

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) sett i lys av bildeboka *Lejren* av Oscar K. og Dorte Karrebæk

Bildeboka Lejren (2011) av Oscar K. og Dorte Karrebæk inviterer til refleksjon omkring konsekvensene av at barndommen i dag i stor grad er institusjonalisert. I Norge har leger pekt på at tidlig skolestart, hyppig testing, konkurransepreg og teorifokus i skolen under Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) fremsto som sannsynlige bakenforliggende årsaker til en forverring av barn og unges psykiske helse (Ridar & Ertesvåg, 2018). Ved å lese den nye læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), i lys av innsikter fra Lejren ønsker vi her å undersøke om den kan sies å gjøre en positiv forskjell for barn og unges liv og helse.

Stikkord: Barn, (institusjonalisert) barndom, bildebok, folkehelse og livsmestring, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 og 2020

TEKST Annika Bøstein Myhr, Linn Amundsen Falao, Hege Cecilie Eken Tambala, og Inger-Martha Skjelland Vines

Barndom er ikke et naturgitt fenomen. Som barnehistorieforskerne Jens Qvortrup og Anne Trine Kjørholt (2004, s. 8) forklarer, gjøres barndom likevel sjelden «til gjenstand for analyse ut fra en kulturell og ideologisk synsvinkel». Når Oscar K. (pseudonym for Ole Dalgaard) og Dorte Karrebæk (2011) i bildeboka *Lejren* inntar en kulturkritisk tilnærming til fenomenet barndom og institusjonaliseringen av barndommen, kan det ses som et uttrykk for den «ideologikritiske sprekraften som skjønnlitteratur kan være i besittelse av» (Olsen, 2021, s. 183). I sin analyse av *Lejren* peker Linda W. Olsen (2021, s. 185) på at boka inviterer leseren til å «ta stilling til seg selv, som ansvarlig menneske og etisk subjekt». Til grunn for vår artikkel ligger en oppfatning av at den også utfordrer oss lesere til å ta stilling til synet på barn og barndom i samfunnet vi lever i - samt til hvilket etisk ansvar skolen har i møte med barn og unge. Skolen er den institusjonen som i størst grad aspirerer til å forme barn og unges liv, og for å forstå hvilken innflytelse den søker å ha, må man se på dens styrings-doku-

menter. Læreplaner er tekster elever flest aldri leser, men som Jonas Bakken sier, er de «blant de mest innflytelsesrike tekstene vi har» (Heie, 2019), og de kan gi viktig informasjon om oss som samfunn: Læreplaner, presiserer Bakken, «kan si oss noe om hvilket syn på barn og unge som er rådende, hvilke kunnskaper, ferdigheter og verdier som verdsettes, og hvordan myndighetene ønsker å styre en sentral institusjon som skolen» (Heie, 2019).

Når det nå er introdusert en ny læreplan i Norge, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*, er det interessant å se hvordan denne står seg sett i lys av de kulturkritiske innsiktene *Lejren* målbærer. For å kunne gjøre en vurdering av dette spørsmålet fremstår det hensiktsmessig å innlede med et blikk på hvilke intensjoner som ligger bak LK20. Videre er det relevant å diskutere verdigrunnlaget i *Lejren* og LK20 opp mot hverandre, og å utforske forholdet mellom intensjoner med utdanning på den ene siden og effekten av utdanningsvesenet og praksis i skolen på den andre. Er det i LK20 tatt høyde for slike problematiske effekter og



– Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

praksiser som *Lejren* peker på, eller ei? I artikkelens siste halvdel ser vi nærmere på om skolekulturen som kritiseres i *Lejren*, også avvises i LK20. I denne sammenheng fokuserer vi særlig på balansegangen mellom danning og disiplinering, og mellom identitetsutvikling, livsmestring og god helse kontra det motsatte. Vi vil i lesningen av *Lejren* og LK20 på den ene siden måtte bedømme i hvilken grad bildebokas kritikk stemmer overens med virkeligheten, og på den andre siden være oppmerksomme på at momenter i LK20 som synes å være motivert av gode hensikter, lest i lys av *Lejren* kan komme til å avsløres som både problematiske og skadelige for barn.

Intensjoner med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Under forrige læreplan, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06, revidert 2013), så man ifølge leger og psykiatere ved norske sykehus en markant økning i psykiske og somatiske lidelser hos barn og unge som ikke taklet presset som detaljerte kompetansemål og krav om selvevaluering medførte (Ridar & Ertesvåg, 2018). I LK20 har man gjort flere grep for å fremme barns helse og trivsel. Blant annet er antallet kompetansemål halvert, og man har innført det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). At gode hensikter på helsefeltet kan ha negative konsekvenser, er noe

man har vurdert i prosessen frem mot LK20. Som beskrevet i Stortingsmelding 28 uttalte Utdanningsforbundet i offentlige høringsrunder at «sosiale og emosjonelle kompetanser er så viktige for elevene at de bør integreres i fagene, som forutsetninger for læring, og inngå som en integrert del av underveisvurderingen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Flere andre aktører hadde

innvendinger mot å integrere sosial og emosjonell kompetanse i mål i fagene. Bekymringene er at skolen skal innnta en målrettet og instrumentell tilnærming til å styre elevenes emosjonelle og sosiale utvikling, og at det brede kompetansebegrepet kan bidra til å underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglige kunnskaper. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28)

Det «brede kompetansebegrepet» det refereres til her, er det som i ny *Overordnet del* fra 2017 legges til grunn for læreplanene i alle fag, og er definert som følger:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9)

Istedenfor å vektlegge sosial og emosjonell kompetanse understreker ny *Overordnet del* viktigheten av dybdelæring og kritisk tenkning - noe man kan tenke seg vil være en styrke for elevers mentale helse, men som også er motivert av et samfunnsnytteaspekt: Man vil fremme «den kompetansen som elevene trenger i framtidens samfunn» (Bakken, 2019, s. 28). Det er også slik at selv om begrepene sosial og emosjonell kompetanse ikke forekommer i verken ny *Overordnet del* (Utdanningsdirektoratet, 2017) eller *Læreplan i norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2020), så er de likevel indirekte med, gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som for norskfagets del blant annet handler om at «[l]esing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Kommunikasjon, sosialt og kulturelt fellesskap, identitetsutvikling, danning og livsmestring er sentrale momenter i det vi kan kalle voksnes syn på hensikten med skole og utdanning i Norge i dag, slik også den innledende setningen i ny *Læreplan i norsk* uttrykker det: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Hensiktene med læreplanen kommer altså til uttrykk både i *Overordnet del* og i *Læreplan i norsk*. Vi vil derfor ha et vekslende fokus på begge disse nivåene i læreplanverket.

