg helt vill og hadde bare én eneste interesse (...) nemlig å prøve å få så mange som mulig til å bli forelsket i meg» bidrar imidlertid til å forsterke mitt inntrykk av at portrettet skal illustrere at Lindgren klipper sitt eget hår, og at det plutselig ble viktig for henne som 17-åring å være attraktiv. Sitatet gir en annen forklaring på hårklippen enn det som anekdoten synes å indikere, nemlig at hun klipper håret for å opponere mot de rådende normene for hvordan jenter skulle se ut på den tida. Sitatet kommuniserer imidlertid at Lindgren er forfengelig og ønsker andres (guttene) anerkjennelse, og at hun prøver å fremstå moderne og attraktiv, blant annet gjennom å fange opp trender og impulser fra andre steder i verden. Familiens avventende respons på den nye hårsveisen kan være et tegn på at frisyren ikke er så kledelig, eller de opplever hennes brudd på normene for hvordan ei ung jente skal se ut som problematisk. Selv om anekdoten føyer seg inn blant flere anekdoter som handler om Lindgrens impulsive og vågale atferd, er det den eneste anekdoten som forteller leseren at den unge Astrid er forfengelig, og er villig til å gjøre drastiske grep for å fremstå attraktiv for det motsatte kjønn. Den bidrar altså med informasjon om den biograferte som ellers ikke kommer til uttrykk i biografien.

Anekdoten om at Lindgren klipper håret kan leses som et slags opprør mot etablerte normer og regler, og flere av aktivitetene som initieres av henne preges av en mangel på ytre regulering og alvor. Men hennes manglende vilje til å innordne seg konvensjoner kan også være et tegn på at Lindgren skaper orden i sitt eget liv, på samme vis som leken kan representere orden i en ellers kaotisk verden (Huizinga, 2004, s. 20). Hun finner visse strategier for å nå det målet hun har satt seg. Ved å klippe seg håper hun å skille seg ut og bli mer attraktiv. Men ikke alle anekdotene i biografien får et heldig utfall. I enkelte tilfeller ender leken med en eller annen form for straff, som nedsatte ordenskarakterer (s. 36), ødelagte klær (s. 54) eller utestengelse fra et større sosialt fellesskap (s. 40).

På den ene siden beskrives den unge Lindgren som ei vanlig jente som er gjenstand for andres blikk, og som ønsker å bli akseptert, til og med beundret av andre mennesker, og da spesielt gutter. På den andre siden bekrefter anekdoten det

inntrykket man får av Lindgren ellers i denne biografien. Hun fremstår som særlig kreativ, grenseløs og modig. Denne fremstillingen av henne vekker umiddelbart assosiasjoner til flere av karakterene i forfatterskapet, deriblant Ronja Rövardotter og Pippi Långstrump, noe som flere biografer har understreket. Vivi Edström (1997) portretterer Lindgren på følgende måte: «Hun er uten tvil en villstyring i slekt med sin egen Ronja Røverdatter. Som Ronja er hun modig: Hun balanserer på kanten av tekstens stup for så å kneise med nakken med en spøk. I det neste øyeblikket finner vi henne ved det magiske og fantasieggende leirbålet» (Edström, 1997, s. 7). Som Pippi forholder hun seg i mindre grad til etablerte normer og regler for hvordan et barn, og spesielt ei jente, skal oppføre seg. Pippi får etablerte regler og normer til å fremstå som merkelige og konservative riter (Edström, 1997, s. 81). Pippi kler seg upassende og viser en handlekraft som enten setter de voksne på plass eller utfordrer de voksnes tankegang. På sett og vis kan man vel si at Lindgren, som Pippi, i anekdoten og biografien for øvrig, skildres som et menneske med en livsholdning som representerer en tilstand av natur (barnets lekende natur), hvor hun gjennom lek utfordrer den rådende orden. Som barn tar hun en del vågale valg og snor seg unna situasjoner hun opplever som vanskelige, og som voksen oppfører hun seg i flere sammenhenger som et barn. Grensa mellom voksne og barn synes å være visket ut i hennes verden. Det samme gjelder karakterene i hennes forfatterskap, som hele tiden befinner seg mellom lekens frie verden og den verden som de voksne har etablert, bestående av tydelige rammer og regler. Ifølge John Stephens (1992) er det vanlig at barnekaraktene i barnelitteraturen utfordrer de voksne (foreldre, lærere, politikere eller representanter for kirken), og de strukturer som dominerer i voksenverdenen. Barnet blir i så måte en slags klovn som tilslører grensene mellom det seriøse og komiske, det reelle og det ideelle (Stephens, 1992, s. 122)⁶⁸. Lindgren blir beskrevet på en lignende måte i flere av anekdotene, som barn og som voksen.

⁶⁸ Stephens viser til fiksjonslitteratur, men hans refleksjoner rundt litteraturens iboende ideologier kan være interessante for hvordan leseren forstår anekdotene i biografien.

Flere av de hendelsene som blir gjengis i anekdotene representerer ikke *bare* et slags opprør eller brudd med de voksnes rammer i denne biografien. Den lekne væremåten har også et mer nyttig aspekt, selv om den preges av en viss grenseløshet. Den aldrende Lindgren klatrer opp husveggen for å forhindre brann (Bjorvand, 2016, s. 46), hun tar førerkort på sine eldre dager for å kunne kjøre rundt med sine barnebarn (s. 69), eller hun later som hun er syk ved å stå på hodet for å slippe pianotime (s. 31). Å klippe seg er, som vi har sett, en måte å nærme seg det motsatte kjønn på, ved å se bra ut, men også for å vise at hun er litt «vill». Sitatet bidrar til at forestillingen om en opprørsk Lindgren opprettholdes. Vi kan altså skille mellom de anekdotene som beskriver aktiviteter som minner om lek og der leken skjer for lekens skyld, og de anekdotene hvor hendelsene har en nyttefunksjon.

Anekdoten om hårklippen er som nevnt en av få som beskriver Lindgrens ungdomstid. Biografien i sin helhet gir bare et lite innblikk i hvordan Lindgrens ungdomstid fortonet seg, en periode som i liten grad beskrives i andre biografier for barn og unge om den kjente forfatteren. I Vibeke Voss (1997) sin korte biografi⁶⁹ for unge lesere om Lindgren og hennes forfatterskap, blir hun omtalt som en rampete tenårings, men biografien gir ellers ingen informasjon om hendelser eller forhold tilknyttet ungdomstida hennes. Heller ikke i Siv Svensson-Runes barnebokbiografi *Min første bok om Astrid Lindgren* (2002) får Lindgrens ungdomstid særlig oppmerksomhet. Kjersti Ljunggrens oversatte biografi for barn og unge (1992) har imidlertid mer informasjon om denne perioden i livet til Lindgren, men anekdoten om hennes hårsveis er ikke gjengitt i de nevnte biografene. Hendelsen er imidlertid beskrevet kort i Edströms (1997) bok om Lindgrens forfatterskap: «Tenårene medførte det uunngåelige opprøret som også signaliserte en ny tid: Jenta Astrid klippte håret og ble fanget av jazzens rytmer. At hun var suveren på dansegulvet, sier seg selv» (s. 10). Hårklippen nevnes så vidt i Guri Fjeldbergs barne- og ungdomsbiografi fra 2010, delvis som et resultat av at Lindgren lot seg inspirere av karakteren

⁶⁹ Teksten fremstår som et arbeidshefte til bruk i skolen, for den biografiske informasjonen er forholdsvis kort og etterfølges av arbeidsoppgaver.

Monique i romanen *Ungkarskvinnen* av Victor Margueritte: «Astrid påsto senere at hun klippet seg fordi det tynne håret hennes ble finere på den måten, men hun har også antydnet at det hadde med boka å gjøre. Da hun ringte hjem og fortalte at hun hadde klipt seg kort, sa Samuel August dystert: 'Da har det vel ingen hensikt at du kommer hjem.'» (s. 24). At hun lot seg inspirere av karakteren i Marguerittes roman, blir ikke kommentert i Bjorvands biografi om Lindgren. Dette illustrerer både at en anekdote gjengis i flere sammenhenger og derfor har en viss troverdighet, og at den gjennomgår en bearbeidelse og gjenfortelles på ulike måter.

I den svenske biografien for voksne om forfatteren og hennes litterære skikkelser skrevet av Margareta Strömstedt (1978), har biografen tatt med en beskrivelse av hvordan Lindgren selv opplevde sin egen ungdomstid: «Tenårene var bare som en tilstand, klangløs og livløs, jeg var ofte melankolsk. Så syntes jeg som de fleste tenåringer at jeg var så stygg, og aldri var jeg forelsket heller» (1978, s. 175). At Lindgren mislikte denne perioden og heller ikke har kommentert denne perioden i noe særlig grad, kan være årsaken til at så få skriver om hennes ungdomstid. At Bjorvand *har* tatt med en anekdote fra ungdomstida, gjør den dermed ekstra interessant.

Biografiens mange anekdoter skaper variasjon i teksten, de er lette å huske og oppleves som humoristiske, og har et visst overraskelsesmoment. Anekdoten om Lindgrens hårklipping representerer en av flere anekdoter som i biografien understreker hennes opprørstrang og ønske om å ta selvstendige valg. Å klippe seg kort er et uttrykk for å bryte med etablerte normer for hvordan jenter skal se ut i samtiden. Anekdoten illustrerer dessuten at Lindgren gjennom å gjøre flere originale valg, løser ulike utfordringer som hun møter i oppveksten.

4.6 Om portrettene i biografien

I kapittel 3 redegjorde jeg for hva det er som karakteriserer et portrett i lys av Freelands portrett-teori (2007, 2010). På bakgrunn av dette, har jeg kommet frem til at det er 34 portretter i biografien. Lindgren er naturlig nok avbildet på de aller fleste

portrettene, men det er også portretter av hennes barn og søsken, venner og flyktige bekjentskaper. Flere av portrettene i biografien kan sies å være hverdagsportretter, fordi de gjengir dagligdagse hendelser eller situasjoner. Andre portretter viser Lindgren og/eller andre skikkelser i forbindelse med spesielle anledninger, som fester og høytider. Mange kan karakteriseres som kunstnerportretter, noe som betyr at portrettet viser den portrettertes rolle som kunstner (Bjørnskau, 2017). Hun er i flere sammenhenger gjengitt som en forfatter i arbeid. Hun sitter med en bok i hendene (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 63), eller hun er avbildet med en penn og en skrivebok (s. 59, 66). Det er altså noen klare referanser til hennes arbeid som forfatter på disse portrettene. På portrettene på sidene 59, 63 og 66 er blikket vendt vekk fra det hun holder på med, og hun fremstår enten som tenkende eller undrende, eller hun smiler. Hun synes å more seg over sitt kreative arbeid, eller hun befinner seg i en kreativ prosess. Mangelen på rammer bidrar til at bildene oppleves som inviterende (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 62).

På flere av de øvrige forfatterportrettene er pennene og bøkene byttet ut med karakterer fra forfatterskapet (s. 11, 61, 87). Disse karakterene er gjengitt som små figurer som omkranser den portretterte. Karakterene kan leses som manifestasjoner av Lindgrens fantasi og skaperevne. Flere av forfatterportrettene i biografien bidrar til at man oppdager forbindelser mellom forfatteren Lindgren og hennes liv og forfatterskapet, men det forutsetter at leseren kjenner til forfatterskapet. Når portrettene av den biograferte viser skikkelser som har levd og litterære figurer fra et forfatterskap, blir grensene mellom det dokumentariske og det fiktive utydelig, og visker ut grensene mellom virkelighet og fiksjon.

I de to neste underkapitlene fokuserer jeg særlig på tre portretter i biografien. Det første portrettet beskriver den unge Lindgren sammen med sin familie, mens de to andre viser den eldre Lindgren. Jeg har innledningsvis i dette kapitlet gitt en generell kommentar til hvilke utvalgskriterier som ligger til grunn for valget av portretter og anekdoter i de tre biografiene. Noe som særlig har vært avgjørende for utvalget av de tre portrettene av Lindgren som vil bli omtalt i de følgende delkapitlene, gjelder portrettene form og hvilke stemninger de kommuniserer. Jeg er interessert i å utforske hva slags informasjon et gruppeportrett kan gi leseren om

Lindgren, sammenlignet med de portrettene der hun enten er avbildet alene, eller sammen med karakterer fra forfatterskapet. Når det gjelder valget av de to andre portrettene, er det ene portrettet et godt eksempel på hvordan Lindgren fremstilles på flere oppslag i biografien, mens det andre er forholdsvis utypisk. De tre portrettene illustrerer det mangfoldet som bildene i biografien representerer, både når det gjelder hvilke sider ved den biograferte som kommer til uttrykk på bildene, og den stemninga som bildene kommuniserer til leseren. De fremstiller dessuten Lindgren på ulike tidspunkt i livet, og minner leseren på at biografien gjengir et helt livsløp.

4.6.1 Familien Ericssons familieportrett

På side 13 i biografien er det et familieportrett. Som jeg har vært inne på i kapittel 3, regnes familieportrettet som et av de vanligste gruppeportrettene⁷⁰ (West, 2004), og det er derfor ikke så overraskende at familieportrett er å finne i et kildemateriale som ligger til grunn for en biografi. Familieportrettet er tidvis et resultat av hvordan familien ønsker å fremstå, og det markerer en sentral hendelse eller seremoni (bryllup, konfirmasjon, etc.). Susan Sontag (2004) beskriver hva det er som karakteriserer familiefotografiet på følgende måte: «Gjennom fotografier konstruerer hver familie en portrettkrønike av seg selv – en bærbar bildesamling som vitner om familiens samhörighet» (s. 17-18). Familieportrettet har vært, og er fortsatt, et sosialt ritual som markerer bånd mellom mennesker. Det tilkjenner hvordan det enkelte familiemedlemmet ser ut, og hvem som utgjør familiens medlemmer. Det kan også fortelle leseren noe om hvem som har mest autoritet og ansvar i familien, ifølge Freeland (2010, s. 104).

Familieportrettet på side 13 er plassert til høyre på et oppslag som har fått tittelen «Bondejente fra Näs». Portrettet utgjør to tredjedeler av siden, og er plassert midt på siden. Verbalteksten informerer leseren om Lindgrens oppvekst på et småbruk i

⁷⁰ I kapittel 3 gjorde jeg rede for at et gruppeportrett «(...) includes two or more individuals who usually have some sort of relationship based on legal contract, blood ties, or professional or personal affiliation» (West, 2004, s. 105).

Småland, og hvem som utgjør hennes familie. Familieportrettet illustrerer hvordan det enkelte familiemedlemmet ser ut, og bekrefter hvor mange medlemmer familien består av. Til venstre sitter faren Samuel August på en stol med lillesøster Ingegerd på fanget, og til høyre sitter moren Hanna. Mellom foreldrene står Astrid, broren Gunnar og lillesøster Stina. Samuel August har på seg svart dress, hvit skjorte og svart slips, mens Hanna er iført en blå og svart kjole med noe som ligner en brosjé i halsen. De tre største barna har på seg hvite og blå matrosdrakter; jentene har skjørt og Gunnar kortbukser. Det yngste familiemedlemmet er kledd i hvitt. Mens foreldrene fremstår omtrent like høye der de sitter på hver sin stol, rager de to eldste barna litt høyere enn sine foreldre. Foreldrene sitter på hver sin side av barna som for å beskytte dem, samtidig som foreldrenes posisjon som familiens overhoder understrekes ved at de får sitte. Deres rolle som familieoverhoder styrkes ved at de har på seg andre klær enn barna.



Oppslag 2. Familieportrett i *Astrid Lindgren* (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 13).

At det er en viss form for nærhet mellom skikkelsene, kommer til uttrykk ved at foreldrene holder et av barna i hånda. Dessuten lener Lindgrens bror seg så vidt mot sin mor, noe som kan oppfattes som et tegn på hengivenhet. Også den nest yngste dattera lener seg mot sin eldre søster. Mens de tre barna lar blikket hvile på noe som

befinner seg til høyre for leseren, møtes så vidt foreldrenes blikk og markerer på den måten en fortrolighet dem imellom. Men det møtende blikket signaliserer også en kontroll over barneflokket.

Familieportrettet oppleves som det mest formelle portrettet i biografien,⁷¹ og fremstillingen av Lindgren er annerledes enn den leseren møter ellers i biografien. Mens de aller fleste portrettene av Lindgren presenterer henne som smilende, lekende eller ettertenksom, er hun alvorlig og stiv på dette portrettet, med et oppsyn som er vanskelig å lese. De enkelte familiemedlemmers formelle positur bidrar til at portrettet i sin helhet minner om eldre familieportretter, der de portretterte sjelden skulle smile. Dette kunne blant annet skyldes fotografiets lange eksponeringstid. De alvorlige skikkelsene som var ikledd sine fineste antrekk signaliserte dessuten at det å gå til fotografen var en høytidelig og viktig hendelse, som for de aller fleste skjedde få ganger i livet (Beyer, 2003). Portrettet er svært likt et portrettfotografi av familien som ble tatt i 1918, antakelig i Linköping (Forsell et al., 2007, s. 266),⁷² og det er sannsynlig at Aisato har latt seg inspirere av dette. Assosiasjonene til de eldre familieportrettenes uttrykk og et kjennskap til det originale portrettfotografiet i særdeleshet, forsterker inntrykket av autentisitet.

Kontrasten mellom det alvorlige barnet og den lekne forfatteren som ellers kommer til uttrykk i biografien er stor. Det er også en kontrast mellom stemninga som preger familieportrettet og det verbalteksten på motsatt side kommuniserer. Tekstavsnittene beskriver en lykkelig oppvekst med mye lek uten noe særlig grensesetting. Familieportrettet har en annen funksjon enn å skulle tilkjenne den lykkelige og

⁷¹ I biografien er det også et bryllupsportrett av Lindgrens foreldre (s. 23) som er svært likt et originalt portrettfotografi fra foreldrenes bryllupsdag (Forsell et al., 2007, s. 29). I begge tilfeller har Aisato forholdt seg til etablerte normer for hvordan gruppeportretter skal se ut, men Aisatos bryllupsportrett avviker noe mer fra det opprinnelige portrettfotografiet enn det familieportrettet gjør. Aisatos bryllupsportrett viser oss et par som er fremstilt med en større nærhet og inderlighet enn det som kommer til uttrykk i det originale portrettet, ved at de bøyer seg mot hverandre og stirrer hverandre forelsket inn i øynene, mens kinnene gløder. Portrettets funksjon synes å heller skulle understreke kjærligheten mellom disse to menneskene, enn å dokumentere deres bryllupsdag.

⁷² Portrettfotografiet skal være tatt av fotograf Stenhardt og er å finne i Astrid Lindgrens fotoalbum (Forsell et al., 2007). Det har også vært brukt i andre biografier, deriblant Strömstedts biografi om Astrid Lindgren (1978, s. 99).

grenseløse barndommen. I stedet informerer portrettet leseren om hvem som er medlemmene i familien Ericsson, og denne funksjonen intensiveres gjennom portrettets perspektiv og plassering. Leseren studerer familiene fra et normalperspektiv og inntar kunstnerens posisjon. Familieportrettet er å finne under et avsnitt med overskrifta «Vet du hva?», der leseren får kortfattet informasjon om navnene på de enkelte familiemedlemmene. Portrettet understreker familiens institusjonelle struktur, og hvordan Astrid Lindgren inngår i denne strukturen. Altså kan det virke som om portrettet bekrefter det verbalkosten informerer leseren om. Men portrettet tilfører noe mer enn informasjon om familieforhold. Dette skyldes Aisatos karakteristiske akvarellstil, som gir portrettet et drømmeaktig preg, og som minner tilhøreren på at det er *hennes* gjengivelse vi ser. Akvarellene bryter med det som ofte karakteriserer bilder i sakprosalitteratur for barn, der illustrasjonene skal være «faglig tillitsvekkende» (Mjør, 2015, s. 50). I sakprosalitteratur for barn og unge er illustrasjonene ifølge Mjør som oftest «(...) fotografi og/eller presise, realistiske teikningar i tillegg til vitskaplege sjangrar som modellar, faktaboksar, tidslinjer, kart m.m.» (s. 50). Sakprosalitteraturens sannhetsverdi gjennomsyrrer altså illustrasjonenes uttrykk. I denne biografien bidrar Aisatos akvarellstil til at illustrasjonene får noe virkelighetsoverskridende ved seg.

De grå malingsflekkene på familieportrettet gjør leseren oppmerksom på at dette er et *malt* portrett. Maleflekkene⁷³ gir dessuten leseren følelsen av (forgangen) tid, som om noe eller noen har etterlatt flekker på portrettet. Mens det originale portrettfotografiet fra 1918 som Aisato synes å være inspirert av, er i svart/hvitt, domineres hennes portrett av fargene blått, hvitt og svart. Det originale fotografiet må ha vært tatt i et fotostudio, fordi bakgrunnen viser kulisser (en kappe og blomstrete tapet). Bakgrunnen på Aisatos familieportrett er nærmest naken, om vi ser bort fra de karakteristiske maleflekkene. Hun har imidlertid dekorert det høyre hjørnet på oppslaget med kirsebærblomster, et av flere ledemotiv i biografien. Blomstertapetet på det originale portrettfotografiet er altså erstattet av kirsebærblomster, og skaper en

⁷³ Illustratøren har trolig brukt det som kalles vått-i-vått-teknikk som gjør at fargene glir over i hverandre.

ramme på deler av siden, slik de også gjør på motsatt side og andre steder i biografien. Fordi bakgrunnen er hvit og nøytral og familiemedlemmene er gjengitt i farger, trer de seks skikkelsene forholdsvis tydelig frem på portrettet. Den hvite bakgrunnen setter altså fokus på skikkelsene, noe som man finner flere eksempler på i bildebøker for barn og unge (Nodelman, 1988, s. 43). Men Aisatos maleteknikk gjør dem allikevel litt utydelige, hvilket bidrar til at leseren lurer på om hensikten med portrettet er å fortelle leseren hvem som utgjør Lindgrens familie, eller om portrettets primære funksjon er å skape en stemning av nostalgi.

4.6.2 To portretter av den eldre Lindgren

I dette avsnittet ser jeg nærmere på to av de tretten portrettene av den aldrende Lindgren i biografien⁷⁴, for å understreke hvor kontrastfulle portrettene er. Portrettet på side 11 er et eksempel på at Lindgren blir fremstilt som leken og glad.



Oppslag 3. Kunstnerportrett i *Astrid Lindgren* (Bjorvand & Aisato, 2015, s.10-11).

⁷⁴ Disse er å finne både på biografens peritekster og ellers i biografien (s. 11 og fra s. 61 og ut boka).

Lindgren er kledd i en enkel, blå kjole, og hun har et rødt skjerf på hodet, og denne klesdrakten understreker hennes nøkterne bakgrunn. Rundt henne svever kjente litterære figurer fra forfatterskapet: Emil i Lönneberga, Karlson på taket, Bröderna Lejonhjärta, Pippi Långstrump, Ronja Rövardotter og Birk Borkason. Både hun selv og figurene synes å være vektløse. Portrettets blikkfang er hennes klare øyne, de røde kinnene og det hvite smilet. Maleflekken som ser ut til å være sprutet på, og som omgir og dekker deler av Lindgrens ansikt, skaper dynamikk. Ser man bort fra de tydelige linjene i ansiktet som forteller at dette er et portrett av en aldrende forfatter, fremstår hun allikevel ungdommelig, med et gjenkjennelig, åpent blikk og et hjertelig smil. Leseren befinner seg på samme nivå som Lindgren, noe som i dette tilfellet skaper en større nærhet til Lindgren-skikkelsen, og bidrar til at leseren får opplevelsen av å være med i leken sammen med henne og karakterene som omkranser henne. Kontrasten mellom dette portrettet og det tidligere omtalte familieportrettet er stor. På familieportrettet oppleves Lindgren som reservert og anonym, og underlagt normene som gjelder for familieportrett. På *dette* portrettet er verken Lindgren eller barnefigurene underlagt noens eller hverandres normer. Lindgren er plassert i midten av en sirkel som består av flere litterære figurer, og sammen utgjør de et fellesskap. Plasseringen og bevegelsene skaper assosiasjoner til universet og planetene som kretser rundt sola, der Lindgren får rollen som sola. De litterære figurene er i bevegelse, og bidrar til å gi portrettet dynamikk.

Portrettet er plassert til høyre for et tekstavsnitt som introduserer leseren for Lindgren som forfatter, og markerer tidlig i biografien forfatterskapets sentrale plass i biografien. Utsagnet «Astrid Lindgren hadde mange, mange, **mange** historier inni seg» (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 10) kommuniseres til leseren gjennom personifiseringen av figurene som omgir Lindgren på portrettet, og utdyper det som teksten formidler.

Det samme smilet og de klare øynene karakteriserer flere av portrettene av den aldrende forfatteren. Portrettene kan sies å forestille en *persona*, der et bestemt karaktertrekk blir ekstra tydelig (Mørstad, 2004); i denne biografien det lekne og blide uttrykket i Lindgrens ansikt. Men det er også et eksempel på et kunstnerportrett,

fordi det i portrettet er noen referanser til forfatterskapet, representert gjennom de litterære skikkelsene. Verbalteksten som er plassert til venstre for portrettet under overskrifta «Astrid Lindgren 1907–2002» forsterker inntrykket av at dette er et kunstnerportrett. I teksten får leseren innledende informasjon om Lindgrens omfattende litterære produksjon, og hva som kjennetegner denne, samt hva biografien handler om. Siden innholdet i teksten er av en generell karakter, får ikke leseren informasjon om hvilke bøker hun har skrevet. Men ved å studere portrettet til høyre for teksten kan lesere få mer innsikt i hvilke fiktive karakterer som er representert i hennes bøker. Portrettet utdyper altså det som kommer til uttrykk i verbalteksten.

I det siste avsnittet understreker fortelleren at «(...) mye av det hun har skrevet om, har hun opplevd selv» (s. 10). Det antydes altså forbindelseslinjer mellom hennes liv og forfatterskapet, som også portrettet representerer. At de fiktive karakterene vekkes til live gir portrettet et anstrøk av magi. Sitatet fra Lindgren øverst på venstre side kan også ses i lys av portrettets magiske element. I sitatet beskriver Lindgren sine lesere på følgende måte: « – Jeg vil skrive for lesere som kan skape mirakler. Barn skaper mirakler når de leser. Derfor trenger barn bøker» (s. 10).

Biografien består også av portretter som gir en annen fremstilling av den aldrende forfatteren, og profilportrettet på side 80 er et eksempel på dette. Portrettet er plassert på venstre halvdel av siden, mens den andre delen av siden er forbeholdt et sitat. Den motsatte siden består hovedsakelig av verbaltekst med overskrifta «Døden, døden, døden», og viser til beskrivelsen av hvordan Lindgren og hennes søstre snakker med hverandre om døden. Teksten informerer leseren om hvilke mennesker som særlig etterlater henne i sorg, men avslutter med å beskrive noen sammenhenger mellom disse erfaringene og deler av hennes forfatterskap. Mens verbalteksten har en informerende rolle, skal portrettet kommunisere hvordan hun opplever tapet av sine nærmeste. Profilportrettet har et halvtotalt utsnitt og er farget grå-svart, en fargekombinasjon som står i kontrast til det forrige portrettet. Profilportrettet minner om et silhuettportrett (Beyer, 2003, s. 65), men er preget av akvarellteknikken med utflytende bildekant. Hennes karakteristiske nese og hake, det krøllete håret og den



Oppslag 4. Profilportrett i *Astrid Lindgren* (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 80-81)

sammenknepe munnen gjør henne lett gjenkjennelig. Fargene og de utflytende skyggene peker mot de mørke sidene i Lindgrens liv. Bakgrunnen som omgir portrettet er hvit, men går over i grått mot høyre på siden. Motsatt side er i grått, og fargeklatter i mørkere grå rammer inn avsnittene med verbaltekst. Enkelte lysere fargeklatter er også å finne på samme side som profilportrettet. Sitatet som er plassert på samme side som portrettet, har følgende tekst: « - Jeg savner ham så det stikker i brystet.» (s. 80), mens det på motsatt side er fem avsnitt som handler om hvordan Lindgren opplever tapet av venner og familiemedlemmer. Fordi sitatet har en så tydelig plass sammen med portrettet, er det lett å oppdage. Innholdet i sitatet har ellers en forbindelse med portrettet som sådan og den øvrige teksten på oppslaget, fordi det handler om opplevelsen av å ha mistet et annet menneske. Sitatet gir inntrykk av autentisitet, ikke minst fordi det ser håndskrevet ut, og fordi man får et inntrykk av at det er Lindgren som har sagt dette. Tankestreken som er plassert helt til venstre, før første ord, gir sitatet et muntlig preg, blant annet fordi slike tankestreker gjerne markerer en replikk. Tankestreken kan ellers fungere som en retorisk figur som signaliserer et avbrudd og hvor leseren må reflektere seg frem til hva som måtte

komme (aposiopese), eller den skaper en forventning om at det kommer informasjon av betydning. Flere avsnitt i biografien har slike tankestreker, men de skal først og fremst markere viktig informasjon, noe som også kommer til uttrykk i overskrifta «Vet du hva?».

Både portrett og verbaltekst handler om hvordan det er å miste noen man er glad i. Verbaltekst og portrett står i et komplementært forhold (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 11), altså utfyller de hverandres åpninger. Verbalteksten forteller leseren hvem hun mister, og hvordan denne sorgerfaringa er utgangspunktet for deler av hennes forfatterskap, mens portrettet får frem stemninga som tapet fører med seg. Sitatet inneholder en intertekstuell referanse til *Ronja Rövardotter*, for lignende utsagn kommer til uttrykk når Mattis sørger over at Skalle-Per er borte (Lindgren, 1981, s. 222). For å kunne oppdage sammenhengen mellom liv og virke på dette oppslaget, kreves en viss forkunnskap om Lindgrens forfatterskap.

At Lindgren er vendt mot teksten styrker forbindelsen mellom tekst og bilde. Hun fremstår som en skygge med de samme fargetonene som ellers er å finne på oppslaget, men fordi hun er omgitt av et grått lys, er profilen tydelig. Mens profilportrettene opprinnelig skulle markere den portrettertes attributter og være «an emblem of virtuousness» (Beyer, 2003, s. 65), understreker dette portrettet alderdom. Den lutende ryggen, den klumpete nesa og den innsunkede munnen minner leseren på at den lekne og livsglade forfatteren nærmer seg livets slutt. De fiktive karakterene som er å finne på flere av de andre portrettene av henne er fraværende, det samme gjelder smilet og det åpne blikket. Fargeklattene som vanligvis har gjort ansiktet levende og lekent, er plassert diskret i bakgrunnen og til høyre for portrettet, og fungerer som små lysglimt. På motsatt side er fargeklattene mørkere enn bakgrunnen og gjenspeiler stemninga som preger innholdet i tekstavsnittet. Som jeg har vært inne på, gjør den lyse bakgrunnen i portrettet profilen hennes fremtredende, men fordi deler av hennes profil (ryggen og bakhodet) flyter sammen med gråtonene som ligger som en tåke over oppslaget, preges portrettet av noe gåtefullt. Det er som om deler av Lindgrens skikkelse løser seg opp og er i ferd med å forsvinne. Portrettet fungerer som et slags memento mori.

4.7 Oppsummering

I biografien om Astrid Lindgren får leseren et innblikk i Lindgrens liv og forfatterskap, og ikke minst sammenhengen mellom disse. De tette forbindelsene mellom liv og virke blir synliggjort gjennom anekdoter som forteller hva som kan ha inspirert henne til å skrive, og portretter av forfatteren sammen med skikkelser fra hennes forfatterskap. Lindgren og de litterære figurene er fremstilt med samme visuelle sanningsverdi (Mjør, 2015). Karakterene fra hennes fiksjonsunivers oppleves som like levende som Lindgren selv, og portrettene fremstår dermed også annerledes enn de forfatterportrettene som man vanligvis finner i biografier for voksne lesere. Dette grepet kan skyldes et ønske om å nå barneleseren som muligens kjenner karakterene fra Lindgrens forfatterskap bedre enn forfatteren selv, samtidig som det gir biografien et lekent uttrykk. Dette gjør også noe med forholdet mellom fakta og fiksjon i biografien, for på flere av portrettene opphører skillet mellom hennes liv og fiksjonsverdenen som hennes forfatterskap representerer.

Portrettene som har blitt omtalt i dette kapittelet, favner ulike sider ved forfatteren på forskjellige stadier i livet, selv om fremstillinga av den kreative, drømmende og glade forfatteren dominerer. Vi har sett hvordan enkelte portretter understreker Lindgrens sorgtunge øyeblikk (profilportrettet), mens familieportrettet gir leseren informasjon om Lindgrens posisjon i familien, hvem familien Ericsson var, og hvordan de fremsto eller *ønsket* å fremstå. Portrettene farger, malingsflekkene, klesdraktene og måten de portrettede er oppstilt på, gir portrettene et nostalgisk preg. Portrettene illustrerer dessuten for leseren hva som var utgangspunktet for hennes kreative litterære produksjon, og hva og hvem som inspirerte henne til å skrive bøker for barn og unge. samspillet mellom tekst og bilder varierer på de ulike oppslagene, men vi har sett eksempler på at enkelte portretter utdyper det verbalteksten forteller, mens andre står i kontrast til de beskrivelsene som verbalteksten kommuniserer til leseren. Det blir opp til å leseren å finne frem til hva slags informasjon som tekst og bilde formidler om den biograferte.

5. Analyse av *Elefantmannen*

5.1 Introduksjon

I det følgende foretar jeg en nærlesning av *Elefantmannen* av Mariangela di Fiore og Hilde Hodnefjeld (2013). Nærlesninga har samme mønster som i forrige kapittel. Innledningsvis gjør jeg greie for enkelte sider ved biografien, blant annet ved å kommentere dens komposisjon (5.2). Deretter studerer jeg biografien peritekster (5.3) og bilder (5.4), før jeg ser nærmere på en av biografens anekdoter (5.5) og to av portrettene (5.6).

De aller fleste eldre og nyere biografier for barn og unge beskriver mennesker som på grunn av sine talent eller intellekt gjør suksess, mens få handler om mennesker med kroppslige avvik. Di Fiore og Hodnefjelds bidrag er i så måte et unntak. Biografien aktualiserer i tillegg etiske og moralske perspektiver rundt det å være annerledes, og å overleve i et samfunn der annerledeshet ikke er akseptabelt.

Anekdoten jeg ser nærmere på, forteller om en barndomshendelse som får store konsekvenser for Merricks fremtidige skjebne. Men jeg har også valgt å dvele ved denne anekdoten fordi den reiser noen spørsmål som gjelder anekdotens formmessige trekk. Deretter ønsker jeg å se nærmere på portretter med formmessige ulikheter og hvordan den biograferte vokser frem for leseren gjennom disse visuelle gjengivelsene. De to portrettene som jeg konsentrerer meg om, utgjør et av Hodnefjelds tegnede bilder av Merrick og et portrettfotografi. Det første portrettet er på side 17 og på biografens forside, mens det andre er plassert to steder på biografens siste sider. Begge portrettene er interessante fordi de gir en tvetydig fremstilling av den biograferte, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 5.6. De er dessuten begge gjengitt to steder i biografien, noe som kan bety at de tillegges en viss betydning.

5.2 Biografiens komposisjon

Biografien om Joseph Merrick beskriver hans liv fra barndom til voksenliv og død. Biografien består av 24 oppslag, og tekstmengden er forholdsvis begrenset. Mens mange bildebøker for barn har et liggende format (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242), har denne boka et kvadratisk format. Biografiens format gjør den enkel å holde i hånda, og dette kan tyde på at boka er ment for de yngre leserne. Biografien har ikke et forord, men et kort etterord som informerer leserne om mulige forklaringer på Merricks dødsfall, og hvor Merricks levninger befinner seg. Sammen med etterordet finner leseren flere bilder, som vil bli omtalt senere i dette kapittelet.

Til forskjell fra biografien om Astrid Lindgren er ikke denne biografien delt inn i kapitler. Biografien består av en sammenhengende fremstilling av Merricks liv, fra hans tidlige år som friskt barn, til ungdomsårene hvor han etter hvert er sterkt preget av sykdommen og må leve et omflakkende liv som artist, og til en pasienttilværelse på et sykehus i London. Teksten på de første sidene starter *in medias res*, med en situasjonsbeskrivelse fra et «freak show»⁷⁵, der Merrick opptrer for et publikum. Bruken av *in medias res* innledningsvis er et karakteristisk trekk i flere biografier for voksne (Benton, 2005a, s. 49), men også i biografier for barn og unge. I *Historien* om – bøkene fra Spartacus forlag ser man flere eksempler på bruken av *in medias res*. Ewos biografi om Leonardo da Vinci (2017) starter på følgende måte: «Leonardo da Vinci skalv. Men det var ikke kulda som fikk ham til å skjelve. Det var følelsen av at

⁷⁵ «Freak show» er den amerikanske betegnelsen på utstillinger av mennesker som så annerledes ut (Berthelsen, 2002, s. 8), som mennesker med abnorme kroppsdelar, kortvokste eller mennesker med en annen hudfarge, og de ble et svært populært underholdningsinnslag i det britiske samfunnet mellom 1847–1914 (Durbach, 2009, s. 1). Ordet “freak” er en forkortelse for «freak of nature», og ble for første gang brukt i 1847. Det ble brukt om ulike type mennesker, deriblant mennesker fra andre kulturer, mennesker med fysiske defekter (Merrick tilhører denne kategorien), «skuespillere» («normale» mennesker som spilte annerledes), humbug (illusjonsnummer av fantasiskikkelser), konstruerte freaks (normale mennesker som for eksempel lot hår og skjegg gro, mennesker med spesielle egenskaper) og artister (normale mennesker med spektakulære opptredener, for eksempel fakirer eller sultekunstnere) (Berthelsen, 2002). Innenfor forskninga på denne typen show og tilfellet Merrick brukes begrepet *freak*. Derfor anvender jeg også dette begrepet ordrett, men bruker anførselstegn for å understreke at det ikke nødvendigvis er et begrep som er allment akseptert i dag. Det norske ordet *frik* betyr ikke det samme, men viser blant annet til personer som har en ukonvensjonell stil eller måte å leve på (Språkrådet, 2017).

noe skulle skje» (s. 7). De introduserende ordene vekker leserens nysgjerrighet, og etablerer en spenning som blir forløst senere i biografien. Det kan oppleves som et dramatisk anslag, som trekker leseren inn i fortellinga. En lignende funksjon får de første setningene i biografien om Merrick. Leseren trer rett inn i Merricks univers, og får et inntrykk av hvordan showene som Merrick deltok i, fortonet seg. Det som følger etter anslaget forklarer bakgrunnen for hendelsen som blir beskrevet innledningsvis. Den biografiske fremstillinga er altså ikke helt kronologisk, selv om den øvrige delen av biografien presenterer hendelser i den rekkefølgen de angivelig skal ha inntruffet.

Biografien dveler primært ved tre perioder i livet til den biograferte, som er oppveksten, artistlivet som ungdom og pasienttilværelsen. Som artist beskrives elefantmannen som ensom og ulykkelig, og eieren av «freak showet» en lurendreier og tyv. Redningen er legen Treves, som tilbyr elefantmannen husrom på sykehuset, mot at han blir legens pasient. Oppholdet på sykehuset omtales som en lykkelig tid, hvor Merrick får besøk av celebre gjester som også blir hans venner, mens han mottar medisinsk behandling.

Biografien rommer verbaltekstlige og visuelle beskrivelser av Merricks utseende og det han utsettes for, og tidvis får leseren et inntrykk av hva den biograferte tenker og føler. Fortellerstemmen er allvitende og aural, men tilbaketrukket, og den oppleves som mer beskrivende enn vurderende. Fortellerposisjonen minner om det Nadel (1984) omtaler som «objective/academic» forteller, hvilket vil si at fortelleren er lite synlig. Dette er ifølge Nadel en fortellerposisjon som «(...) best produces the illusion of pure reference» (s. 3). Samtidig er fortelleren på Merricks side, noe som kommer til uttrykk ved at det bare er Merricks sympatiske egenskaper som blir omtalt.

Teksten er forholdsvis enkel og kort, og bruken av dialoger i kombinasjon med miljø- og handlingsbeskrivelsene skaper variasjon i verbalteksten. Enkel er også skrifttypen som er brukt i biografien. Skrifta er av typen grotesk uten seriffer, og den har et maskinskrevet preg. Fargen på teksten varierer fra side til side (teksten er enten brun, grå, blå, hvit, grønn eller svart), og har samme fargetoner som bildene ellers på oppslagene. Sammen med den enkle skrifttypen bidrar fargebruken til at

verbalteksten tidvis oppleves som anonym, et inntrykk som forsterkes ved at verbalteksten har en forholdsvis liten skriftstørrelse. På de enkelte oppslagene finner leseren kombinasjoner av verbaltekst og portrettfotografier, tegnede portretter og innmonterte kopier av brev, billetter, visittkort og plakater. Dette gjør oppslagene til kollasjer, som er et resultat av «(...) the process of assembling fragments of different material to create a composite image» (Druker, 2018, s. 49). Det er som om kollasjen har som funksjon å vise frem hva slags kilder biografen og illustratøren har måttet forholde seg til, og minner leseren på at den biograferte virkelig har eksistert. Selv om man kan få inntrykk av at fotografiene i utgangspunktet skal vise hva som er avbildet og i mindre grad retter oppmerksomheten mot at det er et medium, fremstår kollasjene som fotografiene er en del av, som en mediert og revidert fremstilling. Tilfanget av bilder som utgjør brevutdrag og ulike fotografer, og måten disse er montert sammen med verbalteksten på, bidrar til at leseren får innsyn i ulike kilder som bekrefter Merricks eksistens. Den sparsommelige teksten bidrar til at leseren selv må se kildematerialet i lys av hverandre og teksten som sådan.

5.3 Biografiens peritekster

I kapittel 3 gjorde jeg rede for hvordan et forsidebilde har noen særlige funksjoner i en bildebok (Nikolajeva & Scott, 2001; Rhedin, 1993). Bildet på forsiden kan fortelle leseren hvem boka handler om, hvilke scener eller hendelser som fremstår som ekstra sentrale, og gir leseren et inntrykk av bildebokas visuelle uttrykk. Forsiden på denne biografien viser Merrick stående på en scene med et publikum foran seg. Deler av sceneteppet og kulissene er i hvitt, mens fargene brunt, grått og oransje toner ned stemninga, «(...) som på en slags måte å legge et lag med kullstøv over det hele» (Hodnefjeld, 2016). Dette nedtonede inntrykket forsterkes gjennom Hodnefjelds uvørne og skisseaktige strek. Til venstre for Merrick ser man en palme og deler av et sceneteppe. Fem skikkelser befinner seg i forkant av Merrick, og utgjør deler av et publikum, og to av dem signaliserer med sine åpne øyne og munn at de er sjokkerte over det de får se på scenen. Fordi portrettet er på biografens forside, kombineres det med tekst som gir leseren informasjon om biografens tittel, forfattere/illustratør og

utgiver. Tittelen har fet skrifttype med seriffer farget sterkt oransje, og signaliserer i utgangspunktet hvem biografien handler om. Men tittelen på biografien gjengir et kallenavn, ikke et egennavn, og viser til den biografertes egenskaper, noe som har potensial til å vekke leserens nysgjerrighet. Hvem var egentlig elefantmannen? Hva var hans ordentlige navn, og hvor kom han fra? Er skikkelsen på forsiden elefantmannen?

Brettes boka ut, oppdager leseren at baksiden til en viss grad henger sammen med forsiden, og dette skyldes blant annet at baksiden har den samme fargen som forsiden. En rød bord eller kant markerer et skille mellom forsiden og baksiden. Et sitat utgjør bokas bakside, som også er de første setningene i biografien, og som er replikkene til «freak show»-eieren når han introduserer Merrick for et publikum. Under sitatet får leseren en forklaring på hva og hvem boka handler om. Palmene, som er plassert sentralt til venstre for Merrick på forsiden, gjengis i seks eksemplarer på baksiden. Palmene representerer et fremmed element i det ellers kullstøvpregede miljøet, og oppleves på samme måte som Merrick som noe eksotisk og malplassert i datidens England.

Portrettet på bokas forside signaliserer altså hvem biografien handler om, og hva slags visuelle uttrykk som preger boka ellers. Forsideportrettet er derfor en «døråpner» for leseren, fordi det skaper forventninger til hva som kommer (Genette, 1997b). Det kan også være et uttrykk for biografens (og i enkelte sammenhenger forlagets) oppfatninger om hvilke scener og situasjoner som er sentrale i boka (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 246); i denne sammenhengen hvordan et «freak show» kunne fortone seg, folks reaksjoner og Merricks opplevelser av det å være artist.

5.4 Biografiens bilder

Hodnefjeld kombinerer sine egne tegninger med kopier av kart, autentiske fotografier, togbilletter og utdrag fra dagbøker og brev. Tegningene minner om strektegninger, som er en forholdsvis tradisjonell illustrasjonsteknikk i barnebøker (Rhedin, 2004). Men strektegninger har også vært en vanlig illustrasjonsteknikk i

eldre biografier for unge lesere, blant annet i fremstillingene av mennesker (portretter), bygninger og natur.⁷⁶ I enkelte eldre biografier har illustrasjonene hatt en nokså diskré posisjon i forhold til verbalteksten, og er ment å skulle supplere teksten. Strektegningene i *denne* biografien er forholdsvis dominerende i forhold til verbalteksten. Strektegningene kan oppleves som enkle, men i kombinasjon med andre bilder (fotografier), skapes det kontraster.

Bildene tilfører biografien ulik type informasjon. Utdrag fra autentiske brev på biografens peritekster gir et inntrykk av Merricks tanker og refleksjoner, mens kopier av togbilletter og visittkort dokumenterer hvor han har oppholdt seg. Sammen med reklameplakatene for «freak showene» gir de historiske dokumentene biografien et virkelighetsnært preg, som også fanger tidsånden. De fungerer i så måte som virkelighetsmarkører i biografien. De bekrefter dessuten at Hodnefjeld har lest og studert ulike kilder for å få innsikt i Merricks samtid. Selv om leseren ikke nødvendigvis har så mye kunnskap om datidens England fra før, kan bilder altså være kilder til ny kunnskap, enten det er snakk om klesmote og arkitektur, eller kulturelle og sosiale koder. Nikolajeva og Scott (2006) understreker at dette er bildenes styrke:

The details of the setting can offer information about places and historical epochs that is far beyond the young reader's experience, and do so in a subtle, nonintrusive way that provides an understanding of unfamiliar manners and morals and the cultural environment in which the action takes place. (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 63)

Bilder av tidsriktige klesdrakter, bygninger og havneområder, billetter og kart tilfører leseren rikholdig informasjon. Deler av illustrasjonene fungerer dessuten som orienteringspunkter. Dette kommer til uttrykk på side 11, der konturene av et gammelt kart representerer et kronotopisk element (Goga, 2015). Kartet (sammen med billetter og brevutdrag) forteller at Merrick er på vandring fra sted til sted i en by der ingen vil vedkjenne seg ham, senere også på tvers av landegrensener. Kartet fungerer som et slags sceneteippe, som gir bakgrunnen en patina og setter leseren inn i

⁷⁶ For eksempel illustrasjonene til de biografiske tekstene i lesebøkene til Nordahl Rolfsen (1892–1895) eller Sverre Amundsens guttebiografier (1933, 1934, 1936, 1965).

en forhistorisk stemning. Kartet inviterer til en reise ut av leserens egen tid og inn i fortida.

Oppslagene domineres av jordfarger, og dette skaper en helt spesiell tidskoloritt. De brune og grå tonene i kombinasjon med den grove streken og portrettfotografiene i svart-hvitt frembringer et nostalgisk uttrykk, samtidig som det også tilfører oppslagene en eller annen form for nedstemthet. Noen unntak finnes imidlertid. På oppslagene på side 42 og 43 er Merrick tegnet med ryggen til leseren, i omgivelser som er farget gule og grønne, og hvor sommerfugler og planter omkranser den vandrende skikkelsen. Oppslaget minner i så måte om et av oppslagene i biografien *Astrid Lindgren*, hvor den biograferte er gjengitt balanserende på en tømmerstokk i skogen (s. 16-17). Et lignende motiv er også å finne i biografien om Prøysen (s. 120). Den aldrende Prøysen er gjengitt med ryggen mot oss, og han er tilbake i hjembygda, omgitt av natur. Bildene av Merrick og Prøysen etterfølges av verbaltekstlige beskrivelser av den biografertes dødsfall. I så fall representerer møtet med naturen en reise mot livets slutt. Det store skogsmotivet som dominerer i Lindgren-biografien dreier seg mer om livets begynnelse, i og med at portrettet kan forestille Lindgren som barn. Teksten som er oppført sammen med bildet i biografien om Merrick, beskriver hvordan Merrick endelig er fri og lykkelig. Denne endringen understrekes blant annet ved at han kaster fra seg hetta som han har skjult seg bak i mange år. Alle tre bildene gjenspeiler både optimisme og harmoni.

Mens verbalteksten fremstår som forholdsvis enkel i form og innhold, er forholdet mellom verbaltekst og bilder variert, noe som skyldes ulike samspillformer mellom verbaltekst og bilder. Oppslaget på side 3 og 4 er et eksempel på hvordan bildene på forskjellige måter komplementerer og utdyper det som kommer til uttrykk i verbalteksten. Merrick er gjengitt som et tilsynelatende normalt barn som sitter på moras fang, og bilde kommuniserer det nære forholdet mellom mor og barn. Teksten gir en kort beskrivelse av Merricks første år. Forholdet mellom verbaltekst og deler av oppslagens bilder oppleves ved første øyekast som komplementært. Samspillet mellom den videre verbalteksten og portrettfotografiene på samme oppslag er annerledes. Beskrivelsene av de første sykdomstegnene er lagt til barndomsårene,

mens portrettfotografiene nederst på siden viser en delvis avkledd, voksen versjon av den biograferte.



Oppslag 5 i *Elefantmannen* (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, s. 4-5).

Fotografiene peker frem mot voksenlivet, og markerer et tidsspenn som ellers ikke kommer til uttrykk i oppslaget verbaltekst. Portrettfotografiet bidrar til utfyllende informasjon om hvordan Merrick vil bli seende ut, og forholdet mellom verbaltekst og bilder kan karakteriseres som «enchancing» (Nikolajeva & Scott, 2000, s. 225). De kontrastfulle portrettene (Hodnefjelds mor–barn-tegning og portrettfotografiene av Merrick som voksen) representerer i så måte et før og et etter, og minner om det som gjerne omtales som simultansuksesjon (Nikolajeva & Scott, 2001, 2006). Simultansuksesjon innebærer at «(...) a sequence of images, most often a figure, depicting moments that are disjunctive in time but perceived as belonging together, in an unequivocal order» (2006, s. 140). Kombinasjonen av portrettfotografier og tegninger fra like epoker i livet til Merrick utfordrer leseren til å se sammenhenger mellom disse bildene og teksten. Mens det tegnede portrettet illustrerer den trygge oppveksten før sykdommen utvikler seg og mora dør, dokumenterer portrettfotografiene sykdommens nærvær og moras fravær. Fotografiene bidrar dessuten til en kontrast mellom de ulike bildemotivene på dette oppslaget. Motivet av mor og barn preges av nærhet og harmoni, mens portrettfotografiene forstyrrer denne

idyllen. Portrettfotografiene grå fargetoner, dets normalperspektiv og totalutsnitt, og antall fotografier som viser Merrick fra ulike vinkler, forsterker dette inntrykket. Portrettfotografiene skal ikke beskrive en stemning, men de dokumenterer Merricks sykdomspregede kropp. Kombinasjonen av det stemningsskapende og harmoniske mor- og barnmotivet og de dokumenterende portrettfotografiene bidrar til en spenning som kommer til uttrykk flere steder i biografien.

Fordi Hodnefjeld kombinerer egne bilder og innmonterte portrettfotografier, er det ikke alltid like enkelt å avgjøre hva som er illustratørens egne streker og hvilke bilder som utgjør det originale kildematerialet. Dette har å gjøre med det grove «støvet» som dekker de enkelte sidene og gjør grensene mellom de virkelighetsnære bildene (fotografiene som dokumenterer at Merrick har eksistert) og Hodnefjelds tegninger utydelige. Flere av oppslagene (for eksempel sidene 40 og 41, 44 og 45) minner om biografien og illustratørens skrivebord, som er dekket av et stort og mangfoldig kildemateriale, bestående av fotografier, tekstutdrag, kvitteringer, plakater og kart. Det er som om man tilgjengeliggjør kildene for leseren, og utfordrer leseren til selv å finne frem til sammenhengen mellom de ulike tekst- og bildeelementene som danner kildematerialet. Det er i så måte et eksempel på hvordan biografien inviterer leseren til medskapning og deltakelse, noe som Sanders (2018) hevder er noe som karakteriserer god sakprosalitteratur for barn og unge gjør. Skrivebordet med kildematerialet sender et signal til leseren om at biografien og illustratøren har brukt kilder i arbeidet, og at det de forteller, er sant. På samme tid gir enkelte av oppslagene et inntrykk av at biografien virker uferdig, og at den endelige gjenfortellinga ikke enda er skrevet. Det blir opp til leseren å få et fullstendig bilde av hvem den biograferte var og hvordan livet hans fortonet seg, samtidig som oppslagene minner om at enhver biografi er en bearbeidet versjon og at biografien og illustratøren skaper sine versjoner.

5.5 Om anekdotene i biografien

Iografiene om Prøysen og Lindgren markeres anekdotene på ulike måter, enten ved at de utgjør egne avsnitt, eller de er kursiverte. De aller fleste har også en tydelig

komposisjon, bestående av en «(...) situation or exposition, encounter or crisis, and resolution» (Gossman, 2003, s. 149). En lignende komposisjon er mindre uttalt i de tekstpassasjene som minner om anekdoter i denne biografien. De anekdotelignende delene fremstår som «(...) integrally connected with and embedded in a larger argument or narrative» (Gossman, 2003, s. 148). Gossman (2003) gjør leseren imidlertid oppmerksom på at anekdoter *kan* ha en løsere struktur enn det tredelte hendelsesforløpet som har blitt skissert så langt (s. 149), noe som gjør det mulig å omtale flere av de anekdotelignende beskrivelsene som anekdoter. De har dessuten andre egenskaper som karakteriserer anekdoten, som at de viser til enkelthendelser som skal ha skjedd (Gross, 2006, s. xii). Jeg har også understreket at anekdoter har et karakteriserende eller illustrerende poeng, som enten bekrefter eller utfordrer den oppfatningen som allerede eksisterer om den biograferte. Legger jeg disse egenskapene til grunn, inneholder biografien om Merrick ni anekdoter.

I det følgende ser jeg nærmere på en enkelthendelse fra Merricks barndom, som markerer starten på hans omflakkende liv. Mens de aller fleste anekdoter som ellers blir omtalt og beskrevet i denne studien først og fremst forteller leseren om den biografertes egenskaper, handler denne beskrivelsen like mye om hvordan de menneskene Merrick omgir seg med, behandler ham. Å gi denne anekdoten ekstra oppmerksomhet gjør det dessuten aktuelt å diskutere hva som gjør gjengitte enkelthendelser i biografier til anekdoter.

5.5.1 Anekdoten om at Joseph Merrick blir foreldreløs

Flere av anekdotene i biografien *Elefantmannen* viser til situasjoner som involverer møter med ulike mennesker. Den første er tilknyttet Merricks oppvekst (s. 6) og vil få en grundigere beskrivelse i dette avsnittet, mens den neste anekdoten handler om Merricks møte med nye kollegaer på en sigarfabrikk. Én anekdote beskriver det første møtet mellom Merrick og legen, et møte som vekker et håp hos Merrick om et bedre liv (s. 13-14). Beskrivelsene av Merricks omflakkende reise som artist og hvordan han blir lurt av sin forrige arbeidsgiver, for så å redde av legen (s. 16-35) kan til en viss grad omtales som en anekdote, hvis man legger til grunn at det er snakk om en

enkelthendelse som involverer en situasjon, konflikt og resolusjon. Men denne historien strekker seg over tid og utgjør en større del av biografens diskurs, noe som ikke harmonerer med Gross' (2006) definisjon av anekdoten: «(...) a short account of an entertaining or interesting incident» (s. vii). Den narrative fremstillinga har flere anekdotiske trekk, men utgjør det som er biografens hovedhandling.

Tre av de fire siste anekdotene handler om ulike møter med fremtredende rike og vakre kvinner (s. 38-39, 43-45), mens den nest siste anekdoten forteller leseren om hvordan Merrick opplever å motta beskjeden fra legen om at han er et helt vanlig menneske med en spesiell sykdom (s. 42). Avslutningsvis får leseren høre om hvordan Merricks dødsfall skal ha fortonet seg. Biografen antyder for leseren at Merricks dødsårsak var et resultat av et ønske om å «være som andre», og at han skal ha prøvd å sove liggende, noe som førte til kvelning på grunn av hans tunge hode. Heller ikke denne beskrivelsen har en tydelig tredelt komposisjon, men fordi den gjengir en hendelse som bekrefter noen karakteristiske trekk ved Merrick (hans lengsel etter å være normal) og er kort, har den flere anekdotiske trekk.

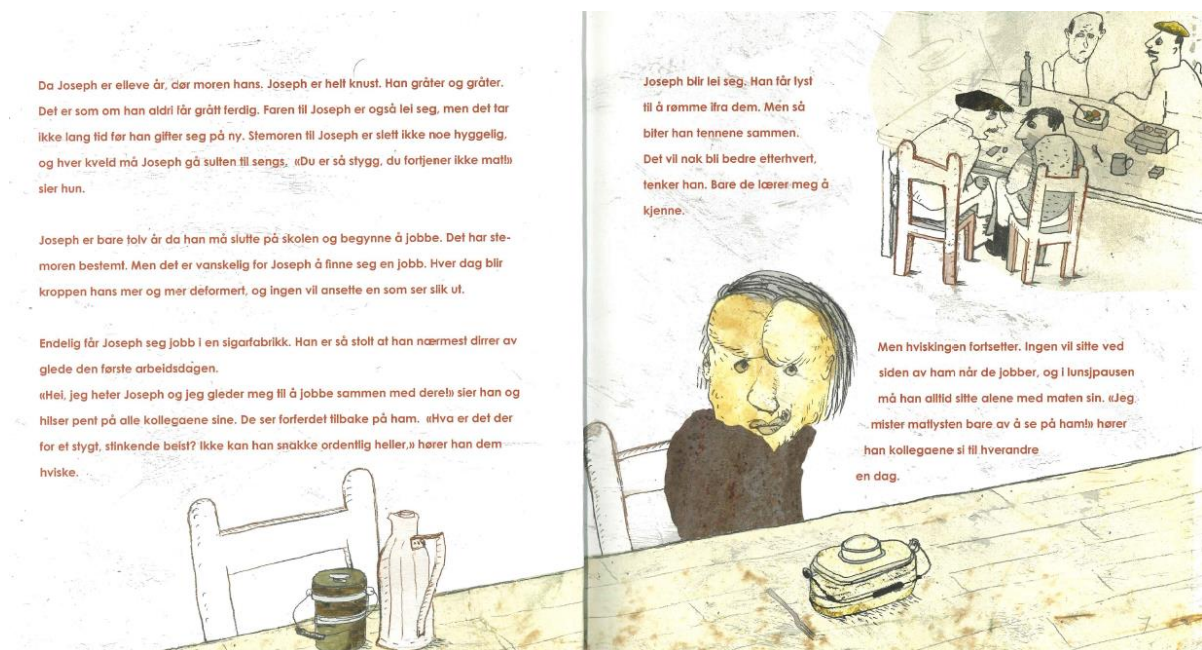
Anekdoten som i det følgende blir gjenstand for oppmerksomhet, handler om hvordan Merrick blir kastet ut av barndomshjemmet og ender opp som hjemløs og foreldreløs. Hendelsen representerer et vendepunkt i livet hans, og den illustrerer hvordan Merrick blir behandlet av andre mennesker:

Da Joseph er elleve år, dør moren hans. Joseph er helt knust. Han gråter og gråter. Det er som om han aldri får grått ferdig. Faren til Joseph er også lei seg, men det tar ikke lang tid før han gifter seg på ny. Stemoren til Joseph er slett ikke noe hyggelig, og hver kveld må Joseph gå sulten til sengs. «Du er så stygg, du fortjener ikke mat!» sier hun. (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, s. 6)

Anekdoten er forholdsvis kort, og kan til en viss grad sies å beskrive et enkelt hendelsesforløp, selv om handlingen involverer flere hendelser som skjer over tid (mora dør, faren gifter seg på nytt, stemoras forverrede forhold til Merrick). Samtidig er det lange hendelsesforløpet fremstilt konsentrert i én historie, der den korte beskrivelsen av moras død utgjør eksposisjonen, og måten Merrick blir behandlet på av hans stemor som fører til utestengelse kan leses som høydepunktet. Anekdoten har ingen tydelig resolusjon. Stemorens kommentar, som avslutter den korte beretningen,

markerer hennes holdning til stesønnen. Den understreker at hans handikap er utslagsgivende for hans videre skjebne.

Anekdoten avviker også på andre områder. Ifølge Gossman (2003) er det vanligvis enkelthandlingene som dominerer over karakterskildringen i anekdoten, men i dette tilfellet er handlingen og Merricks emosjonelle respons av betydning. Anekdoten bekrefter Merricks gode forhold til sin nå avdøde mor, og hvordan han reagerer på tapet av henne. Anekdoten har én replikk, og er ellers gjengitt i dramatisk presens. Å dramatisere scener i presens innebærer at biografen «(...) på grunnlag av kilder og dikteriske friheter skriver som om han var til stede da noe skjedde, eller gjengir personens tanker som om han har hatt direkte tilgang til dem (...)» (Egeland, 2000, s. 84-85). Ifølge Egeland er dette et forholdsvis vanlig grep i biografier, og i kapittel 2 kommenterte jeg bruken av dramatisk presens i de biografiske tekstene som var å finne i barnebladene på 1800-tallet. Både i de eldre biografiske tekstene og i biografien om Merrick gir det leseren en følelse av at den fortidige handlingen foregår samtidig med fortellesituasjonen. Dermed oppleves hendelsesforløpet mer levende for leseren.



Oppslag 6. Fra *Elefantmannen* (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, s. 6-7).

Omveltningene som kommer til uttrykk i anekdoten peker frem mot Merricks omflakkende tilværelse som foreldreløs. Foreldreløshet er et kjent tema i barnelitteraturen (Nodelman, 1997), og selv om uttrykket umiddelbart har enkelte negative konnotasjoner, kan det i barnelitteraturen bety at barnet får noen muligheter, blant annet gjennom å bryte opp og reise vekk uten voksnes innblanding. I flere nyere, norske biografier for barn og unge er voksenfraværet og reisen forutsetninger for at den biograferte kan realisere sitt talent og oppnå suksess. Det gjelder for eksempel den unge Christofer Columbus som drar til sjøs som 13-åring i Cecilie Wingers (2017) biografi, og Kleopatra, som i en alder av 18 år blir farløs og kronet til dronning i Egypt (Nedregård et al., 2016). Merrick er imidlertid den eneste biograferte i mitt primærutvalg som blir foreldreløs. Denne situasjonen gjør ham enda mer utsatt for farer og ubehag fordi det ikke er noen som beskytter ham, men det er den utløsende årsaken til hans (ytre og indre) reise, som i denne biografien ender med en tilværelse på et sykehus som respektert kjendis og skribent, hvor han får bekreftet at sykdommen han lider av er uforskyldt. Men mens Prøysen og Lindgren stort sett reiser ut og oppnår karriere på egen hånd, er Merrick fullstendig avhengig av andres hjelp for å oppnå aksept og anerkjennelse. Han fremstår som sårbar, men samtidig sterk som overlever tilværelsen som utstøtt.

Anekdoten om at Merrick må forlate barndomshjemmet er gjengitt øverst til venstre på oppslaget på sidene 6 og 7, og utgjør et kort avsnitt på fem linjer. Under følger to avsnitt om Merricks første jobb på en sigarfabrikk, og på motsatt side får leseren høre om hvordan Merrick behandles av de andre arbeiderne ved denne fabrikk. Det er ingen bilder som direkte er forbundet med anekdoten, selv om et portrett på forrige oppslag gjengir en situasjon fra oppveksten.

Bildene på oppslaget sammen med anekdoten avslører forholdet mellom Merrick og hans arbeidskollegaer. Fire arbeidere er plassert øverst til høyre på siden. De sitter og hvisker sammen, mens de skuler bort mot Merrick, som er plassert alene ved et bord. Bordets størrelse og en forlatt matboks og flaske forsterker inntrykket av at Merrick er overlatt til seg selv. Han er vendt mot leseren, men blikket er unnvikende. Den ujevne, grå-brune bakgrunnen forsterker den nedstemtheten som preger bildet. Bildene gjengir Merrick på et senere tidspunkt i livet enn det som kommer til uttrykk

i anekdoten, hvilket bidrar til at anekdoten og bildene ikke formidler det samme innholdet. Som på det forrige oppslaget som ble beskrevet i delkapittel 5.4, peker bildene fremover mot det som blir fortalt senere i verbalteksten på samme side. Leseren blir altså introdusert for et bilde som først og fremst viser til oppslagets øvrige verbaltekst, hvilket gjør at leseren ikke umiddelbart opplever sammenheng mellom verbaltekst og bilde. På den annen side, beskriver anekdoten og bildene hvordan Merrick opplever å bli utestengt av mennesker han omgir seg med.

Selv om bildet først og fremst står i et tydelig relasjonsforhold med den øvrige teksten på dette oppslaget som handler om hans arbeidssituasjon, er det allikevel en forbindelse mellom oppslagene og anekdotens innhold. Man kan si at bildet forsterker det inntrykket som anekdoten gir, om hvor dårlig Merrick blir behandlet av andre mennesker.

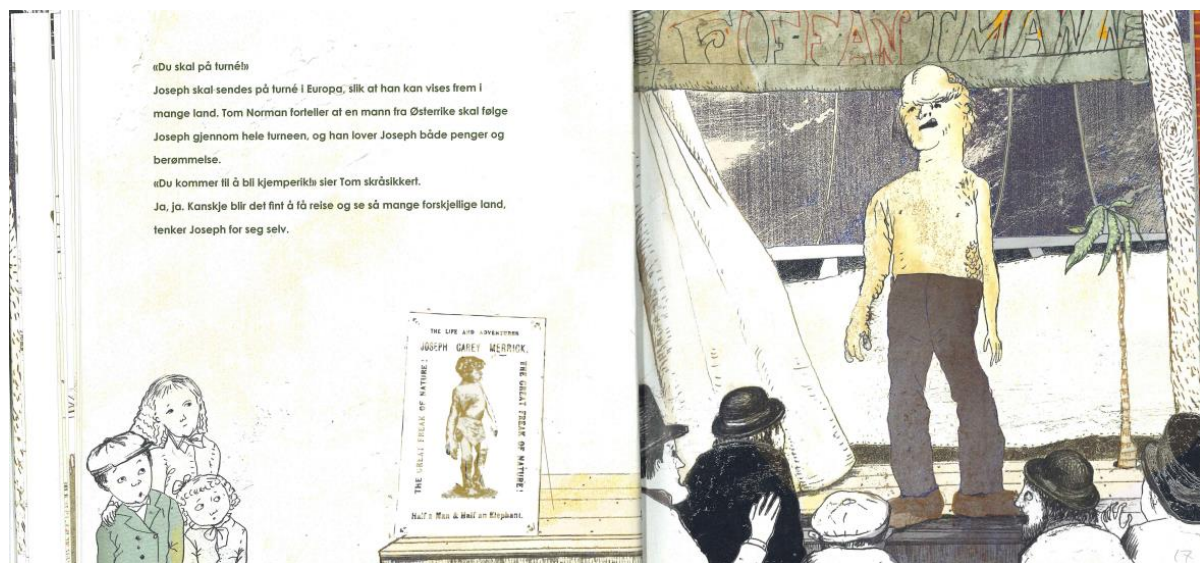
5.6 Om portrettene i biografien

Flere av portrettfotografiene i *Elefantmannen* synes i utgangspunktet å skulle dokumentere den sykdomspregede kroppen til Merrick, i og med at flesteparten av motivene viser Merrick oppstilt naken i ulike positurer (for eksempel på oppslagene 2, 7, 8, 22, 23). Disse portrettene er tidvis i svart og hvitt, i enkelte sammenhenger med de samme jordfargene som dominerer ellers i biografien. Bruken av totale og ultratotale utsnitt skaper en avstand mellom leseren og den som portretteres. Det er i utgangspunktet svært få portrettfotografier som er nære eller ultranære. Enkelte unntak er de tegnede oppslagene der Merrick avbildes med en hette over hodet. I de tilfeller hvor bare øyet er synlig for leseren (s. 11, 23, 31, 33, 34), er det ikke vendt mot leseren, men til siden, eller mot den eller de personene som Merrick møter. Øyet oppleves derfor ikke som truende, men unnvikende. Det unnvikende øyet understreker den skammen Merrick føler når han beveger seg ute blant folk, eller det signaliserer at han ikke ønsker å bli sett. Øyet reiser spørsmål om hvem det tilhører eller hva det gir uttrykk for. Siden øyet synes å være klippet ut av et fotografi i farger (det er det eneste fargefotografiet i biografien), er det usannsynlig at det tilhører Merrick. Hvem er det da som stirrer ut av bildet? Er øyet klippet ut av andre

fotografier av Merrick, eller representerer øyet leserens blick som stirrer på et sykt menneske? Det utklippte øyet som synes å være tatt fra en annens kropp får leseren til å lure på om Merrick egentlig har eksistert, noe som tematiserer portrettfotografiets funksjon. Bildet av øyet oppleves som et ekte avtrykk av virkeligheten, men er fjernet fra sin opprinnelige sammenheng. Dersom man legger Freelands (2007, 2010) beskrivelse av portrettet som en representasjon eller fremstilling av et menneskes indre eller ytre egenskaper til grunn, blir det vanskeligere å argumentere for at dette er et portrett. Man kan si at det ligner et portrett, men at det kan være snakk om en kombinasjon av flere deler av portretter. Øyet kommuniserer en eller annen form for stemning eller sinnstilstand, hvilket argumenterer for at bildene allikevel kan sies å være portretter.

