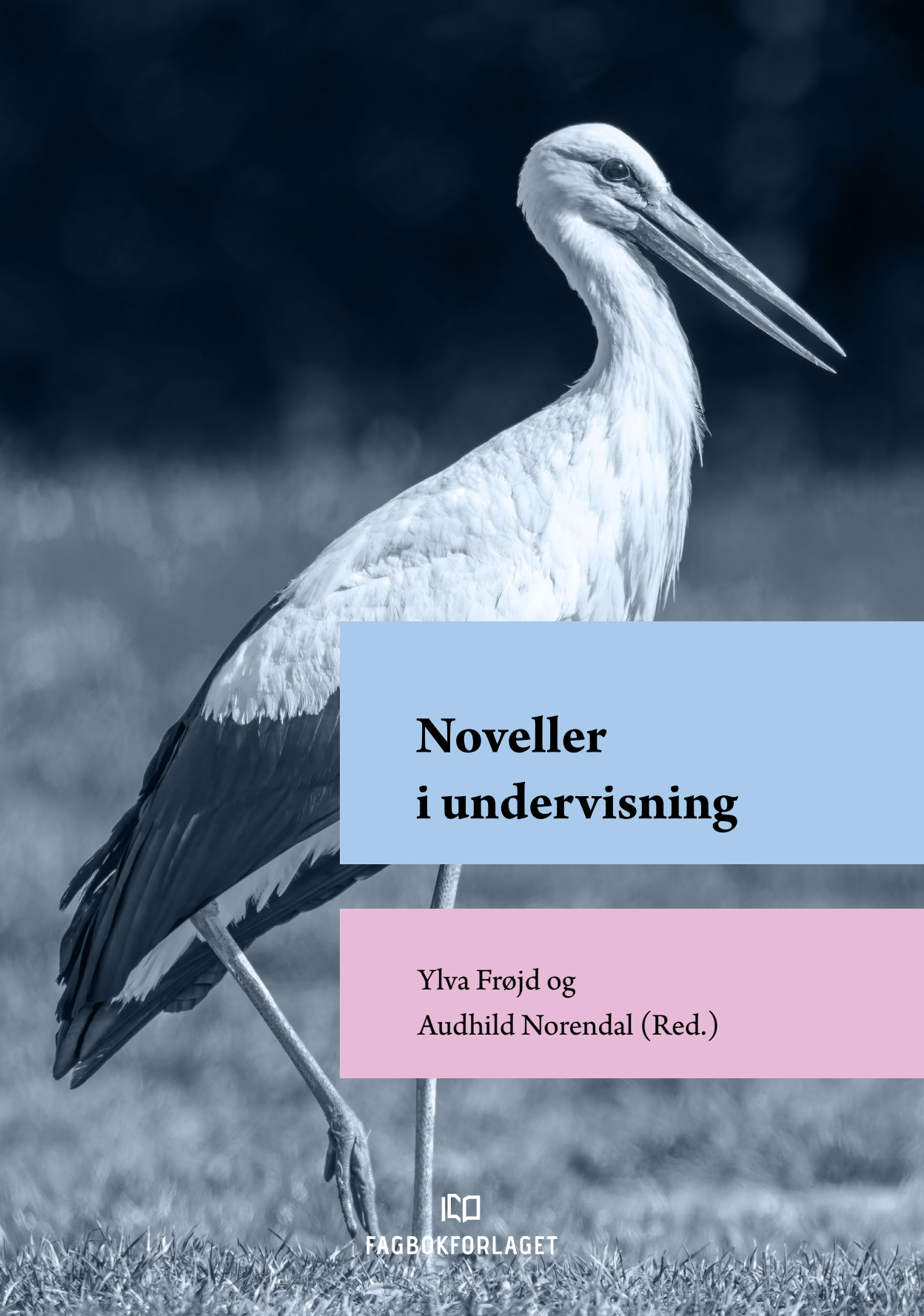




Noveller i undervisning

Ylva Frøjd og
Audhild Norendal (Red.)



FAGBOKFORLAGET

Noveller i undervisning

Noveller i undervisning

Ylva Frøjd og
Audhild Norendal (Red.)



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2025 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Ylva Frøjd og Audhild Norendal 2025.
Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2025.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Universitetet i Sørøst-Norge, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Agder, Universitetet i Innlandet og Universitetet i Stavanger.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6066-9

ISBN digital utgave: 978-82-450-5324-1

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa6509>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Sats: ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Med antologien *Noveller i undervisning* ønsker vi å utforske novellesjangerens mangfold og kompleksitet, samt hvordan novellens mangefasetterte uttrykk gjør den særlig egnet i litteraturundervisningen. I skolen brukes ofte et smalt utvalg noveller som passer til forhåndsbestemte sjangertrekk. Et mål med antologien er å vise at noveller ikke kan reduseres til et sett med sjangertrekk; noveller må utforskes med en sensitivitet for den konkrete teksten.

Inspirasjonen til denne antologien kom opprinnelig fra lesingen av Åsfrid Svendsens *De ti sannheter* (2007). I boken demonstrerer Svendsen eksemplarisk hvordan litteraturteori kan anvendes til å åpne et utvalg av Torborg Nedreaas' noveller. Dette skapte ideen om en antologi kun viet lesinger av noveller, hvor også novellens didaktiske muligheter ble belyst og drøftet.

Ideen ble videreutviklet i forskningsgruppen Litteratur og Litteraturredidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, med innspill om å undersøke ulike typer noveller – novellefilm, spillnoveller og digitale fortellinger – for å vise bredden i sjangeren.

Tidligere litteratur om novellen har gått i dybden på utvalgte forfattere (som hos Svendsen), eller noveller har blitt brukt som eksempler på trekk ved episke tekster uten litteraturredidaktiske drøftinger. Innenfor litteraturredidaktikken har antologier gjerne et eget kapittel om noveller, men begrenset plass til å gå i dybden på litteraturens egenart. Skrivetidaktikken omhandler både struktur og innhold i noveller, men uten å tilby teoretiske perspektiver på lesing av noveller.

På bakgrunn av vår egen erfaring fra skolen og norskfaget i lærerutdanningen ser vi et behov for nye lesinger hvor selve novellesjangeren står i sentrum, med litteraturredidaktiske innganger til noveller i undervisning.

Vi ønsker å takke alle bidragsyterne for engasjement og innsats, og for at dere har gjort denne antologien mulig. Takk til Universitetet i Sørøst-Norge, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Agder, Universitetet i Innlandet og Universitetet i Stavanger for økonomisk støtte til utgivelsen. Vi retter en spesiell takk til forskningsgruppen vår ved Universitetet i Sørøst-Norge: Litteratur og litteraturredidaktikk.

Ylva Frøjd og Audhild Norendal
Drammen og Porsgrunn, august 2025

Innholdsfortegnelse

1		
Innledning		11
<i>Ylva Frøjd og Audhild Norendal</i>		
 DEL 1		
NOVELLEN OG MAKTRELASJONER		29
2		
Menneske, natur og myter		31
Johannes V. Jensens slavebilde i «Forsvundne Skove»		
<i>Elisabeth Oxfeldt</i>		
3		
Skjorter med ruter		51
Arbeiderklasse og maskulinitet i Jan Kristoffer Dales «Arbeidsnever» (2016)		
<i>Ylva Frøjd</i>		
4		
«Till varje pris inte för tam»		69
En økokritisk lesing av «Ekorren» av Tove Jansson		
<i>Audhild Norendal</i>		
5		
«A Margit ser lengst»		89
Om mobbing og utenforskap i Alf Prøysens novelle «Marken»		
<i>Ingrid Ertzeid</i>		
 DEL 2		
NOVELLEN OG DET USAGTE		109
6		
Ironisk (u)moral i skoleklassikeren «Karen»?		111
Litteraturundervisning som moralfilosofisk refleksjon		
<i>Marianne Furumo</i>		

7

Som en stopper i skogen og spør om veien 131

Dialog i og om tekst i kontekst

Liv Cathrine Krogh

8

«Jeg vet ikke bestemt, hvoraf dette sorte solskinn kommer» 149

Om gotikk, vaklende virkelighet og mystikk i Sigurd Mathiesens

«Den sorte uge» (1903)

Svein Henrik Nyhus

9

Krenkelser og humor i noveller av Kjell Askildsen og Mikkel Vika 169

Annika Bøstein Myhr og Harald Bergh

10

Mødrene til Hardanger 189

Ingjerd Gulestøl

DEL 3

NOVELLEN I NYE MEDIER 207

11

Novellen «Grisen» av Lars Saabye Christensen og dens adaptasjon 209

Siri Nergaard

12

Novellefilmen, seksualitet og kritisk påkobling 229

Adriana Margareta Dancus

13

Å spille mellom linjene 247

Om spillnoveller i skolen

Magnus Sandberg

14

The short story beyond print media 269

Digital narratives and affective learning

Jennifer Duggan and Erika Kvistad

DEL 4	
NOVELLEN I KLASSEROMMET	289
15	
Novellens didaktiske potensial som faglig problem	291
<i>Atle Skافتun</i>	
16	
Motstand og substans i en litterær samtale om novellen «Veslebror og Karlson»	313
<i>Åsmund Hennig</i>	
17	
Hva kan novellelesingen bidra med?	333
Noveller som inngang til tverrfaglige temaer i norskfaget	
<i>John Brumo og Yvonne Albrigtsen</i>	
Etterord	
Novellas muligheter	355
<i>Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy</i>	
Forfatterromtaler	365

1

Innledning

Ylva Frøjd og Audhild Norendal

Novellen er en kjær og populær sjanger i språkfagene i skolen. Den korte prosateksten kan som regel leses uten pause og blir mye brukt som modell for analyse og egen skriving for elevene. I skolen brukes ofte et smalt utvalg noveller som passer til forhåndsbestemte sjangertrekk. Det er derfor kanskje et behov for å utvide utvalget av noveller og kunnskapen om hvordan vi kan arbeide med noveller i undervisningen.

Et mål for antologien er å vise at noveller ikke kan reduseres til et sett med sjangertrekk, men at de må utforskes med en sensitivitet for den konkrete teksten. I tillegg til å undersøke teksters form, kan analytiske innganger også være å utforske tematikker på tvers av tekster.

Et litteraturredidaktisk siktemål er å synliggjøre hvordan lesing og arbeid med noveller kan bidra til kritisk lesing. I norskfaget er kritisk lesing formulert som et kjerneelement: kritisk tilnærming til tekst (LK20). Dette kjerneelementet er ofte forstått som «kritisk literacy», som legger vekt på at elevene skal utvikle kritisk tekstkompetanse i møte med sakprosatexter. Antologien belyser hvordan litteraturvitenskapelige tradisjoner for kritisk lesing kan bidra inn i litteraturredidaktikken, og hvordan novellesjangeren egner seg til å styrke elevenes kritisk-analytiske evner.

Novellen er en sjanger med lange tradisjoner, og det er vanlig å regne Giovanni Boccaccios *Dekameron* (ca. 1353) som den første novellesamlingen. I forordet til *Dekameron* foreslår Boccaccio flere ulike betegnelser på sin samling med hundre fortellinger, blant annet novelle (av latin: «nyhet»), og dette sjangernavnet har blitt stående. Som teksttype er novellen enda eldre. Det finnes for eksempel flere historier i Det gamle testamentet i *Bibelen* som har flere av novellens særtrekk (Lothe mfl., 1997, s. 176).¹

Tradisjonelt har novellebegrepet blitt brukt om episke tekster, og sjangeren er definert av tekstens lengde: Novellen er lenger enn anekdoten og kortere enn romanen (se for eksempel Svensen, 2007; Aarnes, 1967). Hvor skillet skal gå mellom en kort roman og en lang novelle, er vanskelig å si. Vi støtter oss ofte til utgivers sjangerbetegnelse, slik at for eksempel Agata Kristofs *Analphabeten* (2021) på 80 sider og Ylva Ambrosia Wærenskjolds *Kom hjem når sorgene har løpt forbi* (2013) på 85 sider blir lest som romaner, mens Hans Herbjørnsruds

1 For en kort historisk gjennomgang av novellens utvikling, se for eksempel Gullestad, 2018.

«Dubletter» på 66 sider fra *Han* (1987) og Heidi Marie Krizniks «På vei til Max» (2025) på hele 117 sider, leses som noveller.

Novellens lengde handler imidlertid ikke bare om antall boksider, men også om at en relativt kort tekst kan ha en særegen skrivestil og effekt på leseren. Derfor er det også et kjennetegn ved novellen at den har en konsentrert form. Åsfrid Svensen beskriver det slik: «begrensningen i omfang nødvendiggjør konsentrasjon og økonomisering med virkemidlene. Novellen komprimerer, velger ut det særlig meningsbærende, og dyrker antydningens kunst» (Svensen, 2007, s. 132).

Den effekten novellen kan ha på leseren, kan skyldes både stil og innhold, men også det faktum at noveller ofte kan leses i ett strekk uten avbrudd; det forfatteren Edgar Allan Poe beskriver som å lese i «one sitting» (2009, s. 62). Med henvisning til Poe skriver Anders M. Gullestad at en kort tekst (for eksempel en novelle) gjør noe annet med oss som lesere enn en lang tekst (for eksempel en roman). «Der romanen er kjennetegnet av sin ekspansive karakter, kjennetegnes novellen av at den konsentrerer seg om det vesentligste» (Gullestad, 2018, s. 41).

Vi kan dele noveller og novelleteori inn i to tradisjoner eller retninger: 1) novelletradisjonen etter Goethe og 2) amerikanske *short stories*. Goethe skal ha sagt i en samtale i 1827 de nå berømte ordene at en novelle er «en inntruffet uhørt begivenhet» (Bredsdorff, 1994, s. 69).² Begivenheten omkalfatrer et miljø, en hverdag, et verdisystem eller en norm.

Åge Henriksen beskriver det slik: «Begivenhederne er fremmede, uordnede, uønskede for den ordnede, kendte formålsverden, de bryder ind i. [...] Den skaber forvirring som en stok i en myretue» (Henriksen, 1971, s. 71). Begivenheten, som på en eller annen måte oppleves som uhørt, kan overvinnes gjennom at det opprettes en ny orden, at det fremmede drives ut igjen, eller at begivenheten triumferer og framkaller totalt sammenbrudd for den opprinnelige ordenen.

Mens Henriksen bruker metaforen «stokk i en maurtue» for å beskrive novellen i tradisjonen etter Goethe, benytter B. M. Éjxenbaum metaforen «å klatre opp en fjelltopp for å få utsikt fra et høyt punkt» om *short stories*

2 «Denn was ist eine Novelle anders als eine sich ereignete unerhörte Begegnheit». Det er den uhørte begivenheten som her skiller novellen fra en fortelling

(Éjxenbaum, 1994, s. 82).³ Han skriver at der romanen må ha en slags nedstigning etter et klimaks, er det naturlig for en *short story*, eller novelle, å slutte på et høydepunkt. Novellen får dermed en abrupt avslutning og kan romme et element av sjokk eller overraskelse: «Like a bomb-dropped from an airplane, it must speed downwards so as to strike with its war-head full-force on the target» (Éjxenbaum, 1994, s. 81).

I opplister og drøftinger av sjangertrekk i noveller, inkludert denne, er utfordringen at det finnes unntak fra alle regler. «Poenget er at for hvert kjennetegn novelleteoretikerne setter opp – utover lengden – vil man høyst sannsynlig kunne finne en mengde unntak så snart man viser til faktiske tekster», skriver Gullestad (2018, s. 43). Aasta Marie Bjørvand Bjørkøy demonstrerer i *Norske noveller* (2023) hvordan typiske sjangertrekk kan problematiseres. Bjørvand strukturerer sitt kapittel «Novellas trekk og muligheter» etter følgende sjangertrekk: Novella er kort, novelleåpninger, frampek, kort tidsrom, begrenset plass, få personer, enhetlig handling, uhørt begivenhet, fortetning og intensitet, spenningskurve og vendepunkt, novellas slutt (Bjørkøy, 2023, s. 5). Gjennom å undersøke et utvalg norske noveller viser Bjørkøy hvordan sjangertrekkene delvis realiseres, men også eksperimenteres med og brytes.

Novellen i skole og lærerutdanning

I det litterære kretsløpet havner novellen ofte i skyggen av romanen, noe Bjørkøy også påpeker (2023, s. 10). I denne sammenhengen har lesning av romanutdrag i litteraturundervisningen vært debattert (Kjelen, 2013; Penne, 2012; Aamotsbakken, 2018). Sylvi Penne påpeker at lesing av romanutdrag er didaktisk problematisk. Hun framhever spesielt at utdrag sjelden er tilstrekkelige for en helhetlig forståelse av verket. Emosjonelt engasjement skapes av leserens konstruksjon av helheter, og utdragslesing blir dermed mer overfladisk lesing (Penne, 2012, s. 166). Andre har rettet kritikk mot at utdragslesing

3 «The novel is a long walk through various localities with a peaceful return trip assumed; the short story – a climb up a mountain the aim of which is a view from on high».

medfører at de litterære opplevelsene lett overskygges av et forfatter-, form- og periodefokus (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

De utfordrende sidene ved bruk av romanutdrag i litteraturundervisningen taler for å gi novellen en framtrедende plass. Det korte formatet egner seg godt for lesing i klasserommet. Det er begrenset hvor mange hele romaner elevene får lest gjennom skolegangen, og dybde bør balanseres med bredde. Ved å lese et bredt utvalg noveller får elevene anledning til å bli kjent med flere forfattere, ulike litterære perioder og et mangfold av motiver og tematikker.

Læreplanene før innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ga tydelige føringer for litteraturutvalget i skolen. L97 for grunnskolen og Reform 94 for videregående skole la stor vekt på den nasjonale kulturarven, med konkrete anvisninger om hvilke forfattere elevene skulle lese eller som burde være representert i tekstutvalget. Noveller hadde en uttalt plass, da elevene skulle lese et bredt utvalg noveller (L97; R94).

Med Kunnskapsløftet forsvant forfatternavnene fra læreplanene, og i dagens LK20 nevnes noveller eksplisitt bare i to kompetansemål. Etter 10. trinn skal elevene kunne sammenligne og tolke romaner, noveller og lyrikk ut fra ulike kontekster, mens de etter Vg3 studieforberedende skal kunne analysere og tolke de samme sjangrene på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag (Utdanningsdirektoratet, 2025). Utover disse målformuleringene gir læreplanen frihet til den enkelte lærer når det gjelder valg av noveller og arbeidsmåter.

Siden Kunnskapsløftet ikke spesifikt nevner hva som skal leses, blir det ofte lærebokas valg og prioriteringer som legger premissene for tekstvalgene i klasserommet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013; Aamotsbakken, 2011). Novellesjangeren er gjerne godt representert i lærebøkens tekstsamlinger, og det er også gitt ut egne antologier med noveller for bruk i skolen (Garthus et al., 2018). Det kan se ut til at lærebøkens tekstsamlinger etablerer en egen skolekanon (Skau & Blikstad-Balas, 2019; Aamotsbakken, 2003, 2018).

Bente Aamotsbakken beskriver skolekanonen som en snevrere kanon enn den generelle, siden den består av et mer begrenset tekstutvalg, og at tekstene gjerne er valgt på bakgrunn av didaktiske og pragmatiske hensyn. Hun kaller samtidig skolens kanon den viktigste kanon i vår tid, fordi den er allemannseie, i form av at store deler av de som vokser opp blir introdusert for den (2003, s. 9).

Hvilke noveller inngår så i skolens litterære kanon? Dette endrer seg naturligvis over tid, ettersom noen faller fra mens andre kommer til. Studier viser likevel at 1800-tallslitteraturen og det moderne gjennombruddet fortsatt står sterkt både på ungdomstrinnet og i videregående skole (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skau & Blikstad-Balas, 2019). En kvalitativ undersøkelse fra 2019 om hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskfaget i videregående, viser at «Karens jul» av Amalie Skram, «Karen» og «En god samvittighet» av Alexander Kielland, «Luren» av Mauritz Hansen og «Faderen» av Bjørnson er de mest leste novellene.

Et sentralt spørsmål er hva som utgjør disse tekstenes særegne didaktiske potensial, og hvilke andre noveller som fortjener en plass i skolekanonen. Det finnes imidlertid lite forskning som direkte drøfter disse spørsmålene, særlig når det gjelder inkludering av nyere norske og internasjonale noveller.

Hvordan arbeides det med noveller i klasserommet? Det finnes få studier som belyser dette, men den mye omtalte LISA-undersøkelsen, som bygger på 178 filmede norsktimer på ungdomstrinnet, dokumenterer at det dreier seg om et smalt repertoar, og at novellene primært brukes til å vise fram typiske sjangertrekk og virkemidler. Novellene benyttes ofte kun som modelltekster og utgangspunkt for elevenes egen skriving (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Det kan derfor være på sin plass å forsøke å tenke didaktisk nytt og annerledes om novellens potensial i litteraturundervisningen.

Det er også få norske studier som sier noe om hvilken plass novellen har i lærerutdanningen. Edvard Beyers *Perler i prosa. Norske noveller* (1966) har lenge hatt en kanonisert status ved at den over flere tiår har vært på pensumlisten ved mange lærerutdanningsinstitusjoner. I dag finnes det ingen slike antologier til bruk ved lærestedene, og det finnes heller ingen helhetlige lærebokframstillinger av sjangeren tiltenkt lærerutdanningen.

Enkelte lærebøker for norskfaget har imidlertid egne kapitler om novellesjangeren. *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* inneholder et kapittel som er en analyse og tolkning av Dag Solstads *Novelle* (Torsen, 1999). *Ungdomslitteratur – ein innføring* har et kapittel der noveller for ungdom drøftes, med særlig vekt på kjærlighet og krim, og hvordan noveller kan brukes i klasserommet (Grøntoft, 2014). Den nyere læreboka for grunnskolelærerutdanningen, *Norsk 5-10 Litteraturboka*, har også et eget kapittel om noveller og novellearbeid, med *Madam Høiers leiefolk* av Amalie Skram og *Kunsten å myrde* av Cora Sandel som eksempeltekster (Wicklund, 2018).

Muligheter for nye didaktiske innfallsvinkler

Med LK20 ønsker myndighetene igjen å framheve dannelsperspektivet i opplæringen. Reformen fremmer et bredt kompetansebegrep som strekker seg ut over det rent målbare (Kunnskapsdepartementet, 2016). LK20 betraktes av mange som et «verdiløft» fordi den skaper en tydeligere sammenheng mellom opplæringens formål i lovverket, den overordnede delen av læreplanen og kompetansemålene.

Der tidligere læreplaner fokuserte på observerbare kunnskaper, vektlegger de nye kompetansemålene indre prosesser knyttet til opplevelse, erfaring, utforskning, refleksjon og eksperimentering (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Norskfaget skal ifølge den nye læreplanen gi elever tilgang til kulturens tekstmangfold og bidra til språkutvikling for tanke, kommunikasjon og læring. Gjennom kjerneelementet «Tekst i kontekst» understrekes betydningen av at elevene engasjeres i tekstmøter som fremmer undring og innsikt i andre menneskers livsvilkår. Tekstene skal forstås både i lys av sin historiske sammenheng og elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» framhever viktigheten av at elever utvikler evnen til å vurdere teksters påvirkningskraft og troverdighet. Dette elementet understøtter en analytisk og vurderende holdning til tekster, der elevene utvikler en selvstendig tilnærming til det de leser (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Flere mener at kulturfaget og den historiske dimensjonen ved norskfaget er styrket, særlig gjennom kjerneelementet «Tekst i kontekst» (Bakken, 2019; Claudi, 2019; Fodstad, 2019). Novellesjangerens rike forråd av tekster fra både fortid og nåtid konfronterer elevene med noe fremmed som inviterer til innlevelse, men samtidig påkaller en kritisk vurdering. Sjangeren gir mulighet for fordypet historisk forståelse og kan hjelpe elevene til å innse at forholdet til seg selv, andre mennesker og omgivelsene er historisk betinget og foranderlig (Utdanningsdirektoratet, 2025). Noveller fra ulike epoker kan åpne for nye måter å tenke om seg selv, samfunnet og forholdet til naturen på. Slik kan tekstene hjelpe elevene til å se og forstå sin egen samtid med nye øyne.

Læreplanformuleringene viser dermed en dreining mot innholdsmessige og tematiske trekk, snarere enn formelle analyser. Dette kan tolkes som en korreksjon av den overdrevne formalismen som LISA-studien påviser, og antyder en ny litterær faglighet som er mindre opptatt av hvordan litteraturen

er konstruert, og mer fokusert på hva litteraturen gjør – både historisk og samtidig (Claudi, 2022, s. 219).

I engelskfaget ser vi en tilsvarende dreining mot tekstens betydning og kontekst. Kjerneelementet «Møte med engelskspråklige tekster» defineres i læreplanen som et bredt tekstbegrep som omfatter «muntlige og skriftlige tekster, trykte og digitale tekster, grafiske framstillinger, kunstneriske uttrykk og muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Også her understrekes betydningen av at elevene forstår tekster i lys av deres historiske og kulturelle sammenheng.

De tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» setter undervisningen inn i en større samfunnsmessig sammenheng. Disse temaene har klare forbindelser til Wolfgang Klafkis epokale nøkkelp problemer om fred, miljø, sosial ulikhet og menneskelig utvikling (Klafki, 1983). Læreplanens vektlegging av at litteratur kan bekrefte og utfordre elevenes selvilde, gi innblikk i andres livssituasjon og bidra til forståelse av meningsmotsetninger, reflekterer denne samfunnsorienterte tilnærmingen (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Dette perspektivet aktualiserer imidlertid et pedagogisk paradoks: Hvordan kan skolen, gjennom eksplisitt tematisering av samtidens utfordringer, fostre selvstendige, kritisk tenkende individer? Utfordringen blir å fremme grunnleggende verdier uten å ty til moralisering eller enkel holdningspåvirkning (Hansen, 2021, s. 282).

En måte å møte denne utfordringen på er å legge til rette for en åpen og undersøkende tilnærming til de tverrfaglige temaene gjennom skjønnlitteratur. I noveller veksler ofte de sentrale figurene mellom å være aktive og passive, subjekt og objekt for handlingen, og plottet er gjerne bygget opp rundt skifter mellom roller, perspektiver og stemmer. Dette trekket ved novellesjangeren gjør den særlig egnet til å utvikle den kritiske tilnærmingen til tekst som læreplanen etterspør. Hans E. Skei peker spesielt på den nære sammenhengen mellom kortformen og de grunnleggende problemene i menneskelivet: «det alltid er krise og kriseløsning, utprøving og konflikt, kontrast i ei novelle: at det her er meir rom for den einslege røysta som ropar om ikkje i ørkenen så i ytterkantane av tilværet og ber om forståing» (Skei, 1993, s. 35).

Novellesjangeren framstår dermed som en særlig verdifull ressurs i møte med LK20s fornyede dannelsesperspektiv. Gjennom sin kombinasjon av kort-het og kompleksitet, historisk dybde og aktualitet, narrativ spenning og kritisk

distanse, tilbyr den et didaktisk rom der både innlevelse og analytisk refleksjon kan utfolde seg. Sjangerens iboende perspektivskifter og kontrastfylte karakterframstillinger gjør den spesielt egnet til å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse, samtidig som den inviterer til utforskning av grunnleggende menneskelige erfaringer. I spennet mellom LK20s vektlegging av opplevelse og kravet om kritisk tilnærming til tekst, kan arbeid med noveller bidra til en litteraturundervisning som både engasjerer og utfordrer, uten å forfalle til moralisering eller enkel påvirkning.

Om denne boka

Novellen lar seg ikke favne av enkle definisjoner eller kjennetegn. Den har en lang tradisjon og har utviklet seg over tid i ulike retninger. I antologien velger vi å benytte et bredt novellebegrep som inkluderer ulike fortellinger for barn, ungdom og voksne. Felles for tekstene er at de har et relativt kort format. Dette formatet gir novellesjangeren et særskilt didaktisk potensial. Det handler ikke bare om det praktiske ved at tekstene kan leses i ett strekk innenfor en undervisningsøkt, men også om at den knappe formen fordrer en konsentrasjon om det vesentlige og de grunnleggende problemene i menneskelivet.

Denne antologien har som ambisjon å revitalisere og fornye interessen for novellen i skolen og lærerutdanningen. Vi ønsker å utfordre den etablerte skolekanonen og vise hvordan sjangeren rommer et mangfold av stemmer, perspektiver og fortellemåter som fortjener større oppmerksomhet. Bidragene spenner fra eldre og kanoniserte tekster til adaptasjoner, novellefilm og spillnoveller. Antologien inkluderer undersøkelser av noveller på norsk, svensk, dansk og i oversettelse fra samisk og andre språk. Gjennom bokas fire deler belyses novellesjangerens evne til å engasjere, utfordre og åpne for refleksjon rundt sentrale menneskelige erfaringer og samfunnsspørsmål.

Ved å undersøke hvordan noveller i ulike former blant annet tematiserer kjønn, klasse, etnisitet, moral og forholdet til naturen, ønsker vi å synliggjøre flere formål med litteraturundervisningen enn bare sjangeropplæringen. Novellene leses ut fra nye innfallsvinkler og med nye begrunnelser. Vi ønsker

å invitere lærere og lærerstudenter til å gjenoppdage novellesjangeren som utgangspunkt for dypere erkjennelse, etisk refleksjon og kulturell forståelse. Formålet er at denne antologien kan inspirere til å velge et bredere utvalg noveller til litteraturundervisningen og synliggjøre mangfoldet av didaktiske muligheter som ligger i sjangeren. Vi håper at antologien samlet sett kan oppleves inspirerende og nyttig for lærerutdanningsinstitusjonene, lærere ute i feltet og alle andre interesserte i novellesjangerens rike muligheter.

Boka er delt inn i fire hoveddeler. Den første delen, «Novellen og makt-relasjoner», utforsker hvordan noveller fanger inn maktforhold i ulike kontekster. Fra arbeiderklassemenn som forhandler om maskulinitet til skolebarn som navigerer i klassehierarkier, fra koloniale herre-slave-relasjoner til det komplekse spillet mellom menneske og natur. Novellene i denne delen avdekker hvordan hierarkier etableres og opprettholdes, men også hvordan de kan utfordres og omformes. Med sin presise form og skarpe blikk kan novellen synliggjøre det som ofte forblir skjult, enten det er klasserelasjoner, kjønnsstrukturer, mobbing eller menneskets dominans over naturen. Slik tematiserer bidragene i denne delen hvordan noveller gjennom konkrete situasjoner skaper muligheter for å gjenkjenne og utfordre maktstrukturer.

Elisabeth Oxfeldts kapittel analyserer Johannes V. Jensens «Forsvundne Skove» (1899), en myte om en herre-slave-relasjon med ambivalent fortellerstemme. Oxfeldt viser hvordan teksten tilsynelatende forsoner motsetninger, men egentlig skjuler maktstrukturer. Gjennom narratologisk analyse og historisk kontekstualisering – særlig via Buck-Morss' kobling mellom Hegel og Haiti-revolusjonen – belyser kapittelet hvordan myten problematiserer frivillighet i undertrykkelse. Teksten egner seg for undervisning i kritisk lesing der elever kan lære å gjenkjenne hvordan mytiske fortellinger både skaper og tilslører ideologiske spenninger knyttet til frihet, menneskeverd og miljøspørsmål.

Jan Kristoffer Dales novelle «I ei grøft» står i sentrum for **Ylva Frøjds** bidrag «Skjorter med ruter». Gjennom sin analyse viser Frøjd hvordan ulike økonomisk og kulturell kapital kommer til uttrykk gjennom mat- og drikkepreferanser, klesstil og språkbruk hos karakterene. I kapittelet drøftes hvordan mennene utkjemper en kamp om definisjonsmakt ved å forsvare og tildele hverandre ulike maskuliniteter. Frøjd peker på hvordan ideologikritiske lesinger av slike noveller kan øke elevers kritiske bevissthet og gi kunnskap om hvordan skjønnlitteratur både spiller og utfordrer samfunnsstrukturer.

Med utgangspunkt i Tove Janssons novelle «Ekorren» presenterer **Audhild Norendal** en økokritisk lesing der ekornet betraktes som et faktisk dyr med egenverdi, snarere enn bare som et symbol. Norendal utforsker kvinnens ambivalente følelser i møtet med det ikke-menneskelige, mellom fascinasjon og irritasjon, omsorg og avvisning. Kapittelet viser hvordan kvinnen både søker kontakt med ekornet og samtidig insisterer på at det skal forbli vilt og fritt. Avslutningsvis diskuteres novellens didaktiske potensial for å utfordre antroposentriske holdninger og fremme refleksjon omkring naturens egenverdi.

Mobbing og utenforskap utgjør tematikken når **Ingrid Ertzeid** i «A Margit ser lengst» setter søkelyset på Alf Prøysens novelle «Marken». Ertzeid gjennomfører en nærlesing som viser hvordan en elev, nederst på den sosiale rangstigen, utsettes for mobbing fra både medelever og lærer. Klasseskillene i novellen og hvordan ulike roller inntas i mobbingdynamikken blir diskutert. Kapittelet drøfter både muligheter og begrensninger ved å bruke litteratur i arbeidet med vanskelige temaer, og hvordan skapende aktiviteter kan hjelpe elevene til å bearbeide og nyskape fortellinger om mobbing.

Den andre delen, «Novellen og det usagte», utforsker det som ligger mellom linjene og som balanserer på grensen mellom det kjente og det gåtefulle. Novellens fortettede form åpner særegne rom for det uuttalte, det som leseren selv må fylle inn. Bidragene i denne delen undersøker hvordan noveller behandler moralske grenseland, barneskjebner, mystiske erfaringer, krenkelser og steds betydning. Kapitlene viser hvordan noveller gjennom sine tomme plasser og antydninger skaper litterære opplevelser der leserne selv må delta aktivt i meningsskapingen. Nettopp disse tomme plassene gjør novellen til en ressurs i klasserommet, der elevene gjennom å utforske det usagte får øve sin evne til tolkning av menneskelige erfaringer og etisk refleksjon.

I bidraget «Ironisk (u)moral i skoleklassikeren 'Karen'?» undersøker **Marianne Furumo** Alexander Kiellands novelle «Karen». Hun spør om teksten rommer en ironisk distanse til fortellerens holdninger. Etiske begreper som moralsk ansvar og klanderverdighet brukes i hennes analyse av novellens framstilling av hovedpersonen og sammenlikningen mellom menneskelige drifter og naturkreftene. Det moralske ubehaget som kan oppstå i møte med novellens verdisyn danner utgangspunkt for en diskusjon om hvordan litteraturundervisningen kan fremme etisk refleksjon og realisere læreplanens ambisjon om at elever skal reflektere over sentrale verdier.

«Som en stopper i skogen og spør om veien» er **Liv Cathrine Kroghs** analyse av Tarjei Vesaas' novelle «Naken». Med søkelys på et spedbarn etterlatt i naturen, viser Krogh hvordan teksten fungerer som et innlegg i etterkrigstidens debatt om behandlingen av krigsbarn. Kapittelet diskuterer hvordan novellen, til tross for sin fåmælte dialog, formidler en kritikk av samfunnets avvisning av uskyldige barn. Krogh gir didaktiske innspill til hvordan læreren kan legge til rette for at elevene selv kan identifisere og utforske tekstens tomrom, uten at kontekstundervisning foregår før teksten er lest.

Kapittelet til **Svein Henrik Nyhus**, «Jeg vet ikke bestemt, hvoraf dette sorte solskinn kommer», undersøker Sigurd Mathiesens novelle «Den sorte uge». Nyhus viser hvordan novellens forteller beveger seg mellom rasjonalitet og det uforklarlige, samtidig som teksten problematiserer forholdet mellom persepsjon og virkelighet. Kapittelet belyser hvordan Mathiesens tekst etablerer det mystiske som en kunnskapsform gjennom gotiske sjangertrekk, og hvordan denne typen litteratur har didaktisk potensial for å stimulere til undring og utforskende samtaler.

Annika Bøstein Myhr og **Harald Berghs** bidrag «Krenkelser og humor i noveller» tar utgangspunkt i Kjell Askildsens «Gresshoppen» og Lars Vikas «De fleste ulykker skjer i hjemmet». Forfatterne undersøker hvordan karakterene reagerer på krenkelser gjennom avvisning, taushet, latterliggjøring og flukt. Kapittelet viser hvordan novellene kan fungere som utgangspunkt for utvikling av både kritisk og emosjonell literacy. Myhr og Bergh diskuterer hvordan humor kan fungere som en ressurs for å se situasjoner fra flere perspektiver og håndtere motsetninger og spenninger.

To noveller fra Marit Eikemos samling *Hardanger* danner grunnlaget for **Ingjerd Gulestøls** kapittel «Mødrene til Hardanger». I sin undersøkelse av «Vent litt her» og «Ei sjel og ei skjorte» belyser Gulestøl hvordan tilknytning til sted konstrueres kulturelt og sosialt, og videreføres fra generasjon til generasjon. Kapittelet viser hvordan mødrene i novellene fungerer som bærere av både individuelle og kollektive minner, og hvordan stedet Hardanger blir mer enn bare en kulisser for handlingen. Gulestøl presenterer didaktiske tilnærminger, særlig gjennom kartfestede lesinger som kan hjelpe elevene å utforske perspektiver på sted og tilhørighet.

Den tredje delen, «Novellen i nye medier», følger novellens forvandlinger når den beveger seg fra bokside til skjerm, spill og digitale plattformer. Kapitlene i denne delen utforsker hvordan novellen adapteres, transformeres

og fornyes gjennom møtet med filmmediets visuelle språk, spillenes interaktivitet og digitale plattformers muligheter for deling og samproduksjon. Bidragene viser hvordan novellesjangerens kvaliteter både utfordres og berikes når de flyttes til nye medier. Gjennom analyser av filmatiseringer, novellefilmer, dataspill og digitale fortellingsformer åpner kapitlene for en forståelse av novellen som en dynamisk sjanger som fortsetter å finne nye former i det 21. århundre. De synliggjør også hvordan arbeid med noveller i ulike medier kan aktivisere elevenes multimodale kompetanse og kritiske medieforståelse.

Siri Nergaard presenterer i «Novellen Grisen av Lars Saabye Christensen og dens adaptasjon» tre innganger til forståelse. Hun innleder med en tematisk tilnærming der novellen ses som et kulturmøte hvor ulike religiøse og kulturelle konvensjoner kolliderer. Deretter følger en sjangermessig analyse av novellens klassiske komposisjon. Til sist undersøker Nergaard hvordan den danske filmatiseringen både bevarer og endrer novellens kjernefunksjoner. Kapittelet viser hvordan filmmediet utnytter sine ressurser for å visualisere og lydliggjøre novellens handling og stemning.

Bidraget til **Adriana Margareta Dancus**, «Novellefilmen, seksualitet og kritisk påkobling», tar for seg den samiske filmen *Hilbes biigá*. Gjennom en analyse av filmen etablerer Dancus en definisjon av novellefilmen som en dialogbasert spillefilm på 15 til 60 minutter som skildrer en utvikling hos hovedpersonen. Hun undersøker utvalgte scener for å belyse hvordan temaer som seksualitet, sexpress og samisk identitet behandles. Dancus argumenterer for en didaktisk tilnærming basert på «kritisk påkobling» framfor kritisk distanse, der elevenes emosjonelle engasjement anerkjennes som en ressurs i kritisk tenkning.

Magnus Sandbergs kapittel «Om spillnoveller i skolen» tar for seg dataspill som litterær uttrykksform. Med utgangspunkt i spillnovellen *Venba* utforsker Sandberg hvordan spillmediets virkemidler, som matlagingsmekanikk og dialogvalg, formidler temaer som migrasjon, identitet og kulturell tilhørighet. Kapittelet presenterer en definisjon av sjangeren som vektlegger det interaktive aspektet. Med forankring i læreplanen argumenterer Sandberg for at dataspill kan inkluderes som tekster i norskfaget.

I «The short story beyond print media» utforsker **Jennifer Duggan** og **Erika Kvistad** digitale fortellingsformer og deres potensial for å fremme emosjonell literacy. De analyserer interaktiv fiksjon og fanfiksjon, og viser hvordan disse digitale sjangrene åpner for forståelser av novellens muligheter. Kapittelet

undersøker tekstformenens affektive dimensjoner: hvordan interaktiv fiksjon skaper en nærhet mellom leser og protagonist, mens fanfiksjon gjør det mulig for lesere å utforske karakterers emosjonelle liv fra nye vinkler. Forfatterne bruker metaforen «sliding glass doors» for å beskrive hvordan digitale kortfortellinger kan gi elever mulighet til å oppleve andres perspektiver.

Den fjerde delen, «Novellen i klasserommet», undersøker hvordan noveller fungerer som utgangspunkt for litterære samtaler og erkennelsesprosesser i undervisningen. Bidragene i denne delen dokumenterer hva som skjer når elever møter novellens konsentrerte form, åpne struktur og produktive motstand. Gjennom observasjoner av klasseromssamtaler og analyser av elevers tolkningsprosesser viser kapitlene hvordan tekster som først oppleves som gåtefulle eller krevende, gradvis kan åpne seg gjennom felles utforskning. Vi får innsikt i hvordan noveller, med sine korte, men komplekse fortellinger, kan vekke narrative behov, stimulere til analytisk arbeid og skape rom for diskusjoner om grunnleggende verdspørsmål. Slik tilbyr denne delen eksempler på hvordan novellen kan være en ressurs for å fremme litteraturopplevelser og kritisk refleksjon i klasserommet.

I «Novellens didaktiske potensial som faglig problem» argumenterer **Atle Skaftun** for at noveller har særlige fordeler i litteraturundervisningen. Novellens kombinasjon av korthet og helhet gjør den egnet som «faglig problem» som engasjerer elever. Gjennom klasseromsstudier av tekster som Carvers «Små ting» og Harstads «En nesten pinlig affære» viser Skaftun hvordan elevene involveres i meningsfulle litterære samtaler. Når novellen presenteres som et genuint problem å utforske, kobles elevenes erfaringer med fagets tenkemåter, noe som fremmer kritisk lesekompetanse innenfor rammen av en skoletime.

Åsmund Hennigs bidrag «Motstand og substans i en litterær samtale» følger fire elever som arbeider med Erna Oslands novelle «Veslebror og Karlson». Hennig observerer hvordan elevene møter elementer som oppleves som underlige eller uforståelige, og hvordan deres interesse og analytiske observasjoner gradvis fører dem fra en umiddelbar respons til en dypere forståelse av teksten. Kapittelet viser hvordan lærere, gjennom å studere litterære samtaler, kan få innsikt i elevenes litterære kompetanse.

John Brumo og Yvonne Albrigtsen presenterer i «Hva kan novellelesingen bidra med?» resultater fra et forskningsprosjekt med 90 elever fra fire klasser. Kapittelet undersøker hvordan noveller kan belyse de tverrfaglige

temaene i fagfornyelsen, og viser at lærerne er positive til bruk av noveller i tverrfaglig arbeid. De mener at skjønnlitteraturen kan «åpne andre porter» enn fagtekster. Elevenes respons varierer fra avvisning til anerkjennelse, og kapittelet diskuterer hvordan elever verdsetter novellenes evne til å formidle opplevelser «innenfra» og presentere ulike perspektiver på samme fenomen.

Referanser

- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Beyer, E. (1966). *Perler i prosa. Norske noveller*. Den norske bokklubben.
- Bjørkøy, A. M. B. (2023). *Norske noveller. En introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Bredsdorff, T. (1994). Struktur og retorik i den klassiske novelle. *Danske studier*, 89, 100–118.
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? *Norsklæreren*, 43(2), 1–3.
- Claudi, M. B. (2022). Kanonlitteraturen og LK20—Tradisjon, brot og nye kontekstar. I T. Steinfeld, M. B. Claudi & B. Aamotsbakken (Red.), *Litteraturkanon i norskfaget. Historiske liner, aktuelle utfordringer* (s. 209–222). Fagbokforlaget.
- Éjxenbaum, B. M. (1994). O. Henry and the Theory of the Short Story. I C. E. May (Red.), *The New short story theories* (s. 81–88). Ohio University Press.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 62–81). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Garthus, K. M. K., Schulze, A.-M., & Thormodsdatter, A. (2018). *#novelle: Antologi med fagstoff, oppgaver og skrivehjelp*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042948534
- Grøntoft, E. (2014). Noveller. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gullestad, A. M. (2018). Epikk. I *Dei litterære sjangrane: Ei innføring* (s. 27–82). Det Norske Samlaget.
- Hansen, T. I. (2021). Sans for sårbarhet. I A. M. Dancus, S. H. Linhardt & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 271–291). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215054537-2021>
- Henriksen, A. (1971). *Gotisk tid. Fire litterære afhandlinger*. Gyldendal.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, dannning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk og litteratur]. <http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 15. april). *St. Meld. 28 (2015–2016)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. S. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.

- Poe, E. A. (2009). The Philosophy of Composition. I S. F. Levine & S. Levine (Red.), *Poe's Critical Theory. The Major Documents* (s. 60–76). University of Illinois.
- Skau, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85–117. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skei, H. H. (1993). *Vegen til bøkene. Artiklar om norsk litteratur*. Aschehoug.
- Svensen, Å. (2007). *De ti sannheter: Mangfold og motsetninger i Torborg Nedreaas' litterære verden: Bd. nr. 170*. Fagbokforlaget.
- Torsen, E. (1999). Analyse og tolkning av Dag Solstads «Novelle». I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk 1. Ei grunnbok* (s. 190–193). Tano Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i engelsk (ENG01-04). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2025). *Læreplan i norsk (NOR01-07). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07>
- Wicklund, B. (2018). Noveller og novellearbeid. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s. 195–205). Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. *Norsk lærebokhistorie*, 3, 103–[119].
- Aamotsbakken, B. (2018). Kanon—Hvorfor og hvordan? I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep: Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 75–88). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Aarnes, A. (1967). *Litterært leksikon. Begreper og betegnelser. Teori, kritikk, historie* (2. utg.). Grundt Tanum.

Del 1

Novellen og maktrelasjoner

Oxfeldt, E. (2025). Menneske, natur og myter: Johannes V. Jensens slavebilde i «Forsvundne Skove». I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 31–50). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650902>

2

Menneske, natur og myter

Johannes V. Jensens slavebilde i «Forsvundne Skove»

Elisabeth Oxfeldt

Sammendrag: «Forsvundne Skove» (1899) er en av Johannes V. Jensens eldste «myter». I dette kapitlet utdyper jeg sjangerbetegnelsen moderne myter/«den jensenske myte». Jeg utfører deretter en narratologisk analyse av myten for å vise hvordan fortelleren skaper en ambivalent – delvis beroligende, delvis urovekkende – tekst. Til slutt viser jeg til tidligere lesninger av myten og foreslår en postkolonialistisk tolkning av skildringen av herre–slave-relasjonen.

Nøkkelord: Johannes V. Jensen, moderne myter, upålitelig forteller, herre–slave-relasjon, frihet, menneskeverd

Abstract: "Forsvundne Skove" (1899) is one of Johannes V. Jensen's oldest «myths». In this chapter I explicate the genre modern myths/"the Jensenian myth". I then carry out a narratological analysis of the myth in order to demonstrate how the narrator creates an ambivalent – partly soothing, partly disturbing – text. Finally, I go through earlier interpretations of the myth, adding a postcolonial reading of the depiction of a master-slave relation.

Keywords: Johannes V. Jensen – modern myths – unreliable narrator – master-slave relation – freedom – human dignity

Innledning

I Læreplan i norsk står det om fagets relevans og sentrale verdier at: «Lesing 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 og naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette kapitlet ønsker jeg å vise at med Johannes V. Jensen sin myte «Forsvundne Skove» fra 1899 kan elevene få rik anledning til å reflektere over forskjellige former for menneske- og natursyn som har å gjøre med: menneskehandel, slaveri, frigjøringsprosesser, frihetsgrader, rasisme, kapitalisme, kultivering av natur og nedhogging av skog.

Den litterære teksten – myten – er kort, konsis, mangetydig og underfundig. Den kan tolkes i retning av det eksistensielle, psykologiske, historiske, sosiale, politiske og økokritiske. Samtidig viser den hvor viktig nærlesing og narratologi er for å styrke elevenes evne til kritisk tenkning, og «ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (ibid.). At jeg tar utgangspunkt i en dansk tekst, er selvfølgelig også med til å bygge opp under elevenes evne til å lese og forstå danske tekster.¹

Jeg vil i det følgende presentere Johannes V. Jensen og «den jensenske myte». Deretter gjennomgår jeg «Forsvundne Skove», en myte som handler om en herre-slave-relasjon og postulerer at mennesker, både som enkeltindivider og sivilisasjoner, kan havne i en situasjon der de *velger* en slavetilværelse. Jeg vil ha fokus på innhold, narratologi og måten teksten oppnår en mytisk og urovekkende ambivalens på. Til slutt kontekstualiserer jeg myten intertekstuellet, historisk og politisk for å vise til forskjellige tolkningsmuligheter. I den sammenheng introduserer jeg en postkolonialistisk lesning via Susan Buck-Morss' lesning av Hegel, hvor hun insisterer på at hans filosofiske spørsmål om herre-slave-relasjoner må forstås i lys av samtidens slaveopprør. Buck-Morss insisterer med andre ord på å lese en filosofisk diskurs opp mot en historisk diskurs, og et didaktisk poeng kan nettopp være å bevisstgjøre elever på hvordan en mytisk diskurs både bygger på og motsier en historisk diskurs.

1 Jf. kompetansemål i norsk om at elevene etter 7. trinn skal kunne lese «skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» og etter 10. trinn skal kunne «lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Læreplan i norsk, KL2020).

Johannes V. Jensen

Johannes V. Jensen (1873–1950) er en av de største forfatterne i dansk litteratur. Han vant Nobelprisen i litteratur i 1944, var fascinert av moderniteten, og strevde hele livet med å utvikle sjangeren «myter» som skulle være egnet til å oppfange det moderne og sette det i relasjon til tradisjonen (det førmoderne). «Mytene» skulle hjelpe folk med å finne seg til rette i det moderne livet. Tematisk skulle de danne et bindeledd mellom fortid og nåtid, og sjangermessig skulle de tilpasses det moderne menneskets livsbetingelser ved å være korte. Det moderne menneske hadde ikke tid til å lese lange tekster. Romanen var en utdatert form, mente Jensen – for 100 år siden. Det var for øvrig novellen også. Man måtte utvikle en ny måte å skrive på «i Stedet for tidligere Tiders Stil, hvor man slæbte sig gennem en mængde samvittighedsfuld kravlende Prosa» (Jensen sitert i Nedergaard, 1969a, s. 174). Oppgjøret med tidligere sjangere gjelder både lengde og stil, og da særlig den naturalistiske stilen.²

Myter

Alle kulturer bygger sin verdensforståelse på myter (Groth & Kværne, 2022). Myter er noe vi tror på – eller ikke tror på – og ordet har over tid fått en dobbeltbetydning. Det kan ifølge ordboken bety «symbolsk framstilling eller fortelling overlevert fra førhistorisk tid om skapelsen, guder og viktige hendelser», eller det kan bety «utbredt falsk eller skjev oppfatning; oppdiktet hending» («myte», u.å.). Sosialantropologen Claude Lévi-Strauss vektla mytens form på tvers av kulturer og framhevd at myter og mytisk tenkning alltid går «fra en bevissthet om symbolske motsetninger til å løse disse motsetningene» (Fosshagen, 2021).

Jensen var ateist og darwinist og betraktet myter på samme måte som Levi-Strauss: som fortellinger som kunne romme og oppheve motsetninger.