Verdigrunnlag

Oscar K. (f. 1950) og billedkunstner Dorte Karrebæk (f. 1946) er i Danmark kjent for sine utfordrende bildebøker for barn og voksne. At *Lejren* står i stil med deres øvrige forfatterskap, ser man av bokas bakside, som forklarer at de to vant «Statens Kunstråds konkurranse om den illustrerede bog i 2010 med *Lejren*», og at innstillingsrådet i den anledning skrev at det «er nemt at være uenig med Karrebæks og K's udlægning af barndommen, men det er svært ikke at forholde seg til den». Markeringen i gult av romertallet 22 under baksideteksten antyder at boka fremstiller barndommen som et fengsel - og tittelen *Lejren* spesifiserer at barndommen liknes med et opphold i en leir. Over bokas totalt 36 oppslag blir vi presentert for åtte barn som vi følger gjennom et skoleår i leiren. Ved ankomsten blir barna fratatt sine eiendeler og navn og får utdelt hvert sitt personlige nummer. De blir kledd opp i like klær og får barbert bort håret, som i en konsentrasjonsleir. De voksne i leiren blir fremstilt som klovner som styrer og bestemmer over barna. Fler-tallet av barna forsvinner i løpet av oppholdet, men noen får de voksnes tillit og blir tildelt arbeidsoppgaver og voksenuniformer. Det hele avsluttes med en eksamen for barna som ikke har falt fra, og som går uniformerte ut i verden. Som Tatjana Kielland Samoilow (2019, s. 13) viser, er det særlig i illustrasjonene at *Lejren*



Figur 1. Forside (K. & Karrebæk, 2011).

vekker assosiasjoner til andre verdenskrigs konsentrasjonsleirer, og «sammenstillingen mellom barndom og konsentrasjonsleirer [er] rystende».

At *Lejren* omhandler overgangen fra barndom til voksenliv, gjøres klart for leseren gjennom både verbaltekst og illustrasjoner. På bokas forside ser vi en overvinklet presentasjon av en gruppe mennesker som marsjerer på rekke og rad. Alle har svarte hatter og like uniformsjakker, og i hendene holder de noe som kan være et skolediplom. Forsideillustrasjonen (fig. 1) er identisk med venstresiden av oppslag 32 (fig. 2) og fungerer som et frempek mot uteksamineringen av et nytt kull voksne. Oppslag 32 forteller nemlig at «[i]nspektøren ønsker dem til lykke med eksamen» (32). Som Kristina Hermansson (2014, s. 29, 30) påpeker, har vi å



Figur 2. Oppslag 32 (K. & Karrebæk, 2011).

gjøre med et system som både innebærer en «våldsamt asymmetrisk» maktrelasjon mellom voksne og barn, og som «tycks reproducera sig självt». Vellykkede barn blir som de voksne. Når LK20 bygger på en forståelse av kompetanse som «forståelse og evne til refleksjon og

– *Baksideteksten og de uniformerte voksne antyder at boka handler om forholdet mellom barn og voksne, men fargene på omslaget plasserer barn og voksne verdimessig i hver sin ende av en skala som går fra varme til kulde, og voksne ser ikke ut til å gi barn noen beskyttelse.*

kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9), betyr det at verdiene i *Lejren* og læreplanen er de samme: Begge er imot ensretting og lydighet.

I ny *Overordnet del* heter det at «[s]kolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). I *Lejren* signaliseres de samme verdiene gjennom en kritisk fremstilling av det motsatte, for eksempel gjennom uniformering og fargesymbolikk. Jakkene til de bakerste personene er varmrøde, og vi kan se foldene i jakkene og stripene i buksene deres (fig. 1 og 2). Menneskene som går foran, inkludert de 17 personene som marsjerer over høyresiden av oppslag 32, er fremstilt mindre detaljert og i kjøligere blåtoner, med hvitt og noe lys gul oker. Farger og graden av detaljer på høyresiden på forsiden og oppslag 32 fremhever at menneskenes marsj beveger dem verdimessig bort fra varme og nyanser, i retning av kulde, ukklarhet og ensartet uniformering.

Øverst på høyresiden av oppslag 32 troner også et par tykke voksne. At vi bare får se disse to fra livet og ned, antyder at vi befinner oss et sted der voksne er ansiktsløse, avpersonifiserte autoriteter. I punkt 1.1 Menneskeverdet i ny *Overordnet del* løftes viktigheten av læreres møter med elever frem: «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Det *Overordnet del* sier på en positiv måte, fremstiller *Lejren* med mer kritisk brodd, men verdigrunnlaget er det samme: Det er viktig at barn ses og anerkjennes som de de er - heller enn som midler til et mål, eller for

deres nytteverdi. I *Lejren* påpekes det dessuten visuelt at det er viktig at de voksne som ser, stiller seg på nivå med barna og viser ansikt.

At voksne og barn i virkeligheten gjerne ikke står på linje, forklarer Qvortrup med at det er «alment acceptert, at voksne i forhold til barn er magtfulde og bestemmende [...]. Interessant nok hævdes voksnes ret til at bestemme over barn at utgjøre en beskyttelse af dem og dermed at være til deres fordel» (Qvortrup, 2021, s. 8). Som ikonotekster vekker omslaget og oppslag 32 spørsmålet om hva barn må gjennom før de kommer ut i voksenlivet - og indirekte også om hvorfor voksne har makt til å institusjonalisere og uteksaminere barn. Baksideteksten og de uniformerte voksne antyder at boka handler om forholdet mellom barn og voksne, men fargene på omslaget plasserer barn og voksne verdimessig i hver sin ende av en skala som går fra varme til kulde, og voksne ser ikke ut til å gi barn noen beskyttelse. Det antydes tvert om at barna i boka er på vei bort fra det varme og trygge, nede til venstre, og henimot det kalde og fremmede, oppe til høyre. Totalt sett er det lett å forstå omslaget og oppslag 32 dithen at Karrebæk og K. er kritiske til voksne og voksenlivets verdier, og mer positivt innstilt til barns opprinnelige kvaliteter. Bokskapernes positive innstilling til barn innebærer imidlertid ikke at de er positivt innstilte til den *barndommen* barna lever, og *Lejren* fremstiller unges livssituasjon som vanskelig fordi den er formet av de voksne og til deres formål.