I de to neste delkapitlene studerer jeg to av portrettene i biografien. Valget av portretter gjenspeiler et ønske om å se nærmere på Hodnefjelds egne illustrasjoner og portrettfotografiene som er i biografien, og hvordan disse bildene på ulike måter karakteriserer den biograferte på forskjellige tidspunkt i livet, samtidig som de illustrerer de formmessige variasjonene i biografens illustrasjoner.

5.6.1 Portrettet av artisten Elefantmannen



Oppslag 7. Portrett i *Elefantmannen* (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, s. 16-17).

Det første portrettet (oppslag 8, s. 17) illustrerer Merricks deltakelse under et «freak show». Som nevnt tidligere, er dette portrettet gjengitt også på biografens forside⁷⁷, men de er ikke helt like. Den oransje overskrifta er betydelig nedtonet inne i biografien, og det som på forsiden utgjorde tittelen, ligner på dette oppslaget mer på et slags sceneteppe eller et stort banner. Det forsterker inntrykket av at oppslaget skal illustrere et scenenummer fra Normans «freak show». Portrettet må ses i lys av bildet på motsatt side, der tre barn er avbildet helt til venstre, og en mindre reklameplakat for showet er plassert på scenekanten til høyre for barna. De tre barna er vendt mot det som skjer på scenen og plakaten på scenegulvet, og dette gjør det naturlig å se de to sidene i sammenheng. Både på biografens forsideportrett og det tilsvarende portrettet inne i boka er det altså bilder av et publikum. Plakaten som er plassert på en scene, synes å være en kopi av en original plakat eller poster som ble hengt opp eller delt ut av Merrick i forkant av showene, noe teksten indikerer. Verbalteksten til venstre for portrettet gir en kort beskrivelse av hvordan Merrick blir bedt om å reise rundt i Europa som artist for å tjene penger. Portrettet utdyper det som kommer til uttrykk i verbalteksten, ved å vise leseren hvordan et «freak show» kan ha fortonet seg. At biografien inneholder to tilnærmede like bildeoppslag kan tyde på at man ønsker å understreke showenes utbredelse, men også hvordan Merrick opplevde disse showene. De er for øvrig de eneste portrettene av Merrick som artist, mens de aller fleste portrettene ellers gjengir hans reiser rundt i Europa, og tida som pasient.

⁷⁷ At forsidebildet er gjengitt et annet sted i biografien er et karakteristisk trekk også i andre nyere biografier for barn og unge. I Meyers biografi om Amalie Skram (2007) er deler av et forholdsvis kjent portrettfotografi gjengitt på forsiden, mens portrettfotografiet i sin helhet er å finne på side 6. Et annet eksempel er Cecilie Wingers *Birkebeinernes prins. Håkon Håkonsen og kampen om tronen* (2016). Motivet av en ung Håkon Håkonsen, ikledd drakt i blått og grønt og med skjold og sverd, er oppført på biografens forside og side 74 i boka, men bakgrunnen er forskjellig på de to bildene. På forsiden troner han hovedsakelig alene, mens skygger av soldater kjemper i bakgrunnen. På side 74 finner leseren et identisk portrett av den unge kongen, men denne gangen domineres bakgrunnen av natur og tre andre skikkelser, som ikke er omtalt i forbindelse med dette bildet, men er navngitt andre steder i biografien. Selv om bildene ikke her helt like, skaper Håkon-skikkelsen i de to oppslagene en større sammenheng mellom biografens peritekst og biografens øvrige tekst. Kontrasten mellom de to portrettene som i utgangspunktet har flere likhetstrekk, er stor. Mens det ene viser Håkonsen i en kampsituasjon, er de stridende soldatene på det andre portrettet byttet ut med naturomgivelser og Håkonsens venner.

Ifølge Nadja Durbach (2009) var «freak showene», i motsetning til en del andre underholdningsbransjer, tilgjengelige for et publikum som representerte ulike deler av samfunnet. Både kvinner, barn og menn fra ulike klasser ble oppfordret til å komme og overvære showet, ofte for en billig penge (Durbach, 2009, s. 7). I og med at flere av showene besto av reisende artister, fikk også folk som bodde på landsbygda en anledning til å la seg underholde. På bakgrunn av publikums størrelse og hattene de er utstyrt med, fremstår publikummet på forsiden forholdsvis variert, når det gjelder alder og klassetilhørighet. To av tilhørerne er ikledd store flosshatter, noe som signaliserer at de representerer borgerskapet, mens de andre er iført noe som minner om bowlerhatter og sixpence. Sistnevnte kan være en ungdom eller et barn. På bokas tittelside⁷⁸ kommer det mangfoldige publikummet enda bedre til uttrykk, da leseren ser to kvinner med flotte kjoler, og et fåtalls menn antrukket i enklere klær. Barn er representert på biografens tittelside.

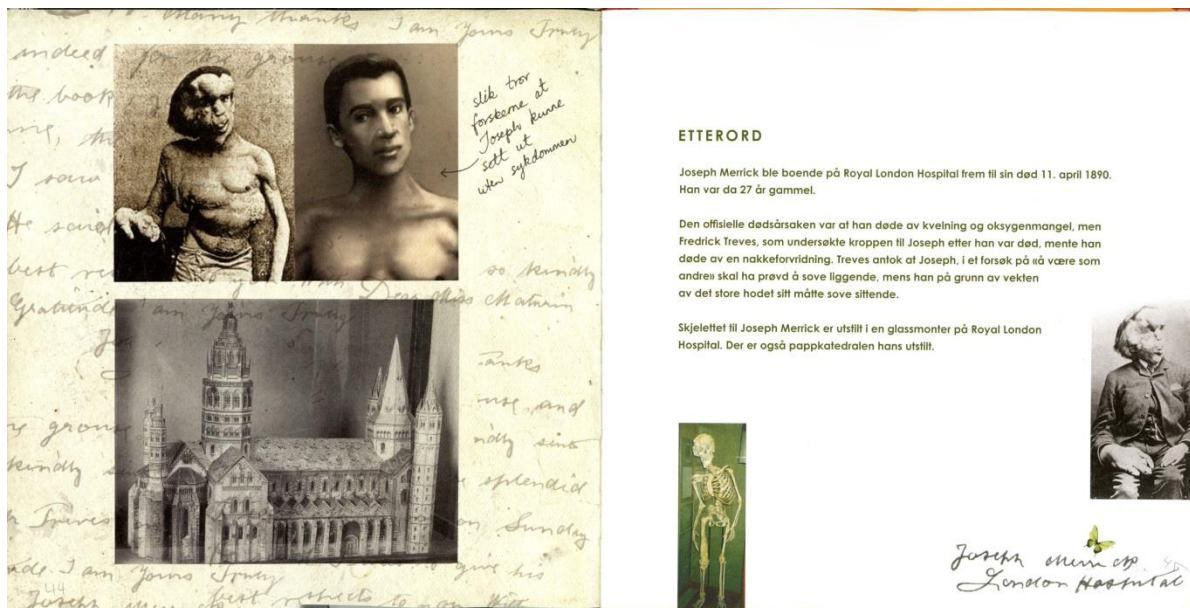
Herman Berthelsen (2002) peker på hvordan «freak shows» i stor grad handlet om å iscenesette noe for å få det til å fremstå som spektakulært, gjerne ved å skape en ramme rundt sceneshowet og overdrive artistens egenskaper: «Man tar et utgangspunkt og forstørrer det, forminsker det, forandrer det, gir det en ny bakgrunnshistorie, en kvasivitenskapelig forklaring, og vips så har man skapt en sensasjon» (Berthelsen, 2002, s. 28). Mens Berthelsen trekker frem det spektakulære og overdrevne ved «freak showene», er Hodnefjelds gjengivelse av «freak show»-artisten Merrick nedtonet. Bare de gapende publikummerne avslører at det er noe spektakulært ved Merricks opptreden. Merricks sinnsstemning er ubestemmelig. Ansiktsuttrykket ligner en grimase, og det kan enten skyldes sykdommen, eller det at han prøver å se skummel ut. Men det er lite ved kroppsspråket ellers som signaliserer at han forsøker å skremme sitt publikum. Han oppleves i stedet som passiv og

⁷⁸ Motivet som preger biografens tittelside er en liten folkemengde som skal forestille publikummet på «freak show», og disse er plassert nederst til høyre på siden. Skikkelsene bøyer seg mot det som måtte skjule seg på neste side, og gjør leseren nysgjerrig på hva som kommer, samtidig som de oppfordrer leseren til å bla til neste side. Tegningen fungerer dermed som en «pageturner». Både portrettet på forsiden og det visuelle uttrykket som preger tittelsiden, appellerer til leserens nysgjerrighet og skaper noen forventninger til den videre lesingen.

ukomfortabel, noe som også kommer til uttrykk i teksten: «Joseph sukker mens han stirrer utover det skrikende publikummet. Han liker ikke at de hyler av skrekk når de ser ham. Han vil heller gjøre folk glade, og få dem til å smile og le. Aller helst vil han le med dem» (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, s. 2). Scenen markerer avstanden mellom Merrick og andre mennesker, og blir ytterligere utdypet i verbalteksten. Leseren inntar posisjonen blant publikum, men til forskjell fra det øvrige publikummet, som observerer Merrick fra et froskeperspektiv og dermed opplever ham som større enn det han er, befinner leseren seg på samme nivå som Merrick. Dette gjør ham mindre dominerende og skremmende. Fremstillingen av Merrick og hans opptreden på en scene oppleves som mindre spektakulær enn det som kommer til uttrykk i de innledende setningene i biografien. Dermed får leseren en større sympati med Merrick.

5.6.2 Portrettet av borgeren Joseph Merrick

Pasientlivet beskrives i biografien som svært annerledes enn artistlivet. Som pasient får Merrick være sosial (han mottar besøk og fører samtaler med sine nye sosietetsvenner) og kreativ (han bygger en katedral av papir, han skriver dagbok og leser dikt for sine venner). Et av portrettfotografiene som best illustrerer at Merrick går fra å være en utstøtt og omflakkende artist til å bli en tilsynelatende respektert borger, er portrettfotografiet som er på side 45 og 47. Det er plassert sammen med biografens etterord, men også på biografens baksats. Jeg konsentrerer meg om det som står sammen med biografens etterord, fordi det får en mer sentral posisjon enn det andre på grunn av dets plassering. De to like portrettene oppleves som ekstra iøynefallende i biografien fordi det er på disse to at Merrick på den ene siden oppleves som mest normal, iført en elegant dress, men derfor også de portrettene som i størst grad understreker hans handikap.



ETTERORD

Joseph Merrick ble boende på Royal London Hospital frem til sin død 11. april 1890. Han var da 27 år gammel.

Den offisielle dødsårsaken var at han døde av kvelning og oksygenmangel, men Fredrick Treves, som undersøkte kroppen til Joseph etter han var død, mente han døde av en nakkeforvridning. Treves antok at Joseph, i et forsøk på «å være som andre» skal ha prøvd å sove liggende, mens han på grunn av vekten av det store hodet sitt måtte sove sittende.

Skjelettet til Joseph Merrick er utstilt i en glassmonter på Royal London Hospital. Der er også pappkatedralen hans utstilt.

Oppslag 8. Portrett i *Elefantmannen* (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, s. 45).

Portrettet viser Merrick sittende på en stol, med hendene liggende på fanget og hodet halvveis vendt til siden. Bakgrunnen er lys og naken. Dressjakka er kneppet igjen, og leseren kan skimte et slips i halsen, samt en klokke hengende i vesten på innsiden av dressjakka. Utsnittet er halvtotalt, noe som gjør det vanskelig å få et inntrykk av hva slags sinnsstemning han er i. Den deformerte hånda og det store, klumpete hodet avslører Merricks sykdomstilstand. Som på de andre portrettfotografiene er Merrick den eneste portretterte, for det er kun på Hodnefjelds tegnede portretter at Merrick ved et par anledninger er portrettert sammen med andre (med sin mor, med en av gjestene eller legen).

Portrettet er plassert sammen med et nyere fotografi av Merricks skjelett og hans signatur. Man kan diskutere hvorvidt skjelettet kan forstås som et portrett, tar man i betraktning Freeland's (2010) beskrivelser av portrettet. Det er naturlig nok vanskelig å se at skjelettet er etterlevningene til Merrick, ikke minst fordi det for leseren er vanskelig å oppdage noen umiddelbare tegn på sykdommen uten å ha mer kunnskap om sykdommens ringvirkninger. Det er verbalteksten som informerer leseren om at skjelettet tilhører Merrick, og er utstilt i en glassmonter på Royal London Hospital.

I etterordet får leseren informasjon om den offisielle dødsårsaken og hvor hans levninger og etterlatte eiendeler befinner seg. Det er ingenting i etterordet som direkte kan knyttes til portrettfotografiet, men Merricks signatur under portrettet bidrar til at

portrettfotografiet får en forsterket virkelighetsforankring, noe som det også er eksempler på i eldre biografier.⁷⁹

Selve portrettfotografiet har ingen rammer. Fordi portrettet er plassert helt til høyre, synes den høyre, vertikale siden av portrettet å befinne seg utenfor bokas side, noe som gir plasseringen av portrettfotografiet et tilfeldig preg, eller leseren kan få en følelse av ikke å få se hele bildet. På neste side (s. 47) finner leseren det samme portrettet med en håndskrevet tekst som forklarer hvem som er avbildet og når han har blitt fotografert («Joseph i findressen, cirka 1889, året før han døde»), noe som virker oppklarende for leseren. Sammen med portrettet på side 47 er også andre objekter avbildet, som et fotografi av hatten og maska Merrick brukte, et brev han skrev til venninna Mrs. Leila Maturin, hans spesialbygde lenestol, hodeskallen hans og et portrettfotografi hvor han er gjengitt nesten naken i helprofil. De to portrettfotografiene fremstår nærmest like, bortsett fra fargenyansen, som er i svart-hvitt på side 45 og brun-svart på side 47. Den lyse og nakne bakgrunnen uten rekvisitter kan tyde på at portrettfotografiet ikke er tatt hos en fotograf, men på sykehuset. Som en konsekvens av den nakne bakgrunnen, trer Merrick tydelig frem på portrettet. Det er ingen forstyrrende rekvisitter som trekker oppmerksomheten vekk fra ham. Portrettfotografiene får i utgangspunktet samme funksjon som de andre objektene; de er bevis for hans eksistens. Bildet av hans skjelett og hodeskalle står i kontrast til den påklede Merrick. De forteller at hans levninger er ivaretatt, samtidig som de får en memento mori-funksjon.

På portrettet av den dresskledde Merrick på side 47 kan man så vidt skimte øynene, nesa og deler av munnen til Merrick. Fordi kvaliteten på portrettfotografiet er dårlig og sykdommen gjør ansiktet deformert, er det vanskelig å få et grundigere inntrykk av den sinnsstemninga som Merrick måtte være i. Men det skyldes også måten Merrick er plassert på. Hvis hensikten med portrettet har vært å forsøke å fremstille

⁷⁹ I kapittel 2 viste jeg til et lignende visuelt element med samme funksjon i Rolfsens lesebøker, i forbindelse med en biografisk fremstilling av Tordenskiold. Sammen med et større portrett av Tordenskiold finner leseren hans signatur, som for å understreke at han har eksistert.

Merrick så normal som mulig, noe dressen kan være et tegn på, hvorfor har man da valgt å vise frem den delen av ansiktet som er mest preget av sykdommen? Kanskje kan det være et uttrykk for en anerkjennelse av det unormale og stygge gjennom å fotografere ham? Eller det skyldes legens ønske om å gi portrettfotografiet et sensasjonelt preg, noe som gjør det enda mer attraktivt for de besøkende å få tak i et av portrettfotografiene, dersom det har vært brukt som visittkort⁸⁰. I så fall stiller det Merricks redningsmann, legen Treves, i et litt annet lys enn det som kommer frem i verbalteksten. Kanskje kan det også være et tegn på at også Merrick var opptatt av profitt og sosial status, og at det å synliggjøre kroppens sykdomstegn økte hans popularitet. I så måte er Merrick like mye en artist på utstilling på dette portrettfotografiet, som på de tegnede portrettene fra «freak showene».

5.7 Biografiens posisjonering i diskusjonene om Merricks liv

Portrettene bidrar til å gjøre biografien om Merrick flertydig og uferdig. Det skyldes ikke bare sammensetningen av ulike portretter og verbalteksten, men også det at enkelte portretter oppleves som flertydige. Merricks liv har vært gjenstand for oppmerksomhet innenfor medisinsk forskning (Tibbles & Cohen Jr., 1986), men har

⁸⁰ Det fotografiske visittkortet ble introdusert på 1850-tallet og befestet fotografiets egnethet for portretter (Mørstad, 2004, s. 17). Visittkort var svært populært og ble brukt i forbindelse med høflighetsvisitter i ulike omgangskretser (Holte, 2015, s. 278). Kortene markerte eierens sosiale tilhørighet, og ble ofte oppbevart i visittkortalbum. Siden Merrick etter hvert fikk kjendisstatus, kan portrettet ha vært et yndet visittkort for de mange som ønsket å treffe ham. Hans antrekk kan tyde på at portrettet har blitt brukt som visittkort, og at det har fungert som en inngangsbillett til borgerskapet (Prøitz, 2007, s. 75-77). Noe som underbygger denne påstanden, er at det andre steder i biografien kommer frem at hans gjester etterlater seg visittkort når de besøker ham. På oppslag 40 og 41 er det ca. 30 portrettfotografier som ligner visittkort som Merrick har rammet inn og dekorert rommet sitt med. Ved å legge igjen «spor» av å ha vært på besøk, fikk de markert sin sosiale posisjon, samtidig som verten kunne vise andre gjester hvem som hadde vært på besøk på et tidligere tidspunkt. I verbalteksten beskrives disse kvinnene som Merricks venner, selv om man kan lure på om disse kvinnene egentlig ønsket å inngå vennskap med Merrick, eller ville oppleve «freak show»-artisten på nært hold. I kontrast til portrettet av Merrick, er portrettene av de mange kvinnene innrammet, og rammene fungerer som utsmykninger. De har også forskjellige farger, noe som forsterker inntrykket leseren får av portrettene som dekorasjoner på biografiens oppslag.

også blitt gjenfortalt og skildret på teaterscener og i litteratur og film.⁸¹ De mange gjenfortellingene av Merricks liv fremstår i enkelte sammenhenger uklare og motstridende. Det skyldes blant annet innholdet i Merricks egne brev (Goodwin, 1862), «freak show»-eieren Tom Normans memoarer (1985) og legen Frederick Treves' (1924) medisinske journaler. I det følgende belyser jeg enkelte aspekter ved diskusjonene om Merricks liv og virke, og hvordan kildene som ligger til grunn for denne biografien oppleves som mindre entydige og mer motstridende enn kildene som synes å være utgangspunktet for de to andre biografiene.

Det er særlig to forhold som har vært gjenstand for diskusjoner blant biografer, forskere og film- og teaterskapere. Det ene gjelder hvorvidt det å være artist på den tidens «freak shows» var så ille for Merrick som en del kilder og gjenfortellinger skal ha det til, og i hvor stor grad legen Frederick Treves' hensikter var gode. Selv om «freak showene» på slutten av 1800-tallet av mange har blitt oppfattet som barbariske og diskriminerende (Durbach, 2009), har flere kommentert at dette showlivet ga utstøtte i samfunnet muligheten til arbeid, og en viss frihet sammen med andre likesinnede. Ifølge Durbach hadde artistene et aktivt sosialt liv, og det kom til uttrykk ved at de fikk anledning til å motta gjester og omgås mennesker på andre arenaer enn på en scene (Durbach, 2009, s. 9). Flere har derfor stilt spørsmålsteget ved den offerposisjonen som artistene gjerne har fått.

Kilder understreker at «freak showene» gav mennesker som i utgangspunktet var i en hjelpeløs situasjon en mulighet til å tjene penger, besøke eget og andre land og kanskje oppnå berømmelse, slik at de unngikk å ende opp som patologiske tilfeller for legestanden (Berthelsen, 2002, s. 50). Artistene etablerte sin egen kultur og hadde i utgangspunktet ofte et nedlatende syn på sitt publikum: «They sat on their platforms looking down on those who came to see them and not just in a literal sense; they shared a contempt toward the audience» (Bogdan, Elks & Knoll, 2012, s. 9). Et slikt syn kan knyttes til portrettet som utgjør biografens forside og portrettet som blir

⁸¹ Merricks liv er blant annet gjengitt i et teaterstykke av Bernhard Pomerance fra 1977, og i en filmatisering av David Lynch fra 1980.

omtalt i kapittel 5.8. Jeg hevdet da at Merricks ubestemmelige oppsyn er et uttrykk for at han opplever situasjonen på scenen som ubehagelig. Kanskje uttrykker portrettet i stedet hans hovedmodighet overfor publikummet som strømmet til opptredene hans. En slik oppfatning endrer i så fall inntrykket av Merrick. Han er ikke nødvendigvis fremstilt som et offer, men opplever seg selv som en utvalgt, som gjør sin jobb uten noen form for følelsesmessig engasjement.

Samtidig ble «freak showene» oppsøkt av leger som ønsket å finne kasuser de kunne forske på, og enkelte hevder at Treves' hensikt var å gjøre Merrick til et forsøksdyr som han kunne undersøke og vise frem. Durbach kommenterer Merricks posisjon på følgende måte:

As a freak, Merrick was largely in control of his own bodily display and had used it to assert himself as a respectable working man. As a permanent resident of the hospital, Merrick was entirely reliant on the goodwill of Treves and his patrons. In return for this care and support he was ultimately required to surrender his right as an independent man to govern his body and to determine its uses. (Durbach, 2007, s. 207)

Ifølge Durbach er det først under Treves' lederskap at Merrick mister sin frihet som selvstendig arbeider, og blir avhengig av andres donasjoner for å overleve. For henne representerer showene frihet og selvstendighet, mens oppholdet på sykehuset for Merrick betydde mangel på frihet og begrensede rammer.

Di Fiore og Hodnefjelds biografi representerer hovedsakelig en oppfatning om at Merrick blir utnyttet av showeieren Tom Norman og reddet av legen Frederic Treves. Norman beskrives som en skikkelse med uklare hensikter, som sender Merrick av gårde på turné med en østerriker som tar pengene hans og etterlater ham alene i Belgia. Treves gir ham et nytt hjem, lar ham få besøk av gode venner og tilbringer timesvis sammen med ham for å diskutere litteratur. Biografien føyer seg dermed inn i rekken av mange andre biografier som fremstiller Merrick som et offer for en showeiers maktutøvelse, men som til slutt får et lykkelig liv på et sykehus.

Biografien fremstiller Merrick som en underkuet skikkelse, som i liten grad viser vilje til å ta igjen overfor den urettferdigheten som han møter. Tegningene av en lutende Merrick med en maske over hodet understreker hvordan han bøyer seg for mobben, og han forsøker heller ikke å opponere mot horden av mennesker som

utnytter ham (det kommer for eksempel til uttrykk på sidene 7 og 13). En slik fremstilling harmonerer ikke med hvordan han er beskrevet av blant annet Tom Norman, som skal ha ment at Merrick var «a man of very strong character and beliefs – anxious to earn his own living and be independent of charity» (T. Norman & G. B. Norman, 1985). Den stemmer heller ikke overens med Treves´ karakteristikk av Merrick, som omtaler ham som barnslig og umoden, med en gutteaktig adferd og mange følelsesmessige utbrudd (Treves, 1924). Treves beretter i sine memoarer detaljert om Merricks mange nye kvinnelige bekjenskaper, noe som også får en sentral plass i denne biografien. Enkelte kilder skal ha det til at sosieteten betalte Treves for å komme og iakttå Merrick ved å støtte forskningen hans økonomisk, og at det var det sensasjonelle ved hans utseende de var mest opptatte av, og ikke nødvendigvis det å etablere et vennskap med ham (Durbach, 2007). I beskrivelsen av årsaken til Merricks tidlige død, synes Di Fiore å basere seg på Treves´ nedtegnelser om at Merrick døde av kvelning fordi han ønsket å være som andre og prøvde å sove liggende, noe som kunne være svært farlig, med tanke på vekten av hans hode (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, etterord). Tom Normans versjon fortøner seg noe annerledes; han har ment at Merrick begikk selvmord for å slippe unna den isolerte tilværelsen som oppholdet på sykehuset kan ha vært, og at selvmordet var et siste tegn på Merricks ønske om å bestemme over sin egen kropp (Norman & Norman, 1985).

5.8 Oppsummering

Til tross for at biografien om Merrick er forholdsvis kort, består Di Fiore og Hodnefjelds biografi av et rikholdig materiale om Merrick og hans samtid. Dette skyldes først og fremst bildene. De rommer mange detaljer, de står tidvis i et spenningsfylt forhold til hverandre, og i visse sammenhenger til verbatteksten. Kombinasjonen av Hodnefjelds streker og fargepalett og de gamle portrettfotografiene bidrar til at grensene mellom fotografiets virkelighetseffekt og assosiasjonene til fiksjonslitteratur som strektegningene gir, oppleves som utydelige. Varierende bruk av utsnitt, perspektiv og farger skaper kontraster på de ulike

oppslagene. En «støvaktig sky» dekker hele ikonoteksten og binder de enkelte visuelle innslagene sammen. Bruken av historisk presens i anekdotene bryter opp grensene mellom da og nå, anekdotene oppleves mer levende og bringer datidens Storbritannia nærmere leseren. Illustrasjonene gir leseren et visst inntrykk av hvordan det britiske samfunnet fremsto på 1800-tallet.

Biografiens narrative fremstilling synes å være basert på en oppfatning om at Merrick er offer for en grådig showeier, men som til slutt reddes av en uselvisk lege. Den visuelle fremstillingen er mer tvetydig. Hvorvidt Merrick opplever at sykehusoppholdet er et liv i frihet, er uavklart. Dette skyldes blant annet at de aller fleste portrettene oppleves som iscenesettelser, som ikke avslører hans egentlige karakter. Portrettene minner om hvordan et portrett nettopp er en representasjon (West, 2004). Biografien etterlater leseren med spørsmål om hvem Merrick egentlig var, og om han opplevde å være lykkelig på sykehuset hos Treves.

6. Analyse av *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*

6.1 Introduksjon

Dette delkapittelet består av en nærlesning av Stein Erik Lunde og Ragnar Aalbus biografi om Alf Prøysen (2014). Etter en generell beskrivelse av biografens komposisjon og fortellerinstans (6.2), følger en studie av biografens peritekster (6.3), biografens bilder (6.4) og anekdoter (6.5). De to portrettfotografiene oppleves som særlig interessante, på grunn av deres plassering og varierte fremstilling av Prøysen. For å vie Aalbus bilder oppmerksomhet, legger jeg ekstra vekt på forsidebildet. Anekdoten som jeg velger å konsentrere meg om, er som i de to andreografiene hentet fra den biografertes oppvekst. Jeg ser nærmere på hvordan anekdoten understreker noen særlige egenskaper hos Prøysen, og hvordan den peker fremover mot hans kunstnerkarriere.

6.2 Biografens komposisjon og fortellerinstans

Biografien består av 150 sider og handler om Prøysens liv og virke fra barndom til død, med et særlig fokus på forfatterskapet. Den har et stående format, er forholdsvis liten og har tykke sider. Biografien er inndelt i ti kapitler, og i tillegg et forord og etterord. Kapittel 1 beskriver fortellerens reaksjon på nyheten om Prøysens død, og hans betraktninger om hvor sentralt Prøysens kunstnerskap har vært for ham. Kapitlene 2–4 handler om Prøysens barndom og ungdomstid og hans gryende kunstneriske talent, mens de neste kapitlene (5–8) omfatter utviklingen av hans mangfoldige forfatterskap, mens vi tidvis også får et innblikk i hvordan hans alderdom arter seg. I kapittel 9 reflekterer fortelleren over Prøysens ettermæle. Det siste kapittelet består av tilleggsinformasjon, deriblant en tidslinje, bibliografi, diskografi, en oversikt over teater- og filmoppsetninger, samt en kildeliste og en

oversikt over biografens «Prøysen-favoritter». Flere steder i biografien finner leseren utdrag fra Prøysens forfatterskap, først og fremst sanglyrikk og fortellinger, noe som må ses i lys av at forfatterskapet får en sentral plass i biografien.

Deler av biografien har en lineær ordensmåte, som minner om Bentons beskrivelse av biografens tradisjonelle komposisjon: «Within a few pages, an orderly chronology asserts itself, charts its course from birth to death, culminating in an appropriate closure» (Benton, 2005a, s. 50). Kapittel 1 og 9 bidrar til at ulike tidsplan aktiveres, og at biografien introduserer leseren for mange flere narrative nivåer. I kapittel 1 ser fortelleren tilbake på hvordan han opplevde Prøysens død i 1970, mens han i kapittel 2 går tilbake til å beskrive Prøysens fødsel og barndom som han følger frem til hans død, før han i etterordet reflekterer over Prøysens betydning og posisjon i norsk kulturliv. Fortellerens stemme rammer inn den ellers kronologiske beretningen om Prøysens liv og virke. Også de to portrettfotografiene bryter med biografens lineære kronologi, da portrettfotografiet av den eldre Prøysen er representert tidlig i biografien og portrettet av den yngre er plassert avslutningsvis. Dette bruddet med kronologien er også noe leseren finner i biografien om Lindgren.

Mens bildene får stor plass i biografiene om Merrick og Lindgren, er det verbalteksten som dominerer i denne biografien, noe som gjør dette til en illustrert biografi. Ifølge Christensen (2003) har bildebøker for barn tradisjonelt hatt illustrasjonene på høyre side, hvor bildene blant annet fungerer som en «(...) eksplicitering af bogens budskab og forstærker tekstens episodiske karakter» (2003, s. 91). I denne illustrerte biografien veksles det mellom hvorvidt bildene er på venstre eller høyre side, og det er mindre forutsigbart når og hvor bildene dukker opp. Det blir opp til leseren å finne ut hva det er bildene kan fortelle, og hvordan de står til verbalteksten.

Som i biografien om Merrick, begynner biografens første kapittel in medias res. Både i forordet og i den øvrige teksten er fortelleren tilstedeværende og sammenligner til stadighet sitt liv med Prøysens, samtidig som han også har en vurderende tilnærming til Prøysens liv og forfatterskap. En slik fortellerposisjon har likhetstrekk med det Nadel omtaler som en dramatiserende, deltakende forteller

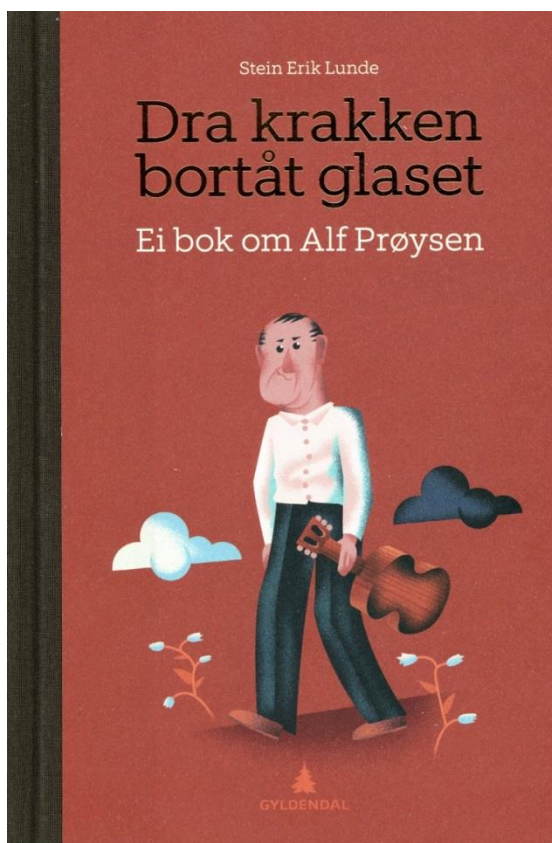
(1984). Fortelleren trekker leseren inn i teksten gjennom sine egne leseerfaringer, noe som bidrar til å gjøre den biografiske fremstillinga nær og personlig. Fortelleren blir en del av handlingen, og er med på å drive handlingen fremover. Forordet understreker det inderlige forholdet fortelleren har til Prøysen, og hvor viktig kunstneren har vært for ham selv og norsk kulturliv. Leseren blir altså godt kjent med fortelleren både i forordet og ellers i biografien, noe som fører til at biografien ikke bare handler om den biograferte, men om fortellerens forhold til den biograferte. Dette finner vi bare enkelte spor av i biografien om Lindgren, og er mer eller mindre fraværende i biografien om Merrick, noe som gir illusjon av «(...) pure reference» (Nadel, 1984, s. 3). I *denne* biografien er det som om fortellerens tilstedeværelse etablerer en rammefortelling, som er adskilt fra biografiens hovedhandling, og som fungerer inkluderende og konkluderende. Fortellerens refleksjoner og episodiske beretninger fungerer som små pauser i teksten.

At fortelleren har et nært forhold til Prøysens kunstnerskap, kommer også kommer til uttrykk på andre måter, blant annet gjennom måten fortelleren titulerer kunstneren på. I flere eldre biografier for barn og unge omtales den biograferte med fornavn i forbindelse med barndomsbeskrivelsene, mens den biograferte som voksen tituleres med fornavn og etternavn. I denne biografien brukes Prøysens fornavn i de kapitlene som handler om hans barndom og oppvekst, noe som skaper et mindre formelt preg og en større samhørighet mellom den biograferte og fortelleren (Benton, 2011, s. 77). At den biograferte i de senere kapitlene omtales med etternavn, markerer at Prøysen er en voksen, etablert kunstner som fortelleren har respekt for. Det etableres en større avstand mellom fortelleren og kunstneren. Fokuset er i denne delen av biografien i større grad rettet mot kunstnerskapet enn livet til den biograferte.

Fortelleren gir uttrykk for en viss ydmykhet overfor leseren når han signaliserer at han ikke er helt sikker på om alt han skriver er riktig. Ord som «kanskje» og «antakelig» understreker fortellerens utilstrekkelighet, fordi det markerer at det ikke er mulig å vite alt om et annet menneskes liv og virke. Fortelleren fremstår oppriktig overfor leseren, noe som styrker hans etos.

6.3 Biografiens peritekster

Portrettet som utgjør biografiens forside, introduserer leseren for kunstneren og hans kunstnerskap. På portrettet vandrer Prøysen ned en svakt hellende bakke, fra høyre til venstre for leseren, altså motsatt av leseretningen, noe som understreker at den biograferte er i bevegelse. Tittelen forteller leseren hvem biografien er om. Deler av tittelen («Dra krakken bortåt glaset») inneholder en intertekstuell referanse, i form av et sitat fra første verselinje i den andre strofa i «Julekveldsvisa», og dette blir kommentert og bekreftet i forordet. Referansen kan til en viss grad sies å forespeile forfatterskapets sentrale plass i biografien. Men den kan også ha en annen funksjon. Julekveldsvisa er kjent for mange barn og unge, og er et gjenkjennende element for dem i møtet med biografien. Derfor vil de kunne koble visa til dens forfatter.



Oppslag 9. Forsideportrett i *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (Lunde & Aalbu, 2014).

Portrettet på biografens forside sammen med biografens tittel og navnet på biografen og forlaget er et kunstnerportrett fordi flere av rekvisittene som omgir Prøysen-skikkelsen kan knyttes til hans kunstneriske virksomhet. Gitaren skaper assosiasjoner til Prøysens sanglyrikk og er et gjennomgående element på flere portretter i denne biografien. Blåklokkene som omgir Prøysen, kan knyttes til visa «Blåklokkevikua», og skrivemaskinen på baksiden av biografien viser til Prøysens mange avistekster. Om den unge leseren ikke gjenkjenner referansene, vil de bli klarere for leseren etter at han eller hun har lest hele biografien.

Bokryggens svarte stripe fungerer som en ramme for portrettets venstre side, og hindrer Prøysen fra å vandre ut av boka. Den skjeve munnen gjør ham lett gjenkjennelig, og han er kledd i en hvit skjorte, sorte bukser og brune sko. På venstre og høyre side av ham befinner det seg en lys og en mørk sky, som fungerer som symboler på livets sorger og gleder. Portrettet på forsiden er representativt for flere av biografens bilder, da de aller fleste motivene på oppslagene viser Prøysen i naturomgivelser, enten alene eller sammen med andre mennesker, gjengitt med de samme fargesterke fargene og med det gjenkjennelige, skjeve smilet.

Man har på forsiden valgt å bruke en skrifttype med seriffer, som minner om en type antikvaskrift som ble brukt i avisproduksjon på begynnelsen av 1900-tallet (Rannem, 2005, s. 87). Et slikt uttrykk passer godt til den enkle stilen som bildene representerer og som preges av få detaljer og store flater, og skaper en forbindelse til skrivemaskinen på biografens bakside og Prøysens mange avistekster. Tittelen på boka er gullfarget, men blir allikevel ikke spesielt fremtredende fordi bakgrunnsfargen er rød. Det er også brukt gullskrift på biografens rygg, men mot den svarte bokryggen blir skriften noe mer tydelig enn på forsiden. Gullfargen skaper assosiasjoner til 100-årsjubileet i 2014 og feiringen av hans kunstnerskap.

På dette portrettet og portrettene ellers i biografien er Prøysen gjengitt med sin karakteristiske skjeve munn⁸². Fremstillingen av den skjeve munnen gjør at

⁸² Ifølge Ove Røsbak (1997) skal Prøysen ha fått sitt skjeve ansikt etter en betennelse i tannkjøttet året etter å ha blitt konfirmert (s. 105). I Lundes biografi er det skjeve ansiktsuttrykket fremtredende på barneportrettene

portrettene oppleves som stiliserte, til dels karikerte. Å karikere vil si å overdrive, overlesse eller forstørre fremstillingen av det eller den som blir avbildet, noe som skaper et forvrent bilde av det vi ser (Goga, 2011, s. 7). Det som fordreies eller forvrenges blir rart eller utradisjonelt, og oppfattes som satirisk. Karikaturer minner om masker uten mimikk eller stivnede grimaser: «Both caricature and mask conceive of a person's physiognomy as fixed rather than a fluid field; in singling out particular traits, they reduce the infinity of differential facial expressions to a metonymic set» (Buchloh et al., 1994, s. 54). Det karikerte uttrykket blir så dominerende at de mindre karaktertrekkene er utelatt, eller blir borte. Aalbus Prøysen-skikkelse har en munn er overdrevent skjev. Den blir dessuten ekstra tydelig når ansiktet ellers er mer eller mindre blottet for detaljer. Skjevheten oppleves dermed som mer fremtredende i Aalbus bilder enn på portrettfotografiene, for på portrettfotografiene skjuler skyggene delvis det skjeve smilet (som i portrettfotografiet av den eldre Prøysen), eller mangelen på skygger (som på portrettet av den yngre Prøysen) gjør ansiktet nærmest tomt for linjer og trekk. Den karikerte fremstillingen representerer et humoristisk element i den tekstrike biografien.

Forordet begynner med en forklaring på biografens tittel. Fortelleren beskriver hvordan han ser for seg Prøysen sitte ved vinduet i Prøysenstua, og viser leserne julestjerna «(...) slik han ser den» (s. 5). Dermed introduseres leseren både for Prøysens barndomshjem og en av hans mest kjente juleviser. Fortelleren er, som i forordet til Lindgren-biografien, både personlig og tilstedeværende. I biografien om Lindgren inneholdt forordet en leserinstruks, men det er ikke tilfelle her. Forordet fortsetter med en beskrivelse av Prøysens posisjon i norsk kulturliv, og hva som gjør ham annerledes enn andre kunstnere. Ifølge Benton (2005) er det å begynne med å understreke den biografertes ettermæle et kjent grep i kunstnerbiografier, og bidrar til å «(...) engage the reader's interest» (2005, s. 50). Samtidig påpeker fortelleren at

av Prøysen og på de som fremstiller ham som voksen. At det skjevet ansiktet er gjengitt på portretter som er fra tidsrommet før betennelsen angivelig skal ha oppstått, kan skyldes at det skal være lettere for den unge leseren å gjenkjenne Prøysen på portrettene. Imidlertid sies det også at Prøysen skal ha arvet sitt skjeve smil fra mora: «Vel er også denne skjevheten et slektstrekk, Julie har mye av det samme ansiktet som sønnen, men det er ikke så påtakelig skakt hos henne» (Røsbak, 1997, s. 105).

biografien skal forsøke å forklare hvorfor han har fått denne posisjonen, og hva som karakteriserer kunstnerskapet hans. Fortelleren avslutter forordet med et ønske om at biografien skal få unge lesere til å «(...) oppsøke Prøysens verker og lese og lytte til mesteren i original».

Ifølge Genette (1997) skal et etterord fungere som et korrektiv til det som står ellers i en tekst (s. 239), altså vil et etterord i en biografi blant annet inneholde en oppsummering som forteller leseren hva som er den viktigste informasjonen om den biograferte, og plassere den biograferte inn i en større sammenheng. I denne biografens etterord kommer det frem hva det er ved Prøysens forfatterskap som fremdeles er aktuelt, og hvordan en fornyet interesse for hans kunstnerskap kommer til uttrykk i dag. Fortelleren løfter frem noen kontroversielle sider ved Prøysens legning, og diskusjonene om hvor relevant karaktertrekkene er for leserens resepsjon av kunstnerskapet. Dette er sider ved hans person som ellers ikke får så mye oppmerksomhet i biografien. Dermed sitter man som leser igjen med flere ubesvarte spørsmål om Prøysens liv og virke.

6.4 Biografiens bilder

Biografien inneholder 2 portrettfotografier og 13 illustrasjoner som dekker hele sider. Tegningene har samme uttrykk som de man finner i Aalbus tidligere bildebøker. Aalbu anvender et stilisert formspråk med forenklede figurer i mettede og sterke farger, noe som sammen med motivene gir bildene en slags retrostil. Som sitatet tilsier, har han først og fremst forholdt seg til Lundes biografiske fremstilling i stedet for primærkildene, og latt bildene være en slags «visual response» (Bird & Yokota, 2018, s. 282) til verbalteksten. Illustratøren skaper i så måte sin parallelle historie gjennom bildene, tuftet på biografens gjenfortelling av Prøysens liv og virke.

Bildene formidler stort sett stemninga eller situasjonen som teksten beskriver, og utdyper det som kommer til uttrykk i verbalteksten. Et eksempel på dette er forholdet mellom bildet og teksten i kapittel 2 på sidene 12 og 13. De innledende ordene i

kapittelet forteller leseren hvor og når Prøysen ble født, og hva det innebar å bo på en husmannsplass. Prøysens egen stemme får komme til uttrykk, gjennom et sitat der han forklarer leseren hva en husmannsplass er. Bildet til venstre for teksten illustrerer husmannsplassen, naturomgivelsene, foreldrene og Prøysen selv som barn. Verbaltekst og bilder står i et komplementært forhold, hvilket betyr at bildene utdyper det som verbalteksten forteller. Enkelte steder er det en løsere interaksjon mellom verbaltekst og bilder, noe som bidrar til å skape et spenningsforhold mellom verbaltekst og bilder. Det gjelder for eksempel forholdet mellom verbalteksten og de to portrettfotografiene av Prøysen. Teksten kommenterer ikke direkte portrettfotografiene, så leseren må selv ta stilling til hva portrettet kan tilføre av informasjon. Det første portrettfotografiet er å finne til venstre for forordet, der fortelleren gir uttrykk for hva som er hensikten med biografien; nemlig å forklare hva som gjorde Prøysen til en så folkekjær forfatter, og hva som karakteriserer hans forfatterskap. Det andre portrettfotografiet viser Prøysen som ung og inngår i kapittel 9 («Ettermæle»), som oppsummerer Prøysens betydning for norsk kulturliv. Portrettene fungerer som kommentarer til den biografiske teksten i sin helhet, noe som betyr at det kan være hensiktsmessig å studere portrettfotografiene etter å ha lest hele biografien.

Som i blant annet Rolfsens lesebøker (1892–1895), Ebbells guttebiografier (1916, 1923) og Hopps (1943) biografi om Hanna Winsnes har også denne biografien små ornamenter mellom enkelte av avsnittene. Disse består av tre små blomster som står oppstilt etter hverandre, og som enten er farget blå eller grønne. De finnes åtte steder i biografien, hovedsakelig i de seneste kapitlene. Blomstermotivet kan knyttes til naturelementene som ellers dominerer flere av Aalbus illustrasjoner, men synes ellers ikke å ha en videre funksjon enn å markere enkelte avsnittsoverganger eller små pauser i de kapitlene som hovedsakelig handler om Prøysens forfatterskap.

6.5 Om anekdotene i biografien

I det følgende gir jeg en generell karakteristikk av anekdotene i biografien, for så å nærlese en anekdote som beskriver et møte mellom den unge Prøysen og noen barn i

storbyen. Anekdoten peker fram mot hans kunstnersuksess i hovedstaden. Den har dessuten noen klare sjangertrekk, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.5.1.

Som i biografien om Merrick, er det ikke selvsagt hvilke deler av biografien som er anekdoter. Dette skyldes at det er få beskrivelser av enkelthendelser, hvilket karakteriserer anekdoten (Gross, 2006; Gossman, 2003). Biografien inneholder imidlertid flere beskrivelser av hendelser som gjentar seg, og beskrivelser av forhold eller situasjoner av en generell art. Like fullt illustrerer beskrivelsene sider ved den biograferte og har en tilknytning til virkelige forhold. Hvis jeg legger disse karakteristiske trekkene til grunn, inneholder biografien ni anekdoter. To av dem handler om fortelleren og belyser på ulike måter hans forhold til Prøysens kunstnerskap. De fleste av de resterende anekdotene forteller om hendelser fra Prøysens oppvekst og ungdomstid. Enten handler de om Prøysens møte med andre mennesker (omreisende, nye venner), eller enkelthendelser (den første artistjobben, sønnens ulykke). Et trekk ved noen av disse, er at det tidvis er Prøysen selv som forteller deler av dem til leseren, noe som bringer leseren nærmere den biograferte. Det skaper variasjon og levendegjør det som blir fortalt.

Prøysens gjenfortellinger er kursiverte, noe som gjør dem lett å skille fra den øvrige teksten. Fordi det er Prøysen selv som gjenforteller (deler av) flere av anekdotene, og fordi hans stemme er gjengitt i en muntlig språkdrakt og med dialektuttrykk, oppleves anekdotene som autentiske. En av anekdotene handler om Prøysens første sommerjobb:

Så kom tia og timen da jeg skulle sitte på mjølskyssen og begynne i den fysiske jobben min som griskokk på en gard. Bak i kjærra hadde je fløttarkufferten, den som æiller kom så langt at jeg fekk laga sjøl på sløyden, jeg hadde kjøpt 'n ta bror min. I den kufferten låg det både klæsskifte og fjøsskor, og øverst låg det farjestifter og tegneblokk og trekkspillet, pent inntulle i ei gammal vindjakke.

Alf var på vei til Berger Langmoen på Børke, der han skulle jobbe som griskokk. Griskokken var den som stelte grisene, og sto på det aller nederste trinnet på rangstigen blant arbeidere og tjenestefolk. Han var seksten år og skulle passe et grisehus med over hundre griser.

Det gikk ikke bra. Han fikk sparken.

(Lunde & Aalbu, 2014, s. 31)

Anekdoten er en av flere beskrivelser av hvordan det var å være annerledes, og de begrensningene som gjaldt for dem som ikke hadde interesse for, eller kunne håndtere gårdsarbeid. Prøysens beskrivelse signaliserer at han heller vil tegne og lage musikk enn å jobbe i fjøs. Hans stemme oppleves som nær og inneholder flere detaljer, mens den øvrige tredjepersonsfortelleren gjengir det som skjer på en klar og nøktern måte. På den måten utfyller de to stemmene hverandre.

Som i de foregående lesningene velger jeg å studere en anekdote som er hentet fra den biografertes oppvekst. Anekdoten illustrerer Prøysens kunstnertalent, og den forespeiler hans karriere. Den har dessuten en komposisjon som karakteriserer anekdoten, jamfør Gossmans (2006, s. 149) beskrivelse a anekdotens oppbygning. Anekdoten er representativ for flere av de anekdotene som er gjengitt i biografien, både når det gjelder formmessige og innholdsmessige egenskaper.

6.5.1 Anekdoten om den unge Prøysen i hovedstaden

Et gjennomgående motiv i biografien er hvor vanskelig det var å være et kunstnerisk talent på bygda, og at et slikt talent ikke ble ansett som nyttig eller verdfullt. Storbyen blir stedet for kreativitet og mangfold. I en anekdote fra Prøysens barndomstid hvor han besøker søstera Marje som bor i Oslo, viser han for første gang frem sitt kunsteriske talent for folk (barn) i storbyen:

Alf var halvredd de tre mennene som Marje stelte for. Men han lekte med ungene i gata på Grønland, selv om de lo hver gang han åpnet munnen for å snakke. De skjønnte jo nesten ikke hva han sa, med den rare dialekten. Men han fikk respekt fra de andre ungene fordi han kunne tegne. Han brukte saft fra syrinblader til å tegne karikaturer på fortauet. Særlig en tegning av Josephine Baker, en verdenskjent sanger og danser som opptrådte i Oslo akkurat da, fikk han skryt for. Etter at Alf hadde reist hjem, fornyet ungene stadig tegningen av henne med hjelp av ny saft fra syrinbladene. (s. 26)

Anekdoten gir et inntrykk av hvordan andre barn kan ha opplevd den litt originale og beskjedne gutten fra bygda, og hvordan de lot seg begeistre av hans talent. Barna ler først av ham, men når Prøysen lager en tegning av den verdenskjente artisten Josephine Baker av saft fra syrinblader på asfalten, får bybarna respekt for ham. Gjennom tegningen viser han de andre barna sine kreative egenskaper,

samtidig som det også illustrerer for leseren hvordan en landsens gutt med en rar dialekt har kjennskap til en verdensstjerne.

Studerer man anekdoten i lys av Gossmans (2003) beskrivelse av anekdotens komposisjon (s. 149), har denne anekdoten en slags tredeling. Anekdoten starter med en kommentar om Prøysens forhold til de tre mennene som søstera jobber for, og barna som gjør narr av ham fordi han er annerledes. Så følger en beskrivelse av hvordan han tegner et bilde av Josephine Baker på asfalten, og i neste omgang at det gir ham et ettermåle blant bybarna når han har reist tilbake til bygda. Hendelsen oppleves som forholdsvis dagligdags, i og med at den beskriver et tilfeldig møte mellom noen barn, men får allikevel en helt spesiell funksjon ved at den eksemplifiserer og understreker Prøysens tidlige ambisjoner om å bli bildekunstner, og forespeiler hans karriere i Oslo. Setningen som avslutter anekdoten («Etter at Alf hadde reist hjem, fornyet ungene stadig tegningen av henne med hjelp av ny saft fra syrinbladene» (s. 26)), fungerer som en slags oppsummering av hvordan han allerede på sin første tur til hovedstaden gjør seg bemerket som kunstner.

Anekdoten inngår i et kapittel som bærer tittelen «Barndom og ungdom», og som handler om Prøysens oppvekst. Til høyre for anekdoten og den øvrige teksten finner leseren en av Aalbus illustrasjoner. Den viser den unge Prøysen portrettert i et bymiljø, ikledd skyggelue og enkle klær i sterke farger. Han peker på sitt ferdige portrett på fortauet, mens to gutter stirrer på tegningen. Prøysen holder den ene hånda i lomma og ser på barna, mens han smiler forsiktig. Vi ser kun ryggen til de to barna, men skimter et av barnas ansikter i profil. Til forskjell fra Prøysen er de to barna nærmest usynlige, da klærne deres er i duse brun- og gråtoner, som ellers preger omgivelsene. Det er den unge Prøysen og tegningen han har laget på asfalten som er blikkfanget på bildet. Portrettet har flere av de samme egenskapene som er forbeholdt kunstnerportrettet, som at det viser kunstneren i aksjon. At kunsten hans utgjør et gatebilde, kan knyttes til hans fortellinger og viser om enkle folk og deres utfordringer, enten det er snakk om hverdagen til fattige bygdefolk eller allmengyldige utfordringer og hverdagsituasjoner som de aller fleste kan kjenne seg igjen i. Assosiasjonene fordrer at leseren har kjennskap til Prøysens

kunstnerskap fra før. Aalbus illustrasjon er et «portrett i portrettet». Portrettet viser et portrett av verdensstjernen Josephine Baker, og kontrasten mellom den verdenskjente stjernen og de enkle omgivelsene i en bydel i Oslo er påfallende. Portrettet bidrar ikke med noe ny informasjon, men utdyper det som kommer til uttrykk i anekdoten, blant annet gjennom å vise hvordan Prøysens tegning ser ut. Det er imidlertid ingen selvfølge at en ung leser vil gjenkjenne Josephine Baker.

26

For første gang var Alf på kino. Og de var på revy og på Kongshavn sommerteater, der han fikk se seks jenter danse ballett. Det gjorde inntrykk. I månedsvis etterpå snakket han om Kongshavn sommerteater, så mye at til og med mora ble lei av å høre på ham.

Alf var halvredd de tre mennene som Marje stelte for. Men han lekte med ungene i gata på Grønland, selv om de lo hver gang han åpnet munnen for å snakke. De skjønte jo nesten ikke hva han sa, med den rare dialekten.

Men han fikk respekt fra de andre ungene fordi han kunne tegne. Han brukte saft fra syrinblader til å tegne karikaturer på fortauet. Særlig en tegning av Josephine Baker, en verdenskjent sanger og danser som opptrådte i Oslo akkurat da, fikk han skryt for. Etter at Alf hadde reist hjem, fornyet ungene stadig tegningen av henne ved hjelp av ny saft fra syrinbladene. Så vi kan si han satte et lite spor etter seg i hovedstaden – det første.

Fire år seinere fikk Marje et barn, Rolf. Hun fortalte ham ikke hvem faren var, slik hun selv ikke visste hvem hennes far var. Da Rolf var tre år, kom han til Prøysen for å bo der. Foreldrene til Alf hadde selv opplevd å bli bortsatt til andre da de var barn. De hadde vært legdebarn, som det het. Så det falt dem neppe vanskelig å bistå datteren nå da hun trengte hjelp.

Alf gikk på Furu skole gjennom hele folkeskolen, fra 1922 til 1929. Han var flink i alle fag bortsett fra matte. Det er underlig å lese hvordan han beskriver skolegangen i erindringer sine. Det er som om skolen ikke betyr noe for ham.

Antagelig kjeda Alf seg på skolen. Muligens var det slik at skolen han gikk på, ikke passet så godt for et barn som ham,



Oppslag 10. Fra *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (Lunde & Aalbu, 2014, s. 26-27).

Anekdoten om Prøysens besøk i Oslo er å finne i Elin Prøysens barnebiografi om Alf Prøysen (2004, s. 10). Men mens hennes gjenfortelling av anekdoten inngår i et kapittel om Alf Prøysens tidlige tegneferdigheter, er anekdoten i Lundes biografi plassert i et kapittel som blant annet beskriver Prøysens første møte med storbyen og dets kulturliv. Også i Prøysens anekdote om Oslo-besøket blir barnas beundring for Prøysens tegning understreket: «Det ble en stor tegning, og de andre ungene var fulle av beundring. Han var dagens helt ... til vaktmesteren kom og klagde om kvelden» (Prøysen, 2004, s. 11-12). Til tross for beundringen fra de skuelystne Oslo-barna, får møtet i Elin Prøysens gjenfortelling et litt mindre hyggelig utfall,

gjennom et ublidt møte med vaktmesteren. Vaktmesteren gjør Prøysen og leseren oppmerksomme på at også i byen finnes det noen begrensninger og regler for kunstnerisk utfoldelse. Barnas beundring for Prøysens tegning oppleves som mer nedtonet i Lundes biografi, noe som harmonerer med den lavmælte tonen som ellers preger biografien.

At samme anekdote er representert i to forskjellige biografier kan tyde på at anekdoten er godt kjent. Anekdoten har ikke et overraskende eller sensasjonelt innhold, men bekrefter det inntrykket som tegnes av kunstneren ellers i Lundes biografi om Prøysen; en beskjeden gutt fra bygda med et kunstnerisk talent. Anekdoten forteller ikke bare noe om Prøysens tidlige talent. Den gir også et innblikk i hvordan han opplever å besøke storbyen, og hvordan andre mennesker enn de han vanligvis forholder seg til i hjembygda, vurderer hans kunst. I enkelte sammenhenger blir han i biografien omtalt som et ensomt barn, som sliter med å komme i kontakt med andre barn: «Det kan virke som om Alf levde en skygetilværelse ved siden av de andre barna, at de levde i ulike verdener» (Lunde & Aalbu, 2014, s. 28). Prøysens kreative evner møter mindre entusiasme og respekt blant barna på hjemplassen og blir ikke sett på som et nyttig levebrød for småkårsfolk. At den biograferte i mange tilfeller er et annerledes barn som søker seg vekk fra andre barn, eller er et barn som blir holdt utenfor andre barns sosiale fellesskap, er et gjennomgående motiv i flere biografier (Ellis, 1992). Utenforskapet henger blant annet sammen med oppdagelsen av å ha et spesielt talent. Anekdoten får frem et aktuelt poeng i biografien, nemlig at det er først når Prøysen ankommer byen at han møter anerkjennelse for sitt kunstneriske arbeid og kan gjøre karriere av det. Den viser også at gjennom kunsten kan han komme i kontakt med andre mennesker.

6.6 Om portrettene i biografien

Biografien om Prøysen rommer et forholdsvis kjent portrettfotografi, og et som er mindre kjent, samt Ragnar Aalbus fargesterke portretter. Det første portrettfotografiet av den eldre kunstneren er antakeligvis noe mer kjent for leseren⁸³ og minner leseren på hvem Prøysen er. Begge portrettene er i svart-hvitt og står i kontrast til de fargerike bildene.⁸⁴ Til sammen representerer også bildematerialet ulike medier (fotografi og illustrasjonskunst) som har ulik visuell sanningsverdi.

I alle de tre biografiene som utgjør mitt primærmateriale samt i flere andre nyere biografier for barn er det eksempler på at de tegnede eller malte illustrasjonene har erstattet fotografiene.⁸⁵ Dette kan skyldes at tegneformatet oppleves som allsidig, og gir illustratøren større muligheter til å gjengi den biografertes liv og virke på sin måte. Illustrasjonene har sterke farger og få detaljer. I enkelte sammenhenger gir illustrasjonene inntrykk av å være for store for bokas ellers smale format, et inntrykk som forsterkes når de bildesterke illustrasjonene ikke er innrammet. Dette, sammen med fargebruken og de fremtredende motivene er med på å gjøre illustrasjonene til blikkfang. Diagonale linjer preger flere av oppslagene, noe som vanligvis skaper bevegelse og liv (Bang, 2000, s. 22). Forsidebildet er et eksempel på dette.

⁸³ Portrettet er fra ca. 1949 og er å finne flere steder på internett. Det ligner dessuten på andre portrettfotografier som finnes av Prøysen, der en godt voksen Prøysen poserer i et fotostudio, halvveis i profil, enten smilende eller noe mer alvorstynget.

⁸⁴ At man har valgt å ha tegninger og fotografier i biografier for barn og unge, er ikke nødvendigvis noe nytt. I den sjangerhistoriske presentasjonen i kapittel 2 gjør jeg rede for hvordan flere av de biografiske tekstene som blant annet er å finne i Rolfsens lesebøker, består av tegninger og fotografier, selv om *antallet* tegninger og fotografier ikke er like omfattende som i nyere biografier. Kombinasjonen av fotografier og tegnede eller malte illustrasjoner er også karakteristisk for flere nyere biografier. De tre dronningbiografiene til Sunne (2016, 2017, 2018) inneholder fotografier og Jenny Jordahls enkle tegninger. Den samme kombinasjonen er i Meyers biografi om Amalie Skram (2007). Det er imidlertid flere eksempler på at enkelte biografer velger bare fotografier, noe som kan skyldes de økonomiske rammene for utgivelsen. Det gjelder særlig enkelte seriebiografier, som for eksempel *Fortellingen om*-serien fra Kagge forlag og *Alt om*-serien fra Aschehoug, eller man velger å ha med bilder av én illustratør, som i Ewos biografier (2008, 2012, 2003, 2007), noe som gjør at leseren opplever bildene som mer gjenkjennelige ved gjennomlesing.

⁸⁵ De visuelle innslagene i Ewos biografier (2017, 2008, 2012, 2003, 2007) består av tegnede bilder, først og fremst fordi det ikke eksisterer fotografier av den biograferte. I eldre biografier har man imidlertid valgt å bruke fotografier tatt av statuer, eller kjente malerier av den biograferte.

Som vi har sett, er Prøysen i Aalbus illustrasjoner i enkelte sammenhenger portrettert sammen med objekter som har en forbindelse til hans kunstnerkarriere (for eksempel en gitar, skrivemaskin eller en mikrofon), eller han er portrettert sammen med elementer i naturen (stein, blomster, skog, etc.). Et av de tegnede portrettene er et familieportrett (s. 12), mens han på andre portretter er avbildet sammen med venner (s. 20, 27), et publikum (s. 48), eller han poserer alene (enkelte av peritekstene, s. 32, 40, 54, 120).⁸⁶ Det som skiller gruppeportrettene fra de andre portrettene avhenger av Prøysens forhold til de andre som er avbildet. Det kan være venner, familie og bekjente som den portrettede har en relasjon til (West, 2004, s. 105). Selv om Prøysen utgjør et av de mest sentrale motivene på flere av bildene, oppleves han i noen tilfeller som forholdsvis anonym. Han befinner seg enten i bakgrunnen (s. 54), eller han er gjengitt like liten som de andre skikkelsene, ofte plassert midt i portrettet eller til siden (s. 21, 48). Dette understreker hans beskjedne fremtoning, noe som blir vektlagt i verbalteksten, og det skaper assosiasjoner til hans kunstnerskap.

Jeg har så langt kommentert enkelte av Aalbus portretter, og da i særdeleshet forsideportrettet, og i det følgende velger jeg å studere de to portrettfotografiene i biografien. De to portrettfotografiene innleder og avslutter biografien, og rammer inn den biografiske fremstillingen av Prøysens liv og virke. Sentrale spørsmål blir: Hvordan blir Prøysen oppfattet gjennom portrettfotografiene, og hva kan de fortelle om Prøysen?

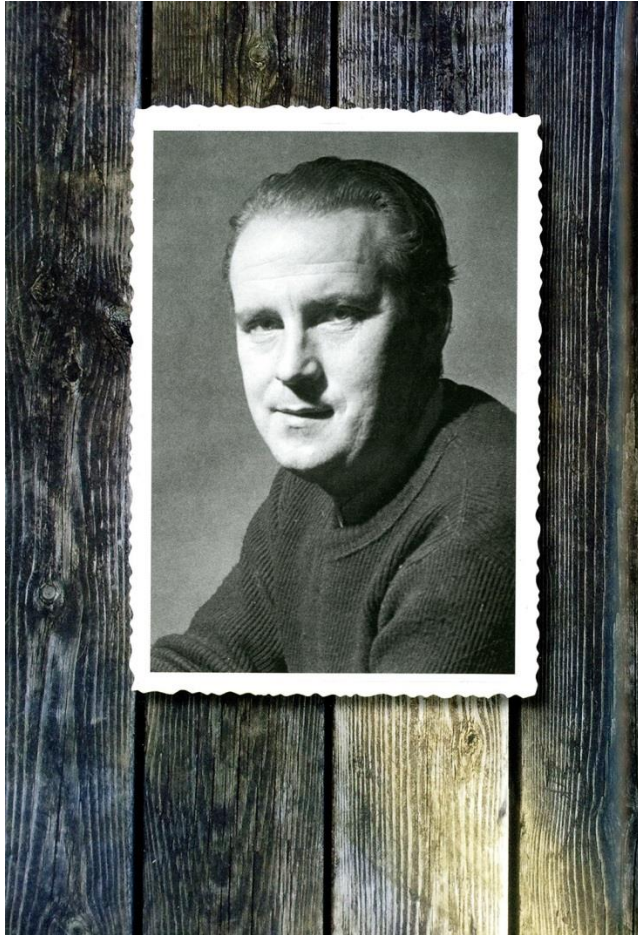
6.6.1 Portrettet av den etablerte kunstneren

Som tidligere nevnt, viser portrettfotografiet som er plassert til venstre for forordet Prøysen som voksen. Fotografiet er plassert på venstre side, mens forordet er på motsatt side. Noen lignende portretter av Prøysen blir av Torhold Viken (1989) omtalt i forbindelse med en større markedsføring i 1951–52 av Prøysens populære

⁸⁶ De øvrige illustrasjonene viser figurer fra hans forfatterskap (s. 65, 95, 100), eller består av enkelte naturskildringer (s. 89).

grammofonplater, i kunstnerens glansdager (s. 37). Dette portrettet kan ha vært tatt enten i forbindelse med dette markedsføringsarbeidet, eller rett før eller rett etter.

Den nøytrale bakgrunnen, posituren og lysforholdene tyder på at portrettet er tatt i et fotostudio. En lyskilde fra venstre lyser opp store deler av ansiktet, men legger halsen, øynene og deler av venstre kinn i skygge. Prøysen er avbildet i halvprofil, han sitter noe fremoverlent og vender seg mot kameraet, og poserer for kameraet. De sterke kontrastene mellom lys og skygge gjør hans karakteristiske skjeve ansiktsuttrykk mindre fremtredende, og munnen har et ubestemmelig uttrykk. Kan leseren ane et smil? Blikket møter leseren, men oppleves ikke som intenst, fordi øynene delvis er dekket av skygge. Portrettet er et godt eksempel på at fotografiet, til tross for sin «transparente natur» (Freeland, 2007, s. 96), er et resultat av fotografens kompositoriske grep, og muligens også den portrettertes ønsker for hvordan det endelige resultatet skal se ut (Brilliant, 1991, s. 16). Bruken av lys og skygge, utsnitt og perspektiv bidrar til en fremstilling av kunstneren, der enkelte trekk og uttrykk fremheves mens andre skjules. Fotografiet har ellers ingen direkte henvisninger til Prøysens kunstneriske arbeid, men den enkle, litt grove genseren han har på seg, gjør at han oppleves som folkelig, en betegnelse som har vært brukt om hans kunstnerskap (se f. eks. Røsbak, 2014). Men det behøver ikke å være noen åpenbare referanser til kunstnerskapet for å kalle et portrett for et kunstnerportrett. I kapittel 3 viste jeg til Langes (1993) definisjon av et kunstnerportrett, hvor hun understreker at et kunstnerportrett «(...) peker ut over selve den fysiske form, det jordiske kall – og inn mot det åndsliv, som man forbinder med den avbildede» (s. 9).



Dra krakken bortåt glaset heter denne boka. Tittelen er henta fra ei linje i «Julekveldsvise». Mange kjenner den. De fleste kjenner den neste linja også: *Så sett vi øss og ser*, heter det der. Og videre: *og prøve finne leia der julestjerna er*.

Jeg ser for meg at det er Alf Prøysen som ber leserne dra krakken bort til vinduet, og så vil han vise fram det han ser derfra. Det store i det lille, det lille i det store: stjerna på himmelen over husmannsgrenda. Og deretter vil han vise hva han ser når han går vekk fra vinduet, over dørstokken og ut døra. Og så videre ut i verden.

For Alf Prøysen så mer og bedre enn de fleste. Og han evnet å skape om det han så, til litteratur.

Og ikke bare det. Som forfatter og artist ble han en av Norges mest folkekjære kunstnere. Han ble likt av folk i alle samfunnslag, av kvinner og menn, av barn og voksne. Ingen kan måle seg med Prøysen i så måte, og det gjør ham helt spesiell i norsk historie. En del av boka prøver å forklare hvordan det ble slik.

En annen del av boka handler om alt det han skrev og framførte: selve kunsten hans. Jeg ønsker å dele begeistringen og beundringen min for Prøysens verk og dermed bidra til at leserne får øynene opp for kunstneren Prøysen.

Jeg håper at jeg greier det. Og videre håper jeg at boka kan inspirere leserne til å oppsøke Prøysens verker og lese og lytte til mesteren i original.

Notterøy, februar 2014
Stein Erik Lunde

Oppslag 11. Portrettfotografi i *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (Lunde & Aalbu, 2014).

Den hverdagslige genseren og illustratørens påsatte ramme underbygger oppfatningen om at Prøysen var «(...) småkårsfolkets talerør» (Birkeland, Risa & Vold, 2018, s. 183). Dessuten bidrar forordet med informasjon som setter portrettet inn i en kunstnersammenheng. Både dette og det andre portrettfotografiet er i sort-hvitt, noe som understreker portrettene fortidige opphav, og minner om at Prøysen levde i en annen tid.

Portrettet er omsluttet av en ujevn fotoramme, som er montert på noe som ligner gammelt veggpanel.⁸⁷ Panelet er grånet, og gir det ellers profesjonelle

⁸⁷ En lignende innramming er representert i Torhild Vikens bok om Prøysens liv og diktning (Viken et al., 1989). Et bilde i sort-hvitt viser oss Prøysen sittende med gitaren, lent mot en skigard, og bak skimtes det som leseren vil kunne anta er Prøysens barndomshjem. Dette portrettet er også montert til en vegg av slitt og ubehandlet panel, men også markblomster er plassert nederst på siden, noe som bringer enda flere naturelementer inn i ramma.

portrettfotografiet et hverdagslig preg, fordi det skaper assosiasjoner til den enkle oppveksten i Prøysenstua. Det profesjonelle ved portrettets formmessige sider og det hverdagslige som genseeren og ramma representerer, skaper en spenning, og kan i så måte representere det sammensatte ved den biograferte selv. Prøysen ble etter hvert en etablert kunstner, og ulike deler av hans forfatterskap appellerer både til barn og voksne, og folk fra ulike samfunnslag. Lunde understreker i etterordet at det er flere sider ved forfatteren som leseren ikke blir kjent med ellers i biografien, og at det heller ikke er mulig å vite om Prøysens mange sider. Men det er sider ved ham som i den senere tid har reist nye spørsmål om hans person og virke: «Men så er det alt det vi ikke kan vite, da. Og dette er ikke nødvendigvis drømmer, men ting som kom til overflaten etter at han var kommet dit han ville. Og vi kan spekulere. Noe har han dessuten sagt selv, om ting som ikke ble som han ville, eller ønsket» (Lunde, 2014, s. 131). Dersom leseren kjenner til de mer kontroversielle sidene ved Prøysens privatliv, vil dette muligens være elementer som leseren vil lete etter i for eksempel portrettet. Man vil kanskje kunne argumentere for at bruken av rammer rundt portrettfotografiet forsterker inntrykket av at noe holdes skjult for leseren. I utgangspunktet kan et halvnært utsnitt bidra til at den portrettede oppleves som nær, men rammer rundt et bilde kan i enkelte sammenhenger skape en distanse mellom bildet og leseren (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 62). På dette portrettet er den hvite ramma og den paneldekkede bakgrunnen forholdsvis dominerende, og skaper en grense som signaliserer at det er enkelte sider ved Prøysen som leseren ikke får tilgang til.