2 «Motsat naturalismen fortaber J.V. sig ikke i en detaljeret beskrivelse af tingene; han går ud fra virkeligheden, men forenkler den og bruger sin fantasi. Myten er antinaturalistisk som kunstart» (Nedergaard, 1969a, s. 173).

For Jensen ble dette et kunstnerisk imperativ. For eksempel påpekte han i sin beskrivelse av de svære dampmaskinene han så på verdensutstillingen i Paris i 1899, at det moderne mennesket levde en splittet tilværelse mellom det førmoderne og moderne. Eksempler er kristne som «dyrker Gud ved elektrisk Lys» og som «lader sine Børn døbe og vaksinere mod Kopper i et og samme Aandedræt» (Jensen, 2000, s. 127). Kristendom og tradisjon lar seg ikke forene med modernitet, og den kan rett og slett bli farlig: «En kristen Opdragelse og et Blik bagefter i det moderne Liv kan slaa et Menneske ihjel» (ibid.). Dermed trengs det diktere som kan skape forbindelsesledd og tolke den moderne eksistensen gjennom moderne, sekulære myter.

Den jensenske myten

Jensen skrev rundt 155 myter. Det er vanskelig å fastslå et eksakt antall, etter som han kunne publisere mytesamlinger som også rommet andre sjangere, inkludert noveller. Ofte startet det imidlertid med en kronikk. Denne sjangeren ble formelt innført i den danske avisen *Politikken* i 1905, og formatet med plassbegrensning passet godt til Jensens myteambisjon.³ Tekstene er ikke handlingsdrevet med store spenningskurver og dramatiske vendinger, men bygger på bilder og allegorier. Leseren skal ikke få alt forklart, men gis anledning til å undre seg og tenke videre. Hovedsaken er at de danner et bilde som gir leseren en følelse av innsikt i livets sammenheng – en åpenbaring. Det som ellers fremstår som splittet og adskilt, forsones i myten.

Likevel må det innrømmes at flere av Jensens myter, inkludert «Forsvundne Skove», på lik linje med noveller generelt, bygger på både handling og spenningskurve. De har imidlertid også mytiske trekk og munner ut i et tilsynelatende forsonende bilde. Dermed gir det mening å lese dem både fra et novelle- og et myteperspektiv.

3 Jensen «så dem til dels som en krydsning mellem (amerikansk) journalistik og poesi» (Nedergaard, 1969a, s. 174).

«Forsvundne Skove»

Tiden rundt 1900 var preget av modernitet, ikke bare i form av urbanisering og teknologiske nyvinninger, men også av nye verdensbilder og menneskesyn knyttet til imperialisme, kapitalisme, kolonisering, slaveri, slaveriets avskaffelse og det voksende vitenskapsfeltet antropologi. Jensen var interessert i Darwin, naturfag, filosofi og ideen om raser. For eksempel dedikerte han mye tid til å forske i og skrive om «Den gotiske Race», som angivelig var hans egen og inkluderte «alle blonde Folk» (Jensen, 2000, s. 11). Samtidig var han imot rasehygiene og tanken om at mennesker kunne vurdere om noen raser skulle være mer «fit for survival» enn andre (jf. Jensen, 1925, s. 109).⁴ Jensen erkjenner at vi har en tendens til å ta for gitt at «den hvide Befolkning» er mest overlevelsedyktig, men han forutser at «de farvede Folkeslag, Asien og Afrika, vil snakke et Ord med engang» (ibid., s. 110).

Det samme gjelder for klasser og sivilisasjonsstadier:

Indenfor den hvide Race regner man igjen med Klasser, de oplyste først, Analfabeterne sidst ... ikke desto mindre gemmer Naturen maaske sin Reserve snarere hos dem ... end hos Lærdommen og Overklassen. (ibid., s. 110–11)

Poenget er at Jensen var fascinert av kunnskap om forskjellige raser, folkeslag, sivilisasjoner og utviklingsstadier, men han var som darwinist relativt ydmyk og kunne ikke svare på hvem som var best tilpasset omgivelsene sine. Det var det bare tiden som kunne vise.

«Forsvundne Skove» er en av Jensens eldste myter.⁵ Den ble skrevet i 1898 og utgitt første gang i *Politiken* i 1899 (Nedergaard, 1969b, s. 177). Det er en ganske kort fortelling (i min versjon fyller den litt over fire sider) om en

4 Jensen så også selve rasebegrepet som problematisk: «Snarere i noget elementært lidenskabeligt end i noget intellektuelt ligger Kriteriet som viser Vej i raceantropologiske Problemer. Selve Bestemmelsen af Race beror mere paa et Skøn, visse Øjemaal, end aldeles uomstødelige videnskabelige Kendemærker» (Jensen, 1925, s. 121).

5 Erik M. Christensen betrakter den som «metamyten, der stiller opgaven for hele forfatterskabet» (Christensen, 2000, s. 16), og Anker Gemzøe refererer til den som en av de viktigste prototypene for Jensens myter (Gemzøe, 2007, s. 6).

mann, Korra, som kjøper seg en slave. Den er fortalt av en ekstern forteller i en objektiv stil som minner om sagastilen, og begynner:

Korra hed en Mand, der drev Agerbrug. (Jensen, 1969, s. 9)⁶

Vi får ingen videre bakgrunnsinformasjon. Vi hører intet om et indre liv i form av følelser, tanker eller minner – fortelleren refererer bare handlinger og ytringer. Andre setning fører oss direkte til en scene:

Da han havde lagt Penge op, tog han til Byen for at købe sig en Slave ... (s. 9)

Det er ingen scenebeskrivelser, og vi får heller ikke vite hvordan eller hvor mye Korra har spart opp. Første scene består av Korra som hos en kjøpmann vurderer forskjellige slaver. Fortellestilen er igjen knapp ved at fortelleren benytter seg av iterativ frekvens:

Købmanden viste ham forskellige ... men Korra blev ved med at vrage. (s. 9)

Så starter dialogen med at kjøpmannen tar ordet:

Vil du kanskje have, at jeg skal slæbe dem op allesammen! snærrede Købmanden omsider. (s. 9)

Det er bare dialogen som gjengis, men ord som «snerre» og den typografiske bruken av et utropstegn indikerer likevel at kjøpmannen er irritert. Korra velger en slave basert på kroppsdelene som brystkasse, hånledd, sener, munn, tenner og muskler:

Endelig bestemte han sig, fik Slaven koblet fra, og efter at han med en sur Mine havde betalt, trak han ham hjem. (s. 9)

6 I etterfølgende henvisninger til «Forsvundne Skove» vil alle sidehenvisninger uten forfatter og år være til denne primærteksten.

Ord som «endelig» og «sur» indikerer at Korra kanskje selv har blitt utålmodig, eller at han ikke er helt fornøyd med kjøpet. Slaven vet vi ingenting om – han har ikke navn, ansikt, replikker, tanker eller følelser; han er bare en type.

Etter noen dager blir slaven syk av hjemlengsel. Fortelleren forklarer at nå som han har kommet bort fra slavehandleren og «var kommen til ro», da får han hjemlengsel etter «Skovene, hvor han var fra» (s. 9–10). Roen gir altså grobunn for en ny uro i form av lengsel – her hjemlengsel. Korra tilbyr å sette ham fri etter at han har arbeidet for ham i fem år.

De påfølgende fem årene oppsummeres på én side: Slaven arbeider hardt og motivert i begynnelsen, og Korra finner glede i å se ham slite. Han nyter synet av den muskuløse kroppen i arbeid: «Korra havde ingen kærere Beskæftigelse end at sidde og se Slaven arbejde», idet det går opp for ham «at Mennesket er en køn Ting, en Øjenlyst» (s. 10). For slaven føles fem år som en evighet. Dette formidler fortelleren ved å beskrive hvordan Korra teller på fingrene mens han betrakter solnedganger og solverv. På dette tidspunktet glir fortelleren også inn i slavens tankeverden og forteller at avtalen gir livet hans mening, men at «det varede bitterligt længe» (s. 10). Referatet som dekker de fem årene, avsluttes slik: «Da fem Aar endelig, endelig var gaaet – det er saa let at sige – kom Slaven og bad om sin Frihed» (s. 11). Gjentakelsen av ordet «endelig» understreker slavens lengsel og utålmodighet. Den lille kommentaren «det er saa let at sige» bryter overraskende med den autorale, distanserte og objektive fortellerstilen. Den fungerer som en ironisk metakommentar ved å rette oppmerksomheten mot selve fortellingen og fortellerens mulighet til å korte ned fortelletiden i motsetning til den fortalte tiden.

Indirekte trekkes også leseren inn – han eller hun har fordelene av at fortelleren benytter korte referater med noen raske beskrivelser av handling, tanker og psykologi, mens slaven er den som har måttet arbeide dag ut og dag inn i fem år. Igjen skapes det en enorm avstand mellom dem som lar seg underholde rent estetisk (både Korra og leseren), og slaven. Fortelleren får til dette ved å reflektere over det som er «lett» ved en fortelling, i motsetning til hvordan det er å leve et (slave)liv i historisk tid. Kommentaren smetter han inn midt i referatet – mellom to tankestreker – slik at det er lett *ikke* å legge merke til den. Likevel er det nok av slike fortelletriaks i teksten til at leseren, i hvert fall ved en grundig annengangslesning, registrerer fortellerens ambivalente status. Han er ikke helt tilbaketrukket og objektiv, verken overfor personene sine eller leseren. Det er vanskelig å vite hvor man har ham.

I en ny scene med dialog minner Korra slaven på at han ikke har penger til å reise vestover til skogen sin, og tilbyr ham reisepenger hvis han arbeider i to år til. Dette må slaven akseptere. Han fortsetter å arbeide hardt, men sinnet hans endrer seg: «Han holdt nu ikke Rede paa Tiden som før. Derimod drømte han meget» (s. 11). Drømmene peker på en indre uro, for Korra hører slaven «gø og lalle i Søvn», og til slutt blir han syk.

En ny scene med dialog følger. Korra forteller slaven at han også i sin ungdom lengtet etter skogene, men han hadde ikke råd til å dra dit. Nå er han derimot så gammel at han ikke kommer seg dit før han dør (s. 11). Ideen om skogene får dermed en ny vending når Korra snakker om at ånden hans skal dit. Skogene fremstår som et utopisk sted mennesket lengter mot i håp om å finne hvile – i levende live *eller* i døden. Korra minner slaven på hvor ung han er, og råder ham til å komme seg slik at han kan få drømmen sin oppfylt.

Det går mer tid, og slaven sliter med motivasjonen. Han får for vane å legge seg og sove i det Korra anser som arbeidstid. Da sørger Korra for å piske ham. Fortelleren sier: «Det bekom ham godt, han fik grædt» (s. 11). Setninger som denne bærer preg av en fri indirekte diskurs som gjør det vanskelig å vite om fortelleren refererer sitt eget synspunkt eller Korra sitt, og om han i så fall er enig i det siste.

Et avsnitt på fem ord fører raskt leseren videre i historien: «Og de to Aar gik» (s. 12). I løpet av en kvart side skjer det mye. Korra setter slaven fri, og han reiser vestover. Etter et par måneder kommer han tilbake uten å ha funnet skogen sin. Korra oppfordrer ham til å lete østover i stedet. Slaven reiser ut, finner skogen, men kjenner den ikke igjen – den er ikke lenger *hans* skog.

Korra tilbyr at slaven kan bli hos ham for alltid og gjennom kommende generasjoner. Han huser ham, fører ham, gir ham arbeid og pisker ham med jevne mellomrom. Han kjøper mer skog som slaven kan rydde og dyrke, og kjøper også en «Hunslave» til ham (s. 12). «Der gik Aar», skriver fortelleren, og det må dreie seg om flere tiår (s. 12). De to slavene rekker å få seks «store Slavesønner» (s. 12). Korra selv har bare én sønn som ikke er spesielt sterk. Likevel beskriver fortelleren situasjonen som stabil:

De havde intet at frygte af nogen, hver af Slaverne kunde med et eneste Kølleslag dræbe en Mand. Det var prægtige Folk, Kødet snøede sig stramt om de ranke Knokler. Og rene Tigertænder havde de.

Men Tiderne var sikre nok. Slaverne svang de fredelige Buløkser
og fældede Træer. (s. 13)

Her slutter myten, og leseren blir sittende igjen og undre seg: Hvorfor er slaveeierne trygge? Hvorfor gjør ikke slavene opprør? De er både sterkere og i flertall.

Det som ved første øyekast fremstår som en enkel, objektiv oppsummering, rommer likevel en rekke fortellerelementer som skaper tvil. Som tidligere handler det om den lette, knappe stilen, som raskt gir inntrykk av en harmonisk avslutning. Dette er det Jensen selv kalte «et Spring ind i et Billede» (Jensen sitert i Nedergaard, 1969a, s. 166), og som litteraturviteren Anker Gemzøe har omtalt som «springets logikk og mytens metamorfose» (Gemzøe, 2000).

Som Jensen-biografen Lars Handesteen forklarer: «I myten springer man uden om al 'smålig' argumentation og får sagen beskrevet med vision og følelse i stedet for nøgtern saglighed og minutiøs argumentation» (Handesteen, 2000, s. 99). Det springende handler om å hoppe over logisk analyse og heller forføre med bilder som bygger på patos, energi, engasjement og fantasi (ibid.).

Fortellerens upålitelighet

Som Per Thomas Andersen skriver i *Forstå fortellinger*, er ambivalens utbredt i litterær kommunikasjon; «fortellingen gir ulike signaler og 'ber om' forskjellige reaksjoner samtidig» (Andersen, 2019, s. 81). Grunnen er at det finnes flere fortellerinstanser i teksten samtidig, som vi gjerne deler inn i forteller, implisitt forfatter og forfatter. Når forfatteren er myteforfatteren Johannes V. Jensen, ser vi at han tilbyr leseren en myte som forsoner ham eller henne med modernitetens ideologiske motsetningsforhold – samtidig som han ironiserer over denne posisjonen.

I «Forsvundne Skove»s enkle oppsummering kan vi begynne med å rette oppmerksomheten mot mangelen på bindeord og bruken av ordet «nogen» i første setning. Spørsmålet blir da hvordan de to setningsleddene skal leses. Det kan forstås som at Korra er trygg fordi slavene kan beskytte ham og sønnen

mot eventuelle fiender («nogen»). Men bindeordet «fordi» (eller et lignende forklarende bindeord) mangler mellom de to setningsleddene. De kunne også ha vært forbundet med et «til tross for» eller «selv om», noe som får oss til å se at slaven («nogen») lett kunne gå til angrep på Korra og sønnen.

Det å elegant hoppe over et bindeord og å ikke klart definere «nogen» er en av de mange måtene fortelleren oppnår å skape mytisk ambivalens på. I den neste setningen er vi – sammen med Korra, og kanskje også fortelleren – igjen plassert som tilskuere som nyter å se på kroppene til de hardt arbeidende slaven. Det (u)logiske spranget fra den ene setningen til den andre antyder nærmest at man blir distraheret av skjønnheten – at man lar seg distrahere og kanskje ønsker eller velger å la seg distrahere, slik at man kan se bort fra det farlige og ubehagelige i situasjonen.

Igen er også synsvinkelen flertydig. Fortelleren rapporterer tilsynelatende bare ting slik de er, uten å felle noen dom, og gjør han det, kan man lure på om denne objektiviteten er etisk forsvarlig.⁷ Det kan imidlertid også være et spørsmål om fri indirekte diskurs, slik at fortelleren gjengir synsvinkelen til Korra uten å stå inne for den selv, noe som åpner for at den fredelige avslutningen egentlig vibrerer med uro og uhygge. Og dette skjer på flere nivåer – både ved at Korra anerkjenner fred og ingen fare, og ved at leseren muligens gjør det samme idet han eller hun ser bort fra tekstens ambivalens.

Elementer som gjør teksten flertydig, er altså først og fremst knyttet til fortelleren, som ved første blick fremstår som en objektiv og tilbaketrukket «sagaforteller». Etter hvert skaper han imidlertid usikkerhet ved å hoppe lett og elegant fra den ene setningen og det ene perspektivet til det andre, ved å bruke fri indirekte diskurs som gjør det vanskelig å vite hvor han plasserer seg – og leseren – i forhold til Korra, og ved til og med å henvende seg direkte til leseren med metakommentaren «det er saa let at sige».

7 Idet handlingene og holdningene skrives inn i en «myte», kan man si at de havner i et amoralsk tekstlig univers. Myter etablerer ikke hva som er godt og moralsk, men modeller for hvordan ting oppstod (jf. Eliade, 1975, s. 144–145).

Tolkninger

Tidligere lesere har konkludert med at dette er en lignelse over lengselen, en parabel om sivilisasjonens utvikling av naturtilstanden og om samfunnets makt- og reproduksjonsmekanismer (Gemzøe, 2007, s. 90).⁸ Det er en avsløring av makthaverens utnyttelse av slavens nostalgiske lengsel, som etter hvert får religiøse dimensjoner (ibid., s. 5). Slik kommer kritikken av kristendom og annen religion til uttrykk som makthaverens måte å undertrykke den undergivne på (ibid., s. 6). Gemzøe relaterer det til Nietzsches filosofi om kristen slavemoral (2000, s. 153; 2007, s. 90). Man kan også tenke på Marx' beskrivelse av religion som opium for folket (Fjeld, 2021). Til syvende og sist tolker Gemzøe slutten slik: «De fysisk svage, men snedige udbyttere sidder sikkert i sadlen, revolutionen står næppe for døren – konstaterer den ... med kynisk spot» (Gemzøe, 2007, s. 90). For Gemzøe fungerer dette som en samfunnskommentar til den internasjonale spenningen på slutten av 1800-tallet mellom arbeidere og kapitalister. Slavnene er altså arbeidere, og Korra er kapitalist. Men som jeg har antydnet tidligere, er det også mulig å lese myten i relasjon til afrikansk slavehandel.

Jensen skal ha vært inspirert av Heinrich Heines dikt «Das Sklavenschiff» (1853; Slaveskipet) da han skrev «Forsvundne Skove» (Nedergaard, 1969b, s. 178). Diktet handler om kynisk slavehandel og berører dermed sosialpolitiske spørsmål om kapitalisme og menneskeverd. Det forteller om en skipskaptein som har vært i Senegal og hentet en last med 600 slaver som han skal videre-selge. Han har regnet med at noen kommer til å dø på veien, men da mange begynner å bli syke og dø, bestemmer han seg sammen med skipslegen for at de må komme opp på dekk og danse, bevege seg og trekke frisk luft. Danser de ikke, får de med piskene. Diktet ender på grotesk vis med at kapteinen ser på de dansende slavnene og ber til Gud om at han ikke må la dem dø. Livene deres er så verdifulle. Ikke i seg selv, men for hans forretning (Heine, 1853).

Heines dikt er tydelig imot slavehandel og slaveri. Det er med andre ord et politisk dikt. En jensensk myte, derimot, skal ikke være politisk. Spørsmålet blir da hvordan han løfter tematikken om slavehandel inn i mytesjangeren slik at spørsmålet om slaveri blir apolitisk. Det som fjerner Jensens fortelling fra

8 Gemzøes artikkel er oversatt og utgitt på tysk, men jeg har støttet meg til, og siterer under fra, hans upubliserte danske originaltekst. Henvisningene i parentes er til den tyske publiserte teksten.

samtiden og gjør den mer allmenngyldig og mytisk, er blant annet manglende steds- og tidsreferanser samt de gammeltestamentlige referansene.

Navnet Kora forekommer flere ganger i Det gamle testamente.⁹ I tillegg er flere elementer av fortellingen gjenkjennelige fra Mosebøkene. I 2. Mosebok 21.2 står det: «Når du kjøper en hebraisk træl, skal han tjene i seks år; men i det syvende skal han gis fri uten vederlag», og videre i vers 6–7 står det:

Men dersom trælen sier: Jeg holder av min herre, min hustru og mine barn, jeg vil ikke være fri og gå bort, da skal hans herre føre ham frem for Gud og stille ham ved døren eller ved dørstolpen, og hans herre skal stikke en syl gjennom hans øre, og han skal tjene ham all sin tid. (Bibelselskapet, u.å.)¹⁰

Den gammeltestamentlige gjenklangen utvider tidsperspektivet og åpner for å tenke på andre typer slaver enn afrikanske. Den intertekstuelle alluderingen kan også antyde at det å ha slaver og slavekontrakter går langt tilbake i tid og er fundamentalt og allment i vår kultur. Det kan betraktes som en måte å omskrive opprinnelige religiøse myter på i en moderne tid som byr på forandring, og der man vanligvis søker forklaring på tingenes tilstand gjennom en rasjonell, historisk diskurs. Her trekkes den opprinnelige religiøse myten inn i en nyere historisk tid (Eliade, 1975, s. 37). Samtidig er det antydninger i Jensens myte til afrikanske slaver. Det refereres til «disse brune Muskler», og leseren får vite at de hadde «rene Tigertænder», noe som avspeiler et syn på slaven som fremmed, dyrisk og eksotisk.

1800-talls diskurs om slaver og frihet

Det er nærliggende for en litteraturviter å tolke en litterær tekst intertekstuell i relasjon til andre litterære tekster. Som nyhistorikerne har demonstrert, er

9 Dette påpekes av Nedergaard (1969b, s. 178–179). Gemzøe, derimot, ser navnet Korra som en henvisning til Platons begrep «chora» (Gemzøe, 2007, s. 6).

10 I Femte Mosebok 15.12–13 og Jeremias bok 34.14 omtales de samme reglene.

det imidlertid også fruktbart å lese en litterær tekst opp mot historiske hendelser og dokumenter. Dette er den amerikanske filosofen og idehistorikeren Susan Buck-Morss' hovedpoeng i «Hegel og Haiti» (2000). Buck-Morss spør hvorfor filosofer fra og med opplysningstiden skrev om det frie menneske versus slaven innenfor en politisk-filosofisk diskurs uten at det tilsynelatende hadde noe med det moderne slaveriet som en sosial institusjon å gjøre. Innenfor den politisk-filosofiske diskursen fungerte slavefiguren som en metafor – for en hvit europeer som var underlagt en form for tyranni gjennom for eksempel feudalisme. Samtidig blomstret virkelighetens slavehandel, slaveri og etter hvert også slaveopprør i den moderne verden. Buck-Morss ser det som ekstremt paradoksalt at «the exploitation of millions of colonial slave laborers was accepted as part of the given world by the very thinkers who proclaimed freedom to be man's natural state and inalienable right» (Buck-Morss, 2000, s. 822). Enda mer paradoksalt er det at slaveriet bidro til at Vesten kunne bygge opp et verdensherredømme som gjorde at de kunne forkynne sine tanker om frihet og demokrati over hele kloden:

By the eighteenth century, slavery had become the root metaphor of Western political philosophy, connoting everything that was evil about power relations. Freedom, its conceptual antithesis, was considered by Enlightenment thinkers as the highest and universal political value. Yet this political metaphor began to take root at precisely the time that the economic practice of slavery – the systematic, highly sophisticated capitalist enslavement of non-Europeans as a labor force in the colonies – was increasing quantitatively and intensifying qualitatively to the point that by the mid-eighteenth century it came to underwrite the entire economic system of the West, paradoxically facilitating the global spread of the very Enlightenment ideals that were in such fundamental contradiction to it. (ibid., s. 821)

Det var i bunn og grunn Montesquieu som i *Lovens ånd* (1748) la premisene for at man kunne omtale det frie menneske uten at det hadde noe med (rasialiserte) mennesker fra Afrika å gjøre: «While condemning the institu-

tion philosophically, he[Montesquieu] justified 'Negro' slavery on pragmatic, climatic, and blatantly racist grounds» (ibid., s. 828n24).¹¹

Det er den tyske filosofen Hegel som er Buck-Morss' hovedanliggende i og med at hans filosofiske skrifter om herre-slave dialektikken fikk så stort gjennomslag. Slik hun ser det – og ulikt måten nesten alle andre har sett det på – har Hegel hatt slaveopprøret og revolusjonen på Haiti (1791–1804) i tankene da han skrev *Åndens fenomenologi* (1807). Haiti ble verdens første nasjon som forbød og avskaffet slaveriet, og det ble skrevet om det i tidsskrifter og aviser som Hegel leste.

Ifølge Hegel finner frihetens utfoldelse i verdenshistorien sted gjennom en herre-slave dialektikk. Herren lever med overflod, mens slaven lever med mangel. Herren kan derfor leve i uavhengighet, mens slaven lever i avhengighet. Dette gjør herren til et subjekt, mens slaven er et objekt – en ting – som ikke får noen anerkjennelse.¹² Antitesen i dialektikken oppstår idet herren innser at han faktisk er fullstendig avhengig av slaven. Slaven blir gjennom arbeid, der han omformer den materielle naturen, klar over at han er et subjekt (Buck-Morss, 2000, s. 847–48). Dermed endrer maktforholdet seg, og potensialet for et opprør oppstår. Hegel insisterte på at frihet krevde selvfrigjøring; det nyttet ikke å bli satt fri oven ifra. Dermed krevde frihet også en modenhet og en gradvis overgang: «a gradual abolition of slavery» (Hegel sitert i Buck-Morss, 2000, s. 859). På tidligere stadier kunne en slave være skyld i sin egen mangel på frihet fordi han valgte livet over frihet, drevet av ren selvoppholdelsesdrift (ibid., s. 849).

Kan Hegels dialektikk forklare, eller i det minste opplyse Jensens myte? I «Forsvundne Skove» ser vi at Korra kjøper seg en slave som er lenket fast hos kjøpmannen. Han er tydeligvis ikke en person som frivillig er slave. Når han havner hos Korra, finner han en ro som gjør at han begynner å lengte hjem. Han blir syk av lengsel – det som hos Heine beskrives som å bli syk av melankoli og kjedsomhet. Korra motiverer slaven ved å tilby ham kontrakten der han skal bli satt fri etter fem år. Etterpå koser Korra seg med å se på det tingsliggjorte mennesket i arbeid (s. 10). Dette svarer til slaveskipets besetning

11 Religionshistorikeren Mircea Eliade ser filosofisk diskurs som en videreføring av mytisk diskurs idet begge handler om å identifisere og forstå absolutte begynnelse (Eliade, 1975, s. 112). Den historiske diskursen bryter med den mytiske diskursen, og det absolutte skillet oppstår nettopp med Hegel og hans etterfølgere (ibid., s. 113).

12 Slaver ble ikke betraktet som medborgere (men som eiendom) frem til langt ut på 1800-tallet.

hos Heine, som nyter å se slaveene danse, og viser hos både Heine og Jensen at slaven blir oppfattet som et objekt. Etter de fem pluss to årene tilbyr Korra slaven fast (slave)arbeid (s. 12). På dette punktet er slaven tydeligvis på stadiet hvor han mangler noe som Korra kan gi ham, og hvor han velger livet over frihet. Det slaven mangler, er selvoppholdelsesdrift utenfor slaveriet. Han vet ikke hva han kan bruke seg selv som fri mann til – han føler seg fortaapt og hjemløs. Korra gir ham mat, hvile og pisk med tanke på å holde ham ren, sunn og frisk, «og Slaven fældede Træer med Lyst og Iver» (s. 12). Nå trives slaven altså og etablerer familie. Korras eiendom og formue vokser. Han blir gammel, og den fra-fødselen ikke-sterke sønnen er klar til å overta. Slaveene kunne som sagt med et eneste slag drept en mann, men fortelleren hevder altså at Korras familie ikke har noe å frykte. «Tiderne var sikre nok. Slaverne svang de fredelige Buløkser og fældede Træer» (s. 13).

Spørsmålet er hvor lenge tidene kommer til å være sikre, og hvor lenge slaveene kommer til å bruke øksene til fredelige formål. Følger vi Hegels herre-slave dialektikk, og tar vi med i betraktning hva som fant sted av slaveopprør utover 1800-tallet, er det nærliggende å tro at det neste som kan skje, nettopp er at slaveene ser seg selv som subjekter idet de kultiverer den materielle naturen rundt seg, og at de skjønner det Korra allerede har forstått, nemlig at gamle Korra og sønnen hans er avhengige av slaveene, mens slaveene formodentlig – med modning – vil kunne klare seg selv. Med Hegels utbredte filosofi og den historiske kontekst in mente, er det en mulig tolkning at opprøret og selvfrigjøringen vil komme i en neste fase – i nye tider.

Jensens framstilling indikerer med andre ord en tid der slaveene selv velger å underlegge seg et system som på sitt vis ivaretar behovene deres. Slaven har allerede gått sine egne veier for å oppnå det han så som sitt mål i livet – å vende tilbake til sine skoger. Når friheten til å oppsøke dette målet viser seg ikke å innfri idealene, vil slaven heller underlegge seg et system som innskrenker hans frihet, det Isaiah Berlin kaller negativ frihet, samtidig som det gir ham positiv frihet til å realisere seg selv innenfor en avgrenset hverdag (Svendsen, 2022). Han trenger ikke lenger tenke over større muligheter og valg han kan ta. Korra kan i en slik tolkning leses metaforisk som en representant for et politisk system der folk jobber og lever enkle, men trygge og forutsigbare liv.¹³ Medbestemmelsesrettigheter

13 I Claude Levy-Strauss' terminologi blir Korra en «trickster-figur» (luring) som formidler mellom to symbolske motsetninger - her frihet og ufrihet.

hører vi imidlertid ikke noe om. Det virker som at systemets rammer er fastlagt en gang for alle, og at noen folk er skapt til å herske, mens andre er skapt til å bli hersket over – også i kommende generasjoner. Vi befinner oss altså i et føydalsamfunn, og ikke et demokrati.

Til slutt står slavene og hogger ned skog – i en myte om skog som forsvinner. På den ene siden er det et spørsmål om gleden ved arbeid, men på den andre siden forekommer det selvdestruerende. Det man lenges etter, er man med på å hogge ned. Mennesket er et paradoks: det ønsker seg det som det selv trives best med å fjerne. Fra et økokritisk perspektiv gir dette mening: mennesket er ofte sin egen verste fiende i kraft av sin trang til å kultivere og motarbeide naturen, her forstått kanskje som både en indre og en ytre natur.

Didaktiske perspektiver

Jeg har i dette kapittelet gjennomgått en av Johannes V. Jensens grunnleggende myter innenfor den sjangeren han gjennom hele sitt forfatterskap jobbet med. Fortellingene skulle trekke myter som tidligere ble ansett som hellige, inn i en verdslig modernitet. Teksten skulle være kort, og den skulle gi leseren en følelse av helhet og ro. Likevel, som «Forsvundne Skove» viser, valgte Jensen tema og en fortellerstil som gjorde det umulig å la seg pasifisere. Det som i første omgang kan fremstå som en åpenbaring, lar seg raskt dekonstruere. Tematikken kan være provoserende nok til at man føler et ubehag ved et tilsynelatende uetisk eller urettferdig budskap. I tillegg avslører fortelleren seg selv som upålitelig, og i «Forsvundne Skove» gjør han det på karakteristisk vis gjennom å *springe inn i et bilde*, ved å hoppe over logisk argumentasjon, ved å hoppe over bindeord, ved å skifte og blande synsvinkler, ved å veksle mellom objektive og subjektive betraktninger, og ved å fremstå som en tilbaketrukket forteller for dernest plutselig å være til stede. Når han smetter inn kommentaren «det er saa let at sige», blir den hengende som en invitasjon til leseren om å reflektere over sitt eget behov for lette fortellinger i en komplisert verden.

Når tema i tillegg er utnyttelse og undertrykkelse av mennesker og naturressurser, kan kommentaren være kjærkommen i utdanningssammenheng

hvor elevene skal lære å lese kritisk, dykke under den idylliske overflaten og avsløre mytisk retorikk og poetikk. Dette kan gjøres gjennom narratologisk analyse og ved hjelp av postkoloniale, ideologikritiske inngangsvinkler som framhever den historiske konteksten. Mytiske diskurser er grunnleggende irrasjonelle. Mytisk diskurs finner vi ikke bare i Jensens myter og annen skjønnlitteratur, men også i overveldende mye av hverdagens diskurser, for eksempel i politikken, i reklamer og i sosiale mediers selvframstilling. Myteforskeren Mircea Eliade peker for eksempel på at det å være besatt av suksess, altså myten om suksess, er et utpreget kjennetegn ved det moderne mennesket.¹⁴

I litteratur- og tekstundervisning generelt har fokus på mytisk diskurs potensial til å framheve sammenhengen mellom språk og makt, altså sammenhengen mellom det perspektivet som synliggjøres, og det perspektivet som blir plassert i bakgrunnen. Myten rommer begge perspektiver og opptrer, som sagt, forsonende ved tilsynelatende å oppløse motsetninger. Den gjør det gjennom å bygge opp en fortelling som inneholder en dominant diskurs (herrens) så vel som en motdiskurs (slavens), og ved etter hvert å la disse munne ut i en idyll. Ordet idyll kommer fra gresk og betyr «lite bilde». Bildet viser til en tilstand av fred, ro og harmoni.¹⁵

Spørsmål læreren kan stille til klassen, er: Hvilke motsetninger forsones i en mytisk sluttscene? Til fordel for hvem? Speiler dette en historisk kontekst som ikke nevnes? Hva kan en språklig analyse vise at fortelleren «jukser med» for å oppnå følelsen av en åpenbaring – hva utelates, hva hoppes over, hvem sitt perspektiv fremstilles (ikke)? Ut fra et narratologisk perspektiv kan man spørre hvordan fortellingen bygges opp slik at leseren aksepterer den endelige «idyllen». Hvem (hva) er luringen i teksten? Blir vi lurt som lesere? Hva er tekstens norm? Er det tegn i teksten på at forfatteren vil at vi skal lese kritisk? Det er tross alt forskjell på en analyse av tekstens handling og en analyse av fortelleren som kan være mer eller mindre synlig i teksten. I den jensenske

14 Eliade skriver: «Mythical behavior can be recognized in the obsession with 'success' that is so characteristic of modern society and that expresses an obscure wish to transcend the limits of the human condition» (Eliade, 1975, s. 186).

15 Store norske leksikon forklarer at idyllen vanligvis henter «sitt stoff fra landlivet, og fremstår i alminnelighet som uttrykk for en reaksjon mot en tidsalders overforfinede, nervøst oppjagede eller naturfornektende kultur» (Store norske leksikon). Den fremstiller med andre ord en naturlig og rolig tilstand som reaksjon på noe som er unaturlig.

myten er fortelleren, som jeg har vist, en luring som veksler mellom å framstå som tilbakeholden og vise seg fram, for eksempel gjennom metakommentarer. Slik skaper han både ro og uro.

Referanser

- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget. Bibelselskapet. (u.å.). *Annen Mosebok* 21. Hentet 01.10.2024 fra <https://bibel.no/nettbibelen/les/nb-1930/EXO/EXO.21>
- Buck-Morss, S. (2000). Hegel and Haiti. *Critical Inquiry*, 26(4), 821–865. <https://doi.org/10.1086/448993>
- Christensen, E. M. (2000). Mytebegrebet i historisk antropologisk oversigt. I Aa. Jørgensen & A. T. Andersen (Red.), *Et Spring ind i et Billede. Johannes V. Jensens mytedigtning* (s. 11–27). Odense Universitetsforlag.
- Eliade, M. (1975[1963]). *Myth and reality*. Oversatt av Willard R. Trask. Harper & Row.
- Fjeld, A. (2021, 19. mai). Religion er opium for folket. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/religion_er_opium_for_folket
- Fosshagen, K. (2021, 2. september). Myte (antropologi). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/myte_-_antropologi
- Gemzøe, A. (2000). Springets poetik. Mytens metamorfose. I Aa. Jørgensen & A. T. Andersen (Red.), *Et Spring ind i et Billede. Johannes V. Jensens mytedigtning* (s. 139–160). Odense Universitetsforlag.
- Gemzøe, A. (2007). Der Ton der Stadt und der Duft des Waldes: Johannes V. Jensen: *Intermezzo* (1899), *Skovene* (1904) und *Skovene* (1910). I Aage Jørgensen & Sven Hakon Rossel (Red.) “Gelobt sei das Licht der Welt...” *Der dänische Dichter Johannes V. Jensen. Eine Forschungsanthologie* (s. 83–110). Praesens Verlag.
- Groth, B. & Kværne, P. (2022, 14. januar). Myte (religionsvitenskap). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/myte_-_religionsvitenskap
- Handesteen, L. (2000). Ægte efterlignet. Formfornyelse og rituel gentagelse i Johannes V. Jensens myter. I Aa. Jørgensen & A. T. Andersen (Red.), *Et Spring ind i et Billede. Johannes V. Jensens mytedigtning* (s. 97–118). Odense Universitetsforlag.
- Heine, H. (1853). Das Sklavenschiff. I *Heinrich Heine Net*. <https://www.heinrich-heine.net/sklaved.htm>
- Jensen, J. V. (1969). Forsvundne Skove. I Dansk lærerforeningen ved L. Nedergaard (Red.), *Johannes V. Jensen. Myter og Digte i Udvalg* (s. 9–13). Gyldendal.
- Jensen, J. V. (2000[1901]). *Den gotiske Renaissance*. Gyldendal.
- Jensen, J. V. (1925). *Evolution og Moral*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- «myte» (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Hentet 01.10.2024 fra <https://ordbokene.no/bm/39777>
- Nedergaard, L. (1969a). Til belysning af myteformen. I Dansk lærerforeningen ved L. Nedergaard (Red.), *Johannes V. Jensen. Myter og Digte i Udvalg* (s. 158–176). Gyldendal.
- Nedergaard, L. (1969b). Kommentar til Forsvundne Skove. I Dansk lærerforeningen ved L. Nedergaard (Red.), *Johannes V. Jensen. Myter og Digte i Udvalg* (s. 177–180). Gyldendal.
- Store norske leksikon. (2005–2007). *idyll* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 24. mars 2025 fra <https://snl.no/idyll>
- Svendsen, L. F. H. (2022, 24. januar). Frihet. I *Politisk ordbok*. <https://civita.no/politisk-ordbok/frihet/>

Frøjd, Y. (2025). Skjorter med ruter. Arbeiderklasse og maskulinitet i Jan Kristoffer Dales Arbeidsnever (2016). I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 51–68). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650903>

3

Skjorter med ruter

*Arbeiderklasse og maskulinitet i Jan Kristoffer Dales
«Arbeidsnever» (2016)*

Ylva Frøjd

Sammendrag: Kapitlet undersøker Jan Kristoffer Dales novellesamling *Arbeidsnever* med særlig vekt på novellen «I ei grøft». Kapitlet drøfter hvordan denne novellen fremstiller karakterer med tydelige klassemarkører, og hvordan de utkjemper en kamp om definisjonsmakt gjennom å forsvare og tildele hverandre ulike maskuliniteter. Kapitlet argumenterer for at ideologikritiske lesninger av skjønnlitteratur kan øke elevers kritiske bevissthet og gi kunnskap om hvordan skjønnlitteratur speiler og utfordrer samfunnsstrukturer. Videre at arbeid med novellesamlingen i skolen kan bli en inngangsport til bredere diskusjoner om identitet, makt og tilhørighet, noe som er relevant for elevenes personlige utvikling og deres forståelse av verden rundt seg.

Nøkkelord: klasse, arbeiderklasse, prekaritet, maskulinitet, stereotypier

Abstract: This chapter explores Jan Kristoffer Dale's collection of short stories *Arbeidsnever*, with particular emphasis on the short story "I ei grøft". The chapter discusses how this short story portrays characters with clear class markers, and how they fight a battle for power of definition by defending and assigning different masculinities to each other. The chapter argues that ideology-critical readings of fiction can increase students' critical awareness and provide knowledge about how fiction reflects and challenges social structures. Furthermore, that working with these short stories in school can become a gateway to broader discussions about identity, power and belonging, which is relevant for the students' personal development and their understanding of the world around them.

Keywords: class, working class, precarity, masculinity, stereotypes

Innledning

I et intervju med *Dagsavisen* plasserer forfatter Jan Kristoffer Dale både seg selv og litteraturen han skriver i arbeiderklassen:

Jeg tenker at jeg skriver arbeiderklassehistorier. I norske romaner er det helst fortellinger fra middelklassen. Det kommer mange gode romaner ut av det, men veldig mye av det bøkene handler om er helt ugjenkjennelig for meg. Jeg har en helt annen type bakgrunn, uten fullført videregående, og med arbeidserfaring som ufaglært, sier Dale. (Sandve, 2016)

I flere av novellene i Dales *Arbeidsnever* (2016) møter vi menn med samme bakgrunn som ham selv – menn med begrensede jobbmuligheter som følge av manglende utdanning. I tittelnovellen møter vi Trygve, som jobber som midlertidig ansatt på et bryggeri: «I nesten ett år hadde han holdt ut med toulerskontrakter [...], og sist gang hadde han fått kontrakt for en måned» (Dale, 2016, s. 10). Trygve er sliten og bekymret for fremtiden. Richard i novellen «Jon» er arbeidsledig, uten utdanning, og søker på jobber han ikke får: «dette var noe han kunne skrive på jobbloggen, slik at NAV så at han prøvde» (Dale, 2016, s. 75). Richards kjæreste har forlatt ham, og han sliter med angstanfall.

Også Kenneth i «I ei grøft» strever. Han går fra jobb til jobb, mens bøkene han skulle ha lest for å få studiekompetanse, ligger uåpnet på kjøkkenbordet. «Det var så mye lettere å gjøre alt anna enn åpne dem. [...] Det var over ni år sia han hadde slutta på videregående» (Dale, 2016, s. 45). I novellen er Kenneth på vei til hyttetur med tre andre. De kjører ut, og både bil, hyttetur og vennskap havner i en grøft, samtidig som tittelen også kan leses som en overskrift over Kenneths arbeidsliv.

Når vi leser skjønnlitteratur i skolen, er det fordi vi ønsker at elever skal oppleve litteratur og lære noe. Dette «noe» kan handle om form (hvordan det fortelles) og innhold (hva som fortelles). Hvilket perspektiv vi legger på teksten, styrer i stor grad hvordan vi leser den. I dette kapittelet vil jeg undersøke Dales *Arbeidsnever* med vekt på hvordan menn i novellene fremstilles i lys av teorier om klasse og maskulinitet. Ifølge Rawynn Connell kan vi snakke om ulike typer maskuliniteter, og det er et maktforhold mellom disse (Connell, 2005). Jeg vil legge vekt på novellen «I ei grøft», hvor dette maktforholdet

særlig står på spill. De fire mennene på vei til hyttetur fremstilles med tydelige klassemarkører, og de utkjemper en kamp om definisjonsmakt gjennom å forsvare og tildele hverandre ulike maskuliniteter.

Å arbeide med novellene i *Arbeidsnever* i norskfaget kan gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, slik læreplanen foreskriver at lesing skal gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Litteraturen tilbyr det Rudime Sims Bishop kaller et vindu til en annen verden, og vinduet fungerer også som en dør hvor leseren kan tre inn gjennom fantasien. I tillegg kan vinduet også fungere som et speil som reflekterer livet tilbake for oss. Bishop formulerer det slik (og her gjengir jeg innledningen til konferanseinnlegget dette er hentet fra i sin helhet):

A book can sometimes be a window. The view from the window can be imagined or real, familiar or new, panoramic or narrow. Usually the window is also a door, and a reader has only to walk through the imagination to become a part of whatever world has been created or re-created in the book. When lighting conditions are just right, a window can also be a mirror, reflecting back for us the joys and sorrows, the loves and hates, the pain and pleasure of living. One of the reasons literature exists is to transform human experience, and reflect it back to us so that we can better understand it. Through the mirror of literature we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading then, becomes a means of self-affirmation, of reaffirming our place in the world and our society. (Bishop, 1990)

Å lese litteratur skal altså gjøre oss klokere. Ved å lese og undersøke Dales *Arbeidsnever* med et særlig blikk på klasse- og kjønnsperspektiver, trer novelles tematisering av arbeiderklasse og maskulinitetsidealer tydeligere frem. Å anlegge disse kritiske perspektivene åpner for at elevene kan bli mer bevisste på hvordan vi bruker begreper som kjønn og klasse for å tenke med, for å iscenesette og definere oss selv, og for å kategorisere andre.

Litteratur, klasse og maskulinitet

Bokanmeldere leser *Arbeidsnever* inn i en klassekontekst. Leif Ekle i *NRK* skriver: «I ordets brede forstand gir det mening å karakterisere Jan Kristoffer Dales debutnoveller som nettopp arbeiderlitteratur. De jordnære fortellingene handler om mennesker som alle har sitt å kave med i hverdager lagt til Froland, ei skogsbygd innenfor Arendal» (Ekle, 2016). Tilsvarende har *Aftenposten* overskriften «Sympatisk bilde av arbeiderklassen». Atle Christiansen skriver at i tittelnovellen «legger forfatteren sine idealer og sitt klassestandpunkt på bordet. Dette er arbeiderklassens verden, der jobben, slitet, solidariteten, kameratskapet og kjærligheten er det viktigste» (Christiansen, 2016). Også i undervisningsmaterieell vektlegges klasseperspektiver i novellene. For eksempel foreslår *NDLA* (Nasjonal Digital LæringsArena) å undersøke klassemarkører i tittelnovellen (Abusland, 2021), mens *Grip teksten* foreslår å blant annet undersøke hvilke «identitetsmarkører som viser hvilke sosiale lag de ulike guttene tilhører» i «I ei grøft» (Brunstad mfl., 2022, s. 338).

Karakterene i *Arbeidsnever* er ofte ufaglærte; noen har midlertidige stillinger, mens andre er arbeidsløse. De står med ett ben i arbeidsklassen og det andre i prekariatet. Begrepet prekariatet fikk gjennomslag med Guy Standings *The Precariat – The New Dangerous Class* i 2011. Han beskriver begrepet som en neologisme som kombinerer adjektivet «prekært» (*precarious*) og det beslektede substantivet «proletariatet» (Standing, 2011, s. 7). Standing bruker prekariatet om mennesker som, på bakgrunn av globalisering, nyliberalismens fremmarsj og velferdsstater i krise, arbeider og lever under usikre forhold. Gruppen kjennetegnes av usikkerhet i arbeidsmarkedet og sårbarhet (Standing, 2011). Prekariatet er ikke en klasse i marxistisk forstand – med en klassebevissthet som kan fungere samlende – men en voksende gruppe utsatte mennesker uten sikkerhetsnett.

I artikkelen «Generation(s) Superfluous» argumenterer Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy for at karakterer i Dales *Arbeidsnever* og Bjarte Breiteigs «Ingenting hendt» opplever å være overflødige. Å stå utenfor arbeidslivet, både som unge menn hos Dale og en mann som skal pensjoneres hos Breiteig, gir samme type utfordringer, skriver Bjørkøy: «problems connected to entering adult working life may generate the same issues as entering life as pensioner, since without a meaningful job, our prospect of a good and dignified life is weakened» (2020, s. 73). Bjørkøy plasserer karakterene i prekariatet, og

skriver at det uverdige i å stå utenfor arbeidslivet i særlig grad gjelder menn. Menn med et lite sosialt nettverk mister mer dersom de mister kontakten med arbeidslivet. (Bjørkøy, 2020, s. 86)

Ifølge May-Len Skilbrei er det uvanlig at de som befinner seg i arbeiderklassen, skriver om det: «De som fortsatt befinner seg i arbeiderklassen, vedkjenner seg ikke det offentlig, eller de ser ikke egne erfaringer i termer av klasse. De skriver i hvert fall ikke bøker om det» (Skilbrei, 2010, s. 57). Dales novellesamling står dermed i en særstilling, og han er tydelig på at han bygger på sine egne arbeiderklasseerfaringer i sine noveller.

I tråd med bokanmeldere og Dales egen beskrivelse leser jeg *Arbeidsnever* som arbeiderlitteratur, her forstått som litterære fremstillinger av arbeiderklassen. Klassebegrepet tar historisk utgangspunkt i Karl Marx' økonomisk orienterte klasseteori, med et motsetningsforhold mellom arbeid og kapital: Eiere av produksjons- og livsmidler (borgerskapet/kapitalistklassen) på den ene siden, og eiere av ikke annet enn arbeidskraft på den andre siden (arbeiderklassen/proletariatet). Her står klassekampen (Marx & Engels, 1984).

Max Weber viderefører klassebegrepet fra Marx, og innlemmer også andre kategoriseringer enn en rent økonomisk klasseforståelse. Med begrepene klasse, stand og parti differensierer Weber former for makt og ulikhet som kan ha ulikt opphav. Klasse er hos Weber forstått som ens livssjanser i markedet, stand som grupper av mennesker definert ut fra livsførsel (den sosiale orden), og parti som innflytelse på politikken (sosial makt) (Weber, 2000).

Pierre Bourdieu bygger videre på klasseteoriene og skriver at ens klasseposisjon må forstås i relasjon til andres klasseposisjon, og ut fra fordelingen av kapital i et samfunn. Bourdieu deler kapital inn i tre ulike områder: *Økonomisk kapital* er materiell kapital og institusjonalisert gjennom eiendom. *Kulturell kapital* består i tilegnelsen av den dominerende kulturen, som smak, dannelses og kunnskap fra utdanning. *Sosial kapital* er tilgang på sosialt nettverk bygget opp gjennom gode forbindelser (Bourdieu, 2006). I lesning av litteratur kan vi undersøke hvordan representasjoner av økonomisk, kulturell og sosial kapital fungerer som markører for klasse.

Som selve begrepet klasse, står undersøkelser av klasseperspektiver i skjønnlitteraturen i en marxistisk tradisjon. Målet med ideologikritiske lesninger er å undersøke den oppfatningen av samfunnet som en tekst uttrykker, med eller uten intensjon (Fibiger & Lütken, 2005, s. 21). I *Kritisk teori i litteraturundervisningen* (2020) minner Tatjana Kielland Samoilow og Per-Espen

Myren Svelstad oss på at marxistisk litteraturteori gir relevante perspektiver for arbeid med litteratur i skolen:

Å øve seg i å se en teksts implisitte og eksplisitte ideologiske ståsted, og å undersøke hvordan teksten forholder seg til samtidens dominerende ideologier, kan være viktig for å forstå tekstens prosjekt, og for å innta en kritisk holdning til den. (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 37)

I boken gir Samoilow og Myren-Svelstad eksempler på marxistisk lesning av en ungdomsroman, og fremhever også tverrfaglige prosjekter mellom norsk og samfunnsfag som mulighetsrom for å vektlegge ideologi i tekster (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 37). Ideologikritiske lesninger kan bidra til elevenes kritisk-analytiske ferdigheter gjennom en bevisstgjøring av at skjønnlitteraturen, på samme måte som andre tekster, ikke er nøytral, men viser bestemte versjoner av virkeligheten. Tilsvarende vil et blikk på hvordan kjønn og kjønnsroller skrives frem, kunne bevisstgjøre elevene om rollemønstre og stereotyper, men også hvordan maskulinitet og feminitet er i endring.

Hvordan vi skal forstå mannsroller og maskulinitet, må ses i sammenheng med feministiske teorier om kjønn. Den franske filosofen Simone de Beauvoirs nå berømte utsagn om at «Man er ikke født kvinne – man blir det» (Beauvoir, 1974, s. 9) danner grunnlaget for å forstå kjønnsroller som sosiale konstruksjoner. De fleste av oss er født med et tydelig biologisk kjønn, men vi sosialiseres inn i hva det vil si å være mann eller kvinne.