Utdanning – til barnas beste?

Den babyblå fargen som dekker innsidepermene i *Lejren*, fremstår i konteksten betydningsmessig forvirrende. Forsiden og oppslag 32 antyder at den lyseblå

fargen har med negative sider av voksenlivet å gjøre. Samtidig er lyseblå den fargen mange velger til guttormmet. At fargen vi assosierer med babyers uskyld, også kan være negativt ladet, henter om at gode intensjoner og kulturelle koder kan ha uheldige effekter. Når det i formålsparagrafen i opplæringsloven (1998, § 1-1) heter at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2), så må vi huske på at det å viderebringe «kulturell innsikt» ikke er noen uskyldig manøver - kultur kan virke undertrykkende og bidra til å opprettholde ulikheter og skjevfordeling av makt og ressurser.

At *Lejren* advarer mot kulturens slagsider, kommer også frem av bokas første oppslag. «Barndommen overgår alle ...», heter det her (fig. 3). Illustrasjonen tilbyr en forklaring på hvordan dette skal forstås: På oppslaget figurerer et utsnitt av en eng av hjerteformede blader i samme rødfarge som uniformsjakkene til de voksne i boka. Bladenes hjerteform kan gi en forventning om at boka vil tematisere barndommen i et positivt lys. Denne positive forventningen bidrar til uhyggen ved at den ikke innfris. Uhyggen er også til stede allerede her, i form av svarte blomsterbelger med grå og lysegrønne striper som minner om de voksnes uniformsbukser. Ut fra blomsterbelgene stikker hudfargede pollenbærere. Vi vet at pollinering er en nødvendighet for befruktning og videre frødannelse - og altså for blomsterarters overlevelse. At naturen her er ikledd de voksnes uniform, samtidig som den kommuniserer at den trenger bestøvning for å overleve, og lokker med hjerteformede

blader som liksom gir løfter om kjærlighet, tilsier at verbalteksten «Barndommen overgår alle ...» (1) kan forstås i et arts- og overlevelsesperspektiv.

Hvordan en art overlever, har ikke bare med biologi, men også med kultur å gjøre - og hvordan barn blir (som) voksne, har å gjøre med omsorgs- og oppdragelsesaspekter i kulturen. En forutsetning for oppdragelse er et asymmetrisk maktforhold mellom den som oppdrar og den som blir oppdratt - altså mellom voksne og barn. I et intervju med avisen *Information* (2010) sier Oscar K. at

selv om barndommen overgår os alle, føler voksne ofte pligt til at gøre sig til herre over, hvad der er godt og dårligt for børn. Pligten udmøntes i opdragelsen, som kræver bedre viden og autoritet. Hvor voksne henter denne viden fra, ved jeg ikke. Måske i den mærkværdige idé, at børn ikke er rigtige mennesker, men tomme kar, der skal fyldes.

Forestillingen om at barn er tomme kar som skal fylles, er nesten like gammel som ideen om barndommen som en egen fase av livet. John Locke (1632-1704) anses gjerne som opphavsmannen til forestillingen om barnet som en *tabula rasa*, en ubeskrevet tavle, og løftes i forskning på barnelitteratur frem som en inspirator for institusjonaliseringen av barndommen (Birkeland & Mjør, 2015, s. 15-16).

Siden mennesket, ifølge Locke (1690), ikke har medfødte ideer, gjelder det å fylle på med kunnskap. Behovet for (ut)danning av barn kommer altså av et syn



Figur 3. Oppslag 1 (K. & Karrebæk, 2011).

på barn som mangelfulle i sammenlikning med ((ut dannede) voksne (Gubar, 2013, 2016). Leiren barna kommer til på oppslag 2, kan forstås som en allegori over en oppdragende institusjon, og det allegoriske ved denne leiren understrekes ved at barna kommer hit fra «Alle-Steder» og «Ingen-Steder» (2). Det er heller ikke spesifisert hvor leiren befinner seg, og at den kan være hvor som helst, legitimerer vår lesning av boka opp mot norsk læreplan. Videre i ovennevnte intervju i *Information* (2010) uttrykker K. bekymringer knyttet mer spesifikt til dansk virkelighet - men bekymringene kunne like gjerne omhandlet norsk skole (se f.eks. Hilt, Søreide & Riese, 2018a og 2018b):

Autoriteten hentes i dag i en politisk vision om, at vi i Danmark i 2020 skal være de rigeste og mest vidende i verden. En vision, der legitimerer barnets reform, nationale tests og en snæver forbindelse mellom økonomi og viden og forpligter forældre og skole til at opdrage deres børn, så de engang kan indgå som fuldgyltige medlemmer i de voksnes cirkus. (Information, 2010)

Oscar K.s omtale av voksenverdenen som et sirkus reflekteres i *Lejren* gjennom at de voksne fremstilles som klovner. I denne omtalen ligger det en påstand om at voksenverdenen er kjennetegnet av forkledning og manglende samsvar mellom indre følelsesverden (klovnens tristhet) og ytre uttrykk (dens påmalte smil). Hittil ser vi altså at *Lejren* er kritisk til skolens mål om å lære elever kultur og dannelse.

At overgangen fra barndom til voksenliv i *Lejren* medfører ødelagte sammenhenger mellom indre tanker og følelser og ytre masker og forkledning, understrekes også i den visuelle presentasjonen av barna. På oppslag 3 (fig. 4) fremstilles John, Elvira, Rakel, Harry, Teresa, Hamid, Anton og Krzysztof i hver sin rute, og



med ulike karaktertrekk. Hvert av barna er portrettert mot ulike bakgrunnsfarger, noe som illustrerer at de har sine individuelle temperamenter. Teknikken som er brukt, med maling oppå fotografier, gir både inntrykk av at dette er virkelige barn som vi kan føle nærhet til, og av at barna er i ferd med å undergå en form for manipulasjon og transformasjon. I samspill med oppslag 7 (fig. 5), der barna har fått hår og andre individuelle kjennetegn fjernet, er blitt uniformerte og fremstilt mot en grå bakgrunn, fremstår oppslag 3 som del av en kritikk av utdanningssystemet.