Jeg har vært inne på hvordan fortelleren i forordet ser for seg at Prøysen inviterer leserne inn i Prøysenstua, for å skue stjernehimmlen utenfor.⁸⁸ Disse beskrivelsene kan fungere som kommentarer til portrettet. Portrettet blir vinduet som Prøysen kikker ut av, og ramma rundt portrettet er ei gammel vindusramme i Prøysenstua. En lysstrime treffer panelet nederst til høyre, og kan komme fra et stearinlys som lyser opp deler av Prøysenstua. Prøysen stirrer ikke på tilhøreren, men ut i vinternatten og

⁸⁸ «Jeg ser for meg at det er Alf Prøysen som ber leserne dra krakken bort til vinduet, og så vil han vise fram det han ser derfra. Det store i det lille, det lille i det store: stjerna på himmlen over husmannsplassen» (Lunde & Aalbu, 2014, forord).

mot stjernene. I så måte oppstår det redundans mellom verbalteksten og portrettet. Samtidig har jeg vist hvordan dette portrettet har noen egenskaper ved seg som gjør fremstillingen av Prøysen spenningsfylt. Portrettet og dets ramme representerer det folkelige ved kunstneren, men også noe gåtefullt. Dette spenningsforholdet er imidlertid ikke vektlagt i forordet. Der er det i stedet fortellerens begeistring for kunstneren og hans posisjon som folkekjær kunstner som fremheves.

6.6.2 Portrettet av den unge Prøysen

Det andre portrettfotografiet er plassert til venstre for etterordet (kapittel 9), og viser en langt yngre Prøysen. Han har et forsiktig smil om munnen, åpen genser og finkjemmet hår. Portrettfotografiet oppleves som litt overeksponert, noe som gir det et bløtt uttrykk, uten noen særlige kontraster mellom lys og skygge. Som på det forrige portrettfotografiet, møter leseren Prøysens blikk, men fordi lyset ikke legger igjen noen skygger i ansiktet hans, oppleves blikket som åpent, noe som forsterkes ved at overkroppen er noe mer tilbakelent enn på det første portrettfotografiet, og den åpne genseren. To forhold gir inntrykk av at dette portrettfotografiet kan være tatt i en fotobås. For det første, tilsier kvaliteten på portrettet at det ikke er tatt av en profesjonell fotograf. Dernest fremstår Prøysen som uformell og skøyeraktig. Portrettet skaper i så måte assosiasjoner til hans senere revyopptreder og den litt komiske karakteren Romeo Clive Sandersen Olsén i barne-tv. Fotobåsen kan ses på som et privat teater, der «skuespilleren» lukker seg inne i et «utforskende» skuespill, uten et annet publikum enn en selv (Kozloff, 2007, s. 76). Portrett er en selvrepresentasjon, men med en viss umiddelbarhet, siden man ikke helt sikkert vet når blitsen utløses. På dette portrettet oppleves Prøysen som avslappet og uformell, men kanskje noe overrasket over at portrettet blir tatt?



9 ETTERMÆLE

Prøysens plass i norsk litteraturhistorie er udiskutabel. Han er der oppe blant de store. Side om side med andre forfattere av sin generasjon, som Tarjei Vesaas, Agnar Mykle, Johan Borgen, Olav H. Hauge, Inger Hagerup og Jens Bjørneboe. Slik var det ikke da han døde. Det er litteraturforskerne og universitetene som har plassert ham der han hører hjemme.

Det skyldes, blant annet, at sanglyrikk etter hvert har blitt akseptert som en fullverdig litterær sjanger. Det er faktisk slik at Bob Dylan nå er blitt en seriøs kandidat til Nobelprisen i litteratur. Fortsatt er det skrevet flest boksider om prosaverkene Prøysen skrev i begynnelsen av karrieren: *Dørstokken heme* og *Trost i taklampa*. Men ting har forandret seg: Det drypper stadig inn artikler om visene (både for voksne og for barn), om stubbene og om fortellingene for barn. Og slik har det vært en stund. Litteraturen om Prøysens verker har blitt ganske omfattende.

Selv om Prøysen hovedsakelig henta miljø- og personskildringer fra plassgrenda på Rudshøgda, er temaene hans universelle. Han fortalte bedre enn de fleste om undertrykkelse, tilkortkommenhet og sjananse. Om troskap og svik. Om glede og jubel, og om bunnløs sorg. Det er menneskene og forholdet

Oppslag 12. Portrettfotografi i *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (Lunde & Aalbu, 2014, s. 122).

Også dette portrettfotografiet er omsluttet av en hvit, ujevn ramme, som er montert på en bakgrunn av trepanel. Den trepanellignende bakgrunnen skaper, som på det forrige portrettfotografiet, assosiasjoner til barndomshjemmet og de rurale kårene på Rudshøgda. Dette gir det visuelle uttrykket et hverdagslig preg, men det signaliserer på samme tid en bearbeidelse av portrettet. Man har valgt å gi portrettene rammer som i utgangspunktet ikke har tilhørt portrettet, i stedet for å montere dem inn i biografien ubearbeidet. Dette er noe som skiller portrettene fra de øvrige illustrasjonene i biografien. De skaper for øvrig en illusjon av at de to portrettfotografiene henger på en vegg, til skue for alle som er nysgjerrige på hvem Prøysen er. Verbalteksten til høyre for portrettet understreker Prøysens plass i norsk litteraturhistorie som «udiskutabel», og sammenligner ham med andre nasjonale og internasjonale forfattere. Portrettfotografiet viser til Prøysens status og den økte interessen for hans forfatterskap ved å representere et nokså ukjent portrett av den unge Prøysen, hengt opp på en vegg for alle skuelystne.

Legger man til grunn at kunstnerportrettet på et eller annet vis skal vise til Prøysens kunstnerskap, er det ikke noe ved portrettet som umiddelbart skaper slike assosiasjoner. Det synes for eksempel ikke å ha blitt tatt i forbindelse med en lansering av en utgivelse eller utdelingen av en pris. Men portrettfotografiet oppleves som hverdagslig, og kanskje er det også dette trekket ved portrettet som skaper assosiasjoner til de hverdagshendelsene og de konvensjonelle karakterene som leseren møter i flere av hans tekster. Portrettet blir en markør for noen særegne trekk ved hans kunstnerskap, og underbygger inntrykket leseren måtte ha av ham som folkelig. Portrettet inngår dessuten i en biografi der hans kunstnerskap får en særlig sentral posisjon.

Portrettfotografiet er plassert til venstre for biografiens siste kapittel («Ettermæle»), der fortelleren dweler ved sider ved Prøysens liv og belyser påstander om hans legning som har blitt oppfattet som kontroversielle. Disse sidene ved Prøysens person blir ellers lite kommentert i biografien. Dette kan skyldes at biografien hovedfokus er på Prøysens forfatterskap, og ikke først og fremst hans privatliv. Både portrettet av den unge Prøysen og etterordet introduserer leseren for informasjon som til nå er ukjent, eller har vært gjenstand for diskusjoner. Portrettfotografiet og etterordet kan gjøre leseren nysgjerrig på de sidene ved Prøysen som ikke ellers er løftet frem i biografien. Til sammen sier portrettfotografiet og etterordet noe om at han er en mangesidig person, med flere egenskaper og kvaliteter enn det som til nå har kommet frem.

6.7 Oppsummering

Biografien om Prøysen består hovedsakelig av en kronologisk fremstilling av Prøysens liv og virke, med enkelte unntak. Forordet og kapittel 9 representerer ulike tidsplan i biografien sammen med de to portrettfotografienes plassering. Skildringer fra barndommen og ungdomstida får mye oppmerksomhet og utgjør tre kapitler. Dette understreker at biografien tilegner denne perioden i livet til den biograferte som sentrale for kunstnerskapet og hans karriere. I så måte illustrerer anekdoten om den unge Prøysen i Oslo hans tidlige talent, samtidig som den peker fremover mot det

som kommer senere i biografien. Portrettene skaper også noen assosiasjoner til hans kunstnerskap, og minner om hvor sammensatt et menneske kan være. Mens verbalteksten stort sett spiller hovedrollen og Aalbus bilder fyller tekstens tomme plasser, er portrettfotografiene mer løsrevet fra verbalteksten, og rammer inn den verbaltekstlige fremstillingen. De to portrettfotografiene får i så måte en mer overordnet funksjon i biografien enn illustrasjonene. Det er som om de to portrettene gjennom sitt dokumentatiske uttrykk minner leseren om at Prøysen faktisk har eksistert.

6.8 Komposisjon og samspill i de tre biografiene

Så langt har jeg nærlest de tre biografiene hver for seg. I dette delkapittelet gjør jeg noen komparative refleksjoner, som i neste omgang kan si noe om enkelte tendenser i nyere, norske biografier for barn og unge.

De tre biografiene har mange av de trekkene som karakteriserer eldre biografier for barn og unge. I kapittel 2 gjorde jeg rede for hvordan Bulls biografi om Fritjof Nansen fra 1897 har en kronologisk fremstilling og flere portretter, og at barndomsskildringene blir gjenfortalt gjennom anekdoter med og uten replikkvekslinger. Portrettene og anekdotene utgjør fortsatt sentrale sjangertrekk i de tre biografiene som har blitt gjenstand for nærlesinger. Jeg har vist at den biografertes liv og virke tidvis er fremstilt kronologisk, noe som kan bety at også flere av vår tids biografer som skriver for barn og unge mener det er formålstjenlig å gjøre greie for den biografertes liv og virke i en bestemt tidsrekkefølge. På den måten er det enklere for den unge leseren å orientere seg i teksten og få et helhetlig inntrykk av den biografertes liv, ikke minst hvordan vedkommende har oppnådd å nå sine mål. Men den kronologiske fremstillingen utfordrer i liten grad leseren til å reflektere over eller stille spørsmålstegn ved denne måten å gjengi et levd liv på, eller om det i det hele tatt er mulig å gjengi et levd liv kronologisk.

Selv om de tre biografiene som har blitt gjenstand for nærlesing i mindre grad utfordrer den veletablerte lineære måten å organisere informasjonen på, finner vi

eksempler på noen brudd. Biografien om Merrick starter med en beskrivelse av den voksne Merricks opptreden på et show, som etterfølges av en beskrivelse av hans barndom og oppvekst. I biografien om Lindgren er det først etter forordet og et påfølgende oppslag om hvem Lindgren var og hennes posisjon som forfatter, at leseren får en kronologisk fremstilling av Lindgrens liv og virke. I forordet blir dessuten leseren oppfordret til å lese biografien om Lindgren på andre måter enn den kronologiske, noe som er mulig fordi biografien har en tydelig inndeling av kapitler og avsnitt, og de episodiske beskrivelsene som anekdotene representerer. Også Prøysen-biografien starter med et forord og et kapittel med fortellerens betraktninger om Prøysens betydning, før leseren blir introdusert for forfatterens oppvekst. Disse innledende tekstene introduserer leseren for den biograferte, vedkommendes ettermæle og miljøet vedkommende var en del av, noe som bidrar til at leseren har et visst inntrykk av den biografertes posisjon før lesinga fortsetter. Leseren forberedes til en viss grad på det som måtte komme.

Også portrettenes rekkefølge bryter i enkelte sammenhenger med den lineære kronologien. Jeg har gjort rede for at den biograferte i alle tre biografiene er avbildet som voksen både på forsida og tidlig i biografien, mens den etterfølgende ikonoteksten handler om den biograferte som barn. Leseren møter altså portretter av den etablerte kunstneren og kjendisen først, mens de mindre kjente portrettene kommer til syne etter hvert som man leser videre. I så måte føyer disse forsidene seg inn i en lang tradisjon der den biograferte er avbildet i voksen alder på biografens forside, gjengitt i velkjent positur. På samme måte som teksten, bidrar de innledende portrettene til at leseren gjenkjenner den biograferte før leseren møter bilder fra de tidlige årene.

Et annet særtrekk ved de tre biografiene gjelder samspillet mellom verbaltekst og bilder. Biografiene har mange av de samme egenskapene som karakteriserer nyere bildebøker for barn og unge, der samspillet mellom tekst og bilder varierer (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 114). I enkelte sammenhenger er det et sammenfall mellom verbaltekst og bilder, mens de i andre sammenhenger forsterker eller utdyper tekst og bilder hverandre. Noen ganger må leseren fylle ikonotekstens «tomme hull». Det gjelder særlig enkelte oppslag i biografien om Merrick, der noen

av bildeoppslagene står i en kontrast til de øvrige visuelle innslagene og verbalteksten. I flere sammenhenger bidrar portrettene med informasjon som er sammenfallende med den informasjonen som verbalteksten gir, mens de i andre sammenhenger utfyller, utvider eller oppleves som løsrevet fra verbalteksten. Portrettene blir på mange måter illustratørens parallelle historie til den verbaltekstlige (Bird & Yokota, 2018).

6.8.1 Det visuelle mangfoldet

Alle tre biografiene har flere visuelle innslag. To av de tre biografiene har bilder på hver side, noe som betyr at de kan sies å være bildebokbiografier. Vi finner eksempler på bildemotiver (barndomshjem og naturomgivelser), ulike typer portretter (forfatterportrett, barndomsportretter), typografiske variasjoner og ornamenter, som alle har en etablert plass i både eldre og nyere biografier. Bilder av barndomshjemmet og situasjoner tilknyttet oppveksten minner leseren på hvor vedkommende kommer fra, og det understreker barndomsskildringenes etablerte posisjon i biografiene. Biografiens bilder er malte, tegnede, fotograferte, og i flere sammenhenger kombineres eldre og nyere bilder, eller ulike portrettsjangre (gruppeportrett, kunstnerportrett, profilportrett). Portrettene varierer dessuten i størrelse og plassering. Portrettene fungerer som tidskoloritter, for gjennom klesdrakter, positur, plassering og rekvisitter får leseren et inntrykk av den biografertes samtid. De viser den biograferte alene og sammen med andre, i hverdagssituasjoner og i forbindelse med spesielle anledninger. At den biograferte blir portrettert på ulike tidspunkt i livet, fra barndom til alderdom, gir leseren et rikere inntrykk av den biografertes vei til suksess. Utseende og kroppsholdning bidrar også til å gi leseren et inntrykk av hvem den biograferte er eller ønsker å fremstå som, enten vedkommende er avbildet alene eller sammen med andre. Portretter som følger etter hverandre gir leseren dessuten en anledning til å lese og sammenligne de ulike portrettfotografiene.

I Lindgren-biografien er alle portrettene malt av Aisato, og dette gir en mer helhetlig fremstilling av den biograferte. Portrettene i de to andre biografiene er en kombinasjon av illustratørens egne gjengivelser og arkiverte portrettfotografier. Dette

illustrerer blant annet at fotografier ikke er nødvendige for å dokumentere den biografertes eksistens.⁸⁹ Portrettet er, uansett tegnet eller fotografert, en gjengivelse av den biografertes ytre og/eller indre karaktertrekk (Freeland, 2010). Flere av portrettene bærer i Lindgren-biografien preg av å følge etablerte normer for hvordan enkelte portretter skal se ut (som familieportrettet (s. 13), bryllupsportrettet (s. 23) og konfirmasjonsportrettet (s. 33)), men med et uttrykk som gjenspeiler illustratørens karakteristiske malerstil. På den måten gjenskapes de gamle portrettene i nye farger og former, og minner leseren på hvilken etablert status portrettene har hatt i tidligere biografier for barn og unge.

Kombinasjonen av illustrerte portretter og gamle portrettfotografier gir et variert og i visse sammenhenger et spenningsfylt uttrykk. Hodnefjelds bilder er fulle av kontraster, noe som skyldes de mange kombinasjonene av portrettfotografier og tegnede portretter. Fordi det er flere kjente og ukjente portretter av den portrettert i forskjellige formater og uttrykk, i forskjellige livsfaser, får leseren et variert og mangesidig inntrykk av den biograferte. I enkelte sammenhenger er det vanskelig å gjenkjenne den portrettede i alle tre biografiene. Det gjelder spesielt portretter som viser den biograferte som ung, eller den biograferte er avbildet sammen med mennesker som det ikke finnes noen informasjon om ellers i biografien. Slike portretter utfordrer det inntrykket leseren måtte ha av den biograferte, eller de skaper undring og reiser noen spørsmål.

Som i de eldre barne- og ungdomsbiografiene og biografier for voksne er kunstnerportrettet et visuelt uttrykk i de tre biografiene. Kunstnerportrettene i to av biografiene reflekterer den biografertes virke på ulike måter. Det er flere eksempler på at Prøysen er avbildet med sin gitar (to steder på peritekstene, s. 48, 40), og han er i ett tilfelle portrettert sammen med en tegning han har laget (s. 27). Det er dessuten et eksempel på at Prøysen er portrettert spillende sammen med en dyreskikkelse som kan være hentet fra hans fiksjonsunivers. Også Merrick er ved to tilfeller gjengitt

⁸⁹ Kombinasjonen er imidlertid ikke ny, for det er eksempler på biografiske tekster som kombinerer portrettfotografier og illustrerte portretter allerede i Rolfsens lesebøker fra første halvdel av 1900-tallet.

lesende (s. 39, 40), eller han bygger en pappkatedral (s. 36). Noe som særlig karakteriserer to av de tre biografiene er de litterære figurenes representasjon på portrettene. At flere av portrettene i Lindgren-biografien inneholder motiver av forfatteren og de fiktive karakterene fra forfatterskapet gjør det enklere for den unge leseren å gjenkjenne forfatteren. Samtidig viskes grensene mellom det virkelige og det fiktive vekk. Den biograferte oppleves som like lite virkelig som de fiktive skikkelsene. Representasjonen av kunstneren sammen med sine litterære karakterer gjenspeiler den tette sammenhengen mellom liv og virke, slik det kommer til uttrykk i begge forfatterbiografiene. Dessuten blir leseren stadig vekkt minnet på hva det er den biograferte har oppnådd og huskes for.

Hva slags kildemateriale illustratørene i biografiene om Merrick og Prøysen har forholdt seg til, tydeliggjøres gjennom biografiens visuelle elementer. Vi finner også eksempler på arkiverte portrettfotografier og andre bilder som dokumenterer et levd liv. Tradisjonelle kildelister er i ett tilfelle byttet ut med bilder. I biografien om Merrick utgjør de siste sidene bilder av etterlevningene til Merrick, deriblant brev og skjelett. På den måten blir kildematerialet synliggjort på andre måter enn det som har vært vanlig i biografier for barn og unge.

6.8.2 Anekdotenes form og fremstillinger av den biograferte

Noe som karakteriserer både eldre og nyere biografier for barn og unge er kombinasjonen av sakpregede og narrative fremstillinger. Anekdotene har i den sammenhengen en etablert posisjon i biografiske fremstillinger. De anekdotene som blir gjenstand for nærlesninger, har flere fellestrekk. De er korte, har et forholdsvis enkelt språk, er avgrenset i tid og rom, og har en komposisjon som minner om den tredelingen som beskrives av Gossman (2003, s. 149). De er i utgangspunktet tradisjonelle i form og innhold. Anekdoten introduserer leseren for en situasjon og et problem, dernest et handlingsforløp med et høydepunkt, og til slutt en løsning eller avslutning på forløpet eller problemet. Leseren får stort sett vite hvor hendelsen foregår, omtrent når den foregår, og hva som er utgangspunktet for situasjonen. Alle

de tre anekdotene som blir analysert, beskriver hendelser i den biografertes oppvekst, som er av betydning for den biografertes videre skjebne (anekdoten om Merrick som blir foreldreløs), eller som understreker den biografertes egenskaper i en mer hverdagslig kontekst (Lindgren som klipper av seg håret, Prøysen som viser sitt kunstnertalent til andre barn). Selv om det er flere likheter mellom de nevnte anekdotene, representerer de en formmessig variasjon, noe som blir tydelig gjennom variert bruk av replikker, historisk presens, kursiverte passasjer, synsvinkelskifte og direkte tale. At det i enkelte tilfeller er den biograferte selv som beskriver deler av hendelsen, eller levendegjør hendelsen gjennom bruk av replikker, bidrar til å øke anekdotenes autentisitet.

Anekdoten både bekrefter og utfordrer (Gross, 2006; Gossman, 2010) det etablerte inntrykket som måtte eksistere av den anekdoten handler om, og i de tre biografiene bekrefter mer enn utfordrer anekdotene det inntrykket som blir gitt av den biograferte. Mange av anekdotene i de to forfatterbiografiene handler om forhold som berører den biografertes forfatterskap, enten det er snakk om enkelthendelser i barndommen eller situasjoner fra voksenlivet. At mange av anekdotene gjengir enkelthendelser fra barndommen, gjenspeiler oppvekstens betydning for den biografertes liv, på samme tid som de understreker biografiens barneperspektiv. I motsetning til de anekdotene som er å finne i de eldre biografiene (som for eksempel Rolfsens lesebøker), er den biograferte fremstilt noe mer nøkternt i de tre biografiene. Det forbilledlige er nedtonet, men ingen av biografiene har anekdoter som gir et veldig negativt inntrykk av den biograferte. Anekdotene i to av de tre biografiene har heller ikke innhold som kan oppfattes som spesielt oppsiktsvekkende, men anekdotene bekrefter enkelte karaktertrekk hos den biograferte, og synliggjør forbindelseslinjene mellom den biografertes liv og virke.

Selv om anekdoten er et velkjent element i både eldre og nyere biografier for barn og unge, er plasseringen og utforminga noe mer variert i de nyere biografiene. I mange tilfeller finner man anekdotene i egne avsnitt, som i biografien om Lindgren, mens i biografien om Merrick er enkelte anekdoter inndelt i egne avsnitt, eller de «flyter sammen» med resten av den narrative fremstillingen. I Alf Prøysen-biografien har flere av anekdotene et innrykk på venstre side, noe som gjør dem ekstra tydelige.

Noen av dem inneholder også et synsvinkelskifte, noe som kommer til uttrykk ved at det er den biografertes stemme som beskriver deler av en hendelse eller situasjon. Ifølge Dorfman og Cappelli (2009, s. 49) vil et synsvinkelskifte som skjer i bruddet mellom anekdotene og den øvrige teksten vanligvis markere overgangen fra den øvrige teksten til anekdoten. Dette er også tilfelle enkelte steder i biografien om Prøysen. Det er Prøysen selv som forteller leseren om det som skjer, noe som levendegjør innholdet i anekdoten, og gir inntrykk av å være mer autentisk. Anekdotene fungerer dessuten som små brudd i den øvrige lineære fremstillingen, og skaper «(...) a breath of fresh air» (Dorfman & Cappelli, 2009, s. 49), noe som er særlig hensiktsmessig i biografier for barn og unge. Anekdotene blir korte episodiske beskrivelser i en lengre gjenfortelling om den biografertes liv og virke som er lette å huske og skaper variasjon.

Anekdotene som blir gjenstand for nærlesning, føyer seg inn blant andre anekdoter i de tre biografiene som handler om hverdagshendelser. Anekdotene har ikke noe kontroversielt eller oppsiktsvekkende innhold, og fremstår mer nyanserte enn det anekdotene opprinnelig var⁹⁰, noe som kan skyldes at de i denne sammenhengen henvender seg til unge lesere. Men de understreker enkelte egenskaper hos den biograferte, og i enkelte tilfeller noen laster. Det er altså ikke snakk om noe forgylling (Egeland, 2009, s. 134) av den biograferte, selv om anekdotene til en viss grad understreker hvordan det er å være et barn med noen særlige egenskaper.

Hverdagshendelsene er i stor grad tilknyttet barndom og oppvekst, som er dominerende motiver i barne- og ungdomslitteraturen, og hvor barndommen blir oppfattet som en unik periode i livet til det enkelte menneske:

When being young is linked to changing from a state of lack of knowledge to an 'evolved' state of knowledge, adulthood is privileged as the 'evolved' form of the human being, although admittedly, more Romantic conceptualizations of the child as innocent have worked since the nineteenth century to deconstruct this view and posit the child as superior to the adult. (Trites, 2014, s. 134)

⁹⁰ Anekdotene var opprinnelig fortellinger om offentlige skikkelser som ikke egnet seg for offentligheten (Gross, 2002).

Barnets vekst representerer en utvikling som er fysisk og mental, og hvor barnet gjennom enkelthendelser og erfaringer oppnår kunnskap om seg selv. Vekst og utvikling fordrer at barnet erkjenner eller oppdager hvilke egenskaper og kvaliteter han eller hun har, og godtar disse (Ellis, 1992, s. 160). Dette er også et poeng i de tre biografiene som jeg har studert. Men det å erfare et utenforskap og oppleve at en er annerledes, er i mange biografier for barn og unge nødvendig for den suksessen vedkommende opplever som voksen. I de tre biografiene kommer den biografertes egenskaper og annerledeshet til uttrykk på flere måter gjennom anekdotene. Lindgren klipper av seg håret og opponerer mot de etablerte normene som gjelder for unge jenter, mens Prøysen må til storbyen for å kunne utvikle og få aksept for sitt kunstnertalent. En oppdagelse og aksept av at man ikke er skyld i ens egen skjebne er banebrytende for den voksne Merrick, og endrer hans syn på ham selv: «En bølge av lettelse skyller gjennom Joseph. Endelig etter alle disse årene, vet han hvorfor han ser ut som han gjør. Han er ingen elefant. Han er et menneske!» (Di Fiore & Hodnefjeld, 2013, s. 42).

At anekdotene i mange sammenhenger understreker egenskaper eller hendelser som blir avgjørende for den biografertes fremtidige karriere, gir anekdotene en framoverskuende funksjon. Anekdotene eksemplifiserer og understreker utviklingen fra barndom til voksen, fra uvitenhet til klokskap og livserfaring. Gjennom anekdotene får leseren et bedre inntrykk av hva slags egenskaper den biograferte har, og hvilke erfaringer den biograferte gjør seg, som fører til at vedkommende oppnår suksess. Anekdotene representerer betydelige øyeblikk i det som kan omtales som den biografertes reise, en reise som kan være fysisk og mental. Ifølge Trites (2014, s. 20) er vekst gjennom en indre og en ytre reise i barnelitteraturen i mange tilfeller en forutsetning for karakterens utvikling og modning. Reisen illustrerer hvordan barnekarakteren er i stadig bevegelse, mellom hjemmet og verden utenfor, og på ferden utvikler vedkommende erfaringer som blir viktig for den videre reisen mot den endelige suksessen. Reisen kan være et resultat av en indre lengsel etter å utfordre seg selv, eller ønsket om å tilhøre et fellesskap med likesinnede. Reisen blir et bilde på en plutselig oppvåkning «(...) as if infancy and/or childhood are times of unconsciousness or sleep (...)», eller gjennom en opplevelse av å slippe fri «(...)

from imprisonment, as if childhood is a cage, or conversely, increased constraint, as if adulthood represents imprisonment» (Trites, 2014, s. 28). I de tre biografiene innebærer den fysiske reisen at den biograferte reiser vekk fra barndomshjemmet til byen eller et annet land for å utvikle seg og oppnå suksess. Reisen skjer enten frivillig, ved at den biograferte ønsker nye utfordringer, utdanningsmuligheter og andre relasjoner (Prøysen), eller den biograferte rømmer fra en vanskelig situasjon (Lindgren, Merrick). Reisen representerer en mental endring. Merrick går fra å være omreisende artist til en anerkjent pasient med mange venner, og han erkjenner at han ikke er skyld i sin egen sykdomstilstand. Den unge Prøysen reiser inn til storbyen for å kunne utvikle sine kreative evner, og oppnår suksess der. Utviklingen av kunstnertalentet skjer ikke plutselig, men blir forløst etter hvert som han kommer i kontakt med mennesker som ser hans talent og viser en interesse for hans viser og fortellinger. Lindgren må forlate hjemstedet for å unngå skandale, men byen blir det stedet hvor hennes litterære produksjon kommer i gang. Lindgren viser en interesse for skriving på et tidlig tidspunkt, men forløsningen av hennes skrivetalent omtales i biografien som en tilfeldighet. For alle de tre biograferte er reisen vekk fra hjemstedet en nødvendighet. Mens det tradisjonelle mønsteret i reisens grunnstruktur er at barnet til slutt vender hjem (Birkeland & Mjør, 2012, s. 50), er det ingen av de tre skikkelsene som vender tilbake til hjemstedet igjen.

Et annet motiv i enkelte av de anekdotene som blir omtalte i avhandlinga, er det lekende barnet. Leken er også et vesentlig motiv innenfor barnelitteraturen (Bache-Wiig, 1996), og representerer en forutsetning for møter mellom barn, og i dette møtet gis barnet en anledning til å knytte nye bekjenskaper og utfolde seg kreativt. Hvis man ikke følger eller forstår reglene, blir det vanskelig å delta i leken. Mens lek vanligvis assosieres med entusiasme, spenning og festlighet (Huizinga, 2004, s. 29), vil en eksklusjon innebefatte et alvor, en følelse av manglende bekreftelse og aksept, noe som illustrerer spenningsforholdet mellom lek og alvor. Barn som er ensomme fordi de har egenskaper som utelater dem fra et sosialt fellesskap, eller de føler seg annerledes, er et utbredt motiv i fiktive barnelitterære fortellinger (Svensen, 2001, s. 92), men er også et sentralt motiv i de tre biografiene. Det er flere eksempler på at de biograferte blir ekskluderte fra lek med andre barn, men de blir også i enkelte tilfeller

inkluderte fordi de benytter seg av ulike strategier for å kunne ta del i leken, noe som særlig kommer til uttrykk i de to anekdotene fra biografiene om Lindgren og Prøysen. Prøysen får kontakt med barna i byen gjennom sitt kunstneriske arbeid, mens han ellers føler seg utenfor i hjembygda. Lindgren ønsker å høre til, men gjør allikevel opprør mot etablerte sannheter om hvordan jenter skal oppføre seg og se ut. Anekdoten om Lindgrens hårklipping viser at hun selv tar initiativ til lek, og at hun ikke nødvendigvis er avhengig av andre barn for å være leken. Leken følger henne også i voksenlivet, og hun lar leken være et essensielt motiv også i forfatterskapet.

Biografiene viser at til tross for den motgangen den biograferte måtte oppleve, så greier det ensomme og på samme tid talenfulle barnet å oppnå noe som etterlater seg spor i samfunnet, men at dette skjer etter at barnet har flyttet, har blitt voksen og fått livserfaring. I to av de tre biografiene får man inntrykk av at det er den biograferte selv, uten noen særlig innblanding fra voksne, som utvikler seg, noe som signaliserer en sterk tro på barnets potensial. Barnet skal lære å bruke sin medfødte forstand selvstendig. For å lære dette, må barnet også feile, noe som skjer når man for eksempel er dumdristig. Det betyr at den biograferte ikke nødvendigvis er uten feil, men feilene blir i så fall oppfattet som sentrale for barnets videre utvikling. Individet håndterer å befinne seg utenfor det sosiale fellesskapet og lykkes allikevel, noe som understreker den biografertes overlevelsesvilje.

I de neste kapitlene retter jeg oppmerksomheten mot elevenes refleksjoner og lesninger av de tre biografiene, og jeg forsøker å finne svar på hvordan elevene forholder seg til de egenskapene ved biografiene som er avdekket gjennom de tre analysene jeg har gjort av biografiene om Prøysen, Merrick og Lindgren.

7. Metodisk tilnærming

7.1 Introduksjon

Avhandlingas bidrag til kunnskap om biografisjangeren og barn og unges møter med biografier samles blant annet inn gjennom en empirisk studie. I dette kapittelet gjør jeg rede for den empiriske studiens metodikk, det vil si tilvirkning, utvalg, innsamling, behandling og analyse av det empiriske materialet. Studien belyser aspekter ved nyere biografier for barn og unge fra de unge lesernes perspektiv, og utforsker de erfaringene elevene gjør seg i møtet med den biografiske teksten.

Den empiriske studien er en kvalitativ kasestudie, og i delkapitlene 7.2 og 7.3 argumenterer jeg for hvorfor dette er en hensiktsmessig metodisk tilnærming. Deretter følger en redegjørelse for forskningsdesign (7.4), med et særlig fokus på observasjon (7.5), intervju (7.6) og dokumentasjon av disse (7.7). Til slutt beskriver jeg kasesene og det enkelte undervisningsopplegg (7.8), og hvordan datamaterialet er behandlet og analysert (7.9).

7.2 Kvalitative feltstudier

Kvalitative feltstudier egner seg godt til studier av temaer som det finnes liten forskning på fra før, noe som er tilfelle i denne sammenhengen. To karakteristiske trekk ved kvalitative feltstudier er at forskeren kan ha et utforskende utgangspunkt og en viss metodefleksibilitet (Thagaard, 2013, s. 12). En slik tilnærming er relevant når det på forhånd er usikkert hva som møter forskeren ute i felt, og hvor forskeren kan bli nødt til å gjøre noen metodiske endringer i løpet av feltperioden. Det er også nødvendig når problemstillinga som ligger til grunn for feltarbeidet er forholdsvis åpen.

For å kunne svare på problemstillinga *Hvordan leser og forstår barn og unge nyere norske biografier*, beveger jeg meg ut i felt med et åpent sinn. Jeg observerer det som

skjer i undervisninga, hører på det som blir sagt, stiller spørsmål til lærere og elever og samler inn tilgjengelig data som belyser og svarer på det som er problemstillinga mi. Det innebærer at jeg kommer i kontakt med barn og unge i et miljø der de vanligvis møtes, som i denne studien er en skolekontekst, der undervisning og lesning av litteratur skjer. Samtidig forholder jeg meg til noen rammer, som hvem det er jeg forsker på, hvor lenge jeg oppholder meg ute i felt og hva jeg ønsker å få mer kunnskap om.

7.3 En kasusstudie

Et kasus avgrenses både romlig og temporalt (Stake, 2000), og omfatter et begrenset antall informanter som befinner seg i et bestemt område (Myklebust, 2002) og innenfor et avgrenset tidsrom. Ifølge Stake (2000) er kasusstudie «(...) both a process of inquiry about the case and the product of that inquiry» (s. 444). I denne studien er det tre kasus, hvorav hvert kasus består av lærer, elever og en biografi. Fordi studien innbefatter tre kasus, kan studien betraktes som en flerkasusstudie (Stake, 2005, s. 444). Det som ligger til grunn for studien utspiller seg i en klasseromskontekst, og analysen er et resultat av de meningsutvekslingene og refleksjonene som kommer til uttrykk når elevene og læreren snakker om biografien som sjanger og den enkelte biografiske tekst, og de intervjuene jeg foretar med noen av elevene. Siden læreren planlegger og gjennomfører et undervisningsopplegg tilknyttet en biografi, foregår studien i løpet av en avgrenset periode i skoleåret. Å utforske biografisjangeren i en skolekontekst er et hensiktsmessig valg, da det er i skolen at elevene har anledning til å møte mange ulike tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013)⁹¹, og fordi det sikrer meg tilgang til et empirisk materiale. Det innebærer dessuten at jeg studerer elevenes møter med litteratur i en kontekst som elevene er *kjent* med.

⁹¹ Selv om elevene eventuelt møter biografier på fritiden, vil skolekonteksten sikre meg et rikt materiale hvor elevene beskjeftiger seg med biografisjangeren over en avgrenset periode.

7.4 Forskningsdesign

For å samle inn empiri, gjennomfører jeg observasjon og forskningsintervjuer i de tre klassene på mellomtrinnet (5. trinn), ungdomstrinnet (9. trinn) og i videregående skole (VG3). Observasjonen foregår i klasserommet i forbindelse med et undervisningsopplegg som organiseres av lærerne. Jeg intervjuer lærerne og elever, men i analysen av materialet legger jeg vekt på intervjuene og samtalene med elevene, og deres erfaringer med å lese den biografiske teksten og biografier for øvrig. Intervju og observasjon regnes som de mest sentrale datakildene i kvalitativ forskning (Merriam, 2016). Observasjon gir en anledning for forskeren til å være til stede i sosiale situasjoner og iaktta relasjoner mellom mennesker, mens intervjuet gjør det mulig for forskeren å få en innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser (Thaagard, 2013). De to metodene gir forskeren altså tilgang på ulike data, noe jeg kommer tilbake til i delkapitlene 7.5 og 7.6.

I det neste delkapittelet gir jeg først en redegjørelse for pilotstudien, og hvordan erfaringene fra pilotstudien la noen føringer for det videre arbeidet. Deretter beskriver jeg de metodene jeg har tatt i bruk for å innhente informasjon om elevenes møter med de biografiske tekstene.

7.4.1 Pilotstudien

Våren 2016 gjennomførte jeg en pilotstudie i en yrkesfagklasse på VG1. Siden jeg har liten erfaring med empirisk forskning, var det viktig for meg å prøve ut de aktuelle metodene intervju og observasjon. Underveis og i etterkant av pilotstudien innså jeg at jeg ikke hadde vært godt nok forberedt til feltarbeidet, noe som blant annet kom til uttrykk ved at observasjonsskjemaene og spørreskjemaene var for lite gjennomarbeidet. Dessuten tok det tid før jeg var fortrolig med rollen som forsker, noe som skyldes min bakgrunn som lærer i videregående skole. Denne ble tydelig når jeg ved flere anledninger var forutinntatt til hvordan læreren ville legge opp undervisninga, og hvordan elevene ville forholde seg til den biografiske teksten.

Pilotstudien var med på å avgjøre valg av informanter. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å la lærernes refleksjoner over biografisjangeren få mer plass, men i løpet av piloten erfarte jeg at det var mer hensiktsmessig å la elevenes stemmer få den fremtredende rollen i studien, i og med at det var deres lesninger og refleksjoner over de biografiske tekstene som var interessante. Jeg hadde på et tidlig tidspunkt bestemt meg for å gjennomføre det empiriske arbeidet i den videregående skolen. Årsaken var motivasjonen for å forske innenfor et felt jeg selv har mye erfaring fra, og hvor jeg har inngående kjennskap til rammeverk og ulike læreverk. Jeg hadde dessuten et inntrykk av at det forskes mindre på sakprosalitteratur og lesning i den videregående skolen, og derfor ville mitt feltarbeid være et nødvendig bidrag. Men snart innså jeg at det var vel så spennende å undersøke yngre elevers møter med biografiske tekster, og at lesning av sakprosa på mellomtrinnet og ungdomstrinnet også er et lite utforsket felt. Et annet perspektiv som styrket troen på at feltarbeidet også burde skje i grunnskolen, er at de biografiene jeg har ønsket å analysere, henvender seg til yngre elever.

Selv har jeg mindre undervisningserfaring fra grunnskolen, noe som i utgangspunktet har gjort meg mer nysgjerrig på hva som vil utspille seg i klasserommet. Jeg har dermed også vært mindre forutinntatt som forsker når det gjelder lærerens valg av undervisningsopplegg, elevenes kunnskap om biografier og hvordan samtalene om litteratur ville arte seg. Jeg har dessuten vært spent på hva elever på ulike alderstrinn kan bidra med av kunnskap om en sjanger som det har vært forsket lite på i klasserommet. Resultatet har blitt et feltarbeid som involverer elever på 5. trinn, 9. trinn og på VG3. At elevene representerer ulike aldersgrupper gir feltmaterialet et visst spenn, noe som gjør materialet enda mer interessant å utforske.

Selv om jeg har gjennomført en pilotstudie, har det i forkant av feltarbeidet vært noen usikkerhetsmomenter. For eksempel var det uklart hvordan mine informanter ville respondere på biografien, om de i det hele tatt kjente sjangeren fra før, eller om de ville lese teksten de fikk utdelt. Jeg var usikker på om den biografiske teksten ville engasjere lærerne og elevene nok til å ville samtale om den. Det var også uvisst hvordan den enkelte lærer ville legge opp sin undervisning rundt den biografien de fikk utdelt, og om de var tilbøyelige til å bruke tid på denne. Det var imidlertid et

anliggende å la læreren legge premissene for arbeidet i klasserommet, fordi lærernes innspill til undervisningsopplegget bidro til å vise meg hvilket potensial sjangeren har i en klasseromskontekst.

At kvalitative feltstudier innebærer en viss metodefleksibilitet, har gjort det mulig å gjennomføre intervjuer som ikke var planlagt i utgangspunktet. Det gjelder særlig gruppeintervjuet med fire elever på 9. trinn. Hvem som ble intervjuet og feltperiodens omfang, utgjør faktorer som har «falt på plass» når jeg har kommet ut i felt.

7.5 Observasjon

En sentral del av den empiriske studien har vært å få observere elevene i klasseromssituasjoner for å få tilgang til samtalene som utspiller seg om sjangeren og de enkelte tekstutdragene fra biografiene. Samtalene kom til uttrykk i forbindelse med gruppearbeid, plenumssamtaler og elevpresentasjoner.

Å være observatør gir forskeren en anledning til å observere og innhente informasjon om menneskers adferd, handlinger og interaksjoner (Hennink, Hutter & Bailey, 2011). Det handler om å kunne observere og beskrive hva mennesker sier og gjør i sammenhenger som forskeren ikke har organisert. Som deltakende observatør utfører forskeren to former for handling på en gang (Fangen, 2010, s. 13). Forskeren inntar en posisjon der han eller hun samhandler med andre, samtidig som forskeren iakttar det de andre foretar seg. Katrine Fangen understreker at det å drive med deltakende observasjon kan innebære at man både har en distansert observatørrolle til det som skjer, og en mer aktiv rolle (2005, s. 13). Hun understreker videre at dersom man får en deltakende rolle i den forstand at man blir en av «de andre», kan man risikere å glemme å ha en viss distanse til det som skjer. Er man kun observerende, vil det si at man stiller seg «(...) på sidelinjen og kikker inn på hva de andre gjør» (s. 13).

I observasjonene i de tre klassene var det viktig for meg å tilegne meg kunnskap om elevenes refleksjoner gjennom førstehåndserfaringer, og på den måten få en større forståelse for elevenes møter med biografiske tekster. I løpet av de tre feltperiodene inntok jeg ulike observatørroller. På 5. trinn observerte jeg fire undervisningsøkter,

og disse øktene besto av lærerstyrte klassesamtaler, gruppearbeid og elevpresentasjoner. Det gav meg en anledning til å studere hvilke samtaler som utspilte seg om biografisjangeren og den biografiske teksten i plenum, og hvilke samtaler som foregikk blant elevene når de jobbet i grupper. Elevene på 5. trinn var opptatte av å komme i kontakt med meg fra første stund, og det følte derfor naturlig å ha en mer aktiv rolle når elevene jobbet med den biografiske teksten. Jeg beveget meg fra gruppe til gruppe for å lytte til det elevene sa, og snakket med dem om den biografiske teksten. De henvendte seg også til meg flere ganger i løpet av feltperioden, enten med kommentarer om hvordan de opplevde den biografiske teksten, eller det var utsagn av en mer personlig art. Gjennom en aktiv observatørrolle fikk jeg vist at jeg var interessert i det de holdt på med, og jeg fikk et bedre inntrykk av hvordan de opplevde den biografiske teksten og sjangeren for øvrig. Når læreren avsluttet hver enkelt økt med en plenumssamtale, inntok jeg en mer distansert observatørrolle.

På 9. trinn ble jeg mindre deltakende i observasjon i en undervisningsøkt, blant annet fordi undervisninga var lærerstyrt, noe som ikke ga meg en anledning til å samtale med elevene. Observasjonen gav meg imidlertid en mulighet til å følge med på hvordan læreren forberedte elevene på opplesningen av biografien, og hvordan han formidlet den biografiske teksten til elevene.⁹² I klasserommet til VG3-elevene observerte jeg elevenes arbeid med oppgaver som dreide seg om biografisjangeren og den biografiske teksten over to undervisningsøkter. Dette arbeidet munnet ut i to oppsummerende klassesamtaler. Jeg fikk tidvis en mer distansert observerende posisjon, blant annet fordi elevene syntes å reagere noe ulikt på min tilstedeværelse, mens jeg i andre sammenhenger oppsøkte de elevene som viste at de ønsket å kommunisere med meg. Dette kom til uttrykk gjennom kroppsspråk og direkte henvendelser fra elevene.

⁹² Min rolle ble mer aktiv da jeg intervjuet fire elever i denne klassen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7.6.1.

At min observatørrolle var såpass variert, skyldtes blant annet hvordan læreren la opp undervisninga si. Men observatørrollen ble også bestemt av hvor trygg jeg følte meg i min rolle som observatør og hvordan elevene responderte på min tilstedeværelse. Det var nødvendig for meg å bli akseptert av elevene for å komme i dialog med dem. For enkelte elever tok det noe tid før de følte seg trygge nok, eller var villige til å kommunisere med meg. Dette viser hvor viktig det er at man både er forsker *og* et menneske når man deltar i et sosialt samspill med elevene.

7.6 Det kvalitative forskningsintervju

Forskningsintervjuet er en helt spesiell form for samtale, hvor det konstrueres kunnskap i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er et mål å «(...) få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (...)» (2009, s. 20). Intervjuet presenterer altså den forståelsen mennesker har når de skal sette ord på sine egne erfaringer (Fangen, 2010, s. 15). I møtet med elevene hadde jeg et ønske om å lytte til elevenes erfaringer med biografier, og hvordan den biografiske teksten var utgangspunktet for samtaler om sjangeren og den enkelte tekst. Målet var å utvikle mer kunnskap om hva slags refleksjoner teksten påkalte hos elevene. Denne kunnskapen baserte seg altså på den samtalerelasjonen som oppsto mellom elevene og meg, noe som betyr at jeg oppfatter intervjuet som en kunnskapsproduksjonsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 36).

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Intervjuene kan bære preg av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forskeren og den intervjuede, men hvor temaene er bestemt på forhånd (Thagaard, 2013, s. 97). Dette stiller noen krav til at forskeren har god kunnskap om temaet, og hvilke metodologiske grep som kan gjøres underveis i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35). En fordel med en slik intervjutilnærming er at forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene som kan dukke opp i løpet av samtalen. En mer strukturert intervjuform vil si at spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt. Dermed får forskeren stilt spørsmål til de temaene vedkommende ønsker å utforske. I et

semistrukturert intervju vil forskeren på forhånd ha en oversikt over hvilke emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål, men rekkefølgen på spørsmålene er noe mer vilkårlig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

I den empiriske studien gjennomførte jeg i løpet av høsten 2016 og våren 2017 intervjuer med elever på 5. trinn og VG3 hvor spørsmålene ikke var utarbeidet på forhånd, men hvor jeg hadde noen klare tanker om hvilke temaer intervjuene skulle handle om.⁹³ I møtet med fire elever på 9. trinn gjennomførte jeg et semistrukturert intervju. Årsaken til at jeg benyttet meg av ulike fremgangsmåter, hadde å gjøre med hvilke muligheter og begrensninger lærerens undervisningsopplegg muliggjorde for å komme i kontakt med elevene. Hvert semistrukturerte intervju (med lærerne og elevene på 9. trinn) varte i omtrent en time, og alle intervjuene og samtalene ble tatt opp som lydfil. De øvrige intervjuene med elevene på 5. trinn og VG3 hadde et gruppeperspektiv (gruppesamtaler, klassesamtaler) og et individperspektiv (samtaler med den enkelte elev) og varierte i lengde. Også de ble tatt opp som lydfil. Gjennom intervjuene ble det etablert en relasjon mellom meg og eleven, noe som var et godt utgangspunkt for en konstruktiv dialog om elevenes (og lærerens) meninger og kunnskap om biografisjangeren og den biografiske teksten.

7.6.1 Elevintervjuer

Et felles anliggende ved alle elevintervjuene, er at de handler om elevenes refleksjoner om biografisjangeren som sådan, og deres møter med den enkelte biografiske tekst. Men som jeg har vært inne på, benyttet jeg meg av ulike fremgangsmåter.

Behovet for å gjennomføre et intervju med noen av elevene på 9. trinn oppsto etter at undervisningsøkta om biografien *Elefantmannen* ikke ga noe rom for elevenes stemmer. Det ble derfor vanskelig å få et inntrykk av hvordan elevene opplevde biografien om Merrick. Intervjuet foregikk på et mindre grupperom og varte i omtrent

⁹³ Jeg omtaler disse intervjuene som samtaleintervjuer senere i dette kapittelet.

en time, og det var semi-strukturert, noe som beskrives av Steinar Kvale og Svend Brinkmann på følgende måte: «Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål (...) det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (2009, s. 47). For å være best mulig forberedt til intervjuet, hadde jeg på forhånd utarbeidet en intervjuguide.⁹⁴ Intervjuguidene besto av spørsmål som var inndelt etter tema, og i en viss rekkefølge (fra det generelle til det spesifikke). Temaene dreide seg om biografien som sjanger, om deres opplevelser av biografien om Merrick, med et særlig fokus på biografens bilder. Selv om spørsmålene i utgangspunktet hadde en bestemt rekkefølge, ble denne rekkefølgen i intervjuene bare til en viss grad overholdt. Dette hang sammen med intervjuets semistrukturerte form. De berørte temaene ble diskutert i takt med samtalens gang, noe som for øvrig ga samtalene et mindre formelt preg.

Samtalene med elevene på ungdomstrinnet kan karakteriseres som et semistrukturert *gruppeintervju*. Hensikten med et gruppeintervju er blant annet å avdekke «(...) mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus i gruppen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Gjennom en kollektiv ordveksling kan det oppstå flere spontane og ekspressive synspunkter som ellers blir borte i individuelle intervjuer. Dessuten kan gruppeintervjuet oppleves som tryggere enn å bli intervjuet alene, ikke minst fordi intervjuet representerer en uvant situasjon for elevene. Men det er også noen utfordringer ved gruppeintervjuer, fordi de reduserer «(...) moderatorens kontroll over intervjuforløpet, og det livlige samspillet kan medføre at intervjuutskriftene får et noe kaotisk preg» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). I enkelte tilfeller kan det også føre til at en av de intervjuede blir dominerende i samtalene. I gruppeintervjuet med de fire elevene var det en av elevene som ble mer ledende i samtalene enn de andre. Det var derfor nødvendig å styre samtalene mot de enkelte elevene, slik at alle fire ble hørt.

⁹⁴ Jeg hadde også utarbeidet intervjuguiden til lærerintervjuene. Intervjuguiden til lærerintervjuene og gruppeintervjuet utgjør vedlegg 1–3. Jeg har lagt ved intervjuguidene til intervjuene som ble avholdt med læreren på mellomtrinnet og ikke de øvrige lærerintervjuene, da intervjuguidene har flere av de samme spørsmålene.

De øvrige intervjuene med elevene på 5. trinn og på VG3 foregikk i klasserommet i forbindelse med gruppearbeid, eller i klassesamtaler mot slutten av undervisningsøktene. Intervjuene minner om det Karl-Erik Rosengren og Peter Arvidson (2002, s. 144) omtaler som samtaleintervjuer. Dette er samtaler som oppstår spontant i ulike undervisningssituasjoner, og som oppleves som mindre formelle, samtidig som de kan kalles intervjuer, fordi deres hensikt er å bidra til mer kunnskap om et emne eller tema. Slike samtaleintervjuer utspilte seg når jeg oppsøkte elever mens de jobbet med sitt gruppearbeid, eller når jeg hadde en dialog med elevene i avsluttende plenumssamtaler. Selv om jeg på forhånd ikke hadde utarbeidet noen intervjuguide til samtaleintervjuene, hadde jeg noen klare tanker om at samtalene skulle handle om elevenes oppfatninger om biografisjangeren og deres refleksjoner over den biografiske teksten som gruppearbeidet dreide seg om. Hensikten var altså å samtale om den biografiske teksten når elevene jobbet med denne, og kunne tilpasse spørsmålene til de temaene som dette arbeidet utløste.

På 5. trinn hadde jeg flere samtaleintervjuer med alle elevgruppene i forbindelse med gruppearbeidet. På et tidspunkt vurderte jeg om jeg bare skulle observere, men det opplevdes som mer naturlig å gå inn i rollen som en deltakende observatør som går rundt i klasserommet og lytter til det elevene sier og stiller dem spørsmål til arbeidet de holder på med. Jeg flyttet meg lydopptakeren etter hvert som jeg beveget meg mellom elevgruppene, uten at det syntes å legge noen begrensninger på elevenes samtaler. I en avsluttende klassesamtale fikk jeg en mulighet til å henvende meg til hele klassen med flere spørsmål til det de hadde jobbet med.

Som jeg har vært inne på, måtte jeg være noe mer varsom som observatør på VG3. Fordi elevene syntes å reagere ulikt på min tilstedeværelse, valgte jeg ikke å sette meg for nær enkelte av gruppene. I løpet av perioden var det et par av elevgruppene som ga uttrykk for at de satte pris på å være i en dialog med meg, og det gav meg derfor en anledning til å samtale med elevene. Dermed fikk disse også en fremtredende posisjon i feltmaterialet. Fordi klasserommet var stort og lydforholdene utfordrende, flyttet jeg båndopptakeren etter hvert som jeg observerte eller hørte at elevene var i samtaler om teksten eller om sjangeren.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 171) understreker nødvendigheten av å moderere ordbruken og kompleksiteten i spørsmålene når man intervjuer barn. Dessuten bør man være oppmerksom på at de spørsmålene som blir utarbeidet i forkant avspeiler den voksnes tilgang til og forståelse av temaene, som ikke nødvendigvis gir mening og synes aktuelt fra et barneperspektiv (Kampmann, 2000, s. 36). Både i forbindelse med gruppeintervjuet med elever på 9. trinn og i samtaleintervjuene med de øvrige elevene forsøkte jeg å være mottakerorientert. Dette fikk konsekvenser for spørsmålsformuleringene. Jeg forsøkte å gjøre spørsmålene kortere og lette å forstå, og underveis i samtalene prøvde jeg å unngå å stille flere spørsmål på en gang. Jeg la også vekt på å holde en uformell tone, og starte med noen åpne spørsmål før jeg stilte spørsmål som hadde en mer spesifikk innretning. Både i elev- og lærerintervjuene prøvde jeg å styre unna lukkede spørsmål, eller å stille spørsmål med en klar forventning om hva svaret skulle bli.

Å innta et barneperspektiv innebærer dessuten at forskeren forsøker å forstå og sette seg inn i de tanker og oppfatninger som barnet og ungdommen har om sitt eget liv (Kampmann, 2000, s. 25), i dette tilfellet biografien. Men det får også konsekvenser for hvordan jeg har oppfattet transkripsjonene. Jeg har forsøkt å innta barnets eller ungdommens perspektiv for å forstå hva de mener med sine uttalelser.

7.6.2 Lærerintervjuer

Den empiriske studien er konsentrert om en praksis som utfolder seg i klasserommet⁹⁵, og hvor lærerens erfaringer med biografier og undervisningsopplegg er med på å legge føringer for de samtalene som utspiller seg. Selv om det er elevstemmene som utgjør mitt primærmateriale, er samtalene med de tre lærerne sentrale for å få en større innsikt i de kontekstuelle rammene for elevenes arbeid og samtaler.

⁹⁵ Alle elevene i de tre klassene befinner seg i klasserommet, mens gruppeintervjuet av fire elever på 9. trinn skjer på et grupperom. Grupperommet betraktes som et klasserom i denne sammenhengen.

I de tre lærerintervjuene hadde jeg samme fremgangsmåte når det gjaldt planlegging og gjennomføring. To av lærerintervjuene foregikk før undervisninga var i gang, mens det tredje ble gjennomført i etterkant av undervisninga. Det første intervjuet fungerte som en «bli-kjent-samtale», der læreren fikk en anledning til å si snakke litt om sine erfaringer som norsklærer, og eventuelle erfaringer med å lese biografier. Læreren fikk dessuten en grundigere introduksjon til mitt forskningsprosjekt, og ble informert om hvilken biografi som jeg ønsket at han eller hun skulle bruke i undervisninga. I det andre intervjuet fortalte læreren hvordan han eller hun vurderte å jobbe med biografien i klasserommet. Intervjuet besto også av noen meningsutvekslinger om den biografiske teksten, som kunne være relevant for den videre planleggingen av undervisningsopplegget. Det avsluttende intervjuet gav meg en anledning til å få høre hva slags refleksjoner læreren gjorde seg om elevenes samtaler vedrørende biografisjangeren generelt og den biografiske teksten spesielt. I de oppsummerende intervjuene med de to lærerne på 5. trinn og VG3 kom det frem at de, gjennom å lytte og samtale med elevene, hadde fått en større innsikt i hva som karakteriserer biografiske tekster og hvordan biografier oppleves av elevene. Disse intervjuene rammet inn det som foregikk i klasserommet.

Intervjuguidene som ble brukt til lærerintervjuene, ble gjennomarbeidet og redigert etter pilotstudien, og selv om intervjuguidene til det første intervjuet med de tre lærerne fremsto ganske like, avvek intervjuguidene til det andre og tredje intervjuet noe fra hverandre. Det var nødvendig å gjøre enkelte endringer på spørsmålene for å tilpasse dem til den enkelte lærer.

7.7 Dokumentasjon av observasjoner og intervjuer

Å skrive feltnotater handler om å notere ned det man ser og hører om det som skjer i øyeblikket (Fangen, 2010, s. 102). Feltnotatene er et materiale forskeren stadig vender tilbake til, og som kan kaste lys over analysearbeidet. Mine feltnotater består av notater fra undervisningssituasjonene, men også fra de mer uformelle møtene med andre lærere på personalrommet eller i skolens ganger. Notatene inneholder også beskrivelser av de inntrykkene jeg satt igjen med etter at besøkene var over.

Selv om jeg benyttet meg av lydopptaker i forbindelse med observasjoner og intervjuer, fjernet det ikke behovet for å observere og ta notater. Gjennom feltnotatene forsøkte jeg å fange opp den informasjonen som lydopptakeren ikke kunne dokumentere. I alle observasjonssituasjonene tok jeg feltnotater fortløpende om det som foregikk i klasserommet, enten det var snakk om verbal eller non-verbal kommunikasjon blant elevene og læreren. Jeg noterte meg elevenes plasseringer i klasserommet, hvordan omgivelsene så ut og hvem som til enhver tid var til stede. Jeg tok også notater i forbindelse med lærer- og elevgruppeintervjuene. Det kunne være hvordan jeg opplevde kommunikasjonen mellom den intervjuede og meg selv, hva slags kroppsspråk vedkommende uttrykte, og om vi ble utsatt for eventuelle avbrytelser eller andre distraksjoner, som på en eller annen måte kunne ha innflytelse på intervjuets innhold.

Et annet dokumentasjonsverktøy som ble brukt i forbindelse med feltarbeidet, var lydopptaker. Hensikten med lydopptakeren var å kunne fange opp samtalene som foregikk i elevgruppene og i klasserommet forøvrig, og at det elevene sa ble gjengitt så korrekt som mulig i det transkriberte feltmaterialet. I observasjonssituasjonene var lydopptakeren stort sett plassert midt i klasserommet, og på noen av elevenes pulter når elevene jobbet i grupper. Elevene forholdt seg til lydopptakeren på forskjellige måter. Etter å ha fått svar på hvordan lydopptakeren fungerte, og hva jeg skulle bruke lydopptakene til, viste elevene på 5. trinn ellers liten interesse for opptakeren resten av feltperioden. På 9. trinn var lydopptakeren plassert foran læreren i klasserommet, fordi det først og fremst var læreren som tok ordet i undervisningsøkta. Under gruppeintervjuet med de fire ungdomstrinnselevne lå lydopptakeren på et større bord mellom oss. Jeg fikk et inntrykk av at den skapte en viss usikkerhet i begynnelsen, men at elevene etter hvert var mindre oppmerksomme på opptakeren, noe som kom til uttrykk ved at de ble mer deltakende i samtalen etter hvert.

På VG3 foregikk undervisninga i en stor hall, noe som gjorde det vanskelig å ta opp lyd. Derfor ble det nødvendig å la opptakeren ligge på elevenes pulter. Jeg forsøkte å tolke kommunikasjonen mellom elevene for å finne ut når elevene eventuelt var ferdige med å svare på en oppgave eller hadde avsluttet en faglig meningsutveksling, før jeg flyttet lydopptakeren til en annen gruppe. På den måten var lydopptakeren

knyttet til min observatørrolle; den fulgte mer eller mindre min vandring rundt i klasserommet. Jeg sørget dessuten for at lydopptakeren fanget opp lyden til den enkelte gruppe i de sammenhengene hvor elevene var i en dialog med læreren. Læreren på VG3 tok ofte initiativ til samtaler med elevgruppene, spesielt i de situasjonene der elevene ikke kom i gang med arbeidet og diskusjonene. Hun brøt dessuten inn i samtaler der elevene ga inntrykk av å være avsporet fra det de egentlig skulle snakke om. Det betyr at læreren i disse sammenhengene hadde en stor innflytelse på samtalsgang, blant annet gjennom å styre samtalen i en viss retning.

Både på 5. trinn og på VG3 ble altså opptakeren flyttet mellom elevgruppene flere ganger i løpet av en undervisningsøkt, noe som ga meg en anledning til å la flere stemmer komme til uttrykk. Lydopptakeren var mest hos de elevene som deltok i samtaler om oppgavene, noe som naturlig nok påvirket hva slags informasjon jeg har fått tilgang til. I etterkant ser jeg at jeg burde hatt flere opptakere plassert hos noen elevgrupper i hele perioden. Da hadde jeg fått et fyldigere inntrykk av hva elevene sa, og hvordan de diskuterte seg frem til svar på oppgavene. I tillegg hadde jeg sluppet å flytte lydopptakeren, noe som kan ha forstyrret enkelte elever.

7.8 Beskrivelser av kasus og undervisningsopplegg

7.8.1 Utvalg av kasus

Min empiriske studie er altså en flerkasusstudie, og består av tre kasus. Kasusene omfatter lærer, elever og tre biografier som inngår i undervisningssammenheng. De mest sentrale informantene i studien er elevene. Men som jeg har vært inne på, er lærernes utsagn og oppfatninger relevante, fordi de legger føringer for hva elevene snakker om og hvordan samtaler kommer i stand.⁹⁶ Det er også gjennom lærerne at jeg kommer i kontakt med elevene.

⁹⁶ Jeg kommer med flere eksempler på dette i kapitlene 7, 8 og 9.

Informantene ble rekruttert høsten 2016, og datainnsamlinga ble gjennomført høsten 2016 og våren 2017. Hvilke informanter som deltok i studien, kan til dels omtales som et resultat av et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 61), fordi jeg ønsket å komme i kontakt med lærere og elever på visse skoletrinn. Dessuten henvendte jeg meg til skoler som befinner seg på Østlandet slik at reisetiden til skolene ikke skulle bli for lang, noe som betydde at jeg kunne besøke skolene på forholdsvis kort varsel. Utvalget er også et resultat av hvilke skoler, lærere og elever som var tilgjengelige (tilgjengelighetsutvalg). I forkant av feltperiodene sendte jeg en formell henvendelse til rektor ved de tre utvalgte skolene (en barneskole, en skole med ungdomstrinn, en videregående skole), der jeg presenterte mitt forskningsprosjekt og ba om å få lov til å drive forskningsarbeid ved skolen. Alle tre rektorene var positive og tok kontakt med den eller de lærerne som de mente kunne være aktuelle deltakere. I ett tilfelle kom jeg med forslag til hvem denne læreren kunne være, da jeg på et tidligere tidspunkt hadde fått kjennskap til at en lærer ved skolen hadde hørt om prosjektet mitt og hadde vist en interesse for det.

Valget av lærere hadde altså noe å gjøre med hvilke lærere rektorene mente hadde anledning til å delta. To av rektorene ga dessuten uttrykk for at de valgte å spørre lærere som var spesielt positive til å bidra når det kom forespørsler til skolen, for eksempel fra forskere. Dernest var rektorene opptatte av at klassene var «egnet» til å bidra. Det betydde ikke nødvendigvis at elevene var spesielt motiverte for deltakelse, men at klassen ikke allerede var engasjerte i et forskningsprosjekt, eller var i gang med et prosjektrelatert arbeid som ikke kunne avbrytes eller forskyves.

De fire elevene på 9. trinn som deltok i gruppeintervjuet, ble delvis utpekt av læreren og meldte seg delvis frivillig. Det var en kjønnsmessig balanse i utvalget, da elevene besto av to gutter og to jenter. Hvem jeg avholdt samtaler med på 5. trinn og på VG3 var avhengig av i hvor stor grad elevene viste en vilje til å komme i kontakt med meg, og hvor deltakende de var med arbeidet. På 5. trinn var jeg i kontakt med alle elevgruppene, men de gruppene som var mest engasjerte var også de elevene som fikk størst oppmerksomhet på lydopptakene og i analysene. Elevene på VG3 viste i varierende grad et engasjement for arbeidet og en vilje til å samtale med meg. Også der oppsøkte jeg elever mens de jobbet, men det var enkelte elever som

kommuniserte at de ikke ønsket å prate med meg om den biografiske teksten. Dette kom til uttrykk ved at de valgte å drive med dataspill og på den måten signaliserte at de ikke ønsket å jobbe med oppgavene de hadde fått utdelt, eller de snudde ryggen til sine medelever og meg inkludert.

I de neste tre delkapitlene introduserer jeg de tre kasusene. Kasusbeskrivelsene bygger på informasjon fra feltnotater og lydopptak. Det inkluderer elev- og lærerutsagn fra klasserommet og intervjuene, samt de mer uformelle samtalene i og utenfor klasserommet. Selv om det er elevene som er hovedinformanter, får karakteristikken av lærerne stor plass i kasusbeskrivelsene. Hva slags tanker de gjør seg om litteratur og litteraturundervisning, deres egne lesevaner og erfaringer med å lese biografier, påvirker hvordan de legger opp sin undervisning, og hvordan elevene har møtt biografisjangeren generelt og den enkelte biografi spesielt.

7.8.2 Kasus 1

Barneskolen jeg besøkte, har ca. 150 elever på 1. til 7. trinn. Skolen befinner seg i utkanten av en middels stor by på Østlandet. Omgivelsene preges av nyere og eldre eneboliger, og skolen har vært gjenstand for utbygging som følge av elevvekst. Klassen består av femten⁹⁷ elever på 5. trinn (10-åringer), og jeg gjennomfører datainnsamlinga i løpet av november i 2016. Klassens norsklærer, Lise⁹⁸, er kontaktlærer for klassen. Hun er i slutten av 20-årene og har jobbet som lærer i tre år. Lise har grunnskolelærerutdanning og trives ekstra godt med å undervise i norsk, blant annet «fordi faget er så variert», som hun sier i intervjuet. For henne er det ekstra viktig at elevene blir gode lesere, og denne høsten har hun spesielt opptatt av å forberede elevene til de nasjonale prøvene, noe som blant annet innebærer at elevene jobber mye med lese- og skrivestrategier i norsk og i andre fag. Lise bruker ikke et fast læreverk, men anvender gjerne tekster fra de andre fagene i leseopplæringa, eller

⁹⁷ En elev har særskilt tilrettelagt undervisning, og deltar ikke i klasserommet sammen med de andre elevene når jeg er til stede.

⁹⁸ Alle lærere og elever har fått pseudonymer slik at deres anonymitet blir ivaretatt.

undervisningsmateriale som hun har utviklet og brukt tidligere. Hun har liten erfaring med å lese og undervise i biografier. Lise viser imidlertid begeistring da hun i forbindelse med det første intervjuet får tildelt biografien om Astrid Lindgren, og hennes begeistring skyldes at hun kjenner flere av Lindgrens bøker fra oppveksten. Etter å ha lest gjennom biografien, kommer hun i vårt andre intervju med følgende beskrivelse av sin leseropplevelse:

Lise: nei, jeg tenker jo, for et fantastisk liv, da. Så bra at noen har skrevet om det liksom, fordi at det er mange av de personene som hun har skrevet om som er basert på personer som hun har møtt i sitt eget liv. At hun tar inspirasjon fra dem og lager karakterer ut i fra dem, da. Og det er jo morsomt at hun har levd det livet hun har gjort og at hun ble gravid med sjefen sin, og, prøvde å skjule det. Og det er jo noe som ikke kan skjules, liksom. Så hun har hatt et spennende liv

Lise gir uttrykk for at det er mye i biografien som hun synes er interessant, særlig beskrivelsene av forbindelseslinjene mellom forfatterens liv og forfatterskap. Hun gir uttrykk for at hun tror elevene vil like å lese biografien, blant annet fordi «bildene er så fine».

Klassen består av nesten like mange jenter og gutter (åtte jenter og sju gutter), og ifølge Lise er elevene arbeidsomme og positive. De er glade i norskfaget, og flere av elevene liker å lese bøker. Lise synes å huske at enkelte elever har lest biografier. Alle elevene har deltatt i flere leseprosjekter, og de låner bøker regelmessig fra nærbiblioteket. De skriver bokomtaler av de bøkene de har lest, og anbefaler bøker til hverandre. På innsiden av døra i klasserommet kan elevene fortløpende skrive ned hva og hvor mye de har lest hver uke. Den som har lest flest sider, premieres. Elevene sitter sammen to og to i klasserommet, og omtaler hverandre som læringsvenner. Dette er også plasseringen elevene har når de jobber med Lindgren-biografien.⁹⁹ I løpet av feltperioden opplevde jeg at de aller fleste elevene virket engasjerte, og deltok aktivt i gruppearbeidet og i presentasjonene elevene hadde for hverandre. Selv om enkelte av elevene fremsto som mer beskjedne enn andre, var alle elevene representerte på lydopptakeren i større eller mindre grad.

⁹⁹ Det er læreren som har satt sammen gruppene, og i enkelte tilfeller har hun plassert lesterke og lesesvake elever i samme grupper, slik at de lesterke elevene kan hjelpe de lesesvake.