I forlengelsen av dette forstår den amerikanske filosofen Judith Butler kjønn som et mulighetsrom hvor kjønnsroller blir iscenesatt gjennom repetisjon av handlinger, språk og strukturer. Kjønnsroller er dermed ikke noe gitt, men noe det stadig forhandles om. Et vesentlig poeng for Butler er at kjønnsidentitet er performativ: «Gender proves to be performative – that is, constituting the identity it is purported to be. In this sense, gender is always a doing» (Butler, 1990, s. 25). Gjennom iscenesettelse gjentar vi konvensjonelle og tillærte måter å opptre som kjønn på.

Tilsvarende de Beauvoirs forståelse av kjønn som sosiale konstruksjoner og Butlers performativitetsbegrep, forstår australske Raewyn Connell maskulinitet som en praksis, altså noe vi fremfører eller gjør. I den grad vi kort kan definere begrepet maskulinitet, skriver Connell, er det «simultaneously a place

in gender relations, the practices through which men and women engage that place in gender, and the effects of these practices in bodily experience, personality and culture» (2005, s. 71). Et poeng hos både de Beauvoir, Butler og Connell er at sosialt kjønn ikke er statisk, men prosessuelt og i stadig endring. Vi står likevel ikke fritt, fordi samfunnets normer regulerer og sanksjonerer avvikende oppførsel.

Connell argumenterer for at det finnes flere typer maskuliniteter, og at vi må anerkjenne et maktforhold mellom disse. Selv skisserer han fire kategorier (som ikke må forstås som karaktertyper eller essensialistisk, men som historiske relasjoner): hegemonisk, delaktig, underordnet og marginalisert. Connell bruker begrepet hegemonisk i tradisjonen fra Gramsci, hvor det viser til en kulturell dynamikk der en gruppe tar hevd på og innehar en sosialt ledende posisjon (Connell, 2005, s. 77). Den hegemoniske maskuliniteten legitimerer patriarkatet og kan brukes for å beskrive kulturens rådende maskulinitetsideal. Dette er en relativt liten gruppe menn, sammenlignet med alle de som drar strukturell nytte av den hegemoniske maskuliniteten uten selv å være i en førende posisjon. Dette kaller Connell en delaktig eller medvirkende (*complicit*) maskulinitet (Connell, 2005, s. 79).

De to siste kategoriene beskriver undertrykte maskuliniteter. Underordnet maskulinitet viser til menn som undertrykkes fordi de oppfattes som feminine, særlig homofile menn, mens marginalisert maskulinitet viser til menn som undertrykkes på grunn av andre faktorer, for eksempel klasse og kjønn, altså interseksjonelle perspektiver (Connell, 2005, s. 80–81). Connells maskuliniteter gir oss et rammeverk for å undersøke hvordan menn fremstilles og posisjoneres i relasjon til hverandre. I en undervisningssituasjon kan denne kategoriseringen fungere som et analytisk verktøy for å diskutere ulike roller en kan innta, uten at kategoriene nødvendigvis blir essensialistiske.

Klassemarkører og -posisjoner i *Arbeidsnever*

Arbeidsnever består av fem noveller satt til Froland, en liten kommune utenfor Arendal. Novellene er skrevet på bokmål, mens dialogene er gjengitt på frolandsdialekt. Det er mye dialog i novellene, og talemålet kommer særlig til

uttrykk gjennom bruken av personlige pronomen: Jeg er «e», meg er «mæ», og vi er «mi» (Dale, 2016). Bruken av dialekt kan virke fremmedgjørende og skape en underliggjøringsseffekt (Sjklovskij, 1991). Leseren må senke tempoet og forsøke å høre hvordan det skal lyde. I klasserommet vil det trolig være en fordel at elever som ikke kjenner dialekten, får eksempler på den før de leser. Dersom man kan «høre» hvordan det kan lyde, kan det være lettere å leve seg inn i teksten.

Benevnelsen av steder (Froland, Osedalen, Jomås, Kverve med flere) og bruken av dialekt gjør at novellene og karakterene de befolkes av, oppleves som sterkt knyttet til bygda. Noen av karakterene opptrer som hovedperson i én novelle og bikarakter i en eller to andre. Dette binder novellene sammen, selv om de kan leses hver for seg.

Alle novellene fortelles av en tredjepersonsforteller som ligger tett på én av karakterene i den enkelte novellen. I «I ei grøft» er det Kenneth som er internt plassert, altså den eneste vi får tilgang til tankene og følelsene til, for eksempel: «Kenneth angra på at han hadde sagt ja til turen» (Dale, 2016, s. 40). Flere partier er skrevet i en fri indirekte stil, slik at skillet mellom Kenneth og fortelleren nesten viskes ut, for eksempel: «Kenneth kikka bort på Terje, som satt og sjekka mobilen. Bakgrunnsbildet på skjermen var av sønnen på tre år og samboeren hans Charlotte» (Dale, 2016, s. 40). De andre karakterene observeres av Kenneth for leseren, og ved at synsvinkelen ligger hos Kenneth, er det ham leseren oppfatter som hovedperson.

Handlingen i «I ei grøft» utspiller seg over bare noen få timer, med fire menn i bil på vei til hyttetur i Kverve, omtrent én times kjøring innover i landet fra Arendal. Kenneth blir plukket opp av barne- og ungdomskameratene Terje og Tor André. Til Kenneths overraskelse har Tor André invitert med sin kollega Espen. Allerede i novellens første avsnitt blir det tydelig at Espen representerer noe annet:

Han [Espen] var noen år yngre enn Kenneth og de andre. I tillegg snakka han med østlandsdialekt og kledde seg annerledes. Tor André hadde også begynt å kle seg annerledes; trangere bukser, trangere skjorter, uten ruter. (Dale, 2016, s. 37)

Espens østlandsdialekt viser at han er utenfra, og beskrivelsen av klærne viser at Espen og Tor André har en annen smak, det vi med Bourdieu kan kalle en

annen kulturell kapital. Dette forsterkes og tydeliggjøres utover i novellen. Kenneth og Terje vil spille poker på hytteturen slik de pleier, mens Espen kun spiller sjakk. På tidligere turer har de drukket øl og spist pizza, mens nå har Espen og Tor André tatt med seg Cava og vil lage lammeskank med fløtepoteter. Matpreferansene peker ikke bare på ulik kulturell kapital, men understreker også en ulik økonomisk kapital hos de fire. De har stoppet på Spar i Osedalen (slik mange av karakterene i novellesamlingen gjør), og Terje sier rett ut at han ikke vil bruke mye penger på mat, mens Kenneth er mer forsiktig og spør om de ikke kan gjøre som vanlig:

– E hadde ikkje tenkt å bruke så møe penger, sa Terje. / - Kan mi ikkje bare ta noe enkelt? sa Kenneth. / - Kom igjen, sa Tor André, - mi har allti' pizza. La Espen bestemme. Dere kommer ikkje te' å angre på det. / Kenneth tenkte på bilforsikringa som snart måtte betales, og TV-lisensen. (Dale, 2016, s. 39)

Terje trekker seg fra spleiselaget og kjøper en frossenpizza, mens Kenneth tilsynelatende lar seg overtale, eller later som om det går greit – for vi kan lese mellom linjene at han allerede angre – og han ender med å måtte legge ut for alle varene.

Flere av karakterene i *Arbeidsnever* spiser mye usunn mat. Frank i «Tilflytter» liker å bestille hamburgertallerken og cola på Kroa i Osedalen. Kameraten André, hovedkarakteren i «Levende bevis», sliter med overvekt og er redd for å ha fått diabetes. Han slipper unna diagnosen og feirer med en kalorifest: «Så André feira at han ikke hadde sukkersjuken med en Statoil-burger og to Cubasjokolader på Stoa. Etterpå stoppa han innom Spar i Osedalen og kjøpte cola, peanøtter og Tress-is» (Dale, 2016, s. 62).

At Tor André i «I ei grøft» ønsker å være med på Espens gourmetmat, kan leses som et uttrykk for at Tor André ønsker å plassere seg utenfor arbeiderklassen. Annechen Bahr Bugge skriver i «Den sosiale appetitten» (2010) at studier av nordmenns mat- og spisevaner viser forskjeller og distinksjoner som kan knyttes til Bourdieus arbeider om hvordan mat bidrar til å produsere og opprettholde ulike klasseidentiteter (Bugge, 2010, s. 129). I en intervju-studie, her med kvinner, finner hun at de med lav utdanning uttrykker at de spiser halvfabrikata, det de kaller «vanlig norsk mat» (s. 132). I kontrast svarer kvinner fra middelklassen at de er «annerledes» og liker å lage mat fra

bunnen av. Bugge leser fraværet av folkelig mat og folkelige spisevaner som et resultat av middelklassens flukt, eller avstandstaking til arbeiderklassens mat og måltider (Bugge, 2010, s. 143).

Mens Tor André tar avstand fra «vanlig norsk mat», går Terje i motsatt retning. Terje kjøper frossenpizza og tar avstand fra Tor André og Espens valg ved å benevne det som «jævla gourmetmat» (Dale, 2016, s. 40). Slik plasserer Terje seg i arbeiderklassen.

Mennene i «I ei grøft» plasserer altså seg selv og for leseren med ulik kulturell og økonomisk kapital. Dette følger samme linje som utdannelsen og yrkene deres. I den ene enden har vi Tor André og Espen. Tor André har gått markedsføring og ledelse ved Universitetet i Agder. «Nå hadde han jobb i Arendal. God lønning og hus» (Dale, 2016, s. 46). Kollegaen Espen kan skilte med en master i markedsføringsledelse.

I den andre enden har vi Kenneth og Terje. Kenneth har gått på videregående, men mangler fortsatt studiekompetanse. Han «går fra jobb til jobb» (Dale, 2016, s. 46), og jobber nå på et lager. Terje har yrkesutdanning som sveiser og et fysisk hardt arbeid. Han måtte slutte på verkstedet da det ble nedlagt, og jobber nå med å lage sprengmatter. Arbeidet setter merker på kroppen: «Neglebåndene og fingertuppene var svarte. Neglene var slipt helt inn til huden» (Dale, 2016, s. 40). Hendene representerer arbeiderklassen, og er et gjennomgangsmotiv i novellesamlingen, slik tittelen *Arbeidsnever* signaliserer. I tittelnovellen er moren til Trygve stolt av at han har fått ru arbeidsnever:

Mora hans pleide alltid å skryte av arbeidsnevene til faren hans: «Sånn ska' nevene te' ein mann se ut» [...] Så hadde hun tatt nevene hans i sine, holdt dem, og strøket en finger over de rue håndflatene hans og konstatert, med stolthet i stemmen, at han hadde fått arbeidsnever. (Dale, 2016, s. 15)

Det er en kontrast mellom arbeidsnever som et ideal for menn i arbeiderklassen i novellen «Arbeidsnever», og hvordan Kenneth i «I ei grøft» beskriver Terjes neglebånd og fingertupper som «svarte». Slik jeg leser det, fester det seg heller noe ustelt ved Terje, eller viser at Kenneth tenker Terje ikke bryr seg så mye om utseendet sitt. Vi kan også lese det som et uttrykk for at Kenneth ønsker seg noe annet selv.

Trygve i «Arbeidsnever» bor i huset til samboerens far, uten å betale husleie. Frank fra novellene «Tilflytter», «Levende bevis» og «Sør» bor hjemme hos mor. Terje i «I ei grøft» bor med samboer og barn i en kjellerleilighet hos samboerens foreldre. Bosituasjonen indikerer lav inntekt. Terje blir i tillegg beskrevet med to stereotype lavklasse-rekvisitter: Han drikker øl, og han røyker rød Prince. Terje drikker mer øl enn de andre i bilen. Først hiver han ølflasker på gulvet, deretter ut av vinduet på bilen. For Terje ser smak og holdninger ut til å være et spørsmål om klasse. «- E kan faen ikkje fordra den typen [Espen]. Tor André holder på å bli heil lik. Fisefin! Ska' du å bli sånn? / - Sånn? Sa Kenneth. / - Når du e' ferdig me' å studere? Då holder det ikkje me' heimelaga pizza og poker lenger?» (Dale, 2016, s. 47) Det er utdanning som har endret Tor André, har gitt ham en annen og fremmed smak for Terje, og nå håper Terje at ikke Kenneth også skal bli «sånn».

Karakterene i «I ei grøft» tildeles tydelige og delvis kontrasterende klassemarkører. Dette gjør novellen særlig egnet til bruk i skolen for å drøfte hvordan vi uttrykker og oppfatter klasseforskjeller gjennom ulik økonomisk og kulturell kapital. I *Grip teksten* oppfordres elevene implisitt til å anlegge et kritisk blikk ved at de skal bruke fagbegreper som «stereotypi, karikatur og fordom» i drøftingen av novellens beskrivelser av ulike lag av samfunnet (Brunstad mfl., 2022, s. 338). En analyse kan vise hvordan fordommer både er lagt inn mellom karakterene i novellen, og hvordan novellen spiller på leserens fordommer for å tydeliggjøre ulike posisjoner.

Som nevnt kan vi også utvide undersøkelsen til å omfatte hvordan mennene både forsøker å befeste egen maskulinitet og tildele hverandre ulike maskuliniteter. Denne kampen om maskulinitet i «I ei grøft» utkjempes særlig av Terje.

Maskulinitetsidealer og -posisjoner

Terje stiller seg tidlig i opposisjon til Tor André og Espen. Da Tor André nevner at Kenneth bor «langt ute i skauen», og Espen samstemmer med at «vi kjørte en evighet», kontrer Terje med at det er hytta som «e' langt på skauen» (Dale, 2016, s. 38). Han vil ikke gi Tor André og Espen noen form

for definisjonsmakt. Da Tor André skryter av at Espen er «reine Magnus Carlsen», svarer Terje at det er på trynet at sjakk blir regnet som en sport, og følger opp med at «Blir du ikkje svett, så e' det ikkje sport» (Dale, 2016, s. 41). At man sjelden svetter mer av å spille poker enn sjakk, ser ikke ut til å slå Terje, og novellen er humoristisk på Terjes bekostning.

Terje kritiserer Espen for ikke å være fysisk sterk nok da bilen kjører ut i en grøft. Terje, Kenneth og Espen er ute for å dytte bilen, og Terje ber Espen ta i mer: «- Ta i, då! Sa Terje. Kenneth så at han hadde snudd seg mot Espen. / – Jeg dytter, sa Espen. Ansiktet hans var rødt. / – Ikkje nok, sa Terje og snudde seg mot panseret igjen» (Dale, 2016, s. 42). Terje plasserer Espen som svak og gir tydelig uttrykk for det.

Terje forsøker å plassere Espen, og dermed også Tor André, i en underordnet maskulinitet (menn som undertrykkes fordi de oppfattes som feminine, jf. Connell, 2005). Han viser at han synes Espen er svak, og han kaller maten de har kjøpt for «jævla homomaten» (Dale, 2016, s. 49). Homo brukes her som et skjellsord fra Terje, og det viser hvordan han er i utakt med samtidens holdninger.

Da Terje til sist trekker seg fra hele hytteturen og ber Kenneth bli med ham, antyder han at Tor André og Espen har et homofilt forhold: «– Det e' plass te' du au, e trur nok dei to helst vil være aleine» (Dale, 2016, s. 49). Espen selv uttrykker at han er interessert i jenter ved å vise bilde på mobilen av ei han har møtt. Mer enn å si noe om Espen, understreker dette hvordan Terjes oppførsel handler om å forsøke å undertrykke Espen gjennom å tildele ham både underordnet og marginalisert maskulinitet.

Terje utkjemper en maktkamp som både handler om maskulinitet og klasse, og hans maskulinitetsideal kan leses som et tradisjonelt arbeiderklasseideal. Skilbrei skriver at arbeiderklassen symbolsk personifiseres av industriarbeidermannen, som forbindes med en sterk og heroisk maskulinitet (Skilbrei, 2010, s. 52–53). Terje knytter maskulinitetsidealet til fysisk styrke og arbeiderklassens preferanser for poker, frossen-pizza og øl. Gjennom Terje fremstilles denne stereotypiske, hegemoniske maskuliniteten som foreldet. Terje forsøker å hevde seg ved å utdefinere Espen, men taper tydelig terrenge i vennegjengen og ender med å stikke av fra hele turen. Terje svikter Kenneth og fremstår dermed til syvende og sist som den tapende parten i denne maktkampen.

Selv om det er Terje som målbærer forsøket på å tildele Espen en underordnet maskulinitet, kan også fortellerens beskrivelser av Espen gi feminiserte konnotasjoner. Espen har halvlangt hår, han drikker ikke øl, men cava, og han liker å lage mat. At Kenneth tenker Espen kler seg annerledes, indikerer at Espen bryr seg om utseende. I bilen er det Espen som fryser og ber Tor André skru opp varmen (Dale, 2016, s. 43). Espen settes opp som en kontrast til Terje og hans stereotype maskulinitet. Espen er tydelig på at han er glad for at Terje forlater dem: «Jeg tror nok turen blir en del hyggeligere nå, sa Espen» (Dale, 2016, s. 49). Espen fremstilles ikke som noen form for helt i novellen (det gjør ingen av de fire mennene), men i og med at det er Terje som trekker seg, går Espen seirende ut.

Det ser ut til at Espen er idealet for Tor André. Han har begynt å etterligne Espen i både klesstil og matpreferanser, altså kulturell kapital. I forsøket på å strekke seg etter Espen, ender Tor André opp med implisitt å gjøre narr av seg selv som en gutt fra distriktet. Espen forteller at jenta han har møtt virker litt dum og bondsk, og Tor André svarer: «Hvis du møtte ho i Arendal så e'kkje det så rart» (Dale, 2016, s. 48). Kenneth er rask til å påpeke at både Tor André og kjæresten hans også er fra Arendal. I stedet for å innrømme noe, går Tor André i forsvar og svarer at Kenneth og dama hans er fra Froland, som ligger lenger inn i landet. Slik lager Tor André et hierarki hvor hjemstedet hans ikke er bra, men likevel bedre enn Kenneths. Igjen er fortelleren humoristisk på karakterenes bekostning.

Også Tor André utgjør en kontrast til Terje. Tor André søker noe nytt, noe han oppfatter som bedre, mens Terje ønsker at alt skal være slik han forestiller seg at det var før, da de tre vennene var likere. Med Butler (1990) kan vi si at Terje ønsker å repetere de konvensjonelle og tillærte måtene å opptre som mann på, og han forsøker å sanksjonere det som i hans øyne er avvikende oppførsel.

Kenneth blir stående i en mellomposisjon i vennegjengen. På matbutikken ønsker han ikke å bruke mye penger på mat, men sier ikke tydelig ifra og trekker seg heller ikke fra spleisingen. Selv om han angrer på at han ble med på hytteturen (Dale, 2016, s. 40), velger han å bli når Terje reiser. Kenneths handlinger, eller mangel på handling i novellen, understreker hans manglende gjennomføringsevne også i livet. Kenneth ønsker å ta høyere utdanning, men sliter med å gjennomføre studier. Til tross for at Terje drikker seg full og blir

direkte ufin, fremstår han med mer arbeiderklasseintegritet enn Kenneth, som bare blir stående på stedet hvil.

De fire mennene i bil på vei til hyttetur i «I ei grøft» vurderer og dømmer hverandre. Novellen kan leses som en fortelling om hvordan vennskap bygget på felles barne- og ungdomsår ikke tåler utfordringer som oppstår på bakgrunn av ulik utdanning og arbeidsmuligheter. Ulik smak, altså kulturell kapital, fører til konflikter i vennegjengen. Novellen viser også en kamp om å definere maskulinitet. Terjes stereotype arbeiderklassemaskulinitet, hvor fysisk styrke og tradisjoner står sterkt, taper terreng i novellen og fremstår ikke som et ideal.

Avsluttende kommentar

I en intervjubasert studie av mannsidealer i Danmark er mennene i undersøkelsen enige om at det å være arbeidsløs er «umaskulint» (Bloksgaard mfl., 2015, s. 160). Til tross for et overordnet likestillingsideal hos mennene, knyttes maskulinitetsidealet opp mot tradisjonelle forestillinger om mannen som forsørger, og mot arbeidslivet som et sted mannen kan bevise seg selv og oppnå status og suksess.

I *Arbeidsnever* aktualiseres dette særlig i tittelnovellen, hvor Trygve er bekymret for kortidskontrakter på bryggeriet, med en arbeidsløs og gravid samboer. I «Arbeidsnever» og flere av de andre novellene konfronteres menn i prekariatet med menn som har lyktes; det er kamerater, kollegaer og sjefer med utdanning, fast jobb, firmabil og rene klær. Kontrasteringen tydeliggjør hvordan disse mennene nederst på rangstigen i arbeidslivet – arbeidsledige, ufaglærte, midlertidig ansatte – er særlig sårbare: økonomisk, kroppslig og følelsesmessig. Det går på selvfølelsen løs.

For Kenneth i «I ei grøft» sier det noe om en person om han går i rute-mønstrede skjorter eller ikke. For Terje skal en mann drikke øl og ikke Cava. Elever, som er i den alderen hvor utforskning av identitet står mest sentralt, har sine egne markører for kulturell kapital, maskulinitet og feminitet. Lesing av noveller fra *Arbeidsnever* i klasserommet kan åpne for samtaler om, og en

bevisstgjøring på, hvordan ulike identitetsmarkører fremstilles, representeres og forhandles om i litteraturen gjennom form og innhold.

I en undervisningssituasjon kan elevene reflektere over hva de kan kjenne igjen og hva som oppleves fremmed. Med Bishop (1990) vil elevene dermed kunne si noe om hva som fungerer som et speil eller vindu, og lesingen blir en mulighet til å se egne liv og erfaringer som en del av en større menneskelig opplevelse.

Referanser

- Abusland, Å. (2021, juni 21). «Arbeidsnever»—*Ei novelle om livet i arbeiderklassen*. ndla.no. <https://ndla.no/subject:1:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f/topic:1:b34684b3-3e91-44ee-88b4-1c3e588586dc/topic:1:6621928e-fa13-45a4-a494-75caa983ffc5/resource:cf320a0c-4a33-4ce4-af08-c404a328448e>
- Beauvoir, S. de. (1974). *Det annet kjønn* (R. Elisassen, Overs.; 2. utg.). Pax.
- Bishop, R. S. (1990). Windows and mirrors: Children's books and parallel cultures. I M. Atwell & A. Klein (Red.), *Celebrating literacy* (s. 91).
- Bjørkøy, A. M. B. (2020). Generation(s) superfluous. *Scandinavica*, 59(2), 73–88. <https://doi.org/10.54432/scand/GJBM9154>
- Bloksgaard, L., Christensen, A.-D., Jensen, S. Q., Hansen, C. D., Kyed, M. & Nielsen, K. J. (2015). Masculinity ideals in a contemporary Danish context. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, 23(3), 152–169. <https://doi.org/10.1080/08038740.2015.1046918>
- Bourdieu, P. (2006). Habitus og livsstilenes rom. *Agora*, 24(1–2), 74–111. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-05>
- Brunstad, E., Bueie, A. A., Claudi, M. B., Holm, E. S. & Hove, J. O. (2022). *Grip teksten: Studieforberedende utdanningsprogram: Norsk VG3*. Aschehoug.
- Bugge, A. B. (2010). Den sosiale appetitten: Mat, klasse og identitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 129–143). Universitetsforlaget.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Christiansen, A. (2016, september 24). *Jan Kristoffer Dale: Sympatisk bilde av arbeiderklassen*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/kPR2X/jan-kristoffer-dale-sympatisk-bilde-av-arbeiderklassen>
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Polity Press.
- Dale, J. K. (2016). *Arbeidsnever*. Kolon.
- Ekle, L. (2016, august 22). *Jordnær arbeiderlitteratur*. NRK. https://www.nrk.no/kultur/anmeldelsen-av-_arbeidsnever_-1.13100836
- Fibiger, J. & Lütken, G. (2005). *Litteraturens veje*. Systime.
- Marx, K. & Engels, F. (1984). *Det kommunistiske manifest* (H. Holm, Overs.; 3. oppl.). Falken forlag.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Sandve, G. E. S. (2016, august 31). – *Det er ingenting skittent med ufaglærte arbeideres liv*. Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2016/08/31/livet-mitt-er-ikke-skittent/>
- Sjkløvsj, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Melberg, H. H. Skei, A. Linneberg & A. Kitang (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2010). Den som står med begge beina planta på jorda står stille: Om kjønn og klassereiser. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 43–57). Universitetsforlaget.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class* (Trade Paperback Edition, s. ix–ix). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781849664554>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Weber, M. (med Fivelsdal, E. & Østerberg, D.). (2000). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg.). Gyldendal.

Norendal, A. (2025). «Ekorren» av Tove Jansson – en økokritisk lesning.
I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 69–87).
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650904>

4

«Till varje pris inte för tam»

En økokritisk lesing av «Ekkoren» av Tove Jansson

Audhild Norendal

Sammendrag: Kapittelet presenterer en økokritisk lesning av Tove Janssons novelle «Ekorren» (1971) med vekt på relasjonen mellom en eldre kvinne og et ekorn som ankommer øya der kvinnen lever isolert. I motsetning til tidligere symbolske tolkninger betraktes ekornet her som et faktisk dyr. Analysen anvender teoretiske perspektiver fra John Berger om menneske–dyr-relasjoner og Emmanuel Levinas' nærhetsetikk. Kvinnens ambivalente følelser, fra fascinasjon til irritasjon, fra omsorg til avvisning, viser kompleksiteten i relasjonen mellom mennesket og naturen. Avslutningsvis drøftes novellens didaktiske potensial i arbeidet med bærekraftig utvikling i litteraturundervisningen i skolen. Med utgangspunkt i begrepet «økologisk ydmykhet» argumenteres det for at en narrativ tilnærming kan gi abstrakte miljøspørsmål en personlig relevans for elevene. Litteraturarbeidet kan utfordre antroposentriske holdninger og fremme refleksjon omkring naturens egenverdi, noe som er et sentralt aspekt i en utdanning for bærekraftig utvikling.

Nøkkelord: økokritikk, menneske–dyr-relasjoner, annerledeshet, økologisk ydmykhet

Abstract: The chapter presents an ecocritical reading of Tove Jansson's short story 'Ekorren' (1971), emphasizing the relationship between an elderly woman and a squirrel that arrives on the island where she lives in isolation. In contrast to previous symbolic interpretations, the squirrel is considered here as an actual animal. The analysis applies theoretical perspectives from John Berger on human–animal relations and Emmanuel Levinas' ethics of proximity. The woman's ambivalent feelings, from fascination to irritation, from care to rejection, show the complexity of the relationship between human and nature. Finally, the chapter discusses the didactic potential of the short story in working with sustainable development in literature education. Based on the concept of 'ecological humility', it is argued that a narrative approach can give abstract environmental issues personal relevance for students. Working with literature can challenge anthropocentric attitudes and promote reflection on nature's intrinsic value, which is a central aspect of education for sustainable development.

Keywords: ecocriticism, human–animal relations, otherness, ecological humility

Innledning

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) skal det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling sikre at elevene lærer om forholdet mellom mennesket og naturen, i en tid der klimaendringer og utryddelsen av arter truer hele eksistensgrunnlaget vårt. I læreplanen for norskfaget står det at elevene skal utvikle kunnskap om «hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, både lokalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2024). For å kunne møte de mange og krevende problemstillingene knyttet til bærekraftig utvikling, må elevene både få mulighet til å tilegne seg kunnskap og til å engasjere seg emosjonelt.

Jerome Bruner skiller mellom en paradigmatisk tenkemåte, som søker en logisk-vitenskapelig tilnærming, og en narrativ tenkemåte, som strukturerer virkeligheten gjennom fortellinger (Bruner, 1986, s. 11–13). Den paradigmatiske tenkemåten kan bidra til å forstå natur- og miljøspørsmål på et teoretisk og abstrakt nivå, mens den narrative gir disse problemstillingene en mer personlig og emosjonell relevans. Å arbeide med noveller i klasserommet kan dermed gjøre natur- og miljøspørsmål mer konkrete og engasjerende for elevene, og kanskje vekke en vilje til handling.

Økokritikken og lesninger med støtte i denne gir et særlig godt utgangspunkt for arbeid med bærekraftig utvikling i litteraturundervisningen (Hennig, 2021). I innledningen til *The Ecocriticism Reader* definerer Cheryll Glotfelty økokritikk som «the study of the relationship between literature and the physical environment», og hun framhever at interaksjonen mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige er økokritikkens kjerneområde (Glotfelty, 1996, s. xviii). Hun presiserer videre at økokritikken undersøker «interconnection between nature and culture, specifically the cultural artifacts of language and literature» (Glotfelty, 1996, s. xix). Et mer konkret mål for økokritikken er å undersøke ulike sider ved forholdet mellom mennesket og naturen, altså hvor og hvordan mennesket plasserer seg selv i forhold til naturen, slik det framstilles i litteraturen (Gregersen, 2017, s. 10). Økokritikken utfordrer tradisjonelle, hierarkiske strukturer der mennesket har sett seg selv som atskilt fra og overordnet naturen, og fremmer et perspektivskifte fra et antroposentrisk til et økosentrisk syn. Peter Mortensen hevder at «økokritikere antager, at naturen er virkelig, at den betyder noget, og at dens betydninger for og i litteraturen skal tages alvorligt» (Mortensen, 2013, s. 280).

Henning Fjørtoft påpeker at økokritikken ikke har noen felles teoretisk basis, men mener at dette også kan være en styrke og en åpning. Han refererer til Greg Garrard, som argumenterer for at siden samspillet mellom mennesket og naturen utfolder seg på mange ulike nivåer i litteraturen, vil det være hensiktsmessig at økokritikken ikke blir for snever i sine tilnærminger (Fjørtoft, 2011, s. 19–20). En særlig viktig inspirasjonskilde til økokritikken er Arne Næss sine dypøkologiske perspektiver. Næss framhever at forholdet mellom menneske og natur er basert på en gjensidig avhengighet. I *Økologi, samfunn og livsstil: Utkast til en økosofi* poengterer han at alle levende vesener – mennesker, dyr og planter – er underlagt de samme grunnleggende eksistensvilkårene. Menneskets identitet dannes i et kontinuerlig samspill mellom individet og omgivelsene: «Vi står ikke utenfor resten av naturen og kan derfor ikke skalte og valte med den uten at vi selv blir endret. Vi er en del av økosfæren like intimt som vi er en del av vårt samfunn» (Næss, 1974/1999, s. 319). For å forstå dette økofellesskapet må vi erkjenne den helhetlige sammenhengen og gjensidige avhengigheten mellom alle livsformer.

Tove Jansson og Ekorren

Forfatterskapet til Tove Jansson (1914–2001) inviterer til lesninger som utforsker menneskets forhold til naturen. Flere av bøkene og novellene hennes tematiserer hvordan karakterene blir påvirket av og samhandler med omgivelsene sine. *Sommerboken* (1972) forteller om en eldre kvinne og barnebarnet hennes, Sophia, som tilbringer sommeren på en øy i den finske skjærgården. Både den gamle og den unge viser en sensitivitet overfor skjønnheten og kompleksiteten i naturen. De observerer og utforsker øyas plante- og dyreliv med stor interesse og undring, og deler tankene og observasjonene sine med hverandre.

I den idylliske dalen i Mummi-bøkene lever også karakterene i harmoni med naturen og landskapet. Samtidig tvinger naturkatastrofer og vær-fenomener, som kometen i *Kometen kommer* (1946) og vinteren i *Trollvinter* (1957), Mummi-trollene til å reflektere over sin egen sårbarhet i møte med naturkreftene. Som illustratør la Jansson vekt på å fange inn naturens egen-

verdi. Illustrasjonene viser ofte detaljerte og stemningsfulle naturscener, som i *Pappaen og havet* (1965), der den visuelle framstillingen av havet som en stor og mystisk kraft kan forstås som en refleksjon over individets plass i det store økosystemet.

Lyssnerskan fra 1971 er Janssons andre novellesamling. Til tross for hennes lave forventninger til lesernes interesse for novellesjangeren, ble boka en suksess. Allerede i begynnelsen av 1972 var tredje opplag tilgjengelig hos bokhandlerne, og anmelderne var overveldende positive. Jansson betrodde forleggeren at novellen «Ekorren» var hennes favoritt i samlingen (Westin, 2007, s. 445–455).

I «Ekorren» møter vi en enslig eldre kvinne som bor i en hytte på en avsidesliggende øy. Handlingen er enkel og lett å følge. En morgen oppdager kvinnen et ekorn på øya, og snart begynner hun å legge ut brød til det lille dyret. Mellom de daglige rutinene, som å måle vannstanden, skrive, pusse tennene, hogge ved og nyte et glass madeira i skumringen, kretser stadig mer i livet hennes omkring ekornet, og det utvikler seg etter hvert til en besettelse å observere og forstå det lille dyret. Hun blir frustrert når ekornet forstyrrer hennes velordnede tilværelse, blant annet ved å trenge seg inn i hytta, men kjenner samtidig på et uventet savn når hun tror at det har forsvunnet. Det ender med at ekornet forlater øya seilende bort i kvinnens båt.

Litteraturforskeren og Tove Jansson-biografen Boel Westin leser ekornet i «Ekorren» som en avspeiling av det menneskelige og tolker ekornet som et dobbelt symbol: «som avbrott i ensamheten, som möjlighet till ordlös kommunikation. Men framför allt görs den till ett levande uttryck för den förändring som kvinnan strävar etter» (Westin, 2007, s. 454). Westin mener novellen først og fremst handler om ord: «en brottnings med de ord som ska bli en berättelse, ord som vill leva egna liv utanför författarens kontroll och auktoritet». Forholdet til ekornet blir derfor tolket i overført betydning: «Kampen med ekornen, till exempel om vedstapeln, beskriver kampen med skrivendet. Hon hatar den och hon kan älska den» (Westin, 2007, s. 454). I Westins lesning symboliserer forholdet til ekornet den ambivalente opplevelsen av å håndtere det uforutsigbare i en kunstnerisk skriveprosess.

I dette kapittelet ønsker jeg å utforske forholdet mellom kvinnen og ekornet nærmere, men da forstå ekornet som et faktisk ekorn. Henning H. Wærp skriver i sin økokritiske Hamsun-studie, «Hele livet en vandrer i naturen», at symbolske tolkninger av naturen i litteraturen kan fjerne oppmerksomheten

fra naturen i dens konkrete form. Ofte legges det til grunn at «omgivelsene skal speile noe indre i mennesket» (Wærp, 2018, s. 83). Wærp ser at økokritiske lesninger heller vender blikket mot den ytre relasjonen, og at oppmerksomheten rettes mot naturen som en reell størrelse, og ikke bare som et speilbilde for menneskelig erkjennelse.

Avslutningsvis drøfter jeg hvordan denne tilnærmingen til novellen kan ha didaktisk potensial i arbeidet med bærekraftig utvikling i litteraturundervisningen.

Teoretiske perspektiver

I essayet «Why Look at Animals?» utforsker den britiske forfatteren og kunstkritikeren John Berger (1926–2017) menneskets historiske og kulturelle forhold til dyr (Berger, 1980). Dyr utgjorde opprinnelig den første sirkelen av det som omga mennesket, og de var sentrale i menneskets tilværelse både økonomisk, åndelig og kulturelt. Berger framhever en grunnleggende ambivalens i forholdet mellom menneskene og dyrene. De er både like oss ved at de fødes, er sansende og dødelige, men samtidig fundamentalt annerledes i deres kroppslige væren, i deres taushet og mangel på verbalspråk. Denne spenningen mellom likhet og forskjell har skapt et komplekst forhold der dyr både fascinerer og fremmedgjør oss. Ambivalensen kommer tydelig til uttrykk i hvordan dyr historisk har blitt samtidig underkastet og tilbedt, avlet og ofret (Berger, 1980, s. 5).

Det gjensidige blikket mellom menneske og dyr er sentralt i forholdet mellom dem. Når et dyr betrakter et menneske, ser det over en «narrow abyss of non-comprehension» (Berger, 1980, s. 3). Dette blikket skiller seg fundamentalt fra blikket mellom to mennesker, fordi det ikke kan overbygges av språket, men innebærer likevel en form for gjensidig anerkjennelse. Mennesker og dyr har historisk levd parallelle liv som aldri helt kan forstås av den andre parten, men som likevel krysser hverandre. Dyrene har fungert som formidlere mellom mennesker og deres opprinnelse, mellom kultur og natur. De har hatt en dobbeltposisjon, både innenfor og utenfor den menneskelige sfæren, og har dermed hjulpet mennesket med å definere sin egen identitet og

plass i verden. Denne ambivalensen mellom identifikasjon og forskjellighet har vært produktiv for den menneskelige selvforståelsen.

Berger identifiserer et historisk brudd i dette forholdet, som starter med Descartes' skille mellom kropp og sjel og fullføres med det moderne kapitalistiske samfunnet. I denne prosessen blir den produktive ambivalensen ødelagt. Dyr blir enten redusert til maskiner og råvarer, eller sentimentalisert som kjæledyr og underholdning – to ytterpunkter som begge forneker dyrets annerledeshet og egenart. I det moderne samfunnet har dyr blitt fullstendig marginalisert, hevder Berger. Paradoksalt nok har dyr aldri vært mer synlige i kulturelle representasjoner, samtidig som de fysisk forsvinner fra hverdagen vår. Men i denne nye synligheten er dyret redusert til et objekt for menneskelig betraktning, uten mulighet til å se tilbake på en meningsfull måte. Zoologiske hager representerer et levende monument over dyrenes forsvinning fra menneskets dagligliv. Tapet av det gjensidige blikket representerer et fundamentalt brudd i menneskelig erfaring fordi: «That look between animal and man... has been extinguished». Når den produktive ambivalensen i forholdet mellom mennesker og dyr forsvinner, mister vi noe essensielt i vår egen selvforståelse. Dette tapet er, ifølge Berger, «irredeemable for the culture of capitalism» og signaliserer en form for eksistensiell ensomhet for mennesket som art (Berger, 1980, s. 26).

Den franske filosofen Emmanuel Levinas (1906–1995) setter forholdet mellom et «jeg» og et «du» i sentrum. I motsetning til nytteetikken, som vurderer handlinger ut fra konsekvenser, viser Levinas' nærhetsetikk hvordan et ansvar oppstår i møtet med den Andre (Vetlesen, 1996, s. 7). Selv om møtet med den Andre for Levinas primært dreier seg om relasjoner mellom mennesker, spesielt i møtet mellom to (jeg og du), beskriver han også ansvaret for den Andre som noe ubestemt og uendelig: «Jeg er ansvarlig for 'alt og alle', ansvarlig for den andres skyld og for 'hele universet', ansvarlig like til å gå inn i den andres sted» (Levinas ref. i Thomassen, 2016, s. 72). Dette ansvaret innebærer at alle livsytringer kan betraktes som ansikter vi må forholde oss til (Vetlesen, 1996; Edelglass mfl., 2012). Peter Kemp inkluderer eksplisitt den ikke-menneskelige naturen i denne forståelsen (Kemp, 2013). Kjell Madsen konkretiserer denne utvidelsen: «Den andre er ikke et Du som jeg typisk fører en samtale med. Umælende natur, fostre, barn, fremtidige generasjoner, fremmede og merkelige folkeslag fremstår som nærliggende representanter for den

andre» (Madsen, 1998, s. 167). Ansiktet kan dermed omfatte alt levende med potensial til å lide (Perpich, 2012).

I *Totalitet og Uendelighet* beskriver Levinas hvordan den Andre både tiltrekker og forstyrrer jeget (Levinas, 1993). Møtet vekker motstridende følelser: en tiltrekning, samtidig som den Andres fundamentale annerledeshet skaper uro i jegets selvforståelse. Denne ambivalensen skyldes det asymmetriske som er et grunnleggende premiss i forholdet mellom jeget og den Andre (Levinas, 1993, s. 212–213). Møtet med den Andre innbefatter en etisk fordring jeget ikke kan unnsnippe, samtidig som den Andre representerer en annerledeshet som aldri helt kan innlemmes i jegets forståelseshorison. Når Levinas skriver om denne asymmetrien, peker han på at forholdet mellom jeget og den Andre aldri kan være likeverdig eller gjensidig. Den Andre står i en selvstendig posisjon utenfor jegets maktsfære. Ambivalensen oppstår nettopp når den Andre både kaller på vår oppmerksomhet og ansvar, og samtidig forblir utilgjengelig for vår forståelse. Dette skaper en opplevelse av både nærhet og avstand, og gjenkjennelse og annerledeshet.

Gjenkjennelse og annerledeshet

Novellen åpner med at den eldre kvinnen tidlig om morgenen oppdager ekornet nede ved båtplassen gjennom kikkertlinsen. Synet av dyret får henne til å sette de daglige rutinene på vent, og hun iakttar ekornet lenge fra stuevinduet. Ekornet framstår som noe nytt som bryter inn i den monotone og forutsigbare hverdagen, og hun betrakter det med stor forundring: «Den satt orörlig nära vattnet, knappt synlig i halvljuset, men hon visste att det var en levande ekorre och hon hade inte sett något levande på mycket länge» (Jansson, 1971, s. 148).

Deretter justerer hun kikkerten gjentatte ganger. Denne justeringen tyder på at hun aktivt søker en tettere forbindelse med det lille vesenet, som først virker helt ubevegelig og gjør lite ut av seg:

Det var svårt att få kikaren rätt inställd, hon lade den på fönsterbrädet och väntade vidare. Ekorren satt kvar i båtstranden och

gjorde ingenting, den bara satt. Hon betraktade den oavvänt. Hon hittade kammen i rockfickan og kammade sig långsamt medan hon väntade. (Jansson, 1971, s. 148–149)

Men det tilsynelatende ordinære ekornet i vannkanten får snart en større mening for kvinnen, som lenge har vært uten kontakt med noen annen levende skapning. Først observerer hun ekornet lenge på avstand, med en dvelende, men samtidig konsentrert oppmerksomhet. Deretter går hun over til en mer aktiv utforskning av dyrets særegenhet. Hun forsøker å huske hva hun vet om ekorn fra før, og stiller seg spørsmål om artens væremåte og levemønstre: «Varför seglar ekorrar? Är de nyfikna eller bara hungriga? Är de modiga?» (Jansson, 1971, s. 148) og «Hur uppfattar en ekorre rörelser i rummet? Hur kan man utifrån föreställa sig rörelser i ett tomt rum?» (Jansson, 1971, s. 150). Disse spørsmålene avslører ikke bare en nysgjerrighet på ekornet som art, men tyder også på en lengsel ut av den isolerte og ensomme tilværelsen.

Til slutt, når ekornet nærmer seg hytta, søker kvinnen en mer direkte forbindelse med dyret. Hun studerer med stor interesse de kroppslige detaljene og registrerer oppmerksomt lydene og bevegelsene: «Nu kom ekorren. Ett lätt rassel, ett skurrande utmed stugväggen, tassarna skrapade över rutan», og dette første møtet når sitt høydepunkt når hun møter ekornets ansikt: «hon såg djurets uppmärksamma ansikte med små enfaldiga ryckningar kring nosen, ögonen var som kulor av glas» (Jansson, 1971, s. 157).

Men når hun forsøker å gjenkalle minner om hva hun vet og kan om ekorn fra før, er det med en viss kynisme: «Hon försökte komma ihåg allt som hon visste om ekorrar. De seglar mellan öarna på brädbitar, i medvind. Och så mojnar det, tänkte hon med en liten grymhet» (Jansson, 1971, s. 148). Den lille «grusomheten» avslører at det er ulike følelser som vekkes til live, spesielt fordi ekornet utløser en refleksjon over hennes egen aldring:

Hon gick till spegeln över byrån och tittade, överläppen hade ett fint galler av små vertikala rynkor som hon inte förut hade lagt märke till. Ansiktet var obestämt gråbrunt, ungefär som novembermark, ekorrar blir också gråbruna till vintern men de tappar inte färgen, de bara skaffar sig en ny. (Jansson, 1971, s. 150)

Denne sammenligningen mellom hennes eget rynkede ansikt og ekornets naturlige tilpasningsevne til vinteren vitner om en opplevelse av tap og forgjengelighet. Mens ekornet sømløst tilpasser seg de skiftende årstidene, opplever kvinnen at hennes egen kropp uunngåelig svekkes og eldes. Kontrasten mellom hennes egen forgjengelighet og dyrets tilpasningsevne får henne også til å trekke noen sammenligninger: «I alla fall är de inte begåvade. Tanken roade henne» (Jansson, 1971, s. 150).

Hun forsøker også å nedvurdere ekornets betydning: «En smal tanke för förbi, vilket bestyr för en ekorre, det finns miljoner av dem, de är inte särskilt intressanta. En av dem, ett exemplar, har råkat komma hit» (Jansson, 1971, s. 152). Denne tilbøyeligheten til å redusere ekornet til én av mange kan tolkes som et psykologisk forsvar og et forsøk på å holde dyret på avstand ved å definere det som noe uviktig.

Ambivalensen i det å både anerkjenne og nedvurdere kommer også til uttrykk når hun tenker at hun ville foretrukket en hund, men raskt avviser denne tanken: «... hon tänkte att om det nu hade varit en hund som kom iland i båtstranden men hon avvisade tanken och klippte av den, det var en tanke som förringade ekorrens betydelse» (Jansson, 1971, s. 151). Ved å avvise ønsket om et annet dyr, erkjenner hun samtidig at ekornet har fått større betydning for henne enn hun egentlig ønsker å innrømme. Den ironiske språktonen understreker denne ambivalensen.

Når fortellerstemmen formidler at ekorn er «inte särskilt intressanta», og at kvinnen tenker på dyrets manglende intelligens med en viss fornøyelse, avdekkes det en spenning mellom hennes forsøk på å holde avstand og den voksende interessen. Selv om hun på overflaten forsøker å redusere ekornet til noe alminnelig, avsløres samtidig en lengsel etter at det skal representere noe spesielt som kan gi mening. Det underfundige i formuleringen «tänkte hon med en liten grymhet» er et eksempel på hvordan den ironiske tonen fungerer som en stilistisk speiling av hennes intellektuelle distanse og samtidig emosjonelle involvering.

Ekornet framstår altså både som fremmed og gjenkjennelig, slik Berger beskriver (Berger, 1980). Når kvinnen første gang observerer ekornet gjennom kikkerten, oppstår det en avstand der dyret blir et objekt for hennes granskende blikk. Dette minner om den usikkerheten Berger omtaler når han skriver om hvordan mennesket alltid ser over en uoverstigelig avgrunn av uvitenhet. Denne avgrunnen av ikke-forståelse viser seg i hvordan hun

registrerer ekornet som «något levande» med åpenbar interesse, samtidig som hun aktivt forsøker å overbevise seg selv om at det ikke er særskilt interessant.

Sammenligningen mellom hennes aldrende ansikt og ekornets sesongmessige tilpasning berører også det Berger beskriver som parallelle, men adskilte eksistenser. Han understreker at et dyrs liv, som aldri kan forveksles med et menneskes, likevel kan ses å løpe parallelt med det (Berger, 1980, s. 4). Når kvinnen ser ekornets «uppmærksamma ansikte» og at «ögonen var som kulor av glas», kan det forstås som at hun opplever det øyeblikket Berger karakteriserer som «the look between animal and man» (Berger, 1980, s. 3).

Fra observasjon til omsorg

Etter hvert preges de daglige rutinene av handlinger rettet mot dyret: «Hon kröp över berget, rörde sig så varsamt hon kunde, bröt små bitar av det hårda brödet och lade dem i skrevorna» (Jansson, 1971, s. 155). De forsiktige, nesten rituelle bevegelsene når hun gir det mat, uttrykker en gryende omsorg for dyret. Denne nyoppdagede omsorgen kommer også til syne når kvinnen forsøker å forstå ekornets levemåte og begynner å tilpasse sine egne vaner til dyrets behov. Hun fører blant annet en liste over hva ekornet kan spise: «Hon gick till listan vid dörrposten och skrev: Ekorrmat. Vad äter de, havregryn, makaroni, bönor? Hon kunde koka havregrynsgröt» (Jansson, 1971, s. 157). Listeføringen tyder på at det flyktige møtet nå har utviklet seg til en mer forpliktende relasjon.

En dag hun arbeider med å stable ved, tilpasser hun omhyggelig arbeidet for å unngå å forstyrre reiret som ekornet muligens har etablert mellom vedkubbene: «Varje gång en planka hävdades kunde just den plankan vara taket över ekorrens bo. Varje lyft kunde rubba och förstöra» (Jansson, 1971, s. 163). Forholdet til ekornet har her utviklet en sensitivitet for de skjøre livsvilkårene det eksisterer under. Hver handling, selv en tilsynelatende triviell bevegelse, bærer i seg potensialet til å påvirke dyrets liv, og kvinnen tilpasser bevisst handlingsmønsteret sitt ut fra denne nye innsikten.

Kvinnen har også et ønske om å skape en form for rettferdighet i fordelingen av ressursene på øya mellom seg selv og dyret. Dette kommer til uttrykk

når hun arbeider med vinterveden. Hun har en målsetting om at både hun og ekornet skal ha sin egen vedstapel: «En vedstapel för ekorren och en för henne och det måste ske genast» (Jansson, 1971, s. 161). Denne tanken kan tolkes som et ønske om å etablere et likeverdig fellesskap, men etter hvert blir det tydelig at kvinnen prioriterer ekornets behov over sine egne. Når hun deler vedstabelen, får ekornets haug en uforholdsmessig størrelse sammenlignet med hennes egen: «Mer än rättvist, ekorrems vedstapel var många gånger större än hennes» (Jansson, 1971, s. 164).

En slags følelse av skyld oppstår da hun ved et uhell forstyrrer ekornets reir: «Hon släppte remmaren och steg tillbaka. Det var naturligtvis här den bodde. Den hade gjort ett bo åt sig och nu var boet förstört. Men jag visste inte, försvarade hun sig. Hur skulle jag kunna veta!» (Jansson, 1971, s. 159).

Levinas beskriver hvordan møtet med den Andres ansikt kan utløse en forandring der jeget løsrives fra sin innadvendthet og åpner seg for en anerkjennelse av den Andre (Levinas, 1993, s. 181–216). Ansiktet uttrykker en ordløs appell som danner grunnlag for en interaksjon som overskrider den rene observasjonen (Levinas, 1996, s. 195). Når kvinnen mater ekornet, kartlegger dets vaner og gir det rom, kan disse handlingene betraktes som en spontan respons på møtet med dyret. Levinas gir ingen klar definisjon på hva det vil si å gjøre seg mottakelig for den Andre, men påpeker at «Når jeget beveges til respons av og for den Andre, beveges det 'på tross av seg selv'» (Vetlesen, 1996, s. 48). Denne responsen springer ut av en grunnleggende, passiv mottakelighet, og ikke fra en bevisst intensjon (Vetlesen, 1996, s. 44).

Møtet med den Andre er alltid fundamentalt asymmetrisk og representerer derfor ikke et gjensidig møte. I stedet kan den Andre åpenbare noe for jeget som gjennomgripende endrer dets perspektiver (Levinas, 1993, s. 212–213).