Intensjon og effekt, plan og praksis

Fremstillingen av de voksne som klovner som i flere tilfeller arrangerer underholdningsinnslag, beskriver en skarp kontrast mellom de voksnes intensjoner og den ødeleggende effekten handlingene deres har på barna. For eksempel får vi fortalt at 3-11, eller «den lange pige, som ingen ved, hvad hedder. Teresa. Hun husker det selv» (20), blir hentet av «inspektøren og kommisjonen» (20). Hun «bliver [...] vasket og får rent tøy og paryk på. Så sminker de hende og stikker hende violinen og en cigarett. Hun skal give koncert» (20). Oppslaget med denne verbalteksten presenterer Teresa/3-11 visuelt i tre versjoner, og kontrasten i utviklingen hun gjennomgår, er grell. Til venstre i oppslaget står en avmagret, glattbarbert jente slukøret under en dusjstråle. På venstresidens høyre del står hun duknakket, ikledd en florlett opptegnet ballettkjole, men fortsatt uten hår. Til høyre i oppslaget sitter hun så bakoverlent i lang gul parykk og får påført leppestift og mascara av en klovn som lener seg over henne fra høyre - fra voksensiden. Overgangen mellom de tre tegningene fortolker verbalteksten på en måte som gir inntrykk av at i denne leiren dresseres barn til å behage de voksne. De må opptre i manesjen «i de voksnes cirkus» (Information, 2010).

Også verbalteksten signaliserer at vi skal oppfatte de voksne som ubehagelige og skadelige. De voksnes utsagn har ofte utropstegn etter seg, og noen ord er forlenget med flere bokstaver slik at en bestemt ordlyd fremheves, som i eksempelet «Nit mö-ö-ö-glich» (4). Det tyskklingende språket, leirmotivet, gangen gjennom vaskehuset, rutinen med barbering og porten barna går gjennom på vei inn i leiren peker tydelig mot konsentrasjonsleirer fra andre verdenskrig (Skyggebjerg, 2011; Dymel-Trzebia-towska, 2016; Samoilow, 2019). Porten er omkranset av et høyt gjerde med piggetråd og kronet

med den megetsigende aforismen «Kærligheden besejrer alle» (5) - som alluderer til ordene «Arbeit macht frei» over porten til Auschwitz og flere andre konsentrasjonsleirer.

Den intertekstuelle referansen til «Kjærlighetens høysang» (Bibelen, 1 Kor 13,7), fremstår uhyggelig forvridd i slagordet «Kærligheden besejrer alle» (5), plassert over inngangen til en leir: Istedenfor at kjærligheten gir styrke, fremstår det som at kjærligheten - slik de voksne forstår eller *braker* den - innebærer en trussel, muligens om utslettelse. Når Læreplan i norsk sier at «[L]esing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), kan det innebære lesing av tekster som setter spørsmålsteget ved så vel skolens mandat til opplæring som dens kulturelle grunnlag, som i Opplæringslovens formålsparagraf formuleres slik: «Opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som [...] nestekjærlighet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I Læreplan i norsk slås det fast at «[a]lle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). At man skal realisere et verdigrunnlag, betyr ikke at man ikke kan, og bør, reflektere over mulige negative effekter av det i praksis - slik *Lejren* gjør.

Lejren gir flere eksempler på at voksnes utøvelse av kjærlighet og omsorg kan være forvirrende og skadelig for barn. På oppslag 8 kommer en voksen bort til Harry og «rækker hånden ud mod ham. Vi holder jo af dig, Harry! Harry frygter, at han vil klappe ham på kinden» (8). Selv om de voksnes ord tilsier at han burde føle tillit til dem, har Harry erfaringer som tilsier at de voksne med *kroppen* kan uttrykke det stikk motsatte av hva de sier - nemlig at de vil ham vondt. Lenger ut i boka får vi vite at Harry, før han kom til leiren, arbeidet for faren sin, «da han fik ret til ham efter skilsmisningen. Du ved jo, jeg elsker dig, Harry. Og hvad kan han stille op mod kærligheden?» (19). Verbalteksten signaliserer at kjærlighet er et pressmiddel voksne bruker overfor barn, og at barna står maktesløse i møte med dette pressmiddelet. *Lejren* peker slik på at gode intensjoner kan settes ut i praksis på dårlige måter og ha negative effekter, og boka målbærer slik dermed en viktig påminnelse til den enkelte lærer. For læreplanen er én tekst på papiret, men mange i praksis.

Utdanningspolitiske ideer

Mot opplysningsfilosofen Lockes syn på barndommen som en minusvariant av voksenlivet stiller man i norsk barnlitteraturforskning gjerne opp Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) sitt mer romantiske syn på barnet som natur (Birkeland & Mjør, 2015, s. 15-16). Dette synet

er grunnlag også for det barnlitteraturforskeren Marah Gubar (2013, 2016) omtaler som «forskjellsmodellen». Rousseaus tro på barnets instinktive evne til lek, egenaktivitet og utfoldelse og hans skepsis til sivilisasjonen og institusjonalisert oppdragelse står også som en motsats til barndomssynet Karrebæk og K. kritiserer i *Lejren*. Men en rousseausk barndom er ikke tegnet opp som noen mulighet i *Lejren*, som i grunnen ikke tilbyr noe positivt alternativ til det barndomssynet boka kritiserer - hvilket kanskje virker som litt av en ansvarsfraskrivelse. Man kan imidlertid innvende at det ikke er kunstens oppdrag å komme med løsninger på problemer den tar opp, men å vekke bevissthet og refleksjon.

Fraværet av lek i *Lejren* kan oppfattes som en påpekning av at leken mangler i skolen. Men i LK20 tas det i alle ledd tydelig og eksplisitt stilling for lek. Læreplan i norsk sier for eksempel at lærerne skal «stimulere til lærelyst ved at elevene får lære gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Overordnet del har dessuten et dobbelt fokus på at «[o]pplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

I *Lejren* fremstilles barndommens egenverdi som ikke-eksisterende. Forhistorien til alle barna vi blir kjent med, innebærer en form for sosial kontroll og innesperring som likner den i leiren. For eksempel har Teresa det dårlig på kostskole og får det verre i leiren. I oppslag 21 blir hun som nevnt hentet av de voksne, som deller henne opp så hun ser ut som en ballerina dukke. Etter at Teresa har holdt konsert, legger en av de voksne en jakke om skuldrene hennes. Man skulle tro denne gesten kunne oppleves som omsorg, men illustrasjonen viser et forgrått barneansikt nederst på høyresiden - uten parykk, men med rennende mascara og utgnidd leppestift. Dagen etter finner de henne hengende død i det elektriske gjerdet. Om Teresa har begått selvmord, gjøres ikke årsaken til det klar, men rekvisitter og sminke fra voksenverdenen kan tyde på at hun har blitt tvunget inn i en rolle hun ikke er klar for. Teresas skjevne kan dessuten minne oss om at det i dagens skole ikke bare er de faglig svake, men også de såkalt begavede eller evnerike barna som får størst problemer (Ridar & Ertesvåg, 2018).