7.8.3 Undervisningsforløpet på 5. trinn

Undervisningsopplegget til Astrid Lindgren-biografien involverer et gruppearbeid som skal ende opp i elevpresentasjoner. Det var i utgangspunktet satt av tre undervisningsøkter til gruppearbeidet, hvorav hver økt er på 55 minutter, men fordi elevene trengte noe mer tid til å forberede presentasjoner, ble det brukt til sammen fire undervisningsøkter til arbeidet (til sammen 220 minutter).¹⁰⁰ Læreren valgte å dele biografien i sju deler, som den enkelte gruppe (to og to elever) skulle jobbe med. Elevene fikk utdelt en fargekopi av «sine sider», noe som betyr at de ikke hadde tilgang til de andre kapitlene. Biografien lå på lærerens plass i hele perioden, noe som gav dem en anledning til å bla i den, om de ønsket det. De ble bedt om å lese verbalteksten og beskrive bildene, for så å svare på noen spørsmål. Svarene skulle presenteres for resten av klassen. Læreren delte ut følgende oppgaver til elevene:

1. Les teksten du har fått minst to ganger.
2. Gjenfortell til læringsvennen din hva du har lest.
3. Dere skal lage 10-15 setninger hver fra de sidene som dere skal presentere for resten av klassa. Her må dere bli enige om hva dere synes er viktigst å fortelle til resten.
4. Dere skal vise fram minst to bilder fra dokumentkameraet fra sidene dere har fått utdelt
 - a. beskriv hva dere ser
 - b. hvorfor tror dere illustratøren har valgt det bildet til teksten på akkurat de sidene?

På samme ark hadde læreren laget en tabell som viste hvilke elever som skulle jobbe sammen og hvilken del av biografien som de skulle jobbe med. Dernest fulgte noen generelle kriterier for arbeidet, og det overordnede læringsmålet for undervisningsopplegget («Jeg skal bli ekspert i en del av Astrid Lindgrens liv, og presentere det jeg har lært til de andre i klassen»). På elevenes oppgaveark hadde læreren også lagt ved kompetansemål fra læreplanen LK06:

¹⁰⁰ Ikke alle minuttene gikk til arbeidet med biografien. Hver undervisningsøkt begynte med en plenumssamtale der lærer og elever snakket om hvilken dag og dato det var, hva klokka var og hva som skulle skje den timen. Enkelte av disse samtalene handlet om aktuelle nyhetssaker. I begynnelsen av en av timene (tredje undervisningsøkt) ble det dessuten avholdt dessuten en kortere diktat som varte 15 minutter.

Elevene skal kunne

- lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten
- referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en tekst
- Eleven skal kunne presentere et fagstoff tilpasset formål og mottaker, med eller uten digitale hjelpemidler

I tillegg var det også lagt ved et læreplanmål som læreren hadde hentet fra skolens lokale læreplan:

- lese sakprosaetekster og presentere fagstoffet muntlig

Læreplanmålene dreide seg først og fremst om at elevene skulle lese og forstå sakprosaetekster, og presentere sine lesninger for et publikum. Læreren hadde imidlertid ikke tatt med læreplanmålet om at elever skal lese sammensatte tekster¹⁰¹, noe som kan ha vært en forglemmelse. Det kan også skyldes at læreren ikke hadde reflektert over at dette var en sammensatt tekst.

Måten læreren hadde delt inn biografien i sju deler skyldtes biografens kronologi. Følgende oversikt¹⁰² viser gruppeinndelingen og fordelingen av sider:

Gruppe	«Tema i Astrid Lindgrens liv»
Gruppe 1 Eline og Kristoffer	Familien og familiefestene s. 12-17, 26-27
Gruppe 2 Iselin og Mathias	Leken og barndommen s. 18-21, 30-33, 72-73, 78-79
Gruppe 3 Dina og Brage	Gården og skoletiden s. 22-25, 28-33
Gruppe 4 Frida og Nils	Ungdomstiden s. 34-41
Gruppe 5 Guro og Henriette	Graviditet og barn s. 44-54
Gruppe 6 Agnes og Leo	Jobblivet s. 56-65
Gruppe 7 Christine og Jonas	Siste tiden og hva A.L. kjempet for s. 67-71, 74-77, 80-85

Tabell 1. Oversikt over gruppeinndeling og fordeling av sider på 5. trinn.

¹⁰¹ Elevene skal «forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2013)

¹⁰² Oversikten er identisk med den elevene får utdelt, bortsett fra navnene på elevene, som er anonymiserte.

Fordi det i biografien er flere sider om Lindgrens barndom og oppvekst enn om de andre periodene i Lindgrens liv, er det to grupper som jobbet med disse sidene. Ingen av elevene fikk utdelt peritekstene (forord, etterord, forside, tittelside, kildelister, oversikt over årstall) eller kapittelet «Astrid Lindgrens verden» (s. 86-87).

I tillegg til gruppeinndelingen mottok elevene en oversikt over hva som skulle skje i de enkelte timene. Læreren viste elevene spørsmålene som hun ønsket å stille til dem i etterkant av presentasjonene, noe som ga en viss forutsigbarhet for elevene:

- Hva husker du best fra Astrid Lindgren sitt liv?
- Fikk noen lyst til å lese noen av bøkene til Astrid Lindgren (på nytt evt.)?
- Hvordan hadde denne biografien vært uten bildene? Hva gjør bildene med boka?

Mens det første spørsmålet antakelig var ment som et utgangspunkt for å oppsummere og løfte frem beskrivelser som hadde gjort et inntrykk på elevene, kan hensikten med det siste spørsmålet delvis skyldes min interesse for bildene i lærerintervjuene. I intervjuene ga læreren uttrykk for at hun i liten grad hadde jobbet med bilder sammen med elevene, og at dette var et felt som hun ikke kjente så godt. Men hun ønsket samtidig at jeg skulle få den informasjonen som jeg måtte trenge om elevenes møter med biografens bilder. Lise ga i intervjuene uttrykk for at hun håpet arbeidet med biografien kunne motivere flere elever til å lese bøker av Astrid Lindgren.

I begynnelsen av første undervisningsøkt brukte læreren noe tid på å diskutere med elevene hva en biografi er. Dernest leste elevene tekstutdraget, skrev setningene og valgte seg ut bilder som skulle presenteres for klassen. I de to siste øktene forberedte de seg til presentasjonene og gjennomførte dem. Mens elevene jobbet, beveget læreren seg fra gruppe til gruppe. Hun fikk mange spørsmål som gjaldt betydningen av ord og uttrykk, kommentarer om beskrivelser, bilder og hendelser som elevene reagerte på, eller personlige erfaringer tilknyttet Lindgrens forfatterskap. I begynnelsen observerte jeg elevene, men etter hvert inntok jeg en lignende rolle som læreren, blant annet for å kunne lytte mer til hva det var elevene diskuterte, og for å kunne gå i en dialog med dem om den biografiske teksten. Elevene tok dessuten kontakt med meg flere ganger underveis, for å spørre om noe de ikke skjønnte, eller de ønsket å fortelle meg om sine erfaringer med enkelte av biografens oppslag.

Perioden ble avsluttet med en klassesamtale med utgangspunkt i lærerens tre kulepunkter, og jeg fikk anledning til å stille klassen noen spørsmål. Fordi flere av elevene hadde vist et stort engasjement for bildene i biografien, valgte jeg å presentere noen fotografier som lignet på de som er å finne i biografien, og som kan ha vært inspirasjonskilder for illustratøren. På den måten håpet jeg at elevene skulle komme med noen flere refleksjoner over biografens bilder, enn de som kom til uttrykk gjennom presentasjonene.

Datamaterialet fra 5. trinn består av transkripsjoner fra tre lærerintervjuer (til sammen 200 minutter) og fire undervisningsøkter (til sammen 220 minutter). I tillegg kommer tre sider feltnotater og noe e-postutveksling med læreren.

7.8.4 Kasus 2

Mitt andre kasus består av en mannlig norsklærer, elever i en 9. klasse og biografien *Elefantmannen*. Feltarbeidet foregår på en større privatskole på Østlandet, og jeg samlet inn data på denne skolen i en kort periode i desember i 2016. Skolen har elever fra 1. trinn og til og med VG3, og mye av undervisninga er periodisert. Det er omtrent 300 elever ved skolen, og klassen jeg besøker består av 19 elever.

Steinar er lærerutdannet og har jobbet som lærer i 35 år ved samme skole. Han underviser i matematikk, norsk, KRLE og historie. Han er spesielt glad i å undervise i norsk, og er opptatt av at elevene skal like å lese og kunne uttrykke seg gjennom skriving, og at elevene skal få et godt ordforråd og utvikle sine kreative evner i møtet med litteratur. Steinar er engasjert og rutinert, og han forteller levende om hva som opptar ham som norsklærer, og hva han mener er det mest sentrale i norskfaget. Steinar har erfart at det er vanskelig å få en del gutter til å like å lese, men at en eksponering for litteratur av ulik art kan inspirere elevene til å bli aktive lesere. I det første intervjuet hevder han at de aller fleste guttene i klassen foretrekker fantasy-litteratur, eller sakprosa som handler om krig: «Det appellerer til gutter, og (...) alle mulige krigshistorier. Særlig andre verdenskrig-litteratur, er det veldig veldig mange som er glade i. Og gjerne litt fakta», mens jentene er mest opptatte av litteratur som

handler om mellommenneskelige relasjoner: «(...) det er mer relasjonsrelatert litteratur på en generell basis, men det kan være forskjellig (...)».

Steinar bruker mye tid på å lese biografier på fritiden. Han har dessuten god erfaring med å bruke biografier i undervisninga, noe som blant annet skyldes at dette er en sjanger som han mener appellerer til både gutter og jenter. Han har erfart at elevene har blitt spesielt engasjerte når de har lest biografier om Fridtjof Nansen, Florence Nightingale, Amalie Skram og Bjørnstjerne Bjørnson. Disse er hans egne favoritter, og han legger til at enkelte elever også har likt å lese biografier om Henrik Wergeland, Malala Yousafzai, Martin Luther King, Mahatma Gandhi og Helen Keller.

I løpet av det første og det andre intervjuet kommer Steinar med flere argumenter for å anvende biografier i undervisninga, men at ikke alle biografier egner seg. Biografier for barn og unge burde, ifølge Steinar, handle om personer som har bidratt til endringer av positiv art, og hvis handlinger kan være til inspirasjon for yngre mennesker. Steinar omtaler biografien som en «livsstøtte», noe som betyr at biografien er en oppbyggelig tekst som motiverer elever som sliter til ikke å gi opp. Dessuten aktualiserer biografien eksistensielle spørsmål og levendegjør historien på en spennende måte. Steinar hevder at biografien kan være en motvekt til «vår tids flyktighet», ved at elevene får mulighet til å studere livet til et menneske og dvele ved de utfordringene som dette mennesket har møtt i sin samtid. På den måten kan biografien frembringe empati hos leseren.

Valget av elever til et gruppeintervju foregikk helt mot slutten av undervisningsøkta. De fire elevene er Sigurd, Thomas, Sigrid og Sandra (alle 14 år), og de blir mine primærinformanter. Thomas og Sigrid meldte seg frivillig til å bli intervjuet, mens Sandra og Sigurd ble forespurt om å delta. De fire elevene ga uttrykk for at deres lesevaner varierte noe, noe som bidro til en større dynamikk i gruppeintervjuet. Alle fire ble beskrevet som forholdsvis skoleflinke av læreren og glade i å lese. Dette er antakeligvis årsaken til at to av dem ble forespurt om å delta. I intervjuet gir de uttrykk for at de er åpne for ulike typer litteratur. Mens Sigrid er den som leser mest litteratur (fantasy-litteratur), bruker ikke Sandra og Sigurd like mye tid på å lese

som henne. Thomas uttrykker imidlertid at han helst leser historiske bøker. Elevene gir også uttrykk for at de har erfaring med å lese biografier, men mest på skolen, og de har blant annet hatt flere besøk av forfattere som har skrevet biografier eller biografilignende bøker. De nevner spesielt et besøk av biografen Kirsti Blom i forbindelse med utgivelsen av hennes biografi om Goya (2013), og Nina Grünfelds foredrag om arbeidet med boka *Ninas barn. Fortellingen om det jødiske barnehjemmet i Oslo* fra 2015. Sistnevnte bok er muligens mer en dokumentarroman enn en biografi, men ble av elevene omtalt som en biografi. De fire elevene har selv erfart å være biografer i forbindelse med et prosjektarbeid der de har skrevet om norske/nordiske kunstnere.

Gjennom gruppeintervjuet fremsto de fire elevene som ganske ulike når det gjaldt engasjement og interesser for litteratur generelt og biografier spesielt. Men de ønsket alle å gi inntrykk av at de er aktive lesere, antakeligvis for å ha en tilhørighet til gruppa, noe kan sies å være et eksempel på gruppekohesjon (Wibeck, 2000, s. 28). Gruppekohesjon kommer blant annet til uttrykk når elevene påvirkes av hverandres oppfatninger, noe som får konsekvenser for hvorvidt de våger å være uenige i noens utsagn, eller om de håndterer å bli utfordret. Den ene eleven var forholdsvis dominerende i samtalene, og de andre elevene lyttet i flere sammenhenger til hva hun hadde å si, for så å støtte seg til hennes oppfatninger. Dette ga henne en «ekspertposisjon» (2000, s. 30). Derfor ble det viktig for meg å oppmuntre de andre til å komme med sine selvstendige refleksjoner og oppfatninger.

7.8.5 Undervisningsforløpet på 9. trinn

Undervisningsforløpet på 9. trinn utgjorde én undervisningsøkt (50 minutter), rett etter en lengre lunsjpause, og foregikk i elevenes eget klasserom. Gruppeintervjuet med elevene (og lærerintervjuene) ble avholdt dagen etter på et mindre grupperom i en annen bygning.

Steinars undervisningsopplegg gikk ut på at han skulle lese *Elefantmannen* for klassen, for å «yte språket rettferdighet», som han uttrykte det i et av intervjuene.

Fordi elevene (ifølge læreren) kjenner sjangeren godt fra før, valgte læreren ikke å bruke noe tid på å forklare eller diskutere med elevene om hva det er som karakteriserer biografien. For ham var målet at elevene skulle leve seg inn i den biografiske historien, og at de gjorde seg noen tanker om det historien forteller. Hensikten var å vekke et følelsesmessig engasjement hos elevene, ved at elevene identifiserte seg med den biograferte og fikk sympati med vedkommende. Men det var også et mål at elevene skulle få et inntrykk av hvordan det var i London på den tiden den biograferte, Joseph Merrick, levde. Steinar er altså av den oppfatning at biografien vil kunne skape et emosjonelt engasjement og være kilde til kunnskap om den historiske samtiden som blir beskrevet i biografien, og at den innlevelsen elevene måtte oppleve, skyldes den narrative fremstillinga og fremstillinga av den biograferte, som opptrer uselvvisk og forbilledlig. Dette tyder på at Steinar ser biografier i et tydelig dannelsesperspektiv, noe som han er opptatt av å diskutere i intervjuene.

Undervisningsøkta startet med tenning av adventslys og sang, før Steinar gikk over til å presentere meg for klassen. Videre introduserte han elevene for *Elefantmannen* ved å fortelle en anekdote fra ungdomstida, da han var publikum under et «freak show». Anekdoter fra eget liv ble også en måte å forklare følgende ord og uttrykk på: «deformert», «å ese ut», «mimikk», «pantelåner» og «sosieteten». Deretter leste læreren historien om Merrick med stor innlevelse, noe som syntes å engasjere de aller fleste elevene. Dette kom blant annet til uttrykk ved at elevene ble sittende helt stille for å lytte, og responderte med utrop eller grimaser der det var naturlig at disse reaksjonene ville komme. I noen tilfeller utelot læreren ord i teksten og tilførte teksten andre ord, der han mente de måtte passe. Gjennom lærerens fremføring endret altså biografien seg noe, uten at dette fikk noen store konsekvenser for hovedhandlinga. Underveis stoppet Steinar opp noen ganger, for å forklare enkelte ord og uttrykk, eller for å vise Merricks reiserute på et kart som hang foran i klasserommet. Elevene fikk ikke se bildene i biografien. De ble heller ikke kommentert av læreren. Hovedfokuset var på verbalteksten.

Lærerens opplesning varte i omtrent en halv time, og det var derfor liten tid til å diskutere biografien. I løpet av timen fikk jeg vite at elevene hadde jobbet med diktet som er å finne i biografien på side 41¹⁰³ i en engelsktime dagen før sammen med en annen lærer, og de hadde snakket om britiske samfunnsforhold på slutten av 1800-tallet. Elevene hadde altså noe bakgrunnskunnskap om Merricks samtid før de fikk høre historien om hans liv. Det er uvisst om engelsklæreren hadde benyttet seg ytterligere av biografien i undervisningssammenheng. Det ble i løpet av undervisningøkta ikke anledning til å diskutere diktet eller de historiske forholdene i plenum. Idet timen var over, gjorde læreren biografien tilgjengelig for elevene. Seks elever tok lærerens oppfordring og studerte enkelte oppslag i boka, og viste en interesse for de mange bildene i biografien. Særlig gjaldt det fotografiene av Merrick, som jeg kommer tilbake til i kapittel 7.

I undervisningsøkta ble jeg observatør. Jeg noterte meg hvordan elevene forholdt seg til det som ble sagt av læreren, hvordan de reagerte på opplesninga og spørsmålene læreren stilte elevene underveis i opplesninga, og hvordan læreren formidlet historien om Merrick til elevene. Han la opp til noe dialog innledningsvis og avslutningsvis, i forbindelse med gjennomgangen av nye ord og uttrykk, og han ba om noen umiddelbare reaksjoner fra elevene før elevene tok friminutt.

Feltmaterialet fra 9. trinn omfatter fire intervjuer; tre intervjuer med lærer (til sammen 158 minutter) og et gruppeintervju med fire elever (54 minutter), samt transkripsjoner fra undervisningsøkta (ca. 50 minutter). I tillegg består feltmaterialet mitt av fire sider med observasjonsnotater og e-postutveksling mellom lærer og meg.

7.8.6 Kasus 3

Mitt tredje kasus består av en kvinnelig norsklærer, Hege, og tjuvfem elever på 18–19 år, som er inne i sitt siste år ved studiespesialiserende studieretning (VG3). Som

¹⁰³ Diktet omtales i biografien som Merricks favoritt dikt, og er skrevet av Isaac Watts. Det er gjengitt på engelsk og norsk på side 41 i biografien, og er omkranset av små portretter av Merricks mange gjester.

nevnt, kjente jeg til en lærer på denne skolen som via en bekjent hadde hørt om mitt forskningsprosjekt, og som hadde signalisert at hun gjerne ville delta, og det er på bakgrunn av denne responsen at jeg tok kontakt med skolens rektor. Dette ga meg mulighet til å bli satt i forbindelse med en informant som antakeligvis var engasjert og interessert i å bidra som informant, noe som er et godt utgangspunkt for å innhente et rikt materiale. En utfordring ved en slik utvelgelse er at jeg får noe informasjon om denne mulige informanten før vedkommende har gitt sitt skriftlige samtykke. Jeg kjente imidlertid ikke denne læreren fra før, og møtte henne på samme måte som de to andre lærerne.

Den videregående skolen befinner seg sentralt i en mindre by på Østlandet og har omtrent 800 elever som enten følger undervisning i studiespesialiserende fag eller yrkesfag. Hege er i slutten av 20-årene og forholdsvis nyutdannet, og hun underviser elever på yrkesfag, studiespesialiserende og påbygg. Hun har en masterutdanning i norsk og har undervist i religion og norsk i litt over fire år. Hun liker å undervise i norskfaget og opplever det som et viktig fag med et variert innhold, og hun er spesielt opptatt av at elevene skal utvikle god lesekompetanse. Hege holder på med etterutdanning og skal i løpet av våren avlegge eksamen. Hege gir uttrykk for at hun er faglig engasjert og oppdatert.

Jeg besøker klassen i to undervisningsøkter (hver økt er på 90 minutter) i to perioder fra januar til mai i 2017, og avholder tre intervjuer med læreren i løpet av denne perioden. På grunn av fridager, tentamensperioder og annet bortfall av timer går det fire uker mellom de to undervisningsøktene. Både lærere og elever er inne i en svært hektisk periode når jeg besøker skolen for å overvære den andre undervisningsøkta og gjennomføre de resterende lærerintervjuene. Elevene på VG3 er i gang med russetid, og det drives eksamensforberedende arbeid i mange fag. På grunn av eksamensavvikling og gjennomføring av heldagsprøver foregår undervisninga i andre lokaler enn det faste klasserommet.

Klassen består av omtrent like mange jenter og gutter, og ni av elevene har et annet morsmål enn norsk.¹⁰⁴ Læreren beskriver elevene som positive og arbeidsomme, og siden Hege har hatt elevene i tre år, føler hun at hun kjenner dem godt. Hege deler ansvaret for norskundervisninga i denne klassen med en annen kvinnelig lærer, som av ulike årsaker er fraværende i feltperioden. Lærerne ved skolen jobber som oftest i team og planlegger undervisninga sammen, men i forbindelse med de to undervisningsøktene er det Hege som alene har ansvaret for å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegget.

Hege har liten erfaring med å lese og undervise om biografier, men hun sier at hun er interessert i å lese bøker som «befinner seg mellom sakprosa og fiksjonslitteratur». Hun har informert elevene om at jeg skal komme, og at de skal lese en biografi om Alf Prøysen. I løpet av vårt første intervju forteller Hege at elevene gjerne leser biografier om aktuelle personer og hendelser, men at de ikke er like begeistret for å lese om Prøysen. Hun mener at dette skyldes at de kjenner Prøysen godt fra før, og at de har lest om ham og deler av hans forfatterskap på barne- og ungdomsskolen. I stedet har de ønsket å lese en av bøkene til Åsne Seierstad, spesielt *En av oss: En fortelling om Norge* (2013).

Hege er usikker på hvor godt elevene kjenner til biografisjangeren, noe som kan bety at de ikke har snakket om sjangeren i løpet av de tre årene hun har vært norsklæreren deres. Hege viser allikevel entusiasme for å jobbe med den biografiske teksten om Prøysen, selv om hun er usikker på *hvordan* hun skal nærme seg biografien. Hun henvender seg derfor til meg i en e-post etter vårt første intervju for å be om råd om hvordan hun kan planlegge undervisninga, og jeg anbefaler henne å lese Gogas kapittel «Biografier» i *Ungdomslitteratur – ei innføring* av Slettan (2014, s. 71), fordi kapitlet gir en innføring i sjangeren, og rommer flere forslag til hvordan biografiske tekster kan anvendes i klasserommet. På den måten hjelper jeg henne noe, uten at jeg legger for mange føringer for hvordan hun skal organisere undervisninga. Hege

¹⁰⁴ I de to andre klassene som deltar i studien er det få elever med andre morsmål enn norsk.

forklarer i det siste intervjuet hva som var hennes hensikt og mål med undervisningsopplegget:

Hege: Jeg er veldig opptatt av hvor sann en biografi kan være, da. Gir det et riktig bilde av den personen handler om? Så var det litt det å få inn en kritisk lesning, da. At de ikke liksom skulle sluke alt og prøve å reflektere over det de leser og at de kan ta det litt inn. Og så starta jeg jo undervisninga med at de skulle jobbe med hva er en biografi, vite litt mer om sjangeren også, før de begynte å gjøre de vurderingene. Så kanskje litt sånn sjangerbevissthet på et vis. Men det ble kanskje ikke hovedfokuset. Det har kanskje litt med meg å gjøre og, at jeg ikke føler meg noen ekspert på området, så jeg ville ikke bruke for mye tid på det heller. Jeg tenkte at å bli litt kjent med en sjanger kan være greit, så kan de smake litt på det og så kanskje noen har lyst til å lese mer om det

Læreren ønsker at elevene gjennom oppgavene skal bli litt kjent med sjangeren, og at arbeidet med sjangeren kan motivere elevene til å lese flere biografier, samtidig som de skal lære å bli kritiske lesere. Hun viser til sin egen begrensede kunnskap om sjangeren, men har allikevel en formening om at det å la elevene møte teksten med et kritisk blikk, kan være en inngang til teksten. Hennes mål med de to undervisningsøktene er at elevene skal reflektere over det de leser, og være kritiske. Hvorvidt biografien oppleves som sann eller ikke, blir aktualisert i elevenes samtaler om den biografiske teksten og sjangeren for øvrig.

Elevene beskrives av læreren som en heterogen gruppe når det gjelder hvor motiverte de er for norskfaget. Dette blir tydelig i løpet av de to undervisningsøktene. Enkelte er veldig aktive i undervisninga og bidrar med innspill i forbindelse med gruppearbeidet, mens andre virker mindre motiverte og unnvikende. Elevene som oppleves som ekstra engasjerte, er blant annet en gruppe med jenter som har et annet morsmål enn norsk. Disse er Fatima, Una og Alina. De er også opptatte av å komme i kontakt med meg i begge undervisningsøktene, og de har ikke noe imot å snakke inn i lydopptakeren, noe som blir tydelig når lydopptakeren ligger på bordet mellom dem. Denne elevgruppa er derfor representert flere steder i mitt feltmateriale.

7.8.7 Undervisningsforløpet på VG3

Læreren hadde planlagt at elevene skulle få jobbe med biografier i to undervisningsøkter (á 90 minutter). I den første undervisningsøkta var alle elevene til

stede, mens i den andre møtte bare fjorten av elevene opp. Til forskjell fra elevene på 5. trinn og 9. trinn, signaliserte elevene på VG3 tydelig i hvor stor grad de var åpne for dialog med hverandre og med meg. Enkelte elever ga uttrykk for at de ønsket å være i fred, mens andre syntes å være engasjerte og deltakende i samtalene med læreren og de andre på gruppa. Også i denne klassen fikk jeg delta i en plenumssamtale mot slutten av perioden, og spørsmålene jeg stilte elevene, var tilknyttet det gruppearbeidet elevene hadde holdt på med.

Læreren hadde utarbeidet et undervisningsopplegg som ble organisert som et gruppearbeid, noe som ga meg en anledning til å lytte til elevenes samtaler når de jobbet sammen. Gruppearbeidet gikk ut på at elevene skulle samarbeide om å svare på fire oppgaver, der den fjerde oppgaven hadde seks underoppgaver. Oppgavene dreide seg om biografien som sjanger og den biografiske teksten de skulle lese, og i den forbindelse fikk elevene utdelt et kompendium med kopier av forordet og de tre første kapitlene i Lundes Prøysen-biografi. Følgende spørsmål ble delt ut til elevene:

1. Hva er en biografi?
2. Argumenter for eller imot denne påstanden: *En biografi kan aldri bli helt objektiv.*
3. Les forordet i biografien «Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen». Pek på noen retoriske virkemidler som Stein Erik Lunde bruker. Hvilken funksjon har virkemidlene og i hvilken grad fungerer de til sjangeren?
4. Les de to første kapitlene i «Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen». Skriv notater med fakta, tanker og refleksjoner mens du leser. Når du har lest og notert, svar på følgende oppgave:
 - a. Beskriv Alf Prøysen ut ifra det du har lest om ham.
 - b. Hva synes du var mest interessant med å lese disse to kapitlene om Alf Prøysen?
 - c. Hvordan prøver forfatteren å gjøre teksten interessant for leseren? Pek på noen virkemidler og vurder om dette fungerer godt til sjangeren.
 - d. Hvilke kjennetegn på biografi finner du igjen i teksten? Er det noe som bryter med sjangeren, eventuelt hva?
 - e. Hva slags informasjon får du fra illustrasjonene? Hvordan passer de sammen med verbalteksten?
 - f. Ut ifra de to kapitlene du har lest, hvilken aldersgruppe synes du boka passer for? Begrunn svaret ditt.

Som på 5. trinn, inneholdt arbeidsoppgavene en oversikt over hvilke kompetansemål som var aktuelle:

Elevene skal kunne:

- orientere seg i en tekst og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon

- tolke og vurdere sammensatte tekster
- bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster
- bruke kunnskap om tekst, sjanger og språklige virkemidler til å utforme egne tekster med klar, saklig argumentasjon

Mens elevene på 5. trinn fikk utdelt hvert sitt kapittel, mottok alle VG3-elevene samme tekstutdrag, deriblant forordet og et av portrettfotografiene (av den eldre Prøysen) som følger etter forordet. De fikk også utdelt kapittel 1, 2 og 3. Elevene fikk ingen lærerstyrt gjennomgang av sjangeren på forhånd, noe som betyr at elevene måtte bruke tidligere tilegnet kunnskap og eventuelle leseerfaringer når de skulle svare på spørsmålene. Klassen ble organisert i fire grupper, hvorav antallet elever på hver gruppe varierte:

Gruppe 1	Rannveig, Silje, Tanja, Øyvor, Amanda
Gruppe 2	Fatima, Una, Alina
Gruppe 3	Nils, Stian, Tom, Vegard
Gruppe 4	Roar, Åsmund, Anders (er med i gruppe 2 i den andre økta), Amund
Gruppe 5	Philip, Alex, Abdi, Tobias
Gruppe 6	David, Eskil, Andreas, Nadia, Leah

Tabell 2. Oversikt over gruppeinndeling VG3.

En av elevene ble plassert sammen med andre elever i den andre økta, da de resterende medlemmene av gruppa var fraværende. Til tross for at oppgavene skulle foregå i grupper, foretrakk et mindretall elever å jobbe alene.

Den første oppgaven, «hva er en biografi?», ble først diskutert i grupper før svarene ble drøftet i plenum. Læreren satte av 20 minutter til å gjøre dette arbeidet. Elevene fikk i den forbindelse i oppgave å skrive sine definisjoner på tavla, noe som viste hva den enkelte gruppe hadde kommet frem til, og hva de visste om sjangeren. Deretter ble elevene bedt om å redegjøre for sin definisjon. Læreren avsluttet denne økta med å introdusere elevene for sin egen definisjon. Målet med plenumsdiskusjonen var at elevene skulle komme frem til en felles forståelse av hva en biografi er, som skulle kunne være til hjelp for dem når de kom i gang med de oppgavene som handlet om utdraget i biografien om Prøysen.

De resterende oppgavene ble diskutert gruppevis i den andre økta, men svarene ble ikke gjenstand for samtaler i plenum. I begge undervisningsøktene beveget læreren

seg fra gruppe til gruppe for å lytte til det elevene sa, mens hun tidvis hadde en aktiv dialog med dem. Innholdet i samtalene ble derfor i mange sammenhenger initiert av læreren. De faglige samtalene avtok noe når læreren beveget seg vekk fra elevene. I siste halvdel av den siste økta fikk jeg en anledning til å komme med innspill og spørsmål til elevene om temaet og det de hadde diskutert, noe som illustrerer lærerens velvillighet og ønske om at jeg skulle få et rikholdig materiale. Plenumssamtalen med elevene, som til en viss grad bar preg av å være et samtaleintervju (Rosengren & Arvidson, 2002, s. 144), varte i omtrent femten minutter. Spørsmålene tok utgangspunkt i de samtalene jeg hadde lyttet til, og de var ment å belyse perspektiver som gjaldt sjangertrekk og elevenes lesninger av utdraget.

Jeg gjennomførte altså tre lærerintervjuer med Hege og observerte to undervisningsøkter hos elevene på VG3. Feltmaterialet mitt utgjør til sammen fem lydopptak fra tre intervjuer (ca. 200 minutter) og to undervisningsøkter (190 minutter). I tillegg kommer sju sider med observasjonsnotater, et ark med arbeidsoppgaver, tre bilder av white board-tavle (tankekart og to definisjoner), et kompendium med kopi av forordet og de tre første kapitlene i Lundes biografi, samt et PDF-dokument med notatene som ble skrevet på tavla i løpet av den første undervisningsøkta, som lærer har kopiert opp til meg. E-postutvekslinger mellom lærer og meg utgjør en del av materialet.

7.9 Behandling og analyse av datamaterialet

Informantenes utsagn analyseres med den hensikt å belyse ulike sider ved barn og unges møter med tre konkrete biografier, og med sjangeren som sådan. I det følgende gjør jeg rede for hvordan jeg har behandlet og analysert feltmaterialet.

7.9.1 Transkribering

Etter å ha samlet inn observasjons- og intervjumaterialet, har jeg transkribert lydopptakene fra de tre klassene. Jeg forstår transkripsjon som en omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210).

Lydopptakene er transkribert ord for ord og i sin fulle utstrekning, men med bare noen enkle, prosodiske markeringer. Jeg har for eksempel markert kort pause i et utsagn med tre prikker: «(...)». I sammenhenger hvor informantene kommer med utrop av emosjonell karakter (for eksempel latter eller nikkning med hodet for å vise at man er enig), står dette oppført i parentes. Kontekstuell informasjon, som hvem som er til stede, hvem som kommer og går og hvor meningsutvekslingen skjer, er markert med kursiv. Det samme gjelder det som elevene eller lærerne leser opp, som for eksempel utdrag fra biografien eller oppgavene de har fått utdelt. For å markere at jeg legger til enkelte ord og uttrykk som informanten har utelatt, men som trengs for å kunne forstå hva vedkommende mener, brukes klammer [...]. Jeg har av praktiske årsaker forkortet mitt eget navn med I-K i de sammenhenger hvor jeg deltar i dialogene med elevene og lærerne. Selv om lærerne har fått navn i metodekapittelet, omtales de som «lærere» i dialogene med elevene. Det gjør det enklere å skille mellom læreren og elevene når man leser analysene. Jeg har valgt å gjengi utsagnene deres i normalisert skriftspråklig bokmål fordi jeg ønsker å fokusere på innholdet i det som sies, og ikke på den talespråklige formen. Dette er også gjort for å bevare anonymiteten til informantene. Det har vært nødvendig å lytte til lydopptakene flere ganger, blant annet på grunn av støyproblematikk, og fordi noen elever snakker fort eller lavt og i munnen på hverandre.

Å transkribere muntlige samtaler vil være et fortolkningsarbeid, der enkelte ord og uttrykk kan overses, eller man utelater pauser eller emosjonelle nyanser som uttrykkes gjennom latter eller sukk. Lydfilene kan tolkes på ulike måter av forskjellige forskere, og derfor kan jeg heller ikke se bort fra at andre kunne avdekket andre meningslag enn det jeg har gjort. Kvale og Brinkman (2015) understreker imidlertid at det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og at et hensiktsmessig spørsmål er «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (s. 212). Jeg har kontinuerlig i transkripsjonsprosessen notert i egen logg ideer og tanker som kan bli sentrale for selve analysen av feltarbeidet. Elevenes (og lærerens) tilbakemeldinger og utsagn har karakter av å være konkrete, tvetydige og i noen sammenhenger motstridende, noe som innebærer at jeg har måttet ta i bruk ulike strategier for å forstå hva de mener.

Feltnotatene er også transkribert, og fungerer kontekstualiserende, det vil si at de rommer observasjoner og refleksjoner som utdyper det øvrige feltmaterialet (lydopptakene). De består dessuten av informasjon om tidspunkter for besøk ved den enkelte skole, hvor observasjonene og intervjuene har foregått, og hva som preger omgivelsene og stemninga på de stedene jeg har besøkt. Feltnotatene har minnet meg på enkelthendelser eller inntrykk som får konsekvenser for hvordan jeg opplever utsagn som er gjengitt i lydopptaket. Det gjelder for eksempel kroppsspråket til enkelte av 9. trinnslevene når de lytter til opplesningen av biografien *Elefantmannen*, og når de ser bildene av ham for første gang. Samtidig kan notatene ved flere gjennomlesninger føre til nye oppdagelser i feltmaterialet når det analyseres (Fangen, 2010, s. 103).

7.9.2 Kategorisering og analyse av datamaterialet

Fremgangsmåten i mitt analysearbeid er begrunnet i kvalitativ innholdsanalyse, ofte omtalt som fortolkende tekstanalyse (Krippendorff, 2004). Kvalitativ innholdsanalyse forstås i denne sammenhengen som en «(...) subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Analysearbeidet innebærer altså at jeg identifiserer og klassifiserer temaer i datamaterialet.

Jeg har latt meg inspirere av to innholdsanalytiske metoder når jeg har bearbeidet og analysert mitt feltmateriale, og disse er *konvensjonell* og *teoridrevet* innholdsanalyse. Et essensielt element ved *konvensjonell innholdsanalyse* er at man koder data induktivt fra transkripsjonene og feltnotatene (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). En slik tilnærming passer godt i de sammenhengene hvor man har en åpen tilnærming til feltmaterialet. Aspekter som jeg oppfatter som interessante, ofte nøkkelord, omtales som koder, og etter hvert som koder som står i en relasjon til hverandre blir systematisert sammen, danner de kategorier. Fordelen ved å etablere kategorier induktivt, er blant annet at perspektiver som jeg ikke har diskutert tidligere i avhandlinga, oppdages og løftes frem. En empirinær tilnærming til analysematerialet

harmonerer godt med den vide problemstillinga som er utgangspunktet for det empiriske feltarbeidet.

Det er vanskelig å ha et helt nøytralt utgangspunkt når man går inn i et feltmateriale, for måten jeg leser feltmaterialet på, vil være påvirket av det teoretiske materialet om biografier som jeg har jobbet med, mine egne leseopplevelser av biografier generelt, analysene av de biografiske tekstene, feltnotatene og transkripsjonene som utgjør mitt primærmateriale. Enkelte koder og kategorier har altså oppstått på bakgrunn av de teoretiske refleksjonene som er gjort tidligere i avhandlinga, noe som minner om det Janne Fauskanger og Reidar Mosvold omtaler som *teoridrevet innholdsanalyse*, der kategorier dannes på bakgrunn av eksisterende teori (2014, s. 130). Hensikten ved en slik tilnærming er å validere eller videreutvikle et eksisterende teoretisk materiale eller rammeverk (Hsieh & Shannon, 2005). Det betyr at jeg tidvis ser etter spor i materialet som på et eller annet vis berører noe av det jeg allerede har redegjort for eller diskutert, og som har å gjøre med nærlesningene og med biografisjangerens karakteristikk. Den teoretiske kunnskapen om biografier er på den måten med og styrer og regulerer det jeg ser etter i observasjonssituasjonen. I praksis betyr dette at det jeg observerer og analyserer blir sett gjennom et «noe» som er med på å forme de tolkningene jeg gjør. Målet er like fullt å finne resultater som kan utvide og berike perspektiver på elevens lesninger av biografisjangeren og sjangeren som sådan. Innholdet i teorikapittelet hjelper meg til å oppdage mønstre i det empiriske materialet.

Analysen bærer til en viss grad preg av å ha en induktiv og en deduktiv tilnærming, men måten jeg forholder meg til disse analysetilnærmingene på veksler stadig vekk mens jeg analyserer dataene. Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2008) understreker at dette gjerne karakteriserer en *abduktiv* tilnærming (2008, s. 55). Det teoretiske og det empiriske materialet omtolkes i lys av hverandre, og forholdet mellom teori og empiri kan sies å være i en vekselvirkning. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at noe av det elevene finner mest interessant ved den enkelte biografi, også får noe oppmerksomhet i mine nærlesninger av biografiene, og i den teoretiske redegjørelsen om biografiens portretter og anekdoter. Egenskaper ved biografien som jeg opplever som interessante, vil styre min analyse av elevutsagnene. Hensikten er den samme: å

få større forståelse for hva det er som karakteriserer biografien og hvilke lese måter biografiene påkaller.

Analysearbeidet har bestått av flere gjennomlesninger av transkripsjonene og feltnotatene, deretter koding av elevutsagnene og kategorisering av kodene. Jeg har jobbet med feltarbeidet fra den enkelte skole hver for seg. Jeg har imidlertid forsøkt å lese det transkriberte materialet på flere måter. Kategoriene har blitt til på bakgrunn av de temaer som jeg fortløpende har oppdaget og funnet interessante i datamaterialet. Jeg har lest gjennom transkripsjonene og kodet de enkelte utsagnene med utgangspunkt i det som er temaer for elevenes meningsutvekslinger, samtidig som jeg har skrevet ned umiddelbare inntrykk, refleksjoner og enkelte analytiske bemerkninger som kan være relevante for den endelige analysen. Derneft har jeg lest mer strategisk og lett etter utsagn som handler om måten elevene leser tekstene på, eller deres oppfatninger om sjangeren som sådan, som for eksempel hvordan elevene definerer biografi, hva og hvordan de samtaler om portretter og anekdoter. Jeg har lett etter enkeltord som kan knyttes til sjangertrekk ved biografien, men jeg har også oppdaget uttalelser av en noe mer generell karakter som kan knyttes til biografens kompleksitet, og som inkluderer verbaltekstlige og visuelle aspekter. Det betyr at kodingen til en viss grad har vært preget av analyse.

Etter hvert som jeg har kodet transkripsjonene, har antall koder blitt mange, men flere koder har et noe sammenfallende innhold og tilhører i neste omgang samme kategori. For eksempel har alle utsagn som har med det visuelle i de tre biografiene å gjøre, blitt kategorisert under benevnelsen «bilder». Under denne kategorien har jeg laget koder som «utsnitt», «fotografier», «portrett» og «fargebruk». I enkelte sammenhenger vil noen av de samme utsagnene tilhøre flere kategorier. Fordi kategoriene er ganske mange, har jeg operert med hovedkategorier og underkategorier, noe som har gjort analysearbeidet mer oversiktlig. Mens «bilder» utgjør en hovedkategori, tilhører «portrett» en underkategori. I tillegg kan underkategoriene organiseres under hverandre, for eksempel i en trestruktur, som viser hvordan underkategoriene kan organiseres i forhold til hverandre. Elevutsagnene har blitt systematisert inn i tabeller (i Word), etter hvilken kategori jeg synes materialet hører under. Tabellene består av en kolonne med hovedkategorier og

underkategorier, en kolonne med elevutsagn og en kolonne med stikkord og refleksjoner som jeg har gjort meg underveis. Jeg har markert hvem som initierer samtalen og tematikken, for å få frem om utsagnet kommer fra elevene selv, eller om utsagnet oppstår i dialog med enten lærer eller meg. Derneft har jeg jobbet med å revidere både kategorier og sitater fysisk, ved å lage lapper med de ulike elevutsagnene som jeg har flyttet rundt på. Dette har gjort kategoriseringen til en dynamisk prosess, der det stadig skjer endringer ved at jeg flytter på elevutsagnene og endrer navn på hovedkategorier og underkategorier. Målet har hele tiden vært å forstå datamaterialet mitt på nye og ulike måter. I analysen som følger siterer jeg ofte fra intervjuene og samtalene for å gjøre elevenes stemmer mest mulig hørbare. Dette henger sammen med prosjektets ambisjon, nemlig å studere biografiene fra elevenes perspektiv.

7.9.3 Etske overveielser

Flere etske overveielser er blitt gjort i forbindelse med feltarbeidet. Dette gjelder ikke minst det å benytte barn som informanter. Jeg har hentet inn samtykkeerklæring fra foresatte ettersom flere av elevene har vært under 16 år. Elever over 16 år har selv skrevet under på en samtykkeerklæring, og det samme gjelder lærerne.¹⁰⁵ I samtykkeerklæringen gir jeg generell informasjon om prosjektet og prosjektets gang, og hvilke plikter jeg som forsker har i forhold til det å anonymisere informantens navn og sitater, og å overholde taushetsplikten. Jeg gjør oppmerksom på at elevene kan trekke seg fra prosjektet når som helst, dersom noen endrer mening om deltakelse. Ingen elever har avstått fra å delta i studien.

Jeg har fått godkjennelse fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Siden denne studien innebærer en forholdsvis nær kontakt mellom meg selv og de personene som jeg forsker på, gjennom lydopptak og signatur på samtykkeerklæringer, vil mitt empiriske materiale inkludere personopplysninger som enten direkte eller indirekte

¹⁰⁵ Samtykkeerklæringer er lagt ved i vedlegg 4.

kan knyttes til enkeltpersoner. Jeg må derfor forholde meg til særskilte etiske regler, som blant annet er nedfelt hos NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Informasjon med identifiserbare opplysninger om personer som deltar i prosjektet, har vært utilgjengelig for andre mens prosjektet har foregått. Alle elever og lærere som har deltatt, har blitt anonymiserte og er gitt pseudonymer. Det samme gjelder navn på skoler. Jeg har ikke kunnet referere til alt elevene har sagt, på grunn av fare for at informasjon kan spores tilbake til den personen som har uttalt seg.

Tidligere i dette kapittelet har jeg beskrevet hvordan jeg har forholdt meg til elevene i klasserommet. Jeg har latt være å oppsøke elever som ikke viser en vilje til å komme i kontakt med meg, og jeg har i stedet valgt å fokusere på de elevene som i større grad har vært engasjerte i arbeidsoppgavene og i samtaler med andre elever. På den måten har jeg praktisert aspektet med frivillighet og samtykke underveis i feltperioden.

7.9.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det gjelder for eksempel måten spørsmål er stilt på i et intervju, eller hvordan man tolker lydfilene i en transkripsjon. En sentral problemstilling som melder seg når man gjør feltarbeid, er hvordan elevenes uttalelser blir skapt. Er det meninger som elevene har, eller skapes de som et resultat av lærerens, forskerens og lydopptakerens tilstedeværelse? I hvor stor grad påvirkes elevenes samtaler av oppgavene de får delt ut, lærerens introduserende ord om biografien eller medelevers syn på den biografiske teksten? Noen spørsmål er særlig sentrale for det feltarbeidet som har vært utført på VG3. Fordi jeg kjenner skoleslaget godt og følgelig har følt en viss forutinntatthet når det gjelder hva elevene måtte kunne om biografier og hvordan lærerne vil organisere sin undervisning, har jeg forsøkt å innta en mer distansert posisjon, der jeg gjør det velkjente til noe «fremmed», til «den anden» (Kampmann, 2000, s. 32).

En utfordring ved den empiriske studien gjelder min aktive rolle som forsker, og hvordan jeg iscenesetter de situasjonene som oppstår i klasserommet. Lærerne utvikler et undervisningsopplegg om biografier fordi jeg ber dem om det, og de blir

tildelt en biografi. Jeg bidrar altså til å skape en undervisningssituasjon som oppstår fordi jeg er til stede. Det hadde imidlertid vært vanskelig å hente inn informasjon om elevers møter med biografiske tekster uten å iscenesette disse situasjonene, for intervjuene med lærerne avslører at de i liten grad underviser i biografier. Dessuten kunne lignende situasjoner ha oppstått dersom lærerene uavhengig av mitt besøk hadde jobbet med biografier i klasserommet.

En annen utfordring er hvilke elever jeg velger å lytte til, når jeg har valgt å bruke én lydopptaker. På alle trinnene har enkelte elever fått en mer fremtredende rolle enn andre, noe som kan skyldes at lydopptakeren har ligget hos elevene flere ganger eller over en lengre periode. Men en like viktig årsak er at noen elever har vært mer muntlig aktive enn andre, og oppsøkt enten læreren eller meg. Noen elever ønsker å fremstå aktive og forsøke å svare «riktig» for å få gode karakterer eller gjøre et godt inntrykk. Resultatet er at inntrykket som skapes er noe ensidig, og at det gir mindre rom for variasjon i det empiriske materialet.

Lærerens bevegelser i klasserommet og involvering i elevenes arbeid har innflytelse på det som blir sagt, og i hvor stor grad den enkelte elev er deltakende. Det finnes flere eksempler på at læreren og jeg stiller ledende spørsmål, eller utfordrer elevenes oppfatninger. Det er også enkelte aspekter ved den biografiske teksten jeg er særlig opptatt av, og som dermed også får mer plass i samtalene med elevene. Hvordan læreren velger å introdusere biografisjangeren og måten sjangeren blir definert på, er med på å etablere en forståelse av sjangeren som kan styre de videre samtalene om sjangeren og den biografiske teksten. Det samme gjelder måten læreren velger å arbeide med den biografiske teksten i klasserommet på. Lærerens valg er igjen styrt av den nasjonale og den lokale læreplanens føringer, eventuelle års- og periodeplaner og de erfaringer som læreren har med elevgruppa.

Min tilstedeværelse og bruk av lydopptakeren har innvirkningskraft på hvor muntlig aktive elevene er, i og med at enkelte elever ikke har ønsket å delta i samtalene når opptakeren har vært i nærheten (dette gjelder spesielt enkelte elever på VG3), eller andre elever blir ekstra aktive for å få oppmerksomhet og bli hørt. At min tilstedeværelse får innflytelse på elevenes atferd, omtales av Elaine Munthe som

observatøreffekten (2005, s. 165). Både nærværet mitt i klasserommet og måten mine spørsmål til elevene har blitt stilt på, kan ha bidratt til at de har fått nye tanker og oppfatninger om sjangeren eller den biografiske teksten underveis i feltarbeidsperioden, noe som får konsekvenser for det som kommer til uttrykk i feltmaterialet.

Selv om dette er faktorer som har påvirket resultatene i den empiriske studien, er skolekonteksten svært velegnet for å kunne samle inn informasjon om unge lesere og deres erfaringer med å lese biografier. Å legge studien til klasserommet innebærer at jeg har tilgang på flere informanter. Elevene er dessuten vant med å lese og snakke om ulike typer sjangre, noe som blir bekreftet når ingen elever er spesielt negative til å lese biografien de får utdelt eller lytter til. I stedet opplever jeg dem som både positive og åpne for å lese tekster som de aller fleste ikke kjenner fra før. Gjennom møtene med elevene i de tre klassene får jeg et godt inntrykk av elevenes perspektiver på biografien som sjanger og de tre biografiske tekstene, selv om ikke alle elevene er like deltakende.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) handler validitet om hvorvidt en empirisk metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes. Gjennom observasjon har jeg fått være vitne til hvordan elevene oppfatter og samtaler om enkelte biografiske tekster, og når jeg også har fått snakke med mange av elevene, har dette gjort det enklere for meg å forstå hva slags tanker de gjør seg om tekstene. Intervjuene har gitt meg en mulighet til å diskutere sjangeren mer utførlig med lærere og elever, og jeg har fått kunnskap om hvordan lærerne og elevene opplever og reflekterer over sjangeren og den biografien de har undervist i.

Kvale og Brinkmann viser også til forskerens integritet når de omtaler validitet i empirisk arbeid (2015, s. 277). Jeg har forsøkt å jobbe med min forutinntatthet som gjelder undervisninga på VG3, og ikke latt mine tidligere erfaringer fra læreryrket komme i veien for det jeg har observert i klasserommet. Det betyr imidlertid ikke at lærerposisjonen er helt borte, men i løpet av feltperioden har jeg utviklet en viss distanse til det jeg observerer.

I de tre neste kapitlene gjør jeg rede for hvordan elever leser og forstår nyere biografier for barn og unge. Jeg har valgt å undersøke elevenes uttalelser fra tre perspektiver. Først gjør jeg rede for elevenes utsagn om biografien som sjanger (kapittel 8). Deretter fokuserer jeg på elevperspektiver om enkelte av portrettene (kapittel 9) og anekdotene (kapittel 10) i de tre biografiene.

8. Elevrefleksjoner over biografisjangeren

I det følgende gjør jeg rede for hva elevene vet om biografien og hvordan de kommer frem til en beskrivelse av sjangeren. Mens verkanalysene ble introdusert hver for seg, presenterer jeg analysene fra den empiriske studien «på tvers», altså blir resultatene fra den empiriske studien organisert tematisk. Det betyr at elevstemmer fra de tre klassene er representerte i alle de tre neste kapitlene.

Klassesamtalene om hva en biografi er, foregår på ulike måter i de tre klassene (8.1-8.3). På 5. trinn innledes dialogene om biografisjangeren gjennom klassesamtaler om Lindgren-biografiens forside. På 9. trinn blir ikke biografien som sjanger omtalt i undervisninga, men er et tema i mitt gruppeintervju med fire elever. På VG3 diskuterer elevene seg frem til en definisjon av biografier i et gruppearbeid, som en introduksjon til arbeidet med et utdrag fra biografien om Prøysen. Samtalene består blant annet av meningsutvekslinger om tekster som har noen sjangermessige likhetstrekk med biografien (8.4). Elevenes samtaler berører også fortellerposisjonen i en biografi, og hvilke konsekvenser fortellerposisjonen har forografiens troverdighet (8.5).

8.1 Grupper- og klassesamtale om biografisjangeren på 5. trinn

På 5. trinn introduseres elevene for biografisjangeren tidlig i den første undervisningsøkta. Lærer Lise viser frem forsiden på biografien *Astrid Lindgren* og innleder en samtale om sjangeren ved å stille følgende spørsmål til elevene:

Lærer: vet dere hva slags type bok dette her er? Når det står navnet på personen på boka her, vet dere hva slags type bok det er?

Spørsmålet signaliserer at læreren i utgangspunktet er opptatt av å undersøke hva elevene vet om biografisjangeren, og ikke nødvendigvis hvordan de opplever det første møtet med denne forsida. Hun forsøker å få elevene til å se sammenhengen

mellom tittelen på boka og hva boka handler om og hva slags type tekst det er, og peker på et sentralt trekk ved biografiske tekster (at navnet på den biograferte som oftest er gjengitt på biografiens forside). Hun får imidlertid lite respons i en ellers ganske aktiv elevgruppe, noe som kan skyldes at elevene sliter med å lese bokas tittel, som har en skrifttype som kan være utfordrende å forstå, eller de har vanskeligheter med å se tittelen fra der de sitter. En annen mulig forklaring kan være at elevene er mer interessert i å samtale om det dominerende bildet på biografiens forside, men at de har vanskeligheter med å identifisere *hvem* boka handler om, da forsidebildet viser Lindgrens ansikt, Pippi-skikkelsen og hennes hest. Pippis fremtoning er nok mer kjent for elevene enn Lindgrens, og det er derfor ikke så overraskende om noen av elevene tror at boka handler om Pippi. Gjenkjennelsen kan også forklare årsaken til Pippis tilstedeværelse på biografiens forside. De fleste nyere norske biografier for barn og unge har et portrett av den biograferte på forsida. Man kan også si at spørsmålet til læreren kan være forvirrende, fordi mange skjønnlitterære bøker har karakterens navn som tittel (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 242), uten at de er biografier. Selv om enkelte av elevene i løpet av feltperioden gir uttrykk for at de har lest flere biografier, er ikke nødvendigvis kjent for dem at en biografi kan ha slike bilder på omslaget, da mange eldre biografier er utsmykket med portrettfotografier på biografiens forside. Læreren hjelper elevene med å reflektere seg frem til hva slags type bok det er:

Lærer: det kunne ha handlet om Pippi. Det her er faktisk en bok om Astrid Lindgren sitt liv. Er det noen som vet hva slags type bok ... eller hva den heter ... en sånn type bok som handler om et persons liv? Noen som vet det? Christine, vil du prøve?

Christine: jeg vet i hvert fall at det er fakta om henne

Lærer: ja, det er fakta om henne

Christine: men jeg vet ikke helt hva det heter

Lærer: nei, men det er fakta om henne, og det er noen andre som har skrevet ned fakta. Det er ikke hun selv som har skrevet den, men det er en annen som har skrevet om henne

Dialogen illustrerer hva slags oppfatninger læreren og eleven har om sjangeren, og hvilke tanker læreren gjør seg om elevenes oppfatninger. For det første, understreker læreren at boka handler om *livet* til den biograferte. At det er livet til Lindgren som er sentralt, kommer også til uttrykk i undervisningsoppleggets læringsmål: «Jeg skal bli ekspert i en del av Astrid Lindgrens liv, og presentere det jeg har lært til de andre i

klassen». Det er usikkert om «livet» omfatter både privatliv og karriere. I biografien om Lindgren får familieliv og oppvekst en sentral plass, men beskrivelsene av (deler av) forfatterskapet er også representert, både i verbalteksten og i bildene. Beskrivelsene av liv og virke «flyter» inn i hverandre, noe som særlig karakteriserer bildene i biografien.¹⁰⁶ Dette kan være årsaken til at læreren utelater å nevne Lindgrens forfatterskap i beskrivelsen av hva en biografi er.

Læreren gjentar to ganger at det er en annen person enn Astrid Lindgren som har skrevet boka, altså understreker hun noe av det som er forskjellen på en biografi og en selvbiografi uten å bruke disse betegnelsene. I dialogen mellom læreren og Christine blir det tydelig at Christine ikke husker hva man vanligvis kaller slike bøker (biografier), men hun har åpenbart et inntrykk av at boka formidler informasjon om den biograferte («jeg vet i hvert fall at det er fakta om henne»). Videre i plenumssamtalen utveksler elevene leseerfaringer med biografier. Av 14 elever er det 3 som hevder å ha lest biografier på et tidligere tidspunkt.¹⁰⁷ De videre samtalene dreier seg om hva de vet om Lindgrens forfatterskap fra før. Mange av elevene gir inntrykk av at de har kjennskap til Lindgrens forfatterskap, spesielt hennes litterære figurer. Deres kjennskap til Lindgrens fiksjonsverden får innflytelse på hvordan de leser og forstår biografens portretter og anekdoter, noe jeg kommer tilbake til i kapitlene 9 og 10. Plenumssamtalen avsluttes med en oppsummering av hva de husker å ha lest om Astrid Lindgren, samt en gjennomgang av de neste timenes gruppearbeid. Det blir ingen flere plenumssamtaler om biografien som sjanger i løpet av feltperioden i denne klassen.

¹⁰⁶ Dette gjorde jeg rede for i kapittel 4.

¹⁰⁷ To av elevene er gutter som forteller i en samtale med meg på et senere tidspunkt at de stort sett har lest biografier om kjente fotballspillere. Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet i forbindelse med en samtale som jeg har med en av guttene. En av jentene har også lest en biografi, men kommer ikke på hva biografien heter (Agnes: «Jeg husker ikke helt hva hun het, da, men vi hadde en sånn bok før og så leste jeg den sammen med Mathea da, og så, ja. Men jeg husker ikke helt hva hun het. Men jeg har...»).

8.2 Grppesamtale om biografisjangeren med elever på 9. trinn

Mens Christine på 5. trinn har forventninger om at teksten om Lindgren formidler fakta om henne, legger noen av elevene på 9. trinn vekt på at biografien har flere egenskaper enn å formidle kunnskap om den biograferte. De fire elevene som deltar i gruppeintervjuet (Thomas, Sigrid, Sigurd og Sandra), hevder å ha god kjennskap til biografisjangeren og omtaler den som en «skolesjanger» fordi det er på skolen de leser denne typen tekster. Disse elevene har altså en større erfaring med biografier fra undervisningssituasjoner enn de andre elevene som jeg møter i løpet av feltperiodene. Dette får jeg bekreftet både gjennom de refleksjonene elevene gjør seg om tidligere møter med biografiske tekster og norsklærerens utsagn i et tidlig intervju om at han liker å bruke biografier i undervisninga. De fire elevene understreker at biografiske tekster har gitt dem flere gode leseropplevelser, og de trekker frem biografien *Hvem var du, Florence Nightingale?*¹⁰⁸ av Gudrun Simonsen fra 1986 som et eksempel på en bok de alle fire har likt å lese. De har også lest biografier i flere fag enn norsk.

Jeg innleder samtalen med å spørre de fire elevene hva en biografi er, og Sigurd svarer følgende: «En fortelling om (...) en person sitt liv». For ham har biografien en fortellende form, noe som forøvrig er karakteristisk for mange nyere biografier for barn og unge (Goga, 2014). Men han legger også vekt på å få frem at det er *livet* til en person som er av interesse i en biografi. Selv om 9. trinnseleven sier at de har erfaring med å lese biografier, opplever jeg gjennom hele intervjuet at det er utfordrende å få dem til å komme med en grundigere karakteristikk av sjangeren. Kanskje skyldes det at intervjusituasjonen oppleves som noe formell, og at dette gjør det vanskelig for dem å engasjere seg eller å tørre å komme med innspill. At de er noe tilbakeholdne, kan tyde på at de trenger mer tid på seg til å bli fortrolige med

¹⁰⁸ I forbindelse med det første lærerintervjuet blir det klart at elevene har lest denne biografien i undervisningssammenheng. Biografien inneholder en kronologisk fremstilling av Nightingales liv, fra tidlige barndomsår til hennes død, og den inneholder blant annet dagboknotater og utdrag fra brev, ført i pennen av Nightingale selv.

situasjonen, eller så har de i liten grad diskutert eller reflektert over sjangeren som sådan på skolen.

For å få elevene til å tenke gjennom hva som karakteriserer en biografi, ber jeg dem om å beskrive biografien i lys av *romanen*. Elevene gir tidlig i intervjuet uttrykk for at de kjenner romansjangeren godt, og Sigrid og Sandra hevder at de leser mange romaner på fritida. Jeg ønsker altså å aktivere forkunnskapene deres, noe som kan bidra til at de blir tryggere på situasjonen og kan vise til tidligere erfaringer med litteratur. Gjennom gruppedialogen håper jeg at de sammen kan få et klarere bilde av hva det er som karakteriserer biografien ved å ta utgangspunkt i en sjanger de hevder å kjenne godt.

De fire elevenes kommentarer til hva som skiller romanen og biografier, dreier seg om omfanget og kronologien i det som blir fortalt. Ifølge Sandra handler en roman ofte om «en del av livet og ikke hele livet. En biografi går fort igjennom det, kanskje? Går liksom gjennom hele». Sandra synes å mene at en biografi har beskrivelser av et helt livsløp, mens en roman kan handle om deler av et liv. Samtidig forstår jeg Sandras spørrende utsagn («En biografi går fort igjennom det, kanskje?») dithen at fordi biografien skal skildre et helt liv, vil biografien i mindre grad dvele ved enkelte hendelser eller epoker. Thomas er imidlertid ikke helt enig med Sandra, og hevder at: “Det trenger ikke handle om hele livet i en biografi, heller, da”. Kanskje har han lest eller kjenner til biografier der biografen har valgt å ta utgangspunkt i enkelte situasjoner eller perioder i livet til den biograferte, noe som er mindre vanlig i nyere biografier for barn og unge¹⁰⁹, eller at de har en mer tematisk fremstilling av den biografertes liv og virke. Utsagnet kan også være et tegn på at han har erfaring med å lese biografier om yngre mennesker, som for eksempel popstjerner eller

¹⁰⁹ Dette er nok noe som i større grad preger biografier skrevet for voksne, selv om det er utgitt enkelte idrettsbiografier for barn og unge som kun tar for seg en liten del av et forventet langt liv. Flere biografiske utgivelser for voksne beskriver deler av den biografertes liv, for eksempel barndommen, i påvente av en biografi nummer to, som beskriver en periode senere i livet til vedkommende. Et eksempel er Edvard Hoems biografier om Bjørnstjerne Bjørnson fra 2009, 2010, 2011 og 2013.

fotballspillere, der fremstillingens omfang naturlig nok er avgrenset på grunn av den biografertes unge alder og at den biograferte fortsatt lever.

Thomas gir i en annen sammenheng uttrykk for at han foretrekker å lese historiske tekster på fritiden, en lesererfaring han tar med seg inn i gruppesamtalen. Ifølge Knut Kjeldstadli (1999) inneholder historiske tekster også beskrivelser av enkeltpersoners liv og virke, men representerer som oftest et større miljø, «(...) slik at livsløpet blir et fokus, et speil, for det samfunnet som omgir ham eller henne» (1999, s. 31).¹¹⁰ I slike tekster blir de biografiske trekkene elementer i en større tekst. Det er mulig at Thomas ser noen likhetstrekk mellom historiske tekster som han har lest, og de biografiene han kjenner til eller har møtt på skolen. Tilfanget og de ulike typer av anekdoter er for eksempel noe som gjelder både for biografiske og historiske tekster (Gossman, 2006).

Sigrids oppfatninger av roman og biografi kommer til uttrykk når hun sier at «jeg tenker at det er ikke så veldig stor forskjell, egentlig. Bortsett fra at det er en oppdiktet person», men legger vekt på at karakteren i en biografi handler om et virkelig menneske. Dette er en oppfatning som også Sigurd vektlegger, da han like etterpå kommer med en beskrivelse av biografien som synes å oppsummere utsagnene han og Sigrid kommer med:

Sigurd: jeg tror forskjellen er at i en biografi så handler det om en person som har levd, og i en roman så er det en oppdiktet person

At Sigurd kommenterer at biografien handler om personer som *har levd*, kan ha noe å gjøre med at han ikke har lest så mange biografier om nålevende skikkelser. Dette inntrykket blir bekreftet av læreren i et av lærerintervjuene, da han kommer med eksempler på biografier som elevene har lest.

¹¹⁰ Egeland (2000) viser i flere sammenhenger til de åpenbare likhetstrekkene mellom historietekster og biografiske tekster og diskuterer blant annet hvorvidt biografien kan sies å være en undersjanger av historietekster, da begge omfatter beskrivelser av mennesker og hendelser som «hører fortiden til» (s. 74). Hun gjør leseren allikevel oppmerksom på hvordan opphavet er ulikt, og at mens historieteksten handler om enkelthendelser, er biografien opptatt av de menneskene som er tilknyttet hendelsene.

Videre i gruppeintervjuet gjør elevene seg noen tanker om hvordan biografier og romaner forholder seg til virkeligheten på ulike måter, og hvilken effekt tekstene har på leserne. For Thomas gjør biografien et ekstra inntrykk når han vet at den handler om virkelige mennesker:

Thomas: at folk faktisk har vært sånn. At det ikke er funnet på

Sigrid: det kan jo være en ... det blir jo en sånn ... åhh ... hva er det det kalles, sånn derre ... nå husker jeg... jo, metafor! På en måte. Uansett, alle romaner er en metafor, på en måte, som forteller noe om virkeligheten. De fleste, i hvert fall. Sånn at det sier noe bak det, liksom. Det inntrykket hadde vi fått også, hvis det var en roman eller en novelle (de andre nikker bekreftende). Men det [biografien] sier noe ekstra. Men ... ja ... jeg kan godt tenke meg at folk har vært sånn

Sigurd: en roman gjør inntrykk på deg, men når man får vite at det man har lest, er sant, så blir det litt mer sånn ... oi!

Thomas og Sigurd synes å ha tro på at biografien gir et virkelighetsnært bilde av menneskers liv og virke. Biografien synes for dem å speile verden, og at den virkeligheten som biografien presenterer gjør et større inntrykk på dem enn den virkeligheten som kommer til uttrykk gjennom andre sjangre. Den virkelighetseffekten som biografien gir, overskygger at biografien er en gjengivelse og et resultat av biografens grep. Ifølge Sigrid kan romaner også handle om virkeligheten, men på en annen måte. Hun hevder at en roman representerer en metaforisk gjengivelse av virkeligheten, en oppfatning som kan knyttes til det Annjeanette Wiese omtaler som «fictional truth» innenfor skjønnlitteraturen, altså «(...) statements and implications that are expressed in terms of truths about human experience» (2015, s. 69). Teksten viser ikke direkte til virkelige hendelser eller forhold, men leseren opplever en eller annen form for gjenkjennelse i møtet med teksten, og noe ved teksten erfares som allmenngyldig. Sigrid berører sider ved litteraturen som Rosenblatt (2002) er særlig opptatt av, når hun hevder at litterære verk tematiserer etiske problemstillinger og verdier som oppleves som relevante eller gjenkjennelige for leseren. Dette får konsekvenser for hvordan leseren opplever teksten: «När studenten har blivit berörd av ett litterärt verk kommer han att fundera över frågor om rätt eller fel, beundransvärda eller antisociala egenskaper, rättferdiga eller orättferdiga handlingar» (s. 28-29). Denne innlevelsen i teksten styrkes hos Sigrid når tekstene oppleves som mer virkelighetsnære. Innholdet i en roman blir i så

måte ikke oppfattet som en direkte beskrivelse av virkelige forhold, men *ligner* virkeligheten. Derfor har den en annen effekt på leseren enn biografien, ifølge henne. På samme tid er hun opptatt av å få frem at det ikke er *så* stor forskjell på biografien og romanen, ved å komme med et eksempel på et møte med en tekst hun har likt godt, og som har noen likheter med en biografi:

Sigrid: jeg leste en kjempebra fantasy ... eller jeg leste to bøker i en serie ... nummer tre har ikke kommet ut enda. Den handler om noe som er i nåtid i en annen tid og forteller livshistorien sin til en som skriver den ned. Så han forteller på en måte om fortiden sin, fra han er liten og hva som skjer oppover. Det er en kjempeinteressant bok

Sigrids utsagn tyder på at hun ser noen likheter mellom biografien og litteratur (fantasy-litteratur) som har en slags fiktiv selvbiografisk fremstilling. Hun beskriver ulike tidsrelasjoner mellom historie og diskurs og fortellerens posisjonering, uten at det kommer frem om dette er noe som særpreger biografien eller romanen. Hennes interesse for, og erfaring med å lese fantasy-litteratur overskygger til tider samtals hovedfokus, nemlig hva det er som karakteriserer biografier. Resultatet er at hun leter etter flere likheter mellom de to sjangrene enn å utforske biografis egenart. Hennes begeistring for den ukronologiske fremstillinga i den fantasyromanen hun viser til, synes ellers å indikere at hun ikke har opplevd å lese en biografi som avviker fra en kronologisk fremstilling.

8.3 Gruppe- og klassesamtaler om biografisjangeren på VG3

At biografien rommer informasjon om et levd liv, blir nevnt og diskutert i VG3-klassen, når elevene blant annet skal svare på spørsmålet «Hva er en biografi?» i forbindelse med et gruppearbeid om biografien *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*. En elevgruppe bestående av Åsmund, Anders og Roar trenger hjelp fra læreren med å komme frem til en god beskrivelse av hva det er som karakteriserer en biografi:

Åsmund: er det en fortelling i tredje person?