Respekten for det ville

Rutinene som preger livet på øya, skaper en forutsigbarhet for kvinnen: «Hon mötte varje ny dag på samma sätt, hon väntade bister på vintern» (Jansson, 1971, s. 150). Den rutinemessige og rolige tilværelsen blir brått avbrutt i det ekornet dukker opp, og hun innser at «[i]ngenting hade hänt förrän ekorren

kom iland» (Jansson, 1971, s. 150). Dyrets tilstedeværelse forstyrrer hverdagsrytmen og de etablerte rutinene. Likevel velger hun å ikke temme ekornet eller prøve å innlemme det i sine egne etablerte strukturer. I stedet insisterer hun på å la det forbli fritt: «[D]en fick inte bli tam, till varje pris inte för tam» (Jansson, 1971, s. 157). Beslutningen hennes reflekterer behovet for å leve parallelle liv og gi dyret rett til å leve uavhengig:

Ekorren fick inte bli ett husdjur, ett ansvar, ett samvete, den måste få vara vild. De skulle leva varsitt liv och bara betrakta varandra, igenkännande, tolerant, respektera varandra och för övrigt fortsätta var med sitt i fullständig frihet och självständighet. (Jansson, 1971, s. 157–158)

Avgjørelsen om å holde en viss avstand til ekornet vitner også om en respekt for dyret som et selvstendig vesen som hun verken ønsker å ha herredømme eller råderett over. Behovet for å la ekornet forbli fritt, uten forsøk på domestisering, viser aksepten av dyrets villhet.

Når ekornet bosetter seg i kjelleren hennes, blir denne prinsipielle beslutningen imidlertid satt på prøve. Fra dette øyeblikket må kvinnen forholde seg mer aktivt til ekornets tilstedeværelse, noe som utfordrer dynamikken mellom dem:

Den skulle bo kvar i hennes källare hela vintern och boet kunde finnas var som helst. Gluggen måste stå öppen och fick inte snöa igen, alla matburkar, allt som hon behövde måste tas in i stugan. Och ändå skulle hon aldrig kunna vara säker på om ekorren bodde i källaren eller i vedstapeln. (Jansson, 1971, s. 168)

Situasjonen viser forsøket til kvinnen på å tilpasse seg ekornets levemønster, samtidig som hun utfordres av dyrets natur. Sikringen av gluggen og beskyttelsen av eiendelene får fram den underliggende ambivalensen i forholdet. Hun anerkjenner ekornets rett til frihet, men ønsker samtidig å begrense dets påvirkning på egen tilværelse. Denne konflikten viser spennet mellom ønsket om kontroll over tilværelsen og erkjennelsen av det uforutsigbare ved naturen.

Når kvinnen så en dag finner ekornet fastkloret på veggen mellom bøkene i bokhylla, står hun overfor et definerende øyeblikk. Det urørlige dyret, limt

fast til veggen med beina utsperret, framstår både skremmende og tiltrekkende. Med varsomhet strekker hun hånden ut mot det. Ekornets plutselige angrep konfronterer henne brått og brutalt med dyrets fremmedhet: «Hon reste sig och tog ett steg mot ekorren, ett steg till, den rörde sig inte, hon sträckte ut handen mot djuret, närmare, mycket långsamt och ekorren bet, blixtnlik som en skärande sax» (Jansson, 1971, s. 169). Denne reaksjonen fra ekornet tvinger kvinnen til å forstå at hun aldri kan forutsi ekornets oppførsel. Det forblir et vesen som unndrar seg hennes menneskelige forståelsesrammer.

Øyeblikket framkaller også en dypere indre konflikt. Kvinnen har søkt nærhet, men konfronteres nå med smerten og frustrasjonen over å miste det hun oppfattet som en gjensidig tillitsrelasjon: «Aldrig någonsin hade någon förverkat ett förtroende, missbrukat en överenskommelse så som ekorren hade gjort» (Jansson, 1971, s. 170). Bittet destabiliserer både hennes selvforståelse og hennes oppfatning av relasjonen til dyret. Denne erkjennelsen kommer til uttrykk når hun reflekterer over sin egen ambivalente impuls til å rekke ut hånden: «Hon visste inte om hon hade sträckt ut handen mot djuret för att smeka eller strypa, det gjorde detsamma, hon hade sträckt ut handen» (s. 170). Fra nå av innser hun at forholdet til ekornet innebærer en grunnleggende usikkerhet.

Etter hendelsen gjennomgår kvinnen en merkbar endring i forholdet til ekornet. Hun begynner å lete intenst etter ekornets spor i snøen og undersøker under møblene i stua når hun ikke finner tegn til dyret. Selv om den tidligere harmonien mellom dem synes brutt, fortsetter hun likevel å legge ut mat som før. Bittet fra ekornet inne i hytta har skapt en uunngåelig avstand, men det betyr ikke at hun har gitt opp relasjonen fullstendig. Hun viser fortsatt omsorg, men nå med en enda tydeligere bevissthet om at ekornet lever ut fra sine egne iboende forutsetninger.

Til slutt forlater ekornet øya i kvinnens egen båt. Denne hendelsen markerer novellens vendepunkt:

Hon förstod inte genast att det var hennes egen båt, hon bara såg på den och noterade för första gången de hjälplösa, dramatiska rörelserna hos en drivande båt, en tom båt. Och sedan såg hon att båten inte var tom. Ekorren satt på aktertoften och stirrade blint rakt in i ljuset. (Jansson, 1971, s. 174)

Den dagen ekornet forlater øya, markerer en foreløpig avklaring på forholdet deres. Ved å dra fører ekornet relasjonen deres i en ny retning, og kvinnen innser at ting ikke kan bli som før. Forholdet har utviklet seg fra et forsøk på sameksistens til en erkjennelse av det Berger kaller «det historiske tapet» – tapet av en autentisk relasjon mellom menneske og dyr. Berger skriver at dyr har blitt «tømt for erfaring og hemmeligheter» og framstår for mennesket med en «oppfunnet 'uskyld'» som framkaller en form for nostalgi (Berger, 1980, s. 10). Kvinnens lengsel etter en forbindelse med ekornet representerer nettopp denne nostalgien.

Samtidig som novellen utforsker distansen mellom menneske og dyr, viser den også til muligheten for en relasjon som ikke er basert på dominans. Kvinnens beslutning om å ikke temme ekornet eller forsøke å kontrollere det står i kontrast til det Berger beskriver som marginalisering av dyr i moderne samfunn. I stedet demonstrerer hun en erkjennelse av at «dyrets blikk», som Berger hevder er blitt «utslettet» i vår kultur, fortsatt kan møte menneskets, selv om det alltid vil være over en avgrunn av ikke-forståelse (Berger, 1980, s. 26).

Dette reflekteres i det avgjørende øyeblikket når ekornet forlater øya i kvinnens båt. Scenen kan tolkes gjennom Bergers perspektiv på dyrets særegne posisjon, der det approprierer menneskets redskap, båten, men gjør det på sine egne premisser. Berger påpeker at «ingen dyr bekrefter mennesket, verken positivt eller negativt» (Berger, 1980, s. 3), og nettopp denne mangelen på bekreftelse preger ekornets avskjed. Det søker verken tilgivelse eller anerkjennelse, men etablerer sin egen vei ut av relasjonen. Denne handlingen viser det Berger kaller dyrets «likegyldighet» overfor mennesket, en likegyldighet som paradoksalt nok gjør dyret mer autentisk i menneskets øyne.

Avslutningen på novellen åpner også mot Levinas' tanker om den Andre, der møtet med det fremmede utfordrer vår forståelse og avdekker grensene for det vi kan begripe. Ekornets uforutsigbarhet viser at den Andre ikke kan innordnes i jegets kategorier (Levinas, 1996, s. 192). Denne erkjennelsen rommer en etisk dimensjon der respekt ikke nødvendigvis handler om full forståelse, men om å anerkjenne det som forblir utenfor jegets fatteevne.

Smerten ved bittet konfronterer kvinnen med dyrets annerledeshet og tvinger henne til å innse at ekornet ikke er et kjæledyr, en fantasifigur eller en enkel projeksjon av hennes egne behov, men derimot et selvstendig vesen. Når ekornet til slutt forlater øya, opplever hun tap av selskap, men også lettelse over å slippe ansvaret og usikkerheten som følger med det. I ettertid forstår

hun at hun aldri kan redusere andre vesener til sine egne forventninger, og at respekt for den Andre noen ganger innebærer å akseptere den nødvendige avstanden som alltid vil være der.

Didaktiske refleksjoner

I stedet for en teoretisk framstilling presenterer novellen «Ekorren» en fortelling som kan være utgangspunkt for undervisning om mennesket og naturen. Hans E. Skei framhever spesielt novellesjangerens konsentrasjon og intensitet, samt tendensen til å la spørsmål stå åpne og dermed invitere leseren til å tenke videre selv (Skei, 2006, s. 72–75). Møtet mellom kvinnen og ekornet er skildret med en oppmerksomhet mot detaljer som gir leseren mulighet til å fordype seg i dette ene forholdet. At hovedpersonen er en eldre kvinne, tilfører et perspektiv som også kan være verdifullt for elevene å møte.

Gjennom hennes blikk og refleksjoner over aldring og ensomhet, i kontrast til ekornets vitalitet, kan elevene få innblikk i livserfaringer som kanskje ellers sjelden finnes i tekstene de leser på skolen. Novellen tematiserer en sammensatt relasjon preget av både nærhet og distanse, samt omsorg og ambivalens. Dette kan åpne for samtale og diskusjon som er verdifullt i en undervisning der målet er å utvikle elevenes kritiske tenkning omkring sitt forhold til naturen.

Der Boel Westins symbolske lesning av «Ekorren» viser novellens potensial for å utforske kunstneriske og eksistensielle spørsmål, kan en økokritisk lese måte tilby et alternativ. Den symbolske tilnærmingen, som har vært den tradisjonelle tolkningen av novellen, gir tilgang til et meningslag der dyret blir bærer av menneskelige erfaringer og indre konflikter. Denne lese måten viser hvordan novellen tematiserer fenomener som kreativitet og ensomhet.

En konkret lesning utfordrer den antroposentriske rammen ved å fastholde dyrets egenverdi og autonomi utenfor den menneskelige betydningssfæren. Denne tilnærmingen har sin styrke i å synliggjøre tekstens behandling av det ikke-menneskelige og hvordan den utforsker grensene mellom menneske og dyr. Mens den symbolske lesningen åpner for å se hvordan litteraturen kan bruke naturen som speil for menneskets indre liv, bidrar den konkrete

lesningen til å stille spørsmål ved forestillingen om mennesket som alle tings målestokk.

Det økokritiske potensialet til skjønnlitterære tekster kan nettopp være å utgjøre en motvekt til tendenser i det moderne samfunnet til å avsele den ikke-menneskelige verden. Når dyr framstår som aktører i litterære tekster, kan det styrke erkjennelsen av at det ikke bare er mennesker som er levende, tenkende og følende vesener. Dette kan forsterke leserens tilknytning til det ikke-menneskelige (Drangeid, 2020, s. 262).

I «Ekorren» utfordres det tradisjonelle eieforholdet til naturen og omformes til et omsorgsforhold som samtidig anerkjenner naturens uavhengighet. Denne bevegelsen fra et antroposentrisk til et mer økosentrisk perspektiv kan direkte knyttes til bærekraftundervisningens mål. I et dannelsesperspektiv kan lesningen bidra til refleksjon omkring antroposentriske holdninger, noe som er avgjørende for utviklingen av bærekraftige handlingsmønstre.

Denne tilnærmingen til litteraturen kan forankres i filosof Arne Johan Vetlesens begrep om «ecological humility» (Vetlesen, 2015). Vetlesen hevder at miljøetisk bevissthet krever at vi aksepterer grensene for vår forståelse av naturen og anerkjenner at deler av den ikke-menneskelige verden kan forbli utenfor vår fullstendige forståelse, men likevel fortjener vår respekt (Vetlesen, 2015, s. 143). Denne ydmykheten står i kontrast til det han beskriver som en instrumentell naturbeherskelse i moderniteten, der naturen primært betraktes som et objekt for menneskelig kontroll.

Vår tids økologiske krise skyldes delvis en fornektelse av naturen. Dette er en kulturell og psykologisk prosess der mennesket har fjernet seg fra sin samhörighet med naturen og i stedet forsøkt å dominere den. Økologisk ydmykhet innebærer en gjenoppdagelse av vår tilhörighet til naturen og en anerkjennelse av naturens egenverdi (Vetlesen, 2015, s. 143–156).

I undervisningen må elevene få utvikle en kjennskap til naturen som omfatter emosjonelle, sanselige og etiske dimensjoner. Her får Bergers analyse av blikket mellom menneske og dyr, samt Levinas' etikk om ansvaret for den Andre, en didaktisk relevans. Særlig viktig er Bergers påpekning av at det gjensidige blikket mellom menneske og dyr er blitt marginalisert i det moderne samfunnet, noe som har bidratt til en fremmedgjøring fra naturen.

Gjennom litterære tekster som tematiserer møtet med det ikke-menneskelige, kan elevene gjenoppdage betydningen av dette blikket og den etiske fordringen det innebærer. Med utgangspunkt i Vetlesens økologiske ydmykhet

kan litteraturundervisningen åpne for refleksjon over vår relasjon til naturen, på en måte som overskrider den instrumentelle forståelsen som ofte preger miljødebatten. En slik tilnærming kan hjelpe elevene til å se at vår relasjon til naturen ikke bare handler om fakta og kunnskap, men også om følelser og en aksept av det fremmede. Denne empatien, som kan beskrives som en respektfull anerkjennelse av naturens annerledeshet, kan utgjøre en viktig forutsetning for ekte engasjement i vår tids miljø- og klimakrise.

Referanser

- Berger, J. (1980). Why look at animals? I J. Berger, *About looking* (s. 1–26). Pantheon Books.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Drangeid, M. (2020). Dikt som opning mot «meir-enn-mennesket». Olav H. Hauges diktning og eleven si omverd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 257–267.
- Edelglass, W., Hatley, J. & Diehm, C. (Red.). (2012). *Facing nature. Levinas and environmental thought*. Duquesne University Press.
- Fjørtoft, H. (2011). *Jordsanger. Økokritiske analyser av Inger Christensens lange dikt* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/243740>
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. Literary studies in an age of environmental crisis. I C. Glotfelty & H. Fromm (Red.), *The ecocriticism reader. Landmarks in literary ecology* (s. xv–xxxvii). The University of Georgia Press.
- Gregersen, M. (2017). Litteratur og natur. En kort introduktion til økokritik. *Bøygen*, 3(17), 8–19.
- Hennig, R. (2021). Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. I M. Axelsson & B. B. Opset (Red.), *Fortellinger om bærekraftig utvikling. Perspektiver for norskfaget*. Universitetsforlaget.
- Jansson, T. (1946). *Kometen kommer*. Holger Schildts Förlag.
- Jansson, T. (1957). *Trollvinter*. Holger Schildts Förlag.
- Jansson, T. (1965). *Pappaen og havet*. Holger Schildts Förlag.
- Jansson, T. (1970). *Sommerboken*. Albert Bonniers Förlag.
- Jansson, T. (1971). *Lyssnerskan*. Albert Bonniers boktryckeri.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren: Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07?lang=nob>
- Levinas, E. (1993). *Den Annens humanisme* (B. Magnussen, overs.). Aschehoug.
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet* (H. Rahbek, overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, K. (1998). Mysterium og underkastelse i etikken. I E. Livinas, *Underveis mot en annen* (s. 177–180). Vidarforlaget A/S.
- Mortensen, P. (2013). Natur. I L. H. Kjældgaard, L. Møller, D. Ringgaard, L. M. Røsing, P. Simonsen & M. R. Thomsen (Red.), *Litteratur. Introduktion til teori og analyse* (s. 279–289). Aarhus Universitetsforlag.
- Næss, A. (1974/1999). *Økologi, samfunn og livsstil. Utkast til en økosofi*. Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Thomassen, M. (2016). «Vi er tre når vi er to». Ansvar og rettferdighet i Emmanuel Levinas' filosofi. *Fontene forskning*, (2), 68–79.
- Vetlesen, A. J. (1996). Emmanuel Lévinas. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (s. 15–49). Ad Notam Gyldendal.
- Vetlesen, A. J. (2015). *The denial of nature. Environmental philosophy in the era of global capitalism*. Routledge.
- Westin, B. (2007). *Tove Jansson. Ord, bild, liv*. Albert Bonniers Förlag.
- Wærp, H. H. (2018). «Hele livet en vandrer i naturen». *Økokritiske lesninger i Knut Hamsuns forfatterskap*. Orkana akademisk.

Ertzeid, I. (2025). «A Margit ser lengst.» Om mobbing og utenforskap i Alf Prøysens novelle «Marken». I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 89–107). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650905>

5

«A Margit ser lengst»

*Om mobbing og utenforskap i Alf Prøysens novelle
«Marken»*

Ingrid Ertzeid

Sammendrag: I dette kapitlet stiller jeg spørsmålet om Alf Prøysens novelle «Marken» kan brukes i norskundervisningen på ungdomstrinnet i forbindelse med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med særlig henblikk på tematikken mobbing og utenforskap. Jeg diskuterer blant annet om det å lese om fiktive personer i skjønnlitterære tekster kan bidra til å utvikle både egne følelser og empati med andre. I sammenheng med dette foretar jeg en nærlesing av teksten til Prøysen.

Nøkkelord: Prøysen, mobbing, utenforskap, empati, følelser

Abstract: In this chapter, I ask the question whether Alf Prøysen's short story 'Marken' can be used in the subject Norwegian in junior high school in connection with the interdisciplinary theme of public health and life skills, with a particular focus on bullying and social exclusion. Among other things, I discuss if reading about fictional people in fictional texts can help develop both one's own feelings and empathy with others. I will also undertake a close reading of Prøysen's text.

Keywords: Prøysen, bullying, social exclusion, empathy, feelings

Innledning

Men nå skjer det noe som ikke har hendt i alle år. A Laura gjømmer hue i armkroken og græt. Hu uler som ei katte, den tjukke, lysegule fletta rister på ryggen hennes. – Ja nå kan du gråte når du er så slem, sier han Brekkestøl. Og a Gyda ser hånlig bakover, likeens a Marte og a Margit. A Margit ser lengst (Prøysen, 1945, s. 104).

Slik slutter Alf Prøysens novelle «Marken» fra novellesamlingen *Dørstokken heme. Hedmarksfortellinger*. Laura er mobbeofferet og den som befinner seg nederst i det sosiale hierarkiet i jentegjengen på skolen. Jenta i Prøysens novelle ofrer det aller fineste hun har funnet av vårtegn i skolegården. Hun sluker den lyserøde meitemarken, hennes lysglimt og glede i en trist skolehverdag, for å få et lite snev av aksept fra de andre jentene.

Novellen skildrer et tydelig klasseskille, der Gyda, datteren til doktoren, er på toppen av hierarkiet, og Marte, som er datter på den største gården i bygda, er en god nummer to. Margit er den som egentlig ikke har noen anerkjent plass på den sosiale stigen, men som blir tålt fordi hun nedgraderer seg selv til å være ballhenter, «øyentjener» og en nyttig beundrer av og for jentene som eier makta og virkeligheten. Laura, derimot, er utstøtt og utenfor fellesskapet, til og med i lærerens øyne, og lærer Brekkestøl bygger opp under og støtter utenforskapet.

«Marken» er en fortelling fra en annen tid, men samtidig gir den et realistisk bilde av hvilke mekanismer som kan gjøre seg gjeldende i et gruppefelleskap i en skolegård og i et klasserom. Opplæringslovens paragraf 12-2 skal sikre alle elever i dagens skole et godt og trygt skolemiljø, der alle skal oppleve å bli inkludert, høre til og være en del av et fellesskap (Opplæringslova, 2024). De dystre tallene fra Elevundersøkelsen, der 12,8 prosent av elevene på 7. trinn og 10,9 prosent på 10. trinn svarer at de har vært utsatt for mobbing (regjeringen.no, 2024; Utdanningsdirektoratet, 2024), viser at dette langt fra er virkeligheten for alle.

Handlingen i «Marken» kan kanskje knyttes til mobbing og utenforskap også i dagens skolegårder og klasserom, og det er nettopp dette kapittelet handler om. Spørsmålet jeg stiller meg er: Hvordan kan man bruke en eldre tekst som «Marken» i norskundervisningen på ungdomstrinnet for å sette søkelys på mobbing og utenforskap i skolen? Det er nærliggende å se på tematikken

i lys av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I den forbindelse vil jeg ha en todelt tilnærming. Jeg vil først presentere Prøysens tekst. Deretter vil jeg skrive om hva folkehelse og livsmestring kan være i norskfaget, med spesielt henblikk på livsmestringsbegrepet. I den sammenheng vil jeg også diskutere om litteratur kan bidra til at leseren utvikler følelser og empati.

«Marken»

I novellesamlingen *Dørstokken heme. Hedmarksfortellinger* skildrer Prøysen undertrykkelsen av husmannsklassen og småfolket. I «Marken» viser han hvordan klassesamfunnet også gjenspeiles i skolegården, og hvordan Laura, som er nederst på rangstigen, kjemper for menneskelig verdighet og aksept fra fellesskapet.

Prøysen, som selv var av husmannsslekt, talte i novellene sine alltid den svakestes sak, og Per Thomas Andersen omtaler debutnovellene fra *Dørstokken heme. Hedmarksfortellinger* som kanskje noe av «det krasseste Prøysen skapte» (Andersen, 2012, s. 453). Andersen stadfester at spesielt de tidligste prosautgivelsene hans «var sterk og indignert tendenslitteratur, skapt i en lokal kontekst, men med perspektiver som har gyldighet for en sosial undertrykkelse hvor den enn måtte forekomme.» (Andersen, 2012, s. 453).

Ved å bruke en eldre tekst som «Marken» i undervisningen, der vi kan lese om det vonde utenforskapet, kan kanskje dagens elever distansere seg fra hendelsene i fortellingen på en slik måte at de kan forstå de sosiale mekanismene som er på spill. Med dette kan de forhåpentligvis overføre kunnskapen til egen virkelighet, slik at de kan forstå både seg selv og andre i det sosiale samspillet, og kanskje til og med endre praksis i eget liv.

Prøysen og skolen

Laura representerer outsideren i skolegården, den som står for seg selv i ensomhet, og den som svært tydelig er utenfor fellesskapet. Prøysen er kjent for å solidarisere med de svake og dem som på ulike måter representerer utenforskapet – de som ikke er verdsatt og anerkjent av de andre, men

som i stedet nedverdiges og undertrykkes (Imerslund, 2002b, s. 174). Vi blir kjent med Laura gjennom det lille gløttet Prøysen gir oss av en helt vanlig skoledag. Handlingen utspiller seg over et kort tidsrom: fra Laura blir hørt i lekse hun ikke kan i den første skoletimen, via friminuttet der hun finner og spiser marken, til hun bryter sammen i gråt i timen etterpå.

Allerede i starten av novellen forstår vi hvor vondt det er å være Laura i klasserommet til lærer Brekkestøl: «Hu sitt og terper orda inni seg og gjør seg så lita hu kan bak ryggen på de andre.», og videre når det er hennes tur i leksehøringen: «Laura, sier han Brekkestøl på katetret – og så sig hu opp, det murrer i kneskåla. Hu får så vondt i bringa og munnen mimrer» (Prøysen, 1945, s. 98). Laura blir deretter irettesatt på en nedverdiggende måte av en oppgitt Brekkestøl fordi hun ikke kan svare slik han forventer, og han truer både med særskole og utsettelse av konfirmasjonen. Margit, som gjerne vil smiske til seg en bedre plass på den sosiale rangstigen, blir spurt i lekse av Brekkestøl etter Laura, og hun svarer raskt og korrekt på lærerens spørsmål. Etterpå hungrer Margit etter anerkjennelse og aksept fra læreren, noe hun også får: «Ja det var flink jente det.» (Prøysen, 1945, s. 100).

Prøysen skriver tekstene sine på hedmarksdialekt, mens lærer Brekkestøl snakker et normalisert bokmål. Dette gir ham en posisjon som står i motsetning og kontrast til elevene som skildres i fortellingen. Dermed skapes det en avstand mellom læreren og barnas virkelighet og miljø, og Prøysen viser også hvordan dette på en måte påvirker elevenes språk (Imerslund, 2002a, s. 141). Når Margit sladrer til Brekkestøl om at Laura sitter inne selv om det har blitt friminutt, står det om henne at «Hu tala fint støtt a Margit når hu hadde vøri oppe hos Brekkestøl.» (Prøysen, 1945, s. 101). Dette indikerer at Margit gjerne vil fremstå som finere enn hun egentlig er ut fra sin egen klassetilhørighet. For henne er det Gyda og Marte som er idealtypene, ikke Laura, og hun streber etter å tilpasse seg jentene fra de høyeste sosiale lagene.

Laura har sin plass nederst på den sosiale rangstigen i skolegården. Det er hennes skjebne, og der kommer hun til å fortsette å være, ved hjelp av undertrykkelsen og nedverdiggelsen fra læreren og de andre jentene.

Samtidig blir vi også kjent med Laura og hennes kvaliteter utenfor skolegården. Vi forstår hennes kjærlighet til og blick for de små tingene i naturen, blant annet gjennom skildringen av Lauras dagdrømmer i forbindelse med hennes første møte med marken. Vårtegnet gir Laura assosiasjoner til virkeligheten utenfor skolen på denne måten:

Og hu synes med ett våren blir så nær. Hu kjenner bråtebrannlukta og ser potetsettinga på Vestad. Da er det ingen som speller mester på henne, sa Vestan sjøl i fjor. Og turnipslukinga – Lange rekker som skulle lukes og inga lekser å tenkje på. Det var berre å ligge på kne og grava i varm jord og snu seg en gong iblant. Da såg en merker etter seg, plantene sto én og én og grodde seg store – Og bærplukkinga – Jordbær i skråningen ved jernbanelinna. (Prøysen, 1945, s. 102)

Gjennom denne dagdrømmingen forstår vi at Laura har gode praktiske evner, og at hun har områder i livet der hun opplever tilhørighet og mestring. Dette gir et lite håp om en bedring i Luras tilværelse. Laura har egenskaper som det ikke ser ut til at datidens skole verdsetter, en skole som gjennom Brekkestøls leksehøring kun applauderer pugging og oppramsing av innlært lekse, og der sosial status i bygdesamfunnet avgjør din posisjon i skolesamfunnet.

Vi som leser med erfaringer fra dagens skolevirkelighet, kan diskutere om dette fortsatt er tilfellet.

I boka *Kritisk teori i litteraturundervisningen* skriver forfatterne om hvordan man kan lese mot tekster ved kritisk å analysere, belyse og «avsløre» holdninger og verdier i teksten. De skisserer også betydningen av å lese med teksten for å utvide forståelsen av hvordan tekster forholder seg til verden og samfunnet. Når man leser med teksten, handler det ikke nødvendigvis om å avsløre underliggende normer, men snarere om å undersøke hvordan en spesifikk tekst framstiller og behandler en tematikk. Ved å øve seg på å lese både mot og med tekster, kan leseren utvikle sin kritiske sans (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12–13).

Dersom vi leser «Marken» med teksten, kan vi blant annet forstå hvordan Prøysen framstiller classeskiller, mobbing og utenforskap i skolen. Fra et lærerperspektiv kan lærerrollen og synet på læring og kunnskap som kommer til uttrykk, være en interessant tematikk å diskutere.

Ove Røsbak skriver i biografien *Alf Prøysen. Præstvægen og Sjustjerna* at Julie Prøysen, mor til Alf, sa at sønnen hadde skrevet om «øss æille, akkurat som vi er.» (Røsbak, 1992, s. 16). De mellommenneskelige relasjonene og mekanismene som virker i skolefellesskapet i «Marken» handler dermed om noe allment og gjenkjennbart. Røsbak omtaler også Prøysens erfaringer fra egen skolegang. Der forstår vi at han nok ikke alltid hadde det så lett:

Fordi han var forlatt sjøl kunne han legge merke til slike små ensomme som a Laura, hu som åt opp en mark for å vinne tilbake Margit, venninna si som hu hadde mista. Mange år senere skulle han minnes henne i novella «Marken», hvordan Laura ble sittende igjen mens de andre jentene storma vekk og skrek at hu hadde spist en mark. At det er mye av Alf sjøl i vesle Laura, kan vi være ganske sikre på. (Røsbak, 1992, s. 77)

Ifølge Røsbak opplevde Prøysen at lærerinnene hadde lett for å favorisere elevene som kom fra de store gårdene – det var jo de som styrte Hedmarks-samfunnet. I friminuttene ble lille Alf ofte gående alene. Han fikk ofte merke hvor vondt det var å stå utenfor fellesskapet, uten venner som forstår en, og med et håp om å få innpass i ungeflokken (Røsbak, 1992, s. 75–77). Nettopp derfor kunne han kanskje skrive den såre novellen «Marken».

Margit

Margit og Laura hører i utgangspunktet til i samme «klasse». De kunne begge hatt sin plass nederst på rangstigen og samtidig støttet hverandre. I stedet tar Margit rollen som øyentjeneren og smiskeren som så gjerne vil identifisere seg med dem som står over henne på den sosiale stigen, og som tilhører en annen «klasse» – jentene med makt og status i kraft av foreldrenes sosiale tilhørighet.

Det er Margit som står og ser på Gyda og Marte i skolegården, og som piler etter ballen for dem hver gang den triller av sted. Hun er også den som skriker høyest da jentene oppdager at Laura holder det fineste vårtegnet sitt, den lyserøde meitemarken, i hånden.

Da Laura ofrer marken og spiser den for å skaffe seg aksept og status i jentegjengen, er det Margit som sladrer til lærer Brekkestøl. Reaksjonen fra Brekkestøl er vond å lese, og det gjør inntrykk på en måte som gjør at man kan kjenne Lauras bunnløse fortvilelse. Brekkestøl kjefter på Laura mens han er rød i fjeset: «Piner du dyrene ditt ubeist. Det er ikke nok at du er lat og ikke vil lese, du skal pine dyrene også! Husk på at marken er skapt av Vår Herre den, så vel som du og jeg!» (Prøysen, 1945, s. 104). Det er da det brister for Laura, og urettferdigheten og fornedrelsen gir seg utslag i ukontrollert gråt.

Hun har bitt i seg ydmykelser og holdt ut utenforskapet, og hun har innfunnet seg med sin plass der ingen andre ønsker å være, både sosialt og helt konkret i skolegården: «A Laura har fønni plassen hu bruker å ha. Det er bak vedskjulet der vårsola tek mest, der det drypper frå taket så de andre skyr plassen.» (Prøysen, 1945, s. 101). Men brått er det nok for Laura. Det er da Brekkestøl gir beskjed om at hun bare kan gråte, hun som er så slem. Og det hele ender med alt annet enn aksept og anerkjennelse fra jentegjengen: «Og a Gyda ser hånlig bakover, likeens a Marte og a Margit. A Margit ser lengst.» (Prøysen, 1945, s. 104)

Med dette forteller Prøysen noe om sviket som Laura blir utsatt for, både fra læreren, Gyda og Marte, men kanskje særlig fra Margit, husmannsjenta som kunne ha vært den som hadde forståelse og sympati for Lauras skjebne, og dermed gjort Lauras ensomhet og utenforskap litt lettere å bære.

Margit er en interessant karakter i Prøysens novelle. Selv om jeg gjerne vil tillegge Margit gode hensikter og muligheten til å være den ene som kunne ha forstått Lauras situasjon og vært en venn for henne, ligger det også i Margits rolle et problem som er vesentlig i menneskelig samvær og i gruppeprosesser både da og nå. Ved å hjelpe dem som er «svake», risikerer man sin egen posisjon. Dette er like aktuelt i dagens klasserom og skolegårder som det var i Margits virkelighet. Margit er redd for sin egen plass, og hun frykter å ende opp som Laura, den som står utenfor. De holdningene og verdiene Prøysen har tillagt Margit kan forstås på denne måten: Hun har antakeligvis ikke noe egentlig handlingsrom, fordi hun er redd for sin egen skjøre posisjon nederst på den sosiale rangstigen.

Anne-Kari Skardhamar skriver om de litterære barna at de er oppdiktet, men at de ligner på virkelige barn selv om de ikke er autentiske. Der forfatteren skriver om egne opplevelser i barndommen, kan en tenke at barndommen blir farget av den voksne, som jo ikke helt nøyaktig og objektivt kan erindre akkurat hvordan det var, hevder hun. Skardhamar sier at skjønnlitterære barndomsbeskrivelser likevel gir oss relevant og gyldig kunnskap om barn (Skardhamar, 2011, s. 13). Vi kan derfor som lesere av Prøysens tekst få et innblikk i både hans egne skoleopplevelser, samt utallige andre små «Margiter», «Lauraer» og samspillet mellom dem både da og nå.

Livsmestring

Jeg stilte innledningsvis spørsmålet om hvordan man kan bruke en eldre tekst som «Marken» i norskundervisningen på ungdomstrinnet for å sette søkelys på mobbing og utenforskap i skolen, og hevdet at det er nærliggende å se på tematikken i lys av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, særlig med henblikk på livsmestring. Livsmestringsbegrepet er nokså abstrakt, og det kan oppleves som vanskelig å begripe både hva det rommer og hvordan dette kan implementeres i norskundervisningen. For å forstå innholdet i livsmestringsbegrepet, kan definisjonen World Health Organization gir i sine dokumenter om skolehelse være til hjelp. WHO definerer «life skills» slik:

Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life (WHO definition). In particular, life skills are psychosocial competencies and interpersonal skills that help people make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively, build healthy relationships, empathise with others, and cope with managing their lives in a healthy and productive manner. Life skills may be directed toward personal actions or actions toward others, or may be applied to actions that alter the surrounding environment to make it conducive to health. (World Health Organization, 2003, s. 8)

I denne sammenhengen kan en spesielt merke seg at WHO definerer livsmestring som noe som handler om å håndtere livet med krav og utfordringer en møter her og nå, men også om hvordan en kan bygge sunne relasjoner og vise empati med andre. Et viktig moment er også at livsmestring ikke bare handler om å mestre eget liv, men også om hvordan man oppfører seg i møte med andre mennesker.

Livsmestringsbegrepet kan dermed knyttes opp mot et av de andre tverrfaglige temaene i læreplanen, nemlig demokrati og medborgerskap. Livsmestring, i forståelsen å bygge gode og sunne relasjoner til andre, innebærer at man bidrar i samfunnet som en god medborger. Dermed vil medborgerskap og livsmestring igjen kunne knyttes til utvikling av empati med

andre mennesker. Kanskje kan det å lese om fiktive personer bidra til å utvikle og styrke denne kompetansen?

Einar Grøntoft fastslår i boka *Ungdomslitteratur – ei innføring* at «Mange noveller setter ord på utfordringer både knyttet til vår eksistens i verden og vår indre virkelighet.» (Grøntoft, 2020, s. 5). Han understreker samtidig viktigheten av å benytte nettopp noveller i norskundervisningen. Noveller kan sette ord på en virkelighet slik at elever for eksempel kan samtale om vanskelige temaer, uten at det trenger å være personlig og selvopplevd, men som et ledd i å mestre og forstå eget og andres liv. Dette passer godt inn i læreplanens formuleringer om hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring innebærer for norskfaget:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2024)

Her er det særlig viktig å merke seg hvilken rolle lesing av skjønnlitteratur kan ha i utviklingen av elevenes identitet og livsmestringskompetanse, noe som stemmer godt overens med Grøntofts uttalelser om betydningen av å bruke for eksempel noveller i undervisningen. I læreplanens formuleringer kan vi også kjenne igjen både det å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap, slik det også uttrykkes i definisjonen fra WHO. Samtidig kan formuleringene i læreplanen fremstå som runde og lite konkrete, og for mange kan selve begrepet livsmestring fortsatt være problematisk og oppfattes som visjonært og vagt.

I en studie gjennomført av Lise-Mari Lauritzen, Yngve Antonsen og Linda Nesby, undersøkte forskerne begrepsforståelsen og skjønnlitteraturens betydning og didaktikk knyttet til temaet folkehelse og livsmestring. De gjennomførte intervjuer med tretten lærere i videregående skole, og her vil jeg trekke frem to av funnene som særlig relevante. De konkluderte blant annet med at lærerne anerkjente skjønnlitteraturens potensial i dette arbeidet: «Lærerne pekte på hvordan skjønnlitteratur kan oppleves som personlig

relevant, historisk aktuell og fremme empatisk respons.» (Lauritzen mfl., 2021, s. 1). Lærerne uttalte også at bruk av skjønnlitteratur kan være en inngang til å undervise om vanskelige temaer uten at det blir personlig, men at dette krever didaktisk kunnskap i møte med temaer som er særlig sensitive (Lauritzen mfl., 2021, s. 1).

Boka *Folkehelse og livsmestring i skolen i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* forklarer at skolen som arena for arbeidet med folkehelse og livsmestring blant annet handler om at elevene skal utvikle seg slik at de fungerer personlig, men også i samspill med andre elever og i møte med samfunnet rundt dem (Tjomsland mfl., 2021, s. 23). Selv om tekstene til Prøysen er et resultat av hans egen samtid og representerer det samfunnet han selv hadde bakgrunn i og levde i, har tematikken han skriver om fortsatt relevans i kraft av å representere allmenngyldige temaer som handler om menneskelig eksistens og samvær. I «Marken» er det særlig mobbing og utenforskap vi erfarer gjennom Laura. Gjennom Prøysens tekst kan elevene kjenne igjen egne tanker og følelser, men kanskje vel så viktig er det dersom de kan kjenne igjen og forstå andres. På den måten kan «Marken» brukes som et utgangspunkt for å forstå elevers samspill og samfunnet alle elever er en del av, nemlig skolesamfunnet. Likevel er ikke dette noe som kommer av seg selv. Språklig kan teksten virke fremmed for mange elever, men det kan den også på det helt konkrete planet. Skolehverdagen fremstilles annerledes enn slik den oppleves i dag. En streng lærer Brekkestøl og elever som tillegges verdi etter evnen til å pugge bibelvers, stemmer for eksempel dårlig overens med gjeldende læreplans verdsetting av elevers skaperglede, utforskertrang, engasjement og dybdelæring.

Følelser og empati

«Marken» har et sensitivt og vondt tema. Følelsene som skildres, kan treffe noe i den enkelte leserens erfaringsområder og dermed lære oss noe grunnleggende om det å være menneske. Likevel kan vi ikke være sikre på at teksten berører slik vi håper og ønsker. En nærlæsing, slik det tidligere er gjort i dette kapittelet, kan kanskje fremme empati med Laura. Det er imidlertid ikke alle elever som leser det samme inn i teksten; alt avhenger av egne erfaringer, som man nødvendigvis tar med seg inn i lesingen, og av hvordan disse erfaringene utforskes i en undervisningssituasjon.

Flere litteraturforskere peker på muligheten for empatiutvikling som ligger i arbeid med skjønnlitteratur. Per Thomas Andersen skriver i artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» at følelser burde vært en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Dette understreker han ved å hevde at vi trenger denne evnen for å kunne ha et velfungerende demokratisk samfunn. Han mener videre at skjønnlitteraturen kan bidra til at individet både trener og utvikler sine empatiske evner. Ved å lese om andres liv og skjebner, kan man lettere forstå andre mennesker og utvikle empati med andres smerte. Dette kaller Andersen for følelsesmessig trening. Andersen påpeker at litteraturen ofte skildrer karakterer og følelser fra en som befinner seg utenfor fellesskapet, en outsider eller avviker. Han mener at leserne elsker sine litterære outsiders, og trekker blant annet fram den vesaaske Tusten og Ambjørnsens Elling, samt H.C. Andersens stygge andunge (Andersen, 2011, s. 19–20). Ved å kunne leve seg inn i og erfare andres følelser gjennom litteraturen, og dermed forstå bedre hvordan andre mennesker har det – kanskje særlig disse outsiderne som Andersen nevner, og som vi også kjenner igjen i Prøysens Laura – vil man, i henhold til WHO's definisjon på life skills, kunne få muligheten til å utvikle nettopp disse evnene.

Andersen støtter seg på filosofen Nussbaum, som hevder at følelser er noe vi lærer oss; de er ikke personlige eller naturlige, men noe vi lærer som sosiale konstruksjoner fra samfunnet rundt oss, og da først og fremst gjennom fortellinger. Hun påstår at fortellinger både inneholder og lærer oss ulike følelser, men også måter å leve på (Nussbaum, 2016, s. 127). Dette forutsetter utvikling av empati.

Anne-Kari Skardhamar verdsetter også muligheten for å utvikle empati gjennom å lese skjønnlitteratur. Hun påpeker at det å oppleve empati i en fiktiv situasjon kan ha en overføringsverdi i livet, i møte med virkelige mennesker (Skardhamar, 2005, s. 42).

Nussbaum slår derimot fast at empati ikke er ensbetydende med moral, men at det kan være et bidrag til å utvikle moralfølelsen. Hun viser til Rousseau, som hevder at når mennesket erkjenner egen svakhet, først da kan vi bli menneskekjærlige og sosiale. Fordi kildene til det sosiale hierarkiet er så grunnleggende i mennesket og i samfunnet for øvrig, kan ikke skolen utkjempe denne kampen alene. Nussbaum mener at familien og samfunnet rundt også må involveres (Nussbaum, 2016, s. 201–203).

Ved å lese om Laura kan man få muligheten til å erfare hennes vonde skoleopplevelser, og dermed bringe behovet for tilhørighet og verdighet inn i hennes og andre lignende skjebners liv. Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas understreker nettopp verdien av å kunne se verden, innta roller, utvikle forståelse og innsikt gjennom fiktive karakterers liv. De hevder blant annet at leseren kan få en unik mulighet gjennom litteraturen til å identifisere seg med andre gjennom empatisk lesing (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 88).

Laura trenger absolutt verdighet, og ved å lese om hennes skoleerfaringer kan leseren kanskje utvikle både medlidenhet for og empati med henne. På denne måten bidrar Prøysen til å gi alle som Laura representerer, verdighet. Og det er jo noe av Prøysens prosjekt: at han gir stemme til dem som trenger det aller mest. Men har vi noen garanti for at det blir slik?

Hans-Jørgen Wallin Weihe hevder at «Ubehaget ved å lese Prøysens tekster ligger i at vi ikke kan ha innlevelse uten at vi må forholde oss til oss selv i kontrast til de som lever som undertrykt.» (Weihe, 2014, s. 7). Dette innebærer at vi må engasjere oss i både Margits og Lauras skjebner for å kunne forstå det vi kanskje ikke ønsker å se.

Keith Oatley påstår blant annet at en som leser på en måte blir vitne til en scene, og at vi som lesere ikke har mulighet til å påvirke handlingen på noen som helst måte. Han sier at vi også kan legge fra oss det vi leser, forlate den litterære «scenen» og gå tilbake til vårt eget liv når vi vil. Responsen vi får til det vi leser, mener Oatley er ganske lik den responsen vi har til hendelser i det virkelige liv (Oatley, 1994, s. 62). Dersom vi snur ryggen til ubehagelige «scener» i virkeligheten, gjør vi kanskje det samme i fiksjonen (Oatley, 1994, s. 56).

Hva kan litteratur egentlig bidra med?

Det er derfor kanskje naivt å tro at dersom en leser denne novellen, som så tydelig beskriver mobbing og utenforskap i klasserom og skolegård, så vil elever utvikle følelser for og empati med mobbeofferet Laura, og i neste omgang bidra til å bekjempe mobbing i egen skolehverdag. Så enkelt er det dessverre ikke. Det er betimelig å stille spørsmålet om hva litteraturen egentlig kan bidra med.

Anna Lindhé hevder at empatiske reaksjoner for en fiktiv karakter kan oppstå på bekostning av en annen karakter i historien, og at en da lett kan utvikle antipati for denne andre. Dette mener Lindhé får etiske konsekvenser, og at man ikke bare kan lære bort empati og «gode» følelser, men heller et mangfold av følelser som kan gi forståelse for alt det som gjør oss til mennesker, på godt og vondt. Hun stiller også spørsmålsteget ved hvorvidt vi kan erfare ekte følelser for fiktive personer. Lindhé hevder at dette i så fall vil være fiktive følelser, og at litteraturen dermed ikke kan bidra i vår moralske utvikling (Lindhé, 2016, s. 20–25).

I stedet for å tenke at litteratur kan gjøre oss til bedre mennesker med gode empatiske følelser, skiller Lindhé mellom litteraturens kanskje utopiske mulighet til å vise oss hvordan vi skal leve, og det mer reelle – en beskrivelse av hvordan vi lever og hva vi er (Lindhé, 2016, s. 37–38). Dersom vi leser «Marken» og får empati med Laura, kan vi i tråd med Lindhés påstander også samtidig bli fylt av antipati mot Margit. Som tidligere omtalt er nok heller ikke hennes skolehverdag så enkel å holde ut, men hennes overlevelsesstrategi er å trykke Laura ned, kanskje den eneste muligheten hun har. Det kan likevel ikke forsvare hennes handlinger, men det kan kanskje bidra til en forståelse for hvorfor det blir slik.

Noen kan lese «Marken» og få en følelse av at det Laura gjør er helt forkastelig, og at hun spiser marken kan vekke avsky. Hva skjer med empatien da, og vil vi da få den ønskede effekten vi er ute etter, eller forsterker vi heller undertrykkelsen og nedverdiggelsen av mobbeofferet?

Til tross for Nussbaums tro på den narrative forestillingsevnen og menneskers evne til å leve seg inn i og forstå andre menneskers tanker og følelser, og med det utvikle empati, sier hun også at litteraturen ikke kan forvandle et samfunn på egen hånd (Nussbaum, 2016, s. 36). Dermed kan vi stille oss spørsmålet om litteratur egentlig kan være et element i elevenes utviklingspotensial innen livsmestring.

Thomas Illum Hansen advarer mot en moraliserende og instrumentell bruk av litteratur i skolen, og han peker på at i et dannelsesperspektiv må fokus på empati bare være ett av flere elementer i tilnærmingen (Hansen, 2022, s. 1–5). Kanskje krever det et sterkere fokus på hvordan vi leser, og hva vi bruker tekstene vi leser til i klasserommet.

Didaktiske perspektiver

Kan det være mulig å benytte novellens didaktiske potensial og engasjere elevene til å leve seg inn i og forstå Lauras posisjon og situasjon i utenforskapet? Hvordan kan Laura komme ut av sin rolle, og må hun være det offeret hun blir framstilt som? Hvordan kunne lærer Brekkestøl ha håndtert situasjonen annerledes? Hvilke roller har de andre tre jentene vi blir kjent med, og hvordan kan deres handlinger endres slik at skolemiljøet blir tryggere og bedre for alle, slik at ingen føler på utenforskap, men heller på inkludering og fellesskap?

En viktig del av norskfagets oppgave er å gi elevene et språk, både skriftlig og muntlig, slik at de kan sette ord på tanker og følelser. På denne måten kan de kanskje både lære å håndtere egne følelser, øve på å bygge relasjoner, forstå samspillet mellom mennesker og dermed delta i det sosiale fellesskapet som et skolesamfunn utgjør.

Atle Skaftun hevder at i all samtale om litteratur i klasserommet bør et grunnleggende spørsmål være: «Hvem sier hva og hvordan i teksten» (Skaftun, 2009, s. 100). Dette spørsmålet er både enkelt og vanskelig på samme tid, men det kan bidra til å gi en forståelse for de ulike deltakernes stemmer. Spørsmålet kan frembringe elevenes tanker og refleksjoner, knyttet helt konkret for eksempel til de ulike stemmene i «Marken». Det er nærliggende å tenke at elevene bør få diskutere og snakke om følelser som eventuelt oppstår mellom leser og tekst, og også om de ulike rollene jentene og læreren har.

Åsmund Hennig, Magne Drangeid og Sofija Christensen peker på at en som leser også blir påvirket av perspektivene til andre lesere. De hevder at ved å utveksle tanker og perspektiver med andre lesere, vil en kunne utvide både egen forståelse og opplevelse av teksten, samt sitt eget perspektiv på verden (Hennig mfl., 2025, s. 16). Men er den litterære samtalen alltid den beste og eneste tilnærmingen til de litterære tekstene? Dersom formålet er å knytte arbeidet med «Marken» til livsmestringsbegrepet i norskfaget, må man kanskje tenke videre arbeid utover den litterære samtalen.

Vi vet fra den store LISA-studien at i de klasserommene der Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe observerte lesing av noveller, ble det mest snakket om sjangertrekk og virkemidler, mens innhold, leseopplevelsen og novellens estetiske kvaliteter ble opplevd som underordnet. Lærerne forventet ofte eksempler på konkrete virkemidler, handlingsreferat eller generelle innholdsmessige synspunkter. Forskerne opplevde lite av at elevene måtte begrunne,

konkretisere eller forsvare svarene sine i samtaler, og Blikstad-Balas og Roe mener at man må forvente mer aktiv bruk av norskfagets tekster. De konkluderer med at det er hva vi gjør, eller ikke gjør, med tekstene i klasserommet som er den største utfordringen i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 95–106).

I boka *Skaperglede i norskfaget. Elevaktiv literacyundervisning på ungdomstrinnet* har Anne Løvland og Ingrid Ertzeid laget et forslag til undervisningsopplegg basert på «Marken» (Ertzeid & Løvland, 2023, s. 106–109). Det er Bill Cope og Mary Kalantzis' modell for helhetlig literacy-undervisning som utgjør det teoretiske fundamentet for undervisningsopplegget (Cope & Kalantzis, 2009). Kort forklart er et viktig prinsipp i Cope og Kalantzis' modell å anvende det man har erfart og lært i egen tekstsaking, og at det da vil skje læring. Hvis vi tror på dette premisset, kan elevene bruke erfaringene de får gjennom å lese «Marken», i tillegg til de erfaringene de har med seg inn i lesingen, til å lage en ny beskrivelse av hvordan de lever, hvem de er og hvordan de forstår verden. Gjennom tekstsaking kan de utvikle en egen forståelse av skildringen av samspeilet i klasserommet og skolegården. Da kan en tenke tekstsaking i en vid forstand, ikke begrenset til verbalspråklig uttrykk, men ut fra det utvidede tekstbegrepet som læreplanen bygger på.

Kan elevene for eksempel legge historien om Laura, Gyda, Marte og Margit til dagens skolehverdag? Hvordan ville en mobbesituasjon sett ut da, og hvordan kan man, ved å endre på en eller flere av karakterenes oppførsel og reaksjonsmønstre, skape en bedre skolehverdag for Laura, og dermed et tryggere og bedre skolemiljø for alle? Ved å ta de ulike karakterenes perspektiv, og ved å endre på hva de sier og gjør, kan man nærme seg forståelsen av alle de ulike karakterenes følelser og tanker, og dermed favne hele det menneskelige spekteret av gode og vonde følelser.

Dette kan gjøres på mange måter. Line Sanne og Trine Solstad skriver om estetiske, skapende lesehendelser, riktignok i forbindelse med bildebøker, men grunntankene kan overføres til annet litterært arbeid. De er opptatt av aktiv deltakelse fra elever og lærere, og de hevder at kunnskap oppstår i fellesskap og samhandling, særlig gjennom opplevelser der elevene selv er skapende, og at læring skjer via kroppens sanser og bevegelser. De understreker at kunnskap er å kunne gi uttrykk for noe, og med det skape forståelse (Sanne & Solstad, 2022, s. 106–112).

I arbeid med «Marken» kan en tenke at det er mulig å legge til rette for at litteraturen oppleves med alle sanser, og at elevene får lære gjennom

skapende virksomhet. Dette kan bidra til en enda sterkere utvikling av forståelse for det som står på spill mellom karakterene i fortellingen. Her finner vi også støtte i læreplanens overordnede del, hvor det understrekes hvor viktig skapende læringsprosesser er for elevenes identitetsutvikling og dannings (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Kampen for det lille mennesket

Alle elever har krav på et godt skolemiljø – et miljø som er trygt og som bidrar til å fremme elevenes læring, trivsel og helse (Opplæringslova, 2024). Vi vet fra tall i Elevundersøkelsen at omfanget av mobbing i norsk skole aldri har vært høyere (regjeringen.no, 2024; Utdanningsdirektoratet, 2024). Det må settes i verk mange tiltak for å bekjempe mobbing og for å sikre alle elevers rett til et trygt og godt skolemiljø. Kampen for det lille mennesket er like viktig i dag som på Prøysens tid, og relevansen i historien om Laura har dessverre aldri vært mer aktuell.