Det er særlig skadelig for barn å føle at de må prestere og behage andre, samtidig som de ikke har noen å snakke med om vonde og ubehagelige følelser. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20 kan i denne sammenheng tenkes å ha en nyttig og nødvendig funksjon: Om barn får lære at ubehagelige følelser er tillatt å ha, kjenne på og uttrykke, kan man

Figur 4. Oppslag 3 (K. & Karrebæk, 2011).

se for seg at de kan få bedre mental helse. I en kartlegging av de utdanningspolitiske ideene bak LK20 påpeker imidlertid Line Hilt, Gunn Elisabeth Søreide og Hanne Riese (2018a) at ideer om sysselsettingsevne, effektivitet, performativitet (gjennomføringsevne) og selvregulering dominerte i utarbeidelsen av LK20. I en forskningsbasert avisartikkel med den talende tittelen «Fremtidens idealeelev er et overmenneske» spør Hilt, Søreide og Riese (2018b) om ikke innføringen av temaet folkehelse og livsmestring også er et middel til å «disiplinere elevene til å bli effektive, selvregulerte og høytpresterende». De tre skoleforskerne peker på de samme overordnede målene med voksnes autoritet over barn i norsk utdanningsvesen som dem Oscar K. pekte på i *Information*:

Skolen skal ikke bare sørge for at elevene oppnår formelle kvalifikasjoner, men også utruste dem med sysselsettingsevne ved at elevene tilegner seg den sosiale og emosjonelle kompetansen man antar at fremtidens arbeidsliv har behov for. (Hilt, Søreide & Riese, 2018b)

Selv om begrepet «sosial og emosjonell kompetanse» ikke ble tatt inn i læreplanen, er det indirekte med gjennom temaet folkehelse og livsmestring. Hilt, Søreide og Riese (2018b) anklager Utdanningsdirektoratet for med dette å ha et *samfunnsøkonomisk mål* om å øke det de kaller «den nasjonale humankapitalen». Dersom «samfunnets og skolens høye krav til prestasjoner bidrar til

psykologisk uheld, bør man heller endre systemet enn å forsøke å gjøre barn og unge enda mer tilpasningsdyktige», argumenterer de tre.

I *Lejren* faller de minst tilpasningsdyktige av barna fra: «De deler barnene i dem, der skal ind i vaskehuset, og de andre, som bliver opslugt av tusmørket» (4). Denne utsorteringen minner om konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig og kobles av barna til hverdagen de kjenner fra skolen: John har «regnet ud, hvem der går videre. Som i skolen. Elvira går ikke videre, tænker han. Og det gør hun heller ikke» (4). Elvira er krydset over på oppslaget med de barberte barna og tildeles ikke engang et nummer (7). Teresa/3-11 finner man død i det elektriske gjerdet (22). Krzysztof/0-18 blir også borte uten nevneverdig dramatik: «Flere og flere forsvinder, og en dag er Nul-atten også væk» (30). Behandlingen av sårbare barn fungerer ikke - og innbyr til en diskusjon av hvorvidt det danske, og norske, samfunnets måter å håndtere sårbarhet hos barn og unge på er tilstrekkelig gode (se også Olsen, 2021).

Trond H. Diseth og Stein Førde ved Seksjon for psykosomatikk og C-L-barnepsykiatri ved Oslo universitetssykehus fortalte i 2017 at de de siste årene hadde mottatt flere og flere barn med alvorlige, men uforklarlige fysiske symptomer til utredning og behandling, og at de fant at årsaken til symptomene var undervisningsmetoder i skolen, og da særlig i den «utstrakte bruken av læringsmål og 'selvevaluering'» (Diseth & Førde, 2017). I løpet av en periode på fem år opplevde man på Avdeling for barn og unges psykiske helse på



Figur 5. Oppslag 7 (K. & Karrebæk, 2011).



Figur 6. Oppslag 30 (K. & Karrebæk, 2011).

Rikshospitalet en femdobling av antall henviste pasienter fra hele Norge, og hovedårsaken til denne dramatiske økningen mente legene å finne i prestasjonspresset i skolen (Ridar & Ertesvåg, 2018). De pekte på at tidlig skolestart, hyppig testing, konkurransepreg og teori-fokus i skolen gjorde at barn opplever press både i skolen og fra sine foreldre.

Slik Diseth formulerte det, så han i 2018 «et tydelig barnefokus i samfunnet, men dette skjer mye ut fra voksnes premisser, og ikke alltid med utgangspunkt i barnet og dets behov for forutsigbarhet, kontinuitet og stabilitet» (Ridar & Ertesvåg, 2018). Diseth mente man måtte begynne «å kommunisere og samarbeide på tvers av helsevesen og skolevesen, og derigjennom gå sammen om en samfunnsutvikling mer på barns premisser» (Ridar & Ertesvåg, 2018). Lanseringen av temaet folkehelse og livsmestring i skolen kan ses som et steg i riktig retning, men både forskere, lærere og unge selv er bekymret for at temaet er et tiltak som er politisk fjongt, men i virkeligheten bare bringer sten til byrden de unge allerede bærer (Hilt, Søreide & Rise, 2018a, Nohre-Walldén, 2019 og Glorvigen, 2018).