Lærer: ja, du kan bruke ordet fortelling, ja. Når man skriver en tekst om én eller flere personer, er det gjerne mye mer åpent hva slags sjanger det skal være

Anders: eller litterært verk

Lærer: ja. Litterært verk er et veldig fint ord

Åsmund har inntrykk av at det er vanlig med en tredjepersonsforteller i biografier, men er ikke helt sikker. Det kan tyde på at han har en viss oppfatning om forskjellen på biografier og selvbiografier, selv om han ikke bruker disse betegnelse i dialogen med læreren. Som Sigurd på 9. trinn bruker Åsmund begrepet «fortelling» om biografien. Fortelling er antakeligvis et uttrykk som Åsmund kjenner godt, og viser til en narrativ fremstilling, men brukes i denne sammenhengen som et synonym til «litterært verk», et uttrykk som ofte anvendes om en tekst med en viss størrelse og betydning (Lothe, Refsum & Solberg, 2007, s. 239), og ikke nødvendigvis om fortellermåten. Utsagnet fra Anders kan forstås som en korrigerende eller supplerende kommentar til Åsmunds, men kan også være et uttrykk for at Anders ønsker å vise læreren at han har et visst faglig vokabular. Uttrykket «verk» antyder forbindelseslinjer til noe som er konstruert, som et reisverk eller et industrianlegg, og kan fungere som et bilde på den nye biografiens kompleksitet, et resultat av biografens endelige rekonstruksjon av et levd liv, og bearbeidelsen av et ukjent antall kilder. Bildet skaper også assosiasjoner til nyere sakprosalitteratur generelt, som ifølge Merveldt (2018) er både «(...) complex, playful, and innovative – and thus worthy of critical attention – as the narrative picturebooks» (s. 234).

Samtalene blant elevene på VG3 rommer flere refleksjoner over biografiens fremstillingsform. Roar spør læreren om en biografi kan være et handlingsreferat. Et referat viser til en gjengivelse av et eller annet slag, enten det er knyttet til muntlig (som for eksempel et møte) eller skriftlig aktivitet (for eksempel et sammendrag av en tekst). Selv om handlingsreferat ikke nødvendigvis er dekkende nok for hva som karakteriserer en biografisk tekst, skaper uttrykket allikevel assosiasjoner til biografens arbeid med kildematerialet sitt, at hun eller han må gjøre et avgrensingsarbeid, og at biografens endelige tekst er en gjengivelse av det hun eller han har lest eller hørt.

En annen elevgruppe bestående av Rannveig, Silje og Tanja tar blant annet utgangspunkt i hvem den *biograferte er* og *omfanget* av det som fortelles når de forsøker å diskutere seg frem til hva det er som karakteriserer en biografi:

Rannveig: vet dere hva en biografi er?

Silje: jeg tenker, er det ikke en sånn derre om en person?

Tanja: om livet til en person?

Silje: men det kan og være ... det kan sikkert være biografi fra fødsel til død, liksom, men det kan også være ... en tjuetåring kan også skrive en biografi. Om hvordan livet har vært

Rannveigs spørsmål besvares av Silje, som foreslår at biografien handler om en person og vedkommende sitt liv, en forklaring som ligner på den som læreren på 5. trinn gav («Det her er faktisk en bok om Astrid Lindgren sitt liv»). Tanja har (som Sandra på 9. trinn) en oppfatning om at biografians handling har en viss utstrekning, noe som understrekes av Silje, når hun gjør de andre oppmerksomme på at en biografi handler om et helt livsløp («fra fødsel til død»), men at dette livet også kan være kort. En oppfatning om at biografien først og fremst inneholder en kronologisk fremstilling ligger til grunn for en slik kommentar. Utsagnet «en tjuetåring kan også skrive en biografi» kan forstås dithen at en biograf enten kan være ung, eller at den biograferte er ung, og at Silje egentlig beskriver en selvbiografi. De tre jentene er enige om at en biografi må ha en viss lengde for å kunne beskrive et helt liv, og Siljes kommentar: «Spørsmålet er vel hvor mye en biografi må inneholde, på en måte. Hvor mye fakta» viser at hun har en formening om at en biografi først og fremst skal gi informasjon om den biograferte, men at biografen må gjøre en avgrensning. Hva som blir fortalt i en biografi, blir ytterligere kommentert av Tanja og Silje:

Tanja: det kommer an på hva man legger vekt på

Silje: jeg tenker at dersom man forteller om bare en hendelse, du må liksom fortelle om ganske mye av livet ditt

Silje poengterer her at en biografi er en historie med stor tidsutstrekning, som ikke bare omfatter én hendelse, og at den som skriver, gjør noen valg når det gjelder hva som skal være med. Hennes utsagn «(...) du må liksom fortelle om ganske mye av livet ditt» avslører at hun også her blander biografier og selvbiografier, eller at hun tenker at en biografert må fortelle om livet sitt til en biograf for at det skal bli en biografi.

Videre er Tanja og Silje opptatt av hvem den biograferte er. Dette blir diskutert videre i elevgruppa:

Tanja: må det handle om mennesker, da?
Rannveig: nei, men hvis vi sier at det handler om et enkeltindivid, må det vel ikke nødvendigvis være om et menneske?
Tanja: men en biografi om trær?
(ler)
Silje: hvordan skal du kunne...
Rannveig: du utforsker jo det, på en måte?
Silje: nei, nå synes jeg vi gikk litt langt utenfor normalen her
Rannveig: Jeg tror egentlig det bare er om mennesker
Silje: hvis vi sier at det er om et individ da
Tanja: men hva med Julius da? Han her apen i Kristiansand? Han har en egen biografi
(lærer ankommer)
Lærer: nå har det sklidd ut her
Silje: hæ? Nei, vi diskuterer om det handler om en skapning på en måte. Det må være om et menneske?
Tanja: Julius er jo en skapning, men ikke et menneske?
Lærer: Julius, ja. Ok

Siljes oppfølgingsspørsmål om hvorvidt den biograferte trenger å være et levende objekt, minner om at det er gitt ut biografier om dyr. Rannveigs andre kommentar «du utforsker jo det, på en måte?» dreier seg om hvordan biografen posisjonerer seg i sitt arbeid med å skulle gjengi livet til et annet individ, og Rannveig forsøker å sette seg inn i biografens sted. «Utforsking» innebærer at noe eller noen undersøkes fra ulike sider, og er i så måte en god beskrivelse på den aktiviteten biografen (og illustratøren) gjør. Biografens arbeid er blitt beskrevet på ulike måter blant biografiforskerne. Egeland (2000, s. 97) sammenligner biografens arbeid med en mosaikklegger; biografen forsøker å sette sammen flere biter av et levd liv til et hele, mens Benton (2007, s. 77) gjør rede for hvordan biografen først samler sammen faktiske opplysninger, for deretter å sette opplysningene inn i en kronologisk orden, som blant annet innebærer at biografen skriver frem en relasjon mellom biografen og den biograferte. Både Egeland og Benton understreker viktigheten av å utforske kildene grundig før biografen utarbeider sin bearbeidede gjengivelse av disse kildene. Rannveigs beskrivelse av biografens «utforskende» posisjon kan også knyttes til fortellerens posisjonering i forhold til den biograferte i den biografiske teksten. En tilstedeværende forteller som inntar en aktiv posisjon og kommenterer og tolker det som beskrives (Nadel, 1984), kan også sies å ha en utforskende posisjon i biografien. Rannveigs kommentar om at en biografis arbeid har en utforskende tilnærming skaper noen assosiasjoner til hvordan *leseren* inntar en utforskende posisjon når han eller

hun leser en biografi. Leseren forsøker å innhente informasjon om den biograferte fra biografens tekst og bilder, for å få en større innsikt i og forståelse av hvem den biograferte er, som for eksempel sammenhengen mellom liv og virke.

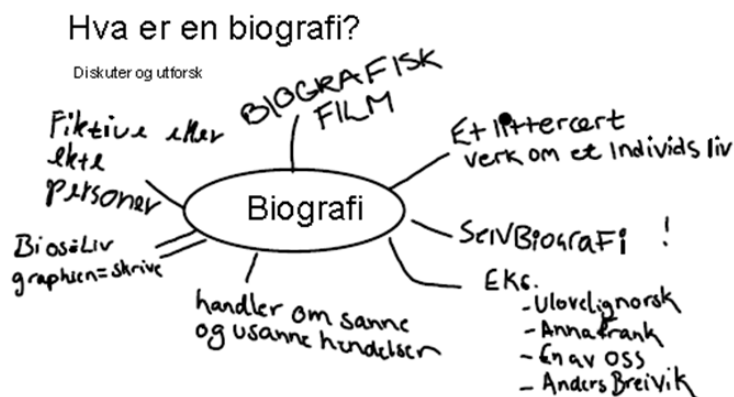
Tanja trekker frem Julius som et eksempel på at det har blitt gitt ut biografier om dyr, for å understreke at en biografi ikke nødvendigvis trenger å handle om mennesker. Hennes kjennskap til denne biografien er et bidrag til samtalen om hvem den biograferte kan være, og elevenes innspill og forslag om at *individ* er et bedre uttrykk enn *menneske* gjenspeiles i min definisjon av nyere biografier for barn og unge i kapittel 1.¹¹¹ Elevenes meningsutvekslinger om den biograferte kunne i neste omgang vært en ytterligere diskusjon om hva en biografi egentlig er, og kan være. Dialogen mellom elevene er et tegn på at dette er noe som engasjerer dem, samtidig som de berører aspekter ved biografien som kan være problematiske. For i hvor stor grad kan man bli «kjent» med et dyr? Hvor enkelt er det å forstå hva et dyr tenker og føler? Og hvilke kilder forholder man seg til? Elevenes reaksjoner bidrar til noen felles oppfatninger i diskusjonene om hvem den biograferte kan være, men det oppstår også nye spørsmål.

Gjennom samtalene om biografien som sjanger kommer det frem hva det er ved sjangeren som appellerer til elevene. Flere synes å mene at motivasjonen for å lese en biografi henger sammen med ønsket om å forstå et menneskes liv og handlinger bedre. Dette kommer til uttrykk i en klassesamtale i den siste undervisningsøkta, når jeg spør elevene hvem de kunne tenke seg å lese biografier om, og hvorfor. Una svarer at hun vil lese om Anders Behring Breivik «fordi jeg lurer på hva som skjer i hodet hans», og Åsmund supplerer henne med å si at biografien kan fungere som en «psykologisk analyse». Elevene gir altså uttrykk for at biografien kan være et verktøy for å kunne få en større forståelse av den biografertes tankegang og handlinger. Fatimas påfølgende kommentar: «Ja, det tenkte jeg også. Gjøre en analyse av ham, hva er årsaken» bekrefter et slikt ønske. I dette ligger det en oppfatning av at

¹¹¹ Se 1.7 for begrepsavklaringer.

biografien kan forklare menneskers handlinger, uten at elevene problematiserer hvilke kilder en biograf legger til grunn for en slik beskrivelse, og hvordan «analysen» skal komme til uttrykk. At en biografi kan ha andre kvaliteter enn å skulle analysere eller forklare et menneskes egenskaper, blir heller ikke berørt.

Mot slutten av den første undervisningsøkta oppsummerer VG3-elevne det de har kommet frem til, ved å presentere sine definisjoner. Hver elevgruppe kommer frem til tavla og skriver ned gruppas forklaring på hva som karakteriserer en biografi:



Figur 1. Tankekart fra white board-tavle VG3.

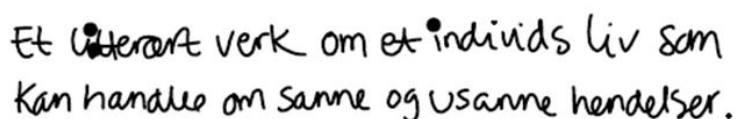
Etter den første undervisningsøkta viser enkelte av elevsvarene at flere av elevene forstår biografien som en tekst som kan handle om «sanne og usanne hendelser» og «fiktive eller ekte personer», noe som tilsier at de opplever grensene mellom fiksjon og virkelighet i biografier som vage, eller at de synes det er vanskelig å skille biografien fra sjangre med en narrativ fremstilling. Det er interessant at de er klar over at ikke alt i en biografi er «sant», uten at det kommer frem hva det er ved biografien som gir dem dette inntrykket. Eksemplene som en elevgruppe har skrevet ned (Anders Breivik, *En av oss*, Anne Frank, *Ulovlig norsk*) bekrefter usikkerheten som råder om forskjellen på en biografi og andre «virkelighetssjangre», da bøkene det vises til ikke kan sies å være biografier.¹¹² Fellestrekket ved bøkene er at de

¹¹² Elevene viser her til Åsne Seierstads *En av oss: en fortelling om Norge* (2013), *Anne Franks dagbok* (Frank & Engen, 2010; Frank & Haugen, 1996) og *Ulovlig norsk* av Maria Amelie (2010).

handler om virkelige mennesker, uten at dette blir utgangspunktet for videre samtaler om «virkelighetsnære» sjangre og hva som karakteriserer disse.

Målet med gruppearbeidet for den første økta er å komme frem til en felles definisjon av hva det er som karakteriserer en biografi. Læreren forsøker mot slutten av økta å få elevene til å diskutere seg frem til en definisjon i fellesskap, på bakgrunn av de forslagene som foreligger på tavla. Dette viser seg å være vanskelig. Få elever er villige til å komme med en endelig definisjon, noe som kan skyldes at elevene er usikre på hva som skiller biografien fra enkelte andre sjangre. Læreren forsøker å lage en definisjon på bakgrunn av elevenes stikkord, og den endelige definisjonen lyder slik:

Lag en definisjon



Et litterært verk om et individs liv som
kan handle om sanne og usanne hendelser.

Figur 2. Elevers definisjon av biografi på white board-tavle.

Også her understrekes det at teksten kan favne beskrivelser som er sanne og usanne, en oppfatning som utfordrer synet på at en biografi først og fremst skal gjengi så etterrettelig informasjon som mulig, noe som blir understreket gjennom den «biografiske pakten» mellom biografen og leseren (Egeland, 2000, s. 86-87). Elevgruppens bidrag signaliserer at de opplever biografien som en sjanger som inneholder både «usanne» og «sanne» elementer, uten at de greier å diskutere seg frem til hvordan det sanne og usanne kommer til uttrykk. De synes også det er vanskelig å skille mellom forskjellige sjangre som oppleves som virkelighetsnære.

Avslutningsvis introduseres elevene for lærerens definisjon av biografier, en definisjon som i større grad understreker biografens sakpregede natur og kravet om etterrettelighet:

En biografi er en tekst som en forfatter skriver for å fortelle om livet til en person. Personen i en biografi lever eller har levd i virkeligheten, og hendelsene som fortelles, har virkelig skjedd. Derfor er det viktig at faktaopplysningene i teksten er korrekte. Jo mer forfatteren klarer å finne ut om personen, jo mer levende blir personen gjennom biografien.

I mye større grad enn elevene understreker læreren at det som står i en biografi skal være sant. Som enkelte av elevene på 5. trinn, er hun opptatt av at biografien skal bestå av faktaopplysninger om den biograferte, og at tilfanget av kilder har betydning for hvor levende personen blir beskrevet. Sannhet og fremstillingsform henger sammen. At levendegjøring kan skje gjennom narrative og visuelle uttrykksformer, blir ikke diskutert eller poengtert, verken av læreren eller elevene. En annen forskjell på de to definisjonene gjelder den biograferte. Enkelte elever diskuterer hvorvidt den biograferte kan være et dyr, noe som gjenspeiles i definisjonen som læreren utarbeider på bakgrunn av elevenes respons. I denne definisjonen brukes «individ» om den biograferte, mens i lærerens endelige definisjon anvendes «menneske», noe som utelater biografier som handler om dyr.

Det er sannsynlig at lærerens definisjon får konsekvenser for elevenes videre samtaler om sjangeren og tekstutdraget de får utdelt. Elevene på VG3 er i den første undervisningsøkta lite opptatte av kildeomfang og hvorvidt kildene er troverdige, men dette blir aktualisert når de leser og diskuterer utdraget fra biografien om Prøysen.

Gjennom meningsutvekslinger i de tre klassene om biografisjangeren får elevene utløp for sin kunnskap, sine holdninger og erfaringer med biografien og andre sjangre som på et eller annet vis har noen fellestrekk med biografien, noe som bidrar til at de enkelte gruppesamtaler er unike. Samtalene tar utgangspunkt i spørsmål som læreren eller undertegnende stiller, men det er elevene som selv styrer samtalene videre. I det neste avsnittet utforsker jeg hvordan samtalene inkluderer bestemte tekster.

8.4 Elevenes tekstuelle forbindelser i samtaler om biografien

Så langt har jeg vist hvordan elevene forsøker å komme frem til hva en biografi er, gjennom diskusjoner om hva eller hvem en biografi handler om, hvordan informasjon om den biograferte formidles, og om den biografiske fremstillingen omfatter deler eller hele livet til den biograferte. Vi har sett at elevene i flere sammenhenger henter

inspirasjon fra egne leseropplevelser for å kunne skape et tydeligere inntrykk av hva det er som karakteriserer biografien. Gjennom et samspill i grupper får elevene utløp for sine lesererfaringer, og med biografiflignende tekster spesielt, noe som får konsekvenser for hvordan de forstår sjangeren.

I dette kapittelet ser jeg nærmere på hvordan elevene tar utgangspunkt i disse leseropplevelsene og kjennskap til andre tekster når de diskuterer hva som karakteriserer biografien og den biografiske teksten. Samtalene illustrerer hvordan ulike tekster er knyttet til hverandre, noe som minner om det Gérard Genette (1997) omtaler som transtekstualitet. Transtekstuelle forbindelser er «(...) all that sets the text in a relationship, whether obvious or concealed, with other texts» (Genette, 1997a, s. 1). Begrepet fungerer som en fellesbetegnelse for ulike typer tekstuelle relasjoner,¹¹³ og kaster lys over elevenes utsagn som inkluderer andre tekster, sjangrer og teksttyper når de samtaler om biografien som sjanger og de biografiske tekstene.

De tekstuelle forbindelsene blir synlige når elevene diskuterer biografisjangeren som sådan, og når de samtaler om den biografiske teksten de har blitt presentert for. Flere elever på VG3 kommer med eksempler på tekster som de mener er, eller kan være biografier. I en dialog med læreren gir Alina, Fatima og Una uttrykk for at de er usikre på hvorvidt *Anne Franks dagbok* er et eksempel på en biografi:

Alina: men hva med Anne Frank?

Fatima: Anne Frank, ja

Alina: er ikke det en biografi?

Lærer: Anne Franks dagbok?

Fatima: ja

Lærer: mm (nikker)

Alina: der hun blir stengt inne. Du har lest den derre Anne Frank (henvender seg til Fatima)

Lærer: hvorfor vil dere si at det er en biografi, da?

¹¹³ Genette viser til fem tekstuelle forbindelser, som i ulik grad beskriver sammenhengen mellom ulike tekster. Mens intertekstualitet brukes om den faktiske tekstens tilstedeværelse i en annen tekst, forklares hypertekstualitet med «(...) any relationship uniting a text B (which I shall call the *hypertext*) to an earlier text A (I shall, of course, call it the *hypotext*), upon which it is grafted in a manner that is not of commentary» (1997b, s. 5). Dette implisitte forholdet mellom to tekster omtales som en transformasjon, og forekommer når hyperteksten «bruker» hypoteksten uten at det vises til den. Paratekstuelle referanser gjelder de peritekster og epitekster som er tilknyttet den enkelte tekst, mens arketekstualitet (Genette, 1997b, s. 4) regnes som den mest abstrakte og impliserte kategorien, og viser til «tause» tekstrelasjoner som kan angå sjanger, diskurs eller modus. Metatekstualitet innebærer blant annet at en tekst kommenterer en annen tekst, uten at denne teksten omtales eksplisitt.

Una: fordi hun snakker om seg selv og livet
Alina: ja, og de situasjonene hun var i
Lærer: og er det sanne eller usanne hendelser?
Alina og Fatima (i munnen på hverandre): sanne
Una: vi tror det i hvert fall

Til tross for at læreren gjentar bokens fulle tittel og dermed også signaliserer at dette er en dagbok, oppfatter jentene at *Anne Franks dagbok* er en biografi. Lærerens neste spørsmål «hvorfors vil dere si at det er en biografi, da?» oppfordrer dem til å begrunne dette, og jentene svarer «fordi hun snakker om seg selv og livet» og «Ja, og de situasjonene hun var i». Unas svar «fordi hun snakker om seg selv og livet» tilsier at hun tar utgangspunkt i hvem det er som forteller, og hva teksten handler om, når hun konstaterer at det er en biografi. Una understreker dermed noen tekstuelle forbindelser mellom tekster hvor fortelleren kommer med bekjennelser av privat eller personlig art, også omtalt som «intimgenre» av Egeland (2000, s. 94). Eksempler på slike sjangre er dagboka og selvbiografien. Men slike bekjennelser *kan* også være representerte i biografier, ved at en lar den biografertes egen stemme komme til uttrykk, for eksempel gjennom utdrag fra dagboknotater eller brev.¹¹⁴ Elevene gir uttrykk for at en biografi handler om et menneskes liv, men heller ikke denne gangen har de klart for seg hva som er forskjellene på biografier og «intimsjangerne». Dialogen illustrerer også at elevene opplever at en jeg-forteller som representerer en virkelig person er en kilde til sannferdig informasjon.

Anne Franks dagbok nevnes også i en annen elevgruppe på VG3 på et tidlig tidspunkt i gruppearbeidet, når Rannveig, Tanja og Silje diskuterer hva som karakteriserer en biografi. Også disse elevene forsøker å resonnerer seg frem til en passende beskrivelse av sjangeren ved å nevne noen biografilignende tekster eller skikkelser som de mener har blitt biografert:

Rannveig: den første jeg tenker på, er Anne Franks dagbok (ler), men jeg vet ikke, er det en biografi?
Tanja: jeg tenkte på Zlatan

¹¹⁴ I kapittel 4 viser jeg eksempler på hvordan den biografertes stemme kommer til uttrykk i Prøysen-biografien. Men på dette tidspunktet har elevene ennå ikke lest utdraget.

(latter fra alle tre)
Silje: ja, men jeg er enig, du kan jo ha alt fra historiske personer, som Anne Frank, som han Henry Oliver Rinnan, han grunnleggeren av Rinnan, liksom
Tanja: og Sophie Elise
Silje: ja, så har du Sophie Elise, og forbilder, Zlatan, Messi og den gjengen der
Rannveig: ja, det er sant
(ler)

Rannveigs forslag (*Anne Franks dagbok*) synes å være et forsøk på å avgrense hva som kan sies å være en biografi. Som Alina i den andre elevgruppa gir Rannveig uttrykk for at hun ikke er sikker på om *Anne Franks dagbok* er en biografi, men ingen av de andre bekrefter eller avkrefter dette, og det blir heller ikke diskutert videre. Dialogen mellom elevene viser forøvrig at de kjenner til flere bøker som kan antas å være biografier, eller personer som har blitt biografert, noe som Siljes kommentar understreker: «Ja, men jeg er enig, du kan jo ha alt fra historiske personer, som Anne Frank, som han Henry Oliver Rinnan, han grunnleggeren av Rinnan, liksom». Siljes siste replikk kan forstås som en kommentar om at den biograferte ikke alltid trenger å være et forbilde som har utrettet store og gode handlinger. At elevene begynner å le flere ganger i denne dialogen, kan skyldes at de er usikre på det de foreslår, altså at de ler for å virke mindre påståelige. Latteren kan ellers være et tegn på at de enten blir overrasket over at de kjenner til så mange ulike mennesker som har blitt biograferte, eller de synes det er komisk at noen har skrevet om disse skikkelsene, da de er forholdsvis ulike. Kombinasjonen av kjente skikkelser fra andre verdenskrig (Rinnan og Frank), og nålevende unge mennesker med ulik bakgrunn og karriere (bloggeren Sophie Elise, fotballspillerne Zlatan og Messi), illustrerer mangfoldet av biografier og biografilignende tekster som elevene på en eller annen måte har hørt om eller lest, og som nevnes i forbindelse med samtaler om biografisjangeren.¹¹⁵ Elevene nevner både kvinner og menn, med nasjonal og internasjonal bakgrunn. De synes i så måte å være ganske åpne for hvem den biograferte kan være, og stiller ikke i denne

¹¹⁵ Når det gjelder biografien om Zlatan, vil jeg anta at elevene viser til selvbiografien som ble utgitt i Norge i 2011, og som er skrevet av Zlatan Ibrahimovic og David Lagercrantz. Boka om Sophie Elise Isachsen fra 2016 er en selvbiografi, mens det er gitt ut flere biografier om Henry Oliver Rinnan for voksne, blant annet Per Hanssons *Hvem var Henry Rinnan?* fra 1972 og *Rinnan. Et nærbilde* av Aage Georg Sivertsen fra 1995.

sammenhengen noen tydelige krav til hva den biograferte skal ha oppnådd for å bli biografert. Elevenes opprømsing av hvem den biograferte kan være, gjenspeiler de betraktningene jeg gjør om hvem den biograferte er i nyere, norske biografier i avhandlingas sjangerhistoriske gjennomgang (kapittel 2).

Samtalene understreker hvordan elevene skaper noen tekstrelasjoner mellom tekster som har flere av de samme sjangertrekkene. At elevene gjør så mange tekstuelle forbindelser mellom *Anne Franks dagbok* og biografien, viser at dette er en bok som mange av elevene kjenner til, selv om veldig få elever gir uttrykk for at de har lest den. Ingen av elevene omtaler den som en dagbok, og den generelle oppfatningen av at det er en biografi blir nærmest allmenngyldig i løpet av de to øktene som elevene jobber med biografisjangeren.¹¹⁶

Idrettsnavn som Zlatan og Messi nevnes også blant elevene på 5. trinn, noe som kan bety at fotballbiografier er kjent av yngre og eldre elever. På 5. trinn gir Nils uttrykk for å ha noen erfaringer med å lese fotballbiografier i en samtale jeg har med ham mot slutten av den første undervisningsøkta:

- I-K: har du lest noen andre bøker om kjente fotballspillere?
Nils: ja. Ronaldo, også Zlatan, også Hazard, og Messi, ja, og så er det mange fler
I-K: hvordan har du fått tak i de bøkene, da? Har du lånt dem på skolen?
Nils: nei, jeg er med i en klubb
I-K: ja. I Boing? Eller det het det før, kanskje? Hva heter det nå?
Nils: Kickerz

Nils har åpenbart en interesse for fotball, noe som utvalget av biografier tilsier. Det er også motivasjonen for å lese biografier. Flere av elevene på 5. trinn og på VG3 har et visst kjennskap til spesifikke idrettsbiografier, noe som kan skyldes det store utvalget av sakprosa-bøker som handler om idrett og idrettsskikkelser. Chris Crowe (2001) understreket allerede på begynnelsen av 2000-tallet sammenhengen mellom idrettsskikkelser status i samfunnet og det store omfanget av idrettsbiografier. Han

¹¹⁶ De færreste elevene på VG3 har lest boka, men synes allikevel å vite mye om den. Betina Hsieh (2012) utforsker i en empirisk studie amerikanske 8. klassingers lesninger av *Anne Franks dagbok*. Elevene, som ikke har noe forhold til Europa og europeisk historie, viser et stort engasjement for teksten, fordi den berører ulike sider ved det å være et ung menneske, noe som Hsieh hevder er hovedårsaken til bokas store popularitet.

pekte på at idrettsutøvere ikke bare er utøvere, men de er også «(...) popular celebrities who are as well known and recognizable as movie stars» (2001, s. 129). Biografier som handler om kjente idrettsskikkelser er derfor interessante for mange lesere, og bidrar ofte til store salgstall. At flere elever i min studie er entusiastiske overfor idrettsbiografier kan være et tegn på at idrettsskikkelser fortsatt har en høy status, og at også unge lesere er godt kjent med disse biografiene.

Interessen for idrettsbiografier er imidlertid ikke entydig, og på VG3 gir Fatima på et tidlig tidspunkt uttrykk for at hun *ikke* kunne tenke seg å lese biografier om idrettsutøvere, fordi «jeg synes ikke de fortjener å bli skrevet bok om, jeg». Fatima opplever at de «er kjedelige». Hun legger til at den biograferte skal ha gjort noe viktig *for andre*, noe hun åpenbart mener idrettsutøvere ikke har. Hun har samme oppfatning som læreren Steinar i ungdomsskolen, som sier i et av intervjuene at «Fellesnevneren [ved gode biografier] er kanskje mennesker som har satt seg selv litt til side og gjort noe for andre». Fatima foretrekker biografier som handler om mennesker som har gjort noe beundringsverdig, eller de har opplevd noe trist eller dramatisk, som Anne Frank. At vedkommende har gjort noe forbilledlig, er åpenbart et relevant kriterium for enkelte av elevene om de skal velge å lese en biografi.

Også ungdomsskoleelevene trekker frem eksempler på biografier eller biografilignende tekster som de kjenner til når de i gruppeintervjuet forsøker å svare på hva som karakteriserer en biografi. Som jeg har vært inne på tidligere i dette kapittelet, har alle fire lest *Hvem var du, Florence Nightingale?* av Gudrun Simonsen (1986) på skolen, og denne nevnes også i løpet av gruppeintervjuet.¹¹⁷ Til tross for at elevene i utgangspunktet synes å foretrekke ulike sjangre, gir de uttrykk for at de likte å lese om Florence Nightingale, noe Sigrid begrunner på følgende måte:

Sigrid: og så at det ikke er tatt bare fra utsiden, sånn at det er veldig ofte i sånne biografier at det er sånn ... da kom de dit, og så skjedde det, liksom. I stedet for at du liksom går inn i personen, og at følelsene, og hva de tenker og, forskjellige ting, og sånn. Hun skrev også brev og sånn. Som vi kunne lese. Som gjorde det litt mer interessant, da. Sånn at vi så det fra hennes synspunkt. Og så var det ganske mange konflikter som skjedde nede i der. Som gjorde det interessant å følge med på

¹¹⁷ Sigrid gir dessuten uttrykk for at hun har latt seg fascinere av en biografi om Helen Keller.

Ifølge Sigrid får leseren et innblikk i den biografertes følelsesliv gjennom hennes brev, noe Sigrid opplever som mer interessant enn rene beskrivelser av hendelsesforløp. Sigrid understreker at biografiens beskrivelser av de konfliktene som blir omtalt i biografien, også gjør den «interessant å følge med på», og jeg antar at hun her viser til beskrivelsene av de sosiale og historiske forholdene under Krimkrigen. Sigrid synes at den biografertes stemme og følelsesliv på et eller annet vis må komme til uttrykk for at biografien skal være interessant, men hun har en oppfatning av at dette ikke er så vanlig i biografier. Sigrid synes å være åpen for at biografiske fremstillinger kan inneholde andre uttrykksformer enn de sakpregede, og at en «personlig stemme» i teksten er noe som appellerer til henne.

Like etter får Sigrids oppfatninger en noe mer generell karakter, når hun kommer med en slags oppsummerende vurdering av sin egen leseerfaring:

Sigrid: jeg synes det er interessant uansett, jeg, åssen en annen person ser på alt mulig, egentlig

I-K: fordi du er interessert i mennesker?

Sigrid: nei, eller det også, men liksom åssen forskjellige mennesker ser på forskjellige ting, da. Og diskutere det. Når jeg var liten, så tenkte jeg at når pappa og mamma sa noe, så var det sånn. Og når man blir eldre, så oppdager man at man må tenke selv hva du synes, og forskjellige ting. Da er det jo andre ... har jo vokst opp annerledes og tenker annerledes om forskjellige ting. Da blir det diskusjoner med forskjellige folk, og du kan se ting fra et annet synspunkt som gjør forskjellige ting mer interessant, da

For Sigrid er det viktig at litteraturen kan gjøre henne kjent med andres forestillinger og opplevelser av verden, noe som synes å gjelde uansett sjanger. Den funksjonen hun tillegger litteraturen kan knyttes an til Rosenblatts beskrivelser av hvordan litteraturen kommuniserer «(...) ett förhållningssätt till livet, en föreställning om människor som utformar ett gemensamt öde eller et påstående att vissa slags erfarenheter, vissa typer av känslor (...)» (Rosenblatt, 2005, s. 31). Gjennom litteraturen opplever Sigrid at hun får et innblikk i andre mennesker og deres liv som til da er fremmed for henne, og hun tar utgangspunkt i sin egen oppvekst for å illustrere hvor denne interessen kommer fra. Litteraturen blir en kilde til innsikt i ulike livserfaringer, noe som gir leseren en mulighet til å identifisere seg med noe «utenfor seg selv».

For å finne frem til hva det som karakteriserer biografier, minnes de fire 9. klassingene tidligere skriveprosjekter som involverer biografisjangeren. Elevene har blant annet lest biografier i forbindelse med et undervisningsopplegg i norsk, der elevene fikk i oppdrag å skrive en biografisk tekst om en nordisk kunstner. Både Sigrid og Sandra jobbet med Astrid Lindgren, mens Thomas og Sigurd skrev om Alf Prøysen og Henrik Ibsen. Sigurd omtaler møtet med den biografiske teksten han brukte som kilde, på følgende måte:

Sigurd: jeg lånte en biografi, en hundresiders biografi om han fra (...) av biblioteket. Så den var veldig bra skrevet, den var veldig spennende å lese. Fordi den var skrevet i nåtid, på en måte, sånn at jeg nesten følte at jeg var der når det skjedde. Det syntes jeg var veldig spennende. Så jeg leste ett og ett kapittel av den, og så skrev jeg ned det jeg husket fra det kapittelet. Etter at jeg var ferdig med å lese den

Sigurd understreker hvordan nåtidsperspektivet gjorde boka spennende å lese fordi han følte at han «var der når det skjedde». Det levendegjorde handlingen for ham, og «trakk» ham inn i historien.¹¹⁸ Sigurds beskrivelse illustrerer at det er rom for å gjengi livet til den biograferte på ulike måter. Sitatet viser dessuten hvordan han brukte biografien som kilde til sin egen skriving. Det kommer frem i samtalen at biografien også var interessant fordi «(...) Ibsen, ja, er i det hele tatt ganske interessant». Hvem den biograferte var, hadde altså betydning for hans motivasjon for å lese biografien.

At den biograferte må være interessant, er et poeng som understrekes av elever i alle de tre klassene. Men hvem som oppleves som interessant, varierer. Tidligere i dette kapittelet viste jeg til Fatimas oppfatning om at den biograferte må være noen hun kan se opp til, og vi har også sett at dette ikke nødvendigvis trenger å være skikkelser som lever i vår egen tid. Nils på 5. trinn er mest interessert i å lese om mennesker som er gode i fotball, en aktivitet han selv driver med. De fire 9. trinnselevne trekker frem skikkelser som ikke lever lenger (Florence Nightingale, Francisco Goya, Astrid

¹¹⁸ Sigurd hevder videre at boka var beregnet på barn og unge og at den hadde bilder. Hans beskrivelser av denne bokas innhold og form minner om *Gjengangeren* (2006) av Simon Stranger, der Ibsen-statuen utenfor Nasjonalteateret våkner til live i vår tid, og Ibsen vandrer rundt i Oslo by og samtaler med ulike mennesker som viser seg å representere sentrale karakterer i hans forfatterskap.

Lindgren, Henrik Ibsen), men som er kjente for sitt kunstneriske arbeid eller sine gode gjerninger. I samtalen om skriveprosjektet der de fire 9. trinnslevene skulle skrive en biografi om en kjent kunstner, gir elevene uttrykk for at de ønsker å lese biografier som ikke bare handler om personer som har gjort noe av betydning, men som også har levd spennende liv. I denne sammenhengen er det altså ikke så relevant at vedkommende har gjort noe godt for andre. Dette blir tydelig når Thomas signaliserer at han opplevde å skrive om Alf Prøysen som kjedelig, fordi han ikke levde et spennende liv:

I-K: er det noe spesielt du husker, fra Alf Prøysens liv?

Thomas: tror ikke det (ler litt)

Sandra: han hadde kanskje ikke så spennende liv?

Thomas: nei

Sandra: i hvert fall ikke i forhold til Lindgren..

Thomas: nei

Også i forbindelse med samtaler om *den enkelte biografi* oppstår det noen tekstuelle koblinger mellom biografisjangeren og andre tekster. Fordi to av de fire elevene på 9. trinn i gruppeintervjuet gir uttrykk for at de ofte leser romaner, er det ikke så overraskende at de tar utgangspunkt i disse lesererfaringene i samtalene om *Elefantmannen*. Etter å ha hørt lærerens opplesning, kommenterer Sigrid i intervjuet at det er noen likhetstrekk mellom biografien og *Ringeren fra Notre-Dame*, Victor Hugos kjente roman fra 1831 (Sigrid: «det minner meg litt om ringeren av Notre Dame»). Hun opplever at Merrick og ringeren deler felles skjebne på enkelte områder, og assosiasjonene til Hugos kjente romankarakter får innflytelse på det visuelle bildet hun gjør seg av Merrick i forbindelse med opplesningen:

Sigrid: jeg tenkte at han [Merrick] var mye større, liksom mye høyere og mye mer bredskuldret, og liksom mer pukkelrygg, på en måte

Sigrid kommenterer noen hypertekstuelle (Genette, 1997) forbindelser mellom de to tekstene som angår karakterenes kropper. Hennes kjennskap til Hugos roman (hyperteksten) fungerer som utgangspunkt for hvordan Merrick blir oppfattet (hypoteksten). At den ene teksten er en roman mens den andre er en biografi, blir ikke kommentert i denne sammenheng.

Det er flere eksempler på tekstuelle forbindelser mellom tekster som ikke tilhører samme sjanger når elevene på 9. trinn diskuterer biografien om Merrick. «Freak show»- tradisjonen vekker elevenes interesse, og i den forbindelse spør jeg elevene om hva som kan være årsaken til showenes popularitet:

Sigurd: jeg kan jo skjønne litt hvorfor det var underholdende, på en måte, fordi ... altså, man så ikke sånne folk til vanlig, sikkert, og da var det jo sikkert gøy å se ...

Sigrid: det er jo sånn med Guinness Rekordbok. Om verdens feitesten mennesker, og sånn. De har det sikkert ikke fint, de

Thomas: de har sikkert blitt spurt om å være med i boka, da

I-K: det er jo et godt eksempel med Guinness Rekordbok, for der er alt det ekstreme samla i en bok

Sigrid: en føler seg fin... (ler). Å gå og se på stygge mennesker

Sigurd: ja!

Mens en roman var utgangspunktet for noen sammenligninger i forrige avsnitt, trekker Sigrid noen paralleller til en sakprosatext for å vise hvordan mennesker som ser annerledes ut også i vår tid «stilles ut» for leseren. Thomas modererer denne sammenligningen litt ved å kommentere «de har sikkert blitt spurt om å være med i boka, da», og understreker at de som blir omtalt i Guinness rekordbok, har hatt større frihet til å velge om de vil være med i boka enn Merrick og hans kollegaer. Til forskjell fra karakterer i en roman, viser biografien om Merrick og Guinness rekordbok både i tekst og bilder til virkelige mennesker. Mens Guinness rekordbok formidler sakpreget informasjon om ekstreme mennesker eller situasjoner, er det ikke det informative i biografien om Merrick som gjør et inntrykk på elevene. I stedet er biografien blant annet utgangspunkt for å diskutere måten man behandler andre mennesker på, som er annerledes enn en selv.

De tekstuelle forbindelsene mellom biografien og andre tekster av den biograferte (forfatteren), kan fortelle noe om hva elevene kan om den biografertes virke fra før. I elevgruppa på VG3 som består av Una, Fatima og Alina, blir dette tydelig når Una synger en strofe fra en av Prøysens viser: «Du skal få en dag i mårrå med tegnestifter og alt», idet elevene er i gang med å lese kopien av tekstutdraget hentet fra biografien. Selv om ikke gjengivelsen av den første verselinja i refrenget til «Du skal

få en dag i mårå» er helt riktig,¹¹⁹ viser hun at hun har noe forkunnskap om Prøysens viser, og at hun har gitt visa sin egne morsomme og lekne vri. Selv om responsen gir inntrykk av å være en delvis fri assosiasjon, er den forankret i tekstutdraget i biografien, og den opprinnelige sangteksten til Prøysen. Møtet med teksten «(...) emphasizes the relationship with, *and continuing awareness of, the text*» (Rosenblatt, 1978, s. 29). Assosiasjonene springer altså ut av teksten, men har også et utgangspunkt i elevens forkunnskaper og erfaringer med Prøysens forfatterskap.

Også på 5. trinn har elevene kjennskap til den biografertes forfatterskap fra før. De nevner i flere sammenhenger flere litterære figurer fra Lindgrens bøker, og uttaler seg om det som har gjort inntrykk på dem. I forbindelse med den innledende samtalen om biografens peritekster, forteller Christine om sine tidlige erfaringer med Astrid Lindgrens skikkelser:

Lærer: når er det dere har lest bøkene eller sett filmene eller hørt om Astrid Lindgren?

Christine: det var vel når jeg var vel rundt fem eller fire år, for jeg likte kjempegodt å se på det

Lærer: på filmene, ja?

Christine: i hvert fall Pippi, for jeg skjønte...jeg skjønte ikke helt åssen hun var så sterk. Men så vet jeg vel nå at det er bare filmtriks, og sånn

Lærer: ja (ler)

Christine: når jeg var liten, så skjønte ikke jeg det. Og da sa jeg til pappa at jeg vil være like sterk som henne! Men ... så fortalte pappa meg da at det bare var filmtriks

Gjennom Christines beskrivelser av møtet med Pippi-skikkelsen på film får vi vite at hun kjenner denne skikkelsen godt, og at Pippis styrke har fascinert henne. Både hun og flere av de andre elevene gir i ulike sammenhenger uttrykk for at denne skikkelsen fortsatt begeistrer. At forfatterskapet får mye oppmerksomhet før elevene har begynt å lese utdragene fra biografien, kan være en årsak til at elevene er spesielt opptatte av å finne forbindelser mellom karakterene og personen Lindgren når de senere studerer tekst og bilder i biografien.

¹¹⁹ «(...) Du skal få en dag i mårå som rein og ubrukt står (...)» (Prøysen, Prøysen & Dramstad, 1997, s. 54).

8.5 VG3-elevenes refleksjoner over fortellerposisjonen

Samtalene om hva det er som karakteriserer biografier, berører blant annet fortellerinstansen og fortellerens posisjon. Elevene på VG3 diskuterer fortellerinstansen i forbindelse med at de skal svare på følgende spørsmål: «Beskriv Alf Prøysen ut ifra det du har lest om ham» og «Hvilke kjennetegn på biografi finner du igjen i teksten? Er det noe som bryter med sjangeren, eventuelt hva?». Spørsmålene synes først og fremst å dreie seg om hva verbalteksten formidler, og ikke bildene. De inviterer også til en tekstnær lesning, hvor hensikten er å finne frem til informasjon om den biograferte og sjangeren.

Fortellerens posisjon blir første gang nevnt når Alina og Fatima forsøker å finne informasjon om Prøysen i utdraget. De opplever at fortellerstemmen kommer i veien for dette arbeidet:

Fatima: ja, men han har ikke ... stakkars forfatteren (ler). Greit (leser videre) her er det mye finere, da. Jeg synes at det der kunne vært foran. Men de første sidene, de husker vi satt og snakka om. Det om forfatteren. Det synes jeg han burde kutte ut. Hva skal vi egentlig vite om deg? (snakker her om forfatterstemmen)

Alina: han snakker generelt sett ikke om Prøysen

Fatima: han snakker om seg selv, familien, litt om Alf. Han [må] kutte ut om seg selv da, hva han synes om Alf og hvorfor han skriver om det. Men her er det mye mer om Alf, da (ser i de neste kapitlene som er i boka og leser et utdrag fra kapittelet som handler om at Alf trivdes ute)

Selv om oppgaven fra læreren handler om å finne informasjon om Prøysen, består elevsamtalene like mye av perspektiver som gjelder fortellerstemmens tilstedeværelse, altså om biografis formmessige egenskaper. Den dominerende fortellerstemmen bryter med forventningene om hvordan informasjonen om den biograferte blir presentert, og elevene ser ingen grunn til å få vite mye om fortelleren når det er Prøysen de vil lese om. De har også en klar oppfatning om at forfatter og forteller er det samme. Fatima har en vurderende tilnærming til teksten, og kommer med et forslag til hvordan den biografiske fremstillingen kunne ha vært organisert på en annen måte, slik at det hadde blitt enklere å finne frem til informasjon om den biograferte. Kommentarene deres dreier seg dermed også om biografis komposisjon. At kapittel 1 representerer fortellerens tilbakeblikk og dermed bryter med den ellers kronologiske fremstillingen i biografien, gjør det vanskeligere for

elevene å raskt finne svar på lærerens spørsmål. Det hadde vært enklere for dem om første kapittel startet med Prøysens oppvekst. Elevene forstår dermed heller ikke hensikten med det første kapittelet, som introduserer dem for fortellerens betraktninger om den biografertes posisjon i norsk kulturliv.

Når elevene låner biografien fra lærerens pult og kikker nærmere på denne, oppdager de at de neste kapitlene fra biografien rommer flere beskrivelser av Prøysen der fortelleren er noe mer distansert, noe som gjør det enklere for dem å finne frem til svar på spørsmålet fra læreren. Men diskusjonen vender stadig tilbake til hva slags rolle fortelleren har:

Fatima: men kanskje han skriver en biografi om Alf Prøysen og seg selv

Alina: ja, opplevelsen av ham

Fatima: ja, så da blir det mer en biografi om seg selv og ikke om Alf Prøysen
(de blar frem og tilbake i kopiene)

Fatima: jeg vet ikke, jeg skjønner ikke boka

Alina: nå skjønner jeg ikke hva han mener

Fatima: først skriver han om Prøysen, så seg selv og så om Prøysen og så seg selv

Una: han ble kjent med Prøysen faktisk, for han skriver han ble kjent med Prøysen allerede den gangen da ...

Fatima: nei, han ble bare kjent med sangene hans og sånne ting, da. Ikke den ekte personen.
Men i kapittel 2 snakker han om Alf Prøysen

Alina: ja, men det er etter at han døde. Opplevelsene hans etter at Prøysen døde

Samtalen viser hvordan elevene forsøker å plassere fortelleren i forhold til den biograferte, og at vekslingen mellom de ulike fortellerposisjonene og komposisjonen gjør dem usikre på hvem biografien handler om. Elevene har noen forventninger til teksten som ikke blir innfridd. De forventer en mer sakpreget fremstilling, der fortelleren i liten grad er synlig. Det er altså uvant for dem med en så tilstedeværende forteller, som «kommer i veien» for informasjonen om den biograferte:

Fatima: jeg synes han sier for mye min, min, min ... Det er ikke så biografiaktig, fordi biografien er om Alf Prøysen. Han kommer med sine egne meninger, han skriver mye mer om seg selv enn om Alf Prøysen. Han var opptatt av Beatles. Hvorfor skal vi vite om det, egentlig?

Fatima ser heller ikke nytten av å vite noe om fortelleren, og hun vet ikke hvilken funksjon en slik fortellerposisjon gir i biografien, da dette åpenbart er et ukjent fenomen for henne. Til tross for dette, klarer elevene allikevel å komme frem til en mulig forklaring på den dominerende fortellerinstansen: «Men kanskje han skriver en

biografi om Alf Prøysen og seg selv». At teksten tilsynelatende har elementer fra selvbiografien gjør det lettere å «plassere» teksten for elevene. Dette får konsekvenser for hvordan noen av elevene opplever tekstutdraget:

Øyvor: jeg syntes det var kjedelig

Lærer: hvorfor syntes du det var kjedelig?

Øyvor: jeg trodde han skulle snakke om Prøysen, men han snakket mer om seg selv og barndommen hans

Elevkommentarene får på dette tidspunktet igjen en vurderende karakter, enn at de svarer på lærerens oppgaver. Men selv om flere av elevene opplever at den tilstedeværende fortelleren er forstyrrende, eller at den bidrar til at teksten oppleves som kjedelig, har allikevel enkelte av elevene noen tanker om hvorfor biografen har skrevet frem fortelleren på denne måten:

I-K: hvorfor gjør han det da?

Anders: for å gjøre det mer spennende å lese

Una: det viser oss hans perspektiv på Prøysen

Alina: eller kanskje han bare vil få ut sine følelser

Til forskjell fra Øyvor, opplever Anders at den tilstedeværende fortelleren gjør det spennende å lese: «Jeg levde meg inn i han som skriver, på en måte og hvordan han møtte ham og ... det er mer en fortelling enn en biografi». Han har en noe annen tilnærming til teksten, og synes å være mindre opptatt av å finne ut hva slags informasjon teksten kan gi ham om Prøysen. I stedet lever han seg inn i teksten, og lar denne innlevelsen farge hans bidrag i samtalen. Unas svar «det viser oss hans perspektiv på Prøysen» handler mer om at en slik tilstedeværende fortellerstemme understreker et poeng om hvordan fortelleren posisjonerer seg, mens Alinas utsagn kan ses som en utdypende kommentar til Unas svar. Selv om de tre elevene ikke deler samme oppfatning av denne fremtredende fortellerstemmen, har de altså noen tanker om hva som kan være hensikten med en slik fortellerstemme. Gjennom elevenes spontane kommentarer og vurderinger av teksten hjelper de hverandre til å finne noen alternative tolkninger og få nyansert sine umiddelbare reaksjoner på teksten.

At VG3-elevne er mer opptatte av fortellerposisjonen enn de andre elevgruppene, kan skyldes at de i utgangspunktet har mer sjangerkunnskap og leseerfaring enn de

andre elevgruppene. Men det skyldes også ordlyden i oppgavesettet. De blir bedt om å finne eksempler på sjangerbrudd: «Er det noe som bryter med sjangeren, eventuelt hva?». Den dominerende fortellerstemmen er kanskje et eksempel på sjangerbrudd for elevene. Samtalene om fortellerposisjonen får enkelte elever til å reflektere over de uklare grensene mellom biografisjangeren og andre lignende sjangre. Dette blir tydelig i den avsluttende plenumssamtalen da jeg spør elevene om hva slags tanker de gjør seg om teksten de har lest. Anders svarer på følgende måte: «Egentlig så er det mer en selvbiografi som er blandet med biografi om Alf Prøysen da, fordi han [fortelleren] beskriver sitt eget liv og sine egne erfaringer». Svaret signaliserer at han har tenkt gjennom hvordan fortelleren posisjonerer seg i biografien om Prøysen, og hvordan dette kan utgjøre en forskjell mellom biografien og selvbiografien. Det er et svar som vitner om sjangerbevissthet. Egeland understreker hvordan selvbiografiene «(...) skrives innenfra, ettersom personen har adgang til sine egne følelser og erfaringer, mens biografien skrives utenfra fordi forfatteren har en annen, en fremmed, som emne og hovedperson i sin beretning» (Egeland, 2000, s. 94). Egeland tar imidlertid ikke høyde for at enkelte biografier har en fortellerstemme som er svært synlig og tilstedeværende, og i visse tilfeller konkurrerer med den biograferte om plassen, eller biografier med selvbiografiske elementer. For elevene blir grensa mellom det biografiske og selvbiografiske uklar.

Fortellerinstansen i forordet blir også diskutert blant VG3-elevene. Elevenes utsagn om forordet må delvis forstås på bakgrunn av ett av spørsmålene som elevene får tildelt: «Les forordet i biografien "Dra krakken bortåt glaset. Ei bok om Alf Prøysen". Pek på noen retoriske virkemidler som Stein Erik Lunde bruker. Hvilken funksjon har virkemidlene og i hvilken grad fungerer de til sjangeren?». Igjen blir elevene bedt om å peke på kvaliteter ved den biografiske teksten, som involverer en tekstnær lese måte. Spørsmålet signaliserer også at læreren synes at forordet er sentralt i samtalene om den biografiske teksten. Hun har på et tidligere tidspunkt undervist i retorikk og de retoriske appellformene i denne klassen og gir i det andre intervjuet uttrykk for at et

retorisk perspektiv fungerer som et utgangspunkt for å kunne diskutere biografens troverdighet¹²⁰:

Lærer: vi bruker mye retorikk når vi leser ulike type tekster nå. Og jeg tenker at det i aller høyeste grad er relevant om biografier, i og med at det er en forfatter som skriver om en annen person, da. Og da er det viktig at det er troverdig, og at du får et så sant bilde av den personen som mulig. Det bør være et mål i en biografi, samtidig som det må være interessant for leseren å lese om. Så det er kanskje det som kan være utfordringen i det de skriver om da. Men ja. Biografi er på en måte sakprosa, så da tenker jeg at retorikk passer veldig, å bruke det når man leser da, som en måte å lete etter ting i teksten

Ved hjelp av retoriske appellformer forsøker elevene i samarbeid med lærer å analysere måten fortelleren henvender seg til leseren på i forordet. I dialog med lærer resonnerer Åsmund og Anders seg frem til at fortellerstemmen henvender seg til leseren gjennom patos og etos:

Lærer: han viser at han har en slags begeistring og beundring for Prøysen; (leser) *bidra til at leseren skal få øynene opp for Prøysen*. Hvilket virkemiddel synes du det er?

Anders: det er det siste avsnittet

Åsmund: det er patos

Lærer: mm. Hvilke ord er det dere synes utløser patos?

Anders: begeistring

Åsmund: begeistring og beundring

Anders: og nederst på neste side står det litt logos, egentlig. Prøysen døde på rikshospitalet i Oslo natt til ... ikke sant, så er det logos

Lærer: ja. Også logos. Hvordan passer det i forhold til biografisjangeren, da?

Anders: bra. Objektivitet

Lærer: det er kanskje fint å ha den kontrasten fra forordet og over til biografien

Anders: han blander alt sammen. Både det troverdige og noe kunnskapsbasert

Læreren legger i den første replikken føringer for hvordan fortelleren kan oppfattes, og i de neste utsagnene fra de to elevene synes de å være opptatte av å svare riktig på spørsmålene hun stiller. Det er i mindre grad en dialog om hvordan fortelleren posisjonerer seg i forordet. Anders synes at troverdighet handler om at det fortelleren

¹²⁰ I flere sammenhenger anvendes uttrykket *troverdighet* av elevene om den biografiske teksten. Jeg forstår uttrykket *troverdighet* som et synonym til *pålitelighet*, og at det handler om at noe eller noen gjør seg *verdige tillit*. I en slik forståelse av troverdighet ligger det ikke nødvendigvis noen forventninger om at det som fortelles er sant. Elevene bruker imidlertid *troverdighet* og *sannhet* om hverandre. Derfor betyr troverdighet og sannhet i denne sammenhengen at noe synes å være pålitelig, men at det som står i biografien er mest mulig riktig.

uttrykker, er ektefølt begeistring for Prøysen, mens andre elever er av den oppfatning at en tilstedeværende forteller gjør teksten mindre troverdig.

I elevgruppa som består av Alina, Una og Fatima, diskuteres også forordet i lys av oppgave 3, og denne gangen har de en noe mer tekstnær tilnærming til teksten enn tidligere. Når læreren oppsøker dem, er hun opptatt av at de skal se spesielt på fortellerens oppfordring til leseren:

Lærer: men hva tenker dere om det siste avsnittet? (i forordet) *Håper at jeg greier det, og at jeg inspirerer dere lesere...*

Alina: at jeg skal sette pris på teksten og at han har lagt ned et stort arbeid med den og vil gi det videre til leseren

Una: det er bitte litt engasjerende, og så er det noe patos, for det påvirker oss til å lese videre om det

Fatima: men når han sier selv at han liker forfatterskapet og sånne ting, så på en måte vil han at vi også skal det

Lærer: han planter den følelsen i oss

Una: han dytter den følelsen over på oss

Fatima: det gjør at vi liker det også

Alina understreker at fortelleren vil vise at det å skrive biografien har medført mye arbeid, altså får biografens arbeid noe plass i forordet. Den personlige tonen hos fortelleren er noe som appellerer til Una, og hun synes den er engasjerende. I så måte har forordet fungert slik det er tenkt, nemlig å motivere leseren til å lese videre (Genette, 1997a, s. 196-197). Fatima understreker videre fortellerens budskap: «Men når han sier selv at han liker forfatterskapet og sånne ting, så på en måte vil han at vi også skal det», og viser med dette til en annen viktig funksjon ved forordet; «(...) *to ensure that the text is read properly*» (Genette, 1997a). Fortellerens positive engasjement for Prøysen er noe som smitter over på leseren, og det er begeistringen for den biograferte som motiverer leseren til å lese videre. Lærerens utdypende kommentar om at fortelleren «planter» begeistringen i leseren, får en noe mer tvetydig betydning hos Una, som i stedet anvender «dytter». Om hun i utgangspunktet tenker at dette ikke nødvendigvis bare er positivt, er uklart, men hennes valg av ord kan tolkes dithen at leseren ikke står fritt til å gjøre seg opp egne tanker om Prøysens betydning som kunstner og forfatter.

Fatima, Una og Alina blir utfordret av læreren til å si noe om hvor troverdig de opplever at fremstillingen av Prøysen er i forordet. I den sammenhengen uttrykker

Una en skepsis overfor det utvalget biografen har gjort: «Siden han har så mange positive sider ved Prøysen, kan det være at han overser det som ikke er så positivt. Kanskje han bare skriver om de bøkene som var skikkelig bra, og sånne ting». Like etterpå understreker hun at biografens bakgrunn styrker hans etos: «Han er forfatter og han sier at det er bra og sånne ting, og det er etos i seg selv, da.» Det at de to har samme bakgrunn, gjør fortelleren i større grad egnet til å vurdere Prøysens forfatterskap. Det indikerer også at fortelleren gjør seg noen betraktninger om forfatterskapets betydning og plassering i et større litterært landskap.

I den oppsummerende plenumssamtalen i den siste undervisningsøkta, tar elevene initiativ til å diskutere forordet, og samtalen dreier seg igjen om fortellerens tilstedeværelse. Også denne gang er det Alina og Fatima som sammen med Anders uttaler seg:

Alina: det er mer interessant å lese om noen som har opplevd noe, enn noen ... tanker og følelser til noen andre og som sammenligner det med sine egne, ut ifra ... det spørs hva det handler om, da

Anders: men det spørs hva vi er ute etter. Hvis vi er ute etter fakta, så er det kjedelig å lese så mye om Lunde og ikke Prøysen

Fatima: jeg er enig, for da jeg leste forordet, så trodde jeg han skulle skrive om Alf Prøysen og fakta og sånne ting, men så gikk han over til å skrive om seg selv. Jeg ble litt skuffa da, for enten kunne han ha skrevet om det på slutten, eller gjort det i stedet for å skrive denne boka her, på en måte. Det kunne ha vært litt mer interessant. Jeg trodde ikke at hele boka skulle være om ham og ikke om Prøysen. Men han har jo skrevet om andre, som Bob Dylan og sånn

Alinas kommentar kan forstås som en kritikk av fortellerposisjonen i dette biografiutdraget, og hvordan fortelleren «sammenligner det [følelsene] med sine egne». Hun foretrekker å lese litteratur der fortellerens handlinger og følelser er i sentrum, men det gjelder ikke denne teksten, fordi hennes forventninger tilsa noe annet. Anders nyanserer det hele, ved å gi uttrykk for at det handler om hva som er hensikten med å lese teksten. Er man ute etter informasjon («fakta») om Prøysen, er det ikke så interessant for ham å lese så mye om fortelleren. Han har altså en oppfatning om at det å motta informasjon om den biograferte, først og fremst skjer gjennom sakpregede fremstillinger der det er informasjon om den biograferte som er i fokus. Selv om han på et tidligere tidspunkt har likt den mer fortellende tilnærmingen i de to kapitlene, ser han også hvordan bruddet med forventningene kan gå utover leseropplevelsen. Dette er noe Fatima sier seg enig i, og hun mener at forfatteren

kunne ha samlet sine personlige betraktninger mot slutten av boka, eller «gjort det i stedet for å skrive denne boka her». Det at biografen har valgt å skrive biografien på en slik måte, har ikke noe å gjøre med at han ikke vet hvordan en biografi skal skrives, men at dette er hans måte å skrive den på. Hennes helhetlige vurdering av forordet og biografien kommer helt mot slutten av klasesamtalen:

Fatima: forordet var egentlig greit. Forordet viser at han har lest og skrevet mye om Prøysen og har med logos og patos og sånne ting. Men når vi leser videre, så blir vi skuffa. Han diskuterer bare hva han skriver om her. Og så skriver han mye om seg selv
Alina: hans egne følelser

For Fatima kan forordet være preget av fortellerens mer personlige refleksjoner om biografens tilblivelse og vedkommendes forhold til den biograferte, men hun forventer at resten av biografien skal være mer sakpreget. Både Fatima og Alina opplever at det er vanskelig å svare på oppgavene de har fått tildelt, når fortelleren er så tilstedeværende. Den tilstedeværende fortelleren bidrar i denne sammenhengen både til frustrasjon hos den enkelte, og innlevelse hos andre.

8.6 Oppsummering

I det foregående har vi sett hvordan elevene reflekterer seg frem til hva som karakteriserer en biografi gjennom samtaler med hverandre, og i lys av ulike tekstuelle forbindelser og leseropplevelser. På 5. trinn blir biografens peritekster utgangspunktet for samtaler om biografisjangeren. Til grunn for et slikt utgangspunkt, er en oppfatning om at biografens forside har noen særlige egenskaper. Portrettet av den biograferte og en av hennes litterære karakterer på forsiden setter i gang en assosiasjonsrekke hos elevene, der deres kjennskap og erfaringer med Lindgrens forfatterskap kommer til uttrykk. Disse erfaringene handler både om hvilke tekster de kjenner fra før, hvor de var hen da møtet med litteraturen eller filmatiserte skjedde, og hvilken stemning disse tekstene setter dem i. Allerede på dette tidlige tidspunktet i undervisningsperioden får forfatterskapet en sentral rolle i samtale om biografien om Lindgrens liv og virke. Nikolajeva og Scott (2001, s. 241) poengterer at bildebøkers paratekster «(...) is often an integral part of the narrative, especially

when the cover picture does not repeat any of the pictures inside the book». Samtalene om forsidebildet illustrerer hvordan også bildebokbiografier har peritekster som utgjør en vel så sentral rolle i boka som de øvrige oppslagene. Læreren fungerer som en katalysator for elevenes erfaringsutvekslinger, som bidrar til en bevisstgjøring av hvordan en biografis forside gir leseren en idé om hvem biografien handler om.

Som 5. trinnslevene tar elevene på 9. trinn utgangspunkt i egne lesererfaringer når de samtaler om hva det er som karakteriserer biografier. I flere sammenhenger sammenligner de biografien med både romanen og historiske tekster, og de kommer frem til at biografens særlige karakteristikk handler om at det er en virkelig person som blir omtalt, og at historien om vedkommende foregår over lengre tid. Når elevene reflekterer over tidligere lesererfaringer med biografier, får beskrivelsene av biografisjangeren en mer vurderende karakter. De blir opptatt av å få frem at de foretrekker biografier hvor den biograferte selv får komme til orde, og hvor fremstillingen av vedkommendes liv og virke har en narrativ fremstilling.

Også på VG3 har elevenes førkunnskaper betydning for hva slags beskrivelser av biografien som de ender opp med. Samtalene på Vg3 representerer ulike stemmer og oppfatninger, som i enkelte sammenhenger er vurderende, reflekterende og tekstnære. Biografien blir omtalt både som en fortelling og referat, noe som tilsier at de er usikre på fremstillingsformen. Flere av elevene er imidlertid enige om at hendelsene og forholdene som beskrives i en biografi foregår over en lengre tidsperiode, og at fremstillinga gjerne er kronologisk. Flere elever har kjennskap til biografier som handler om mennesker med en variert bakgrunn, og dette kjennskapet er utgangspunktet for diskusjoner om hvem en biografi kan handle om, om det er en auctoral eller personal forteller, og hvilken funksjon en biografi kan ha. For de aller fleste vil en biografi være en kilde til å kunne forstå et menneskes tanker og handlinger. Samtalene om biografier og biografilignende tekster som de kjenner til, tilsier at de opplever det som vanskelig å skille mellom biografier og andre «virkelighetssjangre». Elevenes mer vurderende kommentarer kommer sterkest til uttrykk når de diskuterer fortellerinstansen i biografien om Prøysen. Frustrasjonen synes å skyldes at fortellerinstansen står i veien for en mer sakpreget fremstilling, der

elevene kan hente ut informasjon for å kunne svare på de oppgavene som de har fått utdelt.

Elevenes unike opplevelser og erfaringer med litteratur og ulike sjangre blir realisert ved hjelp av meningsutvekslinger der elevene får komme til orde, noe som ifølge Rosenblatt (Rosenblatt, 1994, s. 1064) karakteriserer litterære samtaler. De beskriver ulike sjangre i lys av hverandre, de aktiviserer forkunnskaper om den biograferte og det vedkommende har prestert, for å kunne få en større innsikt i hva det er som karakteriserer en biografi. Elevenes oppfatninger og kunnskap om biografier vil kunne ha innflytelse på hvordan de møter biografiske tekster, og i det neste ser jeg nærmere på hvordan elevene leser og forstår portrettene i biografiene.

9. Elevrefleksjoner over portrettene i biografiene

Som jeg allerede har vært inne på i kapittel 1, omtaler Benton biografien som en hybrid, i betydningen «(...) history crossed with narrative» (2007, s. 77). Videre viser Benton hvordan dette får konsekvenser for lesningen av biografiske tekster:

The readerly appeal lies in the prospect both of gaining documentary information, scrupulously researched and plausibly interpreted, and of experiencing the aesthetic pleasure of reading a well-made work of art with a continuous life story and satisfying closure. (Benton, 2007, s. 77)

At biografier påkaller lesemåter som både innebærer å finne frem til informasjon om den biograferte, og det å erfare «aesthetic pleasure» kan knyttes til Rosenblatts (1995, 1998) teorier om at lesning av skjønnlitteratur foregår i et efferent-estetisk kontinuum. I de to neste kapitlene viser jeg at også biografien med dens visuelle og narrative elementer fremkaller ulike lesemåter, og jeg fokuserer først og fremst på biografienes portretter og anekdoter. Verken lærerne eller elevene anvender begrepene anekdote og portrett i noen særlig grad i samtalen om tekst og bilder i de tre biografiene. Derfor er definisjonene av de to sjangertrekkene slik de fremgår i kapittel 3 styrende for hvilke elevutsagn som kommer til uttrykk i den empiriske analysen, og hva som kan sies å være anekdoter og portretter i elevenes samtaler. Analysene blir presentert klassevis og tematisk.

I dette kapitlet undersøker jeg først og fremst elevenes refleksjoner over de visuelle portrettene i de tre biografiene (9.1–9.3). På 5. trinn og på VG3 foregår samtalen om portretter når elevene jobber med arbeidsoppgavene de har fått utdelt, mens de fire elevene på 9. trinn diskuterer portrettene i *Elefantmannen* i gruppeintervjuet, når de får mulighet til å bla i biografien.

9.1 Portrettene i *Astrid Lindgren*: 5. trinns elevenes refleksjoner

På 5. trinn blir elevene presentert for Lindgren-biografiens portretter på et tidlig tidspunkt; i en introduserende klassesamtale om hva en biografi er, og hvem Lindgren var. Læreren sier i det andre intervjuet før undervisningen at hun liker bildene veldig godt, og at de gir et inntrykk av en drømmeverden, noe som skyldes bildeoppslagene duse farger, og at det ikke er «harde kanter». Læreren gir altså først og fremst uttrykk for hvordan hun opplever bildene, og ikke primært hva slags informasjon hun leser ut av dem. Hun tror at elevene vil like biografien, noe som blir bekreftet når hun har med seg biografien inn i klasserommet før feltperioden. Hun beskriver elevenes reaksjoner på følgende måte:

Og da var det noen som sa: «Å var det den boka? Den boka som vi skal ha om? Når hun dama kommer?» Så sa jeg ja. Å, det er bilder i den, var det en som sa. Og så åpna noen den forsiktig for de visste ikke om de fikk lov. - Så titta dem litt og sa, Å så kule bilder. Ja, Pippi hadde jo en sjørøver til far, og. Lurer på om det går an å bli så sterk, og sånn. Så de har det innafør, men jeg tror kanskje det er filmet, da

Før gruppearbeidet har læreren opplevd en interesse for biografien blant elevene, noe som kan skyldes at elevene kjenner Lindgrens forfatterskap (og filmatiseringene) fra før, og at de gjenkjenner karakterene fra biografien peritekster. Deres første møte med biografien og bildet av Pippi på forsiden aktiverer den kunnskapen og de erfaringene de måtte ha med Lindgrens forfatterskap. Elevene blir altså umiddelbart grepet av biografien bilder, de vekker nysgjerrighet og skaper engasjement blant elevene, noe som kan være et godt utgangspunkt for å bevege seg inn i en tekst (Rosenblatt, 2002).

Til gruppearbeidet får alle elevene utdelt ulike utdrag i form av fargekopier fra biografien. Samtalene om portrettene kommer for alvor i gang idet elevene skal besvare oppgavene som handler om bildene: «Dere skal vise fram minst to bilder fra dokumentkameraet fra sidene dere har fått utdelt. Beskriv hva dere ser. Hvorfor tror dere illustratøren har valgt det bildet til teksten på akkurat de sidene?». Formuleringene i oppgaveteksten tilsier altså at elevene skal beskrive bildene, uten at det blir gitt noen tydeligere føringer. Hvilke bilder de velger å kommentere er opp til

den enkelte, og årsaken til elevens valg vil derfor variere. Det er umulig for elevene å vite hva illustratøren har tenkt om valg av bilder, så hensikten med den andre oppgaveformuleringa er nok at elevene skal reflektere over sammenhengen mellom tekst og bilder.