Skjønnlitteraturen kan være en tilnærming til å bearbeide disse vanskelige mekanismene som oppstår i et skolemiljø, og kanskje være et lite bidrag til å endre holdninger og atferd i de ulike menneskemøtene som oppstår i klasserommet og skolegården. Men det er viktig å tenke gjennom hvordan en håndterer og bearbeider dette i klasserommet, samtidig som man må være klar over at det å lese en tematisk sår tekst ikke automatisk fører til at man skrur på en empatiknapp hos elevene. Til syvende og sist handler det om hva man gjør med teksten og hvordan man bruker den.

Magne Lindholms avsluttende ord fra kapittelet «Om Alf Prøysens ironi og vår egen verdighet» i boka *Graset er grønt for æille* kan også oppsummere dette kapittelet. Han konkluderer slik om Prøysens tekstunivers: «Han talte ikke til noen gruppe. Han snakket til hvert enkelt menneske. Gjennom alle sine historier og viser hadde Alf Prøysen fått oss til å forstå vår egen ukrenkelige verdighet.» (Lindholm, 2002, s. 73). Håpet er at Prøysens tekster generelt, og i denne sammenhengen «Marken» spesielt, kan fortsette å snakke til hvert enkelt menneske, slik at vi alle kan forstå «vår egen ukrenkelige verdighet».

Referanser

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren*, 2(11), 15–22. <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Cope, B. og Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: Nye literacies, ny læring. literacy.dk. <https://literacy.dk/multiliteracies-nye-literacies-ny-laering/>
- Ertzeid, I. og Løvland, A. (2023). *Skaperglede i norskfaget. Elevaktiv literacyundervisning på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Grøntoft, E. (2020). Noveller. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 55–71). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, T. I. (2022). Litterær empati og fremmederfaring. Nationalt videntcenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoej/forskerklummen/2022/litteraer-empati-og-fremmederfaring/>
- Hennig, Å., Drangeid, M. og Christensen, S. (2025). Dialogisk litteraturundervisning – noen grunnleggende trekk. I Å. Hennig (Red.), *Samtaler om litteratur. Hva kan lærerstudenter lære oss?* (s. 14–28). Gyldendal.
- Imerslund, K. (2002a). En stubbenes mester. Om Alf Prøysens kortprosa. I K. Imerslund (Red.), *Graset er grønt for æille. Ei bok om Alf Prøysen* (s. 134–153). Fagbokforlaget.
- Imerslund, K. (2002b). Legdejentas revansj. Om Alf Prøysens fortelling «Fin-lampa på Rogne». I K. Imerslund (Red.), *Graset er grønt for æille. Ei bok om Alf Prøysen* (s. 174–182). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang?kode=nor01-07&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07). Tverrfaglige temaer*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. og Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lindhé, A. (2016). The paradox of narrative empathy and the form of the novel, or what George Eliot knew. *Studies in the novel*, 48(1), 19–42. www.diva-portal.org/smash/get/diva2:926192/FULLTEXT01.pdf
- Lindholm, M. (2002). Om Alf Prøysens ironi og vår egen verdighet. I K. Imerslund (Red.), *Graset er grønt for æille. Ei bok om Alf Prøysen* (s. 60–74). Fagbokforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.

- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53–74.
- Opplæringslova. (2024). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (sist endret LOV-2024-03-08-9) *Kapittel 12-2. Skolemiljøet til elevane*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Prøysen, A. (1945). Marken. I *Dørstokken heme. Hedmarksfortellinger* (s. 98–104).
- regjeringen.no. (2024). Mobbetallene i grunnskolen øker for andre året på rad. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mobbetallene-i-grunnskolen-oket-for-andre-ar-pa-rad/id3022421/>
- Røsbak, O. (1992). *Alf Prøysen. Præstvægen og Sjustjerna*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Sanne, L. og Solstad, T. (2022). Estetiske, skapende lesehendelser. Tverrfaglig arbeid i fagene norsk og kunst og håndverk. I S. Breive, L. T. Eik og L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 103–119). Fagbokforlaget.
- Samoilow, T. K. og Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Skardhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Skardhamar, A.-K. (2011). *Litteraturhistoriens barn*. Unipub.
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G. og Resaland, G. K. (2021). Folkehelse og livsmestring – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig og G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Elevundersøkelsen – mobbing 5. til 10. trinn, sortert etter spørsmål*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-mobbing-5-til-10-trinn-sporsmal/>
- Weihe, H.-J. W. (2014, 20. november). *Prøysen som talerør for samfunnets fattige «både je og Salomo kom nakne tel vår jord»*. Foredrag til Prøysen-jubileet 2014, Brumundal bibliotek. <https://www.nb.no/items/3f7c3c3906ca1ac16b9a59a1fa3ffdda?page=11&searchText=pr%C3%B8ysen%20som%20taler%C3%B8r%20for>
- World Health Organization. (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/skills-health-skills-based-health-education-including-life-skills-important>

Del 2

Novellen og det usagte

Furumo, M. (2025). Ironisk (u)moral i skoleklassikeren «Karen»? Litteraturundervisning som moralfilosofisk refleksjon. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 111–129). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650906>

6

Ironisk (u)moral i skoleklassikeren «Karen»?

Litteraturundervisning som moralfilosofisk refleksjon

Marianne Furumo

Sammendrag: I kapitlet drøfter jeg moralfilosofiske spørsmål som reises i novella «Karen» av Alexander Kielland. Etikdens idé om moralsk ansvar, moralsk rosverdighet og klanderverdighet er inngang til en diskusjon av framstillingen av novellas hovedperson, og parallellføringen av den bedrageriske postmesteren med naturkrefter og -drifter. Narrativ retorikk danner en teoretisk inngang til diskusjonen av fortellerens etos, og spesifikt av ironi som narrativ strategi. Det moralfilosofiske perspektivet novella leses opp mot, skisserer moralfilosofisk refleksjon som et utgangspunkt for arbeid med skjønnlitterære tekster i klasserommet.

Nøkkelord: noveller, litteraturundervisning, litteraturdidaktikk, litteratur og filosofi, litteratur og moral

Abstract: In this chapter, I discuss ethical questions that arise in my reading of Alexander Kielland's novella 'Karen'. Concepts of moral responsibility and moral praise- and blameworthiness serve as grounds for a discussion of how the main character is depicted, and how the narrative aligns the male antagonist's drives with the drives of the wind and the fox. Narrative rhetorics serves as a theoretical framework for a discussion of the ethos of the narrator, more specifically the use of irony as a rhetorical strategy. The ethical perspective in which I read the novella anticipates moral reflection as a starting point for students' reading of literature in the classroom.

Keywords: novellas, literary instruction, literature didactics, literature and philosophy, literature and morality

Innledning

Alexander Kiellands skoleklassiker «Karen» introduserer sin tragiske heltinne slik: «Der var engang i Krarup kro en Pige, som hed Karen» (1882, s. 75)¹. Hun framstår som flittig og effektiv i serveringsarbeidet, til tross for at hun er «alene om Opvartningen» (s. 75–76). I det ytre skildres hun som «spinkel og liden – ganske ung, alvorlig og taus» (s. 76), og med et blick «somom hun saa langt ud efter noget – eller lyttede – eller ventede – eller drømte» (s. 78). Beskrivelsene tegner et nokså stereotypisk bilde av ei ung jente med romantiske lengsler og drømmer.

Idet en postmester stiger inn på scenen omtrent midtveis i novella, med sin dyriske tiltrekningskraft og sin «bred[e] Krave af krøllet Hundeskind udover Skuldrerne» (s. 86), forstår leseren at det er ham Karen har ventet på. Informasjonen om at kjolen hennes er blitt «for trang for hende» (s. 84) antyder graviditet, og dermed at det ikke er første gang Karen stirrer lengselsfullt ut i luften mens hun venter på postmesteren. Novellas beskrivelse av møtet mellom den unge, sårbare jenta og den høye og mørke² skjortejegeren framstår som et melodramatisk mesterstykke, med postmesteren i rollen som skurkaktig forfører og Karen som uskyldig offer.

Etter at postmesteren har gjort entré, forsvinner både han og Karen ut av beretningens fokus. Når postmesteren reiser videre etter et stjålet kjærlighetsmøte, vender Karen tilbake til arbeidet, der hun med blussende kinn gjenoppretter orden blant Krarup kros besøkende. Mens hun står i egne tanker og pusser teskjeer, overhører hun en samtale mellom to kro-gjester: «Lagde De Mærke til Postføreren?» – spurgte den ene af de Reisende. «Nei – jeg saa bare et Glimt af ham»; han gik vist strax ud igjen,» svarede den anden med Munden fuld af Mad. «Satans køn Fyr! jeg har saamænd danset i hans Bryllup.» «Saa – er han gift?» (s. 92).

Denne samtalen blir et vendepunkt som setter Karen ut av spill. Hun mister teskjeene i gulvet, går ut på kammeret og ordner sengeklærne sine i pur fortvilelse: «Hendes Øine stod stive i Mørket, hun tog sig til Hovedet, hun tog sig for sit Bryst, – hun stønnede, hun forstod ikke, – hun forstod ikke» (s. 93).

1 Alle sitater fra novella er fra denne utgaven. Videre i artikkelen henviser jeg kun til sidetall.

2 I både bokstavelig og overført betydning

Beretningen om Karen ender med at hun vandrer ut i heden og drukner seg i en torvgrav, direkte forårsaket av postmesterens bedrag. Novella avrundes i denne retorisk lekke sirkelkomposisjonen: «Men naar gamle Folk vilde give Ungdommen en rigtig alvorlig Advarsel, pleiede de gjerne at begynde saaledes: Der var engang, i Krarup Kro en Pige, som hed Karen –» (s. 96).

Når jeg leser denne novella, oppstår et moralsk ubehag i meg, særlig knyttet til fortellerens etos (Lothe, 2016, s. 16). Eventyrformularet og sirkelkomposisjonen signaliserer et blikk på novellas begivenheter som allmenngyldige og uforanderlige (Langås, 2004, s. 145). «Hvi skrider menneskeheden saa langsomt frem», var tittelen på et essay Henrik Wergeland skrev i 1831, der han kritiserte datidens presteskap (Wergeland, 1896). Når vi leser Kiellands novelle i vår tid, kan vi saktens stille det samme spørsmålet når det gjelder forestillinger om maskulinitet. Blant unge menn i 2025 vil Kiellands postmester i verste fall kunne fortone seg som et forbilde; en «alfa-hann» uten moralsk ansvar for annet enn å spre sine egne gener.

I læreplanen i norsk heter det at litteraturundervisningen skal gi mulighet til «å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2). I dette kapitlet drøfter jeg noen moralske spørsmål Kiellands novelle reiser. Jeg tar utgangspunkt i idéen om *moralsk ansvar*, og mer spesifikt forestillinger om moralsk *prisverdighet* og *klanderverdighet* (Aristoteles, 2009) som kommer til uttrykk i novella. I drøftingen gjør jeg særlig nedslag i beskrivelser av Karen, og i sammenstillingen av postmesterens, vindens og revens drifter. Med utgangspunkt i narrativ retorikk diskuterer jeg til slutt hvordan en kan forstå fortellerens etos sett i forhold til novellas impliserte forfatter (Booth, 1975; Lothe, 2016).

Formålet med kapitlet er å bidra til lærerstudenters og læreres blikk for moralfilosofiske spørsmål litteraturen reiser. Håpet er at de moralfilosofiske perspektivene jeg drøfter kan vise seg fruktbare for klasserommets litteraturarbeid med en tekst som allerede er mye brukt i norskfaget (Skaug og Blikstad-Balas, 2019), og som trolig ofte leses med instrumentelle formål som litteraturhistorisk plassering og virkemiddel jakt for øyet (Gabrielsen mfl., 2019; Myren-Svelstad, 2020). Kapitlet angir ikke et didaktisk forløp, men de moralfilosofiske spørsmålene jeg diskuterer, kan forhåpentligvis anspore til en litteraturundervisning som lar elevene reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål. Før jeg ser nærmere på novella, tematiserer jeg kort sammenhenger

mellom moralfilosofi og litteratur, særlig med tanke på novellesjangeren, før jeg gjør rede for et litteraturteoretisk utgangspunkt for drøftingen.

Moralfilosofi og litteraturundervisning

Moralfilosofien, eller etikken³, interesserer seg for det gode liv, og dermed hva som er «rett og gale, akseptabelt og uakseptabelt, godt og vondt» (Lothe, 2016, s. 10). Det moralske ubehaget jeg erfarer når jeg leser Kiellands «Karen», oppstår blant annet i møte med postmesterens for meg uakseptable adferd, og fortellerens tilsynelatende allmenngjøring av denne adferden. Når en leser blir usikker på hvilke verdier og holdninger en litterær tekst formidler, ligner det den undringen som kjennetegner filosofien som fag. I boka *The Reasons of Love* sier Harry Frankfurt nettopp at filosofisk virksomhet «began in wonder» (2004, s. 3). Hos Wittgenstein heter det at «Et filosofisk problem har formen: 'Jeg kan ikke orientere meg'» (2010, s. 81). For Wittgenstein er kjernen i filosofien dermed den *subjektive* erfaringen av desorientering.

Litterære tekster som påkaller slik desorientering, eller undring, har det siste tiåret blitt oppvurdert i skandinavisk litteraturdidaktikk. Studier viser at krevende litteratur kan virke motiverende på elevleseres ønske om å konstruere egne forståelser (Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Når jeg i denne sammenhengen framhever den moralfilosofiske undringen over litterære tekster, står jeg i gjeld til en lang tradisjon som forbinder litteratur og filosofi.

I sin etikk henviser for eksempel Aristoteles til litterære figurer når han vil belyse hva som bør forstås som henholdsvis rosverdige eller klanderverdige menneskelige handlinger (Aristoteles, 2009, s. 39). I essaysamlingen *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* argumenterer Martha Nussbaum for litteraturens filosofiske kraft med henvisning til blant annet Aristoteles' etikk (Nussbaum, 1992, s. 50). Når det gjelder menneskers søken etter å forstå seg selv, oppvurderer hun litteraturen som rettesnor: «the imagination and the terms of the literary artist are indispensable guides» (s. 53).

3 Jeg bruker begrepene moralfilosofi og etikk synonymt her

For Nussbaum er med andre ord litteraturen selv en form for filosofisk tekst som kan gi oss større selvforståelse.

En kobling mellom litteratur og moralfilosofi gjør også Hagberg i innledningen til artikkelsamlingen *Fictional Worlds and the Moral Imagination*:

Moral perception, moral sensitivity, and ethical understanding more broadly, may all be developed in a unique way through our imaginative life in fiction. Moral quandaries are often presented in literature in ways more linguistically precise and descriptively complete than the ones we encounter in life, whilst simultaneously offering space for contemplation. (Hagberg, 2021, s. 3)

For Hagberg tilbyr skjønnlitteraturen altså språklig presise og helhetlige framstillinger av moralske dilemmaer. I motsetning til de dilemmaene vi står overfor i våre egne liv, tilbyr litteraturmediet rom for refleksjon – vi kan stoppe lesingen og tenke over hvordan teksten framstiller personer og handlinger. Dette rommet kan utnyttes i litteraturundervisning.

I en artikkel som blant annet teoretiserer over lærerens valg av skjønnlitteratur, presenterer Per Esben Myren-Svelstad (2020) en etisk inngang til litteraturundervisning. Her vektlegger han, gjennom henvisning til litteraturforskeren Serpell, at leseprosesser pendler mellom identifikasjon og distanse, noe som gjør at leserens eget subjekt blander seg med karakterene og hendelsene lesningen konstruerer (Myren-Svelstad, 2020, s. 11). Leserens moralske dommer over karakterers handlinger blir dermed samtidig en dom over egne moralske preferanser. Når jeg fordømmer postmesteren i Kiellands «Karen» på moralsk grunnlag, blir jeg samtidig – gjennom å distansere meg fra ham – kjent med min egen moral.

Novellesjangeren som filosofisk sjanger

Novellesjangeren omtales ofte som en filosofisk sjanger (Lothe, 2016; Skyum-Nielsen, 1999). Lothe framhever i denne sammenhengen novellesjangerens «knappe, pregnante, spenningslada og ofte gåtefulle form» (2016, s. 134–135).

Skyum-Nielsen understreker i en artikkel om Kiellands novellekunst at sjangeren iscenesetter et møte mellom en etablert orden og noe som ligger utenfor denne:

Ved en pludselig fortætning mødes et sosialt eller mentalt miljø med en fremmedhet eller andethed, som bringer miljøets bærende selvforståelse i uro. Og i kraft af den heraf følgende sammenligning af én ordning med en anden bliver novellen som allerede antydnet en fundamentalt filosofisk genre, som i et afgrænset forløb etablerer, konfronterer og diskuterer mindst to indbyrdes modstridende, som regel helt uforenelige oppfattelser af tilværelsen. (Skyum-Nielsen, 1999, s. 14)

Novelleleserens oppgave blir dermed å forholde seg til menneskers allmenne vilkår, ved å tre inn i en situasjon der ulike sett av holdninger og verdier støter sammen og skaper uorden i en ellers ordnet verden.

I norsk litteratur fikk novellesjangeren sitt gjennombrudd nettopp med Alexander Kielland. I løpet av tre år, fra 1879 til 1882, utgav han til sammen 16 noveller fordelt på tre samlinger. Sju av disse kom i *Novelletter* (1879), sju nye i *Nye novelletter* (1880), og de to siste i *To novelletter fra Danmark* (1882). Det er i denne siste samlingen vi finner «Karen». Kiellands forfatterskap var en del av «det moderne gjennombrudd» i Norden, og verkene hans gjenspeiler Georg Brandes' (1872) syn på moderne litteratur som en arena for samfunnsdebatt.

I sin litteraturhistorie omtaler Per-Thomas Andersen Kielland som en tydelig tendensforfatter som ønsket å sette problemer under debatt, særlig gjennom å appellere til lesernes rettferdighetssans (Andersen, 2020, s. 252). Dette gjelder ikke minst for novellene, som iscenesetter problemer som sosial undertrykkelse, menneskefiendtlige tradisjoner og (spiss)borgerlig dobbeltmoral. Disse temaene kommer til uttrykk i en stil som ofte beskrives som både ironisk, satirisk og elegant.

Å lese narrativer med blick for moralske spørsmål

Når vi ønsker at elever skal reflektere over moralske spørsmål som litteraturen reiser, innebærer det også at de reflekterer over verkenes estetiske kvaliteter.

Det er gjennom den estetiske utformingen av tekster at personers holdninger og verdier kommer til uttrykk (Nussbaum, 1992, s. 3; Lothe, 2016, s. 17).

I denne sammenhengen ser jeg, som nevnt, novella som en sjanger der møtet mellom en sosial orden på den ene siden og noe som forstyrrer denne ordenen på den andre, iscenesetter moralske problemstillinger. Dette gjør novella i en fortellende, eller narrativ, form som i seg selv signaliserer bestemte verdier og holdninger. Jakob Lothe skriver seg inn i den litteraturteoretiske retningen narrativ retorikk i sin bok *Etikk i litteratur og film* (2016). Her presiserer han at alle ledd i den narrative kommunikasjonen har en *etisk* dimensjon. Den historiske forfatteren komponerer narrativet ut fra sine verdier og holdninger. Verdiene og holdningene formidles gjennom måten narrativet fortelles på, og leseren kan oppfatte disse verdiene og holdningene gjennom å lese oppmerksomt (Lothe, 2016, s. 24–28). Lothe bygger blant annet sin framstilling på William Booths *The Company we keep* (1989), som særlig retter oppmerksomheten mot fortelleres og impliserte forfatteres etos.

Det moralske ubehaget som vekkes i meg når jeg leser Kiellands «Karen», har nettopp med forholdet mellom forteller og implisert forfatter å gjøre, og med ett av Kiellands retoriske kjennetegn – hans ironi. I *The Rhetoric of Irony* (Booth, 1975) beskriver Booth det lesere oppfatter som uakseptable verdier og holdninger i en tekst, som et mulig signal om ironi. I slike tilfeller kan lesere selvsagt avvise teksten som moralsk forkastelig på grunn av de uakseptable verdiene teksten uttrykker. Alternativet er å vurdere hvorvidt holdningene *fortelleren* signaliserer, står i strid med en helhetlig forståelse av *den impliserte forfatteren*. Den impliserte forfatteren forstås her som en tekstlig instans som kan gripe ut over historiens og fortellerens holdninger og verdier (Lothe, 2016, s. 25).

Når det gjelder «Karen», kan vi med andre ord spørre oss om teksten som helhet impliserer en forfatter med andre holdninger enn den fortelleren han iscenesetter. I så fall kan ubehaget lesingen vekker hos leseren, omdannes til behag over å ha forstått den intenderte ironien.

Karens under mennenes blikk

Tittelen «Karen» utpeker novellas hovedperson, men kan også – slik resten av novella er strukturert i metaforiske fordoblinger – leses med trykk på første stavelse, og dermed også innlemme postmesteren som den «karen» som trer forstyrrende inn i Karens verden. Den unge Karen plasseres etter innledningssetningen i sitt vante element, krostuen i Krarup, der hun med sikker vane trakterer gjestene:

Hun var alene om Opvartningen; for Kromandens Kone gik næsten altid omkring og ledte efter sine Nøgler. Og der kom mange i Krarup Kro; – baade Folk fra Omegnen, der samledes, naar det mørknede om Høst-aftene og sad i Krostuen og drak Kaffepuncher saadan i Almindelighed uden nogen bestemt Hensigt, men ogsaa Reisende og Veifarende, der kom trampende ind – blaa og forblæste, forat faa sig noget varmt, der kunde holde Livet oppe til næste Kro.

Men Karen kunde alligevel klare det hele, skjønt hun gik saa stille og aldrig syntes at have Hastverk. Hun var spinkel og liden – ganske ung, alvorlig og taus, saa der var ingen Morskab ved hende for de Handelsreisende. Men skikkelige Folk, som gik i Kroen for alvor og som satte Pris paa at Kaffen serveredes hurtigt og skoldende hed, de holdt desto mere af Karen. Og naar hun smøg sig fræm mellen Gjæsterne med sit Bræt, veg de tunge Vadmelskroppe tilside med en uvanlig Fart, der blev gjort Vei for hende, og Samtalen sluknede for et Øieblik, alle maatte se efter henne, hun var saa nydelig. (s. 75–77)

Allerede her vil leseren uten store vanskeligheter kunne identifisere noen gode egenskaper hos Karen. Hun framstår som rosverdig for sin gode arbeidsmoral og sin stillferdige framferd i et arbeidsmiljø preget av høyt tempo. Gjестene i Krarup kro synes også å verdsette henne, i den metonymiske formuleringen om «de tunge Vadmelskroppe» som gjør vei for henne. Det framstår imidlertid som usikkert om de gjør dette først og fremst fordi de verdsetter hennes egenskaper som servitør. Hun framstilles nemlig også som et objekt for gjestenes blikk, både de lokale stamgjестene – som omtales som «skikkelige folk» – og de «handelsreisende».

De som er på gjennomreise til Krarup kro, ønsker at hun var litt mer livlig enn hun er, og karakteristikken av henne i denne sammenhengen er at hun er «spinkel, liden, alvorlig og taus». Når disse beskrivelsene settes i forbindelse med de handelsreisendes negative vurdering av henne, skaper de et inntrykk av sårbarhet. Karen etableres her som noe eget – noe annet – enn sine omgivelser. Man kunne si at hun er *utsatt*, eller i omgivelsenes vold. Christine Hamm (2008) har pekt på at det er en tendens hos Kielland til å framstille kvinner som ofre. I den sammenhengen omtaler hun Karen som et såkalt «naturbarn» som «har et autentisk forhold til sin seksualitet, men som må lide i et moderne samfunn.» (s. 97).

Så langt i novella er det ingen som handler direkte dårlig overfor Karen. Inntrykket av at hun er utsatt og sårbar oppstår indirekte. Gjestens blikk på henne, men også fortellerens registrerende – og regisserende – blikk, bidrar til opplevelsen av noe truende. Miljøet som etableres, og karakteristikken av Karen i novellas begynnelse, reiser noen spørsmål som novella videre utdyper. For det første spørsmålet om den moralsk rosverdige Karens sårbarhet. For det andre, med hvilken rett de handelsreisende feller sin dom over henne, der hun går som en representant for det etablissementet som kan «holde livet oppe i dem». For det tredje om fortellerens registrerende, allvitende tone bidrar til en distanse som gjør leseren til en alliert – en didaktisk medforteller som registrerer og reproducerer omverdenens moralske blindflekker.

I neste avsnitt skildrer fortelleren Karens øyne og blikk. Det synes også betydningsfullt at den mentale kapasiteten hennes omtales:

Karens Øine var af de store graa, der paa en Gang syntes at se og at se langt – langt forbi; og Øienbrynene vare høit buede ligesom i Forundring. Derfor troede Fremmede, at hun ikke rigtig forstod, hvad de bad om. Men hun forstod godt og tog ikke Feil. Det var bare noget underligt over hende alligevel, somom hun saa langt ud efter noget – eller lyttede – eller ventede – eller drømte. (s. 77–78)

På den ene siden bekrefter denne skildringen oppfatningen av Karen som uskyldig – kanskje går den enda lenger, og fremstiller henne rett og slett som naiv, med det forundrede uttrykket. I sin omtale av novella beskriver Skyum-

Nielsen henne som «naiv» og «lettere åndssvag» (1999, s. 19)⁴. Fortelleren forsikrer oss imidlertid om at hun forstår mer enn det ser ut til.

Lesere som kjenner til hvordan novella ender, kan i denne passasjen bli mistenksomme overfor tredjepersonsfortellerens holdning til det som fortelles. Tildeles Karen moralsk ansvar for å ha satt seg selv i fare gjennom stadfestingen av at hun forstår godt? Er beskrivelsen av blikket som «ser langt» et mildt uttrykk for fortellerens fordømmelse av at hun venter på, lengter etter og drømmer om postmesteren? Vi kunne også tenke at Karen burde ha vært mer på vakt overfor postmesterens sjarm. Siden han er gift, kan det ikke være mye hun vet om ham, og de fleste ville kanskje ha reservert seg mot å stille seg til disposisjon på den måten hun har gjort, for å uttrykke det litt upoetisk.

På den andre siden er det noe goldt og kaldt ved å se vilkårene for tiltrekning – kanskje vi også kunne kalle det kjærlighet – på denne kalkulerende måten. Det er dessuten kort vei fra en slik tanke til å overføre det moralske ansvaret fra overgriper til offer. Videre i novella fører fortelleren oss ut i landskapet utenfor Krarup kro, og beskrivelsene som følger bidrar til å gi spørsmålet om moralsk ansvar en større klangbunn.

Vinden og mannen

Perspektivet forflytter seg fra Krarup kro til kysten, og følger vindens herjinger – en herjing som kan sies å via omveier styre Karen i graven til slutt. Først skal denne passasjen bidra til å utfordre leserens forståelse av Karens uskyld, og destabilisere ordenen på hjemmebanen hennes – Krarup kro: «Vinden kom vestenfra over lave Sletter. Den havde væltet lange, tunge Bølger henover Vesterhavet; salt og vaad af Skum og Fraade havde den kastet sig ind over Kysten» (s. 78).

Etter denne introduksjonen skildres vinden med en påfallende agens: Den blir litt *trøtt* på ferden fra havet til Krarup kro; så trøtt at den nesten ikke *klarer* å blåse opp porten til stallen. Når den klarer det, *fyller* den rommet,

4 En beskrivelse jeg ellers stusser over. Er hun «åndssvag» fordi hun lar seg rive med av forholdet til den elskede uten å ta seg i akt? I så fall kjenner jeg til mange (meg selv inkludert) tilsvarende tilfeller av «åndssvakhet».

trenger inn i ei dør som står på klem. Den lager fullt gjennomtrekk og *farer triumferende* gjennom, inntil noen sterke menn med mye møyse klarer å lukke døra igjen. Den etterlater seg generelt kaos og røyklegging, før den *kaster seg* i lyngen, *løper* langs grøfter og *tar tak* i postvognen der Anders postkar lurert på hvorfor postmesteren er så utålmodig etter å komme til Krarup kro.

Over få linjer etablerer fortellingen gjennom denne perspektivforskyvningen naturkreftene som bestemmende for menneskenes handlingsliv. Nå er det vinden som trenger inn i, og fyller, Krarup kro. På tilsvarende vis skal postmesteren snart komme og feie triumferende over Karen – med de konsekvensene det får. Slik opprettes en likhetsrelasjon mellom vinden som en ytre faktor og postmesterens intensjon – eller drift (Børtnes 2008). Det kan synes som om naturkreftene i fortellingen overstyrer enhver menneskelig moralsk overveielse, og at det som skjer, skjer med en form for natur-nødvendighet.

I et kapittel om Kiellands forfatterskap og darwinisme peker Magne Drangeid (2008) på Kiellands forhold til Darwin. Han henviser til Tysdahl, som påpeker at Kielland skrev i en tid da den romantiske naturforståelsen ble «rammet av et sjokk fra evolusjonslæra». Videre påpeker han at Kiellands naturscener er preget av «ei utskifting av Gud med naturens overveldende makt» (s. 68).

I et moralfilosofisk perspektiv er dette interessant. En slik forståelse snur opp ned på idéen om at et etisk selvbevisst menneske kan overveie adferd og felle moralske dommer. Mennesket er i denne forståelsen overlatt til krefter det ikke rår over, og må bare finne seg i å bli tatt av – la oss si vinden.

Dette strider imidlertid mot de fleste menneskers moralske intuisjoner. Dersom en handling utføres under tvang, eller av årsaker som er utenfor den handlendes kontroll, er vi mindre tilbøyelige til å fordømme eller rose handlingen på moralsk grunnlag. Aristoteles (2009) innfører en slik forståelse av forutsetninger for moralsk ansvar i sin etikk. Dersom et menneske handler ufrivillig, styrt av eksterne krefter, hevder han at vi vil være tilbøyelige til å unnskyldte umoralske handlinger:

Those things, then, are thought involuntary, which take place by force or by reason of ignorance; and that is forced of which the moving principle is outside, being a principle in which nothing is contributed by the person who acts – or, rather, is acted upon, e.g. *if he were to be carried somewhere by a wind*, or by men who had him in their power. (Aristoteles 2009, s. 38, min utheving)

La oss tenke oss en mann som nettopp blir tatt av vinden til et sted der han utfører handlinger som er moralsk klanderverdige. Ville vi da klandret ham, eller ville vi unnskyldt ham fordi han var underlagt naturkrefter utenfor hans kontroll? Fortelleren i Karen gir oss, ved å bruke vestavind-skildringen som grep, nettopp en slik mann.

Det er vanskelig å slutte seg til en så grunnleggende naturalistisk framstilling av moralsk ansvar. Dermed blir det utfordrende å akseptere fortellerens sammenstilling av de kreftene som styrer menneskene i novella, og de kreftene som styrer luft- og havstrømmer slik at vestavinden kaster seg inn over Krarup Kro og omegn.

Når jeg har problemer med å akseptere premisset om at mennesker styres av blinde naturkrefter, innebærer det også at teksten lar meg erfare at jeg baserer min tilværelse på forestillingen om at jeg stort sett handler frivillig – og ikke ufrivillig. Slik fungerer lesningen av novella, slik Myren-Svelstad er inne på (2020, s. 11), som en pendling mellom å forsøke å forstå det fundamentalt andre og å innlemme dette andre i meg selv.

Naturlig eller åndelig frihet?

Novellas sammenstilling av Karen og haren som byttedyr, og postmesteren og reven som rovdyr, harmonerer med innføringen av vinden som en drift som styrer menneskenes handlinger. Selv om novella utstyrr reven og haren med tanker og følelser, blir bildet av rovdyret som lur på byttet sitt styrende for hvordan vi som lesere forstår postmesterens handlinger og Karens skjebne i novella.

Slik ser det ut når reven blir presentert i teksten, etter at vinden har streift rundt torvgroven der Karen straks skal ende sitt unge liv:

Men i Græsribben laa Ræven ganske flad og lurede, og Haren hoppede paa letten Fod over Lyngen. Det var let for Ræven at beregne, at Haren ikke ville løbe lang Ring saa sent paa Aftenen. Den stak forsigtigt den spidse Snude op og gjorde et Overslag; og idet den luskede tilbage følgende Vinden, forat finde et godt Sted, hvorfra den kunde se, hvor Haren ville slutte Ringen og lægge sig ned,

tænkte den selvbehageligt over, hvorledes Rævene bestandigt blive klogere og Harerne bestandigt dummere og dummere. (s. 82–83)

Det er vinden som styrer hvor revens selvbehagelige jakt på haren skal finne sted, og vinden framstilles også som den aktøren som leder postføreren til Krarup kro: «Efter disse Meritter kastede Vinden sig ned i Lyngen, løb lands de dybe Grøfter, og tog et ordentligt tag i Postvognen som den traf en halv Mils Vei fra Kroen.» (s. 80). Slik konstruerer novella et triangel av naturkrefter og -drifter: vinden, reven og postmesteren. Når postmesteren endelig ankommer Krarup Kro, er det som en jeger som har sirklet inn sitt offer. Karen, som i denne sammenhengen blir representant for unge jenters økende dumhet, lar seg villig og uvitende felle.

I boken *This Life* (2019) skiller filosofen Martin Hägglund mellom dyrs og menneskers *væren*, og knytter dette til skillet mellom dyrs og menneskers *frihet*. Både mennesker og dyr har det Hägglund kaller «natur-væren», mens mennesker har en «åndelig væren» som skiller oss fra dyrene (s. 174). På samme måte har både dyr og mennesker «naturlig frihet», men menneskers frihet henger, i motsetning til dyrenes, sammen med vår evne til å ha en relasjon til oss selv. Mennesker har «åndelig frihet» gjennom det Hägglund kaller en *dobbelt bør-struktur*:

Natural Freedom has a single ought structure. As a spiritually free being, I can ask myself what I should do, since I am answerable not only for my actions but also for the normative principles that guide my actions. There are not only demands concerning what I ought to do; there is also the question *if I ought to do what I supposedly ought to do*. (Hägglund, 2019, s. 179, utheving i original)

I «Karen» synes dette skillet mellom naturlig og åndelig frihet å være utvisket. Postførerens bedrag forklares her med dyrets enkle bør-struktur. En leser som godtar at driftens herjinger i postmesteren kan sammenlignes med vindens herjinger og revens harejakt, vil fritta ham fra det moralske ansvaret, og vi står igjen med en slags objektiv og distansert rapport om et sett med kjensgjerninger om menneskers åndelige ufrihet. Disse grepene får meg til å se postmesterens forførelse og svik som et akseptabelt uttrykk for dyrets *naturlige* frihet. I denne konteksten blir det, for eksempel, å holde livet oppe eller å jakte på videreføring av egne gener gjennom forplantning, uproblematisk.

Det er først når en stiller spørsmål ved om det en burde gjøre *virkelig* er noe en burde gjøre, at en har *åndelig* frihet og kan roses eller klandres på moralsk grunnlag.

De gamles fortelling – ironisk (u)moral?

Den narrative rammen novella er bygget inn i, representerer en retorisk strategi som påkaller leserens kjennskap til eventyrsjangeren. Siden den klassiske novella tematiserer møtet mellom orden og kaos, inviterer den, som nevnt, til moralfilosofisk refleksjon over motstridende verdier og holdninger. Dersom vi et øyeblikk ser bort fra at novellas forteller tematiserer sin egen fortelling i avslutningen, kunne vi si at vi har å gjøre med ei novelle som først og fremst reiser spørsmål omkring menneskers moralske ansvar gjennom parallellisering av menneskers adferd med naturkrefter og -drifter.

I et klasserom kunne en ganske enkelt nøye seg med å la elever diskutere novellas naturmetaforikk i forbindelse med det overordnede forfører- og bedragermotiv, og utfordre dem til å reflektere over sine egne moralske preferanser i forlengelsen av dette. Novella øker imidlertid kompleksiteten ved å bygge beretningen om Karens skjebne inn i en muntlig, ofte moralsk konservativ sjangerkontekst.

La oss igjen se på hvordan Kielland lar fortelleren innsirkle novella i avslutningsformularet etter at Karen har kastet seg i torvgraven med et «plask» (og med dette reddet haren fra å bli innsirklet og fanget av reven): «Men naar gamle Folk vilde give Ungdommen en rigtigt alvorlig Advarsel, pleiede de gjerne at begynde saaledes: 'Der var engang i Krarup Kro en Pige, som hed Karen –'» (s. 96). Når vi husker at den novella vi nettopp har lest begynner nettopp «saaledes», må vi forstå fortelleren som en representant for gamle folk som vil gi ungdommer en advarsel med sitt «skrekkens exemplum» (Gujord, 1999). Fortelleren konstrueres dermed som den kloke gamle, og hans tilhørere som ungdommer med farlige lengsler og drømmer.

Slik bidrar fortelleren til en slags allmenngjøring av postmesterens driftsstyrte bedrag, og til resultatet av dette – Karens ublide skjebne i bunnen av en torvgrav. Gjennom sin innramming av beretningen kan vi si at fortelleren stil-

ler seg bak postmesterens handlinger. Postmesteren er, som alle andre menn, naturlig nok utstyrt med drifter han selv ikke rår over, og de unge piker må se disse kjensgjerningene i øynene og legge bånd på drifts- og følelseslivet sitt.

Når vi som lesere møter verdier og holdninger i litteraturen som vi stusser over eller føler moralsk ubehag ved, kan vi følge den umiddelbare moralske impulsen og avvise teksten som moralsk forkastelig på grunn av et verdenssyn vi ikke kan forsones oss med. Alternativt kan vi vurdere om holdningene fortellerinstansen signaliserer, kan stå i motsetning til den impliserte forfatterens holdninger (Booth, 1975).

I dette tilfellet blir spørsmålet om vi tror at den impliserte forfatteren faktisk mener å uttrykke at unge kvinner bør passe seg for høye, mørke menn fordi de er driftsstyrte sjarlataner. Hvis ikke, kan det være verdt å undersøke om tekstens intensjon blir tydeligere dersom vi snur opp-ned på fortellerens holdninger og verdier. Finnes det signaler i eller rundt teksten som gjør at vi kan forsvare å lese den ironisk?

Tekstinternt er det lite å hente når det gjelder å avgjøre om novella benytter en ironisk strategi. Det er mulig at en leser som er godt kjent med sjangerkonvensjoner, kan ane en parodisk tone i den melodramatiske kontrasten som tegnes mellom Karens uskyldige, store, grå øyne og postmesterens dyreliknende skurkaktighet, og i den fabelaktige oppstillingen av haren og reven som hovedpersonenes dyreparalleller.

Det er likevel ofte mer krevende å avsløre ironi på fortellernivå enn den som oppstår når litterære personer latterliggjøres. I Kiellands novelle «Ballstemning» ironiserer fortelleren for eksempel over en ung greves intellekt på denne måten: «Fremmede og generende Tanker svirrede omkring i Hr. Grevens Hjerne, hvor de havde god Plads. ... 'det varede en hel Polka før han gjenvandt sin Fatning.'» (Kielland, 1917, s. 38).

Når det gjelder «Karen», må vi antakelig gå teksteksternt til verks om vi vil være sikre på at vi kan forstå fortelleren som en ironisering over forstokkede holdninger og verdier blant «de gamle» i Kiellands samtid. Vi må kjenne til at Kielland nettopp ønsket å kritisere og problematisere gjennom litteraturen sin, og at ironi var en av hans foretrukne retoriske strategier (se for eksempel Andersen, 2020; Flyum-Nielsen, 1999). Spørsmålet om ironi blir i denne sammenhengen også et spørsmål om hvorvidt novella som helhet er moralsk akseptabel eller ikke.

Litteraturundervisning som moralfilosofisk refleksjon

Kiellands novelle «Karen» aktualiserer altså hos denne leseren en akutt opplevelse av at mennesker er moralsk ansvarlige, og at klanderverdige handlinger ikke bør naturaliseres. Videre viser den meg som litteraturlærer at ironisering på fortellernivået kan kreve tekstekstern kunnskap dersom den skal bli forstått som ironi. Spørsmålet om hvorvidt ironien fungerer etter hensikten i novella, kunne danne et interessant utgangspunkt for refleksjon over teksten i klasserommet.

De moralfilosofiske spørsmålene novella reiser, er kanskje flere enn de jeg har vært inne på i dette kapitlet, der jeg har konsentrert meg om beskrivelser av Karen, parallellføringen av naturmoral og menneskemoral, og fortellerens allmenngjøring av Karens skjebne. Disse nedslagene kan likevel være egnet som optikk til å reflektere over både estetiske og etiske dimensjoner i litteraturundervisning. Kanskje kan slik refleksjon også bidra til forståelsen av at fortellerens metafiksjonalisering signaliserer en satirisk-ironisk holdning hos den impliserte forfatteren til sin fortellers moralske tilkortkommenhet.

At Kiellands framstilling av denne nærmest guddommelig allvitende fortelleren, med sine eventyrformularer og sine lekre parallellmoralismer, nettopp framviser hvordan den jevne spissborger, til tross for sin tilsynelatende medfølelse, fortsetter å repetere fedrenes synder i stadig nye fortellinger om hvordan unge jenter bør ta seg i akt og ikke gå alene og ha med seg pepperspray og for all del ikke flørte eller hengi seg til kjærlighetslivet. Jeg er usikker – og det vi ikke er sikre på, er det all grunn til å reflektere over i klasserommet.

Referanser

- Andersen, P. T. (2020). *Norsk litteraturhistorie*. Universitetsforlaget.
- Aristoteles (2009). *The Nicomachean Ethics*. Oversatt av David Ross. Oxford University Press.
- Booth, W. C. (1975). *A rhetoric of irony*. The University of Chicago Press.
- Booth, W. C. (1989). *The company we keep. An ethics of fiction*. University of California Press.
- Brandes, G. (1872). *Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur*. Danmarkshistorien.dk. Georg Brandes om hovedstrømninger i 1800-tallets litteratur, 1871
- Børtnes, J. (2008). Indre og ytre landskap hos Kielland og Turgenjev. I M. Drangeid (Red.), *Kielland i Europa* (s. 7–28). Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2008). «Øieblik af Lykke og Kval». Kielland og darwinismens tragikomikk. I M. Drangeid (Red.), *Kielland i Europa*. Fagbokforlaget.
- Frankfurt, H. (2004). *The reasons of love*. Princeton University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctt7rqh3>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. og Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? I *L1-educational studies in language and literature*, 2019-01, 19.
- Gujord, H. (1999). Lukkethet og åpenhet i Alexander Kiellands noveller. I *Tidvise skrifter, Høgskolen i Stavanger* (s. 33–44).
- Hagberg, G. L. (2021). *Fictional worlds and the moral imagination*. Palgrave Macmillan.
- Hamm, C. (2008). Kiellands kyskhed. Kropp og naturalisme i utvalgte brev og romaner. I M. Drangeid (Red.), *Kielland i Europa*. Fagbokforlaget.
- Häggglund, M. (2019). *This life. Secular faith and spiritual freedom*. Pantheon.
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – Når 6. A læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kielland, A. L. (1882). Karen. I *To noveller fra Danmark*. Gyldendalske Boghandels Forlag (F. Hegel og Søn).
- Kielland, A. L. (1917). Ballstemning. I *Samlede Værker, IV. Bind*. Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag.
- Langås, U. (2004). *Kroppens betydning i norsk litteratur*. Fagbokforlaget.
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax Forlag A/S.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). «Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske innganger til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget.» *Acta Didactica Norden*, 14(3), Art. 5. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- Nussbaum, M. C. (1992). Introduction: Form and content, philosophy and literature. I M. C. Nussbaum, *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.
- Skaug, S. og Blikstad-Balas, M. (2019). «Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?». *Nordic Journal of Literary Research*, 5(1), 85–117. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skyum-Nielsen, E. (1999). Kielland og novellekunsten i dag. I *Tidvise skrifter, Høgskolen i Stavanger* (s. 7–21).
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].

- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Læreplan i norsk (NOR01-07) | udir.no
- Wergeland (1896). Hvi skrider Menneskeheden saa langsomt frem? I *Wergelands skrifter i udvalg. Første bind: Prosaiske skrifter* (s. 328–349). Olaf Husebys forlag.
- Wittgenstein, L. (2010). *Filosofiske undersøkelser*. Pax Forlag A/S.

Krogh, L.C. (2025). Som en stopper i skogen og spør om veien. Dialog i og om tekst i kontekst. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 131–148). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650907>

7

Som en stopper i skogen og spør om veien

Dialog i og om tekst i kontekst

Liv Cathrine Krogh

Sammendrag: Hvordan kan fortolkningsteori fremme utforsking av tekst og kontekst i litteraturundervisning? Svaret på denne problemstillingen skal også romme dialogisk undervisning i møte med en tekst der dialogen er fåmælt eller lydløs, si noe om hvordan en kan jobbe med en novelle som både er vanskelig å tolke og har en agenda, og det uten å ty til undervisning om epoken før teksten er lest. I dette kapitlet analyserer jeg novella «Naken» (Vesaas, 1946), der motivet er et spedbarn etterlatt i naturen for å dø. Analysen er basert på Mikhail Bakhtins fortolkningsteori, og lander på at novella drøfter en påtrengende tematikk i Vesaas' samtid: behandlingen av krigsbarna. Jeg bruker også Ecos resepsjonsteori og klasseromserfaringer til å skissere litteraturundervisning som inviterer elever til å utforske tolkninger. Dette gjør jeg ved å identifisere hull i teksten som en modell-leser er forventet å fortolke, og fylle disse med spørsmål som elever kan svare på.

Nøkkelord: tarjei vesaas, dialogisk litteraturundervisning, dialogisme, resepsjonsteori, tekst i kontekst

Abstract: How can interpretive theory promote the exploration of text and context in literature teaching? The answer to this question will include dialogical teaching in the encounter with a short story where the dialogue is almost entirely without stated words, suggest how one can work with a text that is both difficult to interpret and has an agenda, and that, without resorting to teaching about the era before the text has been read. First, I will analyse the short story 'Naken' (Vesaas, 1946), where the motive is an infant left in nature to die. The analysis is based on Mikhail Bakhtin's dialogism and concludes that the short story discusses an urgent theme in Vesaas' time: the treatment of war children. I also use Eco's reception theory and classroom experiences to outline literature lessons that invite students to explore interpretations. I do this by identifying gaps in the text that a model reader is expected to interpret and filling these in with questions that students can answer.

Keywords: tarjei vesaas, dialogical teaching, literature, dialogism, reception theory

Innledning

Hvordan kan elever arbeide med en novelle som både i språk og innhold utfordrer leseren? «Naken» av Tarjei Vesaas ble i 1946 publisert i tidsskriftet *Kvinnen og tiden*. Publiseringstidspunktet sammenfaller med det norske krigsoppgjøret etter annen verdenskrig. Dette gjelder også motivet: Et spedbarn er forlatt i skogen for å dø, fordi barnet er et resultat av en ungjentes møte med en tysk soldat. Erfaringer jeg har gjort i klasserommet, viser at elevene strever under første lesning av novella, fordi språket er fremmed og tomrommene store. Tomrom kan virke tiltrekkende på elever, men kan også bidra til å kaste dem ut av teksten.

Teoretisk utgangspunkt for analysen er Mikhail Bakhtins definisjon av alle ytringer, også litterære, som kjennetegnet av svaret de foregriper. Bakhtins teori skal bidra til å belyse hvordan et fenomen i etterkrigskonteksten, behandlingen av krigsbarna, er innarbeidet i novella. Dette gjør også novella egnet til å vise at heller ikke skjønnlitterære tekster er nøytrale, en sentral innsikt i kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Vesaas-forskeren Steinar Gimnes kaller novella et eksempel på *engasjert* litteratur og slår fast at koplingen mellom motivet og historisk virkelighet er klar (2013, s. 62). Gimnes skriver også at novella «samtaler» med flere av samtidas sakprosatetekster, og viser at det i all hovedsak var lite sympati å hente for tyskerjentene og deres barn (2013, s. 73). Å lese novella som en ytring i et ordskifte etter annen verdenskrig, er å søke svar på hvordan Vesaas innarbeider ordskiftet og skaper sympati med krigsbarna. Elisabeth Oxfeldt kaller dette å fremme en sak, og da gjerne en motfortelling som motsier et offentlig skript, for *litterær aktivisme* (2022, s. 44). Oxfeldt mener slike tekster er til gagn for demokrati og medborgerskap (2022, s. 38).

I overgangen til klasserommet vil jeg foreslå en didaktikk der elevene arbeider utforskende ved å gå i dialog med seg selv og hverandre om teksten og konteksten. Dette krever en lærer som er forberedt på å undervise underveis, snarere enn i forkant av elevenes arbeid med novella.

I en studie om lesing av samtidstekster verdsatte elevene at læreren ikke hadde en fasit i tolkning. Tilliten til dem som lesere ble opplevd som befriende og engasjerende, og de satte det opp mot undervisningen i tradisjonslitteraturen. Læreren hadde selv opplevd seg som en som ikke formidlet autoritative tolkninger, men erkjente at dette kan være vanskelig når tekstene eller forfatterne er kanoniske, fordi tolkningene gjerne løper foran. Bare det

at læreren innleder om epoken før teksten, kan bidra til at elevene plukker opp føringer for sine tolkninger.

En implikasjon for forskning og undervisning, påpekt i denne studien, er å bruke mer utforskende innganger, også til tradisjonstekstene (Krogh og Oddvik, 2024). Et eksempel på dette er beskrevet i en studie fra videregående skole. Den viste at elevene manglet kunnskap om relevante historiske forhold og tekstkonvensjoner, særlig i møte med epoker der forkunnskapene deres er få. Hvis lærerens kontekstualisering i forkant av lesing kan bidra til å låse elevenes tolkning, blir spørsmålet om når læreren skal veilede og svare på spørsmål et didaktisk dilemma. Forskerne argumenterer for at dette bør skje som oppfølging mens elevene arbeider utforskende (Fodstad og Vetnes, 2021, s. 19).

En tekst kan være aldri så god, men fallhøyden kan bli stor når den skal leses i et klasserom. Umberto Eco skriver i essayet «Å dvele i skogen» om en kanonisk tekst fra sin tid som skoleelev, og at han elsket den fordi faren hans hadde oppfordret ham til å lese den før han ble tvunget til det på skolen. De som ble tvunget, hatet den nemlig (Eco, 1994, s. 70). Så hvordan kan litteraturlæreren bidra til at elever ikke hater tekstene de leser? Spørsmålet er spissformulert, men tilhører en kjerne innenfor litteraturredidaktisk forskning og undervisning.

Det er relativt stor enighet om at elever bør få møte tekster med sin egen forståelse. Samtidig er skolelesing noe annet enn fritidslesing. Elever leser også for å lære, ikke bare noe om seg selv og andre, men etter hvert også for å trenge inn i tekster så vanskelige at de kan utvide forståelsen sin ved å lese dem. Dette kan skje ved at de leser utforskende og dermed engasjerer seg i å tilegne seg det Eco kaller spilleregler. Elevleseren er ingen innforstått Vesaas-leser. Lesingen skal likevel føre til forståelse og meningsfull litteraturredidaktisk praksis.