Danning eller disiplinering

I *Lejren* bukker mange barn under. Illustrasjonen på oppslag 30 (fig. 6) fremstiller fire forhutlede personer som biter seg til blods mens de ser fryktsomt opp mot øvre kant av oppslaget høyreside - mot voksenlivet, hvilket antyder en sammenheng mellom selvskading og frykt for fremtiden og de voksne. Øverst til venstre i oppslaget utvikler en tonerække seg fra å være brunaktig, svak og utydelig til å bli tydeligere og kaldere lyseblå. Verbalteksten forteller oss at «Nu spiller orkesteret for alvor» (30). I likhet med sirkusmotivene fremstår referansene til musikk i verbaltekst og gjennom tonerækker i oppslagene (15, 16, 21, 30 og 31) som noe tru-

ende som hører voksenlivet til.¹ Når musikken «brager løs», blir barna «jaget ud i mørket» (31). Spørsmålet som vekkes, er om barna i leiren - og i overført betydning, barn og unge i dagens samfunn - har noe valg, eller om de er tvunget til å være med på notene. Med musikken antydes det at det å bli voksen i stor grad handler om å spille sin rolle og sette fellesskapets behov over ens egne. Dette er mentaliteten Hilt, Søreide og Rise (2018a og b) fant sterkt uttrykt i fagfornyelsen, og som også kan være forklaringen på at skolen er vanskeligst for de som ikke klarer å gå i takt (Ridar & Ertesvåg, 2018).

Om vi følger de to av barna i *Lejren* som verken uteksamineres eller forsvinner, Harry/3-15 og John/3-16, ser vi hvordan voksenverdenens roller tvinger seg på barna. Harry/3-15 finner en dag et ekorn (25). Når en voksen oppdager ekornet, havner John/3-16 i «Hullet», mens Harry/3-15 får velge om han vil ta imot en voksenjakke:

*Tre-femten kan selv bestemme,
det er dig, det drejer sig om, Harry, dit liv,
det er svært at tage helt alvorligt,
at det kun er det, han vil, der betyder noget,
men han tager imod jakken. (28)*

Illustrasjonen på oppslag 28 (fig. 7) viser hvordan Harry/3-15 tar imot jakken han får fra en glisende klovn. Som en indikasjon på at Harry/3-15 faktisk har blitt voksen, har han nå fått et mandig kjeveparti. Fartslinjer antyder at han kjapt går videre inn i fremtiden med et nøkkelknippe i hånda. Verbalteksten forteller oss at mens Rakel/3-14 fryser, er Harry/3-15 «ligeglad. Han er varmt klædt på nu» (28). Hans frie valg er altså egentlig et resultat av en form for tvang - enten kommer man i Hullet og fryser, eller man blir voksen og varm. Det Harry/3-15 vil, er egentlig det *de voksne* vil. Jakka symboliserer at å bli voksen handler om å være konform - og om å få det komfortabelt.

På oppslag 29 kommer Harry/3-15, i åpen voksenjakke og med nøkkelknippet dinglende i hånda, spankulerende ut fra en kald, blå bakgrunn på oppslaget høyreside - som ettertrykkelig er etablert som bokas vokseside. På oppslaget venstreside, barnesiden, sitter John/3-16 sammenkrøket i en boks med en stor hengelås på toppen og med en hvit fugl ved føttene. John/3-16 sitter i Hullet fordi han ikke vil eller klarer å tilpasse seg, og isolasjon er som kjent en effektiv straffemetode. Men John/3-16 «er vant til at være spærret



Figur 7. Oppslag 28 (K. & Karrebæk, 2011).

inde. Hjemmefra. Og i skolen. Det rører ham ikke. Bare han kan være sig selv» (29). Fordi John/3-16 holder sin personlige integritet høyere enn å være en del av fellesskapet, er han ikke så lett å manipulere gjennom påtvunget utenforskap:

*Han holder af ensomhed.
Og snehejrer.
Han nyder at være alene
og er ligeglad med, hvornår de lukker ham ud.
Han vil sætte et sørgeligt ansigt op,
så de rigtigt kan se,
at opdragelsen har båret frugt. (29)*

Ved å gjøre *indre motstand* undergraver John/3-16 de voksnes autoritet uten at de vet det - men han har likevel begrenset makt til å skape reell endring.

Når de andre uteksamineres, viser illustrasjonen at John/3-16 sitter igjen på et toalett bak døra inne i brakka og biter seg i armen (fig. 8). Verbalteksten forteller oss at han søker tilflukt i sitt indre: «Tre-seksten sitter helt stille, han vil mindes noget godt, snehejrer» (31). Vi får vite at han fryser (32), noe som kan innebære at han er den av alle barna som klarer å stå i vonde følelser. I ny Overordnet del heter det at «[d]anning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» og at «skolen skal formidle verdien og betydningen av

en lyttende dialog for å takle motstand» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Det læreplanen imidlertid ikke sier noe om, men som *Lejren* får frem, er at det *koster* å ikke finne svar, samt at det innimellom er skolen som gir eleven inntrykk av å ha feil, og som yter motstand, heller enn å gå i dialog.

Identitetsutvikling og livsmestring

Det å stå imot det kollektive presset er så krevende at ikke engang John/3-16 til slutt husker hvem han er: Han «kan ikke komme på sit navn» (33). Fordi navnene på personene gradvis erstattes med tall, må man som leser i økende grad bla tilbake for å oppklare hvem av barna som omtales eller er illustrert. Dette grepet overfører

det etiske ansvaret for barnas sårbarhet til leseren, da leseren selv risikerer å bli en overgriper på linje med de voksne i boka ved å glemme barnas navn og på den måten «akseptere» leirens nummerering og avindividualisering av barna. Leseren løper altså en risiko for selv å opprettholde systemets dehumaniserende mekanismer. (Olsen, 2021, s. 178)

Mens norskfaget ifølge LK20 skal bidra til «identitetsutvikling», «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og [...] ruste dem til å delta i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), viser *Lejren* via allegoriens omvei at utdanningsinstitusjoner kan ha motsatt effekt. Og når



Figur 8. Oppslag 31 (K. & Karrebæk, 2011).

leseren i økende grad må kjenne på at det kreves egeninnsats for ikke å bli medskaper av denne effekten, minner det oss om at slik er det også i virkeligheten - for lærere i skolen.

Siden John/3-16 ikke har fulgt de voksnes flokk, må han forme fremtiden sin selv. Dette ser vi også av illustasjonen på oppslag 35. Her ligger de hjerteformede bladene som på oppslag 1 var uniformsjakkerøde, flate og bronsefargede på bakken under en like bronsefarget himmel, og av de bukestripede blomsterbelgene er det bare én som står delvis oppreist. Landskapet er åpent, og det står en langbent hvit snøhegre på marken, med nebb og blick rettet ut mot høyre, mot voksensiden. Da John/3-16 kom til leiren, undret han seg: «Måske er her hejrer» (2), og da han satt i Hullet, trøstet han seg med tanken på denne fuglen. Mens de voksne kunne ta ekornet til Harry/3-15 og kaste det vekk, har de ikke engang kunnet vite om snøhegren som i fantasien sitter sammen med John/3-16 i Hullet (29). Og det de voksne ikke har visst om, har de heller ikke kunnet ta fra ham eller ødelegge.