Elevene blir gjennom presentasjonene (7 grupper og 14 enkeltpresentasjoner) introdusert for forholdsvis mange av bildene. Presentasjonene blir gjort kronologisk etter kapittelinnndelingen. Det vil si at de gruppene som har jobbet med tekstutdrag om barndom og oppvekst, presenterer sitt arbeid først, mens de som har lest om Lindgrens liv som gammel, har sine presentasjoner til slutt. Når enkelte av elevene beskriver flere av bildene, tar de utgangspunkt i biografens ulike ikonotekster, og studerer bildene i lys av verbalteksten. Fordi portrettene i så mange tilfeller er forbundet med det som kommer til uttrykk i verbalteksten, er det forholdsvis enkelt for elevene å finne frem til hvilke tekstavsnitt som «hører til» de ulike bildene. De aller fleste elevbeskrivelsene av portrettene ligner svært mye på det som står i verbalteksten, eller de kombinerer informasjonen fra verbalteksten og bildene. Dermed får presentasjonene av bildene i mange tilfeller en refererende karakter, hvilket vil si at elevene leser sin oppsummering av det som står i verbalteksten.¹²¹

I enkelte sammenhenger representerer elevenes gjengivelser av verbalteksten mer selvstendige beskrivelser. Et eksempel på dette er presentasjonen til Mathias, hvor han først viser bildet av den aldrende Lindgren klatrende i et tre, for så å beskrive bildet på følgende måte: «Jeg ser Astrid i et sju og et halvt meter høyt tre. PS: Hun er sytti år». På side 79 i biografien lyder verbalteksten slik: «Astrid sluttet ikke å leke selv om hun ble gammel. Hvis hun så et fint klatretre, ville hun klatre. Og da hun var 70 år, klatret hun i full fart opp i en radiomast». Mathias har altså med at hun klatret i et tre, men informasjonen i biografien om at hun er 70 år, er nevnt i et tekstutdrag som handler om Lindgrens klatring i en radiomast. At treet er sju og en halv meter, er noe han selv har kommet frem til. Han tillegger altså bildet informasjon som ikke står

¹²¹ Dette blir tydelig når jeg sammenligner lydopptakene fra fremføringene og tekstutdragene fra biografien. Flere elever har gjengitt tekstavsnitt ordrett.

i teksten, og hans erfaringer tilsier at et tre på over syv meter er veldig høyt å klatre i. Det illustrerer dessuten hvordan eleven pendler mellom ulike tekstavsnitt for å kunne kontekstualisere bildet, samtidig som han tilfører beskrivelsene av bildet noe nytt.

Noen av portrettene blir presentert og omtalt fordi elevene synes de kommuniserer en spesiell stemning. Dina gjør seg opp en mening om bryllupsportrettet av Lindgrens foreldre ved blant annet å beskrive hvordan skikkelsene på bildet er plassert i forhold til hverandre, og hva fargebruken har å si for stemninga i bildet:

Dina: dette er et bilde av mammaen og pappaen til Astrid. De har på seg fine klær, og det ser ut som de er glad i hverandre. Fordi de er rødt i kinnene og ser på hverandre. Og koser. Vi tror at illustratøren har tatt med dette bildet fordi i diktet over står det at det er fint å ha foreldre som er så glade i hverandre hele tiden¹²²

Dina forteller tilhørerne hvem som er avbildet, før hun kort beskriver klærne de har på seg, for deretter å begrunne hvorfor hun opplever at de er glade i hverandre, ved å vise til hvordan de er plassert, at de er røde i kinnene og ser på hverandre. Dina's utsagn har altså en beskrivende og en fortolkende karakter. Portrettet forteller henne noe om hvordan foreldrene ser ut, og hva slags sinnsstemning de er i. Dermed får hun frem hva som er utgangspunktet for den inderligheten som kommer til uttrykk mellom de to skikkelsene, og det private fellesskapet (West, 2004) som dette portrettet uttrykker. Det er dette fellesskapet som appellerer til Dina når hun har valgt å presentere dette portrettet for de andre. Hun understreker også at portrettet må ses sammen med «diktet» over portrettet. «Diktet» er i utgangspunkt et sitat som synes å være hentet fra Lindgrens egne memoarer. Dina's respons skiller seg fra de andre elevenes utsagn ved at hun greier å begrunne hvordan hun kommer frem til en slik tolkning av de portrettede. Samtidig får vi inntrykk av at Dina mener at illustrasjonen er lagt til etter at sitatet, eller «diktet», er skrevet inn i biografien, som en slags «visual response» (Bird & Yokota, 2018) til teksten, noe som også synes å være en oppfatning som læreren deler: «Hvorfor tror dere illustratøren har valgt det bildet til

¹²² Dina omtaler portrettet aldri som et bryllupsportrett, noe som kan bety at hun ikke umiddelbart oppfatter dette som et bryllupsbilde, selv om klærne og posituren tilsier det. Bryllupsportrettet er kanskje en ukjent portrett-type for henne. Dette portrettet omtales også av meg i min nærlesning av biografien.

teksten på akkurat de sidene?». Bildet utdyper det som kommer frem i teksten, som blant annet beskriver kjærligheten mellom Lindgrens foreldre. At sitatet blir omtalt som «dikt», kan skyldes sitatets form. Altså assosierer Dina sitatet med lyrikkens strofelignende form.

Andre elever på 5. trinn gir i sine presentasjoner uttrykk for at portrettet kan fortelle dem noe om den følelsesmessige tilstanden den portrettede er i. Nils og Guro presenterer portrettet av en ung Lindgren som ikke får låne bøker på biblioteket (s. 51):

Guro: Astrid skulle låne bøker, men hun hadde ikke lånekort. Da måtte hun legge bøkene tilbake. Emmm... vi tror at illustratøren valgte dette bildet fordi det gir en følelse av hvordan henne hadde det, og så passer bildet til teksten

Lærer: ja. Hvordan tenker du at bildet gir en følelse av hvordan Astrid hadde det? Når du ser på det bildet der?

Guro: fordi hun ser litt sånn trist ut?

Guro er opptatt av å skulle beskrive portrettet og fortelle de andre elevene om hvilken funksjon portrettet har i biografien. I forkant av presentasjonen har Guro forsøkt å begrunne hvordan hun kan se at Lindgren er lei seg på bildet: «Du ser at hun er sånn hvit, på en måte. Ja, du ser det jo i øynene». Bruken av farger og fargenes plassering understreker en sinnstilstand hos den portrettede som Guro fanger opp i sin kommentar. Elevene forholder seg ellers tett opp til verbalteksten når de beskriver portrettet av den unge Lindgren på biblioteket. Elevenes beskrivelser av portrettet i presentasjonen signaliserer at de finner en redundans mellom verbalteksten og portrettet.

Portrettene vekker i flere sammenhenger assosiasjoner og emosjoner hos elevene som ikke nødvendigvis er knyttet til hva portrettet måtte fortelle om den biograferte. Når de presenterer portrettene for hverandre, er det i flere tilfeller tilløp til utrop eller kommentar, som «Oi!», eller «det var et fint bilde!». I noen situasjoner er latter og tilrop et tegn på at flere av portrettene oppleves som komiske. Det gjelder for eksempel portrettet av en aldrende Lindgren som kjører bil, eller hun klatrer i et tre eller på husvegger. Selv om de aller fleste elevene er entusiastiske, vekker bildene ikke samme følelsene hos alle. For en av elevene frembringer portrettene frustrasjon.

I forbindelse med gruppearbeidet henvender Kristoffer seg til læreren for å få svar på hvorfor illustratøren har valgt å ha med malerflekker på portrettene:

Lærer: hva sa du, Kristoffer? Hvorfor det er sånne flekker rundt omkring? Ja. Hva menes med den flekken der?

Kristoffer: kanskje noe rart?

Lærer: tror du at det skal være noe rart? Hehe.. Du synes det er rart

Kristoffer: ja. Folk går liksom ikke rundt med sånne flekker. Og kuler på hodet

Lærer: går du ikke rundt med kuler på hodet? Du synes det er helt annerledes enn vanlig?

Kristoffer: det ser ut som en pupp

Lærer: litt uheldig plassering av den flekken der

Eline: jeg tror det er malt

Lærer: maleflekker ja

Eline: det ligner på ekte maling. Eller maleflekker

Kristoffer forsøker å finne ut hva slags funksjon flekkene har, og hvorfor de er med på bildene. Hvorfor flekkene er der, oppleves som en gåte og noe som han finner *forstyrrende*. Dette kommer til uttrykk flere ganger i løpet av gruppearbeidet. Han uttrykker på et senere tidspunkt at han synes bildene er «ganske fine, egentlig, men Men jeg skjønner ikke helt hva som er poenget med de flekkene som er sånn utafor, liksom», og han opplever derfor flekkene som noe «dumt og meningsløst, liksom». Han har imidlertid en formening om *hvordan* illustratøren har laget bildene: «Det ligner sånne malingsflekker, så jeg tror ikke det er lagd på pc». Selv om han er frustrert over ikke å kunne forstå hvorfor flekkene er der, skaper de en eller annen form for undring som vedvarer i hele perioden. Han er mer opptatt av å forstå hvorfor illustratøren har valgt å bruke denne teknikken, enn å diskutere hvorfor Lindgren skriver eller handler slik hun gjør. For ham tilslører portrettene tidvis den portrettede, i stedet for å tilkjennegi vedkommende.

Enkelte portretter oppleves sammen med beskrivelsene i verbalteksten som morsomme og «crazy». Portrettet av Lindgren som klipper av seg håret er et eksempel på dette. Det er Nils som introduserer klassen for bildet som står oppført sammen med anekdoten om Lindgren som klipper av seg det lange håret:

Nils: her ser dere Astrid Lindgren klippe håret sitt. Jeg tror ...eller ing...den greia der..

Lærer: illustratøren?

Nils: ... begynner på i ... har tatt med dette fordi det er ganske spennende og crazy

Lærer: det er ganske spennende og crazy at hun klippet av seg håret, for det var ikke vanlig på den tida at jenter hadde kort hår. Det var veldig få som hadde det

Nils tar for gitt at det er Astrid Lindgren som er avbildet, noe som viser at han forholder seg til den informasjonen teksten gir ham, for det er ikke åpenbart at dette bildet er av den unge Lindgren. Videre beskriver han bildet som «spennende og crazy», noe som skaper assosiasjoner til det karnevaleske i Lindgrens fiksjonsunivers, hvor verden ses «på vrangen», og hvor etablerte normer snus på hodet (Edström, 1997). Antakeligvis opplever Nils det som «crazy» at hun klipper av seg håret i en periode når jenter skulle ha langt hår, noe som utfordrer normer for hvordan jenter skulle se ut. Nils tar med seg den kunnskapen som han har tilegnet seg så langt om at Lindgren levde i en annen tid med andre normer og regler for adferd. Portrettet (se analyse s. 95) og anekdoten inngår i en lengre beskrivelse av hvor «gæren» Lindgren var i sin barndom og ungdomstid. Også klatrebildet på side 47 av Lindgren representerer et slags «opp-ned»-univers og vekker entusiasme når Henriette og Gro viser det frem for klassen. Elevene gjengir imidlertid ikke anekdoten, noe som kan skyldes at anekdoten allerede er godt kjent blant elevene. I det forberedende arbeidet med dette portrettet har Henriette uttrykt at hun er overrasket over Lindgrens mot, og beskriver henne som «gæren», fordi «det er langt ned». I min nærlesning av biografien om Lindgren understreker jeg hvordan den biografiske fremstillingen legger vekt på å få fram at Lindgren som ung og voksen utfordrer etablerte normer for hvordan man skal oppføre seg og handler på impuls, og at hun ligner på et barn – og flere av de karakterene hun har skapt. Selv om elevene ikke umiddelbart oppdager likhetstrekkene mellom forfatteren og hennes litterære karakterer, er de opptatt av hennes impulsivitet og grenseoverskridende handlinger. Kanskje gjenkjenner de sider hos den kjente forfatteren i seg selv.

Et portrett som skaper spontan latter blant elevene, viser den aldrende forfatteren kjørende i en bil. Når Jonas introduserer bildet for klassen, velger han, til forskjell fra de andre elevene, først å vise frem bildet, for deretter å fortelle anekdoten som står til bildet. På den måten skapes det forventninger til hva slags hendelse portrettet skal illustrere:

(Latter når Jonas viser frem bildet)
Leo: Var fin bil, da!

Jonas: Astrid hadde prøvd å få lappen, og da hun fikk den, tror jeg hun synes det var morsomt. For hun satt i bilen og smilte. Jeg tror illustratøren tok med det bildet fordi hun endelig fikk.... Hun syntes det var morsomt å kjøre

Jonas ikke bare gjenforteller anekdoten ved å vise bildet, men han understreker Lindgrens sinnstilstand ved å peke på at hun smiler. I verbalteksten står det ingenting om at hun frydet seg over å kjøre. Tvert imot synes verbalteksten å formidle at hun ikke likte å kjøre bil, og at hun etter å ha krasjet i en mur, solgte «(...) bilen sin, og syklet i stedet» (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 69). Verbaltekst og bilde har ikke en sammenfallende beskrivelse av Lindgrens forhold til bilkjøring. Det synes å være portrettet som får frem reaksjonene hos elevene, og ikke primært anekdoten som sådan, da den visuelle gjengivelsen av en leende, aldrende Lindgren bak rattet fremstår komisk.

Det er ikke bare morsomme og «crazy» fremstillinger som påkaller elevenes oppmerksomhet når de skal velge seg ut bilder som skal presenteres for de andre. Jeg har tidligere vist hvordan enkelte elever er opptatte av hvor Lindgren fikk inspirasjon til Pippi-figuren fra, og i den sammenheng introduserer Agnes og Leo portrettet av den sengeliggende Lindgren for klassen:

Agnes: Her ser vi Astrid ligger i sengen. Etter at hun hadde vrikket foten. Da skrev hun ned historien om Pippi. Her er også Pippi, og jeg tror at hm.. jeg tror at her tenker hun på Pippi. Det er sikkert derfor illustratøren har tatt med dette

Lærer: Ja. Og her ser vi at Pippi er tegnet inn der

Enkelte sentrale aspekter i anekdoten er ikke med når Agnes gjenforteller hva hun ser i bildet, som for eksempel at det er dattera som får Lindgren til å forfatte historiene om Pippi. At Lindgrens datter ikke nevnes, kan ha noe med at hun ikke er med på portrettet. I stedet gjør Agnes de andre elevene oppmerksomme på Pippi-skikkelsens tilstedeværelse og hvilken funksjon denne skikkelsen får i bildet: «jeg tror at her tenker hun på Pippi». At ikke alle de opprinnelige detaljene er med i Agnes' gjenfortelling, illustrerer igjen hvordan elevene kombinerer informasjonen fra verbalteksten med sitt møte med portrettet, og på bakgrunn av dette, presenterer sin opplevelse av bildet. Agnes synes åpenbart at det er viktigere at medelevene oppdager sammenhengen mellom Pippi og den sengeliggende Lindgren, enn at det er

Lindgrens datter som oppfordrer henne til å skrive ned historien om Pippi. Bildet får altså stor betydning for hvordan Agnes leser denne anekdoten.

Det er flere eksempler på at portrettene setter elevene inn i en viss stemning. Mathias viser frem et portrett av Lindgren for klassen der Lindgren klatrer i et høyt tre, og begrunner sitt valg ved å forklare hvordan han opplever portrettet:

Mathias: jeg ser Astrid i et sju og en halv meter høyt tre. Ps. Hun er sytti år
(Latter fra de andre elevene). Jeg tror illustratøren har tatt bildet fordi Astrid var så glad i naturen og hun likte å leke. Bildet føles ut som hypnose
Lærer: hvorfor tenker du at det føles ut som hypnose?
Mathias: nei, jeg synes jeg så noe ... dro meg tilbake ... til nittenhundretallet (ler)

At bildene virker hypnotiserende på ham, er noe han understreker flere ganger i løpet av perioden. Mathias hevder at i møtet med bildene blir han «tatt med tilbake i tid», noe som kan skyldes akvarellteknikken, som inkluderer maleflekkene. I andre sammenhenger er det motivene (klærne, huset, møblene) som frembringer assosiasjoner til noe fortidig. Mathias synes imidlertid at det er vanskelig å forklare hva det er ved bildene som gir ham denne opplevelsen.

Som tidligere nevnt, kan møtet med de enkelte portrettene frembringe minner som har å gjøre med elevenes møter med (deler av) forfatterskapet. Altså blir elevenes tidligere erfaringer og opplevelser med enkelte tekster aktivisert når de studerer enkelte av portrettene. I forbindelse med plenumssamtalene og gruppesamtalene forteller elevene velvillig og ofte uten oppfordring om sine første møter med Lindgrens litterære figurer. Det er særlig når elevene oppdager karakterene på bildene i biografien at møtene blir levende for elevene. Når Agnes ser bildene, kommenterer hun umiddelbart hva hun synes om dem, hvilke litterære figurer som hun husker fra tidligere leseopplevelser, og hvem hun opplevde dem sammen med:

Agnes: jeg synes de bildene var kjempekoselige!
Lærer: du synes de var koselige? Bildene
Agnes: ja, jeg .. da tenkte jeg liksom litt tilbake, nesten, fordi at jeg husker Pippi, og spesielt Ida, fra Emil, og da tenkte jeg litt på det og da kom det litt tilbake åssen ... at jeg satt der sammen med Mathea og så på det og sånn
Lærer: ja, for du og Mathea satt og så på filmen sammen? Og så ...
Agnes: ja. I baby ... nei, ikke i babystoler, men i sånn...
Lærer: i barnestoler? Da tenkte du tilbake til da du og søstera di så på den filmen i stua hjemme?
Agnes: ja, det er nesten som kinostoler ... lenestoler

Hennes møter med disse portrettene av Lindgren og figurene påkaller hyggelige barndomsminner. Hun liker bildene blant annet fordi de er «utydelige». På et annet tidspunkt omtaler hun dem dessuten som «kjempekule», blant annet fordi «det ser ut som det er maling som er blitt sølt utover». Til forskjell fra Kristoffer forsøker ikke Agnes å finne ut av hva som er hensikten med illustratørens valg, eller hvordan bildene viser til en virkelighet utenfor bildene. Hun får i stedet frem hvilken stemning bildene setter henne i, og kommer med en vurderende beskrivelse av dem. Som Kristoffer understreker hun bildenes materialitet, ved å nevne bildenes mulige tilblivelse. De følelsene som formen og strukturen på portrettene vekker i henne er et resultat av biografens kombinasjon av det visuelle uttrykket, motivene og referansene til Lindgrens forfatterskap.

Det er enkelte eksempler på at elevene opplever at forholdet mellom portrettet og verbalteksten ikke er sammenfallende. I den første undervisningsøkta diskuterer Christine og Jonas oppslaget om Lindgrens forsøk på å lære å kjøre bil. Teksten beskriver hvordan Lindgren prøver å få førerkort, men at hun mislykkes første gangen. Videre får vi høre om at hun til slutt lykkes, men dette husker ikke Christine når hun kommenterer portrettet: «Jeg synes det er veldig fint, men det ser så rart ut at hun er så glad når hun hadde fått vite at hun ikke kunne det». Christine synes ikke at Lindgrens smilende ansiktsuttrykk harmonerer med informasjonen om at hun ikke får førerkort, og hun forsøker å komme frem til hvorfor portrett og verbaltekst ikke forteller det samme. Hun vender tilbake til verbalteksten og leser videre om hvordan Lindgren *fikk* førerkort, men sluttet å kjøre bil fordi «hun kræsja etter hvert, da». Christine beveger seg altså mellom portrettet og teksten for å finne ut hvordan ikonoteksten henger sammen.

Christine, Kristoffer og de andre elevenes reaksjoner understreker hvordan det visuelle i biografien skaper et emosjonelt engasjement, og at biografien oppleves forskjellig hos ulike lesere. Et slikt engasjement bidrar til en større følsomhet overfor tekstens visuelle språk, stil og struktur (Rosenblatt, 2002, s. 55), som at elevene studerer samspillet mellom tekst og bilder. Gjennom å la seg engasjere eller undre over de visuelle elementenes form, viser elevene at det visuelle spiller en rolle i deres lesninger av denne biografien. Elevene på 5. trinn er i liten grad opptatte av at

portrettene er troverdige eller gir et riktig bilde av Lindgren, noe som kan skyldes at det ikke er noen fotografier i biografien i utgangspunktet. En annen årsak kan være at de i mindre grad enn elevene på VG3 har en oppfatning av at fotografier gir inntrykk av å være mer virkelighetsnære enn andre bilder. I de sammenhengene hvor de stiller spørsmålstegn ved den informasjonen som gis, handler det om de verbaltekstlige elementene. Troverdighet blir heller ikke løftet frem av læreren som et relevant perspektiv i samtalene om de enkelte oppslagene i biografien. 5. trinnselevenes utsagn om, og utvalget av visuelle portretter, er åpenbart motivert av den oppgaven de har fått med å skulle si noe om hvorfor bildet er tatt med i biografien.

9.2 Portrettene i *Elefantmannen*: 9. trinnselevenes refleksjoner

Elevene på 9. trinn har et annet utgangspunkt for å kunne uttale seg om de visuelle portrettene i den biografien de møter i klasserommet. Elevene får høre historien om Merrick gjennom lærerens høytlesing, uten tilgang til bildene. Lærer Steinar har valgt ikke å vise frem bildene fordi han er redd for at «bildene bedøver i forhold til egen fantasi», noe som han mener blir et hinder for at elevene skal danne seg sine egne indre bilder. Han gir dessuten uttrykk for i det andre lærerintervjuet at han er bekymret for at enkelte elever vil finne bildene for groteske, og er derfor usikker på hvordan elevene vil reagere på dem. Først når timen er *over*, gjøres biografien i sin helhet tilgjengelig for elevene, ved at læreren legger frem boka til gjennomsyn. Selv om jeg ikke får noen anledning til å diskutere bildene med de elevene som rett etter timen oppsøker biografien og kommenterer bildene, opplever jeg en stor interesse for biografien. I stedet for å gå ut til friminutt, velger noen av elevene å kikke på biografien, og særlig fotografiene, helt til læreren tar boka med seg og forlater klasserommet. Enkelte av elevene blar og kommenterer sider i biografien, og de har også noen umiddelbare reaksjoner på noen av bildene. Fem gutter er raskt fremme for å se nærmere på boka, og reagerer på følgende måte når de får se portrettene av Merrick:

Anders (bøyer seg over bordet og boka): skitt! Er det en sann historie?

Lærer: ja, det er en sann historie, ja
Erik: han var ikke noe pen, nei
Lærer (ler): han var ikke noe pen, nei. Det var han ikke
Vegard: oi! Hvorfor fikk han sånn stor klump på sida?
Lærer: det var fordi det syndromet gjorde at det vokste klumper og utvekster
Anders: det var ikke så lurt å ligge på senga der, ja
Erik: se på beina hans. De er vridd. Det beinet der, er syltynt! Det der er drit-tykt! Det er helt ødelagt

Uttrykk som «skitt!», «oi!» og «drit-sykt!» signaliserer avsky, overraskelse og fascinasjon. Fotografiene oppleves nærmest som uvirkelige, noe som Anders gir uttrykk for: «Er det en sann historie?». I affekt stiller Anders spørsmålstegn ved historien og om portrettfotografiene er et speilbilde av virkeligheten (Freeland, 2007). Eriks kommentar om Merricks bein bekrefter hva det er med fotografiene som gjør et inntrykk på ham, nemlig Merricks deformerte kropp. Portrettfotografiene viser dem dessuten en skjebne som er så annerledes enn deres egen. Elevenes respons til portrettene og de fire elevenes beskrivelser av sine møter med biografien understreker hvor fremmed Merricks tilværelse er for elevene, og at de lar seg bevege av Merricks skjebne. Elevenes emosjonelle reaksjoner og engasjement overskygger en tekstanalytisk tilnærming til den biografiske fremstillinga, noe som gjør det vanskelig å få i gang samtaler om hva slags informasjon portrettene formidler. I den situasjonen som oppstår, er det elevenes emosjoner som er i fokus.

De fire elevene på 9. trinn som stiller til intervju, blir presentert for de samme portrettfotografiene¹²³ som Anders, Erik og Vegard kommenterer etter undervisningsøkta, men de viser ikke den samme spontane reaksjonen. Dette kan skyldes at intervjusituasjonen er noe mer formell, og at de derfor holder tilbake noe av den spontaniteten som preger de andre elevenes reaksjoner. De gir uttrykk for en sympati med den biograferte, når de forsøker å beskrive hvordan de opplever stemninga på bildene:

¹²³ De fire elevene finner umiddelbart frem til de bakerste bildene som har vært gjenstand for de øvrige elevenes oppmerksomhet. Sigrids kommentar «det var et sånt bilde bakerst, sa han, om hvordan han kunne ha sett ut» bekrefter dette. Antakelig har de fått med seg de andre elevenes samtaler om de bakerste bildene i biografien, eller så har elevene snakket om bildene i etterkant av undervisningsøkta. Det er altså elevene selv som velger å kommentere disse portrettfotografiene.

Sandra: de er litt triste
Sigurd: ja
Sigrid: de er litt nedtrykte, liksom
I-K: hva er det som gjør at dere får det inntrykket?
Sigrid: fordi det er lite farger og mange detaljer

Tilnærminga til bildene er et resultat av de assosiasjonene de får, og fotografiernes kompositoriske elementer. Ifølge Sigrid er det fargene og detaljene som gjør at de opplever bildene på denne måten. De detaljerte fotografiene og illustrasjonene tilslører lite, og gir et forholdsvis tydelig inntrykk av hvordan Merricks kropp ser ut, til tross for fotografiernes alder og kvalitet. Fargenyansene som preger bakgrunnen, går nærmest i ett med fotografiene og bidrar til at elevene opplever stemninga som nedtrykt. I begynnelsen av gruppeintervjuet omtaler Sigrid også den biografiske fortellinga som trist, og dette inntrykket gjentas her i beskrivelsene av bildene. Sigrid utdyper dette på følgende måte:

Sigrid: jeg vet ikke helt (ler litt), men såne bilder de får meg liksom til å tenke litt sånn ... mm ... som det er portretter, som ikke smiler. Det er liksom litt mørkt og litt sånn gammeldags, liksom

Sigrid skiller ikke mellom Hodnefjelds bilder og portrettfotografiene, så vi må anta at hennes kommentar er knyttet til det helhetlige inntrykket som bildeoppslagene gir. Portrettene representerer en svunnen tid og får dermed en nostalgisk funksjon. Både fargene og de alvorlige ansiktene er med på å skape denne nedtrykte stemninga. At elevene henter ut informasjon fra teksten når de studerer bildene blir tydelig når Sigrid gir uttrykk for at portrettene skaper assosiasjoner til noe fortidig: «Det er liksom litt mørkt og litt sånn gammeldags, liksom». Assosiasjonene som bildene gir, har altså sitt utgangspunkt i de beskrivelsene som gis av den biografertes samtid.

Gjennom hele intervjuet gir de fire elevene uttrykk for en medlidenhet med Merrick etter å ha sett bildene som illustrerer hvordan sykdommen har skadet kroppen hans, og måten andre mennesker tar avstand fra ham på. At elevene føler sympati med Merrick kommer blant annet til uttrykk når Sigurd beskriver hva det er som særlig gjør inntrykk på ham i biografien: «Jeg synes det er trist hvordan mennesker kan behandle ting som er annerledes, stygt. Eller ... ja. Bare fordi det er annerledes. Fordi ... du er ikke som meg, så er du ikke bra nok.» Sigurds kommentar illustrerer

hvordan han tar utgangspunkt i Merricks situasjon og aktualiserer at utenforskap er noe som rammer mennesker til enhver tid. Han viser i tillegg at han identifiserer seg med Merrick og den situasjonen han er i. Selv om den biograferte tilhører en annen tid og hadde helt andre utfordringer enn mennesker i vår tid, er det allikevel aspekter ved den biografiske fortellinga som gjør den aktuell for elevene. Jeg vil anta at elevenes medlidenhet forsterkes ved at Merricks situasjon er uforskyldt, og at han fremstilles som et sympatisk menneske.

På 9. trinn genererer de små øyeblikkene som elevene får i møtet med portrettfotografiene av Merrick, spørsmål. Disse kommer til uttrykk mot slutten av undervisningsøkta, og når de fire elevene som deltar i gruppeintervjuet får kikke på bildene i løpet av intervjuet. Disse spørsmålene gjelder ikke portrettene som sådan, men Merricks sykdom: «Hvorfor fikk han sånn stor klump på sida?», «Er det noen som har denne sykdommen i dag?» og «Hvordan fikk han den sykdommen?». Selv om elevene har fått høre biografien i sin helhet, er det lite informasjon i verbalteksten som handler om sykdommen som sådan. Det viser at bildene vekker nysgjerrighet og engasjement blant elevene, samtidig som de etterlyser mer informasjon. For elevene er det altså ikke nok med den informasjonen som bildene representerer i biografien.

Det er ikke bare portrettfotografiene av Merricks skadde kropp som vekker reaksjoner. Det manipulerete portrettet av Merrick (siste side i boka) er gjenstand for samtaler underveis i gruppeintervjuet:

Sandra: her har de tegnet han som en mørk person, eller de har liksom ... det er et bilde av en mørk person, så hvorfor har de brukt en mørk person her? Det er en mørk person her, ikke sant?

Thomas: men det er fordi det er på grunn av lys...

Sigrid: det er fordi det er dårlig ...

Thomas: kamera og lys

I-K: men det er et godt poeng. Når han var liten, så har de ikke malt han så veldig mørk? Det er ikke så lett å se det, i hvert fall

Sandra: nei ... han var jo ikke brun i huden, han var jo fra England

De forsøker å komme frem til hvorfor man har med et bilde som ikke gjengir Merrick på gjenkjennelig måte. De diskuterer Merricks mørke hud og de tekniske forholdene rundt fotograferingen. Sandra hevder dessuten at Merrick ikke kan være mørk når han er fra England, noe som vitner om at hun antakeligvis ikke vet så mye om de samfunnsmessige forholdene i Storbritannia på denne tida. Som Christine på 5. trinn

forsøker de å forklare bildenes representasjon ved å ta utgangspunkt i den informasjonen som verbalteksten gir dem. Men det er ingen informasjon som kan knyttes direkte til dette portrettet i Merrick-biografiens verbaltekst. I stedet må elevene forsøke å fylle inn gapene mellom den øvrige verbalteksten og bildet, noe som muliggjør mange ulike lesninger og tolkninger (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 17). Portrettet blir utgangspunktet for samtaler om de kompositoriske sidene ved portrettfotografiering, noe som tilsier at elevene oppfatter dette portrettet som et fotografi, og den kunnskapen elevene måtte ha om den historiske perioden Merrick levde i.

Så langt har vi sett at de fire elevene blir følelsesmessig engasjert i møtene med biografiens portretter. Men hva slags tanker har elevene om portrettenes funksjon i biografier? Siden elevene har erfaringer med å lese biografier, kan de kanskje også komme med noen innspill til portrettets rolle. Når jeg spør elevene underveis i gruppeintervjuet om hva slags funksjon et portrett kan ha, svarer de slik:

Thomas: da får man vite hvordan det var der og der

Sigrid: i hvert fall hvis det er en biografi, er det ofte bilde av den personen det er skrevet om. Men åssen bildet er, sier kanskje også noe om åssen biografien er skrevet. Jeg vet ikke. Åssen type biografi det er, hva slags bilde det er på utsiden

For Thomas blir bildet en kilde til mer informasjon om det miljøet som omgir den biograferte. Sigrid understreker at bilder er viktige i biografier, og hun trekker spesielt frem bilder av den biograferte. Sigrid understreker at valget av bilder kan fortelle leseren noe om hva slags type biografi det er snakk om, og hvordan den er skrevet. Hun mener altså at bildet avslører hva vedkommende er kjent for, og at dette forteller noe om hva biografien vil handle om. Siden Sigrid har lest flere biografier på skolen, har hun nok erfart at den biograferte er portrettert på en slik måte at den biografertes virke også kommer til uttrykk på bildene. Er den biograferte portrettert skrivende eller lesende, er det sannsynligvis en biografi om en kunstner eller forfatter, og biografien vil i så måte handle om vedkommende sitt liv og kunstnerskap. Er det bilde av en fotballspiller, skjønner man at den biograferte har hatt en fotballkarriere. Biografien vil i så fall handle om hans liv og karriere. Selv om portrettene har vekket

et emosjonelt engasjement hos elevene, tillegges ikke portrettet en slik rolle i deres betraktninger om portrettets funksjon i biografier.

Som for 5. klassingene er portrettene for 9. klassingene kilder både til informasjon om den biograferte, og noe som setter dem inn i en bestemt stemning. Gjennom bildene får de utløp for emosjoner og sympati med den biograferte, og de opplever at bildene tar dem med tilbake i tid, til en historisk periode de ikke kjenner så godt fra før. På den måten får den biografiske teksten lignende funksjon som skjønnlitteraturen, ved at den «(...) erbjuder ett *genomlevande* och inte bara *vetande om (...)*» (Rosenblatt, 2012, s. 45). At bildene etterlater spor av en fortid uten at denne fortiden blir ytterligere beskrevet i teksten, bidrar til nysgjerrighet og et ønske om mer informasjon. Dette kan motivere elevene til å søke informasjon andre steder.

9.3 Portrettene i biografien om Prøysen: VG3-elevenes refleksjoner

I likhet med 5. trinn skal VG3-elevne i grupper svare på spørsmål knyttet til et utdrag fra en biografi. Spørsmålene dreier seg om hva slags informasjon elevene synes bildene formidler, og om forholdet mellom tekst og bilder: «Hva slags informasjon får du fra illustrasjonene?» «Hvordan passer de sammen med verbalteksten?». Spørsmålene signaliserer at elevene både skal studere bildene og hva slags kunnskap disse kan gi om den biograferte, og samspillet mellom tekst og bilder. Mens elevgruppene på 5. trinn får utlevert ulike deler av biografien, skal alle elevene på VG3 jobbe med samme utdrag (fargekopi). Hele biografien er tilgjengelig for elevene i de to undervisningsøktene, og enkelte elever benytter seg av muligheten til

å bla i den.¹²⁴ Rammebetingelsene i de to klassene er altså noe ulike, selv om måten undervisninga er organisert på, har enkelte likhetstrekk.¹²⁵

I løpet av de to undervisningsøktene observerer jeg at de aller fleste elevene er mest opptatt av hva verbalteksten kan fortelle dem, selv om en av oppgavene de har fått utdelt gjelder biografiens bilder. Det kan skyldes at de er vant med å forholde seg til verbaltekst i søken etter informasjon, mens bilder vanligvis ikke inngår som en kilde til informasjon på samme måte. Kanskje oppleves bildene i en illustrert bok mindre forpliktende (Bird & Yokota, 2018) enn teksten. Hvordan elevene velger å løse oppgavene de har fått fra læreren, illustrerer nettopp dette. Elevene Fatima, Alina og Una forholder seg mest til verbalteksten når de forsøker å svare på oppgave 4a: «Beskriv Prøysen ut ifra det du har lest om ham». De opplever at det er vanskelig å svare på dette spørsmålet fordi de har fått utdelt en svært begrenset mengde tekst. Dessuten har teksten et narrativt preg og en tilstedeværende forteller, som, noe jeg tidligere har vært inne på, synes å gjøre det vanskeligere for elevene å finne frem til informasjon om Prøysen. En narrativ fremstilling oppleves ikke som troverdig. På et senere tidspunkt (i andre økt) låner Fatima, Una og Alina hele biografien om Prøysen og leser høyt fra noen avsnitt fra enkelte av kapitlene som ikke er med i det utdelte utdraget. Fatima hevder at de finner mer informasjon om Prøysen i de senere kapitlene, og at «De første kapitlene vi fikk, sa ikke så mye om Prøysen». Læreren

¹²⁴ Både 5. trinnselevne og elevene på VG3 får utdelt spørsmål der bildene i de enkelte biografier får en sentral rolle, selv om ingen av lærerne har snakket noe særlig om bildene før elevene skal i gang med arbeidet. Dette *kan* være et resultat av at jeg i intervjuene med lærerne er opptatt av å snakke om portrettene i biografiene, og at de i den forbindelse opplever at et slikt perspektiv er relevant.

¹²⁵ Det er også noen fellestrekk mellom de to lærerne når det gjelder deres erfaringer med og tilnærming til bilder generelt. Læreren på 5. trinn har, som det kommer frem i kapittel 4, liten erfaring med å undervise i bilder. Lærer Hege på VG3 gir i det andre intervjuet inntrykk av at hun liker bildene i biografien om Alf Prøysen, men hun er usikker på hvordan elevene vil oppleve dem, noe som skyldes at hun har liten erfaring med bilder i biografier for unge lesere: «Nei, jeg vet ikke. Det er også bildene inne i boka (blar), som er litt sånn ... (trekker pusten) ... det er ikke skrevet så mye bildebøker for voksne, da. Det finns en del av det, men det er ... man forbinder det fort med barnebøker». Det er ukjent for henne at biografier kan ha tegnede eller malte bilder. Hun gir videre uttrykk for at hun er usikker på om elevene vil like bildene fordi de kan virke litt barnslige. Hun er imidlertid mer kjent med at biografier har fotografier som skal dokumentere det som står i teksten, og understreker fotografiets virkelighetsforankring: «Jeg tenker at det kanskje kan bli mer troverdig, fordi da vet du at det var akkurat sånn det var. Det blir jo mer fotografisk». Læreren har, som vi skal se, samme oppfatning som elevene, om at fotografiene er mer troverdige og realistiske enn de øvrige illustrasjonene.

oppfordrer elevene til å lete etter informasjon om Prøysen ved å diskutere bildene i tekstutdraget:

Lærer: kan man finne ut noe om Alf Prøysen ved å se på bildet da? For hvis dere ikke er fornøyde med teksten, så må dere lete i bildene, da

Fatima: (studerer bildet på s. 6) Gitaren hans
(blar seg frem til bildet på s. 12)
faren hans er sint, mora hans er lei seg (ler)

Lærer: og hva med Alf Prøysen, da?

Fatima: han er en sånn liten søt unge som ikke bryr seg om noe
(alle ler)

Lærer: (lattermild) hvordan kan du se det på det bildet?

Fatima: se, se mora sine øyenbryn! (peker på bildet)

Lærer: ja, det er sant. Hun ser litt lei seg ut, faktisk

Fatima: hun skal skaffe mat til barna, og faren ser skikkelig barsk ut

Alina: men han ser mer ordentlig ut enn henne, fordi han er sånn dressa og hun er bare i huset

Lærer: men åssen synes dere uttrykket til Alf Prøysen er, da?

Fatima: han har akkurat det samme ansiktet ... han har et sånn skikkelig ...

Det første Fatima legger merke til på s. 6 i biografien, er Prøysens gitar, som hun assosierer med hans kunstnerrolle. I neste omgang blar hun seg videre til et bilde på side 12, som hun raskt konkluderer med forestiller Prøysens foreldre og ham selv som barn. Sammen med Alina beskriver Fatima foreldrenes utseende og hva slags roller hun opplever at de har på portrettet: «Hun skal skaffe mat til barna, og faren ser skikkelig barsk ut». Som elevene på 5. trinn gjorde i forbindelse med bryllupsbildet av Lindgrens foreldre, forsøker VG3-elevne å beskrive foreldrenes sinnsstemninger i portrettet, blant annet på bakgrunn av deres plassering. I denne sammenhengen skjer beskrivelsene uten at elevene forholder seg til verbalteksten i det hele tatt. Elevene kommenterer ikke den unge Prøysens sentrale posisjon i portrettet, og de knytter ikke den informasjonen som de leser ut av gruppeportrettet an til biografens verbaltekstlige fremstilling. I stedet presenterer de noen beskrivelser av bildets komposisjon (farger, plassering), og hvordan de to voksne skikkelsene er plassert i forhold til hverandre.

Enkelte av elevene bringer med seg tidligere tillært kunnskap om Prøysen når de beskriver bildene. Fatima gjenkjenner Prøysen på bakgrunn av et karakteristisk ansiktstrekk: «Han har akkurat det samme ansiktet ... han har et sånn skikkelig...», og hun etterligner ham ved å gjøre en grimase som illustrerer skjevheten i ansiktet hans. Hun har åpenbart sett bilder av ham før, og vender stadig tilbake til dette

gjenkjennelige ansiktsuttrykket når hun samtaler om bildene. På den måten får hun bekreftet sitt kjennskap til kunstneren og hvordan han så ut, og gjenkjennelsen bidrar til en bekreftelse av hvem den portretterte skal forestille. På et senere tidspunkt i samtalen med læreren og de andre elevene på gruppa beskriver hun portrettet av Prøysen på biografens forside på følgende måte:

Lærer: nei. Hvis vi ser på forsida da?

Fatima: smilet, eller munnen igjen. Skjevt ... skyer

Lærer: det blir litt sånn Obstfelder...

Fatima: det er sånne kontraster, da, man ser ikke ... enten ... jeg veit ikke, men han ser litt sint ut, men også litt fornøyd-aktig (ler)

Lærer: ja, det er veldig vanskelig å lese det uttrykket

For Fatima er det først og fremst det skjeve smilet som gjør han gjenkjennelig. Hun peker dessuten på skyene og at det er kontraster i bildet, samt det sammensatte uttrykket som de gir. Latteren kan være et tegn på at hun synes at Prøysen ser rar ut, eller fremstår ubestemmelig: «[...] men han ser litt sint ut, men også litt fornøyd-aktig».¹²⁶ Det ubestemmelige uttrykket kan ha noe å gjøre med det stiliserte formspråket som karakteriserer Aalbus portretter av Prøysen. Siden bildet på forsiden av biografien ikke er knyttet til noen spesiell hendelse eller omtales eksplisitt i biografien, er det vanskeligere for henne å finne noe støtte i verbalteksten som kan forklare Prøysens sinnsstemning på dette portrettet. I stedet må hun ta utgangspunkt i det inntrykket de to første kapitlene i biografien gir henne av Prøysen, men dette er ikke nødvendigvis så enkelt, fordi de handler om oppveksten hans, mens portrettet på forsiden forestiller den voksne Prøysen. Det er lettere å beskrive forsideportrettet etter å ha lest deler av biografien som handler om hans liv som voksen, eller hele biografien.

Forsideportrettet og de øvrige portrettene av Aalbu inneholder få detaljer, og ansiktsuttrykket oppleves som forholdsvis likt på alle portrettene. Når elevene ikke helt greier å tolke selve ansiktsuttrykket til den portretterte, beveger blikket seg til de

¹²⁶ Det er imidlertid enklere å beskrive et av portrettene av den unge Prøysen. For eksempel omtales han på ett av bildene på følgende måte av Fatima: «Han er en sånn liten søt unge som ikke bryr seg om noe».

objektene som ellers er i portrettet og eleven forsøker på bakgrunn av disse, å lese noe mening inn i bildet:

Alina: på forsida så er det som du sier forskjellige elementer og kontraster og sånn, som for eksempel de skyene. At de kan vise bra momenter og dårlige momenter i livet hans. Og man kan se det litt ut fra teksten og tenke litt

Elevens utsagn illustrerer elevenes evne til å klare å lese ut karaktertrekk ved å se personen i lys av miljøet han er plassert i. Alina bygger i så måte videre på det Fatima tidligere har understreket, om at portrettene av Prøysen består av kontraster.

Portrettfotografiet av den eldre Prøysen blir gjenstand for flere diskusjoner blant elevene, og fordi det er plassert på en av biografiens første sider og utgjør det eneste fotografiet på de sidene som elevene får utdelt, oppdager de det forholdsvis raskt når de leser tekstutdraget. Til tross for portrettets sentrale plassering er det ikke like enkelt for alle elevene å skjønne hvem det er bilde av. Fatima gir uttrykk for at hun er usikker på hvem det er, ved å spørre «Er det Stein Erik Lunde?», mens Una åpenbart gjenkjenner kunstneren: «Nei, det er Prøysen». Mens de samme elevene gjenkjenner Prøysen på forsideportrettet første gang de studerer biografiens peritekster, er han altså mindre gjenkjennelig på dette portrettfotografiet. De vet heller ikke hvordan biografen ser ut, så forslaget om at det kan være et portrett av biografen er dermed ikke urimelig, selv om det hadde vært et uvanlig visuelt grep i nyere, norske biografier for barn og unge. I utgangspunktet har ikke elevene tilgang til portrettfotografiet av den *unge* Prøysen i utdraget de har fått tildelt. Jeg er nysgjerrig på om de kjenner igjen Prøysen på portrettfotografiet som er å finne bakerst i biografien, og viser det til en av gruppene i den andre undervisningsøkta:

I-K: hva synes dere om det bildet der, da? (viser fotografiet av den yngre Prøysen)

Anders:hvem er det?

Una: Prøysen (fniser)

I-K: er han vanskelig å kjenne igjen?

Fatima: egentlig, ja. For han er ung her. Han begynte å synge når han var ganske gammel. Førti eller femti

Fatima vet ikke hvordan Prøysen så ut som ung, før han ble en kjent kunstner. Derfor er han heller ikke lett å gjenkjenne på dette portrettet. Læreren utfordrer elevene til å beskrive portrettfotografiet av den unge Prøysen noe mer utførlig:

Lærer: men hvordan oppfatter dere hvordan Alf Prøysen var ut fra fotografiene hvis man bare skal se på dem?

Fatima: det bildet her (peker på fotografiet av den unge Prøysen); jeg gidder ikke noe! (etterligner holdningen til den portrettede og endrer stemmen sin)
(de andre ler)

I-K: han ser litt sånn arrogant ut?

Anders: litt morsom kanskje?

Min kommentar er et tilsvarende svar til Fatimas replikk «jeg gidder ikke noe!» og et forsøk på å forstå hva hun legger i den beskrivelsen. Portrettets halvnære utsnitt og fraværet av skygger kan gjøre det vanskelig å lese noe ut av portrettet. Allikevel evner elevene å gjøre seg opp en mening om hvordan Prøysen fremstår på dette portrettfotografiet. Anders antyder at Prøysen enten *ser* morsom ut, eller *prøver* å se morsom ut. I så måte kan portrettet sies å signalisere noe av det samme som de malte portrettene av Aalbu; en stilisert og komisk fremstilling av kunstneren. Elevene synes å mene at Prøysen gjør seg til, og iscenesetter seg selv på portrettet. Latteren er en reaksjon på Fatimas etterligning av Prøysen, og representerer den spontane responsen fra de andre elevene.

Dialogen med elevene om dette siste portrettet illustrerer hvordan portrettfotografiet, til tross for dets dokumentariske funksjon (Kozloff, 2007), er utgangspunkt for ulike tolkninger. Fatima uttrykker at fotografiene bare til en viss grad forteller henne noe om den portrettede: «De (fotografiene) forteller oss ikke hvordan han følte seg og sånne ting, da», noe som kan ha noe å gjøre med hvilke forventninger Fatima har til portrettfotografiene i utgangspunktet. Hun har allerede vist hvordan portrettfotografiet *kan* fortelle henne noe om Prøysens sinnsstemning, men at hun antakeligvis ikke er vant med at fotografier gir rom for ulike tolkninger. Som de andre elevene, gir hun uttrykk for at fotografiets viktigste funksjon i biografien er å dokumentere, og det å være en kilde til informasjon om den biograferte. Dermed får også portrettfotografiets dokumentariske funksjon størst oppmerksomhet, noe som vanskeliggjør samtaler om portrettfotografiets mange tolkningsmuligheter. Denne oppfatningen om portrettfotografiets dokumentariske funksjon kommer særlig til

uttrykk i den avsluttende klassesamtalen, når elevene blir spurt om å si noe om hvilke tanker de gjør seg om bruken av bilder i tekstutdraget:

- Una: det er mer troverdig å se bildet av ansiktet til noen
I-K: hvorfor det?
Una: for da kan vi knytte det vi leser til selve personen vi leser om, om uttrykket og hvordan han så ut
I-K: er det fordi det er et fotografi, eller er det fordi det er bildet av ansiktet hans?
Øyvor: fordi det er fotografi
Fatima: det her er et tegnet menneske (peker på illustrasjonene) og vi vet ikke hvor troverdig det er når en annen person tegner. Men her (peker på portrettfotografiet først i boka) zoomer man inn på ansiktet hans og vi ser hvem han er egentlig
Anders: hvordan han så ut

Øyvor og Fatima opplever, som flere av elevene på 9. trinn og VG3 at fotografiet er mer troverdig enn den tegnede illustrasjonen, noe som bekrefter en oppfatning om at portrettfotografiets viktigste funksjon er å dokumentere noen, jamfør Fatimas kommentar «[...] vi ser hvem han er». Fotografiet «(...) is said to have greater realism than painting and to be more direct, operating mechanically through light, chemistry, and machinery, so that depiction occurs without (or in spite of) the intervention of artistic intentions» (Freeland, 2007, s. 103). Dette får også konsekvenser for hva elevene legger i begrepet troverdighet. Troverdighet er i denne sammenhengen tilknyttet elevenes *følelser* av at et fotografi er mer virkelighetsnært enn en illustrasjon, noe som viser til fotografiets sterke virkelighetsforankring (Barthes, 2001).

Elevene synes å ha noen forventninger om at tekst og portrett forteller det samme, for da kan elevene, ifølge Una «[...] knytte det vi leser til selve personen vi leser om, om uttrykket og hvordan han så ut». Una støtter seg til teksten når hun gjør seg noen tanker om det hun ser på bildet. Bilder er altså betydelige informasjonskilder for henne, så lenge de står sammen med teksten, og motivet er av den biograferte. At elevene støtter seg til verbalteksten flere ganger i møtet med portrettene, kommer tydelig frem når Fatima understreker hva som ligger til grunn for hennes tolkning av den unge Prøysen i Aalbus illustrasjon på side 32 i biografien:

- I-K: da synes du at bildene gir uttrykk for følelsene hans?
Fatima: ja. For at ... jeg fant et bilde i stad. Her (viser frem bilde fra boka s. 32) her har han tårer i øynene, jeg ser at han er lei seg. Men så leser jeg i teksten at han ikke fikk komme inn på den der kunst- og håndverkskolen. Det er på en måte en

sammenhengende tekst, da, for først ser man på bildet og skjønner at Alf er lei seg da, og så fikk vi vite at han ikke fikk komme inn. Det var trist

Beskrivelsene av portrettet gjøres på bakgrunn av anekdoten som forteller at Prøysen får avslag på søknaden om å komme inn på kunst- og håndverkskolen. Elevutsagnet sier noe om hvordan hun leser ikonoteksten, og at hun gjør seg opp en mening om bildet før hun leser teksten. Det illustrerer at portrettet kan stå på egne ben, og det gir leseren en anledning til selv å lage anekdotelignende fortellinger ut av bildene. Det er imidlertid først når Fatima kobler verbaltekst og bilde at portrettet oppleves som trist. Fatima kommenterer både fremstillingen av den biograferte, og hun illustrerer også hvordan hun forholder seg til ikonoteksten. At hun i mindre grad greier å lese ut like mye informasjon fra portrettfotografiene, dreier seg ikke bare om de forventningene hun måtte ha til portrettfotografiet (som dokumentasjon). Det handler også om forholdet mellom portrettet og teksten. Muligens opplever elevene at portrettfotografiene av Prøysen har en perifer posisjon, og at portrettfotografiene i liten grad er kilde til informasjon om Prøysen, annet enn at de identifiserer hvem biografien handler om. Det skjeve smilet som enkelte av elevene fremhever som et karakteristisk trekk, er heller ikke spesielt synlig på portrettfotografiene, da deler av ansiktet enten er dekket av skygge (på portrettfotografiet av den eldre Prøysen), eller blir borte i det til dels overeksponerte portrettet av den unge Prøysen. På portrettfotografiene er det heller ingen objekter som elevene kan ta utgangspunkt i når de beskriver portrettet forøvrig. Fatima, Una og Alina blar frem og tilbake i biografien for å finne informasjon om den biograferte, og de er like ivrige etter å beskrive bildene som å lese de verbaltekstlige utdragene, men de synes å mangle et verktøy for hvordan de på best mulig måte kan forholde seg til portrettene i biografien. Det er for eksempel vanskelig for dem å reflektere over hvilken funksjon de to portrettfotografiene har på et mer overordnet plan i biografien, og hvilken betydning portrettenes plassering har i så måte.

Enkelte elever kommenterer portrettets plassering i biografien, hvilket signaliserer at de har en bevissthet om biografens komposisjon på enkelte plan. VG3-elevenene utsagn om portrettenes plassering involverer først og fremst portrettfotografiene:

Fatima: men det er egentlig litt rart at de tok bildet av Alf Prøysen først i boka når han var gammel, da. Men her er han yngre

Una: kan jeg se det bildet igjen?
(ser på portrettfotografiet av den unge Prøysen)

I-K: ja, hva kan være årsaken til det, at de har tatt et bilde av den unge Prøysen bakerst og den eldre først?

Fatima: jeg tror det er fordi flere folk vil kjenne igjen Prøysen her

Alina: eller kanskje fordi de tekstene han skrev som gjorde han kjent, skrev han i den alderen (peker på fotografiet av den eldre Prøysen)

I-K: ja, de hadde bildet av den gamle Prøysen først, for da hadde han skrevet mange tekster?

Alina: ja

Fatima: mange kjente ham da han ble gammel, da. Når vi så på det andre, kjente vi han ikke igjen, selv om vi leste om ham

I-K: og så sa dere noe om at på det første bildet er han mest gjenkjennelig

Anders: ja, han er lettere å kjenne igjen. Kanskje derfor er det plassert først eller lengre frem i boka

Fatimas reaksjon på at portrettet av den eldre Prøysen er plassert så tidlig i biografien, skyldes antakeligvis at hun forventer at plasseringen av portretter har den samme kronologiske strukturen som den verbaltekstlige fremstillingen. Altså burde det ha vært et portrett av den unge Prøysen først, og den eldre til slutt. Elevene synes å ha en forventning om at bildene i biografien skal være oppstilt kronologisk, og at de følger samme kronologi som store deler av biografien. Jeg utfordrer elevene til å forsøke å finne ut hvorfor biografen har fordelt de to portrettfotografiene på denne måten, og Alina og Fatima kommer med noen forklaringer. Fatima legger vekt på at portrettet av den eldre Prøysen er mer kjent for leseren, og dette understreker hun i sin andre kommentar «mange kjente ham da han ble gammel, da». Altså skal leseren umiddelbart gjenkjenne den biograferte når man begynner å lese biografien. På den måten blir leseren minnet på hvem Prøysen var, og portrettfotografiet fungerer som en inngang til den øvrige biografiske fremstillingen. Alina hevder at bildet er valgt ut fordi det viser ham i hans mest produktive periode som forfatter. Altså har de en oppfatning om at kjent informasjon bør komme først, og at gjenkjennelse er viktig for leseren i møtet med den biografiske teksten. Gjennom en forholdsvis kort meningsutveksling kommer de selv frem til den mulige forklaringa på portrettets plassering. Dialogen viser at elevene har noen forventninger til rekkefølgen på portrettene, som at de inngår i en kronologisk rekkefølge, og at kjent visuell informasjon bør stå oppført først og ukjent til slutt. De synes altså å mene at plasseringen av portretter får ulike konsekvenser for leseropplevelsen.

Elevene på VG3 er opptatte av hva slags informasjon portrettene kommuniserer til dem, og konsentrerer seg både om Aalbus portretter og de to portrettfotografiene. Dette skyldes at det er færre bilder i denne biografien enn Lindgren-biografien, og at elevene har et begrenset utvalg av bilder i kopigrunlaget de får tildelt. Elevene er heller ikke spesielt opptatte av å skulle beskrive de øvrige portrettene, noe som kan skyldes at de ikke vet hvordan de skal gå frem. En annen årsak kan være at de synes illustrasjonene er barnslige fordi de er så enkle, noe læreren antok i forkant av undervisninga. Men dette kommer ikke til uttrykk i mitt feltmateriale.

9.4 Oppsummering

Dette kapittelet har presentert elevperspektiver som berører portrettet i nyere biografier for barn og unge. Vi har sett flere eksempler på hvordan elevene har ulike oppfatninger av hva det er portrettene forteller dem, og portrettens form og funksjon. På 5. trinn bidrar møtene med portretter av Lindgren og flere av hennes litterære karakterer til samtaler og refleksjoner over elevenes kjennskap til forfatterskapet. Gjenkjennelsen av kjente karakterer motiverer elevene til å diskutere og studere sammenhengen mellom Lindgrens liv og forfatterskap. Flere av de portrettene som de presenterer for hverandre baserer seg dessuten på hvilke portretter som appellerer til dem på ulike måter. Det er portretter som berører, som får dem til å le, eller portretter som forteller noe om Lindgren. Hvordan elevene forholder seg til verbalteksten varierer, men ofte blir beskrivelsene av portrettene knyttet opp til det verbalteksten måtte inneholde av informasjon. I enkelte tilfeller bidrar portrettene til en undring over bildenes materialitet, noe som kan skyldes at det visuelle uttrykket er ukjent for elevene. Rosenblatt (2012, s. 51) understreker hvordan enkelte møter med romantekster og skuespill vekker «(...) känslan för formen eller strukturen (...)». Lignende erfaring utspiller seg blant elevene i denne klassen når de studerer noen av portrettene.

Også på 9. trinn møter elevene portrettene i biografien med et emosjonelt engasjement, og disse er ofte løsrevet fra teksten. Flere gir uttrykk for vantro, sjokk, fascinasjon og empati med den portretterte, men de fire elevene som deltar i intervjuet greier til dels å beskrive hva det er ved noen av portrettene som bidrar til at bildene setter dem i en viss sinnstilstand. Også blant disse elevene erfarer de at bildene gir dem en følelse av nostalgi, men størst er nok elevenes empatiske tilnærming til den biograferte. Ifølge Rosenblatt (2012) er dette en verdifull menneskelig egenskap, fordi det handler om å kunne «(...) identifisera oss med något utanför oss själva» (s. 45). Denne opplevelsen av innlevelse og empati for den biograferte kommer til uttrykk uansett om portrettet er et fotografi eller Hodnefjelds illustrasjoner. Portrettene vekker også spørsmål. Elevene etterlyser mer informasjon om hvordan en slik sykdom arter seg. De aller fleste portrettene som er å finne i biografien, viser Merrick i ulike positurer, som dokumenterer hvordan sykdommen er synlig på pasientens kropp, men selve verbalteksten handler i større grad om hvilke konsekvenser sykdommen får for Merricks livssituasjon.

Portrettene i biografien om Prøysen vekker ikke det samme emosjonelle engasjement blant VG3-elevene. De er mer opptatte av hva slags informasjon portrettene kan bidra med, og de er også den eneste elevgruppa som ikke umiddelbart gjenkjenner den biograferte på portrettene. Et poeng er at flere opplever at portrettfotografiet først og fremst fungerer som et bevis på at den portretterte har eksistert, og at det i liten grad kan fortelle dem noe om hvilken stemning vedkommende befinner seg i. Allikevel har de noen betraktninger om den sinnstilstanden portrettfotografiet av den unge Prøysen kommuniserer. Men det synes å være lettere for dem å beskrive Prøysen og hans omgivelser i lys av Aalbus portretter. Gjennom familieportrettet av Prøysen og hans foreldre gjør de seg noen refleksjoner om forholdet mellom dem med utgangspunkt i hvordan de er plassert, noe som gjenspeiler den komposisjonsmessige eksperimenteringa som gruppeportrettet gir (West, 2004), og beskrivelser av forsideportrettet understreker elevene at et portrett kan tilkjenne forbindelseslinjer mellom kunstneren og kunstnerskapet, noe som karakteriserer kunsterportretter (Lange, 1993). Samtalene om enkelte av portrettene belyser perspektiver ved den biograferte som ellers ikke kommer til uttrykk i verbalteksten.

10. Elevrefleksjoner over anekdotene i biografene

I dette kapittelet redegjør jeg for hvordan elevene forholder seg til anekdotene i de tre biografene. Jeg belyser hvordan anekdotene bidrar til ulike samtaler og refleksjoner over den biograferte og hans eller hennes samtid (10.1-10.3), noe som innbefatter VG3-elevenes samtaler om anekdotenes troverdighet (10.4). I alle tre elevgruppene blir anekdotene omtalt når elevene samtaler om den biograferte. På 5. trinn og på VG3 er disse samtaler et resultat av spørsmålene de har fått utdelt av læreren, mens 9. trinnselevenes kommentarer og refleksjoner over de anekdotiske beretningene i biografien om Merrick kommer til uttrykk når jeg intervjuer dem.

10.1 Elevrefleksjoner over anekdoter i biografien om Lindgren

Flere av 5. trinnselevne synes å være spesielt interesserte i å utforske sammenhengen mellom beskrivelsene av Lindgrens liv og hennes forfatterskap, en forbindelse som understrekes flere ganger i *Astrid Lindgren* (se delkapittel 4.1.). Dette henger sammen med at anekdoter om kunstnere kan gi leseren en større innsikt i forhold som gjelder det kreative arbeidet (Gross, 2006). Elevenes interesser for disse anekdotene kan skyldes deres gode kjennskap til Lindgrens bøker. De erfaringene elevene har med Lindgrens forfatterskap har innflytelse på hvordan de omtaler forfatteren. Når jeg utfordrer Jonas og Christine til å beskrive Astrid Lindgren, antyder Christine forbindelseslinjene mellom hennes person og forfatterskapet på følgende måte:

I-K: hvis du hadde vært naboen til Astrid Lindgren, hvordan tror du hun hadde vært som nabo?

Jonas: hyggelig. Morsom. Hehe..

I-K: hvordan får vi vite at hun er morsom, da?

Jonas: vet ikke

Christine: i bøkene hennes da ... hun kan ikke ha fått det ut av ingenting, da. Hun må ha fått litt inspirasjon. De bøkene er veldig morsomme. Så har læreren vår fortalt en historie om at hun gikk ut med søpla og låste seg selv ute ... og det med at ... så klatret hun gjennom vinduet, da. Hun virker veldig sånn livlig, liker å utforske og sånne ting. Hun er ikke sånn som ... det er ikke alle voksne som klatrer opp der, liksom

Christine konkluderer med at Lindgren må ha vært «livlig», som likte å «utforske og sånne ting», og som tok noen utradisjonelle avgjørelser, noe som gjør at hun fremstår annerledes enn andre voksne. I denne sammenhengen viser hun til en anekdote som gjenfortelles flere ganger i løpet av gruppearbeidets periode (Lindgren som klatrer på yttersiden av leiligheten). Christine er av den oppfatningen at bøkene må være inspirert av hendelser som Astrid Lindgren opplevde i sitt eget liv. Anekdoten blir ekstra interessant fordi den belyser sider ved Lindgrens personlighet som ikke er kjent for elevene fra før. Etter endt lesing sitter altså elevene igjen med et inntrykk av at det er store likheter mellom Lindgren og hennes fiktive karakterer.

Noen av anekdotene er kilder til kunnskap om det samfunnet som Lindgren vokste opp i. Disse anekdotene understreker avstanden mellom «da» og «nå», og de kan forstås som en oppfordring til leseren om å sette seg inn i de tradisjoner og regler som gjaldt for denne historiske perioden. Elevene utforsker forholdet mellom da og nå ved å dvele ved pengeverdier. Leo og Agnes diskuterer hvor mye Lindgren fikk i premie for den første fortellinga om Pippi, og henvender seg til læreren for å få hjelp til å regne ut hvilken verdi pengene ville hatt i dag:

Leo: åh, det her var lite. 60 kroner! (Henvender seg til læreren og spør) Er 60 kroner mye i måneden?

Lærer: nei

Leo: hvor mye er det, da? Hvor mye kroner er det nå, liksom?

Lærer: hvis hun jobba, liksom, hvis hun jobba like mye som mammaen eller pappaen deres da, i avisa nå, så hadde det kanskje vært sånn mellom 20 og 30 000

Agnes: hva er da 60 kroner i dag, da?

Lærer: nei, det et jeg ikke helt. Kanskje det er 300 i dag, da. Hun skulle bruke de pengene til kjempemye. Hun skulle bruke dem til å reise, og det var ikke veldig mye i lønn. Hvis det var full tid hun hadde jobba, så skulle hun kanskje nå hatt 20 000, da. Og da fikk hun bare 60 kroner. Det er ganske lite

Selv om elevene synes det er vanskelig å komme frem til riktig pengesum, har de en forståelse for pengenes endrede verdi. De to eksemplene om pengeverdier illustrerer hvordan elevene henter ut viktig informasjon og knytter denne informasjonen til sin egen erfaring for å få en større forståelse for hvordan noe har endret seg. Denne

erfaringa kan ha overføringsverdi til det å forstå andre deler av biografien, som for eksempel endrede normer for adferd. Slike meningsutvekslinger utvider kunnskapen om det samfunnet som blir omtalt i biografien. At elevene på 5. trinn alene resonnerer seg frem til en måte å sammenligne forhold i sin egen tid og i fortiden, vitner om at de er bevisste at samfunnet har endret seg.

Et annet eksempel på at møtet mellom elevene og anekdotene bidrar til ny kunnskap om Lindgrens barndomsår, kommer til uttrykk når Kristoffer undrer seg om begrepsbruken i en av anekdotene. Kristoffer trenger hjelp til å forstå hva det vil si «å sko»:

Kristoffer (leser teksten): som ingen klarte å sko?

Lærer: på hesten så må du ta av den her (peker på skoen på hesten), for at den ikke skal ødelegge føttene sine. Men hvis den sparker, er det vanskelig å få på. Da får du ikke spikra på skoene.

Kristoffer: det er en sko. Det er ikke noe å gjøre

Lærer: jo, når vi snakker om sko på hest, er sko et verb

I løpet av de fire undervisningsøktene på 5. trinn er det flere ord og uttrykk i anekdotene (og ellers i verbalteksten) som viser seg å være ukjente for elevene (loffer, dyrtid, sensor, kikhoste), og dette gir læreren en mulighet til å snakke om hvilken tilknytning ordet har hatt, og om dette er ord som fortsatt brukes. Disse ordene og uttrykkene fungerer som innganger til den historiske konteksten som biografien skildrer. Det skjer også på 9. trinn, når læreren i forkant av opplesninga av biografien om Joseph Merrick formidler små anekdoter som viser nye og ukjente ord i bruk, og hvor ordene blir forklart i lys av den historiske perioden som blir beskrevet i biografien.

Flere av anekdotene skaper først og fremst et emosjonelt engasjement, og det er flere grunner til dette engasjementet. I forbindelse med gruppearbeidet i den andre undervisningsøkta henvender Agnes seg til læreren med entusiasme, da hun oppdager at hun gjenkjenner en av anekdotene som er med i det utdraget hun har fått tildelt:

Agnes (leser): *Astrid blir forfatter*. Åh, denne delen kan jeg faktisk, for dattera spurte mora ... (roper på læreren), akkurat dette kan jeg utenat. Jeg vet jo at barnet sa sånn til moren sin; *kan du fortelle meg om historien om Pippi?*

Lærer: ja, for du sa det i forrige uke, og det står akkurat der!

Agnes: ja, det står akkurat der. Da kan jeg den delen

Hun har et behov for å fortelle læreren at hun husker anekdoten, og hun minner sine medelever på dette flere ganger i løpet av undervisningsøkta. Hvem hun har hørt anekdoten fra, og når, kommer ikke frem. Anekdoten er forholdsvis kort, noe som gjør den enklere å huske. Hun gir dessuten uttrykk for at hun til og med husker formuleringene: «Jeg vet jo at barnet sa sånn til moren sin; *kan du fortelle meg om historien til Pippi?*». Anekdoten er gjengitt i flere kilder om Lindgrens liv og forfatterskap, deriblant Strömstedts biografi (1978, s. 226), en kortere biografi for barn og unge av Voss (1997, s. 3) og Edströms biografi (1997, s. 82). Formuleringene i de ulike utgavene er forholdsvis like, noe som kan tilsie at det er en anekdote som antas å være kjent (Gossman, 2003). At Agnes gjenkjenner anekdoten, synes å være ekstra motiverende for henne når hun skal i gang med gruppearbeidet. Dette bekrefter Gross' beskrivelser av hvordan leserens erfaring eller kjennskap til den biografertes virke får konsekvenser for leseropplevelsen: «But if the writer is someone whom we have read, or whose legend has touched our imagination, we are likely to bring a whole complex of feelings to bear on the story» (2006, s. ix).

Det samme engasjementet oppstår når elevene oppdager sammenhengen mellom Lindgrens liv og virke gjennom de anekdotiske beskrivelsene:

Agnes: jeg synes det er spennende. Fordi at liksom vi får vite om hemmelige jobber og åssen hun har liksom ... ehh ... fått liksom jobben da, før hun var forfatter, og åssen det er å skrive om liksom Pippi, da. Og Emil, og da er det liksom ... åssen hun på en måte ... hva heter det igjen ... dddd ... inspirert

I-K: inspirert, ja

Agnes: at hun blir inspirert av det som skjer rundt henne og sånn

Leo: og jobben som forfatter

Agnes: og så kommer hun på en måte på Emil og Pippi, og sånt da. Og det synes jeg er morsomt å lese om, for da vet jeg hvor hun fikk det fra da, på en måte

Leo: og så når dattera hennes var syk, så spurte hun om Astrid kunne fortelle en historie, om Pippi, og til slutt så ble det en bok. Var det ikke det, da? Jo

Agnes understreker at hun synes det er spennende å få vite om hemmelige jobber, men også hva som inspirerte Lindgren til å skrive, fordi hun kjenner deler av forfatterskapet fra før. I Lindgren-biografien finner man mange anekdoter som på et eller annet vis omfatter enkelte referanser til forfatterskapet og de forskjellige karakterene, noe som er et typisk trekk ved kunstnerbiografier, og dette forstår elevene. Engasjementet som elevene på 5. trinn viser i hele perioden kan skyldes

dette kjennskapet til forfatterskapet, noe som blir tydelig når de oppdager forbindelser mellom Lindgrens liv og forfatterskapet. Dette bekrefter at anekdoter om forfattere ofte oppleves som ekstra interessante om de avslører eller antyder forbindelseslinjer mellom forfatterens liv og virke (Gross, 2006).

Noen anekdoter får mer oppmerksomhet enn andre fordi de beskriver spektakulære situasjoner. En sentral anekdote som stadig vekk nevnes og gjenfortelles av elevene med entusiasme, er anekdoten om hvordan Lindgren klatrer fra første etasje opp til femte, etter å ha låst seg ute fra sin egen leilighet (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 46). Denne anekdoten forteller læreren til elevene før jeg besøker klassen og arbeidet med biografien skal i gang, noe Christine gjør meg oppmerksom på: «Så har læreren vår fortalt en historie om at hun gikk ut med søpla og låste seg selv ute ... og det med at ... så klatret hun gjennom vinduet, da». Christine gir uttrykk for at hun opplever Lindgren som annerledes enn andre voksne, noe som anekdoten illustrerer: «Hun er ikke sånn som ... det er ikke alle voksne som klatrer opp der, liksom». Anekdoten er et eksempel på hvordan Lindgren utfordrer grensene for det som blir sett på som vanlig. Å utfordre grenser eller å gjøre noe overraskende eller uvanlig er et forholdsvis hyppig motiv i anekdoter (Michael, 2012), og gjør dem også ekstra underholdende og enkle å huske. Anekdoten trekkes frem og blir gjenfortalt av Leo i forbindelse med gruppearbeidet: «(...) hun klatrer utenfor huset for at hun hadde låst seg selv ute, da, på en måte, og så gikk hun ut, fra på en måte ... hvis det er oppe her, da (peker opp i taket), bare at det er tre etasjer, så gikk hun bortover på kanten bort til vinduet siden det var åpent». Men den blir også gjenfortalt to ganger i løpet av elevpresentasjonene i siste økt (av Leo og Agnes). I det ene tilfellet nevnes anekdoten i forbindelse med en lengre beskrivelse av Lindgrens tilværelse som alenemor, mens i det andre tilfellet når de samme elevene skal introdusere to bilder som på ulike måter berører anekdotens innhold. Interessen for denne anekdoten har åpenbart noe å gjøre med at Lindgren fremstår som annerledes og vågal, men interessen kan også skyldes at elevene får høre den av læreren før de skal i gang med gruppearbeidet, noe som har stor innflytelse på deres første inntrykk av hvem Lindgren var, et inntrykk som henger ved elevenes oppfatninger av Lindgren i hele perioden jeg er til stede i

klassen. Anekdoter kan altså bli nokså sentrale for leserens forståelse av den biograferte.