Litteraturundervisningen blir instrumentell når elevene leser for å jakte på sjangertrekk og kjennetegn ved epoker. Samtidig er ikke læreren fristilt fra en læreplan der elevene også skal tilegne seg analytisk kompetanse fra og med ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2024). Derfor søker problemstillingen som ble presentert innledningsvis, en didaktikk som tar hensyn til både fortolkningsteorier og elevenes egne forutsetninger.

Modell-leserens sti og novella som ytring

Jeg tar med meg to teoretiske perspektiver til analysen og drøftingen av implikasjoner for klasserommet. Det ene er resepsjonsetetikken slik den kommer til uttrykk hos Umberto Eco, som skal ramme inn en leserorientert og utforskende didaktikk. Dette er i tråd med læreplanens formuleringer av for eksempel kjerneelementet *Tekst i kontekst*, som jeg kommer tilbake til i den didaktiske delen. Både kjerneelementet og læreplanen i norsk er også analytisk orientert. Derfor vil jeg forsøke å sette nåtidsleseren i kontakt med verkets modell-lesere, gjennom en analyse av teksten som henvendelse, i tråd med Bakhtins fortolkningsteori.

I essayet «Å gå inn i skogene» kaller Eco teksten «en doven maskin som ber leseren gjøre en del av dens arbeide» (1994, s. 11). Alt som er en del av fortellingen, men som ikke blir fortalt, er hull som leseren må fylle ut. Det er mange slike i «Naken». Dermed blir leseren sentral i fortellingen, eller skogen, som Eco også kaller den (1994, s. 15). Hvis skogen ikke er merket, må den som går stadig ta retningsvalg. Her bruker han begrepene modell-leser og modell-forfatter (Eco, 1979).

Modell-leseren setter Eco opp mot den empiriske leseren, altså den som faktisk leser teksten (Eco, 1994). Modell-leseren er en lesertype «som teksten ikke bare forutsetter som samarbeidspartner, men som den også anstrenger seg for å skape». Og mens det er Vesaas som er den empiriske forfatteren, er modell-forfatteren instansen som gjennom sjangersignaler kan gi anvisninger til modell-leseren (Eco, 1994, s. 19–20). Eco sier videre at stemmen til modell-forfatteren «viser seg som forteller-tekniske strategier, som en samling anvisninger som blir gitt oss for hvert skritt og som vi er nødt til å adlyde når vi bestemmer oss for å oppføre oss som modell-leser» (Eco, 1994, s. 27–28). Dette setter grenser for fortolkningen, noe Eco også er inne på i *The role of the reader*. Leserens kan ikke bruke en tekst som leseren vil, men som teksten vil, og uansett hvor åpen en tekst er, tåler den ikke en hvilken som helst tolkning (Eco, 1979, s. 9). I nevnte essay skriver han det slik:

Når jeg går i en skog, har jeg rett til å bruke alle opplevelser, alle oppdagelser, for å hente ut lærdommer om livet ... Men i og med at skogen er skapt for alle, må jeg ikke lete etter ting og følelser der som bare har med meg selv å gjøre. Ellers ... *fortolker* jeg ikke

teksten, men *bruker* den. Det er ikke forbudt ... Men å dagdrømme er ikke noen offentlig aktivitet. Det gjør at vi beveger oss i skogen som om den var vår egen private hage. Det finnes altså visse spilleregler, og modell-leseren er den som evner å være med på spillet. (Eco, 1994, s. 20)

Modell-leseren er altså en fiktiv leser forfatteren har forutsett under skrivingen, som kan plukke opp kodene forfatteren har lagt inn i teksten (Eco, 1979, s. 7). Det er dette Eco kaller spilleregler, og skillet mellom å fortolke og å bruke en tekst er relevant i møte med lesing i klasserommet.

Bakhtin var også opptatt av at svaret på teksten, eller ytringen, ble forutsett av forfatteren. Hans språkteori er blitt kalt translingvistikk (Slaatelid, 1998), men anvendt litteraturteoretisk og -didaktisk har dialogisme vært et vanligere begrep (Todorov, 1984; Dysthe, 2020). Sentralt i Bakhtins dialogiske kommunikasjonsmodell er ytringens adressivitet. Taleren venter en aktiv, svarende forståelse fra dem ytringen er laget for (Bakhtin, 1998, s. 39). Adressaten kan være én eller flere, og tanken bak ytringen oppstår i prosess og kamp med andres tanker. Ytringen inngår i en kjede av kommunikasjon der de foregående leddene definerer og fyller ytringen med dialogisk gjenklang. Språket er et kollektivt fenomen. Det vil si at vi alltid er påvirket av hva andres stemmer har sagt.

Ytringer kan være alt fra hverdagsreplikker på ett ord til romankunst i flere bind. Bakhtin skiller mellom primære (enkle) og sekundære (komplekse) ytringstyper, altså talesjangre. De enkle ytringstypene tas opp i de komplekse, endres og «misser sine umiddelbare relasjonar til den reelle røynda og til andre sine ytringar; kvardagsdialogens replikkar eller brev i romanen til dømes, held berre på forma og si kvardagslege meaning på romanens innhaldsplan, og inngår berre i den reelle røynda gjennom romanen som heilskap» (Bakhtin, 1998, s. 3). Videre er ytringer «overføringsreimene som fører frå samfunnshistoria til språkhistoria». Det har alltid vært førende talesjangre, og ser en på ikke-litterære sjikt av språket, ser en at de stort sett er dialogiske. Ifølge Bakhtin har dette forårsaket en dialogisering av de komplekse sjangrene (1998, s. 7).

Bakhtins dialogisme er erkjennelsesteoretisk. Språkets tankeproduserende funksjon krever kommunikasjon. All forståelse har et svar i seg, og før eller siden «finn det som er hørt og aktivt forstått, gjenklang i lyttarens tale eller handling» (Bakhtin, 1998, s. 11). Taleren er også selv en som svarer

på tidligere ytringer i kjeden, noe som er tydeligst i reell dialog. I komplekse sjangre svarer taleren gjerne selv innenfor sin egen ytring. Dette er en symbolsk iscenesetting av dialog og enkle talesjangre (Bakhtin, 1998, s. 15).

På samme måte som replikken i en dialog, er *verket* innstilt på den andres aktive, svarende forståelse. Ytringens *fullføring* vises ved at det er mulig å svare på den. Her er det snakk om svar i videste forstand, gjerne tidsutsatt.

Ytringen er altså skapt for svarets skyld. Det er også derfor taleren velger ut *alle* sine språklige virkemidler under større eller mindre press fra det svaret taleren venter seg (Bakhtin, 1998, s. 43). En analyse er kun mulig som analyse av *hele* ytringen og bare i ytringskjeden den sitter fast i. Dette er et viktig poeng i møte med skolens analytiske tekstarbeid og det nevnte kjerneelementet *Tekst i kontekst*: Når enkeltsetninger og -ytringer blir analysert løsrevet fra konteksten, taper vi sporene etter adressiviteten og innvirkningen fra svaret.

Samtidig er avstanden i tid noe som gjør lesing av eldre tekster i skolen til en slags egen gren, der elever skal svare på en ytring som i den opprinnelige konteksten ikke var rettet til dem.

Bakhtin brukte selv dialogismen analytisk, blant annet i møte med Dostojevskij. Her kaller han mennesket et subjekt i henvendelse. Det er dypet i mennesket som åpner seg i henvendelsen til seg selv og andre. Uansett relasjon er dialogen alltid mellom det menneskelige i dem (Bakhtin, 2003, s. 197).

Her viser Bakhtin hvordan en kompleks litterær ytring består av flere enkle ytringer. Fortellerens stemme og en persons indre stemme, noen ganger splittet, er surrogater for reelle stemmer. Videre står denne indre mikrodialogen, i skjønnlitteratur ofte kalt fri indirekte diskurs, i et gjensidighetsforhold med den ytre dialogen. Det er snakk om en krysning mellom replikker fra dialogen personene har med seg selv og dialogen de har med hverandre: Forfatteren fører temaet gjennom flere forskjellige stemmer (Bakhtin, 2003, s. 219).

Olga Dysthe har skrevet om dialogisk undervisning og introduserte Bakhtin til norskdidaktikken (1995). Dysthe hevder at det er mye å lære gjennom litteratur en har lest sammen. En av grunnene er de divergerende stemmene om den, men også at ikke alle i en klasse har samme forkunnskaper om for eksempel språkbruk i diskusjoner. Ved å legge opp til dialog kan de som behersker mindre skolsk diskurs fra før, starte med å etterlikne andres språkbruk.

Det hun kaller «en dialogisk helhetstilgang til undervisning» (Dysthe, 2020, s. 154), er å ta konsekvensen av et sosiokulturelt syn på læring og bygge

en klassekultur der det er trygt nok for alle til å komme med sin stemme. Det betyr ikke at læreren skal abdisere som faglig autoritet, men legge til rette for dialogisk litteraturundervisning preget av respekt, høye forventninger og engasjement ved å knytte livsverdenen til litteraturen og tro på at motstand skjerper tanken (Dysthe, 2020).

Sentralt i en slik dialogisk undervisning er bruk av autentiske spørsmål (Dysthe, 1995). Dette er spørsmål som ikke har gitte svar, og de egner seg særlig i møte med litteratur som krever tolkning. Anne-Kari Skarðhamar (2011) skriver at læreren likevel kan ha flere svar på lager når slike spørsmål blir stilt, men at en ved å stille dem på en autentisk måte, for eksempel: «Hvorfor tror du at ...», likevel åpner for dialog og refleksjon. Skarðhamar supplerer med spørsmålskategoriene refleksjons- og overføringsspørsmål, som jeg vil komme tilbake til i den didaktiske drøftingen.

Begrepene mikrodialog, ytre dialog, fortellerstemme, splittet stemme og flerstemt vil bli brukt til analytisk nærlesing av teksten, mens ytringens adressivitet benyttes i analysen av konteksten. I analysen tar jeg også med erfaringer fra å lese «Naken» med elever uten å undervise i kontekst først. Jeg har gjort noen erfaringer med hvor i teksten dagens elever stopper opp, identifiserer tomrom og spør seg selv og andre om hvordan disse kan fylles med mening. I analysen viser jeg enkelte eksempler på slike spørsmål.

Når dialogen har forstummet: analyse

«Naken» er en tredelt novelle på tre sider. I første del møter leseren han som er naken, navnløs og «ligg her att etter henne» – og hans omgivelser og motpart: «eit krenkt, fåmælt land». I andre del kommer et tilbakeblikk til hvorfor han ligger der. Han er et resultat av en ungjentes relasjon med en tysk soldat. I møtene mellom henne, søsteren og mora, tar hun imot deres skuffelse før de forlater henne.

I tredje del fortsetter dialogen mellom hovedpersonen og omgivelsene. Han ligger alene og henvender seg gjentatte ganger til det som omgir ham: en vind som gir gåsehud, noen andre som er i nærheten, spisse strå og steiner som skjærer inn i ham, gul tåke som får ham til å hoste, og til slutt den mørke

natta. Når sola igjen står opp, kommenterer fortellerstemmen at han fortsatt lever og venter. Likevel er det trolig ikke lenge før livet hans ebber ut.

Tarjei Vesaas' novelle ble publisert 15. januar 1946. Med Bakhtin er novella å regne som en kompleks ytring. Tidsskriftet *Kvinnen og tiden* var en fortsettelse av det illegale motstandsbladet *Kvinnefronten*. Det gir oss en idé om hvem fortellingen om det avviste barnet er rettet mot. Redaksjonen har også gitt Vesaas' ytring sitt første svar med parateksten «Tarjei Vesaas har sendt *Kvinnen og tiden* denne gripende lille novellen som kan gi oss alle noe å tenke på». Gjennom denne formaningen bekrefter de forfatterens agenda, som jeg leser til å tale de uskyldige krigsbarnas sak.

Vesaas skriver og publiserer teksten i en kontekst der beskrivelsen «krenkt, fåmælt land» kan treffe godt på Norge. Selv om det meste av teksten er taus i den forstand at lite blir sagt direkte, tjener fortellerens gjentakelser av guttens søken mot og tillit til alle avvisningene han blir møtt med, til å illustrere et forløp der dialogen dør. Da dør også barnet. Eller som Bakhtin sa det: «Når dialogen slutter, slutter alt ... To stemmer er et minimum for livet og væren» (2003, s. 197).

Jeg leser novella i denne første versjonen. Den er også utgitt som en del av Tarjei Vesaas' novellesamling *Vindane* i 1952 og i andre samlinger senere. Hvilken versjon en leser, vil ha betydning for fortolkning og undervisning (Bjørkøy, 2012). Den første versjonen er ledsaget av paratekster og en illustrasjon som kan påvirke fortolkningen.

Vesaas gjorde endringer i teksten før den ble publisert i 1952, mens gjengivelser i for eksempel lærebøker i norsk vil framstå ytterligere dekontekstualisert¹.

Ytringens grenser defineres av byttet av taler, skriver Bakhtin. Byttet er enklest å registrere i en replikkveksling. Novella er som nevnt en kompleks ytring, men ifølge Bakhtin skal det likevel være mulig å identifisere rester av enkle ytringer i dem (1998, s. 3). Som replikkvekslinger finnes de ikke i novella. Det er henvendelser, men det aller meste er usagt. Det at en mor har forlatt sitt nyfødte barn, sier oss at hun er underkastet ytringer som ikke

1 I *Moment* for vg3 er konteksten redusert til en kort redegjørelse for Vesaas mest kjente utgivelser og førlesingsaktiviteten: «Søk på internett etter den vanlegaste betydninga av ordet krigsbarn på norsk» og en av arbeidsoppgavene etter lesing: «Kva slags spor kan du finne i teksten på at faren til spedbarnet er ein tysk soldat under andre verdskrigen?»

blir uttalt i teksten, men som det blir gjort tydelig at hun ikke kan besvare på noen annen måte. Dette kommer jeg tilbake til.

På tross av tausheten er det altså dialog. Man kan identifisere en veksling mellom en fortellerstemme som står ved siden av dem det fortelles om, og gjengivelsen av deres mikrodialog. Med Bakhtin kan man se at fortelleren er en taler som svarer seg selv innenfor sin egen ytring, i det han kalte symbolsk iscenesetting av dialog og enkle talesjangre (1998, s. 15).

De tydeligste dialogene som kommer til syne på denne måten, finnes i retrospektive møter mellom den gravide jenta og hennes søster og mor i andre del, samt i vekslingene i første og tredje del mellom barnet og omgivelsene. I første del står dette:

Her ligg att ein namnlaus etter henne. I eit krenkt fåmælt land.

Aldri har det vori noken så aleine som denna. Han er berre komen, og ligg i dagen. Dagen breier klåren sin utover han, og han kavar mot det, og tenker det er eitkvart for han i alt dette.

Ingen bøyer seg ned til han og spør kva han heiter. Det er visst aldri fastsett noko namn på han. Her har aldri vori noken så naken frå mors liv.

Han lagar ein boge over seg med ein vakskvit finger. Det er berre ei lita rørsle nedi botnen av eitkvart som ikkje vedkjem noken.

Den ytre dialogen har forstummet eller blitt redusert til nådeløse grenser mellom rett og galt. Noen har lagt barnet fra seg fordi det tilhører den gale siden, men barnet vet ikke det, og han tenker at det må være noe for ham i dette. Fortellerstemmen svarer på vegne av landet: *Ingen* vil spørre ham hva han heter, slik folk gjerne gjør når et nytt barn er kommet til verden, og aldri har noen vært så alene og naken som denne som ikke angår noen. Dialogen mellom fortellerstemmen og barnet avdekker også en mangel på dialog mellom barnet og omgivelsene. Bakhtin sier at dialogen er mellom det menneskelige i menneskene, og teksten viser hvordan mangelen umenneskeliggjør barnet.

Andre del er et tilbakeblikk til møter mellom barnets mor, søsteren og mora hennes. Den gravide er taus der hun tar imot søsterens anklage før moras

avvisning. Også her har dialogen mer eller mindre forstummet og gjengis som tenkte replikker, ordløs kommunikasjon og en splittet stemme i mikrodialogen til den gravide. Først skildrer fortellerstemmen søsterens blikk som «den stumme strenge strålen» som tvinger henne til å møte blikket. Videre:

Ho hadde å halde dette ut, og det visste ho sjølv no.

Ho stod der framfor systera og vart alt teken i bruk av livet: halde barn under hjarta sitt. Men bakgrunnen for det heile var mørk.

Mørk. Ein veit ikkje meir. Kva veit ein om mørkret?

Kva er det du har selt?

Det liksom brast i systerandletet som var vend mot henne – som at det ville bryte ut eit rop i sorg og harme: Gå! - til dine grønne –

Her stopper gjerne elever opp. Eksempler på spørsmål de kan stille og svare på her, er: Hva har skjedd i mørket? Og hvorfor avviser fortellerstemmen at man kan vite noe om bakgrunnen? Videre kan spørsmålet «Kva er det du har selt?» tolkes som at den gravide anklager seg selv, eller at søsteren gjør det. I utgaven fra 1952 er det her lagt til: «Vi er i krig med dei». Aasta Bjorvand Bjørkøy, som har sett på begge versjoner, skriver at tillegget presiserer at dette handler om tyskerne (2012, s. 282). Oppfordringen «Gå! - til dine grønne –» er søsterens, men den er uten lyd, et undertrykt rop. Dette kan ses som eksempler på det Bakhtin kalte surrogater av reelle stemmer (2003, s. 201), og fungerer på den måten som rester eller gjenklang fra ordsiftet i Norge etter krigen.

Møtet med mora er taust. Et håp blåser over: «det for noko underleg dei i mellom. Trong etter å få lagt alt tilside. Fordi det er du og eg. - Men det var berre ein liten blunk. Det gleid av att. Var ikkje lov». Dette er et sted der man kan stille spørsmål i klasserommet, om de ikke allerede er stilt av elever: Hva er det som ikke er lov? Og hva tenker de to når det står «Fordi det er du og eg»? Dette kan uttrykke det Bakhtin skriver, at dialogen er mellom det menneskelige i menneskene. Det er som om de et øyeblikk husker at de er mor og datter, før de må glemme det. Mora må gå og ungjenta stå tilbake, mens mikrodialogens splittede stemme blir gjengitt om det som skjedde mellom dem: «Hadde ho

hatt ei slags vill, rådlaus von istad? Men det kunne ikkje skje noko under. Ho hadde skjemt ut noko som var altfor kostbart. Ho hadde etterkvart kjensle av det sjølv». Jenta går fra håpet om at kjærligheten mellom henne og mora kan redde henne fra konsekvensene, til å erkjenne at det har hun selv ødelagt for. Tankene hennes viser rester av opprivende møter i familier som faktisk opplevde slike oppgjør i tiden da novella ble skrevet.

I tredje del møtes barnet igjen: «Han er sju gonger naken han som ligg her att etter henne. Om henne sjølv er det heilt stilt. Ho er berre ikkje her. Men børa ho bar, er att i landet». Her vil nok elever trenge svar på spørsmål om hva eller hvem denne børa er. Og hva vil det si at han er sju ganger naken? Spedbarnet fortsetter her sine henvendelser til omverdenen. Ved å skrive fram kontrasten mellom mennesket som søker kontakt og menneskene rundt som avviser, viser fortelleren hvordan det kan stå til med kommunikasjonen i det krenka og fāmælte landet:

Han ligg på ryggen sin og sparkar, og er full av tiltru mot det som er kring han. Dei fire vindene blæs mot han. Dei er ikkje varme, den tynne huda hans knuprar seg av det. Men han snur seg venleg mot dei, ettersom dei er her. Vinden i eit slikt land er sviande kald, men den namnlause gaper venleg, og vinden yler over det opne gapet. Han lyer til det som det var ein fin song.

Igjen veksler fortelleren mellom barnets og fortellerens stemme. De fire vindene er et begrep som elever vil kunne spørre seg hva betyr. Det kan være en allusjon til Bibelen, der bildet blant annet blir brukt profetisk, eksempelvis dommedagsprofetien i Daniels bok (Dan 7,2, Bibel 2024), og da gjerne som bilder på krefter fra verdens kanter. Man kan også lese bruken av de fire vindene som en høystemt måte å understreke at vinden blåser fra alle kanter, før den senere i avsnittet får entall og knyttes til landets sviende kalde vind.

Som i første del møter barnet dette med åpenhet, «ettersom dei er her». Lenger borte fornemmer han «ein ring av levande» som han gjerne vil til, men som ikke nærmer seg. I stedet er han overlatt til leiet av «skarpe avbrotne strå og ørsmå kvasse steinar», som han også er vennlig stemt til «sidan det er her». At han er vennlig blir gjentatt i guttens møte med den vonde bakken «fordi det kjem til han». Gutten tar det han får.

Seks ganger blir det gjentatt at barnet er vennlig stemt til omgivelsene. Også her: «Ei gul skodde pustar opp frå eit kjørr. Kryp langs marka. Kryp over den namnlause ... Det drep han ikkje. Det er mangt som kan bli til i eit krenkt land, og no pustar det mot han. Men livet er seigt: *han* har ikkje krenkt noken». Dette er et sted mange elever stopper ved: Er det noen som har satt fyr på et buskas i nærheten, eller skal det leses i overført betydning som noe giftig eller fiendtlig som menneskene møter ham med? Uansett er poenget at kontrasten mellom guttens åpenhet og landets lukkethet blir gjentatt, før fortelleren minner om at denne gutten er uten skyld: Han har ikke krenket noen og har livets rett.

Dette er også et eksempel på en normativ fortellerstemme. Først vises dialogen mellom henvendelse og avvisning, deretter kommer fortellerens vurdering, som gjerne inneholder en dom. I første og siste del over de som avviser, i andre del jentas dom over seg selv idet hun gjør de andres anklager til sine. Dette leser jeg som spor av ytringer fra tiden novella er skrevet i, og uttrykk for det jeg har kalt en agenda. Fortelleren er normativ når han sier at joda, hun var kanskje tankeløs en stund der, men vi kjenner ikke bakgrunnen, og nå forstår hun at det ble galt, men ungen har ikke gjort noe galt.

Det var daggry da novella åpnet. Nå kommer natta: «Ikkje så godt å vera einsam inni der, men det kjem til han og *er* for han». Fortellerstemmen antyder at nå er det kanskje over, før avslutningen:

Men det er. Han lever. Sola går som eld einstad, og er for alle. Han dukkar fram att, i eit oppatnya blindande ljøs. Han sette ikkje til i natta heller. Han ligg på ryggen og ventar på eitkvart som han slett ikkje veit. Han er sju gonger namnlaus, men enda ventar han. Den valne fingeren hans gjer ein valen veiv. Ein ørliten boge i eit svært himmelrom – men frå øst til vest i det likevel. Eit risp tvers over, som det skulle kløyvast i tvo, av ei slik useieleg avmakt.

Den siste setningen antyder at avmakten i møte med avvisningen av krigsbarna har potensial til å splitte jord og himmel, og ikke minst mennesker. Bibelske referanser både her og underveis i teksten gjør teksten flerstemt, men gir også mulige tomrom i dagens klasserom, som har et mindre dagligdags forhold til slike forsterkninger.

En kan også merke seg at den siste setningen ikke ble med fra 1946 til utgivelsen i 1952. Bjørkøy skriver at strykningen gjør slutten mer åpen og mindre svulstig (2012, s. 287). At det gjentas at gutten er naken, impliserer likevel noe bibelsk, særlig gjennom bruken av forsterkningen «sju», som er et frekvent tall i Bibelen. Jeg var inne på de profetiske fire vindene, som kunne gi en gjenklang hos modell-leseren av 1946. Den klareste referansen er likevel tittelen og tematikken, som alluderer til Jobs bok, han som blir utstøtt uten selv å ha skyld og som sier når ulykken har rammet: *Naken kom jeg fra mors liv. Naken vender jeg tilbake. Herren ga, Herren tok, velsignet være Herrens navn!*» Gjennom alt dette syndet ikke Job. Han krenket ikke Gud (Job 1, 21–22, Bibel 2024).

Det flerstemte kan også leses i sammenheng med at Vesaas' novelle både er en ytring og et svar på tidligere ytringer, i dette tilfellet bibeltekster. Det samme kan gjelde de mytologiske undertonene i barnets kontakt med elementene luft, jord og ild, som personifiserer innbyggerne i landet som avviser ham. Solas gang fra soloppgangen der leseren innledningsvis møter ham, og til soloppgangen han dør i, gir også en slik undertekst.

Dialogen i klasserommet: drøfting av didaktiske implikasjoner

Det er flere steder i læreplanen en kan forankre litteraturdydaktisk praksis i tråd med leserorienterte og dialogiske prinsipper. Jeg tar utgangspunkt i relevante sider ved tre av kjerneelementene, knytter dem til kompetansemål og tilhørende undervisningsvurdering fra vg3, der teksten finnes i læreverk.

I tabellen under er det vist at læreplanen ber om både leser- og analytisk orienterte innganger. På den måten rommer den en kjent spenning i faget, som jeg innledningsvis var inne på.

Tabell 7.1 Litteraturundervisning på læreplanen

Kjerneelement	<i>Tekst i kontekst:</i> lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser ... utforske og reflektere over skjønnlitteratur ..., og knytte tekstene til kulturhistorisk kontekst og egen samtid.	<i>Kritisk tilnærming til tekst:</i> reflektere kritisk over påvirkningskraft og troverdighet tekster har ... opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.	<i>Muntlig kommunikasjon:</i> lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler.
Kompetansemål	Analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag, og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid.		Bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler.
Underveisvurdering	Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får utforske faglige problemstillinger og arbeide kreativt for å finne svar på disse.		

Fra læreplan til didaktisk praksis ser jeg for meg å starte på den umerkede stien. Elevene leser og setter ord på forståelsen ut fra egne forkunnskaper og erfaringer. I en tekst med mange hull forårsaket av ellipser og språkformer, vil noen oppleve at de kommer til kort. Likevel, fordi teksten er kort, egner den seg for gjentatt nærlesing. Novella fra 1946 inneholder en del ord som er ukjente eller på andre måter fremmede for dagens leser. For å arbeide med bokstavelig forståelse kan læreren lage en ordliste hvis elevene skal lese alene først, eller lese høyt og forklare ord underveis eller til slutt. Her kan en start være de 17 ord-forklaringene som følger versjonen i læreverket *Moment* (Fodstad mfl., 2022).

Deretter vil jeg lede oppmerksomheten mot noen merker langs stien. Jeg vil først forsøke å få elevene til å identifisere disse ved å be dem finne steder der teksten ikke sier alt, og hvor leseren må fylle ut. Likevel må jeg selv ha forberedt merker jeg ønsker at de skal undersøke. Til dette bruker jeg funn fra analysen. Her viste jeg også fram noen slike hull i teksten på bakgrunn av klasseromserfaringer, samt spørsmål som kan støtte elevene i å fylle dem. En kan be dem veksle mellom å tenkeskrive (mikrodialog) og samtale om (dialog) sitater og momenter fra teksten. Det er også mulig å be elever forberede et intervju med søsteren eller mora til hun som måtte forlate ungen sin. Dette

handler om å sette leserne i dialog med mennesker fra tiden teksten ble til, forankret i læreplanens kreative utforsking.

Det er også en overgang til å trekke inn Vesaas' adressater og refleksjon over akkurat hvilke valg han har tatt i visshet om at denne novella skulle bli en ytring i møte med folk i hans samtid. Hva har han gjort for at leseren skal få sympati med barnet? Går han noen steder så langt at han argumenterer? Her bør elevene være så konkrete som mulig og begrunne med eksempler. Igjen bør læreren ha gjort det samme, for intet tolkningsfellesskap er likt. I noen klasser vil slike refleksjonsspørsmål og utforskende innganger være nok til at fellesskapet plukker opp tekstens anvisninger, mens det i andre vil være for mange lesere som har forvillet seg ut i sin egen private hage og dermed trekker fellesskapet bort fra modell-leserens sti. Der må læreren, som en mer kvalifisert leser, tre inn, peke på merkene og løfte fram mulige tolkninger. Målet med undervisningen er likevel at elevene selv får gått på stien og ikke opplever at tolkningen var bestemt på forhånd. Skarðhamar skriver om refleksjonsspørsmål at de skal lokke fram tanker om det som finnes i teksten, og at de gir mulighet for analyse av innhold og formspråk på elevenes nivå (2011, s. 82).

Dette er en balansegang, for eleven må ville gå på stien som heter spilleregler. Ved å lete etter det som kun angår den ene eller de få, bruker en bare teksten, og det er kun fortolkningen som er en offentlig virksomhet (Eco, 1994, s. 20). En kan ikke helt vite hvilken modell-leser novellen «Naken» forutsatte å samarbeide med, men det var nok ikke en tenåring som har levd sitt liv i et annet årtusen. Denne empiriske tenåringsleseren, som leser litteratur som skoleelev i norsktimer, skal helst likevel kunne gjøre en del av tekstens, den dovne maskinens, arbeid. Gjør ikke leseren det, har ikke eleven forstått teksten, og undervisningen har mer å gå på. Leserens er ikke fristilt teksten om denne vil bli tatt på alvor blant andre lesere, men spillereglene skal være til støtte, ikke overstyring.

Kritisk tekstrefleksjon handler blant annet om å undersøke hvem sin versjon av samfunnsforhold som kan finnes i teksten. Her skal elever reflektere rundt hvordan teksten kan ha påvirket samfunnet og ulike lesere, i 1946 og i dag. Det kan være hensiktsmessig å stille elevene refleksjonsspørsmål om hvilke verdier en kan lese av ordvalg. Det er få nøytrale ord, men både positive og negative adjektiv framstiller en kontrast mellom tilliten barnet møter verden med og mangelen på svar han møter. Om ikke elever allerede har pekt på dette, vil det passe med refleksjonsspørsmål som leder dem i den retning.

Når redaksjonen skriver at Tarjei Vesaas «har sendt» novella til tidsskriftet og den ble trykket i utgaven som kom ut 15. januar, kan en se for seg at Vesaas skrev og sendte fra seg novella i 1945. Her kan en be elevene reflektere over hva som kan ha skjedd i forkant av at Vesaas så behov for å ytre seg på denne måten. En kan også spørre om elevene kan se for seg leseren som Vesaas skrev til i 1946. Dette kaller Skarðhamar overførings- eller aktualiseringsspørsmål, som skal knytte fiksjonen og virkeligheten sammen (2011, s. 83). Til dette kan det være nyttig å gjengi kilder som Gimnes redegjør for i sin analyse (2013, s. 70–74).

Vesaas' tekst rommer motsetninger som det i 1946 kunne være vanskelig eller umulig å snakke om. Dagens klasserom har avstand til dette, og teksten kan derfor også være et trygt utgangspunkt for dialog om samtidige motsetninger i klasserommet. I denne tekstens nåtidskontekst kan en også søke opp og vurdere informasjon om lignende historier i andre lands krigsoppgjør. Mange barn, for eksempel IS-barna, har fedre som var soldater fra den andre siden. I vår del av verden kan vi være raske med å fordømme krenkelser og uforstand andre steder, men Vesaas' tekst peker på at dette også skjedde her.

Oppsummert

Dette kapitlet er skrevet i et forsøk på å sette ord på litteraturredidaktisk praksis som jeg har hatt gode erfaringer med. Å se lesing som redskap for tanken, slik Bakhtin gjør, er å komme til egen tenkning ved å ta stilling til andres tanker. Det handler om å vende oppmerksomheten mot det at novella i dette tilfellet er dialogisk, både gjennom sin adressivitet og ved at den har tatt opp i seg ytringer fra verdenen den er henvendt til.

Fordi slik kritisk tenkning kan være en strevsom praksis, er det dialogiske klasserommet et godt sted å gjøre det.

Jeg avslutter med Olga Dysthes poeng om viktigheten av læreren som underviser. Dialogisk pedagogikk er ikke til hinder for en autoritativ lærer. Dennes ord er basert på kunnskap, tillit og respekt.

«Men ordene blev først elevenes egne, når hun delte sin autoritet og kontroll i klasserommet, og elevene følte seg trygge nok til at utfordre og etterprøve alle autoritative ord – også lærerens. Det kaldes kritisk tenkning» (Dysthe, 2020, s. 172).

Referanser

- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R. Slaattelid. Ariadne forlag.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oversatt av A. J. Mørch. Cappelen akademisk forlag.
- Bibelen (2024). Bibelselskapet. Nettbibelen.
- Bjorkøy, A. M. B. (2012). «Når Vesaas reviderer. Teksthistorien til fem noveller», i Gujord & Michelsen (2012). *Norsk litterær årbok*. Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik: casestudie fra en præstationsorientert skolevirkelighet, i O. Dysthe, I. J. Ness, P. O. Kirkegaard, C. H. Rickmann & L. Rindholt (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Essaysamling. Tiden norsk forlag.
- Fodstad, L. A., & Vetnes, M. R. (2021). «Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet»: utforskende lesing av eldre lyrikk i norskfaget på videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8022>
- Fodstad, L. A., Antonsen, P., Blikstad-Balas, M., Hjortland, O. T., Lånke, M., Minken, M., Norendal, A., Saxegaard, J. & Østmoe, T. I. (2022). *Moment vg3: norsk for studieforbere-dende* (D. K. Ellingsen, Tran.; Bokmål/nynorsk [utgave], 2. utg.). Cappelen Damm.
- Gimnes, S. (2013). *Angen frå vår stutte tid. Ein studie i Tarjei Vesaas' forfattarskap*. Akademika.
- Krogh, L. C. & Oddvik, M. (2024). «Vet nå at jeg har kapasitet til dette». Motstand og engasjement når vg3-elever får hele verk på timeplanen. *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 2024: 3. Fagbokforlaget.
- Oxfeldt, E. (2022). «Litterær aktivisme. Til gagn for demokrati og medborgerskap», i *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*, 2022: 1. Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Slaattelid, R. (1998). Bakhtins translingvistik, i Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av R. Slaattelid. Ariadne forlag.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. University of Minnesota Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Læreplan i norsk (NOR01-07) | udir.no
- Vesaas, T. (1946). «Naken», i K. Hansteen, H. Bie-Lorentzen & E. Rønnow. *Kvinnen og tiden* 1946: 2. J. W. Cappelen Forlag. Lest her: *Kvinnen og tiden*. 1946 Nr. 2 (nb.no)
- Vesaas, T. (1952). «Naken», i *Vindane*. Noveller. Gyldendal norsk forlag.

Nyhus, S.H. (2025). «Jeg vet ikke bestemt, hvoraf dette sorte solskinn kommer» – om gotikk, vaklende virkelighet og mystikk i Sigurd Mathiesens «Den sorte uge» (1903). I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 149–167). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650908>

8

«Jeg vet ikke bestemt, hvoraf dette sorte solskinn kommer»

Om gotikk, vaklende virkelighet og mystikk i Sigurd Mathiesens «Den sorte uge» (1903)

Svein Henrik Nyhus

Sammendrag: Kapittelet vier den gotiske novellen oppmerksomhet. Som sjanger er den gotiske litteraturen velegnet til å anspore undring. Et kjennetegn ved sjangeren er at den kan forstås som tankeeksperimenter som tester grensen for hva fornuften kan romme. I kapittelet analyseres Sigurd Mathiesens novelle «Den sorte uge» (1903) med henblikk på hvordan den reiser spørsmål om det uforklarliges status gjennom en rekke gotiske tekststrategier. Ved først å involvere leseren i fortellerens tvil om sin forståelse av omverden, synes novellen deretter å dreie mot betydningen av en mystisk verdensforståelse. Likevel får ingen av forståelsesformene forrang, og novellen ender med å antyde at det egentlige ved virkeligheten og verden er unnvikende i sitt vesen.

Nøkkelord: gotisk litteratur, undring, Sigurd Mathiesen, novelle

Abstract: The chapter highlights the gothic short story. As a genre gothic literature seems apt to stimulate wonderment as it can be perceived as thought-experiments testing the limits of rationality. The chapter analyzes Sigurd Mathiesens short story «Den sorte uge» (1903) with an eye to the way the text raises questions about the inexplicability of the world, in line with the attention given to such speculations in gothic literature. By first involving the reader in the narrator's doubt about his rational perception of the world around him, the short story seems to shift towards the significance of a mystical conception. Yet, none of these conceptions are finally given prominence over the other. The short story ends by suggesting that reality proper is evasive in its nature.

Keywords: gothic literature, wonderment, Sigurd Mathiesen, short story

Innledning

Den gotiske litteraturen sår tvil om sider ved tilværelsen som vi gjerne tar for gitt. Det kan for eksempel være at verden lar seg erkjenne gjennom sansene, og at den lar seg forklare. At den er skinnbarlig, og at det vi erfarer, er hele saken selv. Den gotiske litteraturen utfordrer slike grunnantakelser. Den gestikulerer, og kan nærmest rope ut at ting ikke er slik de tilsynelatende

er, og at det ikke bare er opp til oss, som selvbestaltede fornuftsvesener, å bestemme hva som er virkelig. Marshall Brown skriver om gotikken at den kan forstås som tankeeksperimenter som tester grensen nettopp for den menneskelige fornuften. Her finner vi forestillinger om «... the unimaginable powers surrounding and conditioning our everyday world» (Brown, 1987, s. 280). Poenget er ikke alltid å påvise eller konfrontere oss med disse kreftene, men å bringe leseren til en anelsesfull ytterkant hvor deres eksistens virker vel så troverdig som det vi går ut fra er gjeldende.

Sjangeren er med andre ord spekulativ, og den kan kretse rundt et idéinnhold som i utgangspunktet står et stykke unna den litteraturen som vanligvis prioriteres i norskundervisningen i skolen. Selv om det i forskningslitteraturen har vært økt oppmerksomhet på tekster som byr på komplekse tematikker i utfordrende strukturer og språk, har den gotiske litteraturens mulige verdi i en slik sammenheng ikke i særlig grad blitt løftet frem. Dette henger nok også sammen med at det norske utvalget av slike tekster heller ikke er særlig omfangsrikt. Likevel bør ikke dette hindre oss fra å se nærmere på det vi har.

I dette kapittelet vil jeg analysere en novelle som kan plasseres i en norsk gotisk tradisjon – Sigurd Mathiesens «Den sorte uge» fra debutsamlingen *Unge Sjæle* (1903). Mathiesens novelle er i stor grad en utforskning av tvil omkring hvordan virkeligheten henger sammen, hva som kan forklares, og hva som finnes utenfor fornuftens fatteevne. I kapittelet skal jeg undersøke hvordan novellen frembringer slike spørsmål, og hvordan de kan tolkes. Spenningen mellom rasjonalitet og det som unndrar seg en slik forståelsesmodell har også relevans for et didaktisk mål om undring i norskfaglig arbeid med litteratur.

I det som følger, vil det didaktiske anslaget primært ligge i nærlesningen, hvor jeg trekker på narratologiske begreper slik de kan anvendes i enhver novelleanalyse, så vel som gotiske sjangerkonvensjoner. Fordi det gotiske kan ha et utflytende innhold, og fordi vi i dag kan gjenfinne gotiske elementer i mange forskjellige medier og litterære stilarter, er det hensiktsmessig å begynne med en kontekstualiserende del om den gotiske litteraturen, som samtidig spisses inn mot det som vil være nyttig for undersøkelsen av «Den sorte uge».

Riss i gotikkens sjangertrekk

Som litterær sjanger har gotikken sin opprinnelse med Horace Walpoles *The Castle of Otranto* (1764), men den brer ikke ordentlig om seg før romantikken (1790–1830), før den går i dvale i noen år og så igjen våkner til liv mot slutten av 1800-tallet og fin de siècle-perioden. Gotikken har vist seg både populær og tilpasningsdyktig, og i løpet av 1900-tallet blandet typiske gotiske elementer seg stadig inn i forskjellige litterære stilarter. Denne utvidelsen, som etter hvert har inkludert andre medier, vanskeliggjør en strikt definisjon.

I sin opprinnelige form kjennetegnes den gotiske epikken av et miljø-inventar hentet fra en forestilt middelalder, med foreldede steder som slott, ruiner og fangehull. I moderne tapning er gjerne store og forlatte bygningskonstruksjoner gjennomgående: kontorer, fabrikker, laboratorier eller teatre. Som hovedregel er det slik at disse ubeboede stedene huser en hemmelighet fra fortiden som hjemsøker karakterene på psykologisk og fysisk vis. Det som *har vært* blir uhyggelig nærværende. Det er i manifestasjonen av det fortidige og hemmelige at det overnaturlige i sjangeren gjør seg gjeldende, det være seg som spøkelser, ånder eller ulike monstre. Selve stedet og fortiden den skjuler, er dermed alltid belemret og faretruende.

Jerrold E. Hogle fremhever hvordan den temporale fortiden i gotisk litteratur videre er koblet til sinnets fortid, slik den lagres i det ubevisste (Hogle, 2002, s. 3). Innslaget av uhyggelige vesener og uforklarlige hendelser representerer altså ikke bare det som forblir skjult gjennom tidens løp, men også selvets fortrenge minner og impulser.

Når sinnet rommer ukjennelige sjikt, forvanskes også subjektets forhold til virkeligheten og verden. Sjangerhistorisk er det vanlig å se gotikken som en opposisjon mot den ensrettede rasjonalismen, som hadde sin litterære form i klassisismens uttrykk. Utover 1800-tallet ble motstykket realismen, som gjerne sies å ha en fot i en rasjonell og empirisk anskuelse. På bakgrunn av sin romantiske impuls tilsier det gotiske utsynet på verden at den alltid også finnes et annet sted enn det som foreligger. Preposisjonene varierer; det egentlige er både «under», «inne i», «bakenfor» eller «skjult». Det sentrale er at verden ikke kan erkjennes direkte i sitt fulle omfang. At det finnes sider ved tilværelsen som ikke lar seg umiddelbart gripe eller settes på formel, har naturligvis vært grobunn for mange religiøse forestillinger og filosofiske retninger. Den gotiske litteraturen tangerer også slike nivåer, men utover 1900-tallet blir det

gjørne subjektets tolkning av sin omverden som problematiseres. David Punter skriver at Henry James' novelle *The Turn of the Screw* (1898) er emblematiske for en utvikling i sjangeren hvor umiddelbar persepsjon i sviktende grad anses som pålitelig kilde til sannhet. Det springende punktet i novellen er hvorvidt fortelleren, en ung guvernante, kan sies å være en pålitelig fortolker av signalene fra omverdenen som hun mener å observere (Punter, 1980, s. 293–294).

Punter fremhever også fryktens og skrekkens stilling i den gotiske litteraturen. Nesten enhver gotisk tekst på 1800-tallet, men også senere, inneholder situasjoner hvor slike følelsesmessige tilstander inntreffer og males ut. Fryktens fremtredende posisjon kan imidlertid også utvides til å gjelde affektens oppvurderte stilling. Det er fremfor alt sterke følelser og intense fornemmelser som dominerer. Likevel er ikke frykten bare et fremtredende motiv, mener Punter: «... exploring Gothic is also fear and seeing the various ways in which terror breaks through the surfaces of literature (Punter, s. 21).» Å begi seg ut i dette tekstlandskapet innebærer dermed at man som leser faktisk gjør seg beredt til å utsette seg for frykt, men nok viktigere i vår sammenheng er hvordan Punter mener at frykten bryter gjennom den tekstlige flaten.

Som et siste punkt kan vi legge til at vekten på ekstreme tilstander også stiller det sensoriske apparatet under press. Vi møter ofte et subjekt som befinner seg i en unntakstilstand, der mer vanlige forståelser av omverdenen virker umulig. Frykt og redsel skjerper årvåkenheten, og hele sanseapparatet er på stilk. Amanda Auerbach skriver: «For gothic protagonists, perceiving is an anxious and demanding sensorimotor activity of figuring out what is (and what is going on) around them» (Auerbach, 2020, s. 158). Et gjennomgående trekk ved sjangeren er derfor den hyperoppmerksomme registreringen av miljø og situasjoner med kroppen som orienteringspunkt. Omgivelsene kan fremstå akutte og true virkelighetsfølelsen. Samtidig kan omgivelsene på den andre siden være tildekket og utilgjengelige for direkte persepsjon. Auerbach skriver derfor at passasjer «... in which characters anxiously navigate sensory lostness are iconic of the gothic...» (Auerbach, s. 157). I den klassiske gotikken igangsetter tussmørke, tette skoger, blussende lys og mørke ganger perseptiv forvirring, men disse sensoriske gråsonene har også preget sjangeren frem til i dag.

De ovennevnte trekkene peker på noen grunnpilarer i sjangeren. Likevel kan de være tilstrekkelige til en refleksjon omkring det tidligere nevnte norsk-faglige målet om undring. Jeg vil kort foreslå to mulige veier å gå i arbeid med

gotikk, der den ene trer ut av fiksjonen, mens den andre peker tilbake på den. For det første er det gjerne slik at undring vil oppstå der vi erfarer noe nytt, eller at det vi tar for gitt gis et støt og dermed fremstår annerledes. I motsetning til realismen, hvor en tilgrunnleggende fornuft speiles i en sannsynlig og gjenkjennelig verden, er det i den gotiske litteraturen selve virkeligheten som gis dette støtet. Når fornuften innskrenkes, blir også virkeligheten annerledes. Den blir gjenstand for tolkning på bakgrunn av andre responsmønstre. I arbeid med denne typen litteratur vil det være produktivt å løfte frem dette markerte trekket ved sjangeren. Hva er med på å konstituere vår opplevelse av virkeligheten? Hvilken rolle spiller intense følelser, det irrasjonelle, vage fornemmelser og akutt sansning sammen med fornuften? Hva er felles, og hva er subjektive realiteter? Slike spørsmål kan ofte springe ut av leseerfaringen av det underlige, og videre anspore til spekulerende samtaler langs epistemologiske tankebaner.

Men undring kan også lede den andre veien, inn mot teksten. Som vi vil se i analysen, er det gjerne en sammenheng mellom de ekstreme erfaringene den gotiske litteraturen fremviser og det man kan kalle tekstens retoriske temperatur. For at teksten skal kunne realiseres, må leseren akseptere den underliggende påstanden om det uforklarliges gyldighet gjennom en form for hyperbolsk suggesjon. Dersom leseren deltar i teksten på denne måten, oppstår det en gylden anledning til å undersøke grunnene mer analytisk. Med andre ord: Hvilke grep gjør teksten nytte av, og hvordan oppstår effekten av det uforklarlige?

Om Sigurd Mathiesen (1871–1958)

Sigurd Mathiesens forfatterskap er langt fra ukjent, men likevel sparsommelig behandlet i norsk litteraturhistorie. I nyere oversiktsverker er han utelatt, men han dukker opp i Edvard Beyers litteraturhistorie, der han omtales som «... fantasten og drømmeren» (Beyer, 1963, s. 359). Dette er riktignok en kurant nok beskrivelse, om den da skal være kort.

Det er først og fremst Knut Brynhildsvoll og Lars Rune Waage som har tatt for seg Mathiesens produksjon i et helhetlig perspektiv. Begge skriver

opplysende om det fantastiske og gotiske hos Mathiesen, og gjennom kapitlet er jeg i dialog med deres observasjoner.

Fra debuten med *Unge sjæle* skrev Mathiesen romaner, noveller, dikt og drama. Selv om verkene ble godt mottatt av kritikere, nådde de aldri helt frem til et bredere publikum. Romanen *Hide Unas* utkom samme år som debuten og tar opp kollektives virkning på individet omkring spørsmål om skyld, med et dyptpløyende psykologisk register. Waage karakteriserer den oppfølgende romanen *Nag* (1906) som realistisk med klare gotiske trekk (Waage, 2009, s. 61).

Av senere utgivelser kan novellesamlingen *Lykkens Vang* (1924) og den dagbokliknende romanen *Johannes Veum* (1927) nevnes. Det er likevel verkene fra debutåret som står seg sterkest, og i vår samtid har de også kommet ut i nye opplag. Her er den gotiske inspirasjonen altså ganske tydelig, og Brynhildsvoll trekker da også frem at Mathiesen er blitt kalt den norske litteraturens Edgar Allan Poe (Brynhildsvoll, 2008, s. 59).

«Den sorte uge» – rammefortelling og virkelighet

«Den sorte uge» presenteres for leseren som en nedtegnet erindring, hvor en mannlig jeg-forteller skal berette om noen «merkelige ting» som har skjedd i løpet av en uke på sensommeren i en uspesifisert, norsk småby. Dette merkelige er noe fortelleren selv strever med å begripe. Gjennom forløpet ledes leseren inn i forvirringen, men hen må samtidig få et perspektiv på det fortelleren selv ikke fullt ut forstår, for å sitte igjen med en meningsfull opplevelse. Tolkningen innebærer med andre ord å kunne sirkle inn hva det merkelige er, og hva det betyr innenfor novellens univers.

«Den sorte uge» kan derfor sies å slekte på James sin nevnte klassiker, men den har også forelegg i den amerikanske tradisjonen i fremstillingen av død og frykt. I analysen gjør jeg fire nedslag i novellens løpende diskurs: rammefortelling, begivenheten, novellens sentrale karakterer og avslutning.

Historien i novellen kan sammenfattes ganske kortfattet. Fortelleren beretter om funnet av den eldre og gjerrige kremmeren Kale Enersen, som henger død i sitt hus i det som virker å være byens boligområde for arbeidere.

Denne opplevelsen er dypt skakende. Foran den avdødes hus får han øye på Jakobine i en mindre folkemengde. Hun viser seg å være en gammel venn av Enersen, og vi forstår at denne enken ellers betraktes som et utskudd i småsamfunnet. Hun er både aggressiv og kompromissløs i sin atferd, og sverger til en forståelsesform av verden som kan betegnes som mystisk eller før-rasjonell.

Idet han ser enken, husker fortelleren hvor han har henne fra. Han har en gang hjulpet til da hennes ene datter kom utfor et uhell og ble overkjørt av en kjerre. Jakobine kommer etter hvert på kant med en predikant som også befinner seg i forsamlingen foran huset. På grunn av opptrinnet holdes hun borte fra Enersens begravelse mot slutten av novellen, som ender med at hun utfører et ritual på den avdødes grav.

Både den døde Enersen og Jakobines ritual kan fremheves som det «merkelige» som har hendt fortelleren. Vi skal komme tilbake til disse hendelsene, men først undersøke hvordan rammefortellingen leder leseren inn i en fiksjonsverden der det merkelige gjennomsyrrer diskursen allerede fra begynnelsen.

I rammefortellingen pendler fortelleren mellom sansning, fornemmelser og forbehold knyttet til gyldigheten av sin tolkning av omverdenen. Han bedyrer at han er en fornuftig mann, men iakttakelsene han gjør av omgivelsene lar seg ikke føye. Novellen begynner slik: «Byen her gaar om i en besynderlig luft. I en luft av oppløsning, død og foraadnelse. Jeg vet ikke bestemt, hvoraf dette sorte solskinn kommer. Dette gneldrende sølvlys med dybe metalskygger, der lægger sig trykkende, værkende for panden. Jeg vet ikke... Men fænomenet er imidlertid meget konstant. Og det er i grunden et særsyn for denne glade og sommerlige by».

Det er tydelig at åpningen introduserer en tilstand utenfor det normale, med utspring i skiftende værforhold. Endringene, får vi vite, kaster et skjevt og dunkelt lys over menneskene i byen, som ikke evner å smile og vandrer rundt med nedslåtte blikk, «syge suk» og «ond aande». Luften preger menneskene, og en virkning som først merkes hos fortelleren, gjenfinnes i endringer hos menneskene i det lille bysamfunnet. Bildet av sommerlig idyll forvandles til noe dunkelt og truende.