I bokas kontekst innebærer bildet av snøhegren for John/3-16 en konstant som forbinder fortiden, nåtiden og fremtiden med hverandre - en forbindelse Jürgen Straub (2002, s. 57) påpeker er nødvendig for kunne ha en stabil identitetsfølelse. Vi kan også merke oss at John/3-16 ikke bare er den eneste som forlater leiren uten å bli verken skjelettskygge eller voksen. Han er

også den eneste som bevarer hukommelsen om hva han heter - riktignok fordi en skjelettskygge (Anton/3-13) minner ham om det: «Hvad var det spøgelset havde hvisket? Jo ... Joh? John! Så går han, John» (35). I LK20 er det som nevnt et skjerpert fokus på at man i skolen skal øve opp barn og unges evne til kritisk tenkning. *Lejren* peker på at man også bør oppmuntre barn til *kreativt* å forfølge ideer og tanker de selv opplever som meningsfulle - slik John/3-16 opplever hegren som meningsgivende. Dette perspektivet er også dekket i ny Overordnet del, der det heter at «[k]ritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

For norskfaget gjelder det at læreren skal «legge til rette for at elevene lærer gjennom å få prøve seg fram og bruke kreativitet og fantasi i arbeidet med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). I en gjennomgang av «sentrale stridsemner i norskfagets nyere historie» forklarer Laila Aase at i konkurransen mellom ferdighets- og kulturfaget norsk, så er det «[s]lik det nå kan se ut, [...] kulturfaget norsk som er mest utsatt og som trenger støtte» (Aase, 2019, s. 25). Med *Lejren* som målestokk kan man likevel lure på om et økt fokus på ferdigheter og kreativitet i skolen kan være mer demokrati- og helsefrem-

mende enn fokuset på kultur - om det da er slik at man kan ha det ene uten det andre. Kreativitet trenger rammer, og muntlige og skriftlige ferdigheter forutsetter språk og kultur. Ergo fremstår ferdighets- og kulturfagkonflikten som fundert på et kunstig skille mellom to deler av en helhet. Man må også spørre seg hva man trenger kreative unge for - om ikke for å takle fremtidens utfordringer. Nytteperspektivet synes altså vanskelig å komme bort fra.

Historien som i *Lejren* fortelles om John/3-16 og de andre barna, antyder at vi risikerer å få et strømlinjeformet og usunt samfunn, dersom skolen tvinger barn til å tilpasse seg og reproducere allerede eksisterende tanke- og handlingsmønstre, heller enn å oppmuntre til selvstendig tenkning og kreativitet. *Lejren* slutter imidlertid ikke når John/3-16 forlater leirområdet, men på oppslaget etter, der tre linjer fra bokas begynnelse gjentas: «Og nu skinner solen. Det er sommerferie og sidst på eftermiddagen. Børnene ankommer i busser og togvogne ...» (36). Dermed antydes det at utdannelsen av nye voksne fortsetter syklisk. Det gis heller ikke noe klart bilde av hvilken fremtid som venter John/3-16 utenfor det konforme voksensamfunnet.

Utdanning og helse

Lejren reiser spørsmål uten å gi klare svar, også gjennom bruken av intertekstuelle referanser. For eksempel kan navnet John/3-16 være en referanse til vers 3,16 i Johannesevangeliet: «For så høyt har Gud elsket verden at han ga sin Sønn, den enbårne, for at hver den som tror på ham, ikke skal gå forta, men ha evig liv». Dette verset presenterer selve forutsetningen for kristendommen, hvis verdigrunnlag formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1) som nevnt fastslår som grunnleggende for LK20. Bibelveset antyder, sammen med det kryptiske fyndordet «Kærligheden besejrer alle» (5), at den problematiske relasjonen mellom voksne som - i kjærlighetens navn - tror de vet best, og barn som ofres for en høyere hensikt, er selve hjørnesteinen i kulturen boka relaterer til. Slik sett kan *Lejren* både brukes som en inngang til kritisk refleksjon over spesifikke kulturelle verdier som ligger til grunn for norsk læreplan, og over at læreplanen har et kultur- og dannelsesmandat som impliserer at voksne har en enorm diskursiv og reell makt over barn.

I vår analyse av *Lejren* har vi funnet at boka forsvarer barns rett til å være barn. Barndomssynet boka beskriver, er svært negativt og preget av K. og Karrebæks kritiske holdning til at barn og unge i for stor grad tvinges inn i visse måter å være og tenke på, ved at livene deres institusjonaliseres. Bokas kritikk av barndommens rammer kan hjelpe oss til å utvikle forståelse for barn og unge som utsettes for et institusjons- og kulturdrevet press som levner lite rom for individuelle karaktertrekk uten potensiell nytte i et

fremtidig voksenliv. Hilt, Søreide og Rise (2018a og b) er ikke alene om å mene at LK20 kan legge opp til et slikt press, og bekymringen gjelder særlig muligheten for at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring vil kunne føre til et større press på barn og unge om å mestre og regulere negative følelser (Glorvigen, 2018, Holterman & Vedvik, 2020, Nohre-Walldén, 2019). Barn kan stå i situasjoner som er så krevende at det er både unaturlig og usunt for dem å regulere bort følelsene sine, og det nye helsefokuset i skolen kan føre til økt belastning på barna.

Lejren kan åpne øynene våre for at effekten av enkelte planer og praksiser kanskje ikke er positiv, selv om intensjonen er god. Boka kan også få oss til å reflektere over at praksiser kan ha en lang historie som det ikke er så lett for oss å endre eller engang få øye på og betrakte med et kritisk og konstruktivt blikk - de ligger i kulturen. I LK20 kan det se ut til at man har forsøkt å innnta en konstruktiv og kritisk utenifraposisjon. Men selv økt oppmerksomhet omkring temaer som folkehelse og livsmestring kan - stikk i strid med alle gode intensjoner - føre til større prestasjonsjag og mer stress for enkelte unge. En slik uønsket effekt er det viktig at nåværende og kommende lærere er klar over. Og med en slik bevissthet finnes det rom i den nye læreplanen for at den kan utgjøre en positiv forskjell for barn og unges liv og helse.