I elevpresentasjonene på 5. trinn blir det tydelig hvordan det farlige og ukjente appellerer til enkelte elever. Etter at to elever har vist frem bildet av lofferen (Bjorvand & Aisato, 2015, s. 24), vekkes elevenes nysgjerrighet. Dette fanger læreren opp:

Lærer: fikk dere tak i hva en loffer er for noe?

Agnes: nei

Eline: var det en som ... trengte ... hjem?

Lærer: en som trengte et hjem, en som var hjemløs. Så gikk han rundt fra gård til gård, og så fikk han litt mat, og så fikk han sove på låven. En dag hadde det kommet en loffer som ikke hadde spurt om lov, for både mammaen og pappaen til Astrid sa det at ... eller var enige i at man måtte dele med dem fattige selv om de ikke var så rike selv. Men så var det en loffer der som hadde gått inn og lagt seg der uten lov, og da jaget pappaen til Astrid ham bort, og i avisa dagen etter, så de at han var en morder som hadde rømt fra fengselet. Så tenk at de hadde han på gården sin.

(Flere elever rekker opp hånda)

Kristoffer?

Kristoffer: hvordan klarte han å rømme fra fengselet?

Lærer: nei, det vet vi ikke. Det vet vi ikke. Det sto ingenting om det

Denne anekdoten kommer elevene stadig tilbake til i de oppsummeringssamtalene som læreren organiserer mot slutten av hver undervisningsøkt. I denne sammenhengen utløser lærerens gjenfortelling av anekdoten et engasjement som kommer til uttrykk ved at elevene småsnakker med hverandre om det de har fått høre, og egentlig ønsker å vite mer om loffere og hva denne lofferen har gjort. For eksempel spør Kristoffer: «hvordan klarte han å rømme fra fengselet?». Men fascinasjonen for anekdoten skyldes også at lofferen representerer noe farlig. I dialog med elevene forsøker læreren å forklare hva en loffer er. Etter at Kristoffer har fått stilt sitt spørsmål, er det flere elever som rekker opp hånda for å stille spørsmål eller kommentere det de har fått høre, men de får ikke komme til, fordi timen avsluttes. At anekdoten om lofferen understreker gjestfriheten til Lindgrens foreldre og de sosiale forholdene i samtiden, blir ikke kommentert. I stedet er det det mystiske rundt lofferen og hans ugjerning som er mest spennende og overskygger andre funksjoner som denne anekdoten måtte ha.

Andre anekdoter oppleves som vanskeligere å forstå og møtes med undring og spørsmål fra elevene. Det gjelder for eksempel anekdoten om kjærlighetslivet til Lindgren og omstendigheter rundt de første leveårene til sønnen Lasse. I forbindelse med gruppearbeidet diskuteres Astrid Lindgrens utenomekteskapelige forhold og ekteskapet med Sune Lindgren i flere sammenhenger. Mens Eline og Kristoffer leser og svarer på spørsmål, kommenterer de Astrid Lindgrens ekteskap (Kristoffer: «og vi synes det er veldig rart at hun ville være gift med mannen sin, selv om hun egentlig aldri var forelsket i han»), og hennes utenomekteskapelige forhold:

Eline: jeg vet egentlig ikke helt, det er kanskje ... jeg vet ikke helt. Liksom, for eksempel at ... da hun ikke ble gift, da, men ble kjæreste med en som var eldre enn seg. For det er litt rart å tro på. Men jeg tror på det. Men det er litt rart

Adverbet «rart»¹²⁷ gjentas flere ganger av de enkelte elevene, og understreker hvordan beskrivelsene av omstendighetene rundt Lindgrens forhold til de to mennene kan være vanskelig for elevene å forstå, fordi de, naturlig nok, ikke greier å identifisere seg med Lindgren eller forstår omstendighetene rundt den situasjonen hun er i.¹²⁸ Christine synes åpenbart at det å gifte seg med en mann man ikke er forelsket i, er en fremmed tanke. Dette kommer til uttrykk når hun sier «og vi synes det er rart at hun ville være gift med mannen sin, selv om hun egentlig aldri var forelsket i han», men hun forsøker å finne frem til noen forklaringer på dette:

Christine:kanskje hun ikke vil... liksom ... noen ganger hun har prøvd å få seg kjæreste, men så finner hun ingen, men så valgte hun han da, men hun ville ikke være alene, på en måte. Og så var han alkohol ... alkoholiker

¹²⁷ Det er også andre anekdoter med et innhold som elevene opplever som rart. Jeg har i kapittel 9 vist at portrettet av den kjørende Lindgren oppleves som komisk av elevene. I tillegg undrer elevene seg over at Lindgren velger å ta førerkortet som godt voksen. Christina forsøker å forstå hva dette skyldes: «47? Det var litt rart. Ja. Men det kan godt hende hun prøvde da hun var litt yngre, men at hun ikke fikk det til. Men det kan godt hende at det står ... liksom på jobb, eller sånn. I et annet hefte, liksom». Christine tror altså at noe informasjon tidlig i biografien gjør dette ønsket lettere å forstå, eller at det står beskrevet i «et annet hefte liksom». Det er noe informasjon som hun ikke har fått tilgang til, som forklarer denne situasjonen som utspiller seg i anekdoten. Hun gjør seg altså enkelte betraktninger om hva som er med i teksten, og hva som eventuelt er utelatt. Det illustrerer dessuten at hun har en klar formening om at biografien har en lineær ordensmåte, selv om hun ikke har lest utdragene som de andre elevene har fått utdelt.

¹²⁸ Det er flere eksempler på at elevene stiller seg undrende til enkelte temaer som biografien løfter frem. Det gjelder for eksempel måten Lindgren og hennes søstre omtaler døden når de snakker sammen i telefon.

Lindgren gifter seg ifølge Christine med en mann hun ikke er forelsket i fordi hun ikke finner noen andre. Det er flere elever som reagerer på inngåelsen av ekteskapet. Elise sier i en annen samtale at hun har problemer med å tro at Lindgren var gift med en som var så mye eldre enn seg, og at hun synes det er rart: «Jeg vet egentlig ikke helt, det er kanskje ... jeg vet ikke helt. Liksom, for eksempel at ... da hun ikke ble gift, da, men ble kjæreste med en som var eldre enn seg. For det er litt rart å tro på. Men jeg tror på det, men det er litt rart». Omstendighetene rundt Lindgrens første graviditet og ekteskapet med Sture Lindgren blir diskutert også i klassesamtalene. Spørsmålene og samtalene som handler om hvorfor hun velger å gi fra seg barnet, innlede et forhold til en gift mann som i tillegg var mye eldre enn henne, og forbli i et ekteskap med en alkoholiker, kommer til uttrykk både blant de elevene som leser om disse periodene i livet til Lindgren, og i større klassesamtaler. Selv om elevene synes det er vanskelig å forstå forholdene, viser de en interesse for dette og er nysgjerrige. Tidvis overskygger dette interessen for kunstnerskapet, og dette blir tydelig i den oppsummerende samtalen som avslutter arbeidet med biografien:

- Lærer: Bra. Da lurer jeg på ... hva har dere lært av Astrid Lindgren sitt liv i dag som dere ikke visste om fra før? Som handler om det andre enn det dere har lest om i heftet?
Hva er det dere husker fra presentasjonene her nå?
- Jonas: Eh ... mm.. at hun ble gravid, men ikke var gift
- Lærer: Ja. Hun ble gravid uten å være gift, ja. Eline, hva husker du?
- Eline: Jeg eh..
- Lærer: Hva husker du, Brage?
- Brage: Lofferne ... eller...
- Lærer: Du husker det om lofferne, ja
- Agnes: At Astrid ... hun ble kjæreste med en som var mye eldre
- Lærer: Ja, da hun var atten så ble hun kjæreste med en som var femti år
(Enkelte elever: Oi!)
Og han var jo gift og han hadde barn. (noen elever sier oi!). Han hadde barn fra før og han var utro
- Brage: Utro!
- Lærer: Han var rett og slett utro, ja, fordi han hadde Astrid Lindgren som kjæreste, men hjemme hadde han kone og barn. Hvem var det som sa at det ... foreldrene til AL og AL var redd for at de skulle sladre hjemme i byen. Var det Dina som sa det? Ja. Hvorfor var de redd for å sladre, og hva var det de skulle sladre om?
- Leo: Om at de var sammen og at kjæresten til Astrid på en måte ...
- Lærer: Kona hans? Ja. Og at hun fikk oppdage det?
- Leo: Ja.
- Lærer: Ja, for du tenker at kona til han som ble faren til Lasse ... at ho skulle få greie på det, slik at hun ble sur? Hva tror dere de var redd det skulle prates om? Hjemme på gården og i bygda der AL vokste opp?
- Dina: Eh ... at ... hun ble gravid?

Lærer: Ja. De var redde for at de skulle sladre om at hun var gravid. Og at hun ikke var gift, for det var veldig uvanlig at du ble gravid uten at du var gift

Lærerens spørsmål handler først og fremst om Lindgrens liv, noe som betyr at hennes forfatterskap får noe mindre oppmerksomhet. Responsen fra Brage og andre elever skyldes at informasjonen som gjelder utroskap og graviditet er ukjent for dem, i og med at de har jobbet med ulike deler av biografien. Noen synes det de får høre er rart, enten fordi de ikke helt greier å forstå innholdet, eller dette er sider ved voksenlivet som de vanligvis ikke hører noe særlig om i litteraturen de ellers leser. Det kan også være årsaken til at læreren velger å dvele ved enkelte sider av hennes privatliv, for å forsøke å forklare hvorfor hun handler som hun gjør. Rosenblatt (1995) viser hvordan det ikke alltid er mulig å identifisere seg med den man leser om, men at dette ikke forhindrer leseren fra å leve seg inn i livet til den eller de teksten handler om: «Although we may see some characters as outside ourselves – that is, we may not identify with them as completely as we do with more congenial temperaments – we are nevertheless able to enter into their behavior and their emotions» (1995, s. 40). Selv om elevene opplever enkelte beskrivelser som rare eller vanskelige å forstå, lar de seg allikevel engasjere.

Selv om beskrivelsene av Lindgrens liv som voksen i visse sammenhenger er vanskelige å forstå, er det eksempler på at noen av elevene allikevel forsøker å identifisere seg med de skikkelsene som blir omtalt:

Christine: at på en måte er det litt trist, da. At hun liksom ikke kunne oppdra barnet sitt selv, og så kan det være litt synd på han derre Lasse, da. Fordi han var nok sikkert veldig liten når de dro til Danmark, til den fostermoren, så det kan godt tenkes at han ikke har tenkt så mye over det. Jeg tror ikke det er så veldig gøy å vite da, når man blir litt eldre, at jeg er ikke moren din, liksom. Så moren din er ikke her

Christine har sympati med Lindgren, som ikke kan oppdra barnet selv, og Lasse (selv om hun gjør seg noen tanker om at han antakeligvis ikke «tenker så mye over det» fordi han er liten). Utsagnet viser at hun forsøker å forestille seg hvordan Lasse som voksen vil reagere på forholdene i oppveksten, og at dette kan være litt leit. Christine lar seg også berøre av andre forhold som blir beskrevet i biografiutdraget. I gruppearbeidet sammen med Jonas undrer hun seg over hvordan det må være å ha

foreldre som er alkoholikere. Christine spør Jonas: «Hvordan tror du det er å ha foreldre som er sånn ... alkoholo ... jeg klarer ikke å si det. Alkoholikere. Hvordan tror du det hadde vært?» Som i forrige eksempel tar hun barnets perspektiv, men hun møter liten interesse hos sin sidemann:

Christine: jeg tror det er litt forferdelig ... eller helt forferdelig å ha foreldre som er alkoholikere
Jonas: (litt irritert) hvorfor snakker du så mye om det?
Christine: han hadde vært syk lenge (skriver). Han var ... han (skriver)...var (skriver)...alkoholiker. Han var alkoholiker, og så ...
Jonas: er det at man drikker veldig mye alkohol?
Christine: ja. Han var alkoholiker. Han prøvde å slutte, men klarte det ikke
Jonas: prøvde han?
Christine: ja
Jonas: det burde han nesten klare. Det er ikke så vanskelig. Kanskje det er som røyk?
Christine: ja, på en måte. Tror det. Er du ferdig?
Jonas: nei
Christine (gjentar for seg selv): han prøvde å slutte å drikke, men han klarte det ikke

Jonas sitt svar slik det kommer til uttrykk på lydopptaket bærer preg av at han blir litt irritert over at Christine ikke kan slutte å snakke om dette, og han deler åpenbart ikke samme engasjementet for dette som henne, men han deltar allikevel i samtalen. Kanskje handler hans manglende engasjement om at han ikke vet hva en alkoholiker er. Kommentaren «er det at man drikker veldig mye alkohol?» gir inntrykk av dette. Han gir imidlertid uttrykk for at Lindgrens mann burde ha klart å slutte å drikke, og at det ikke nødvendigvis er så vanskelig å bli kvitt dette problemet, mens Christine forholder seg mer undrende til beskrivelsene.

I dette delkapittelet har jeg vist hvordan elevene opplever at anekdoten i flere tilfeller understreker den biografertes egenskaper og gir leseren et innblikk i den biografertes samtid. Enkelte anekdoter oppleves som rare og pirrer elevenes nysgjerrighet fordi biografien ikke gir dem svar på alt det de lurer på. Fordi biografien består av beskrivelser av et helt liv, blir leserne introdusert for problemstillinger som kan være vanskelige eller fremmede, men på samme tid viser elevenes reaksjoner at de lar seg engasjere og er nysgjerrige på sider ved livet som de er lite kjent med fra før. De ubesvarte spørsmålene kan være et utgangspunkt for å oppsøke andre kilder som kan gi noe mer utfyllende informasjon om det som blir antydning eller omtalt på en noe kortfattet måte i biografien. Elevenes kommentarer illustrerer også at de evner å

sette seg inn i andres liv, selv om dette er veldig annerledes enn det livet de lever selv. De forsøker å forstå hvorfor den biograferte handler slik hun gjør, og når den biografiske teksten ikke gir dem alle svarene, forsøker de selv å komme med noen mulige forklaringer. Det bekrefter hvordan en tekst kan gjøre inntrykk på leseren selv om det som blir fortalt ikke ligner på det livet som leseren lever.

10.2 Elevrefleksjoner over anekdoter i biografien om Merrick

Flere av anekdotene som kommenteres blant elevene på 5. trinn handler om Lindgrens ulike livsvalg, deriblant vanskelige dilemmaer eller situasjoner som vedrører voksentilværelsen. På 9. trinn er det også de triste anekdotene som blir gjenstand for samtaler, noe som åpenbart henger sammen med at biografien stort sett preges av et stort alvor. Når jeg spør de fire 9. trinns elevene om hvordan de opplever biografien om Merrick, har to av elevene noen anekdoter i bakhodet når de forklarer hva det er som gjør et ekstra inntrykk på dem:

Sigurd: jeg synes det er trist hvordan mennesker kan behandle ting som er annerledes, stygt.
Eller ... ja. Bare fordi det er annerledes. Fordi ... du er ikke som meg, så er du ikke bra nok

Sigrid: jeg likte også ... eller nei, jeg likte ikke ... det er akkurat det ... det gjorde inntrykk på meg den derre forskjellen på når han var på gata og prøvde å selge ting til dem. Da var han liksom sånn derre ... da var han en ufyselig skapning, men når han var på sirkus og ble vist frem, da var det liksom greit, og da var han bare der for [at de skulle] ha noe å se på, faktisk. Det er forskjellen

Sigurd gir en noe mer generell beskrivelse av hva det er ved biografien som berører ham, og hans refleksjoner blir utgangspunkt for Sigrids konkrete eksempler. Sigrid beveges av den forskjellsbehandlingen som Merrick blir utsatt for. Hun understreker at folk ser mer ned på ham når han forsøker å være som alle andre, enn når han er artist på «freak showet». I samtalen med de fire elevene, er det særlig måten Merrick møtes av andre mennesker på som gjør inntrykk på dem. Og det som imponerer dem mest, er ifølge Thomas det at han «(...) aldri ga opp». Dette blir kommentert videre i samtalen mellom de fire elevene:

Sigurd: hvis han ikke gir opp, så bør ikke vi gi opp heller
Sigrid: og hvis han hadde gjort det, så hadde heller ikke tilfeldighetene inntruffet, så da ville han ikke ... selv om han hadde flaks, så ville ikke de ha inntruffet om han hadde tatt livet, selvmord, da

Kommentaren fra Thomas viser at han legger spesielt merke til Merricks overlevelsessevne, mens Sigurd understreker hva dette kan lære leseren. Elevene har altså en oppfatning om hvordan biografien har en relevans for dem, selv om handlingene utspiller seg i en annen tid. De gjør hverandre oppmerksomme på at det er noen likhetstrekk mellom Merrick og dem selv, nemlig at de alle på ulike tidspunkt i livet kan være sårbare. Videre får 9. trinnselevenes kommentarer en noe mer moralsk karakter når jeg spør dem om hvorvidt biografien kan lære dem noe:

Thomas: at man skal ikke behandle andre dårlig bare på grunn av utseendet
Sigurd: du skal ikke ha fordommer til mennesker bare på grunn av hvordan de ser ut
Sigrid: og så passer det veldig bra til sånn derre kroppspress, og sånn. Såne ... ja, mange som sliter ... ungdommer og sånn, som sliter med at de ikke ser bra ut og alt det der. De må gjøre så mye med seg selv når de egentlig er bra nok. Han i boken var vel noe helt grotesk da, som dagens kroppspress ikke er, liksom, men det blir jo det samme. At man faktisk må leve med seg selv, selv om man tenker at man ikke ser perfekt ut, til og med. Og man til og med ikke er det

Thomas og Sigurd gir på en presis og nøktern måte uttrykk for hva det er *Elefantmannen* kan lære dem. Elevenes moralske refleksjoner bærer preg av at elevene har en oppfatning om at teksten kan lære dem noe. Når Sigrid diskuterer dagens kroppspress i lys av biografien, blir det tydelig at biografens tematikk oppleves aktuell.

Også 9. trinnselevne opplever at noe av det de får høre om i *Elefantmannen* er vanskelig å forstå. Helt avslutningsvis i undervisningsøkta på 9. trinn ber læreren om umiddelbare reaksjoner etter at han har lest biografien for elevene. Sandra kommer umiddelbart med en kommentar: «Jeg skjønner ikke at folk har vært sånn!». Reaksjonen representerer hennes umiddelbare og emosjonelle respons til det hun har fått høre, men reflekterer ikke hva det er i biografien som bidrar til denne spontane og emosjonelle reaksjonen. Vi må anta at hun lar seg bevege av måten Merrick blir behandlet på, noe som illustrerer at biografien har greid å fremstille Merrick på en slik måte at han oppfattes som et offer. At det særlig er «freak showet» som vekker

reaksjoner hos elevene, blir tydeligere i gruppeintervjuet. Der tar jeg utgangspunkt i Sandras avsluttende respons fra undervisningsøkta og utfordrer elevene til å diskutere hvorfor «freak showene» kunne være så populære. Thomas gir uttrykk for at den tids mennesker hadde annen humor enn det som er vanlig i dag, mens Sigurd inntar en litt annen posisjon:

Sigurd: jeg kan jo skjønne litt hvorfor det var underholdende, på en måte, fordi ... altså, man så ikke sånne folk til vanlig, sikkert, og da var det jo gøy å se ...

Sigurd synes å mene at det som er annerledes i enkelte sammenhenger oppleves som underholdende, mens Sigrid hevder at showenes popularitet er et uttrykk for menneskers usikkerhet (som tidligere sitert: «En føler seg fin ... (ler) å gå og se på stygge mennesker»). Elevenes dialog utvikler seg fra å være en samtale om årsakene til «freak showenes» popularitet på slutten av 1800-tallet, til mer allmenngyldige problemstillinger som også er aktuelle for vår tid. Sigrids markerer dette:

Sigrid: vi hadde sikkert gjort det vi óg dersom det hadde vært sånn i dag. Det ligger i menneskets natur, på en måte. Å på en måte nedtrykke andre som er ... for å komme i gang

I tillegg synes Sigurd og Sandra å mene at dersom man vokser opp med den type underholdning, tenker man ikke over at dette kan være problematisk. Elevene forsøker å forstå datidens mennesker, ved å relatere datidens forhold til sin egen hverdag. I forlengelsen av denne samtalen om «freak showets» funksjon, blir de spurt om å si noe om biografiens relevans:

I-K: det her er en biografi om en person som levde for ganske lenge siden. Er det relevant for oss å lese tekster om folk som levde for lenge siden?

Alle tre: ja

I-K: hvorfor det?

Sigurd: for det gir ... man kan lære ting av ting som har skjedd før. Det er viktig å lære av det

Thomas: det som skjedde for to tusen år siden, kan fortsatt ha innvirkning på historien

Sigrid: hvis man ikke hadde visst noen ting om det som skjedde før og ikke kunne noen ting om det som allerede hadde skjedd, ville vi jo mer eller mindre ha stoppet opp når det gjelder samfunnet og sånn da, for da kunne man ikke ha lært av noe eller sett på feil, og sånn. Når man ser omkring seg og leser, så ser man jo hva man har lyst til å gjøre og ikke gjøre. Det der var lurt og det der var ikke lurt

Sigurd hevder altså at man «kan lære av ting som har skjedd før», og Sigrid forsøker å få frem hvilke konsekvenser det kan få om vi ikke lærer av fortidas feil: «For da

kunne man ikke ha lært av noe eller sett på feil, og sånn». Kommentaren fra Thomas «det som skjedde for to tusen år siden, kan fortsatt ha innvirkning på historien» kan forstås dithen at fortidas historie får en betydning dersom vi kjenner til den og lærer av de feil som fortidas mennesker er ansvarlige for. Elevenes positive innstilling til at man kan lære av fortida, kan kanskje ha noe å gjøre med deres tidligere erfaringer med å lese biografier på skolen, og norsklærerens fokus på at den biograferte skal ha en forbilledlig karakter. Sigurd avslutter hele gruppeintervjuet med en beskrivelse av en hendelse som også er et innspill til hvorfor det kan være hensiktsmessig å lese biografier:

Sigurd: jeg har gått på teater i fem år. For noen år siden så spilte jeg i et stykke, hvor det var en jente som hatet landet hun bodde i ... altså hatet Norge, hatet livet, hatet alt. Men ... så fikk hun se hva det hadde vært før, altså hun fikk liksom et syn hvordan byen hun bodde i hadde vært før, da. Da ble det sagt at, hvis du kjenner det som var, kjennes det bedre det du har. Og det er jo fint ... det er kanskje derfor biografier er fine, da, fordi, ja, fordi når man leser om ting som har vært, så får man litt sånn ... i hvert fall når man leser dette her, så ... oi ... Vi er ikke så ille i dag, vi har jo faktisk gjort framskritt

Sigurds beskrivelse illustrerer to poeng i denne sammenhengen. For det første, at det å kjenne til tidligere historiske forhold kan føre til økt kunnskap om det samfunnet som man er en del av. For det andre, at beskrivelser av fortidige hendelser bidrar til en bevissthet om at enkelte forhold i samfunnet har endret seg til det bedre. Sigurds beskrivelse har en anekdotisk form, hvilket illustrerer at også elevene bruker anekdoten når de ønsker å få frem et budskap. Tidligere har vi sett at også læreren tyr til anekdoter i undervisninga. I det tredje intervjuet med læreren etter at undervisningsforløpet er slutt, sier han at han formidler anekdoter for: «Å stemme seg inn i det som kommer», altså å få elevene i en viss stemning, men også for å få elevene til å forstå det faglige innholdet.

9. trinns elevenes reaksjoner på det som fortelles i biografien om Merrick viser at biografien vekker avmakt for hvordan man behandlet mennesker med ulike sykdommer på den tiden, og empati for Merrick og hans situasjon. Det som var elevenes umiddelbare reaksjon til fremstillingen av Merricks liv, blir mer nyansert etter hvert som elevene diskuterer hvilke normer som var gjeldende på Merricks tid,

og knytter det an til vår tid. Gjennom disse samtalene om «da» og «nå» viser elevene at de har en større forståelse for hvorfor Merrick ble behandlet på den måten i sin samtid, selv om de avviser en slik behandling av mennesker som er annerledes. Elevene tillegger i så måte den biografiske teksten en moralsk funksjon. Ved å lytte til, eller lese andres fortellinger kan leseren få en større innsikt i hvordan mennesker til ulike tider handler og tenker, seg selv inkludert.

10.3 Elevrefleksjoner over anekdoter i biografien om Prøysen

Jeg har vært inne på hvordan VG3-elevne forsøker å beskrive Prøysen på bakgrunn av det tekstmaterialet de har fått utdelt. I den sammenhengen berører de også enkelte av anekdotene i biografien, men i mindre grad enn de andre elevene. Det kan skyldes at de har færre sider å lese, eller at det er bildene som vekker mest interesse blant disse elevene. De er dessuten mer opptatt av biografens troverdighet enn de andre elevene.

I samtalene mellom Fatima og Alina trekker de frem spesielt to utdrag som gir et inntrykk av hvordan den unge Prøysen opplevde å være fattig. Den første er oppført i kopien de har fått utdelt (Lunde & Aalbu, 2014, s. 17) og er mer en situasjonsbeskrivelse enn en anekdote, mens den andre har elevene funnet i biografien som ligger fremme til gjennomsyn for elevene (s. 41). Fatima gjør seg noen betraktninger om hvordan beskrivelsen av Prøysens handletur (s. 17) gir henne et visst inntrykk av hvordan Prøysen opplevde ikke å kunne betale for seg:

Fatima: det står ikke åssen han følte det, ikke sant, men når han dro til butikken, så ble han lei seg, på en måte, han visste han ikke kunne kjøpe alt

Skildringene av Prøysens handletur veksler mellom en aural og en personal fortellerstemme, der det delvis er Prøysens egen stemme som forteller leseren om hva som skjer. Fatima har tidligere (i samtaler om *Anne Franks dagbok*) gitt uttrykk for at hun foretrekker tekster som inneholder en selvbiografisk fremstilling, fordi de

oppleves som mer troverdige og interessante (Fatima: «Den er mer troverdig fordi hun [Anne Frank] har skrevet den selv»). At denne skildringen har et selvbiografisk preg, er muligens en av årsakene til at Fatima synes at dette tekstutdraget interessant. Samtidig som hun understreker dens begrensninger («Det står ikke åssen han følte det (...)»), er det allikevel mulig å gjøre seg noen tanker om Prøysens opplevelse av situasjonen. Fatima gir dessuten uttrykk for hvordan aspekter ved skildringene appellerer til leserens empati, noe som blir tydeligere når hun kommenterer den andre anekdoten om Prøysens første gitarkjøp (s. 41):

Fatima: men her (peker i teksten) ... *Alf kjøper sin første gitar. Han hadde sett en gitar da han var ti år, på en auksjon. Da får vi en medfølelse med Alf, for han så den når han var ti, men kjøpte den når han er tjue*

Fatima poengterer først hva det er i teksten som gjør at hun opplever å ha medfølelse med den unge Prøysen, og hvorfor hun forstår at han har drømt om å kjøpe gitaren i mange år, uten at det har vært mulig. Skildringene og anekdoten gir altså enkelte av VG3-elevene et visst inntrykk av hvordan Prøysen erfarer å vokse opp i fattige kår, men også hans samtid. I kjølvannet av at elevene har lest om hvor mye Prøysen tjente på sine første publiserte dikt, diskuterer Fatima og Alina datidens pengeverdier, slik vi har sett at 5. trinnelevne gjør for å få et tydeligere inntrykk av hvordan tidene har endret seg:

Fatima : (leser høyt) ... *slik lyder.... Og han gikk til redaktøren for å få det i et tidsskrift. Alf fikk et honorar på tjue kroner. Wow! (ler) slik lyder Men det er på en måte bra at han har noen ...*

Alina: dikt

Fatima: ja, men det er bra at han tar med at han fikk tjue kroner for å ...

Alina: vise at det var billig?

Fatima: ja. Da skjønner vi hvor fattig han var, egentlig!

Alina: ja, men kanskje det på den tida var mye penger

Fatima: ja, men hvis vi ser det ut fra nå da, så er tjue kroner (lager en grimase). Men her blir det sånn bra (peker i teksten og leser) *da Alf var tjuvfem år,*

Igjen forsøker Fatima å understreke hvordan beskrivelser av enkelte forhold illustrerer de fattigslige kårene han vokste opp under: «Da skjønner vi hvor fattig han var, egentlig!», og hun gjør de andre elevene oppmerksomme på hvordan biografen får frem dette: «men det er bra at han tar med at han fikk tjue kroner for å ...». Både i forbindelse med denne anekdoten og de foregående som handlet om Prøysens

oppvekst i fattige kår, har Fatima en tekstnær tilnærming til biografiutdraget. Hun kommenterer hvordan biografen har gjort visse (narrative) grep for å skape mening og formidle et bestemt budskap, og hun forsøker å resonnerer seg frem til hva anekdotene kan fortelle henne om den biograferte og den biografertes samtid.

Til tross for at enkelte elever understreker anekdotenes funksjoner ved å poengtere at de bidrar til at leseren får en viss medfølelse med ham, i tillegg til at anekdotene gir et tydeligere inntrykk av hans oppvekst og samtid, så opplever jeg ikke noe stort engasjement for disse anekdotene blant VG3-elevne. De er opptatt av å skulle finne frem til narrative og retoriske grep i teksten, uten at de i noen større grad lar seg engasjere av de anekdotiske innslagene. Kanskje skyldes dette at anekdotene ikke har det interessante eller underholdende innholdet som gjerne er forbundet med anekdoter om kjente skikkelser (Gross, 2006, s. vii). Som en konsekvens, er elevne mest opptatt av å finne frem til biografens grep enn å diskutere og reflektere over hvordan de opplever å lese teksten. Det er først når elevne diskuterer anekdotenes troverdighet at de blir engasjerte, og dette er utgangspunktet for samtale om anekdotenes troverdighet i neste delkapittelet.

10.4 Elevoppfatninger av anekdotenes troverdighet

At elevne på VG3 flere ganger berører hvor troverdig Prøysen-biografien oppleves, skyldes antakeligvis at elevne ved en tidligere anledning har jobbet med retoriske begreper i norsktimene. VG3-elevne viser i flere sammenhenger at de forventer at det de leser i biografien skal være sant. Dette kommer blant annet til uttrykk når Fatima og Alina fordypet seg i enkelte tekstpassasjer i biografien de har lånt av læreren, for å finne mer informasjon om Prøysen enn det som kommer frem i tekstutdraget de har fått tildelt. Fatima leser fra side 41 i Prøysen-biografien:

Fatima: *Han tar toget til Oslo, og det er femten år siden han var i hovedstaden. Han gjør noen fremstøt for å få solgt noen revyviser. Nå har Prøysen Antakelig fordi han ... Jeg liker ikke at han skriver ordet antakelig. Hvis jeg sier antakelig, fordi man tror noe...*

Alina: det er usikkert

Fatima: ja, men det er det at vi tror på det, antakelig. I am not sure

Fatima reagerer umiddelbart på at fortelleren ikke kan love at informasjonen som gis til leseren, er helt sann. For VG3-elevene synes troverdighet i utgangspunktet å være viktig for hvor interesserte de blir i biografien. At biografen har gjort enkelte grep for å kommunisere til leseren at biografien aldri kan være en objektiv kilde til kunnskap om den biograferte, gjør lesningen av biografier mer krevende, fordi leseren må innta en mer kritisk holdning til det som står nedskrevet.

Men det er også et annet viktig aspekt som rokker ved VG3-elevenes oppfatninger av hvor troverdig biografien er, og det gjelder deler av biografens narrative fremstilling:

Fatima: han skriver ikke bare troverdig på en måte, han skriver også usanne greier
Alina: mer fortelling, ikke så fakta

For disse elevene handler troverdighet om måten informasjon om den biograferte blir fremstilt på, og hva denne informasjonen består av. Det siste kommer til uttrykk når jentene fortsetter å diskutere innholdet i anekdoten:

Una: at det skal være troverdig, at det ikke skal være sånn ...
Fatima: fantasi
Una: ja, at det ikke skal være overdrevet, at du ser med en gang at det er overdrevet

At en biografi fremstår som troverdig, handler ifølge elevene om at det som står i biografien ikke er fantasi eller inneholder en eller annen form for overdrivelse. I tillegg synes elevene å gi inntrykk av at en biografi må bestå av et mest mulig sakpreget og nøkternt innhold, og at narrative fremstillinger oppleves som mindre troverdige. Deres oppfatninger av hvordan en biografi bør se ut, kan være farget av definisjonen som læreren introduserer for elevene avslutningsvis i første økt, som tidligere sitert i delkapittel 8.3:

Lærer: en biografi er en tekst som en forfatter skriver for å fortelle om livet til en annen person. En person i en biografi lever eller har levd i virkeligheten, og hendelsene som fortelles, har virkelig skjedd. Derfor er det viktig at faktaopplysningene i teksten er korrekte, jo mer forfatteren klarer å finne ut om personen, jo mer levende blir personen gjennom biografien

Denne definisjonen sier lite om hvordan informasjonen skal formidles, annet enn at det skal være faktaopplysninger. At informasjonen om den biograferte skal være sann, understrekes flere ganger i denne definisjonen («lever eller har levd i

virkeligheten», «virkelig skjedd», «faktaopplysningene i teksten er korrekte»), en oppfatning elevene synes å ha tatt til seg. Både definisjonen som er utarbeidet på bakgrunn av elevenes arbeid¹²⁹, tidligere biografiforskning (Egeland, 2000, 2001) og min egen definisjon¹³⁰, understreker biografiens narrative egenskaper.

Enkelte elever på 5. trinn snakker lite om hvor troverdige anekdotene oppleves, men de gir uttrykk for at de er usikre på om alle hendelser som blir beskrevet i biografien om Lindgren, er sanne. En elev på 5. trinn som er forholdsvis tydelig på at han ikke tror på alt han leser, er Leo. Hans tvil kommer til uttrykk mens han i forbindelse med gruppearbeidet, leser om Lindgrens arbeidsliv under andre verdenskrig:

Leo: jeg er ikke sikker på det hemmelige jobbgreiene

Agnes: tror du ikke på det?

Leo: nei, jeg er ikke så veldig sikker på det

I-K: fordi det var hemmelig?

Leo: ja

Agnes: jeg tror på det

Leo: for hvis det var hemmelig, tror jeg ikke at de ville ha sagt det, og sånt. Skulle man skrive en bok om ting som er hemmelig?

Agnes: det kan hende hun hadde en dagbok, da. Jeg har i hvert fall sett på tv at de har skrevet bok ut fra dagbok til andre, om andre folk, da. Der står det for eksempel hva som skjedde rundt henne, og sånn. Jeg tror kanskje at lærer sa at hun hadde en dagbok som hun skrev i og sånn. Hva som skjedde rundt henne og sånn

Leo viser gjennom et logisk resonnement at det han leser ikke virker troverdig. Han synes det er rart at man avslører en hemmelig jobb i biografien. Agnes derimot, tror på det som står der, men hun forklarer det med at biografien kan ha funnet denne informasjonen i en dagbok. På den måten får hun vist at hun har en viss innsikt i hva slags kildemateriale som kan være utgangspunktet for en biografi. Andre elever knytter beskrivelsene i biografiene til egne erfaringer når de resonnerer seg frem til hvorvidt de har tillit til det som blir beskrevet i biografien. Dette blir tydelig i samtalen jeg har med Brage når han sitter og jobber med gruppearbeidet:

I-K: men når dere leser den boka her, det er en sånn biografi, den skal fortelle om noen som lever eller har levd. Tror dere på alt som står der?

¹²⁹«Et litterært verk om et individs liv som kan handler om sanne og usanne hendelser»

¹³⁰ «En biografi for barn og unge er en gjenfortelling om et individs liv og virke i en gitt historisk periode. Gjenfortellinga formidles gjennom verbaltekst og bilder».

Brage: ja

I-K: du gjør det, ja. Hvorfor gjør du det?

Brage: fordi ... pappa og mamma begynte på skolen da de var syv. Og, ja, det kan ha skjedd

Elevutsagnene indikerer at elevene anvender ulike strategier for å ta stilling til hvorvidt de skal tro på det som står i biografien eller ikke, og at disse strategiene involverer refleksjoner over biografens tilblivelse og fremstilling, og det leseren opplever som sannsynlig eller ikke.

10.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for elevenes møter med flere av anekdotene i de tre biografiene. På 5. trinn blir anekdotene i flere sammenhenger utgangspunktet for samtaler om hvordan Lindgrens liv og virke henger sammen. Anekdotene gjengir egenskaper ved Lindgren som elevene forbinder med hennes forfatterskap. For å kunne oppdage disse sammenhengene, må elevene ha noe forkunnskap om hva hennes tekster handler om, noe de har, for selv om det er flere formuleringer i biografien som viser til forfatterskapet, er det få beskrivelser av hva de ulike tekstene handler om. Men det er også eksempler på at noen av anekdotene fungerer som kilder til informasjon om Lindgrens samtid og det samfunnet hun er en del av. Begreper og objekter som ikke lenger er like vanlige appellerer til elevenes nysgjerrighet og utfordrer dem til å fundere over hvordan samfunnet har endret seg. Gjennom anekdotene blir elevene dratt inn i en annen tid, som for dem kan virke fremmed eller spennende. Flere av anekdotene oppleves derfor som mystiske eller spektakulære, ikke minst fordi utvalget av anekdoter favner hendelser som ikke er dagligdagse. Beskrivelser av spektakulære og spennende anekdoter gir dem en underholdningsverdi (Gross, 2006, s. x). Engasjementet for disse anekdotene kan også skyldes at elevene opplever at de er enkle å huske. Det er imidlertid enkelte anekdoter som vekker både undring og nysgjerrighet, og det er de anekdotene som handler om utfordringer tilknyttet voksenlivet. I de sammenhengene hvor disse anekdotene kommenteres, gir flere uttrykk for at de ikke forstår Lindgrens valg og handlinger. De langt mer alvorlige temaene som blir beskrevet i biografien viser en

annen side av forfatteren enn den lekne og blide, og berører problemstillinger som elevene er lite kjent med. Dessuten er disse anekdotene i mindre grad tilknyttet forfatterskapet hennes, og er eksempler på at biografien også lar hennes liv få en sentral plass. Elevenes samtaler om anekdotene viser hvordan de forholder seg til noe som virker kjent, her representert ved anekdoter som handler om barndom, og det som ikke virker like kjent, altså anekdotene om utfordringer i voksenlivet.

Samtalene som 9. trinnselevne har om det anekdotiske innholdet i biografien om Merrick bærer preg av at flere lar seg engasjere, ved at de først og fremst er overrasket over hvordan andre mennesker behandler Merrick, samtidig som de synes veldig synd på ham. Det er særlig de anekdotene som skildrer andres holdninger overfor ham som vekker deres oppmerksomhet. De trekker frem anekdoter som understreker hans styrke til å overleve, og hvordan hans egenskaper kan være forbilledlige for mennesker i dag. For elevene fungerer anekdotene som motivasjon for å takle motgang, og som kilder til kunnskap om en annen tid. Anekdotene får elevene til å reflektere over hvordan anekdotenes innhold har relevans for dem og deres egen tid.

Som i møtet med portretter er VG3-elevne mest opptatte av at anekdotene kan bidra med informasjon om den biograferte. Et annet poeng er at anekdoter som blir fortalt av den biograferte er mer troverdige enn andre anekdoter. Dermed viser flere elever en viss interesse for de anekdotene der Prøysens stemme er til stede og formidler deler av anekdoten. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan anekdotens sannhetsverdi kan variere (Gross, 2006, s. xii). Både Gross og Gossman gir uttrykk for at anekdoten kan ha en kjerne av sannhet, men at det er mange sider ved anekdoten som gjør at man ikke kan stole helt på alt det anekdoten forteller. Gross stiller følgende spørsmål: Spiller det noen særlig rolle? Behøver alt en anekdote forteller å være sant? For VG3-elevne er dette sentralt. At enkelte av anekdotene elevene leser inneholder det Sanders (2018) omtaler som «hedges», signaliserer en viss usikkerhet om hvor troverdig innholdet er.

Til tross for engasjementet som anekdotene skaper hos flere elever, gir elevene også uttrykk for en viss skepsis i møtet med anekdoter i biografier. Flere av elevene på

VG3 har mindre tillit til anekdotene som kilder til kunnskap. Denne skepsisen ser ut til å være begrunnet i anekdotens narrative form. Den sakpregede informasjonen anses som mer troverdig og betydelig. Elevene er lite opptatte av å problematisere hvorfor det narrative virker mindre troverdig, og hva det er ved den mer sakpregede fremstillingen som oppnår mer tillit hos elevene.

11. Oppsummering og konklusjon

Denne avhandlinga har hatt til hensikt å svare på problemstillingene: *Hva karakteriserer et utvalg nyere biografier for barn og unge?* og *Hvordan Leser og forstår barn og unge et utvalg nyere, norske biografier?* For å kunne svare på disse problemstillingene, har jeg i den første delstudien studert biografien i et sjangerhistorisk perspektiv, jeg har sett nærmere på enkelte sjangertrekk og nærlest tre nyere biografier for barn og unge. I den andre delstudien har jeg undersøkt hvordan barn og unge Leser og forstår nyere norske biografier. Studien i sin helhet utforsker sjangeren fra ulike perspektiver.

Studien gir en bred beskrivelse av biografisjangeren og barn og unges møter med nyere, norske biografier, og er et resultat av et ønske om å utvikle mer kunnskap om barne- og ungdomsbiografien, og hvilke lesninger den biografiske teksten kaller på. Flere funn og resultater er tidligere presentert i kapitlenes oppsummeringer, men i det følgende vil jeg forsøke å beskrive funnene fra de foregående kapitlene ved å sammenstille resultatene fra de to delstudiene. Avslutningsvis løfter jeg frem noen perspektiver som gjelder sjangerens potensiale.

11.1 Noen mønstre i de tre biografiene og elevenes møter med disse

Et funn i den første delstudien er at biografien for barn og unge er en etablert sjanger, men også en levende sjanger, som stadig er i utvikling. Den insisterer på å ha en forankring i virkeligheten, ved å handle om mennesker som lever eller har levd. På samme tid er den et uttrykk for et ønske om å bevare minner om enkeltmenneskers liv og det vedkommende har oppnådd.

Den sjangerhistoriske presentasjonen har gitt et innblikk i hva det er som særpreger de eldre biografiske tekstene, og hvordan sjangerkonstituerende trekk i de tidlige biografiene fortsatt er representerte i nyere norske biografier for barn og unge. Den

sjangerhistoriske presentasjonen reflekterer dessuten ulike syn på barnelitteraturens form og funksjoner. Rolfens tankegodt om at barnelitteraturen skal gjenspeile barnets verden ved å appellere til barnets nysgjerrighet (Hagemann, 1970), la grunnlaget for de biografiske tekstene som man finner i hans lesebøker. Dette tankegodset kan langt på vei knyttes til de tre biografiene som blir gjenstand for nærlesinger i denne studien. De tre biografiene har alle noen egenskaper som har potensiale til å vekke interessen til barneleseren. I alle tre biografiene har den biografertes barndom og barnets utvikling til voksenlivet en sentral plass, selv om omfanget av barndomsbeskrivelser varierer. Den biograferte fremstår på den ene siden som et alminnelig menneske med sine muligheter og begrensninger, noe som gjør at leseren kan identifisere seg med den biograferte, men har på den andre siden noen unike egenskaper som gjør vedkommende spesiell.

Biografiens visuelle egenskaper er et godt utgangspunkt for å fange unge leseres interesse. Nærlesningene har vist at portrettene er flere og varierte, og de skildrer den biograferte i ulike situasjoner og livsfaser. Man kan si at bildene i flere sammenhenger erstatter de mer detaljerte verbaltekstlige fremstillingene, som ifølge Benton (2005) ofte preger biografier for voksne. Mens verbalteksten i liten grad presenterer eller problematiserer det kildematerialet som biografien tar utgangspunkt i, kommer mangfoldet av kilder til uttrykk gjennom enkelte bildeoppslag i biografiene om Merrick og Prøysen. På den måten tematiseres biografiens tilblivelse.

Nærlesningene illustrerer at samspillet mellom tekst og bilde varierer på de enkelte oppslagene og sidene i de tre biografiene. Portrettene forsterker, støtter eller presiserer det som verbalteksten formidler. De bidrar dessuten til at leseren kan gjøre sine egne refleksjoner og tolkninger. Merveldts (2018, s. 235) beskrivelser av at bildene i sakprosaetekster for barn «(...) set the tone, or interact with the text to produce a multilayered message open to interpretation instead of telling the one, supposedly objective truth» kan derfor fungere som en beskrivelse av bildenes funksjoner i de tre biografiene som inngår i mitt utvalg. I de to kunstnerbiografiene er det for eksempel flere portretter på enkelte oppslag eller sider som minner leseren på vedkommendes kunstneriske produksjon, selv om kunstnerens virke ikke

nødvendigvis omtales i verbalteksten. På den måten blir den unge leseren stadig minnet på den biografertes virke, eller situasjoner som har involvert møter med deler av Prøysens og Lindgrens forfatterskap. Det skaper dessuten et inntrykk av at liv og virke er tett forbundet med hverandre.

Biografien er et resultat av biografen og illustratørens gjengivelse av et levd liv, og leserens tilnærming til denne gjengivelsen. De tre nærlesningene og den empiriske studien får avdekket at nyere, norske biografier kan leses på ulike måter, og at måten biografien engasjerer den enkelte leser, varierer. Biografien har altså mange av de samme egenskapene som annen sakprosalitteratur for barn og unge. Merveldt (2018, s. 232) beskriver den nye sakprosalitteraturen på følgende måte:

This is what information books do: they do not merely store data, but select, organize, and interpret facts and figures using verbal and visual codes – drawing on narrative and descriptive forms specific to their historical and cultural context – making information accessible to the interested layperson, engaging readers intellectually and emotionally.

Bildene i sakprosalitteraturen har en sentral rolle i så måte. Et funn i den empiriske studien er at elevene lar seg bevege og engasjere av portrettene, og at dette engasjementet kommer til uttrykk gjennom utsagn som understreker elevenes umiddelbare og personlige respons på teksten. Særlig får de humoristiske portrettene mye oppmerksomhet, ikke minst fordi de beskriver situasjoner som oppleves som grenseoverskridende eller overraskende. Engasjementet kommer også til uttrykk når kunstnerportretter setter dem på sporet av tidligere erfaringer med kunstnerens forfatterskap, eller når portretter og anekdoter vekker empati med den biograferte, og avmakt overfor holdninger og samfunnsforhold som for elevene er fremmede eller urimelige. I slike situasjoner skaper biografien forbindelseslinjer mellom nåtid og fortid, og blir en påminnelse om folks holdninger og adferd før og nå.

Studien viser samtidig hvordan elever på alle tre trinnene møter portrettene med undring eller frustrasjon, noe som skyldes portrettene egenskaper eller plassering. Når portrettene visuelle utforming kommer i veien for enkelte av 5. trinnselevenes evner til å finne frem til informasjon om den biograferte, vet ikke elevene alltid hvordan de skal forholde seg til portrettene. Ungdomstrinnseleven undres over

Merricks samtid, samtidig som de også funderer over portrettfotografiens tilblivelse. De prøver på samme tid å forstå hvorfor folk lot seg underholde av å se på mennesker med kroppslige avvik. I andre sammenhenger gir elevene på VG3 uttrykk for frustrasjon når de ikke finner informasjon i teksten som kan forklare portrettets funksjon og tilstedeværelse. Også kombinasjonen av ulike typer portretter, som portrettfotografier og illustrerte portretter, bidrar til samtaler om portrettets funksjon.

At portrettfotografiene oppleves av VG3-elevne som mer virkelige enn de illustrerte portrettene bekrefter oppfatningen om fotografiet som en «virkelighetsmarkør». Fotografiet viser til noe gjenkjennelig i våre omgivelser, og insisterer på å ha en dokumentarisk effekt. En slik oppfatning gjør noen av elevene mindre mottakelige for at slike portretter kan være gjenstand for tolkninger. At portrettfotografier erfares av elever som mer troverdige enn andre typer portretter, er et funn som sammenfaller med resultater fra andre studier, der man har konsentrert seg om barn og unges møter med sakprosaer og bruken av fotografier. Anne Løvland (2010) oppsummerer disse tendensene på følgende måte: «Naturalistisk framstilling gjennom til dømes umanipulerte fotografi har stort troverde. Dess meir detaljert det visuelle uttrykket er, dess meir stolar vi på at representasjonen er sann» (s. 161). Til tross for dette, består noen av elevsamtalene i min studie av diskusjoner om hva portrettfotografiene viser, hvilken sinnsstemning den portrettede er i og portrettets plassering i biografien. Dette illustrerer at fotografier *kan* være utgangspunkt for refleksjoner og tolkninger.

I nærlesningene kommenterer jeg hvordan samspillet mellom portrettene og den verbaltekstlige fremstillingen skaper et tolkningsrom for leseren. Den empiriske studien får frem at elevene forholder seg til biografienes ikonotekst på ulike måter. I noen situasjoner leter elevene i teksten etter informasjon som underbygger eller kommenterer det som kommer til uttrykk i portrettene. Men det er også eksempler på at de gjør seg sine egne tanker om den eller de portrettede, uavhengig av det som står i teksten, eller de kombinerer informasjon fra ulike avsnitt for å komme frem til hva det er portrettet forteller leseren. Flere skifter stadig fokus mellom verbalteksten og bildene for å kunne få et tydeligere inntrykk av den biograferte, noe som bidrar til ulike oppfatninger av hva slags informasjon den biografiske fremstillinga kommuniserer. På den måten er den enkelte elev medskaper av den biografiske

fremstillingen. En lignende tilnærming i forbindelse med lesing av bildebøker blir beskrevet av Smiljana Narančić Kovač (2018) på følgende måte: «The reader chooses his/her trajectory and shifts from one discourse to another. In the process, he/she reconstructs the story» (s. 415). Kombinasjonen av tekst og bilder inviterer til at samme oppslag kan leses på flere måter.

Elevene møter også anekdoten på ulikt vis. Et funn i nærlesningene er at flere av anekdotene i de tre biografiene har en direkte tilknytning til enkelthendelser av en viss betydning, og at de forsterker eller understreker enkelte karaktertrekk hos den biograferte. Enkelte av anekdotene handler om situasjoner med et visst alvor, som ellers ville ha krevd omfattende forklaringer. Den empiriske studien viser hvordan anekdotene vekker et emosjonelt engasjement blant elevene. Et slikt engasjement kommer først og fremst til uttrykk når anekdotene handler om hendelser som involverer noe mystisk (kriminelle loffere) eller trist (mobbing, utestengelse, lengsel), situasjoner og forhold som elevene har vanskeligheter med å forstå (uønsket graviditet, adopsjon, utenomekteskapelige forhold), eller enkelthendelser som beskriver noe spektakulært (klatring i trær og på husvegger). Engasjementet har altså mye å gjøre med at innholdet i anekdotene omfatter temaer og problemstillinger som fascinerer.

Engasjementet vekkes også når anekdotene formidler sammenhenger mellom liv og virke. Anekdotene blir utgangspunkt for samtaler om elevenes egne møter med forfatterskapet, og hvordan de erfarer å huske dette møtet. Men engasjementet skyldes også anekdotenes form. Anekdotene er korte, enkle å huske, har et overraskende eller humoristisk innhold, og fremstår levende for leseren fordi de i flere sammenhenger har replikker.

Et annet funn som involverer elevenes møter med anekdotene, er skepsisen mot narrative elementer i en tekst som elevene forventer skal gi dem sakpreget informasjon om en persons liv og virke. Anekdotenes narrative form trekker i tvil biografiens troverdighet. Å ha en kritisk tilnærming til sakprosalitteratur er ifølge Sanders (2018) et tegn på at barn og unge utvikler en kritisk bevissthet til det de leser og ser. Den unge leseren tar eierskap til teksten, og stiller kritiske spørsmål som

rokker ved forfatterens autonomitet. Et kritisk utgangspunkt gir i denne sammenhengen muligheter for å kunne diskutere hvordan informasjon om den biograferte kan kommuniseres til leseren på ulike måter. Elevene har åpenbart en forventning om at sakpregede fremstillinger er mest troverdige. Enkelte elever uttrykker dessuten både skepsis og irritasjon over Prøysen-biografiens «gaps» (Sanders, 2018), og den tilstedeværende fortellerinstansen i biografien om Prøysen. Disse elementene gjør det vanskeligere for elevene å finne frem til relevant informasjon om den biograferte når de skal svare på oppgavene de har fått utdelt. At den biograferte selv får komme til orde i Prøysen-biografien, forsterker biografiens troverdighet. Dette kan skyldes at elevene opplever de anekdotiske beskrivelsene som mindre reviderte enn biografiens øvrige deler. Altså fremstår de mer autentiske og leses som fakta.¹³¹ I et par sammenhenger blir troverdighet knyttet til hva som oppleves som sannsynlig. På 5. trinn tar noen elever utgangspunkt i egne erfaringer for å kunne vurdere om det som står i biografien er troverdig. Beskrivelser av forhold og situasjoner i Lindgren-biografien som de ikke kan sette seg inn i fordi de tilhører voksenverdenen, blir oppfattet som rare og usannsynlige, mens beskrivelser med et innhold som de kan relatere seg til eller er kjent med, omtales som sanne. 5. trinnselevne legger altså andre vurderingskriterier til grunn for hvor troverdig den biografiske ikonoteksten oppleves enn det VG3-elevne gjør, noe som blant annet kan skyldes at de ikke har den samme sjangerkompetansen som VG3-elevne.

Portrettene og anekdotene utfordrer og utvikler elevenes tekst- og bilderepertoar, og lar dem få erfaringer med ulike kombinasjoner av tekst og bilde, som stimulerer til refleksjoner over eget møte med den biografiske teksten. Ved å studere elevutsagn i lys av Rosenblatts (1978, 1994, 1998, 1938; 2002) transaksjonsteori, har jeg fått et inntrykk av hvordan de biografiske fremstillingene påkaller ulike lese måter hos elever. Studien viser også at Rosenblatts perspektiver på teksten og leseren kan være

¹³¹ Et lignende funn finnes i Årheims (2005, 2007) studier av elevers møter med faksjonslitteratur, deriblant selvbiografiske tekster. Hun beskriver elevenes tillit til selvbiografiske tekster på følgende måte: «I saga och fantasy köper man fiktionen, möjligen på grunn av att den är övertydlig, medan den självbiografiska berättelsen beläggs med krav på autenticitet och läses som fakta» (s. 110).

utgangspunkt for å beskrive barns og unges lesninger av sakprosalitteratur, fordi denne litteraturen inneholder et tolkningspotensiale. Elevene møter de biografiske fremstillingene med følelser, sanser og tidligere erfaringer. Samtidig har de også noen forventninger om å få ny kunnskap om den biograferte og det vedkommende har utrettet, og dette er også utgangspunktet for de oppgavene som de får i undervisningssituasjonen. Elevenes tilnærminger til teksten beveger seg altså mellom det estetiske og det efferente. Portrettene og anekdotene åpner opp muligheter for at leseren både er en mottaker av informasjon og en medskaper. At de er medskapere, kommer til uttrykk gjennom de assosiasjonene som portrettene og anekdotene vekker, og de meningsutvekslingene som kommer til uttrykk under lesinga. De kobler sammen tekst og bilder «(...) med vissa ord, vissa sinneupplevelser, vissa föreställningar om ting, vissa begrepp, vissa sinneupplevelser, vissa föreställningar om ting, människor, handlingar, scener» (Rosenblatt, 2002, s. 39). I enkelte sammenhenger danner elevene sine egne biografiske gjengivelser på bakgrunn av ett eller flere portretter, uten å forholde seg til det verbalteksten formidler av informasjon. Studien illustrerer at biografien som sakprosalitteratur byr på ulike tolkningsmuligheter. Leserens er både en samler av informasjon om den biograferte, en som forsøker å organisere all informasjonen og inntrykkene som bildene og verbalteksten gir, en som undrer seg og lar seg berøre, og en som er medskaper.

11.2 Elevenes kunnskap om biografisjangeren

Den empiriske studien gir noen svar på hva slags kjennskap elevene har til biografien. Et funn er at elevene på de tre trinnene har noe kjennskap til biografisjangeren, men at dette er av en generell karakter. Det er elever i alle de tre klassene som vet at en biografi handler om en kjent person, og at biografien presenterer informasjon om denne personen. Biografien blir i flere sammenhenger omtalt som en fortelling, noe som tilsier at elevene har en oppfatning av at biografien har narrative trekk, eller at den biografiske fremstillinga har en bestemt kronologi. Når og i hvilke sammenhenger den narrative fremstillingsformen kommer til uttrykk, kommenteres

lite, men når elevene blir bedt om å bidra med informasjon om den biograferte, er den som oftest hentet fra en av anekdotene i biografiene.

Hva det er som karakteriserer en biografi, diskuteres også med utgangspunkt i biografens tilblivelse. Ved et par tilfeller er det noen elever som diskuterer hva som særlig karakteriserer en biografers arbeid. Enkelte av elevene på 9. trinn og VG3 gjør seg noen tanker om at biografens arbeid er annerledes enn romanforfatterens, at den biografiske fremstillingen er resultatet av flere overveielser, og at biografen driver en eller annen utforskende virksomhet når han eller hun skal sette seg inn i den biografertes liv og virke.

Når elevene skal komme frem til hva en biografi er, har de problemer med å skille biografiske tekster fra andre tekster med en forankring i virkeligheten. De finner etter hvert noen strategier for hvordan de skal få et tydeligere inntrykk av biografens sjangertrekk, som å sammenligne sjangeren med andre sjangre, for eksempel romanen. Det er imidlertid enklere for elevene å påvise likheter mellom biografien og romanen, enn å understreke forskjellene. En annen tilnærming er å finne frem til personer som elevene mener har blitt biograferte. Når elevene på VG3 diskuterer biografisjangeren i lys av andre lignende sjangre, kommer deres interesse for «virkelighetsnære» bøker til uttrykk. Flere gir uttrykk for at de vil lese bøker som handler om virkelige hendelser, som gjerne er triste, og som har en jeg-forteller. Både på 9. trinn og på VG3 er det elever som hevder at en jeg-forteller gjør teksten mer interessant, fordi leseren kommer tettere på hovedkarakteren. Dette gjør teksten mer spennende og troverdig. Motivasjonen for å lese bøker med en jeg-forteller, er like mye å bli kjent med jeg-fortellerens følelsesliv, som å motta informasjon om den biograferte.

En annen inngang til biografisjangeren er samtaler om den biograferte. Få elever er opptatt av at biografier handler om forfattere og andre kunstnere, selv om den sjangerhistoriske fremstillinga i kapittel 2 viser at de fleste biografier for barn og unge handler om den yrkesgruppa Rolfsen mente var de beste kulturformidlerne for barn og unge (Ørjasæter, 1981, s. 33). Mens noen hevder at den biograferte bør være et forbilde, legger andre elever vekt på at vedkommende må drive med noe de er

interessert i, eller at den biograferte har gjort noe spennende og ulovlig. Motivasjonen for å lese en biografi viser seg altså å være ulik. Flere av VG3-elevene oppfatter biografien som en kilde til å forstå den biograferte bedre, altså at biografien kan forklare hvorfor en person handler eller fremstår på en spesiell måte – og at biografien presenterer dem for sannheten om et menneske.

Hva slags informasjon om den biograferte som er tatt med og hva som eventuelt kan ha blitt utelatt, er perspektiver som ikke blir aktualisert i samtalen. Den empiriske studien bekrefter at elevene har noe kunnskap om sjangeren, men at dette ikke er nok for å kunne ha noen klare forestillinger om hva det er som skiller biografiske tekster fra andre virkelighetsnære sjangre.

11.3 Biografiens potensial

Avslutningsvis vil jeg reflektere over hvilket didaktisk potensial nyere, norske biografier har i samtaler om litteratur. Dette gjør jeg både ved først å kommentere enkelte aspekter ved de tre undervisningsoppleggene, og ved å beskrive hvilke andre innganger biografiene muliggjør på bakgrunn av de sjangeregenskapene som jeg redegjør for i den første delstudien.

Møtene mellom elevene og den biografiske teksten i den andre delstudien skjer i et fellesskap, der elevene inngår i et samspill med hverandre. Lærerstemmene bidrar til å kontekstualisere det som foregår i klasserommet. For eksempel legger lærerens undervisning føringer for elevenes aktiviteter og hva samtalen skal handle om. Selv om det ikke er lærernes møter med biografiene som denne studien konsentrerer seg om, illustrerer den empiriske studien viktigheten av lærernes roller for elevenes forståelse av sjangre generelt og den spesifikke teksten. De tre lærerne har ulike erfaringer med å lese og undervise i biografier, og dette får konsekvenser for hvordan oppgavene elevene jobber med, blir seende ut, og hvilke samtaler som utspiller seg i klasserommene. Til tross for at det ikke er mulig å generalisere på bakgrunn av et så begrenset utvalg, *kan* lærerutsagnene være et symptom på at biografien ikke får så mye oppmerksomhet i lærerutdanninga og i norskundervisninga, selv om det finnes

eksempler på at det er flere biografiske tekster i de nyere læreverkene i norsk for ungdomstrinnet og videregående.¹³² I innledningskapittelet forklarte jeg den manglende oppmerksomheten for barne- og ungdomsbiografien med at barnelitteraturforskninga i liten grad har hatt et teoretisk verktøy for å kunne studere biografien og den store variasjonen som nyere sakprosalitteratur representerer. Jeg hevdet dessuten at sakprosalitteraturen har blitt oppfattet som skjønnlitteraturens motsetning, forstått som litteratur som i liten grad inneholder narrative trekk, og som ikke rommer ulike tolkningsmuligheter (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Biografisjangeren har blitt oversett eller glemt, og man har ikke vært klar det store tolkningspotensiale som sjangeren har.

Selv om flere elever i denne studien gir uttrykk for at de leser eller har lest biografier, er det bare den mest erfarne læreren (Steinar) som lar elevene lese biografier på skolen, men det er uklart om undervisningen involverer diskusjoner om sjangeren som sådan. For ham fungerer biografien som en kunnskapskilde til informasjon om den biograferte og den historiske perioden den biograferte lever i, som påkaller en emosjonell erfaring gjennom identifikasjon, beundring og empati. Biografien kan i neste omgang fungere som motivasjon for den unge leseren, ved å illustrere at alt er mulig dersom man tror på sine egne prestasjoner. Selv om de to yngre lærerne har mindre erfaring med å lese og undervise i biografier, er de opptatte av å finne ut hvilke muligheter tekstene gir. Lærerne på mellomtrinnet og i videregående lar deler av undervisningsopplegget omfatte bildene i de to biografiene på ulike måter. At elevene på mellomtrinnet blir bedt om å beskrive noen av bildene, og i tillegg lese teksten på de utvalgte oppslagene, bidrar til assosierende og spontane reaksjoner på

¹³² Blant et tilfeldig utvalg av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet og videregående, er det minst ett biografisk utdrag i de lærebøkene jeg har sett nærmere på. I Fabel-bøkene for 8., 9. og 10. trinn (Fostås & Norberg, 2015) er det i alle tre lærebøkene et eget delkapittel med utdrag fra biografier og andre «virkelighetsnære» sjangre. Vi finner utdrag fra (selv-)biografien om Zlatan av David Lagercrantz og Zlatan Ibrahimović (2011), Karpe Diems selvbiografi *Dødtid* (2013) og biografien om Niels Henrik Abel av Arild Stubhaug (2004). Flere av de samme (selv-)biografiene er også representert i lærebøker for videregående elever. Læreboka *Norsk for yrkesfag 1 og 2* (Gitmark, Haraldsen, Nøstdal & Johannesen, 2014) inneholder tekstutdrag fra Natascha Kampusch sin biografi *3096 dager* (2012), utdrag fra selvbiografien *Idas dans. En mors beretning* av Gunnhild Corwin (2007), Karpe Diems selvbiografi (2013) og (selv-)biografien om Zlatan (2011). Sistnevnte er også representert i andre lærebøker i norsk på videregående, deriblant norskboka *Kontakt. Norsk for yrkesfag VG1–VG2* (Frisk, Grundvig, Valand & Ellingsen, 2014).

portrettene, og diskusjoner om hva slags informasjon tekst og bilde kommuniserer til leseren.

Læreren på VG3 ber elevene om å studere samspillet mellom tekst og bilder. Hun bringer dessuten inn et retorisk perspektiv, i forlengelsen av at elevene har jobbet med retoriske appellformer ved en tidligere anledning. Dermed har elevene på VG3 i utgangspunktet et begrepsapparat for å kunne diskutere den biografiske fremstillingen og dens troverdighet. Dette er ikke nødvendigvis så enkelt for elevene. Det viser seg at det å lese nyere, biografiske tekster er en kompleks prosess, som handler om å avkode og forstå samspillet mellom verbaltekst og bilder, noe de ikke synes å ha så mye trening i å gjøre. Det dreier seg også om hvorvidt elevene greier å kombinere ulike *lesekontrakter* som er forbeholdt sakprosalitteratur, skjønnlitteratur og bilder.

Den empiriske studien løfter frem andre perspektiver som gjelder biografis didaktiske potensiale. Det gjelder for eksempel hvorvidt man skal la elevene lese hele tekster eller utdrag. I to av de tre klassene velger lærerne å la elevene jobbe med deler av biografien, noe som åpenbart skyldes den begrensede tiden de har til rådighet. Det medfører imidlertid enkelte utfordringer som kommer til uttrykk i elevsamtalene på VG3, når de skal lese de to første kapitlene. Siden biografien om Prøysen består av en tilnærmet lineær kronologisk fremstilling som forteller om hans liv fra barndom til død, får elevene aldri muligheten til å lese om hans liv som voksen og utøvende kunstner. De får heller ikke bli bedre kjent med Prøysens forfatterskap, noe som utgjør en sentral del av biografis innhold. Dette byr på hindringer for flere av elevene når de skal lete etter svar på en av oppgavene som handler om å beskrive Prøysen.

Det å ha tilgang til et begrenset antall sider i en biografi kan også få konsekvenser for hvordan man leser og forstår portrettene. Når Prøysen-biografien innledningsvis viser et portrett av Prøysen som voksen mann og etablert kunstner og verbaltekstens første kapitler handler om hans oppvekst, er det lite i teksten som kan hjelpe elevene til å hente mye informasjon ut av portrettet av Prøysen. Kanskje kan det få elevene til å reflektere over forholdet mellom barndom og kunstnerskapet, men dette får ikke

elevene til. Portrettet av den eldre kunstneren kan være enklere å beskrive etter å ha lest hele biografien, fordi det inngår i en større sammenheng.

Hvilke andre innganger til sjangeren er det den biografiske teksten kaller på? Flere (for eksempel Sanders; 2018, Goga; 2014, Zarnowski; 2003, Lesesne; 2002) understreker at det å jobbe med biografien kan utvikle leserens evne til kritisk lesing. Å lese biografier fordrer en kritisk leser, som blant annet kan reflektere over måten den biograferte er fremstilt på. Å drive med et kritisk tekstarbeid innebærer å møte tekster «(...) med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Jeg har tidligere vist til Sanders' beskrivelser (2018) av hvordan sakprosalitteratur for barn og unge inneholder elementer og egenskaper som kaller på en kritisk leser. I en klasseromskontekst kan en kritisk tilnærming skje ved at elevene undersøker hvordan den biografiske fremstillinga påvirker leseren i en eller annen retning, eller forteller noe om den verden som eleven er en del av. Gjennom å lese og reflektere over biografens form og innhold blir leseren utfordret til å diskutere vedtatte sannheter som konstruksjoner, og hvordan man skal forholde seg til dem.

Det er også mulig å utforske anekdoten og portrettet spesielt. Man kan se for seg at man sammen med elevene kan utforske anekdotens form, innhold, plassering og troverdighet ved å sammenligne enkelte anekdoter i biografien med samme anekdote fremstilt i andre tekster (biografier, brev, dagbok, etc.). Avhengig av hva slags klassetrinn det er snakk om, kan sentrale spørsmål være: I hvilke sammenhenger blir anekdoten fortalt, og hva slags funksjoner får anekdotene? Er det noen fellestrekk i anekdotens narrative form? Dersom den samme anekdoten er gjengitt med replikker, hva gjør det med leseropplevelsen? Kan valg av anekdoter i biografien fortelle noe om hvilke livsfaser som blir løftet frem som ekstra sentrale i biografien? Hvordan forespeiler anekdoten det som blir fortalt på et senere tidspunkt? Hva slags informasjon om den biograferte er det anekdotene formidler?

I møtet med portretter utfordres leseren til å undre seg over hva det er portrettet kan by på av informasjon, som ellers ikke kommer til uttrykk i verbalteksten. Det kan være noen egenskaper hos den biograferte, eller portrettet representerer en bestemt

stemning. Andre perspektiver kan være hvilken rekkefølge portrettene er plassert i, og hva slags type portretter som dominerer i biografien. Og ikke minst; hvordan er samspillet mellom verbalteksten og portrettet?