Det er verdt å merke seg at billedspråket og de kroppslige symptomene understreker at dette også er en subjektivt ladet opplevelse. Skildringen er detaljert, men samtidig røpes en usikkerhet omkring iakttakelsene gjennom det elliptiske utsagnet «Jeg vet ikke ...». Kombinasjonen av skjerpede sanse-

inntrykk og uklarhet, det vi tidligere har sett som et gotisk kjennetegn, er altså umiddelbart til stede. Leseren plasseres dermed også i en tvetydig posisjon overfor det fortalte. Om den besynderlige atmosfæriske tilstanden er allment forstått – om de andre i den sommerlige byen altså oppfatter både været og seg selv slik fortelleren formidler – eller om endringene i luften skyldes en uvanlig sensibilitet hos fortelleren, forblir et uavklart spørsmål.

Det påfallende subjektive i åpningen gjør oss oppmerksomme på at vi kan ha å gjøre med en upålitelig fortellerinstans. Men i neste setning er det som om fortelleren kommer denne antagelsen i forkjøpet. Rett etter det siterte partiet over kan vi lese: «Hehe, De kommer med en innvending? – Nuvel; muligvis er det alene mig, som kjender denne ligluft over byen». Vi kan spørre oss hvem det er som kommer med innvendinger her. Det er nærliggende å forstå denne henvendelsen på to måter, som også henger sammen. På én måte er den ikke ulik det Mikhail Bakhtin bemerker om Dostojevskijs fortellere, som i sine monologer innlemmer henvendelser til en fraværende samtalepartner (Bakhtin, 2013, s. 205). Utsagnet antyder en trang til å forklare seg for en instans som ville hatt grunn til innvendinger mot de mildt sagt oppsiktsvekkende værforholdene – det vil si en allmenn fornuft.

Samtidig kan «De», siden det ikke finnes innskrevne tilhørere i novellen, også tenkes som en leserhenvendelse. Med dette fortellergrepet slås det doble adressatet i hartkorn; både leseren og den fraværende instansen representerer «De» som ville hatt naturlige innvendinger mot fortellerens virkelighetsbeskrivelse. Sammen med en innforlivet allmenhet blir altså leseren trukket inn i teksten i en posisjon som fornuftens, eller til og med snusfornuftens, talerør. Dette gjør likevel ikke fortelleren irrasjonell. At han tviler, forutsetter at fornuften fortsatt er intakt.

Selv om fortelleren på denne måten garderer seg mot sin egen upålitelighet, kan vi likevel ikke være helt sikre på hans oppfatning av den ytre verden. Tvetydigheten vedvarer i den fortløpende monologiske fremstillingen. Fortelleren medgir å være et «sensibelt menneske», at hans iakttagelser «tidt er sørgerlige mangelfulde» og at de ikke helt stemmer overens med «visse menneskers terminologi». Et slikt utsagn kan i første omgang forstås som en innrømmelse. Fortelleren legger til og fantasierer utover det faktiske. Hans upålitelighet blottstilles frivillig.

Men, nesten i samme vending som disse innrømmelsene fremheves, presenteres en rekke konvensjonelle sunnhetstegn. Fortelleren går langt i å

forsikre den det måtte gjelde om at det ikke er noe galt med ham; han har et «stort, sterkt legeme», har aldri vært syk, lever rolig og regelmessig og «bader hver dag i kald sjø». Det er vanskelig å ikke lese disse opplysningene som en ny runde med gardering. Å skjøtte kroppen og pleie helsen krever en rimelig dose fornuft.

Det kan være nyttig å summe oss og spørre hvordan vi skal forstå denne tautrekkingen mellom sunnhet og fornuft på den ene siden, og det overspente og sensible på den andre. Tilsynelatende lander vi på samme sted og kan ikke helt avgjøre om det merkelige miljøet blir produsert eller objektivt formidlet av fortellerens bevissthet. Dersom vi derimot ser tvetydigheten i lys av de gotiske sjangertrekkene, kan det uavklarte bli synliggjort som et poeng. På mange måter er det en erkegotisk strategi leseren er vitne til i novellens åpning, der det uforklarlige ikke får kraft med mindre det parallelt bryner seg mot en mer naturlig forklaring på hendelsene.

Når et sunt individ som ikke har «hang til mystik» likevel ikke kan stille opp med en allmenn forklaring, kan det sies å avsløre en mangel i den rasjonelle modellen, men også fungere bekreftende for gyldigheten av det uforklarlige. En slik slutning kan understøttes av rekkefølgen opplysningene kommer i: Den spontane formidlingen av det merkelige været etterfølges av mulige innvendinger. Innrømmelsen av mangelfullhet etterfølges av forvisningen om sunnhet. Fornuftige korrektiver halser altså etter det som subjektivt og spontant erfares, og implisitt påpeker diskursen derfor at en rasjonell redegjørelse for de merkelige fenomenene ikke er tilstrekkelig, eller til og med kanskje ikke mulig. Derigjennom åpnes det også et felt i teksten mot det i tilværelsen som unndrar seg direkte årsakssammenhenger.

Gjennom rammefortellingen ser vi utkastet til en tekstnorm, hvor det altså blir påpekt at det finnes dimensjoner ved virkeligheten som overskrider det som kan fattes og forklares. Fortellerens upålitelighet blir dermed ikke noe som angår hans troverdighet. Hans avgrensede innsikt i det han forteller om, speiler at helhetlig innsikt ikke er mulig. Dermed forvanskes også virkelighetens enhetlige status i rammefortellingen. Som fast kategori slår den sprekker når den ikke kan settes på allmenn formel. Hva er det da som finnes, hva er det faktiske? I tråd med gotiske konvensjoner ledes leseren til spørsmål om en egentlighet, et samlende prinsipp, som er unnvikende i sitt vesen.

Leseren trekkes altså inn i en rolle som fornuftens mulige stemme i fortellerens behandling av sin egen tvil. Mot slutten av rammefortellingen utvides

imidlertid leserinnstillingen. Det er som om fortelleren ender opp med å bli agitert: «Men jeg spør -: hvorfra driver denne luft, der gjør menneskeansigterne gustne og svedige og sløver blikket selv paa denne klare sommerformiddag?», trykker fortelleren på, og fortsetter: «Men fortæl meg nu engang, hvoraf denne luft kommer? Bevis blot, at den ikke er der ... Og jeg skal tro». Problemet med denne utfordringen for leseren er at hen umulig kan ha fullgode svar. I en analyse av en annen novelle i *Unge Sjæle* vektlegger Waage hvordan dette fortellergrepet lempet en slags bevisbyrde over på leseren, som jo ikke kan ha en annen oppfatning av saken enn det som blir formidlet (Waage, 2005, s. 123).

Vi kan jo distansere oss og tenke at en slik uvanlig luft har vi selv ikke erfart, og at noe slikt virker usannsynlig. Men med det vil vi bare oppnå nettopp distanse til det fortalte, og det blir ingen god lesning. Motsatt kan vi måtte akseptere at det ikke finnes andre holdepunkter for å vurdere disse merkelige forholdene enn det vi faktisk blir fortalt. Mye tyder på at det er nettopp dette den eksplisitte henvendelsen vil oppnå. Leserens blir trukket inn i en verden hvor mangelen på svar råder. Denne grunnleggende tvilen gjør også at leseren blir bedt om å legge bort vanlig dømmekraft hentet fra sin daglige erfaringsverden. Det gjelder for vurderingen av rammefortellingens innhold, men innbefatter også det fortelleren videre har på hjertet.

Hovedfortelling: Død, frykt og det liminale

I den gotiske litteraturen byr gjerne fortiden og gjengivelsen av den på problemer. I hovedfortellingen blir det etter hvert også klart at fortellerens sviktende fotfeste i virkeligheten ikke bare skyldes værforholdenes dunkle virkning, men også har sitt opphav i en følelse av frykt knyttet til oppdagelsen av Enersens døde kropp. Dette gjenspeiles også i diskursen. Beretningen består av en fortellende nåtid, et minne som utgjør hovedfortellingen, og et innskutt eldre minne i form av en analepse. Denne lagvise strukturen kan sies å reflektere håndteringen av en traumatisk opplevelse.

Samtidig er det verdt å merke seg hvordan tempusforskjellen mellom ramme- og hovedfortelling antyder at frykten fortsatt sitter i fortelleren, nær-

mest som en klo. Mens rammefortellingen er skrevet i presens, er hovedfortellingen etterstilt. Slik Dorrit Cohn bemerker, kan etterstilt narrasjon indikere sortering i et indre liv «... that cannot know itself at the instant of experience» (Cohn, 1978, s. 146). Den etterstilte delen av Mathiesens novelle går imidlertid imot en slik forventning. Det finnes mange spor av narrasjonen spredt gjennom novellen, men disse kommentarene endrer likevel ikke fortellerens holdning eller innsiktsnivå overfor det fortalte.

I et innledende parti til hovedfortellingen markeres det uendrede innsiktsnivået tydelig. Her får vi for første gang lese om Enersen, som manes frem for fortellerens indre blikk. «Jeg ser den gamle mandsling med det vindtørre ansigt. Jeg ser han iltre smaa, brunlighvide kugleøine ved kjødkjærrene. Pranglende, kjøbelystne». I denne opptakten, gjengitt i presens, ser vi at fortelleren innhentes av det usorterte øyeblikket han skal fortelle om. Selv om han rett etter gir seg ut på en beretning om noe som har hendt, skjuler den påfølgende preteritumsformen knapt at frykten fortsatt har grepet om ham. For leseren oppstår en opplevelse av at frykten ledsager beretningen; den er både nærværende og foregående.

På bakgrunn av det som er sagt om rammefortellingen, skulle man forvente at hovedfortellingen inneholdt usannsynlige hendelser. Slik er det likevel ikke helt. Brynhildsvoll påpeker med rette at det vi får vite om Enersens død ikke helt samsvarer med forventningene som rammefortellingen setter i gang (Brynhildsvoll, s. 90). Grunnen til dette kan sies å avdekkes i en fortellerkommentar, hvor det opplyses at fortelleren ikke vil overdrive eller føre oss bort fra saken selv. Han vil «blot fortælle, hvad der virkelig hendte». Det som virkelig hendte fremstilles i en naturalistisk stil. Men slik vi nå har lært fortelleren å kjenne, kan dette ønsket om nøyaktighet fint ses som en demonstrasjon av hans sunne og fornuftige side. Problemet er at det han forteller om, sprenger nøyaktighet som fremstillingsstrategi.

I teorier om novellesjangeren er det utbredt å påpeke at slike tekster gjerne inneholder en sentral begivenhet som «... *transformerer* en tilstand til en annen» (Hejlsted, 2016, s. 56). Det er grunn til å fremheve synet av liket av Enersen som et slikt omdreiningspunkt. Funnet av den døde kroppen skildres slik: «Jeg var et øieblik vis paa, der endnu var liv i den gamle ... Dette menneskelegeme ventede øiensynlig blot utaalmelig paa befrielse av denne strikke ... For saa at vende tilbage til livet med nye, rædselsaare blik. Hvad om han plutselig steg ned og gik hen til meg? – greb min arm og uden

ord vilde hviske dødens hemmelige gru ind i mitt sind? – Jeg ønskede virkelig i dette øieblik, at han var død». Mannen viser seg raskt å være nettopp død, men den midlertidige uvissheten skaper øyensynlig dyp frykt.

I den gotiske litteraturen er døden sjelden endelig, og den peker alltid mot en videre betydning enn den faktiske slutten på livet til et individ (Pangborn, 2019, s. 130). Det er også lite som indikerer at fortelleren er slått over at dette har hendt et medmenneske. I stedet fremheves synet av en kropp som i fortellerens skildring får preg av å være i en liminal tilstand – et uklart sted mellom liv og død.

Det liminale er opprinnelig et begrep fra antropologien for å omtale overgangsritualer, men betegner i den gotiske sjangerteorien terskelområder hvor et fenomen ikke er helt gjenkjennelig, men «imellom», hverken hva det var eller hva det er i ferd med å bli – det være seg landskap, overnaturlige vesener eller menneskelige kroppar (Hughes, 2013, s. 241). Fortelleren forestiller seg muligheten for at den døde skal gjøre et utfall, men i novellen som helhet får den liminale erfaringen først og fremst sitt fikspunkt i den døde mannens blikk.

Slik vi har sett, dukker blikket opp i rammefortellingen, men også i hovedfortellingen: «Men det er dog især disse iltre kugleøine, jeg mindes ... Nu, da jeg paa en saa selsom maade blev vidne til hans død, har de faaet en meget speciel betydning for mig». Allerede før han trer inn i huset, skimter fortelleren «... et par hvide, fortrukne øine som stirrede lige paa mig.» Da fortelleren kan konstatere at den aldrende mannen er død, må han be de andre lukke øynene på liket. «Jeg vendte mig bort. Jeg holdt ikke af at se disse hvide, grufulde øine stirre på mig». Gjentakelsene understreker det liminale. Øynene er «iltre» og «stirrer» fortsatt. Det fortelleren fornemmer, tilsier ikke synet av et biologisk, dødt legeme. Opplevelsen kan ikke helt forklares, og mye tyder på at det først og fremst er denne uforklarligheten ved det liminale som gjør det hele så uhyggelig. Slik bevares spenningen som ble etablert i rammefortellingen, og det uforklarliges gyldighet som norm i novellen forsterkes ytterligere.

Vitenskap, dogmatikk og mystikk

Med Brown er det blitt påpekt at gotikken tester fornuftens grenser. Ut fra undersøkelsen til nå passer «Den sorte uge» godt til denne beskrivelsen. Novellen fremmer et ontologisk postulat om at det finnes fenomener i verden av ubehagelig format som vi ikke kan sette på formel, men som like fullt eksisterer. Dette skyldes også at vi hittil har fulgt fortellerens perspektiv, hvor en fornuftig grunnholdning overrumples av erfaringer som inngir frykt og tvil.

I novellens andre del endres perspektivet idet Jakobine kommer inn i historien. Gjennom fremstillingen av denne karakteren åpner novellen mot det mystiske som en annen måte å interagere med det uforklarlige på.

Som nevnt utmerker Jakobine seg i mengden foran Enersens hus, og fra dette punktet presenterer novellen hennes historie. Fortelleren kommer på hvor han har sett henne før: i hennes kummerlige hjem, hvor han havnet for å hjelpe hennes eldste datter som var blitt overkjørt av en kjerre. Fortelleren foreslår anestetiske metoder og tilkaller lege, men Jakobine legger sin lit til en tysk «prækenbog fra 1713». Hennes tiltro til bokens magiske egenskaper får tre frem: «Denne bog havde en besynderlig virkning. Hun brugte den mod halsevondt og alskens sygdom. Lod bare bogen ligge på det syge sted ... Og straks blev ungerne gode igjen». Det er altså ikke snakk om bønn for den skadede. Enken kan faktisk ikke lese boken, men tror på en form for helbredende kraft gjennom emanasjon.

Dette er ikke noe fortelleren kan tro på. Han holder seg til det saklige, vitenskapelige og tilkaller altså lege. Likevel er han såpass interessert i boken at han tilbyr seg å motta den som vederlag for å omgå Jakobines motstand mot almisser, og viser slik interesse for bokens private verdi som en form for magisk talisman.

Da vi senere i novellen kort og konstaterende får vite at datteren måtte amputere begge beina, blir utfallet også stående som eksempel på vitenskapens tilkortkommenhet. Novellen viser her en begynnende dreining fra fortellerens side mot sympati for Jakobines mystiske verdensbilde.

Når analepsen avsluttes, er vi tilbake på historieplanet, hvor fortelleren får øye på en sortkledd mann som skiller seg ut foran Enersens hus. Han taler høyt om den avdøde, hvis sjel han forfekter vil ende i helvete. Det blir til et sammenstøt; Jakobine tar aggressivt til motmæle og insisterer på Enersens snarlige ankomst til himmelriket. Beviset hun holder frem, er hentet fra en

folkelig forestillingsverden hvor sjelen var noe konkret, som blant annet kunne ses som et lysglimt (Hodne, 1980, s. 51). Hun har nemlig sett den avdøde stige gjennom taket som «en ørliten gnist».

Sammenstøtet har tydelige sosiale dimensjoner, men det sentrale her er hvordan personskildringene understøtter fortellerens mottakelighet for Jakobines verdensbilde. Til tross for hennes til dels rabiater oppførsel og fysiske angrep på den sortkledde mannen, er det likevel han som klart kommer dårligst ut av det fortelleren bevitner. Predikanten skildres med en «ludende gange» og et «sygelig ansikt med en hvit og svedig hud», og fortelleren må smile da motstanderen kaller ham et «slimet koljenæb». Tilbake står en entydig patetisk skikkelse; en offisiøs svovelpredikant som skremmer folk til tro ved å utnytte deres lidelse. Med en forenklet metafysikk, der sjeler telles idet de farer til den ene eller andre leien, er det også klart at et slikt system utleveres som mangelfullt i lys av novellens tematikk.

I scenene med Jakobine, som også Brynhildsvoll bemerker, settes det opp dikotomier mellom medisinsk vitenskap og dogmatikk med ferdige svar på den ene siden, og en mer tøyelig form for overtro på den andre. I novellen inngår Jakobine i det «merkelige», men fortellingen om henne blir også noe mer enn bare et nytt eksempel på det uforklarlige. Hver scene ender med at det mystiske verdensbildet vies sympati. Slik ser vi også en overgang i novellens utvikling: fra fortellerens rasjonelle ståsted til en før-rasjonell måte å forstå omverdenen på.

Jakobine kan oppfattes som et «porøst» selv, etter Charles Taylors begrep. Hun tilhører en fortryllet verden der mening oppstår i subjektets åpne forbindelse med objekter og overnaturlige krefter i verden: «in the premodern world, meanings are not only in minds, but can reside in things, or in various kinds of extra-human but intra-cosmic subjects» (Taylor, 2007, s. 33). Vi skal vende tilbake til de tolkningsmessige implikasjonene av denne utviklingen, men det forutsetter først en undersøkelse av novellens avslutning.

Slutten på novellen utgjør et gåtefullt klimaks. Her brytes diskursen idet den presenteres som noe fortelleren har hørt, og dermed ikke selv opplevd. I løpet av den halvlyse natten høres klagende lyder fra kirkegården. De beskrives både som salmesang og «som suk fra mennesker, der vaander seg i tung og haabløs smerte. Som vanvidshyl fra sjæle i den yderste rædsel.» I morgentimene finner graveren Jakobine sittende på graven med en brennende lysstump. Hun har tatt blomster, stemorsblomst og guldregnkvist, fra

nærliggende graver. Det er underlige tegn og streker i sanden, og prekeboken i innbundet kalveskinn ligger ved enden av gravrøysen. I gjengivelsen av denne seansen ender novellen, og leseren får ingen kommentarer fra fortelleren å støtte seg til.

Tolkningsmulighetene synes her å være flere. Brynhildsvoll leser scenen som en djevelutdrivelse, og ser den som en reaksjon på lutheransk ortodoksi, representert av den sortkledde mannen. Jakobine forsøker å sikre et godt landingssted for Enersens sjel, samtidig som seansen viser «forkludringer og deformasjoner helvetespredikantens trusler har etterlatt i Jakobines sinn» (Brynhildsvoll, s. 93). Denne tolkningen kan absolutt forsvares, men det er mulig å nyansere.

Før vi tolker avslutningen, kan det være hensiktsmessig å samle momentene i analysen for å vurdere den i lys av novellen som helhet. Gjennom fortellerens tvil og frykt etablerer novellens første del det uforklarlige som noe faktisk. Den vedvarende forvirringen dette har skapt hos fortelleren, er innfelt i diskursen, og som vi husker har fortelleren vansker med å tilpasse seg gjengs terminologi, og sliter i det hele med «å finne uttrykk for min allerdybeste mening». Bristen i den rasjonelle forståelsen av virkeligheten gjenspeiles slik i et manglende adekvat språk for å uttrykke det han erfarer.

Herfra skjer det en endring i novellens andre del, hvor vi gjennom fremstillingen av Jakobines skikkelse kan spore sympati både for individet og for den mystiske verdensforståelsen hun representerer, uten at fortelleren helt forlater sin fornuftige posisjon. Inkludert i dette verdensbildet er troen på emanasjon, der energier overføres fra et objekt til et annet (Brynhildsvoll, s. 91). Både sympatien og denne detaljen fra det mystiske skjerper vår oppmerksomhet om at novellen også tegner opp et felt hvor det foregår overføring og forflytning på ulike nivåer. Minner fordobles og griper inn i nåtiden; i sitt forsøk på å beskrive fenomener omdanner språket dem til noe annet.

Ser vi til andre studier, blir det klart at dette ikke er unikt for «Den sorte uge». Waage fremhever Mathiesens interesse for glidninger og de uklare grensene mellom subjekt og objekt. Også «Syke perioder», en annen av novellene i *Unge Sjæle*, tar utgangspunkt i «spørsmålet om hva som er individets grenser i forhold til omverdenen» (Waage, 2005, s. 124). Brynhildsvold viser også til hvordan Mathiesens interesse for nyokkultisme slår gjennom i debuten, med henvisning til ulike «transferteknikker»; mesmerisme, spiritisme, telepati og tankelesning (Brynhildsvoll, s. 41). Om det indre ikke kan uttrykkes, skjer

det gjerne via en omdirigering i teksten, slik at det tilbakeholdte eller uuttalte kan få sitt utløp antydnet gjennom noe annet.

Dette kan gi god grunn til å se Jakobines seanse som et slikt stedfortredende uttrykk. Det skjer en substitusjon der fortelleren bryter av sin personlige beretning og inkluderer denne overhørte opplysningen fordi den taler for det han selv ikke evner å si noe vesentlig om. Som en annenhåndskilde rykkes det fortalte bort fra frykten og tvilen fortelleren baler med, og gir det presenterte en annen, mer allmenn legitimitet.

Vi må imidlertid også spørre hvordan denne overføringen kan sies å gi uttrykk for indre tvil og frykt. Novellen gir ikke noe klart svar på dette. Ritualet synes å beholde sin mystikk i sitt uensartede preg. Rekvisittene peker i forskjellige retninger og ender opp med å konnotere en form for okkult folketro. Poenget synes likevel ikke å være at vi skal avkode hva ritualet betyr. Det sentrale er at uttrykket ikke tilhører det allmenne språket, som er forankret i den menneskelige kapasiteten til å anordne og årsaksforklare. Det er derimot en symbolsk og mystisk handling som interagerer med det uforklarlige i verden. Det har kraft og mulighet i seg til å etablere en forbindelse og tale til det fortelleren selv erfarer, men ikke når ut med, og med sine mystiske koder er ritualet mer på nivå med den «hemmelige gru» og den vaklende virkelighetsfornemmelsen som har grepet ham.

Avslutning

Det som er forsøkt kartlagt i dette kapittelet, er hvordan leseren i «Den sorte uge» involveres i fortellerens usikre forståelse av verden. Resultatet er at det uforklarliges gyldighet reises som påstand. Ved Jakobine markeres en bevegelse hvor det mystiske overtar for fortellerens tilgrunnleggende rasjonalitet. Men er det mulig å si hva denne glidningen betyr? Det er vanskelig å finne holdepunkter for at novellen faktisk etablerer et hierarki mellom den rasjonelle og mystiske forståelsen. Det vi kan skjønne, er at det som har vært innestengt i fortelleren, kommer til uttrykk og kommuniseres ved overføring. Kanskje slipper fortelleren, i motsetning til mange av Poes hovedpersoner – som det kan være nærliggende å sammenlikne med – unna galskapen? Det

mystiske og symbolske er i alle fall mot slutten av novellen en synliggjort mulighet bortenfor fornuften. Men om dette endrer det som til syvende og sist er et eksistensielt ubehag ved verdens uforklarlighet, er vanskelig å si noe om. Jakobines ritual kan jo også leses som et tilskudd til det merkelige fortelleren ikke kan innlemme i sin forståelse. Novellen slipper dermed ikke helt spenningen den hele tiden turnerer, og kan leses som en tett iscenesettelse av det som langt på vei er undringens grobunn – det som ikke lar seg vite.

Referanser

- Auerbach, A. (2020), «Getting Lost: Proprioception and Thinking in the Gothic Novel», *European Romantic Review*, 31(2), 157–176
- Bakhtin, M. (2013), *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Beyer, E. (1963), *Norsk litteraturhistorie*. Aschehoug.
- Brown, M. (1987), «A Philosophical View of the Gothic Novel», *Studies in Romanticism*, 26(2), 275–301
- Brynhildsvoll, K. (2008), *Sigurd Mathiesen – Norges bortglemte laurbærblad*. Aschehoug.
- Cohn, D. (1978), *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton University Press.
- Hejlsted, A. (2016), *Novellen – teori og analyse*. Samfundslitteratur.
- Hodne, B. (1980), *Å leve med døden – folkelige forestillinger om døden og de døde*. Aschehoug.
- Hogle, J. E. (2002), «Introduction», *The Cambridge Companion to Gothic Fiction*, I J. E. Hogle (Red.). Cambridge University Press.
- Hughes, W. (2013), *Historical Dictionary of Gothic Literature*. The Scarecrow Press, Inc.
- Mathiesen, S. (2010) (1903), *Unge sjæle*. Vidarforlaget.
- Pangborn, M. (2019), «Dead again: zombies and the spectre of cultural decline», I C. Davison (Red.), *The Gothic and Death*. Manchester University Press.
- Punter, D. (1980), *The Literature of Terror*. Longman.
- Taylor, C. (2007), *A Secular Age*. Harvard University Press.
- Waage, L. R. (2005), «Fantastikk og seksualitet i Sigurd Mathiesens novelle «Syke perioder»», I U. Langås (Red.), *Den litterære kroppen: artikler om kropp og tekst frå Edda til i dag*. Høyskoleforlaget.
- Waage, L. R. (2009), *Skrekkens grenser: seksualitet og tekstualitet i Sigurd Mathiesens forfatterskap* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder].

Myhr, Annika B. & Bergh, H. (2025). Krenkelser og humor i noveller av Kjell Askildsen og Mikkel Vika. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s.169–188). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650909>

9

Krenkelser og humor i noveller av Kjell Askildsen og Mikkel Vika

Annika Bøstein Myhr og Harald Bergh

Sammendrag: Hva gjør man om noen krenker en? Kansellerer dem? Ikke alle relasjoner kan avsluttes med et tastetrykk, så gamle mekanismer som avvising, taushet, latterliggjøring eller flukt kan være greie å ha. I Kjell Askildsens novelle «Gresshoppen» (1996) og Mikkel Vikas «De fleste ulykker skjer i hjemmet» (2022) benytter karakterene seg av alle disse tradisjonelle metodene. Men hva løser de egentlig ved å bruke dem, og blir det ikke egentlig mest komisk når voksne mennesker ikke klarer å snakke skikkelig sammen? Om det blir komisk eller ikke, avhenger av betrakteren, men komikk kan også forklares eller diskuteres ved hjelp av humorteori. Vi vil her argumentere for at det å lese de nevnte novellene nettopp i lys av humorteori, kan være et godt utgangspunkt for utvikling av både kritisk og emosjonell lesekompetanse. Sammen med kritisk sans kan humor være en ressurs i livene våre.

Nøkkelord: novelle, humor, Kjell Askildsen, Mikkel Vika, emosjonell literacy, kritisk literacy

Abstract: What do you do if someone offends you? Do you cancel them? Not all relationships can be terminated by pressing a button, so good old mechanisms such as rejection, silence, ridicule or flight can be handy. In Kjell Askildsen's short story "Gresshoppen" (1996) and Mikkel Vika's "De fleste ulykker skjer i hjemmet" (2022), the characters use all these traditional methods. But what do they actually solve by using them, and is there not something comical about adults that can't talk to each other properly? Whether or not it's silly depends on the eye of the beholder, but comedy can also be explained or discussed with the help of humor theory. Here we will argue that reading the aforementioned short stories in the light of humor theory can be a good starting point for developing both critical and emotional reading skills. Together with a critical sense, humor can be a resource in our lives.

Keywords: Short story, humor, Kjell Askildsen, Mikkel Vika, emotional literacy, critical literacy

Innledning

The consolations of humour come from acknowledging that this is the only world and, imperfect as it is and we are, it is only here that we can make a difference.

– *Simon Critchley, 2002, s. 17.*

Humoristisk sans er en egenskap mange løfter fram som noe de ønsker seg i en partner, men som karakterene i Kjell Askildsens novelle «Gresshoppen» (1996) og Mikkel Vikas «De fleste ulykker skjer i hjemmet» (2022) ikke ser ut til å være særlig godt utrustet med. De to novellene viser til fulle hvor klein og anspent stemningen kan bli når par går i skyttergravene for å beskytte seg mot eller konkurrere med hverandre, dersom de føler seg krenket. Samtidig kan man som leser, på trygg avstand, via en finslepen tekst, få trang til å le av både personene og hendelsene som utspiller seg.

Humorteori har gitt oss begreper for funksjoner ved og årsaker til humor og latter: Det å le gir oss avspenning (jf. forløsningsteori), vi kan føle lettelse over at vi selv er bedre enn dem vi ler av (jf. overlegenhetsteori) eller også kan vi overraskes både intellektuelt og emosjonelt, når forventningene våre til en person eller en situasjon brytes (jf. inkongruensteori), og dermed føle glede eller more oss. Selv om krenkelser kan føre til dårlig stemning og spenninger som er ubehagelige å kjenne på, kan spenningene brått få en positiv betydning dersom de fører til at en pil av latter, lettelse og befrielsesfølelse fyker av gårde. Sant å si er det mye styrke å hente i humor: Den kan få oss til å se saker fra flere perspektiver, gjøre at en følelse av angst plutselig forvandles til skogerlatter, og at vi blir bedre i stand til å tåle motstridende tanker og følelser.

I dette kapittelet vil vi lese to utvalgte noveller av Askildsen og Vika i lys av de ovennevnte teoriene om humor, for å undersøke om slike lesninger kan være aktuelle inngangsporter til oppøving av kritisk og emosjonell literacy. Med kritisk literacy mener vi det «å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29), og med emosjonell literacy mener vi evnen til å «gjenkjenne og regulere egne følelser» (Glavin og Lindbäck, 2015).

I en fiksjonstekst kan «underliggende holdninger, motiver og ideologier» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29) være å finne i verdiene til tekstens implisitte

forfatter – som ikke trenger å være de samme som karakterenes. Begrepet implisitt forfatter stammer fra Wayne Booths *The Rhetoric of Fiction* (1961), og kan på norsk defineres som verkets «verdisyn, holdninger og posisjoner: verkets 'norm'» (Skei, 2006, s. 54). Petter Aaslestad omtaler den implisitte forfatteren som «verkets samlede normsystem», og forklarer at dette ikke er en «tekststørrelse», men et «resultat av fortolkningsvirksomhet hvor også tekstens tematiske sider mer eller mindre bevisst er trukket inn» (Aaslestad, 1999, s. 99).

Om man klarer å skille mellom verdiene til den implisitte forfatteren på den ene siden og verdiene til fortelleren og karakterene i en tekst på den andre siden, så er man en avansert leser! Om man i tillegg klarer å sette ord på hva det er ved en tekst som gjør at man som leser tydelig ser et humoristisk perspektiv ved personer og situasjoner, mens de involverte verken ser eller vil se det, er man et skritt nærmere å ha oppøvd kritisk og emosjonell literacy med overføringsverdi til det virkelige liv.

Hvorfor fiksjon og hvorfor novellesjangeren

Før vi introduserer novellene og gir en kort innføring i relevant humorteori, vil vi kort diskutere verdien av å jobbe med fiksjon generelt og novellesjangeren spesielt for å utvikle kritisk og emosjonell literacy. I kapittelet «Humor» i *The Routledge Companion to Aesthetics* påpeker Ted Cohen at overlegenhetsteorier har en mangel, i og med at de ikke skiller mellom virkelighet og fiksjon:

It is a typical lack of superiority theories that they do not attend to the fact that the jokes, cartoons or skits in question are, after all, fictions [...]. What, after all, is the difference between chancing upon a stupid person doing something that strikes one as humorous, and encountering a joke or cartoon in which a stupid person is portrayed as doing something that strikes one as humorous? (Cohen, 2013, s. 428)

En åpenbar forskjell er at mens slumpen orkestrerer det tilfeldige møtet, så har en forfatter konstruert fiksjonsteksten. Forfatteren har valgt seg ut et utsnitt av en forestilt virkelighet og presentert det for en leser i et språk og en form som leseren, på trygg avstand, kan fortolke og reagere på. Mens forfatteren har en intensjon med teksten, har personen som tilfeldigvis gjør noe vi ler av i en situasjon i det virkelige liv, ikke den samme kontrollen over verken handlingene eller konteksten omkring dem. Sånn sett fremstår fiksjonen som et slikt kontrollert miljø som man i vitenskapen krever for å gjennomføre etterprøvbare eksperimenter.

Mange tradisjonelle definisjoner av novellesjangeren beskriver noveller som særskilt avgrensede fiksjonsrom – med få personer, få steder, et avgrenset tidsrom og en fortettet spenningskurve med et (mer eller mindre klart) vendepunkt. Det at noveller gjerne også handler om følelsesmessig fortettede relasjoner, og dermed legger til rette for oppbygging av sterk spenning og påfølgende spenningsutløsning, kan tyde på at novellesjangeren er særlig egnet som utgangspunkt for utvikling av både emosjonell og kritisk literacy – selv om det selvsagt avhenger av både tekstvalg, lærer, elever og opplegg om undervisning i noveller skal kunne føre til en slik utvikling.

Valg av noveller

For vårt utvalg av noveller satte vi som kriterier at de skulle inneholde bruk av humor og skildring av personer som opplever seg krenket. Vi forstår her krenkelse som «en uttalelse eller handling som fornærmer eller sårer noen» ut fra en subjektiv opplevelse av at ens «personlige integritet, selvforståelse og virkelighetsforståelse» er under angrep (Nilstun, 2024). Opplevelser av krenkelser forekommer hyppig i litteratur gjennom historien, all den tid konflikter og uoverensstemmelser både hører menneskelivet til og er drivende for litteraturens plott og spenningskurver.

Det at vi landet på en tekst av Askildsen fra 1996, forteller at krenkelser ikke er noe nytt fenomen – selv om medieuttalelser gir inntrykk av at vi i større grad lever i en krenkelseskultur i dag enn tidligere (se for eksempel Bogdanoff, 2023; Dahl, 2021; Journalen, 2023; Veberg, 2021). Likevel skal det

sies at klimaet for å blande krenkelser og humor er et helt annet i dag enn i 1996, da «Gresshoppen» kom ut (se for eksempel Grønbech & Platou, 2023 og Journalen, 2023) – noe som i grunnen bare er ytterligere en årsak til at det vil være verdifullt å jobbe med denne kombinerte tematikken i skolen: Hva er egentlig grensene for hva som kan tulle med i dag (Kant & Norman, 2019)? Og hva om det å sette grenser for humor fører til at «unge mennesker [...] blir skremt til taushet», slik komiker Linn Skåber spør seg (Grønbech & Platou, 2023)?

I de to novellene vi har valgt oss, er ikke krenkelsene av en slik art at de vil mobilisere ungdoms motstand i samme grad som mer woke-relaterte temaer gjør (se for eksempel Lærere ved Oslo katedralskole, 2024; for mer om woke, se Knudsen, 2023). I stedet kan novellene leses som en påpekning av at også voksne kan slite med å finne ut av mellommenneskelig samspill. Mye barne- og ungdomslitteratur er kritisk til voksne, så novellenes voksenkritikk vil ikke gi noe nytt perspektiv i så måte. Men siden novellene stiller krav om at den unge leseren må leve seg inn i den voksne, heller enn i barne- og ungdomsperspektivet, vil de nok passe best for elever på trinn 10 og oppover.

Kjell Askildsens «Gresshoppen» er fra samlingen *Hundene i Tessaloniki* (1996) og handler om Jakob, som både passivt-aggressivt og direkte konfronterende vil straffe kjæresten Maria for å ha krenket ham foran gjestene deres – uten at hun klarer å forstå hva han holder på med. Jakob klarer ikke å kommunisere direkte med Maria om hvordan han føler seg og hvorfor, og aggresjonen hans siver ut i kryptisk oppførsel – inntil et tordenvær gjør at han kan nærme seg Maria uten å skade egen integritet.

Aggresjon og frustrasjon på avveie er et bakteppe også i Mikkel Vikas «De fleste ulykker skjer i hjemmet», fra samlingen *Til hundene* (2022). Her er to tobarnsfamilier på hyttetur i påsken. Komikken i denne novellen oppstår ved at paret som er på besøk gjerne vil gjøre inntrykk på vertskapet, men i stedet ender opp med å konkurrere om å blottstille hverandres svakheter overfor det andre paret. I novellens noe springende kronologi får vi beskrevet det besøkende parets vei til og fra hytta, i tillegg til en pinlig middagsseanse på hytta og en mer avslappet middag på Krøderen Kro, når det endelig ikke er noe vertskap som skal imponeres, og paret kan være seg selv.

Humorteori

Martha Nussbaums påstand om at følelser og sinnsstemninger er «bygd inn i verkenes struktur og bidrar til at vi retter oppmerksomheten mot selve den litterære formen» (Nussbaum, 2016, s. 167), understøtter at både emosjonell og kritisk literacy kan være mulig å oppnå gjennom arbeid med litteratur. I lesning av skjønnlitteratur må utvikling av kritisk literacy også nødvendigvis innebære oppøving av det man i litteraturredidaktikken kaller *litterær kompetanse*. Etter Örjan Torells (2001) definisjon handler litterær kompetanse om både å kunne leve seg inn i tekster og analysere dem ved bruk av fagbegreper.

I dette kapittelet vil vi i analysen av Askildsens og Vikas noveller benytte fagbegreper fra humorteori som et supplement til narratologiens analysetermer. Siden humor oppstår i møtet mellom tekst og leser, er leserperspektivet også viktig å ta med i betraktning. I møte med de to novellene vi her fokuserer på, kan en ungdomsleser kanskje finne det utfordrende å få øye på komikken i voksne pars kommunikasjonsvansker – som enkelte kanskje kjenner godt hjemmefra og har fått nok av der. Denne bøygen kan imidlertid kanskje humorteorien hjelpe oss med å løse.¹

Overlegenhetsteori beskriver hvordan vi gjerne bruker humor og latter for å heve oss over andre – for eksempel om man som ungdom synes voksne oppfører seg som idioter og ler av dem. Som den eldste av humorteoriene gir overlegenhetsteori uttrykk for den kritiske holdningen filosofer som Platon (1925) og Aristoteles (1927) hadde til humor som henholdsvis noe ondskapsfullt eller en ikke tiltalende tilbøyelighet hos personer i maktesløse situasjoner. Men selv om man kan le av noen for å frata dem verdighet, kan man, som filosofen Henri Bergson (1900), også se på latter som en sosial sanksjon med en korrigerende funksjon: Den som blir ledd av for et feiltrinn, kan forsøke å forbedre seg. (Noe også den som ler, kan.) Om man følger logikken i Sigmund Freuds (1994) forståelse av det komiske, vil det å le av at andre fremstår tåpelige, også kunne være en ventil for aggresjon. Som nevnt fremstilles det i de to novellene som at det er en del agg i parrelasjonene. Som et ledd i å utvikle kritisk og emosjonell literacy, kan det imidlertid være interessant å se

1 I presentasjonen av humorteori støtter vi oss til Morreal (2020) og Almenningen og Hobbelsland (2022).

på om karakterene som prøver å fremstille andre i et dårlig lys, i konteksten av novellen som helhet, er de som fremstår som mest lattervekkende.

Forløsningsteorien har røtter tilbake til 1700-tallet, da forskere koblet humorens funksjon til nervesystemet og liknet dens effekt med virkningen av å lette på trykket i en dampkjele – en av tidens tekniske nyvinninger. På 1900-tallet fikk teorien ny aktualitet med Freuds bok *Vitsen* (1905) og artikkel «Humoren» (1927). Her forklarte han humor som en forsvarsmekanisme som lar mennesker få utløp for nervøs energi, ved at over-jeget distraheres og id-ets ubevisste drifter kan nytes for en liten stund. Freud ser det ubevisste livet som «seksuelt og aggressivt orientert», men som Almenningen og Hobbesland (2022, s. 9) forklarer, kan man også se for seg «at andre ubevisste ønsker kan få utløp i vitser». Hvilke ønsker dette kan være, må man se av konteksten – som også kan fortelle om årsaker til aggresjon og seksuell spenning.

Inkongruensteorien beskriver nettopp det fenomenet at humor oppstår som et resultat av at visse forventninger har blitt skapt, i en spesifikk kontekst, og at det oppstår et brudd med disse forventningene. I litterære skildringer som de vi har å gjøre med her, er både miljø- og karakterskildringer med på å skape konteksten og forventningene som et brudd står i kontrast til. Som Sjklovskij forklarte allerede i 1916, særpreges skjønnlitteraturen av underliggjørende grep ikke bare i beskrivelsen av kontekst, men også gjennom bruk av språk og litterære virkemidler som får oss til å tenke nytt om vante fenomener. Og innen de skjønnlitterære sjangrene sies novellen å være særlig kjennetegnet ved dens skildringer av en «uhørt begivenhet»² (Goethe, 1827) – altså en begivenhet som står i kontrast til forventningene man har som karakterer eller leser. Det er, som vi ser, mye ved fiksjonen generelt og novellesjangeren spesielt som ser ut til å være ideelt for anvendelse av humor slik den forklares av inkongruensteorien.

Humor er ikke nødvendigvis et fenomen som kan forklares gjennom følelser i leseren, men i alle de tre hovedkategoriene av humorteori kan følelser sies å spille en rolle. I vår analyse vil vi både fokusere på følelser hos karakterene og leseren på den ene siden, og på måten følelsene fremstilles og fremkalles gjennom språk og struktur på den andre. Med et slikt dobbelt fokus ønsker vi å vise hvordan arbeid med noveller i undervisningen kan skjerpe blikket

2 Disse var Goethes ord i 1827, se Eckermann (1836, s. 319).

vårt for nyanser i mellommenneskelig kommunikasjon i så vel hverdagslige hendelser som i litterære tekster.

Kjell Askildsens «Gresshoppen»

Novellen er kjent for å formidle «mellom linjene», men i Askildsens «Gresshoppen» får vi allerede i første setning forklart grunnlaget for konflikten: «Maria kom med en bemerkning om ham i de andres påhør som han fant urimelig og som gjorde ham svært oppbrakt» (Askildsen, 2018, s. 65).³ Men selv om leseren får innblikk i hovedpersonens humør og årsaken til det, så får ikke Maria det:

Han gjorde sitt ytterste for å virke uberørt, men da gjestene var gått og Maria sa hun var trett, åpnet han en ny flaske vin og la en kubbe på peisen. Skal du ikke legge deg? sa hun. [...] Det er en dag i morgen, sa hun. Jeg er klar over det, sa han, og det var det eneste tilløp til aggresjon han fikk gitt uttrykk for (s. 65).

Miskommunikasjon mellom nære familiemedlemmer eller ektefeller er Askildsens spesialitet, og er kjent fra nærmest kanoniserte utgivelser som *Thomas F's siste nedtegnelser til allmenheten* (1983) og *Hundene i Tesseloniki* (1996). Kommunikasjonsvanskene gir god grobunn for ensomhet, så også i «Gresshoppen». Først lar Jakob Maria legge seg alene og later som om han drikker mer enn han gjør – kanskje for å signalisere at han ikke koser seg, men tvert imot lider: «Han drakk to glass vin. Så tok han flasken med seg ut på kjøkkenet og tømte mesteparten av vinen i utslagsvasken. Han bar flasken inn igjen og satte den ved siden av det tomme glasset» (s. 65). Både avvisningene og bruken av vin som frihetsmarkør eller invitasjon til medlidenhet fortsetter igjennom novellen.

3 Vi viser heretter for enkelthets skyld til sidetall i de to novellene uten forfatternavn og årstall for publikasjon.

Neste dag våkner Jakob «sent og alene. [...] Frokostbordet var dekket – bare til ham. [...] Maria lå på kne i kjøkkenhagen, nesten skjult bak georginene; han lot som om han ikke så henne og satte seg med ryggen til» (s. 65). Den voksne mannen oppfører seg så furtent barnslig at det blir komisk. Men bak komikken ligger også et stort alvor: Forurettetheten handler kanskje om både kjønnsroller, etikk og eksistens: I det at Maria har krenket ham, har det oppstått en følelse i Jakob av at han ikke er så respektert, ønsket og elsket som han har behov for, og han prøver å gjenopprette egen verdighet gjennom å ikke opptre slik Maria legger opp til at han skal: Han skal verken legge seg når hun spør, spise frokosten hun har satt frem eller følge hennes plan dagen derpå (s. 65–66).

Jakob bestemmer at han skal besøke faren sin, selv om de venter en middagsgjest, og denne manøveren er han veldig fornøyd med: «Da han litt senere kjørte ut av byen i retning R, følte han seg en stund nesten overmodig, og han tenkte: Jeg gjør hva jeg vil» (s. 66). Overmotet og frihetsfølelsen fremstår svært komisk sett i lys av hva han gjør med friheten: I stedet for å besøke faren, fordriver han tiden på kafé. Om timingen i Jakobs handlinger i seg selv er pussig, så gjør timingen i teksten handlingene enda mer komiske: Under middagen senere på dagen kommer det frem at faren er dement, så han «vet ikke lenger hva som skjer» (s. 67). Altså var det virkelig ikke akutt å «besøke faren», noe vi nå skjønner at Maria også må ha visst. Farens demens gjør imidlertid også at Maria ikke kan sjekke om Jakob virkelig har vært hos faren eller ei, siden faren uansett ikke vil huske det.

I en lesning av novellen med elever ville det vært interessant å diskutere følgende replikkveksling, som inntreffer rett før Jakob «drar til faren»: «Hva er det i veien med deg, sa hun. Ingen ting, sa han» (s. 66). Marias spørsmål kan tyde på at Jakob oppfører seg annerledes enn vanlig. Men når Jakob nå har muligheten til å forklare hva som er galt, avviser han Maria, noe som også gjentar seg etter at han er tilbake og hun spør: «Hva mener du nå? [...] Mener jeg noe? sa han. Uff da, sa hun, nå er du virkelig umulig» (s. 67). Dersom Maria virkelig har sagt noe krenkende om Jakob dagen før, så må hun vel selv skjønne hva som er «i veien» med ham? At hun ikke forstår det, kan ha mange årsaker: Hun kan ha dårlige sosiale antenner, kanskje kjenner hun mannen sin dårlig, hun kan ha sagt noe som Jakob har oppfattet som verre enn hva det var ment som – eller også har hun såret ham med overlegg og later som om hun ikke skjønner hvorfor. Det at Jakob benekter at det er noe «i veien»,

kan bety at det Maria sa, var så ubetydelig at det er flaut for Jakob å fortelle at det var sårende. Eller det kan handle om at han tidligere har forsøkt å få henne til å la være å si krenkende ting overfor andre, men har gitt opp, siden hun ikke korrigerer oppførselen sin. En kort replikkveksling kan bære i seg spor av mange tidligere hendelser, når replikkene utveksles mellom folk med lang felles historie.

Om man kjenner noen godt, kan man bruke kjennskap til historien deres for å såre dem, og nettopp dette *kan* ha skjedd i relasjonen mellom mannen og kona i «Gresshoppen». Selv om kona ikke ser ut til å ha villet såre ham, har hun etter Jakobs oppfatning vært illojal, og han vil straffe henne ved å gjøre seg selv utilgjengelig for henne – fysisk, emosjonelt og mentalt. I løpet av middagen med Vera deltar han «med et og annet samtykkende ja og nei; han hadde ofte tankene andre steder» (s. 66). Når så Maria «ville høre mer om hans fars tilstand, kolliderte spørsmålet med en aggressiv tanke han nettopp hadde gjort seg, og han svarte, uoverlagt avvisende: Svært så interessert du plutselig er blitt i far» (s. 66). Årsaken til aggresjonen kan være at han føler seg presset til å avsløre at han har løyet om å ha besøkt faren. Men nå reagerer også gjesten Vera, som vi senere får vite er Marias lillesøster: «Det ble helt stille: Så sa Vera, stillferdig: Det der var vel ikke pent sagt, Jakob» (s. 66). Overfor Vera har Jakob tydeligvis ikke den samme trangen til å holde tilbake aggresjon: «Nei, svarte han, nesten like stillferdig, men det har du ikke noe med» (s. 66). Man kan spørre seg om han er mer direkte med svigerinnen enn med kona fordi han ikke risikerer like mye ved å såre henne.

Når Jakob er frekk mot Vera, blir Maria mer konfronterende overfor Jakob: «Nå tror jeg du må forklare deg [...]. Jeg vet ikke hva jeg skal tro» (s. 66). Hva Maria og Vera tror og tenker, får vi kun vite gjennom deres replikker, mens synsvinkelen er hos Jakob, som igjennom novellen stadig markerer sin protest eller krenkethet ved å drikke og skjenke vin, røyke og gi røyk til Vera, og kjøre eller gå bort fra Maria og huset deres – som viser seg å være *hans* hus (s. 68). Røyk, vin og bil er både frihets- og avstandsmarkører – og substanser eller kjøretøy som brukes av voksne. Det voksne i Jakobs situasjon ville vært å forklare Maria at han er såret, men i stedet tyr han til nokså komiske demonstrasjoner av uavhengighet og løssluppenhet som bare er med på å skru til den dårlige stemningen.

Ved ett tilfelle får Jakob utløp for aggresjon og frustrasjon med Maria gjennom latter, jf. forløsningsteorien, når Vera sier: «Tenk om det kunne

komme et skikkelig tordenvær. Og et lyn som slo ned i det stygge huset der» (s. 68). Men så innskrenkes friheten hans igjen av Marias spørsmål: «Synes du det var morsomt?» (s. 68), og så skurrer spenningen seg til enda et hakk: «Ja, sa Jakob, det var derfor jeg lo. Det var helt stille, lenge, så reiste Maria seg. Hun stod litt, så gikk hun bort til trappen og ned i hagen» (s. 68). I hagen står «gulrøttene [...] og stanger mot hverandre» (s. 68), akkurat som Maria og Jakob i huset. Metaforen understreker at de to ikke har nok rom for hverandre i forholdet, men ingen av dem gjør heller det som skal til for å skape det: De luker ikke verken i hagen eller i forholdet.

I stedet får Jakob nå Vera til å bli løssluppen og ta seg en røyk. Når Maria har ryddet etter middagen og ser Vera røyke, spør hun om det er «Jakob som har forført deg», og Vera svarer «Ja, på en måte. Men det var jeg selv som bestemte meg for å falle» (s. 67). På dette tidspunktet får vi vite at Jakob «følte seg lett og fri» (s. 67–68). Men så mister han frihetsfølelsen igjen, når Vera sier hun synes synd på Maria, fordi Jakob fremstiller Maria som en løgner som ikke kjenner ham, for så å avsløre for Vera at det Maria sa om ham var sant, mens han selv lyver. Vi kan tenke oss at denne situasjonen er en analogi til det som skjedde dagen i forveien, da «Maria kom med en bemerkning om ham i de andres påhør som han fant urimelig og som gjorde ham svært oppbrakt» (s. 65). Sett i et slikt lys, kan vi som lesere synes Jakob fremstår nokså latterlig med sin hevngjerrighet. I så fall kan overlegenhetsteorien og Platon og Aristoteles' kritikk av humor fortelle oss at vi ler og ser ned på Jakob for å føle oss bedre selv – som om hevngjerrighet er en tilbøyelighet vi selv ikke har. Det blir imidlertid ikke lettere å la være å le av Jakob, som i stedet for å skvære opp med Maria, går til byen og blir borte i to timer: «Jeg måtte kjøpe røyk» (s. 69), forklarer han når Maria spør hvor han ble av.