Litteratur

- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2015). Barnelitteratur før og no. I T. Birkeland, I. Mjør & G. Risa (Red.), *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar* (s. 13-33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Diseth, T.H. & Førde, S. (2017, 08. september). Kan skolen gjøre barn syke? *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/kan-skolen-gjore-barn-syke/68672530>.
- Dymel-Trzebiatowska, H. (2016). Visual Representations of War in Polish and Scandinavian Picturebooks. A Metaphorical Perspective. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(34), 118-131.
- Glorvigen, M. (2018, 11. august). Generasjon prestasjon junior. *A-magasinet*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/J1yB57/Generasjon-prestasjon-junior>.



- Gubar, M. (2016). The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8(1), 291-310. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/112618>.
- Gubar, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457.
- Heie, M. (2019, 17. oktober). Læreplanene speiler samfunnet. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/lareplanene-speiler-samfunnet/>.
- Hermansson, K. (2014). Inkompetenta vuxna och kompetenta barn: En framträdande tematik i 2000-talets skandinaviska bilderbok. *Tidsskrift för litteraturforskning*, 2, 21-34.
- Hilt, L., Søreide G. E. & Riese, H. (2018a). Narrow Identity Resources for Future Students: The 21st Century Skills Movement Encounters the Norwegian Education Policy Context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384-402.
- Hilt, L., Søreide G. E. & Riese, H. (2018b, 22. august). Fremtidens idealelev er et overmenneske. *BT*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/KvAR0o/fremtidens-idealelev-er-et-overmenneske>.
- Holterman, S. & Vedvik, K. O. (2020, 16. mars). Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>.
- Information. (2010, 19. mars). Må man slukke lyset, før det er blevet tændt? *Information*. Hentet fra <https://www.information.dk/kultur/2010/03/maa-slukke-lyset-foer-blevet-taendt>.
- Oscar, K. & Karrebæk, D. (2011). *Lejren*. København: Høst & Søn.
- Oscar, K. & Karrebæk, D. (u.å.) *Lejren*. Oscar-k.dk. <https://www.oscar-k.dk/video/player-lejren.html>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.

- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: Thomas Bassett.
- Nohre-Walldén, G. (2019, 15. mars). Mestrer du livet, lille venn? *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2019/mars/mestrer-du-livet-lille-venn/?fbclid=IwAR1bW_2FSzJU9ACiVBZkb67qCT9bjopK9i3LVpt3GvACD8HR-La8nKhNgNBQ.
- Olsen, L.W. (2021). Barndommen overgår alle. Sårbarhet, makt og etisk investering i *Lejren* av Oskar K. og Dorte Karrebæk. I A.M. Dancus, S.H. Linhart & A.B. Myhr (Red.). *Litteratur og sårbarhet* (s. 161-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Qvortrup, J. (2021). Forord. I I.K. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 7-9). Oslo: Gyldendal.
- Qvortrup, J. & Kjørholt, A.T. (2004). Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten. En prosjektbeskrivelse. *Barn*, 1, 7-26.
- Ridar, T. & Ertesvåg, F. (2018, 30. september). Barnepsykiatere slår alarm: Barn helt ned i førskolealder blir syke av stress. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/8w8MER/barnepsykiaterne-slaar-alarm-barn-helt-ned-i-foerskolealder-blir-syke-av-stress?fbclid=IwAR0eA-AfacsW7JUgeSkk-c3LphXWzJstdBmjKNuChKkQAbf2k6Kea41bq-g>.
- Samoilow, T.K. (2019). Konsentrasjonsleir som metafor i skandinaviske bildebøker. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(10), 1-17.
- Skyggebjerg, A.K. (2011). Vidnesbyrdlitteratur for børn: Skildringen af ekstreme barndomsoplevelser og overgrep i aktuelle danske børnebøger. I B. Markussen (Red.), *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen. Festskrift til Rolf Romøren* (s. 247-256). Kristiansand: Portal.
- Straub, J. (2002). Personal and Collective Identity. A Conceptual Analysis. I H. Friese & A. Assmann (Red.), *Identities. Time, Difference, and Boundaries* (s. 56-76). New York: Berghahn Books.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>.

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*, (s. 13-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Fotnoter

1 Musikkens truende effekt kan sies å komme enda sterkere frem i lydinnspillingen av bildeboka, som ligger på Oscar K. sin hjemmeside (K. & Karrebæk, u.å.).

VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN 2021

LEIAR

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMAR

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk,
avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjellbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.
dagrun.skjellbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skriventeret Trondheim, NTNU.
Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet.
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking.
nina.goga@hvl.no



Annika Bøstein Myhr

Annika Bøstein Myhr er professor i norsk og norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, der hun er programansvarlig for Master i språkdidaktikk. Myhr har doktorgrad i allmenn litteratur, har redigert *Twist* (2021) og er medredaktør i *Negotiating Identities in Nordic Migrant Narratives* (2022, med Lane og Kjelsvik) og *Litteratur og sårbarhet* (2021, med Dancus og Linhart).



Linn Amundsen Falao

Linn Amundsen Falao (USN), er utdannet lektor i norsk og samfunnsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. I masteroppgaven «Elevs møte med en analysemodell. Analysearbeid med multimodale tekster i klasserommet» (2019) undersøker hun hvordan vi kan forbedre elevs kritiske literacy gjennom analyse av multimodale tekster.



Hege Cecilie Eken Tambala

Hege Cecilie Eken Tambala (USN) er utdannet lektor i norsk og samfunnsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. I masteroppgaven «Gjennom ungdommens øyne» (2019) undersøkte hun ungdommers møte med bildebøker med fokus på tolkningspotensial og meningsskaping. Siden 2017 har hun jobbet som lærer på ungdomsskole.



Inger-Martha Skjelland Vines

Inger-Martha Skjelland Vines har en mastergrad i profesjonsrettet pedagogikk med fordypning i norsk fra USN. Masteroppgaven hun skrev i 2021 var knyttet opp til CAiTE-prosjektet og er en samtaleanalytisk undersøkelse av lærers korrigering av elevsvar under muntlig avgangseksamen i norsk. Inger-Martha er for tiden i permisjon.