Den empiriske studien illustrerer at det ikke bare er skjønnlitterære tekster som inviterer til ulike måter å lese teksten på, men at dette også gjelder biografier. Det betyr at man må være åpen for forskjellige tilnærminger til biografiske tekster, som inkluderer både tekstnære tilnærminger og opplevelsesbaserte tilnærminger. Flere elever viser at de kan hente ut og reflektere over hva slags informasjon verbalteksten og bildene i biografiene kommuniserer, men at det kan være utfordrende å diskutere hva slags kunnskap som blir formidlet gjennom portrettet og anekdoten hver for seg, og i lys av hverandre. Biografien er en sjanger som posisjonerer seg mellom det fiktive, det visuelle og det dokumentariske. Det krever at elevene kjenner til hvordan man forholder seg til ulike uttrykksformer, og hva det er som kjennetegner dem.

I leserens møter med biografien blir evaluering og refleksjon sentralt, fordi biografien representerer én sannhet om den biograferte, som har innflytelse på hvordan elevene oppfatter den biograferte og den verden vedkommende er en del av. Det er grunn til å stille spørsmål ved en slik fremstilling, og kunne vurdere denne i lys av andre biografier og det kildematerialet som ligger til grunn for biografien. Biografen og illustratørens gjenfortellinger gir innsikt i deres oppfatninger av den biografertes liv og virke, som det kan være verdt å utforske og diskutere. Å lese andre biografier som fremstiller den biograferte på en annen måte, vil i så fall bidra til diskusjoner om hvordan et levd liv *kan* gjenfortelles, og hvilke utfordringer som ligger til grunn for en slik gjenfortelling. Som leser må man innta en posisjon der man kan møte tekstene med et tekstanalytisk blikk, og problematisere ulike fremstillingsformer i biografien. Det innebærer at leseren har kjennskap til hvordan en biografi er komponert, at komposisjonen har visse egenskaper og hva det er som karakteriserer samspillet mellom verbaltekst og bilder. Sentrale aspekter vil i så måte være forholdet mellom fiksjon, faksjon og fakta, og i hvor stor grad en sakpreget fremstilling er mer troverdig enn en narrativ eller visuell fremstilling, og hvilke særlige egenskaper som karakteriserer fremstillingsformene.

Oversikt over biografier

- Aagaard, C. I. (2010). *Fortellingen om Rihanna: Skolejenta som ble popprinsesse*. Oslo: Kagge forlag.
- Aamodt, I., Sortland, K., Bettum, A. & Abdalla, E. F. (2006). *Tutankhamon: Livet, kjærligheten, døden*. Oslo: OmniPax.
- AKAM1K. (2013). *Dødtid: Bilder og turnénotater*. Oslo: Aschehoug.
- Amundsen, S. S. (1933). *Avisgutten som ble verdens største oppfinner*. Oslo: Aschehoug.
- Amundsen, S. S. (1934). *Maskingutten som blev bilkonge*. Oslo: Aschehoug.
- Amundsen, S. S. (1936). *Sjøgutten som blev handelsfyrste: Eventyret om mannen som skapte Østasiatiske Kompagni*. Oslo: Aschehoug.
- Amundsen, S. S. (1965). *Den unge presidenten: John F. Kennedy: En biografi for ungdom*. Oslo: Ansgar.
- Andersen, J. (2015). *Denne dagen, et liv: En biografi om Astrid Lindgren*. Oslo: Cappelen Damm.
- Asker, C. (2009). *Madonna*. Oslo: Gyldendal.
- Benge, J., Benge, G. & Kristiansen, A. (2017a). *Eric Liddell: Viktigere enn gull*. Ottestad: Proklamedia.
- Benge, J., Benge, G. & Kristiansen, A. (2017b). *Mary Slessor: Drømmen om Calabar*. Ottestad: Proklamedia.
- Bjorvand, A.-M. & Aisato, L. (2016). *Astrid Lindgren: En biografi for barn*. (K. Bodenhoff, Overs.). København: Gyldendal.
- Bjorvand, A.-M. & Aisato, L. (2015). *Astrid Lindgren*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brekke, P. & Laahne, L. (2017). *Nordlysets far: Historien om Kristian Birkeland*. Oslo: Solarmax.
- Bull, J. B. (1897). *Fridtjof Nansen: En bog for de unge*. Kristiania: Bigler.
- Bull, L. (2018). *Historien om Edvard Munch*. Oslo: Spartacus.
- Corwin, G. (2007). *Idas dans: En mors beretning*. Lysaker: Dinamo.
- Dahl, T. E. & Hodnefjeld, H. (2010). *Mesterpromperen*. Oslo: Bokklubben.
- Dahl, T. F. (1950). *Der var engang en spillemand: Fire æventyr om musikkens mestre* (S. Hoffmeyer, Overs.). København: Haase.
- Dahl, T. F. & Dahl, C. (1950). *Eventyr i toner: Chopin, Schumann, Brahms*. Oslo: Aschehoug.
- Dal, S. G. (1910). *Historier fra virkeligheten: Fortalt for større smaapiger*. Kristiania: Aschehoug.
- Di Fiore, M. & Hodnefjeld, H. (2013). *Elefantmannen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ebbell, B. (1923). *Gutter som blev mænd*. Kristiania: Gyldendal.
- Ebbell, C. T. (1916). *Hun som skrev Onkel Toms hytte*. Kristiania: Lutherstiftelsen.
- Edström, V. (1997). *Astrid Lindgren: En studie av författarskapet*. Oslo: Damm.
- Eriksen, T. L. (1985). *David Livingstone*. Oslo: Gyldendal.
- Ewo, J. (2017). *Historien om Leonardo da Vinci*. Oslo: Spartacus.
- Ewo, J. & East, S. (2008). *Hjertet som ingen kunne brenne: En reise til Jeanne d'Arc*. Oslo: Omnipax.
- Ewo, J., Moen, G. & Ferrer, M. S. (2012). *Norske konger og dronninger*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ewo, J. & Ousland, B. (2003). *Vil den virkelige William være så snill å reise seg! William Shakespeare: Et puslespill av en biografi*. Oslo: Omnipax.
- Ewo, J., Ousland, B. & Hjarðar, K. (2007). *Fortellingen om et mulig drap*. Oslo: Omnipax.
- Favilli, E. & Cavallo, F. (2017). *Nattafortellinger for rebelske jenter: 100 fortellinger om ekstraordinære kvinner* (H. Sævareid, Overs.), Oslo: Cappelen Damm.
- Fidjestøl, A. (2017). *Nesten menneske: Biografien om Julius*. Oslo: Samlaget.
- Figueiredo, I. d., Figueiredo, J. M. d., Egemar, J. & Michael, J. (2008). *Støv: En bok om Henrik Wergeland*. Oslo: Aschehoug.
- Figueiredo, I. d., Lie, M. & Figueiredo, J. M. d. (2006). *Slipp meg: En bok om Henrik Ibsen*. Oslo: Aschehoug.
- Fjeldberg, G. (2010). *Astrid Lindgren*. Oslo: Gyldendal.

- Forsman, H. (2013). *Justin Bieber: Slik ble han verdens største stjerne*. Oslo: Aller forlag.
- Færden, E. (1986). Jeanne d'Arc. I *Den store barnebogen: Barnas bok om tro, håp og kjærlighet* (s. 260-263). Oslo: Gyldendal.
- Færden, E. (2008). *Henrik Wergeland: Dikter og villstyring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Færden, E., Eriksen, T. L. & Hofmo, T. (1996). *Møte med Jeanne d'Arc, David Livingstone, Marie Curie*. Oslo: Gyldendal.
- Færden, E. & Hole, S. (2007). *Æsop – og fablene hans*. Oslo: Cappelen.
- Giæver, A. (2008). *Walt Disney*. Oslo: Gyldendal.
- Gjeldnes, R. (2011). *Fortellingen om Fridtjof Nansen: Tidens nordmann: Polfarer, fredsarbeider og nobelprisvinner*. Oslo: Kagge forlag.
- Haangmann, D. (2011). *Lady Gaga: Fra mobbeoffer til superstjerne*. Oslo: Aller forlag.
- Hagen, I. R. (1958). *I natt red'n Henrik forbi*. Oslo: Aschehoug.
- Hagerup-Nielsen, A. (1938). *Sibirs engel og andre fortellinger for store kvinner*. Oslo: Aschehoug.
- Hagerup-Nielsen, A. (1939). *Tre kinesiske søstre og andre store kvinner*. Oslo: Aschehoug.
- Hagerup-Nielsen, A. (1942). *Marie Curie: Et liv for vitenskapen: Med bilder og arbeidsoppgaver*. Oslo: Cappelen.
- Hagerup-Nielsen, A. (1944). *Jeanne d'Arc: Bondejenta som gav livet for landet sitt: Med bilder og arbeidsoppgaver*. Oslo: Cappelen.
- Hagerup, H. (2011). *Virginia Woolf*. Oslo: Gyldendal.
- Halvorsen, S. J. G. (2009). *Michael Jackson*. Melhus: Lydbokforlaget.
- Hansen, B. (2009). *Fortellingen om Barack Obama: Mannen som ble Amerikas første svarte president*. Oslo: Kagge forlag.
- Hansson, P. (1972). *Hvem var Henry Rinnan?* Oslo: Gyldendal.
- Hartmann, S. & Nygård, C. I. (2017). *Randulle og legendene*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hoffengh, S. (2011). *Coco Chanel*. Oslo: Gyldendal.
- Hofsødegård, M. & Kippersund, R. (2008). *Biografien om Henrik Wergeland: Vill og gal og genial*. Oslo: Gyldendal.
- Holt, K. & Brochmann, O. (1945). *Hurra for han som innstifta da'n!* Oslo: Gyldendal.
- Hopp, Z. (1943). *Hanna Winsnes: Dikter og kokk*. Oslo: Cappelen.
- Huitfeldt, A. (2010). *Fortellingen om Gro Harlem Brundtland: Jenta som ble Norges statsminister og hele verdens doktor*. Oslo: Kagge forlag.
- Isachsen, S. E. (2016). *Forbilde*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kaiser, L. & Antelo, M. (2018). *Rosa Parks* (I. Hafredal, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Klingsheim, T. B. & Jakobsen, A. (1986). *Julius*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lindahl, L. & Kuhn, C. (2016). *Julius: Et apelv*. Oslo: Ena forlag.
- Lindh, K. (2006). *Adolf Hitler: Blod og ære*. Oslo: Cappelen.
- Lunde, S. E. (2009). *Biografien om Amalie Skram: Med vilje til å vite*. Oslo: Gyldendal.
- Lunde, S. E. (2010). *Bob Dylan*. Oslo: Gyldendal.
- Lunde, S. E. & Aalbu, R. (2014). *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*. Oslo: Gyldendal.
- Lunde, S. E. & Kverneland, S. (2004). *Biografien om Edvard Munch: Livets dans*. Oslo: Gyldendal.
- Lunde, S. E. & Kverneland, S. (2003). *Biografien om Henrik Ibsen: Alt eller intet*. Oslo: Gyldendal.
- Meyer, G. M. (2007). *Amalie Skram: Et portrett for ungdom*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Meyer, S. (2006). *Ibsen på frifot*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Malling, O. (1777). *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. København: Gyldendals Forlag.
- Malling, O. (1885). *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. København: Chr. Steen.
- Männikkö, L. & Männikkö, E. (2013). *Dikterjenter: Lucy Maud Montgomery og jeg*. Oslo: Omnipax.
- Männikkö, L. & Morisse, T. (2009). *Skriften i mørket: Fortellingen om Louis Braille*. Oslo: Omnipax.
- Nedregård, R., Johnsen, K. W. & Ødegaard, E. (2016). *Historien om Kleopatra*. Oslo: Spartacus.
- Nisja, G. M. (2014). *Th. Kittelsen. Åmot i Modum: Stiftelsen Modums Blaaarveværk*.

- Olset, C. (2011). *Fortellingen om Petter Northug jr.: Nordtrønderen som ble verdens beste skiløper*. Oslo: Kagge forlag.
- Ottersen, H. (2014a). *Alt om Johaug*. Oslo: Gyldendal.
- Ottersen, H. (2014b). *Alt om Northug*. Oslo: Gyldendal.
- Prøysen, E. (2004). *Alf Prøysen*. Oslo: Gyldendal.
- Prøysen, E. (2009). *Veien til Tirilltoppen: Fortellingen om Anne-Cath. Vestly*. Oslo: Gyldendal.
- Rottem, Ø. (1998). *Knut Hamsun: Guddommelig galskap*. Oslo: Gyldendal Tiden.
- Røsbak, O. (2014). *Alf Prøysen: Blåkløkkvik og slipsteinsvæils* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Røssland, I. (2010). *Diana*. Oslo: Gyldendal.
- Sánchez Vegara, M. I. (2016). *Frida Kahlo* (I. Hafredal, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Sánchez Vegara, M. I. (2018a). *Amelia Earhart* (I. Hafredal, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Sánchez Vegara, M. I. (2018b). *Coco Chanel* (I. Hafredal, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Sánchez Vegara, M. I. (2018c). *Marie Curie* (I. Hafredal, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Scheen, K. (2008). *Marilyn Monroe*. Oslo: Gyldendal.
- Selvig, E. (2008). *2pac*. Oslo: Gyldendal.
- Senje, S. (2013). *Biografien om Camilla Collett: Stemmen fra "de stummes leir"* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Simonsen, G. (1986). *Hvem var du, Florence Nightingale?* Oslo: Gyldendal.
- Siversen, A. G. (1995). *Rinnan. Et nærbilde*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stalsberg, T. & Stalsberg, R. E. (2010). *Fortellingen om Cristiano Ronaldo: Fattiggutten som ble verdens beste fotballspiller*. Oslo: Kagge forlag.
- Steinfeld, T. (2013). *Camilla Collett: Ungdom og ekteskap*. Oslo: Gyldendal.
- Strömstedt, M. (1978). *Astrid Lindgren: En livsskildring*. Oslo: Damm.
- Stubhaug, A. (2004). *Niels Henrik Abel: Ein biografi*. Oslo: Samlaget.
- Sunne, L. T. & Jordahl, J. (2016). *Elizabeth 1*. Oslo: Gyldendal.
- Sunne, L. T. & Jordahl, J. (2017). *Margrete 1*. Oslo: Gyldendal.
- Sunne, L. T. & Jordahl, J. (2018). *Katarina den store*. Oslo: Gyldendal.
- Svensson-Rune, S. (2002). *Min første bok om Astrid Lindgren* (K. Kemény, Overs.). Oslo: Damm.
- Vestbø, A. & Landmark, A. M. (2014). *Øverst på nazistenes liste: Historien om Moritz Rabinowitz (1887–1942)*. Oslo: Spartacus forlag.
- Viken, T., Haug, J. & Prøysen, A. (1989). *Alf Prøysen: Et portrett i tekst og bilder*. Oslo: Tiden forlag.
- Voss, V. & Melby, M. (1997). *Astrid Lindgren*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Wethe, I. (2007). *Biografien om Edvard Grieg: En trollmann med toner*. Oslo: Gyldendal.
- Winger, C. (2017). *Historien om Columbus*. Oslo: Spartacus forlag.
- Winger, C. (2007). *Historiske helter*. Oslo: NRK aktivum.
- Winger, C. (2016). *Birkebeinernes prins: Håkon Håkonsson og kampen om tronen: En fortelling*. Oslo: Spartacus forlag.
- Wisting, A. (2011). *Fortellingen om Roald Amundsen: Verdens største polfarer og førstemann på Sydpolen*. Oslo: Kagge forlag.
- Åmås, K. O. (2004). *Mitt liv var draum: Ein biografi om Olav H. Hauge*. Oslo: Samlaget.

Litteraturliste

- Adamson, J. W. (Red.). (1922). *The educational writings of John Locke*. Cambridge: Cambridge Library Collection.
- Aisato, L. (2017). *Portrett av en stjerne*. Intervju under *Nordisk barnebokkonferanse 2017*.
- Alexander, J. & Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*. UKLA.78-85.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amelie, M. (2010). *Ulovlig norsk*. Oslo: Pax forlag.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asbjørnsen, P. C. & Moe, B. (1838). *Nor: En billedbog for den norske ungdom*. Kristiania: Guldberg.
- Aure, A. (1924). *Prestar som talar nynorsk: Stutte livssogor med ei innleiding um norsk maal i kyrkja*. Risør: Erik Gunleikson.
- Bache-Wiig, H. (2015). Nordahl Rolfsens lyrikk for barn i *Læsebog for folkeskolen*: Et godt møtested mellom "det barnlige og det poetiske"? I A. Skaret (Red.), *Barnelyrikk: En antologi* (s. 142-154). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Backscheider, P. R. (2013). *Reflections on Biography*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. I. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36.
- Bale, K. (1996). "*Out of my weakness and my melancholy*": *Melankoli som litterær konfigurasjon* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bamford, R. A. & Christo, J. V. (1998, 2003). *Making facts come alive: choosing quality nonfiction literature K-8*. Michigan: Christopher – Gordon Publishers.
- Bang, A. (1860–1865) *Børnenes blad*. Kristiania: Falch-Ytter forlag.
- Bang, M. (2000). *Picture this: How pictures work*. New York: SeaStar Books.
- Barthes, R. (2001). *Det lyse rommet: Tanker om fotografiet* (K. Stene-Johansen, Overs.). Oslo: Pax forlag.
- Beckett, S. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. New York: Routledge.
- Benton, M. (2005a). Literary biography: The Cinderella story of literary studies. *The Journal of Aesthetical Education*, 39(3), 44-57. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3527431>
- Benton, M. (2005b). Readers, texts, contexts. Reader-response criticism. I Hunt, P. (Red.). *Understanding children's Literature*. 86-102. London: Routledge.
- Benton, M. (2007). Reading biography. *The Journal of Aesthetic Education*, 41(3), 77-88. DOI [10.1353/jae.2007.0023](https://doi.org/10.1353/jae.2007.0023)
- Benton, M. (2009a). *Literary biography: An introduction*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Benton, M. (2009b). Literary biography and portraiture. I M. Benton, *Literary biography* (s. 92-114). Oxford: Wiley Blackwell.
- Benton, M. (2011). Towards a poetics of literary biography. *The Journal of Aesthetical Education*, 45(3), 67-87. Hentet fra <https://www.palgrave.com/la/book/9781137549570>
- Berge, K.-L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berthelsen, H. (2002). *Skjeggete damer og siamesiske tvillinger: Fra tivoli til "Big Brother"*. Oslo: Cappelen.
- Beyer, A. (2003). *Portraits: A history*. New York: H.N. Abrams.
- Bird, E. & Yokota, J. (2018). Picturebooks and illustrated books. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 281-291). London: Routledge.

- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Biørn, N. A. (1843-1850). *Børnevennen*. Christiania: N. A. Biørn.
- Bjorvand, A.-M. (2014). Bildebøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 129-146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2017). *Hvordan formidle den fantastiske fortellingen om Astrid Lindgren for barn?* Innlegg presentert under bildebokkonferansen *Fengende fakta i ord og bilete*, Høgskolen ved Sørøst-Norge, Notodden.
- Bjørlo, B. W. (2018). *Ord og bilder på vandring. Bildebøker som gjenskaper dikt og bildekunst* (Doktoravhandling). Universitet i Bergen: Bergen.
- Bjørnskau, H. (2017). Imagebygging i hundrevis av år. Hentet 1. mai 2016 fra <https://www.nrk.no/kultur/xl/imagebygging-i-hundrevis-av-ar-1.13390448>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget: Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, (4), 29-39.
- Bogdan, R., Elks, M. & Knoll, J. (2012). *Picturing disability: Beggar, freak, citizen, and other photographic rhetoric*. New York: Syracuse University Press.
- Brilliant, R. (1991). *Portraiture*. London: Reaktion Books.
- Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2009a). Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change. *Discourse Processes*, 47(1), 1-31. DOI: [10.1080/01638530902959646](https://doi.org/10.1080/01638530902959646)
- Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2009b). Multiple tekster: Til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 386-400. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2009/05/art04>
- Bråten, I., Strømsø, H. I. & Samuelstuen, M. S. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 814-840. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.02.001>
- Buchloh, B., Krauss, R., Alberro, A., De Duve, T., Buskirk, M. & Bois, Y.-A. (1994). Conceptual art and the reception of Duchamp. *October*, (70), 127-146. doi:10.2307/779057
- Caprona, Y. C. d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok: Tematisk ordnet*. Oslo: Kagge forlag.
- Christensen, N. (2003). *Den danske billedbog 1950–1999: Teori, analyse, historie*. Frederiksberg: Universitetsforlaget.
- Crisp, T., Gardner, R. P. & Almeida, M. (2017). The all-heterosexual world of children's nonfiction: A critical content analysis of LGBTQ identities in Orbis Pictus Award Books, 1990–2017. *Children's Literature in Education*, 49(3), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10583-017-9319-5>
- Crowe, C. (2001). Young adult literature: Sports literature for young adults. *The English Journal*, 90(6), 129-133. DOI: 10.2307/822081
- Dahl, T. F. (1947). *Alle pikers nye bok*. Oslo: Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 2. januar 2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Den Norske Akademis Ordbok (2019). Hentet 7.10.2019 fra <https://www.naob.no/ordbok/individ>
- Dorfman, L. R. & Cappelli, R. (2009). *Nonfiction mentor texts: Teaching informational writing through children's literature, K-8*. Portland: Stenhouse Publishers.

- Duran, T. & Bosch, E. (2013). *Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers*. London: Routledge.
- Durbach, N. (2007). Monstrosity, masculinity and medicine: Re-examining 'the Elephant Man'. *Cultural and Social History*, 4(2), 193-213.
- Durbach, N. (2009). *The spectacle of deformity: Freak shows and modern british culture*. California: University of California Press.
- Egeland, M. (2000). *Hvem bestemmer over livet? Biografien som historisk og litterær genre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeland, M. (2001). *Biografiens retorikk* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Egeland, M. (2002). Biografi og historieskriving. *Historisk tidsskrift*, 81(2-3), 253-272.
- Egeland, M. (2009). Gravtaler for ettertiden: De første norske forfatterbiografiene. *Edda*, 96(2), 133-200.
- Ehriander, H. & Hellström, M. (2015). *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap*. Stockholm: Liber.
- Lesesne, T. S. (2002). Whose life is it, anyway? Biographies in the classroom. I Elliott, L. S. & Dupuis, M. M. *Young Adult Literature In the Classroom. Reading It, Teaching It, Loving It* (s. 119-136). Newark: International Reading Association
- Ellis, D. (1992). Images of D. H. Lawrence: On the use of photographs in biography. I G. Clarke (Red.), *The portrait in photography* (s. 155-172). London: Reaktion books.
- Emiko, O.-T. (2002). *Kamikaze, cherry blossoms, and nationalisms: The militarization of aesthetics in Japanese history*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_i_uttanningsforskning
- Flatmoen, A. (1995). *Fremtidens lesebok: Arven fra Nordahl Rolfsen*. Oslo: TANO.
- Forsell, J., Erséus, J., Strömstedt, M., Lindgren, A. & Engblom, M. (2007). *Astrids bilder* (A.-M. Bjorvand, Overs.). Oslo: Damm.
- Fostås, A.-G. & Norberg, T. M. (2015). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Frank, A. (2010). *Anne Franks dagbok* (B. Engen, Overs.). Oslo: Aschehoug.
- Freeland, C. (2007). Portraits in painting and photography. *Philosophical Studies*, 135(1), 95-109. <https://doi.org/10.1007/s11098-007-9099-7>
- Freeland, C. (2010). *Portraits and persons*. Oxford: Oxford University Press.
- Frisk, E., Grundvig, T. E., Valand, S. S. & Ellingsen, I. (2014). *Kontakt: Norsk for yrkesfag VG1–VG2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosaesing i skolen. I A. E. Kleiveland & K. Kalleberg (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frøyland, R. (2013). Tradisjon og fornying i to kunstnerbiografier for ungdom. *Bøyggen*, (3), 55-63.
- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited*. New York: Cornell University Press.
- Genette, G. (1997a). *Palimpsests: Literature in the second degree*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Genette, G. (1997b). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the 'New' Nonfiction. *The Reading Teacher*, 63 (4), 260-267.
- Gitmark, C., Haraldsen, M., Nøstdal, R. K. & Johannesen, N. H. (2014). *Norsk for yrkesfag 1 & 2*. Oslo: Aschehoug.
- Goga, N. (2007a). *Kunnskap og kuriosa: Merkvordige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.

- Goga, N. (2007b). Roten til alt ondt: Om biografier for barn og unge med utgangspunkt i 'tilfellet Hitler'. *Nedslag i barnelitteraturforskningen*, (8), 153-170.
- Goga, N. (2009). Barnelitteraturens sakprosa: Forvaltning av form eller faglitterær forskning. *Prosa*, 15(4), 48-52.
- Goga, N. (2010). Hva er et forfatterskaps kvaliteter og særtrekk? Om nye forfatterbiografier for barn. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka litteratur for barn og unge* (s. 26-35), Oslo: Samlaget.
- Goga, N. (2011). Det sublime og det skjønne som estetisk kvalitet i nyere norsk bildebokkritikk. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 2(1), 88-100. <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.5833>
- Goga, N. (2014). Biografier. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 71-83). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goga, N. (2015). *Kart i barnelitteraturen*. Kristiansand: Portal forlag.
- Goga, N. (2019a). "Du kan vinne et kamera": Litteraturformidling i konkurranseformat i tXt-aksjonen. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 79-93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goga, N. (2019b). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? *Sakprosa*, 11(2), 1-27.
- Goodwin, D. R. (1862). *Memoir of John Merrick*. Maine: Maine Historical Society.
- Gossman, L. (2003). Anecdote and history. *History and Theory*, 42(2), 143-168. <https://doi.org/10.1111/1468-2303.00237>
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget.
- Gross, J. (2006). *The New Oxford book of literary anecdotes*. Oxford: Oxford University Press.
- Grønningsæther, H. (2006). *Når de døde våkner: En oppgave om litterære biografier for barn og unge* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gunnarsson, A. (2012). *Synligt/osynligt: Receptionen av det visuelle i bilderböckerna om Alfons Åberg*. Göteborg: Makadam.
- Hagemann, S. (1970). *Barnelitteratur i Norge 1850–1914*. Oslo: Aschehoug.
- Hagemann, S. (1974). *Barnelitteratur i Norge 1914–1970*. Oslo: Aschehoug.
- Hagemann, S. (1978). *Barnelitteratur i Norge inntil 1850* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bildebokforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, (3/4), 163-168.
- Hamilton, N. (2007). *Biography. A Brief History*. London: Harvard University Press.
- Hansen, M. C. & Knutzen, K. O. (1838). *Billed-magazin for børn*. Christiania: Guldberg & Dzwonkowski.
- Helleve, E. & Rise-Lynum, N. (2012). *Skrinet med det rare i: Norsk barneblad 125 år*. Oslo: Norsk barneblads forlag.
- Helles, R. & Køppe, S. (2003). Kvalitative metoder. I Collin, F. & Køppe, S. (Red.). *Humanistisk videnskapsteori* (s. 277-302). København: DR Multimedie.
- Helskog, G. H. (2003). Den humanistiske dannelsen og 1990-tallets utdanningsreformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-2), 20-36.
- Hennink, M. M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. California: Sage.
- Hodnefjeld, H. (2013, 10. oktober). *Elefantmannen*. Hentet 5. juni 2016 fra <https://www.forlagsliv.no/barnogunge/2013/10/10/elefantmannen/>
- Hoel, A. S. (2005). Fotografisk mening og makt: En fremstillingsfilosofisk kritikk av postmodernistisk fototeori. *Norsk medietidsskrift*, 12(4), 287-308.
- Holte, E. C. (2015). "Speilet med hukommelse": Om individpresentasjon og minnemagi i portrettframstillinger. I M. Vedeler & I. M. Røstad (Red.), *Smykker: Personlig pynt i kulturhistorisk lys* (s. 259-283). Trondheim: Museumsforlaget.
- Holmes, R. (1995). Inventing the truth. I J. Batchelor (Red.), *The art of literary biography*. Oxford: Clarendon Press.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Hsieh, B. (2012). Challenging characters: Learning to reach inward and outward from characters who face oppression. *English Journal*, 102(1), 48-51.
- Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan: Homo ludens* (G. Brandell, Overs.) (2. utg.). Stockholm: Natur och kultur.
- Ibrahimović, Z. & Lagercrantz, D. (2011). *Jeg er Zlatan* (S. Knudsen, Overs.). Oslo: Font forlag.
- Ingemansson, M. (2010). "*Det kunde lika gärna ha hänt idag*": *Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* (Doktoravhandling). Lund Universitet, Lund.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2006). *How to do theory*. Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Janeway, J. & Wesley, J. (1671). *Stories of boys and girls who loved the saviour: A token for children*. Hentet 2. januar 2019 fra <http://www.gutenberg.org/ebooks/30645#download>
- Johnsen, E. B. (1998). Nordahl Rolfsen lesebøker. I E. Johnsen & T. B. Eriksen (Red.), *Norsk litteraturhistorie: Sakprosa fra 1750 til 1995* (bd. 1, s. 570-574). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (Red.). (1995). *Virkelighetens forvaltere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jølle, H. D. (2014). *Innledning til en historiefaglig biografi: Tillegg til Nansen. Oppdageren* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I P. Schultz Jørgensen & J. Kampmann (Red.), *Børn som informanter* (s. 9-53). København: Børnerådet.
- Kampusch, N. (2012). *3096 dager* (E. B. Halvorsen, Overs.). Oslo: Cappelen Damm.
- Kittang, A. (1975). Tre forståingsformer i litteraturforskninga. I A. Kittang (Red.), *Litteraturkritiske problem. Teori og analyse* (s. 15-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleiveland, A. E. & Kalleberg, K. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kovać, S. N. (2018). Picturebooks and narratology. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 409-420). London: Routledge.
- Kozloff, M. (2007). *The theatre of the face: Portrait photography since 1900*. London: Phaidon.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kulturrådet. (2018). Støtteordninger. Støtteordning for: Litteraturproduksjon. Hentet 2. januar 2019 fra <http://www.kulturradet.no/stotteordning/-/vis/litteraturproduksjon>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. Anderssen og J. Rygge, Overs.) (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. Anderssen og J. Rygge, Overs.) (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2006). Illustration. I J. Zipes (Red.), *The Oxford encyclopedia of children's literature* (s. 276-281). Oxford: Oxford University Press.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2010). *Remembering the past in words and pictures: how autobiographical stories become picturebooks*. New York: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2011). On the strangeness of pop art picturebooks: Pictures, texts, paratexts. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 103-121. <https://doi.org/10.1080/13614541.2011.624909>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2018). Introduction: Picturebook research as an international and interdisciplinary field. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks*. London: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2018). Early-concept books and concept books. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks*. London: Routledge.

- Ladd, P. R. (2012). A study on gendered portrayals in children's informational books with scientific contents. Hentet 1. august fra <https://doi.org/10.5865/IJKCT.2012.2.2.047>
- Lange, M. (1993). Norske forfatterportretter: Representativitet og individualitet. I N. Messel (Red.), *Norske forfatterportretter* (s. 9-21). Oslo: Nasjonalgalleriet.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Larsen, P. (2004). *Album: Fotografiske motiver*. Oslo: Spartacus forlag.
- Larsson, I. (2003). *Text och tolkning i svenska författarbiografier*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Liang, J. Y., Tan, S. & Halloran, K. O. (2016). Representing sexuality and morality in sex education picture books in contemporary China. I *Social semiotics*, 27 (1), 107-126. Hentet 1. august fra <https://DOI:1080/10350330.2016.1161117>.
- Lindgren, A. (1981). *Ronja røverdatter* (J. Tenfjord, Overs.). Oslo: Damm.
- Lindgren, A. & (2015). *Krigsdagbøker 1939–1945* (L. S. Evensen, Overs.). Oslo: Cappelen Damm.
- Lindgren, A. (1985). *Vi på Saltkråkan* (J. Tenfjord, Overs.). Stabekk: Bokklubbens barn.
- Lindgren, A. (1965). *Vi på Saltkråkan* (J. Tenfjord, Overs.). Oslo: Damm.
- Ljunggren, K. (1992). *Les om Astrid Lindgren* (J. Tenfjord, Overs.). Oslo: Damm.
- Locke, J. (1714/2000). *The works of John Locke*. London: E. Curll.
- Locke, J. (1693/2000). *Some thoughts concerning education*. Oxford: Clarendon Press.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lynch, D. (regissør). (1980). *The elephant man* [Spillefilm]. USA og Storbritannia: Brookfilms.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstsaking* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Løvland, A. (2010). Faglesing som risikosport. I L. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s. 158-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2014). Bilete av verkelegheit. Illustrasjonenes bidrag til framstilling av verkelegheit i opplysningslitteratur. *Sakprosa*, 6 (3). 1-19.
- Løvland, A. (2018). Sakprosa for barn. I R. Stokke Seierstad & E. S. Tønnessen (Red.). *Møter med barnelitteraturen* (s. 219-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malmgren, G. (2002). Förord till den svenska utgåvan. I L. M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (s. 5-16). Lund: Studentlitteratur.
- McLaren, P. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-235.
<https://doi.org/10.17763/haer.58.2.n106615465585220>
- Merriam, S. B. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. utg.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Merveldt, N. V. (2018). Informational picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 231-246). London: Routledge.
- Michael, M. (2012). Anecdote. I C. Lury & C. Wakeford (Red.), *Inventive methods: The happening of the social* (s. 25-35). London: Routledge.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste: Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(1), 1-13.
- Mjør, I. (2015). Humor og alvor i bildeboka: Sanningsvurdering av ikonotekstar. *Edda*, 102(1), 48-62.
- Moe, J. (1838). Store og gode handlinger av danske, norske og holstenere. I O. Malling (Red.), *Nor: En billedbog for den norske ungdom: Indeholdende: Store og gode handlinger af nordmænd; norske folkesagn og eventyr* (s. 1-62). Christiania: Guldberg & Dzwonkowski.
- Montagu, A. (1971). *The elephant man: A study in human dignity*. New York: Acadian House Publisher.

- Munthe, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer: Med CLASS som et eksempel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 159-174.
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 423-438.
- Mørkhagen, S. (1993). *Århundrets lesebok: Tekster fra Nordahl Rolfsen lesebøker*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Mørstad, E. (2004). Kunstneren som motiv: 1878-1900. I J. S. Ugelstad (Red.), *Portrett i Norge* (s. 14-37). Oslo: Norsk Folkemuseum.
- Nadel, I. B. (1984). *Biography: Fiction, fact and form*. London: Macmillan.
- Nagel, L. (2018). *Kunst for barn som hendelser: En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for barn, med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper*. (Doktogradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Narančić Kovač, S. (2018). Picturebooks and narratology. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 409-418). United Kingdom: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *Reading Teacher*, 67(4), 249-254.
- Nikolajeva, M. (2016). Recent trends in children's literature research: Return to the body. *International research in children's literature*, 9(2), 132-145.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nobleman, M. T. (2009). *Nobelmania*. Hentet 1. 8. 2019 fra <http://noblemania.blogspot.ca/>
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 12-54). Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Norman, T. & Norman, G. B. (1985). *The Penny Showman: Memoirs of Tom Norman "Silver King"*. London: G.B. Norman-Noakes.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och 'Big Brother': En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Doktoravhandling). Karlstads universitet, Karlstad.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2012). "If it ain't true, then it's just a book!" The reading and teaching of faction literature. *Journal of Research in Reading*, 35(2), 153-168.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2017). Teaching and learning critical literacy at secondary school: The importance of metacognition. *Language and Education*, 31(5), 418-431.
- Ornament. (n.d.) I Store norske leksikon. Hentet 1.12.2018 fra <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=ornament>
- Oxaal, A. (2003). Eventyrillustrasjonene, draktene og det nasjonale. *Tidsskrift for kulturforskning*, 2(1), 5-25.
- Pantaleo, S. (2014). Elementary students consider the "what" and "how" of typography in picturebooks. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(2), 144-166.
- Pantaleo, S. (2018). Paratexts in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 38-48). Oxford: Routledge.
- Parke, C. N. (2002). *Biography. Writing Lives*. New York: Routledge.
- Paulin, L. (2006). Den religiösa retoriken i *A token for children*: En puritansk barnboksklassiker från 1600-talet. *Barnboken: Tidskrift för Barnlitteraturforskning*, 29(1), 4-15.
- Paulin, L. (2012). Den didaktiska fiktionen: Konstruktion av förebilder ur ett barn- och ungdomslitterärt perspektiv 1400–1750: The construction of role models from the

- perspective of literature for children and young adults 1400–1750 (Doktoravhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Prøitz, L. (2007). "Alle har sitt familietre – og her er mitt": Å skrive sin egen historie: En studie av familiebildepraksis via familiealbum til MMS. I M. Lüders, L. Prøitz & T. Rasmussen (Red.), *Personlige medier: Livet mellom skjermene* (s. 73-91). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Prøysen, E. & Dramstad, L. A. (Red.). (1997). *Det er så vemodig mange viser... 129 viser av Alf Prøysen*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Rannem, Ø. (2005). *Typografi og skrift*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Rhedin, U. (1993). *Bilderboken: På väg mot en teori* (Doktoravhandling). Göteborgs universitet, Göteborg.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta.
- Risa, G. (1998). Barnelitteratur: I fedrelandets teneste. I E. B. Johnsen & T. B. Eriksen (Red.), *Norsk litteraturhistorie: Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind 1* (s. 610-620). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rolfesen, N. (1915). *Læsebok for folkeskolen* ("Riksmålsutgave"). Kristiania: Jacob Dybwads forlag.
- Rolfesen, N. (1885-1894). *Illustreret tidende for børn*.
- Rolfesen, N. & Bjørgås, N. (1955). *Nordahl Rolfsens lesebok*. Oslo: Gyldendal.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader the text the poem*. Illinois: Sothern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. I R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (Red.), *Theoretical Models and Processes of Rading* (s. 1057-1092). Newark: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (1998). Readers, texts, authors. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 34(4), 885-921.
- Rosenblatt, L. M. (1938/2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (5. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*. Pourtsmouth: Heinemann.
- Rosengren, K.-E. & Arvidson, P. (2002). *Sociologisk metodik* (5. utg.). Solna: Liber.
- Røsbak, O. (1997). *Alf Prøysen: Præstvægen og sjustjerna*. Oslo: Gyldendal.
- Sanders, J. S. (2018). *A Literature of Questions. Nonfiction for the Critical Child*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Schiedermaier, J. (2005). Problematisk likhet: Portretter som upålitelige bærere av identitet. Eksempler fra billedkunsten og litteraturen. *Edda*, 105(02), 166-176.
- Schmideler, S. (2017). *Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR: Themen, Formen, Strukturen, Illustrationen*. Göttingen: V&R unipress.
- Seierstad, Å. (2013). *En av oss: En fortelling om Norge*. Oslo: Kagge forlag.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text–picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275. Doi: 10.1598/RRQ.35.2.4
- Sipe, L. R. & McGuire, C. E. (2006). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education*, 37(4), 291-304.
- Skafthun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturhistoriens barn*. Oslo: Unipub.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjønberg, K. (1998). "At skrive for børn er en vanskelig opgave". I E. B. Johnsen, T. B. Eriksen & K. Ljøgdodt (Red.), *Norsk litteraturhistorie: Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind 2: 1920-1995* (s. 277-286). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skyggebjerg, A. K. (2008). *Den historiske roman for børn: Teori, udvikling og analyse*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningens forlag.

- Skyggebjerg, A. K. (2009). *I dialog med historien: Børnelitteraturens historiske romaner*. Hentet 1. mai 2016 fra http://cfb.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/centerforboernelitteratur/formidling/boernelitteraturtildebat/subsites_center-for-boernelitteratur_20101122132834_i-dialog-med-historien.pdf
- Skyggebjerg, A. K. (2011a). Er fagbøger en del af børnelitteraturen? *Barnboken: Tidskrift för Barnlitteraturforskning*, 34(1), 101-113.
- Skyggebjerg, A. K. (2011b). Fagbøger: En usynlig del av børnelitteraturen? I K. E. Knudsen (Red.), *Hvad gør vi med børnelitteraturen?* (s. 107-123). Odense: Universitetsforlaget.
- Skyggebjerg, A. K. (2012). Billedfagbogen: Velegnet til undervisning og fritidslæsning. I A. Q. Henkel & M. Blok Johansen (Red.), *Billedbøger: En grundbog* (s. 82-85). Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.
- Skyggebjerg, A. K. (2015). Historieformidling og fiktion: Contradictio in adjecto. *Bibliotheca Nova 2*. Hentet 2. januar 2019 fra https://kunnskapsbase.bibliotekutvikling.no/content/uploads/2016/10/Bibliotheca-Nova-2015.2_P%C3%A5-flukt-p%C3%A5-vent-p%C3%A5-eventyr-Kari-Skj%C3%B8nsberg-dagene-2015.pdf
- Skyggebjerg, A. K. (2016a). *Biografier*. København: Gyldendal.
- Skyggebjerg, A. K. (2016b). Brutalitets og sødme. Isbjørnliv i danske børnebøger. I Å. M. Ommundsen, P. T. Andersen & L. Bliksrud (Red.), *Modernitet, barndom, historie* (s. 89-104). Oslo: Novus forlag.
- Slettan, S (Red.). (2010). *Inn i barnelitteraturen: Artiklar om bøker for barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Slettan, S. (Red.). (2014). *Ungdomslitteratur: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, B. H. (2016). What was «close reading»? A century of method in literary studies. *Minnesota Review*, (87), 57-75.
- Smith, M. L. (2006). Multiple methodology in education research. I J. L. Green, G. & P. B. Elmore (red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 457-475). New York: Routledge.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Sontag, S. (2004). *Om fotografi* (A. Øye, Overs.). Oslo: Pax forlag.
- Språkrådet. (2017). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <http://ordbok.uib.no/>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 433-462, 3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.
- Svensen, Å. (2001). *Å bygge en verden av ord: Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svensen, Å. (2003). Historiske romaner for barn og unge. I *Nordisk blad*. Oslo
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tibbles, J. A. R. & Cohen Jr., M. M. (1986). The Proteus syndrome: The elephant man diagnosed. *British Medical Journal*, 293(6559). Hentet 1. august 2015 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1341524/>
- Tompkins, J. P. (1980). An introduction to reader-response criticism. I J. P. Tompkins (Red.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (s. ix-1). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Treves, F. (1924). *The elephant man and other reminiscences*. New York: Henry Holt & Co.
- Trites, R. S. (2014). *Literary conceptualizations of growth: Metaphors and cognition in adolescent literature*. Amsterdam: John Benjamins.

- Tveit, Å. K. (2000). Sannheten om livet: Biografien og leserne. *Norsk Tidsskrift for Bibliotekforskning*, (14), 79-97.
- Törnqvist, L. (2015). *Man tar vanliga ord: Att läsa om Astrid Lindgren*. Lidingö: Salikon.
- Ugelstad, J. S. (2014). *Portretter 1814–2014*. Oslo: Sem & Stenersen.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk. Hentet 1. august 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Forslag til kjerneelementer i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/norsk--oppsummering-av-innspill/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kjerneelementer i fag. Fastsett av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforminger av læreplaner for fag til LK20 og LK20S*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Viken, T. & Haug, J. (1989). *Alf Prøysen: Et portrett i tekst og bilder*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Walton, S. J. (1991). *Ivar Aasen: Klassereisar eller målreisar?*. *Eigenproduksjon*, (43), 1-23. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Walton, S. J. (2008). *Skaff deg eit liv! Om biografi*. Oslo: Samlaget.
- West, S. (2004). *Portraiture*. Oxford: Oxford University Press.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiese, A. (2015). Telling what is time: Truthiness and fictional truths in hybrid (non)fiction. *Prose Studies*, (37), 66-82.
- Young-Bruehl, E. (1998). *Subject to biography: Psychoanalysis, feminism, and writing women's lives*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Zarnowski, M. (2003). *History Makers: A Questioning Approach to Reading and Writing Biographies*. Portsmouth: Heinemann.
- Zarnowski, M. (1988). Learning about Fictionalized Biographies. A Reading and Writing Approach. *The Reading Teacher*, (42), 136-142.
- Ørjasæter, T., Leirpoll, H. Lie, J., Risa, G. og Økland, E. (1981). *Den norske barnelitteraturen gjennom 200 år*. Oslo: Cappelen.
- Årheim, A. (2005). Det ska ha hänt i verkligheten: Om den självbiografiska genren i litteraturundervisningen. I S. Ask (Red.), *Perspektiv på didaktik: Svenskämnet i fokus* (s. 110-119). Stockholm: Natur och kultur.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier* (Doktoravhandling). Växjö universitet, Göteborg.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
red@red.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Inger-Kristin Larsen Vie
Institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010, Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 01.12.2016 Vår ref: 45514/3/HHM Dens dato: Dens ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45514 *Hva karakteriserer sjangeren biografi for barn og unge i et utvalg nyere norske biografier, og hvilket potensiale ligger i biografisjangeren?*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Inger-Kristin Larsen Vie*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf. 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Afdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svano@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svtuit.no

Vedlegg 2 Intervjuguide til elevgruppeintervju

Førsteinntrykk av *Elefantmannen*

1. I går leste læreren deres en tekst om en mann som ble kalt elefantmannen. Husker dere hva den fortellinga handler om?
2. Kjenner dere til denne fortellinga fra før?
3. Hva synes dere om denne fortellinga?
4. Hva gjorde mest inntrykk på dere i denne historien?
5. I går så fortalte læreren deres om freak show. Husker dere hva det var?
6. Hva tenker dere om en slik underholdning?
7. Har dere noen tanker om hvorfor dette ble sett på som underholdning?
8. Kan man si at vi også i dag har slike freak show, selv om de kanskje ser litt annerledes ut?
9. Denne fortellinga baserer seg på en virkelig hendelse og et levd liv. Påvirker det deres opplevelse av teksten? Hvorfor?

Om biografisjangeren

1. Dette er en biografi, og jeg vet at det er et uttrykk eller et begrep som brukes mye på denne skolen her. Hvordan forstår dere det begrepet?
2. Hvis vi tenker på sjangeren biografi, som gjerne handler om kjente personer som har levd eller lever, husker dere å ha lest biografier selv? Hvilke er i så fall disse, og hvordan opplevde dere å lese denne eller disse biografiene?
3. Tror dere at ungdommer leser biografier?
4. Hva synes dere skiller en biografi fra en roman eller et dikt?
5. Er det noen biografier som dere har fått høre her på skolen eller har lest selv som dere har likt godt, eller som har gjort et inntrykk på dere?
6. Når en biograf skal skrive en biografi, må han eller hun bruke kilder, enten det er brev, dagboknotater eller andre typer kilder for å selv skrive en gjengivelse av det levde livet. Har dere tenkt noe over om det som dere får høre eller leser, er sant? Hvor viktig er det at den fortellinga dere hører eller leser er sann?

Bildene i *Elefantmannen*

1. La oss kikke nærmere på den biografien dere lyttet til i går. Har dere rukket å se på bildene? Hva tenker dere om bildene?
2. Hvis dere fikk noen bilder av det dere hørte da læreren deres leste og formidlet denne biografien, var disse bildene veldig annerledes enn de som er brukt i boka her?
3. Hva slags bilder har forfatteren brukt?
4. Hva forteller disse bildene oss?
5. Hva kan være årsaken til at hun har brukt disse bildene?
6. Hva synes dere om at det er så mange bilder i denne biografien?
7. Bør biografier ha bilder?
8. Illustratøren har brukt både fotografier og tegninger som hun har laget selv. Hva synes dere om den kombinasjonen?
9. Hva kan være fordelene ved å bruke fotografier, og hva kan være fordelene ved å bruke tegninger?
10. Hva tenker dere om fargebruken i boka?

Biografiens funksjon

1. Dette er en biografi om et menneske som levde for lenge siden. Synes dere at så gamle biografier er relevante for dere? Kan denne biografien være relevant for dere? På hvilken måte?
2. Stemmer det at dere har pleid å tegne til biografier? Husker dere noen eksempler?
3. Det er et dikt i boka som dere har jobbet med i engelsktimen. Hvordan jobbet dere med dette diktet? Og husker dere hva diktet handlet om? Hvorfor er diktet tatt med i biografien, tror dere?

Vedlegg 3 Intervjuguide første lærerintervju

Informasjon om prosjektet

Tusen takk for at du har sagt deg villig til å delta som informant til dette forskningsprosjektet. Jeg vil først starte med å si litt om dette forskningsprosjektet, for å fortelle deg hvorfor jeg er nysgjerrig på biografien som sjanger og hvordan jeg tenker at forløpet i prosessen kan se ut.

Jeg forsker altså på nyere norske biografier for barn og unge, og dette er en sjanger vi vet ganske lite om. Tidligere hadde en biografiske tekster en sentral plass i skolen, blant annet i lesebøker i forbindelse med leseopplæringa, mens i dag er disse tekstene nesten ikke representert i norskfagets lærebøker eller i læreplanen for norskfaget, selv om det er en sjanger som veldig mange leser på fritida. Jeg ønsker i samarbeid med deg å utforske hvilket potensiale som ligger i denne sjangeren i norskfaget. Jeg er interessert i å finne ut hva du tenker om sjangeren og hvordan man kan jobbe med slike tekster, og hvordan elevene opplever å lese slike tekster.

Jeg ser for meg følgende plan for de neste ukene: Til sammen så ønsker jeg å gjennomføre tre intervjuer med det. Nå har vi det første intervjuet, som setter det hele i gang. Mitt mål for denne samtalen er å få vite litt mer om deg og hvordan du tenker om bruk av ulike tekster i klasserommet, samt hvordan du erfarer å jobbe som norsklærer. Mot slutten av dette intervjuet, vil jeg presentere en biografi som jeg har med meg og som jeg tror kan være fin å bruke i klasserommet. Så vil jeg at du skal kikke litt på den og så bruke hele eller deler av den i undervisningen. Når du har fått tid til det, tar vi en ny samtale der du snakker litt om hva du tenker om boka og hvordan teksten kan brukes i klasserommet. Deretter ønsker jeg å bli med deg inn i klasserommet i de timene du vil arbeide med sjangeren i klasserommet.

Dersom du vil at elevene skal skrive noe basert på arbeidet med sjangeren, er det veldig interessant om jeg får lov til å kikke på disse tekstene, eller at jeg får snakke med noen av elevene, dersom det blir en mulighet for det. Elevenes foresatte skal uansett skrive under på et ark om at det er greit at jeg får lov til å observere undervisningen. Og underveis vil jeg gjerne snakke med deg om det som utspiller seg, samt et mer avsluttende intervju når undervisningsopplegget er gjennomført. I dette siste intervjuet er jeg interessert i å høre om dine erfaringer med sjangeren og arbeidet som er gjort i klassen, og la meg si det med en gang: Jeg forventer ikke at du har mange ideer om dette i dag, men jeg ser på dette som en prosess for både deg og meg, hvor tanker og refleksjoner kan utvikle seg underveis.

Har du noen spørsmål knyttet til noe av det jeg har sagt?

Generell informasjon om informanten

1. Aller først vil jeg gjerne vite litt mer om deg som norsklærer. Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?
2. Hvordan opplever du det å undervise i norsk? (utfordringer, positive sider)
3. Du har undervist i norskfaget i flere år. Synes du at du har endret praksis i løpet av den tida?
4. Etter mange års erfaring; går det an å oppsummere et viktig eller flere viktige punkt som du mener er norsklærerens viktigste rolle/opplegget?

Tekstutvalg og didaktiske refleksjoner om lesing av tekster

1. Hva tror du styrer ditt valg av tekster?
2. Kan du fortelle meg hva slags tekster pleier du å bruke i de klassene du har i norsk?
3. Hva legger du i begrepet tekst?
4. Hvordan forholder du deg til læreboka når du velger deg tekster?
5. Hvilken lærebok bruker du i undervisninga? Har du vært med på å velge lærebok?
6. Hva synes du er en god lærebok i norsk for deg og dine elever?
7. Hva synes du om utvalget av tekster i læreboka?
8. Hvordan forholder du deg til læreplanen i norsk og kompetansemålene når du velger tekster?
9. Er det noen situasjoner der elevene kan påvirke utvalget av tekster?
10. Har elevene fått velge tekster selv, og i så fall husker du hva slags tekster de valgte?

11. I hvor stor grad leser elevene du har bøker, og hva styrer valgene deres?
12. Kan du si litt om hvordan pleier du å jobbe med tekster i klasserommet?
13. Husker du en spesiell time som du opplevde som veldig vellykket når det gjelder arbeidet med en tekst? Hva tror du gjorde denne timen så god? Hvorfor opplevde du denne timen ekstra god?

Biografier

1. Jeg vil gjerne at vi snakker litt om biografien, selv om det er litt tidlig å gå inn i samtale om sjangertrekk. Men det er jo en sjanger som kan være litt diffus fordi den inneholder elementer av fiksjon og fakta. En vanlig måte å forklare hva som karakteriserer en biografi, er at det er en fortelling om et menneske som har levd eller lever i en gitt historisk periode. Kan du fortelle meg hva slags forhold du selv har til biografien?
2. Kan du huske at du har lest noen biografier, og husker du hvilke det var?
3. Hvordan forholdt du deg til eventuelle bilder i disse biografiene?
4. Er sjangeren representert i læreboka du bruker? Hvis ja; husker du hva slags tekst det er, og har du brukt den?
5. Vet du om dere har biografier i bokhyllene på skolen, for eksempel på biblioteket eller i boksamlingene som brukes i de ulike klassene?
6. Har du inntrykk av at elevene leser biografier? Og eventuelt hvilke?
7. Har du jobbet med biografiske tekster i klasserommet?
8. Husker du å ha lært noe om biografiske tekster i løpet av egen skolegang eller gjennom utdanning?
9. Du vet jo at jeg vil be deg om å bruke en biografisk tekst i klasserommet. Hva er din umiddelbare tanke om det? Tror du at det lar seg gjøre?
10. Noen biografier handler om idrettsstjerner, popstjerner, oppdagere, og noen biografier har mange bilder og fremstår som bildebøker eller har et tegneserieformat. Både formen på teksten og innholdet kan variere. Hva slags biografier tror du appellerer til elevene?

Presentasjon av biografi

1. Får du noen umiddelbare tanker om temaet, den biograferte eller formatet?
2. Har du noen umiddelbare tanker om hvordan du kan bruke denne teksten i klasserommet, før du har fått kikket nærmere på den?
3. Dette er en veldig visuell biografi. Hva slags forutsetninger har elevene for å lese og tolke bilder?

Vedlegg 4 Intervjuguide andre lærerintervju

Generelt inntrykk av biografien

1. Nå har du antakelig fått kikket litt på biografien. Hva slags inntrykk har du av boka så langt?
2. Visste du noe særlig om Lindgren fra før?
3. Hvordan tror du elevene kommer til å reagere når de får vite at de skal jobbe med en biografi om Astrid Lindgren? Tror du de fleste elevene kjenner navnet til forfatteren?
4. Har du noen tanker om hvilke karakterer de kjenner fra Lindgrens bøker?
5. Husker du om det er det noe i boka som overrasket deg, eller utfordret deg?
6. Er det mulig å si noe om hva slags inntrykk du får av Astrid Lindgren i denne boka?
7. Er det noen hendelser i biografien som du husker spesielt godt? Hvilke hendelser synes du får størst plass?
8. Er det noe om hennes liv eller forfatterskap som du savner noe informasjon om?
9. Hvordan vil du karakteriserer en typisk biografi, skrevet for barn og unge? Vil du si at dette er en typisk biografi for barn og unge? Hvorfor/hvorfor ikke?

Bildene i biografien

1. Jeg har nå lyst at vi skal snakke om noen karakteristiske sjangertrekk i denne biografien. Og jeg vil gjerne starte med bildene. Hva er ditt inntrykk av illustrasjonene og bildene i denne boka?
2. Når du leste denne boka første gang, hvordan forholdt du deg til bildene når du leste?
3. I denne biografien er det mange bilder. Påvirker det din måte å lese boka på?
4. Har du noen formening om hva slags inntrykk vi får av Lindgren gjennom bildet på forsiden? Ellers i boka?
5. Hvilke tanker gjør du deg om fargebruken i boka, og hva tilfører det din leseropplevelse av boka?
6. Hvordan tror du elevene vil reagere på forsidebildet?
7. Bokas format?
8. Forsiden og innsidepermen?
9. La oss kikke nærmere på innsiden av boka. Det kan synes som at oppslagene til venstre består av fortellinger fra Lindgrens barndom mens til høyre finner vi mer faktabasert informasjon om forfatteren. Hvordan vil elevene reagere på denne måten å organisere informasjonen på? Tror du de vil foretrekke den mer faktabaserte informasjonen eller de små fortellingene, gjerne kalt anekdoter?
10. Vi ser at forfatterne av boka bruke ulike skrifttyper i teksten. Har du noen ideer om hvorfor de har gjort det? Hvilken effekt vil det få, tror du, på hvordan elevene leser eller opplever teksten?
11. I mange biografier for voksne brukes gjerne fotografier som et visuelt innslag, men også for å dokumentere at den biograferte faktisk har eksistert. I denne biografien er det ingen fotografier. Hva tenker du om det? Blir innholdet «mindre» virkelig uten fotografier?
12. Dette er en biografi, altså er dette en sakprosatext. Innholdet i teksten skal forholde seg til noe virkelig. Hvordan tror du elevene vil forholde seg til det som står der? Vil de tro at det som fortelles er sant? Hvorfor/hvorfor ikke?

Biografien i klasserommet

1. Hvordan ser du for deg at du kan bruke denne teksten i klasserommet?
2. Helt avslutningsvis i boka så har forfatterne laget ei liste med oversikt over hvilke kilder de har brukt. Har du noen tanker om hvorfor de har gjort det? Er dette noe du vil snakke med elevene om?
3. Det er ellers ingen kildeliste som viser hvor de har hentet informasjonen fra. Tenkte du noe over det da du leste boka?
4. Fikk du inntrykk av at forfatterne forsøker å vise at de ikke nødvendigvis vet absolutt alt om forfatteren, eller at enkelte sider er utelatt?
5. Er det noe av det vi har snakket om som du tenker blir viktig å belyse eller snakke om når dere skal jobbe med denne boka i klasserommet?
6. Tenker du at elevene skal skrive noe i etterkant av å ha jobbet med teksten?
7. Hvordan kan elevene bli engasjert i teksten, som kanskje handler om noe annet enn det de er interessert i?
8. Tenker du at arbeidet med teksten skal være et utgangspunkt for vurdering på noe som helst vis?
9. Hva er du mest spent på når det gjelder gjennomføringen av opplegget?

Vedlegg 5 Intervjuguide tredje lærerintervju

Planlegging

1. Hvordan opplevde du planleggingen av undervisningen etter forrige samtale?
2. Dette er en biografi. Følte du at du kunne mye om sjangeren fra før, eller var dette en ny sjanger å jobbe med i klasserommet for deg?
3. Kan du si litt om hvordan du jobbet med å planlegge undervisningsopplegget i forkant av timene?
4. Husker du om det var det noe vi snakket om i intervjuet som ble viktig for deg, eller påvirket planleggingen av undervisningen?
5. Hva var det som var viktig for deg at elevene skulle lære eller forstå? Hvorfor valgte du et slikt undervisningsopplegg?
6. Jeg vil gjerne høre litt mer om det konkrete undervisningsopplegget. Elevene skulle lage ca. tretti setninger til sammen. Kan du si noe om hvorfor det ble akkurat dette antallet?
7. Jeg er litt nysgjerrig på hva du tenkte da du delte inn gruppene og emner for hver gruppe. Jeg ser for eksempel at tre av temaene, som du har kalt det, handler om barndommen. Hvorfor var det flere enn en gruppe som jobbet med denne epoken i livet hennes?
8. Kan du si litt om gruppesammensetningen?
9. Denne boka har en lineær fremstilling av livet til AL. Var det noe som fikk betydning for hvordan du organiserte rekkefølgen på gruppepresentasjonene

Gjennomføring og vurdering

1. Før jeg kom til klasserommet, så introduserte du boka for elevene. Hvorfor var det nødvendig for deg?
2. Mange elever husker veldig godt at du fortalte anekdoten om at AL låste seg selv ute og klatret inn gjennom vinduet. Har du noen tanker om hvorfor elevene husker denne anekdoten så godt? Hvordan tror du denne anekdoten har påvirket deres inntrykk av AL?
3. Du gjentok flere ganger før presentasjonene at det var ingen andre elever som visste hva de andre skrev om, og at ingen da kunne kommentere eller kritisere det som ble presentert. Hvorfor var det viktig for deg å få frem dette?
4. Hvordan hadde det vært om klassen hadde lest hele boka, og at man diskuterte hva slags informasjon som var valgt ut?
5. Hva synes du fungerte?
6. Hva fungerte ikke, sett fra ditt ståsted?
7. Er det noe du tenker at du kunne ha gjort annerledes?
8. Er det noen av samtalen du hadde med elevene om boka som du syntes ble ganske interessante eller overraskende, som du kunne ha tenkt deg å ha snakket mer om?
9. Fikk du inntrykk av at det var deler av boka som elevene gav mer oppmerksomhet enn andre? Det kan være tematikk, språkbruk og måten teksten var organisert på, bilder, etc.
10. Hvordan opplevde du at elevene valgte ut hva de skulle presentere for de andre? Hva tror du er avgjørende for hva de velger ut av informasjon? Har dere snakket om dette i klasserommet?
11. Hvis du tenker på hva elevene skal gjennom av læringsmål i norskfaget, synes du at oppleggene dine samsvarer godt med det?
12. Flere av elevene, spesielt guttene, hadde lest flere biografier før, og da spesielt biografier om fotballspillere. Hva kan være årsaken til det, tror du?
13. Du sa i det første intervjuet at elevene vil være interessert i å lese om popstjerner eller fotballspillere som de kjenner godt til. I stedet fikk de en biografi om en forfatter, som ikke lever lenger og som de kanskje ikke kjenner så godt. Hvordan ble boka tatt imot av elevene?
14. Du sa i det første intervjuet og foran ungene at det viktigste med dette prosjektet er å lære mest mulig om AL. Tenker du at det målet er nådd? Og tror du at de har lært andre ting også?
15. Hvordan opplever du at AL er fremstilt i denne biografien?
16. Hvordan vurderer du denne biografien? Hva likte du, hva likte du ikke?
17. Hva tenker du om å jobbe med biografiske tekster, sett i etterkant av timene?
18. Hva slags muligheter gir arbeidet med biografier deg, når du skal jobbe med tekster i klasserommet?
19. Til slutt; kan du si noe om hvorfor ble du med i dette samarbeidet?

Vedlegg 6 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til elever over 16 år

Inger-Kristin Larsen Vie
Stipendiat i norsk
Høgskolen i Innlandet, Avd. for lærerutdanning,
Institutt for humanistiske fag
Ingerkristin.vie@hihm.no
Tlf. 95923638

Høgskolen i Innlandet, 24.01.2017

Til elever ved XXX videregående skole:

Forskningsprosjekt om biografier for barn og unge

Jeg er stipendiat ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning, der jeg arbeider med et doktorgradsprosjekt om biografier for barn og unge. Prosjektets problemstilling er følgende: *Hva karakteriserer sjangeren biografi for barn og unge i et utvalg nyere norske biografier, og hvilket potensiale ligger i biografisjangeren?*

Jeg vil undersøke hva som karakteriserer biografiske tekster skrevet for barn og unge, og hvordan man kan jobbe med slike tekster i klasserommet. Gjennom samtale og observasjon ønsker jeg å utvikle noen tanker om akkurat dette. I den sammenheng spør jeg derfor deg om du vil delta i dette prosjektet.

Deltakelse i prosjektet innebærer følgende: Prosjektet gjennomføres på skolen i løpet av en periode på våren i 2017. Jeg vil være til stede i klasserommet mens dere jobber med noen biografiske tekster. Kanskje vil jeg også snakke med noen av dere enten underveis eller etter at dere har arbeidet med de biografiske tekstene, eller at jeg får lese noen tekster som dere skriver om arbeidet med de biografiske tekstene. Det blir gjort lydopptak av samtalene.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle personopplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektets sluttdato er 1.11.2018, og ved prosjektslutt vil alle personopplysninger bli slettet. Navnet på skolen vil ikke bli nevnt av meg, verken i skriftlige eller muntlige sammenhenger. Jeg vil skrive en doktorgradsavhandling om prosjektet, og da vil det være aktuelt for meg å skriftlig sitere utsagn fra lydbåndopptak, samt å gjengi noen sitat. All slik sitering vil være anonymisert. Som forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at du kan delta i prosjektet (se neste ark, returneres til lærer). Jeg vil understreke at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at den som deltar, kan trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse.

Hvis dere har spørsmål, så ikke nøl med å ta kontakt med meg per telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen
Inger-Kristin Larsen Vie

Samtykkeerklæring:

Denne fylles ut og leveres til faglærer så snart som mulig:

Elevens navn

Jeg/Vi har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet *Hva karakteriserer sjangeren biografi for barn og unge i et utvalg nyere norske biografier, og hvilket potensiale ligger i biografisjangeren?* og gir med dette tillatelse til å delta i dette prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

Vedlegg 7 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til foresatte

Inger-Kristin Larsen Vie
Stipendiat i norsk
Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning,
Institutt for humanistiske fag
Ingerkristin.vie@hihm.no
Tlf. 95923638

Høgskolen i Hedmark, xx.xx.xx

Til foresatte til elever ved xxx skole:

Forskningsprosjekt om biografier for barn og unge

Jeg er stipendiat ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning, der jeg arbeider med et doktorgradsprosjekt om biografier for barn og unge. Prosjektets problemstilling er følgende: *Hva karakteriserer sjangeren biografi for barn og unge i et utvalg nyere norske biografier, og hvilket potensiale ligger i biografisjangeren?*

Jeg vil undersøke hva som karakteriserer biografiske tekster skrevet for barn og unge, og hvordan man kan jobbe med slike tekster i klasserommet. En vesentlig del av avhandlingen vil handle om hvilke didaktiske muligheter denne sjangeren gir, og gjennom samtale og observasjon ønsker jeg å utvikle noen tanker om akkurat dette. I den sammenheng spør jeg derfor deg om du vil delta i dette prosjektet.

Deltakelse i prosjektet innebærer følgende: Prosjektet gjennomføres på skolen i løpet av en periode på høsten 2016. Jeg vil være til stede i klasserommet mens det jobbes med noen biografiske tekster. Kanskje vil jeg også snakke med noen av elevene enten underveis eller etter at elevene har arbeidet med de biografiske tekstene, eller at jeg får lese noen tekster som elevene skriver om arbeidet med de biografiske tekstene. Det blir gjort lydopptak av samtalene.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle personopplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektets sluttdato er 1.11.2018, og ved prosjektslutt vil alle personopplysninger bli slettet. Navnet på skolen vil ikke bli nevnt av meg, verken i skriftlige eller muntlige sammenhenger. Jeg vil skrive en doktorgradsavhandling om prosjektet, og da vil det være aktuelt for meg å skriftlig sitere utsagn fra lydbåndopptak, samt å gjengi noen sitat. All slik sitering vil være anonymisert. Som forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at ditt barn kan delta i prosjektet (se neste ark, returneres til lærer). Jeg vil understreke at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at den som deltar, kan trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse.

Hvis dere har spørsmål, så ikke nøl med å ta kontakt med meg per telefon eller e-post.
Med vennlig hilsen
Inger-Kristin Larsen Vie

Samtykkeerklæring:

Denne fylles ut og leveres til faglærer så snart som mulig:

Elevens navn

Jeg/Vi har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet *Hva karakteriserer sjangeren biografi for barn og unge i et utvalg nyere norske biografier, og hvilket potensiale ligger i biografisjangeren?* og gir med dette vårt barn tillatelse til å delta i dette prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

Vedlegg 8 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring til lærerne

Inger-Kristin Larsen Vie
Stipendiat i norsk
Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning
Institutt for humanistiske fag
Ingerkristin.vie@hihm.no
Tlf. 95923638

Høgskolen i Hedmark, xx.xx.xx

Til lærer ved xxx skole:

Forskningsprosjekt om ungdomsbiografier i skolen

Jeg er stipendiat ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning, der jeg arbeider med et doktorgradsprosjekt om biografier for barn og unge. Prosjektets problemstilling er følgende: *Hva karakteriserer sjangeren biografi for barn og unge i et utvalg nyere norske biografier, og hvilket potensiale ligger i biografisjangeren?*

Jeg vil undersøke hva som karakteriserer biografiske tekster skrevet for barn og unge, og hvordan man kan jobbe med slike tekster i klasserommet, både på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i den videregående skole. En vesentlig del av avhandlingen vil handle om hvilke didaktiske muligheter denne sjangeren gir, og gjennom samtale og observasjon ønsker jeg å utvikle noen tanker om akkurat dette. I den sammenheng spør jeg derfor deg om du vil delta i dette prosjektet.

Deltakelse i prosjektet innebærer følgende: Prosjektet gjennomføres på skolen i løpet av en periode på høsten 2016. Det starter med at du får presentert et utvalg tekster og at du velger en du ønsker å jobbe med i klasserommet. Du bestemmer omfang og tidsbruken, samt hvordan dette arbeidet skal utføres. Deretter ønsker jeg å ha en uformell samtale med deg om hvilke muligheter disse tekstene gir. Jeg vil så observere undervisningen hvor du jobber med disse tekstene sammen med elevene. Jeg avslutter prosjektet med et nytt uformelt intervju med deg. Det blir gjort lydopptak av intervjuene.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle personopplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektets sluttdato er 1. november 2018, og ved prosjektslutt vil alle personopplysninger bli slettet. Navnet på skolen vil ikke bli nevnt av meg, verken i skriftlige eller muntlige sammenhenger. Jeg vil skrive en doktorgradsavhandling om prosjektet, og da vil det være aktuelt for meg å skriftlig sitere utsagn fra lydbåndopptak. All slik sitering vil være anonymisert. Som forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at du kan delta i prosjektet (se samtykkeerklæring på neste ark). Jeg vil understreke at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at den som deltar, kan trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse.

Hvis du har spørsmål, så ikke nøl med å ta kontakt med meg per telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Inger-Kristin Larsen Vie

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet *Hva karakteriserer sjangeren biografi for barn og unge i et utvalg nyere norske biografier, og hvilket potensiale ligger i biografisjangeren?* og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