Et væromslag redder dem. Vera går hjem, og Jakob setter seg på gjesterommet og venter på at det skal tordne. Ved synet av senga på gjesterommet kjenner han «en sitring i kroppen» (s. 70) som først ikke er lett å forstå. Når tordenværet begynner, tenker han: «Nå blir Maria redd», og så, når tordenværet er nært nok: «Nå er hun redd» (s. 70). Nå som han vet at Maria er svak og trenger hans beskyttelse, kan han oppsøke henne og være den betryggende mannen, heller enn en såret og patetisk type: «Det er ikke noe å være redd for» (s. 70), forsikrer han henne. Om vi synes Jakob fremstår latterlig som først nå klarer å gå Maria i møte, forklarer overlegenhetsteorien at vi også bør gå i oss selv: Er det så lett å skape forsoning med noen vi har blitt såret av?

Når Jakob stiller seg ved vinduet i soverommet deres og Maria sier at hun «blir enda reddere når du står der» (s. 71), så får han bekreftelsen han trenger på at hun bryr seg om ham. Frykten Maria setter ord på, er dessuten følelser vi kan anta at Jakob selv har kjent på i løpet av det siste døgnet, mens han ikke har klart å vise omtrent et «eneste tilløp til aggresjon» (s. 65). Når Jakob sier at «det er visst over nå», så er «det» både tordenværet og konflikten dem imellom – uten at de har snakket om den. Og uten at de klarer å nærme seg hverandre ansikt til ansikt. I stedet ser Jakob «speilbildet av henne i ruten» og tar «et par skritt bakover» (s. 71) – mot Maria, som sitringen hans nede på gjesterommet forteller oss at han lengter etter å være nær.

Følelsene til karakterene må vi tolke oss frem til ut fra knappe beskrivelser av handlinger og ord som nesten tildekker mer enn de avslører. Noe av komikken som oppstår, skapes i kontrasten mellom forventningene man som leser har til voksne, og karakterenes barnslige oppførsel. Det sies ikke direkte i novellen noe om hvor gamle de tre vi møter er, men at Vera sier gresshopper ikke finnes lenger (s. 67), tyder på at karakterene er middelaldrende. Gresshopper finnes fortsatt; man slutter bare å høre spillet deres når man blir eldre. At de to kvinnene har hørt en gresshoppe mens Jakob er og kjøper røyk, kan tyde på at de likevel har litt ungdommelighet igjen – om bare de er i rett sinnstilstand.

Akkurat som gresshoppelyden avslører skrøpeligheten ved menneskets kroppslige eksistens og sanseapparat, understreker Askildsens bruk av humor i skildringen av karakterene menneskets feilbarlighet: Vi er latterlig avhengige av hverandre og velger heller indirekte kommunikasjon enn direkte konfrontasjon, og heller trygghet enn frihet: «Hvor skulle jeg ha gått», spør Jakob til slutt, når Maria sier hun trodde han hadde gått. Det er jo dessuten hans hus. Den underliggende holdningen til novellens implisitte forfatter er ikke nødvendigvis at mennesker må snakke mer direkte sammen, men at det å kunne se det komiske i situasjoner byr på en vei ut av lidelse (Beattie, 1779), mens det humor- og humørløse synet på livet gjør det til en tragedie der vi «står og stanger mot hverandre» (s. 68).

Mikkel Vikas «De fleste ulykker skjer i hjemmet»

I Vikas «De fleste ulykker skjer i hjemmet» er hendelsene vi får beskrevet mer overdrevent komiske enn i «Gresshoppen». Handlingen i denne novellen er lagt til en hyttetur i påsken, med en klein parmiddag kvelden før hjemreise og en tur innom en veikro på hjemturen for paret og de to barna deres. Det er nesten overraskende at ikke karakterene selv må le av både hendelser og replikker som faller i denne novellen. Når de ikke gjør det, kan det forklares med at de ikke slapper av. Igjennom hele novellen er det tydelig at den mannlige hovedpersonen og jeg-fortelleren sammenligner seg og sin kjernefamilie med familien de er på hyttebesøk hos – som har mer eksemplariske barn og er mer «*lykkelige*» (s. 31).

Hovedpersonen og kona drar på hytteturen med et tydelig mål: «[V]i var nyinnflytta. Vi snakka om det i bilen på veien opp til fjellet, hvor bra dette kunne bli. Også påsken, da gitt, en god start siden vi forlot byen» (s. 22). Utgangspunktet for en avslappet tur er ikke der. I stedet for å være i det Apter (1991) kaller en *paratelisk* sinnstilstand, som gjør en åpen for lekenhet, livlighet og spontanitet, er paret tvert imot i en *telisk* eller seriøs og målrettet tilstand: De skal fremstå på en riktig måte for å oppnå en posisjon i et nytt nærmiljø. Denne målrettetheten får uheldige konsekvenser, for dersom man trigges følelsesmessig i en telisk sinnstilstand, så fører det til angst. Motsatt vil aktivisering for en som er i en paratelisk sinnstilstand, oppleves som begeistring, forklarer Apter (1991).

For det besøkende paret er det for mye som står på spill, og noe av det som stresser hovedpersonen mest, er konas krav om at han skal være mer leken og fri:

– Barna er nøkkelen, sa hun. – Resten må vi fikse.

Jeg sa noe om at det ikke var like lett for alle. Hva skal man si, liksom, hvor skal man begynne?

– Du kan jo begynne med å by litt på deg sjæl, sa hun. – Ikke være så møblert i tonen, slipp deg litt løs. (s. 22)

Som for Jakob i «Gresshoppen», er alkohol veien inn i frihet og avslapning for kvinnen i det besøkende paret, men ettersom hun drikker, prater hun mer og mer og høyere og høyere, og hovedpersonen blir feid av banen og frustreres over både oppførselen hennes og måten hun får ham til å føle seg og fremstå

i vertskapetets øyne. «Hun frykter stillhet. [...] Hun mener jeg tværer ut alt jeg sier, at jeg aldri kommer til poenget, at jeg er seig materie» (s. 24). Det er åpenbart ikke første gang hun har prøvd å få ham til å tø opp i sosiale sammenhenger, og denne historikken bidrar til presset på hovedpersonen.

Mens vertskapet etter middagen deler en røyk under stjernehimmelen, sitter gjestene inne i taushet. Når hovedpersonen går ut for å kaste søpla, sklir han i vertens crocs og lander i snøen. Både overlegenhetsteorien, forløsningsteorien og inkongruensteorien kan forklare humoren i fallet og situasjonen som følger – når han ikke får øye på idyllen vertskapet har snakket om: «De hadde snakka om Storebjørn og Karlsvogna, men jeg så ingenting på himmelen, hørte bare snorkinga til ungene fra det åpne soveromsvinduet» (s. 25). Overlegenhetsteorien forklarer at vi synes det er morsomt når noen faller, fordi vi tenker at vi er bedre enn dem, men det kan også ligge en slags trøst i å se at også andre dummer seg ut. For leseren kan hendelsene som utspiller seg, føre til det Critchley (2002, s. 9) kaller «liberation of elevation», i den forstand at vi ser at andre enn oss selv strever sosialt, og at mannen først og fremst lider under at han er menneskelig.

Forfengelig og feilbarlig som han er, *vil* han så gjerne gjøre de rette tingene, men trækker feil gang på gang, både i konkret og overført betydning. Når han kommer inn etter fallet, slenger han først døra altfor hardt igjen og legger så en vedkubbe til i peisen, når verten «egentlig [hadde] tenkt å bare la det brenne ut» (s. 25). Når så kona kommenterer mannens keitethet, skyldes det kanskje at hun er flau og vil markere avstand til ham: «Han har ikke vokst opp med hytte» [...] Det må vel være lov å si det, vel? (s. 25). Hovedpersonen har allerede fryktet at kona vil kommentere at han er «ustø i ganglaget på veien inn» (s. 25), så det kommer ikke som noen overraskelse at hun ikke lar det gå ubemerket hen at han har snø på klærne – hvorpå både verten og hovedpersonen tyr til humor som redningsplanke:

- Har du basa i snøen, forresten, sa hun og børsta ryggen min med harde og brå bevegelser.
- De fleste ulykker skjer som kjent i hjemmet, sa verten og lo.
- Nakenbading tar vi først senere, vel, prøvde jeg meg. Hun var allerede videre på neste tema. (s. 26)

Ordene «De fleste ulykker skjer i hjemmet» sier vanligvis noe om at man, ironisk nok, er minst trygg der man burde være som tryggest. Brukt som replikk av verten her, understreker frasen imidlertid også at kjernen i problemet er at paret nettopp *ikke* er hjemme på hytta til vertskapet, og at de anstrenger seg for hardt for å være det.

Som en reaksjon på at han føler seg helt parkert av kona, som «stengte meg ute med alt snakket, resonnementer formulert som spørsmål hun selv besvarte» (s. 26), kommer hovedpersonen til et punkt der han «bare tok sats» (s. 27):

– Er det nå du skal fortelle det, spurte jeg. – At du er alkoholiker.

Jeg mista nesten pusten. Hytta sto i spenn, takbjelken dirra, og veggene trakk mot meg. Jeg blei tørr i munnen med en gang jeg sa det. Hun var jo ikke alkoholiker, men det kunne jeg ikke si, ikke nå. Det var sagt. (s. 27)

Besjelingen av hytta understreker mannens nervøsitet. Når så kona går og legger seg, får han endelig spillerom: «Jeg gjorde meg til, tødde opp, og jeg visste jeg var i slaget uten konkurransen hennes. Jeg hadde ordet, jeg hadde dem, jeg bydde på meg selv, var ikke seig materie uten henne» (s. 27). Dessverre trækker han over vertinnens tålegrense når han sier om den ene som ikke er hvit i det nye miljøet de har flyttet til, at det er «[f]int med noen sånne innslag» (28): «Sånn snakker vi ikke om folk, freste hun» og «klaska neven hardt i bordet» (s. 28).

Som en reaksjon på denne avvisningen kommer hovedpersonen nå til at han «tror vi trenger å kjøle oss ned» (s. 20) – og fadesen er et faktum når han nakenbader så han får «gnagsår i panna» (s. 29), mens vertskapet slukker lyset og legger seg. «Nå byr jeg på meg selv» (s. 29), tenker han, som om det hele er en triumf over konas negative forventninger til ham. Men saken er jo at han verken har vunnet noen konkurranse med kona eller imponert vertskapet. Mannens nakenbading er det endelige vendepunktet i novellen og utløser definitivt spenning, men fordi vi, i tråd med overlegenhetsteorien, kanskje ler mer *av* enn med ham, er det ikke sikkert at opptredenens hans får oss til å se våre egne feiltrinn.

Til forskjell fra i «Gresshoppen» er det i Vikas novelle et mer direkte oppgjør mellom hovedpersonene, i bilen på vei fra hytta: «Du er en lysesluk-

ker, sa hun. – Og du kan godt si unnskyld. Det er det jævligste du har gjort mot meg» (s. 30). Istedenfor å unnskyldte seg, gir mannen seg til å klage over at vertskapet ikke hadde vært interessert i bøkene han har skrevet, og at de var «*lykkelige* [...], og der er jeg enig med Philip Roth, – lykkelige mennesker er uinteressante» (s. 31). I lys av at mannen fremstår så pretensiøs, synes det paradoksalt at han, som på hytta ikke klarte å få øye på stjernene på himmelen, når kona tvinger igjennom et besøk på Krøderen Kro, der hun pleide å spise «som barn, på vei til eller fra hytta», plutselig klarer å være til stede og se kona med ømhet: «De hvite sålene på joggeskoa blinka mot den svarte asfalten. I de myke, solide tråkka fikk hun noe menneskelig og unnskyldende over seg, og jeg krympa meg over orda som falt, løgnen» (s. 32).

Den hyggen de ikke klarte å fremtvinge på hytteturen, innfinner seg nå på kroa, der barna «for en gangs skyld» sitter pent ved bordet, mens kona prater «utvungent», «lett» og «uanstrengt» med både barna og gjestene, og setter «en hamburger og en halvliter Aas Halling foran» hovedpersonen (s. 33). Ølet drikker hovedpersonen fort opp, og da han gir tegn til å ville ha en til, sier kona: «Det går bra [...]. Jeg kjører» (s. 33). Når de endelig kan slappe av og ikke trenger å bevise noe for andre, tilgir de hverandre og er rausere mennesker. Kroa, med dens utstoppede fugler og dyr, er en grell innramming rundt det forsonende møtet, men det smakløse miljøet bidrar også med et komisk skjær. De to er ikke egentlig så oppstyltede som de ble under prestasjonspresset på hytta, og de tåler dessuten hverandres feilgrep og svakheter.

Humor: Et didaktisk verktøy for både elever og lærere

Kort oppsummert kan man si at begge de to novellene handler om krenkelser, men at de også åpner opp for en vei ut av konfliktene krenkelsene skaper. Det er imidlertid uklart om personene i novellene har vokst på erfaringene sine, eller om de kommer til å gjenta de samme mønstrene om igjen ved neste anledning.

Innen humorteorien påpekes det at for å kunne se humor i hendelser og situasjoner, må man kjenne seg trygg. Dette synet er særlig tydelig innenfor det som kalles teorien om godartede brudd, eller Benign Violation Theory (BVT, se Kant & Norman, 2019). Når personene i de to novellene vi har lest

her, ikke tyr til humor, kan det være fordi de ikke er trygge nok på hverandre – eller også fordi de står midt oppe i situasjonene. Med avstand til hendelsene kan det være at også karakterene vil kunne le av seg selv og vokse på det som har skjedd.

Om man som leser, på trygg avstand fra hendelsene som utspiller seg, kan få øye på humoren i dem, avhenger av flere faktorer – som ens egne erfaringer og sans for humor. Men dersom vi, gjennom å lese for eksempel novellene til Askildsen og Vika, kan oppøve en evne til å føle fornøyelse over motsetninger, så betyr det også at vi bedre kan tåle at tilværelsen er full av slike motsetninger (Lemma, 2000).

Om vi vet at noe kan fremstå komisk eller tragisk avhengig av hvordan man forholder seg til det (Beattie, 2009), sier det også noe om at det å kunne innta flere perspektiver på en sak, kan gi oss økt frihet og overskudd til å tåle spenninger og tenke kreativt. Det å se på hendelser eller beskrivelser av hendelser med humor kan til og med forvandle stress til latter (Apter, 1982). Frykten vi har for å avsløre våre svakheter, kan reduseres til latter over at vi er menneskelige og kan gjøre feil. Og det å kunne tolerere egne og andres feiltrinn og faderer, kan gjøre oss mer robuste, både som individer og som gruppe. Mekanismer som kan redusere alvor, stress og press er også noe lærere kan ha behov for. I dag er det mye snakk om at færre vil bli lærere fordi man må takle nettopp mange konflikter som henger sammen med en type isfjellkommunikasjon, hvor ett ord eller blick skaper uforståelig voldsomme følelser og reaksjoner som skader enten innover (mental helse) eller utover (vold og ødeleggelse).

Kanskje kan litteraturen også utgjøre et redskap som kan hjelpe lærere å skape en felles forståelse med elever om at det ofte bare er toppen av isfjellet som er synlig, og at det ikke er lett å sette ord på det som ligger under overflaten, men at man sammen er klar over at det er slik. Om elever sier at det ligger aggresjon og utestenging i et blick, forteller litteraturen oss at de kan ha rett – og gir oss en mulighet til å øve oss på å se flere perspektiver samtidig. Humor kan altså både avsløre hva som ligger bakom situasjoner og indikere hvordan situasjoner kan endres.

Referanser

- Almenningen, M. & Hobbesland, N. G. H. (2022). *Humor i terapi – er det noe vits? En konseptuell undersøkelse av humorens relevans og potensiale i psykoterapi. Kan humor virke endringsbefordrende?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Apter, M. J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. Academic Press.
- Apter, M. J. (1991). A structural-phenomenology of play. I M. J. Apter & J. H. Kerr (Red.), *Adult play: A reversal theory approach* (s. 13–29). Swets & Zeitlinger.
- Aristoteles. (1927[335 fvt.]). *Poetics* (H. Fyfe, Overs.). Heinemann.
- Askildsen, K. (1983). *Thomas F's siste nedtegnelser til almenheten*. Aschehoug.
- Askildsen, K. (1996). *Hundene i Tessaloniki*. Oktober.
- Askildsen, K. (2018[1996]). Gresshoppen. I *Alt som før. Noveller i utvalg* (s. 65–71). Forlaget Oktober.
- Beattie, J. (2009[1779]). *Essays on poetry and music, as they affect the mind: On laughter and ludicrous composition, on the usefulness of classical learning*. Kessinger Publishing.
- Bergson, H. (1993[1900]). *Latteren: et essay om komikkens væsen* (E. H. Pedersen, Overs.). Forlaget politisk revy.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bogdanoff, K. H. (2023, 16. desember). Ytringsfriheten vår står i fare. Dette er en skam i 2023. *Sunnmørsposten*. <https://www.smp.no/meninger/leserinlegg/i/kEnqKL/ytringsfriheten-vaar-staar-i-fare-dette-er-en-skam-i-2023>
- Booth, W. (1961). *The rhetoric of fiction*. The University of Chicago Press.
- Cohen, T. (2013). Humor. I B. Gaut & D. Lopes (Red.), *The Routledge companion to aesthetics* (s. 425–431). Taylor & Francis Group.
- Critchley, S. (2002). *On humour*. Routledge.
- Dahl, S. (2021, 23. januar). Til orde for generasjon fornærma. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/til-orde-for-generasjon-fornarma/o/5-95-166383>
- Eckermann, J. P. (1936). *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Bd. 1. Leipzig, Deutsches Textarchiv. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/eckermann_goethe01_1836/?hl=unerho%CD%A4rte&p=339
- Freud, S. (1994). *Vitsen og dens forhold til det ubevisste*. Pax Palimpsest. (Opprinnelig utgitt 1905, og med artikkelen «Humor» som appendiks, opprinnelig utgitt 1927).
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre skole*, 1. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sosiale-og-emosjonelle-kompetanser-i-fremtidens-skole/>
- Grønbech, T. & Platou, J. (2023, 23. juli). Linn Skåber truet etter nazi-sketsj: – Deilig å vite at humor kan krenke. NRK.no. https://www.nrk.no/kultur/woke-eller-krenk-_linn-skaber-ble-truet-etter-nazi-sketsj-1.16482381
- Journalen. (2023, 16. mai). Unge tør ikke å ytre seg. *Journalen.OsloMet.no*. <https://journalen.oslomet.no/nb/2023/05/unge-gutter-tor-ikke-ytre-seg>
- Kant, L. & Norman, E. (2019). You must be joking! Benign violations, power asymmetry, and humor in a broader social context. *Front. Psychol.*, 10, 1380. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01380>

- Knudsen, L. E. (2023). *Woke. Kulturkrig, kansellering og identitetspolitikk*. Respublica.
- Lemma, A. (2000). *Humour on the couch: Exploring humour in psychotherapy and in everyday life*. Whurr.
- Lærere ved Oslo Katedralskole. (2024, 14. mai). Vi blir anklaget for rasisme for å vise viktige deler av historien. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/3MJjJP/laerere-blir-anklaget-for-rasisme-frykter-aa-bli-filmet-i-klasserommet>
- Morreall, J. (2024). Philosophy of humor. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (høst 2024), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (Red.). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/humor/>
- Nilstun, C. (2024, 19. januar). Krenkelse. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/krenkelse>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Platon. (1925). *Philebus* (H. N. Fowler, Overs, W. Heineman, Red.). (Opprinnelig fra 400-tallet fvt.)
- Sjkløvskej, V. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (red.), *Moderne litteraturteori* (s. 11–25). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Gyldendal akademisk.
- Torell, Ö. (2001). Literary competence beyond conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Veberg, A. (2021, 5. oktober). Blir folk for lett krenket i dag? Menn og Frp-velgere skiller seg klart ut. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/5GbweE/blir-folk-for-lett-krenket-i-dag-menn-og-frp-velgere-skiller-seg-klart-ut>
- Vika, M. (2022). De fleste ulykker skjer i hjemmet. I *Til hundene* (s. 21–34). Vigmostad & Bjørke.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Gulestøl, I. (2025). Mødrene til Hardanger. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.),
Noveller i undervisning (s. 189–205). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650910>

10

Mødrene til Hardanger

Ingjerd Gulestøl

Samandrag: «Staden» er eit vidt omgrep: ei geografisk avgrensing (kart), stofflege føresetnader (natur) og folket og deira samhandlingar med kvarandre. Dei to novellene «Vent litt her» og «Ei sjel og ei skjorte» av Marit Eikemo representerer ei form for *heimstaddikting* der sterke kjensler for stad, eigarskap av staden og fornying gjennom generasjonane står sentralt. Analysen tek utgangspunkt i Edward S. Caseys forståing av omgrepet «stad» i ei fenomenologisk tradisjon. Kulturelle og sosiale faktorar er med på å konstruere staden og forståinga av han. Eit didaktisk grep er at begge novellene har eit mor/dotter-motiv, der mødrene har synsvinkelen. Mødrene har allereie ei individuell forståing av staden på grunnlag av eigne minne, som dei traderer til døtrene.

Nøkkelord: Hardanger, stad, litterær geografi, fenomenologi, trading

Abstract: “Place” is a broad concept: a geographical delimitation (map), material conditions (nature), and people and their interactions with each other. The two short stories “Vent litt her” (“Wait here a moment”) and “Ei sjel og ei skjorte” (“A soul and a shirt”) by Marit Eikemo represent a form of *regional literature* where strong emotions for place, ownership of the place, and renewal across generations are central. The analysis is based on Edward S. Casey’s understanding of the concept of “place” within a phenomenological tradition. Cultural and social factors contribute to the construction of the place and the understanding of it. A didactic approach is that both short stories feature a mother/daughter motif, where the mothers’ perspectives are central. The mothers already have an individual understanding of the place based on their own memories, which they pass on to their daughters.

Keywords: Hardanger, place, literary geography, phenomenology, transmission

Innleiing

I dette kapitlet utforskar eg relasjonar mellom menneske og stad i to noveller av Marit Eikemo (f. 1971), henta frå *Hardanger* (2019). Målet er å forstå korleis tradering over og gjennom generasjonar formar stadsidentitetar. I novellene møter vi dei fastbuande, dei som har flytta bort og vender heim, og turistar. Lokale tradisjonar vert løfta fram, og vi ser brytningar mellom det tradisjonelle og det moderne, sett frå svært ulike ståstader.

Likskapen mellom novellene «Vent litt her» og «Ei sjel og ei skjorte» ligg i mor/tenåringsdotter-motivet og at mødrene har synsvinkelen. Handlinga går føre seg i Hardanger. I «Vent litt her» møter vi mor og tenåringsdotter på vegen langs fjorden. Køyreturen vitnar om relasjonsutfordringar, men òg om ei mor som inderleg vil vise dottera kven ho er og kva regionen betyr for henne. I «Ei sjel og ei skjorte» set ei Moster (ei tante) i gang ei anna tenåringsmor med å gjere klar bunad til konfirmasjonen til dottera våren etter. Tenåringsmenning, mor og Moster bur alle i Hardanger, og kjenner seg sjølve som representantar for tradisjonar, samla i konfirmasjonen.

Kva er Hardanger? Kontekst

Tittelen på novellesamlinga, *Hardanger*, antydgar ein rik kulturkontekst. Regionen Hardanger ligg i Vestland fylke og knyter an til eit nasjonalromantisk syn på Noreg, som mellom anna biletet *Brudeferden i Hardanger* (1848) av Tidemand og Gude har bidratt til å skape og halde levande. Landskapet i biletet med fjord, fjell og fonn er lett å kjenne att i regionen. Hardanger er likevel ikkje berre natur. Ved sida av å vere naturskjønt, ligg det moderne livet med industrihistoria side om side, ei historie vi ikkje kan unngå å vere medviten om.

Gjennom 1900-talet forma tung industri ei ny verd. Industriadbeidaren avløyste vestlandsbonden som *hardingen*, og den kvardagslege bunadsbruken blei erstatta av amerikanske blue jeans. Biletet av Hardanger hos Eikemo kan lesast som litterære kommentarar om ein region i endring (Brumo, 2024, s. 237). *Hardanger* handlar om å utfordre tradisjonar og avsløre løyndommar.

Å sjå novelletittelen *Hardanger* som ein lesarkontrakt gjer at lesarane kan forvente at novellene inneheld ei form for heimstaddikting. Ei tidlegare forståing av heimstaddikting talar for å lese novellene som eit bidrag til «den

litterære kartlegginga av Noreg» (Fidjestøl mfl., 1996, s. 459; Andersen, 2012, s. 313). Heimstaddikting handlar om å bruke natur og folkeliv på ein konkret og symbolsk måte. Denne litteraturen har i litteraturhistoria vore kalla «regionalromantikk» (Fidjestøl mfl., 1996, s. 371). Regionale kartleggingar kan vise korleis språket bidrar til å skape identitet for regionen.

Marit Eikemo er frå Odda. Tilknytinga til Hardanger og Odda er synleg i forfatterskapet hennar gjennom verk som *Samtidsruinar* (2008), *Hardanger* (2019) og *Vi er brødrene Eikemo* (2024). I samtale med Frode Grytten fortel Marit Eikemo at det litterære miljøet på heimstaden har bidratt til at ho vart skjønnlitterær forfattar (Amdam, 2018). Om *Hardanger* har Eikemo sjølv sagt at ho kjende seg nær prosjektet på grunn av geografien (Hauge & Legreid, 2022). Rekvisittar som står hennar eige liv nær, er med i novellene. Desse rekvisittane koplar ho vidare saman med posisjonar som ligg lenger frå seg sjølv (Berg, 2021).

Eikemo trekkjer inn lokale kjennskapar i språket sitt. Ho let karakterane i novellene bryne seg på problemstillingar som ikkje berre er knytte til dei lokale omgjevnadane, men òg til eksistensen vår. Slik skildrar ho verdiar som vi kjenner att i samtida. Samstundes let Eikemo den geografisk-kulturelle staden Hardanger vere omdreiingspunkt og ein sentral aktør i novellene.

Kva er stad? Teoretiske perspektiv

I overskrifta til dette kapitlet, «Mødrene til Hardanger», ligg det ei påvising av at generasjonar skaper identitet til ein stad, og at overføring av denne identiteten er ein del av oppsedinga. Som lesar kan vi difor gå inn i novellene og utforske kva mødrene opplever som Hardanger. Staden er fortid og notid som formar framtida.

Topografi handlar om korleis ein skildrar ein stad. I eit analytisk perspektiv er det tre faktorar som karakteriserer ein stad og gjev oss ulike forståingar av staden: den geografiske plasseringa, den fysiske forma (naturelement) og korleis ein kan føle eller forstå staden (Mai og Ringgaard, 2010, s. 8). I ei fenomenologisk tilnærming handlar det å føle eller forstå staden om å lese dei kulturelle og sosiale faktorane som individ i novellene ber med seg (jf. Casey, 2010, s. 96). Globaliseringa gjer at vi ser på dei lokale stadene på nytt: Er førestillinga om stadene idealisert, og er småsamfunna homogene eller utfordra av fragmentering og oppløysing? (Massey, 2015, s. 131). Hendingar,

skildringar og ordbruk inviterer oss lesarar inn i staden. Lesing av eller om ein stad gjer oss i stand til å sanse han – vi *persiperer*. Ved å reflektere over denne lesarerfaringa skaffar vi oss kunnskap om staden (Casey, 2010, s. 94).

Om vi tek med oss dette perspektivet gjennom lesinga av dei to novel-lene, vil staden fyllast med meining. Vi kan ikkje unnlate å sanse og kropps-leg oppleve at den litterære staden kjem fram som ei sanseleg oppleving av grunnleggjande betydning. Likevel treng ikkje lesaren bli styrt av den litterære staden. Vi kan oppleve dei blomstrande frukttrea i Hardanger, sjølv om vi i vårt daglege liv kan slite med allergiar.

Litteraturen er ei sanseleg verd vi som lesarar *kan* lukke ute, medan karakterane vi møter i novellene *må* på ulike vis integrere seg i staden. Kroppsleg vil dei registrere, forstørre eller oversjå kva staden er (Casey, 2010, s. 103). Det som gjev innhald til staden for menneska, er ikkje ei internalisert historie, men heller ein konstruksjon og eit resultat av sosiale møter og konstallasjonar (Massey, 2015, s. 143). Dette kan gjerast synleg gjennom å lese kroppslege reaksjonar og handlingar, og gjennom innhaldet i det verbale.

Å høyre til ein stad handlar om å ha tilgang til dei sosiale og kulturelle faktorane som er knytte til staden. Staden har ein identitet i seg, og ein står såleis ikkje fritt til å vere den ein vil (jf. Eriksen og Selberg, 2006, s. 76). Eit omgrep som rommar denne identiteten, og at denne identiteten når kom-mande generasjonar, er *tradering*. Individa tek ansvar for å overføre tradisjonar (Eriksen og Selberg, 2006, s. 217). Foreldre og besteforeldregenerasjonen tek ansvaret for å gje ein identitet, knytt til verdiar kring stad og region, vidare til neste generasjon. Institusjonar og lag er kollektive einingar som skapar tradisjonar på staden.

I denne generasjonsaktiviteten ligg spenningar: Det som er det stabile mot det som forandrar seg, kollektivitet mot individualitet og fortida mot notida (Eriksen og Selberg, 2006, s. 217).

Spenninga mellom kva mønster som vert halde oppe og kva som vert fornya, er med på å forme handlinga i novellene. Kjenslene til staden knyter seg til karakterane sine minner om staden – minner som refererer til noko felles eller som byggjer på historiske erfaringar, og minner som høyrer til karakterane sine eigne opplevingar. Novellene skjer i si litterære notid, men er påverka av handlingar som har skjedd i ei fortid. Eikemo tek ei rolle som får «velje ut, fortrenge og framheve» (Nordstoga, 2013, s. 171). Visse hendingar og situasjonar vert lyfta fram. Overføring av kulturelle artefaktar og individu-

elle minne om lokale identitetar vil i ulik grad påverke oss. Overføringa skjer uavlateleg. Ein kan reagere eller la det skje, ein kan bygge opp forventningar eller resignere for å få det overstått. Det skjer gjennom språket og handlingar i fellesskapet.

Å lese Hardanger gjennom kart – Didaktiske perspektiv

Litteraturgeografi er eit tverrfagleg forskingsfelt som plasserer seg mellom litteraturvitskap og humangeografi (Alexander, 2015, s. 3). Litteraturgeografien si oppgåve er å gjere forholdet mellom litteratur og geografi synleg. Ein litteraturgeograf visualiserer dette forholdet ved å teikne opp kart, som kan skape samband mellom litteraturen og geografien (Boasson og Johnson, 2020, s. 139).

Det ligg eit didaktisk potensial i litteraturgeografi. Visualisering bidrar til å synleggjere samanhengar og vise kva stader som er viktige for handlinga (Samoilow, 2022, s. 5). Omgrepet «ny-kartografering» (Andersen, 2012, s. 694) er brukt for å formidle litteratur som utforskar det spesielle i det lokale, slik Eikemo gjer i desse novellene. Kart skaper nye måtar å sjå regionen på. Kartteiknarar formidlar karta sine med egne tolkingar fordi dei vel ut kva element som skal ha verdi (Goga, 2015, s. 11). I klasserommet kan elevar få roller som kartografar og utføre regionale kartleggingar. Slik kan ein realisere det kjerneelementet *Tekst i kontekst* peikar på: at elevane skal lese og «få innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske» (Utdanningsdirektoratet, 2025). Ved å reflektere over kven og kva som vert representert i novellene (jmf. Samoilow, 2022, s. 3), og korleis dette vert visualisert i kartteikninga, oppstår spørsmål og undring – og dermed eit grunnlag for kritisk lesing av novellene.

Kartteikning i litteraturundervisninga treng ikkje avgrensast til topografiske kart, sjølv om det å få oversikt over terrenget gjev nyttig forståing av novellene. Tematiske kart kan bidra til å uttrykkje ei tolking av innhaldet. I tillegg kan det vere interessant å bruke diagram for å systematisere tilknytninga personane har til regionen og undersøkje lokal språkbruk. På slutten av kapittelet vert det gitt forslag til korleis ein kan utforske novellene ved å bruke kart eller diagram.

«Vent litt her»

In medias res-opninga til novella presenterer både karakterar, ytre handling og konflikt: mor og dotter i bilen på veg langs fjorden i Hardanger. Dei sit i kvar sitt forsete som kontrastar til kvarandre: mor mimrar om sykkelturar – dottera sit med øyretelefonar på. Handlinga vert driven framover gjennom indre monologar hos mor parallelt med køyringa.

Det er eit emosjonelt gap mellom mor og dotter. Intensjonen til mor med turen er å gje dottera eit møte med staden som betyr så mykje for henne: «Eg ville inn i den brusande, heftige kjensla som berre finst her. Eg ville vise Amalie at ingenting kan måle seg med Hardanger!» (Eikemo, 2019, s. 10¹). Mor ynskjer å løfte det indre i dottera, men har innsett at ho ikkje når inn til dottera på eiga hand. Reisemotivet – bilturen langs Hardanger – er hjelpemiddelet som skal skape kjensler hos dottera.

Indre monologar og fysiske handlingar gir eit innblikk i korleis minnene til mor påverkar køyringa; dei sit i kroppen: «No er vi snart i Fykkesund, og eg strammar grepet rundt rattet» (s. 9). «Eg gløymer ikkje ein sving eller ein utkøyrse på denne vegen.» (s. 9). Årstida vert avslørt gjennom korleis mora skildrar naturen: «Det er framleis snø på fjelltoppane ...» (s. 10), og: «Det er midt i bløminga ...» (s. 10).

Tenårsdottera Amalie vert presentert gjennom monologane til mora. Mora sitt prosjekt – køyreturen – skaper motstand i henne: ho spør kva poenget er. Ho er sur fordi mora insisterte på turen, og øyrekløkkene markerer distansen mellom dei.

Forteljinga i novella får ein annan retning idet bilen nærmar seg Fjorden Gjestehus, noko både vi lesarar og karakterane vert gjorde merksame på: «Det er noko som kjennest avgjerande akkurat her» (s. 11). Vi vert med forteljaren i utforskinga av staden, gjestehuset. At dette gjestehuset knapt er «synlig mellom alle dei forvaksne trea der framme» (s. 11) er motsetnaden til at det «kjennest avgjerande». Kjenslene til mor avslører ein kjennskap dottera i novella – og vi lesarar – ikkje har. Det er noko ho vil forstørre. Gjestehuset representerer eit minne om kjærleik, og dette vil mor seie til dottera: at det er all slags kjærleik på desse vegane. I bilen utanfor gjestehuset kjenner mor på eit slags oppdrag: ho har noko ho vil fortelje, og ho vil fortelje uansett motstand

1 Vidare viser eg kun sidetal frå novellene til Eikemo.

ho får frå dottera. Men øyreklokkene er muren som distanserer. Dottera er motvillig til kommunikasjon med mor.

Minna til mor fortel om ei verksemd som gjekk føre seg i huset. Ho kjenner den spesielle lukta i resepsjonen, lukta av noko flyktig, folka som kom og gjekk. Verksemda i gjestehuset vart drive som ein kontrast til turistnæringa; det var inga marknadsføring av staden, ifølgje minna til mor (s. 13). Gjestehuset presenterte seg altså ikkje for det store fellesskapet. Staden var snarare for eit mindretal. Dragninga mora som ung jente hadde til huset, førte til at ho ein dag banka på. Den forvirra dama som kom ut døra og spurde om ho hadde ein avtale, skaper eit bilete av at gjestehuset har vore noko lummert. Som lesarar får vi vite meir om møteplassen som var lagt midt i hardangeridyllen, og som gjorde erotiske møter mellom menneske mogleg – kan hende vart det òg brukt til prostitusjon.

I kommunikasjonen mellom mor og dotter ligg det eit noko: eit noko som tenåringsdøtre bør vite noko om – «kven dei er, kor dei kjem frå, og korleis ein skal ordne seg» (s. 14). Regionen har betyding for liva deira, og kjennskap til regionen gjer at ein kan forstå seg sjølv betre. Denne kjennskapen får ein gjennom å leve livet, ei forståing ein ikkje kan lese seg til.

Men tenåringsdottera vil ikkje opne seg. Difor vel mor å opne seg for minna gjestehuset representerer for henne. Huset vart ein tilflukt for henne, og ho fekk sommarjobb der. Gjestehuset lærte henne om livet, og om å halde det ut. Denne læringa er ei kulturell forståing av huset: huset romma livsforteljingar som ikkje var synlege i den romantiske oppfatninga av Hardanger. Det vart ein livspause, slik at hjartet kunne bruse for ei lita stund.

Tittelen på novella er ein replikk mora gjev Amalie: «Vent litt her» (s. 15). Mor har behov for å møte fleire minner, og i replikken skaper ho ein frivillig avstand til dottera. Ved å kikke inn glaset ser ho resepsjonen, som tek henne tjue år tilbake i tid. Ho ser nøkkelen til rom nummer 3 og minnest ein mann som venta på kvinna som ikkje kom. Ho vart spurd om ho ikkje kunne vise han rommet, for å halde minnet hans om dei to levande. Og det er her vi som lesarar kan undre oss: Kvifor oppsøker mora dette minnet? Vi veit at Amalie ikkje har hatt ein nærverande far. Avslører minnet kven som er far til dottera?

På vegen att søkjer mor ei felles oppleving med dottera og leitar fram musikk dei kan høyre på saman. Vegen og møtande trafikk skaper dramatik, med ei bråstopping som fører dei begge ut av fatning. Frykta fører til handlingar: Mor går ut av bilen og ryddar vegen. Dottera set ord på kjenslene

sine: «-Faen, mamma dette er berre så sjukt livsfarleg. Eg vil heim.» Og endå sterkare uttrykt: «-Det går faen ikkje fint, mamma! Sjå på bilen vår, han står og vippar på kanten av stupet her!» (s. 18).

Dramatikken i vestlandstrafikken vert eit klassisk livssymbol: Livet er ein veg, med alle farar ein møter. Handlingane til mor og dotter viser kor viktig generasjonane er for kvarandre. Mor sine erfaringar set henne i stand til å løyse opp i situasjonen. Dottera har ikkje erfaringa og tilknytninga i livet: kjenslene låste henne, og strategien hennar var å kome seg vekk frå det heile. Øyreklokkene vert skjerminga hennar.

Småpraten i bilen som mor fører med dottera, har fokus på det dei kan sjå: «blomane på trea, den skarpe blå fjorden, dei kvite fjelltoppane mot knallblå himmel!». Eit tradisjonelt syn på Hardanger. For dottera gjev det inga meining, men ein einetale om kvaliteten på epletrea har noko å seie henne. At manipuleringa av dei nye trea skaper ei ny bløming, ved at dei veks på andre måtar. Trea er ein metafor på den nye generasjonen. Dei har ikkje same tilknytning til staden som dei eldre, dei vert samanlikna med noko så unorsk som vinranker, og dei har korte røter, slik også dottera avvisar ideen om Hardanger som noko grunnleggjande. Likevel er dei «fantastiske små fabrikkar» (s. 21). Når mor anerkjenner dei unge trea som gode erstattarar for den vaksne generasjonen, skjer det ei endring i kommunikasjonen mellom mor og dotter: Mor tek øyreklokkene, dottera avslører at ho ikkje høyrer på noko, og mor foreslår (igjen) å lytte til musikk saman.

Avslutninga viser ei endring hos dottera: Ho nærmar seg mor og relaterer seg til staden. Frå å verne seg med øyreklokker, avslører dottera no ei interesse for å vere saman. Ho har høyrte på mor og registrert det store mor vil vise: «Eg visste ikkje at du var så interessert i epletre, seier ho» (s. 22).

Dottera set no i gong med å produsere bilete av sitt eige liv i Hardanger, delt på Instagram. Og interessa skaper ei open avslutning: Ho erkjenner fortida til mor og spør om ho møtte nokon på gjestehuset.

«Ei sjel og ei skjorte»

Tittelen er sett saman av det opphøgde og det kvardagslege. Skjorta er eit symbol på kor djupt eit menneske ønskjer å vere ein del av fellesskapen, trass alle sine manglar. Karakterane vi møter er tre kvinner: Mora (eg-personen), tenåringsdottera Sunniva og Moster (Kari, moras tante, Sunnivas grandtante).

Novella er komponert som ein pendel mellom dialogen mellom Moster og mora og den indre monologen til forteljaren, mora. Anslaget kjem idet Moster kjem heim til eg-personen og posisjonerer seg som den traderings-ansvarlege: Dotter Sunniva skal ha bunad til konfirmasjon:

«Eg kom til å tenke på at Sunniva står konfirmant til våren, og så ville eg høyre om du har alt klart, sa Kari» (s. 160). Moster viser inga forventning om at mora sjølv tek ansvaret for å gje dottera bunad til konfirmasjon. Intensjonen til Moster er å vere ansvarleg for bunaden til grandniesa:

«Sunniva skal vel ha den gamle konfirmasjonsbunaden din? Eg tenkte vi måtte prøve den på henne no, ho har jo ein litt annan fasong enn deg. Ho trekker mykje meir enn deg over brystet, sa Kari.» (s. 161)

Moster reknar ikkje med at mora har evne eller vilje til å få bunaden i stand, og vel å møte mora med direktiv. Ho har kontroll på forvaltninga av bunadene i slekta og forventar oppslutning om prosjektet. Dette kjem til syne i bekreftande utsegn, som til dømes: «Du har vel den gamle vinterbunaden til mor di?» (s. 161) og «Kor har du skjortene? Spurde ho» (s. 165), som om det ikkje kunne vere noko spørsmål om at skjortene fanst. Enda meir kommanderende framstår Moster òg: «Hent vinterbunaden og, sa Kari.» (s. 161) og «Men det er klart du skal ha bunad! Mor til konfirmanten!» (s. 162).

Ein fluktmekanisme startar i det mor skjønar at Moster er på veg, og ho søker etter ein veg ut. Likevel kjem ho Moster i møte. For mor vert dette ein situasjon der Moster leier til handlingar, og mor handlar lojalt etter Mosters føringar. Mors handlingar går både utover og innover i sjela, der vi som lesarar får møte hennar indre refleksjonar: «Eg gjorde ei resignert rørsle.» (s. 160), «Eg såg forvirra på henne.» (s. 161), «Eg kjente meg uvel. Dette orka eg ikkje tenke på no, og eg merka sinnet stige opp i meg.» (s. 161), og òg som eit tap-pert forsøk på å spele moster sitt spel godt: «Eg visste at denne kvalmen var ei gammal kjensle, det er ikkje farleg, tenkte eg, for det har eg øvd på å seie til meg sjølv.» (s. 161).

I tankane hjå mor ser vi at ho heile tida er i spenningar som knyter seg til kven ho er og kva ho har. Tidleg i novella vert det å ha ein heim skildra som ein sosial faktor: Huset mor og dotter bur i, er eit Block Watne-hus:

«... alle jentene som er oppvaksne på gard her inne, hadde den same draumen om å bu i eit Block Watne-hus.» (s. 160).

Denne draumen kan tolkast som lausriving frå tradisjonen – gardsliv – og at det moderne trumfar tradisjonen, medan realiteten vart å bu seg ned. Ein vert minna på denne skamma i møte med Moster: «Eg hadde alltid tenkt å måle denne gangen.», «... men det hadde aldri blitt noko av. Den var like mørk og dyster som då vi kjøpte huset.» (s. 159).

Spørsmåla om bunad og konfirmasjon vekker sterke kjensler som mor ikkje slepp ut framfor Moster. Mor veit at Moster vil henne vel, og ho vil gje dotter Sunniva bunad til konfirmasjonen. Ønsket om å delta i det kollektive står altså sterkare enn eigne individuelle ubehagelege kjensler.

At mor samarbeider med Moster tyder ikkje på resignasjon. Ho er medviten som deltakar i bunadstradisjonen, sjølv om ho ikkje er leiaren i å gje dottera bunad. Bunaden og bunadsskjorta virvlar opp kjensler og minner som mor slit med. Tradisjonen er òg ei tvangstrøye. Bunaden er for *trong*. Å sy han ut er det same som å seie at ein ikkje strekk til. Gjennom indre filmar ser mora seg sjølv som barn og hennar eiga mor i bunad. Det er no vi får ta del i historia: Mora sjølv hadde ei mor som sleit mentalt og blei sjuk ved konfirmasjonstida.

Bunaden er ein reiskap som forsterkar region og tradisjon. Bunaden gjev Moster kontroll på slektshistoria: «Denne tilhørde mi gamle moster, som sannsynlegvis har fått den av mor si igjen.» (s. 163). Slekta kjem frå ulike bygder langs Hardangerfjorden, og bunaden stadfestar dette: «Moster gifta seg med han frå Jondal, veit du.» (s. 167). Bunaden ber forventninga om den fruktbare kvinna: «Den har vore sydd inn og ut mange gonger etter barnefødsler og alder, sjå her, sa ho og viste til ei innfelling i stakken – her er det meir å gå på, sa ho oppmuntrande» (s. 167). Oppmuntringa kan ein tolke som vidareføring av slekt og tradisjon. Den «kroppen som ikkje lenger var min eigen» (s. 164) har blitt ein reiskap i produksjonen av nye eksponentar for tradisjonar i regionen.

For Moster kjem ei kollektiv lokalhistorie fram ved bunadsprøving, men ikkje hos mor. Bunaden målar ei slektshistorie der mora la seg inn på Valen, eit psykiatrisk sjukehus som ligg ytst i Hardangerfjorden. Bunaden på dottera Sunniva minner henne om alt ho ikkje fekk trygga ved å ha mor si heime: mødrene som ordna bunaden klar før dei store hendingane. Å ikkje ha mor si til stades framhevar det ho ikkje meistarar, symbolsk uttrykt i strykinga av eiga skjorte. I mora si sorg over å ikkje meistre, let Eikemo oss sjå det lunefulle og humoristiske i overdrivingar som: «Eg strauk og strauk, grein og strauk, men ingenting hjelppte.» (s. 169).

Bunadsskjorta som ikkje let seg stryke, har ein individuell symbolikk for mora. Skjorta syner for omverda det ho ikkje får til. Ho drøymde om Block-Watne-huset, men fekk det ikkje til: «Det blei aldri varmt i romma. Eg fekk ikkje til å lage så god mat at folk blei sittande lenge ved bordet og berre skravle og kose seg» (s. 170).

I forventninga til alt Sunniva kan bli, vert det samstundes stadfesta kva mora ikkje blei. Dette veit både mora og Moster. Tradisjonane som ligg i bunaden og regionen, vert vidareførte i samtalen både under prøvinga og etterpå: Sunniva peikar på storleiken på brysta sine, noko som gjer at ho treng ny bunadsvest. Moster samanliknar kroppsforma til Sunniva med si eiga, og peikar på at mora skil seg ut. Moster fortel at mora kunne velje og vrake blant odelsgutar, men enda opp med ein odding. Odding, frå industristaden Odda. Moster romantiserer så framtida for Sunniva: Det finst gutar på gardane langs Sør fjorden – på Lutro, Ystanes og Lofthus. Og kan hende kan Sunniva få fleire born enn det mora hennar klarte.

I den ytre handlinga dirigerer Moster mor til å finne fram bunadsdelane, men samstundes let forteljaren si uro og sorg tre fram for lesaren som ei indre handling. Mor kunne fortalt at vonde minner vert trigga, og at ho ikkje maktar bunadsprosjektet, men ho held det i seg for å gje dottera plass i det kollektive bunadsfellesskapet.

Moster Kari kan karakteriserast som eindimensjonal og komisk på avstand. To dagar etter prøvinga av bunad ringjer ho mor, og teksten opnar eit nytt perspektiv: Moster har prøvd å stryke bunadsskjorta som mor strevde med, men ho fekk det ikkje til. Moster slår fast: «Skjorta er jo heilt umogleg» (s. 172). Bunaden kan kritiserast, sjølv hos ei Moster med høg kjærleik til tradisjonen. I kritikken av skjorta ynskjer Moster å lette børa til mor. Som lesar kan vi forstå at rolla til Moster ikkje berre handlar om den kollektive traderinga. Det ligg òg ei omsorg i handlingane: «-Du er ikkje åleine, sa ho med roleg stemme. Du veit det?» (s. 172).

Kva er stoda til døtrene?

Likskapen i novellene med mor/dotter-motivet, og at synsvinkelen ligg hos mødrene, styrer lesinga i retning av å forstå kva mødrene vil gje vidare til døtrene. Det er ei blanding av kollektive og individuelle minne, knytt til regionen og slekta. Døtrene spelar rolla som dei nye, fruktbare kvinnene med

traderingsansvar, og opptrer nærast som bipersonar for ønsket mødrene har om å gje kulturelle og sosiale verdier kring staden sin vidare. Døtrene opptrer i liten grad som aktive aktørar i novellene. I ei samanlikning av dei vil det vere interessant å spørje: Kva stilling tek døtrene til tradinga?

For å forstå og ta del i korleis mødrene vil at døtrene skal kjenne regionen, må vi forstå betydninga dei sosiale overføringane og regionen spelar mellom generasjonane. Denne forståinga legg vi til grunn for å tolke stadsperspektiva hjå Eikemo.

Hensikta med å samanlikne døtrene kan overførast til arbeidet med å lese noveller i klasserommet, der lesarane sine ulike bakgrunnar vil kunne påverke forståinga både til det meir opne og det lukka. Ein må difor vere bevisst rolla som leselærar. Aamotsbakken og Knutsen (2011, s. 144) skisserer tre former for lesarposisjonar for kva interaksjon lesarar kan ha med teksten: *Den bekreftande lesaren* (som identifiserer seg med historia, korleis kulturarven er formidla), *den utforskande lesaren* (som sjølv må skape samanhengar til det som vert fortalt) og *den konfronterande lesaren* (som opplever innhaldet fragmentert).

Lesinga mi av teksten er prega av at eg kjem frå Hardanger og har opplevd korleis ulike slektsledd bidreg til å skape bunad. Eg er ein *bekreftande lesar*, men òg ein lesar som treng å utforske andre lesarhorisontar enn dei livserfaringane eg har med meg frå før. Klasserommet vil ikkje alltid innehalde bekreftande lesarar. Ved å samanlikne oss sjølve og utforske døtrene får vi eit innblikk i korleis menneske ser omverda frå ulike posisjonar.

Amalie kjem til Hardanger utan eigne erfaringar med staden, medan Sunniva bur der. Sunniva har difor ein annan tilgang til kulturen enn Amalie. Ho har fysisk kjennskap til regionen og har opparbeidd seg sosial kunnskap gjennom relasjonar, som familie og vener, og gjennom aktivitetar ho deltek i. Den kollektive minneoverføringa er noko ho forventar, slik det mellom anna kjem til syne i bunadstradisjonen, til dømes i si openheit for tradingansprosjektet:

– Har eg bunad? (s. 167).

– Skal eg prøve den no? (s. 167)

Sunniva forstår plassen sin i det kollektive, og er ein bekreftande lesar nettopp som medlem av regionen.

For Amalie vert regionen synleg gjennom kjenslene og minna til mora, og er difor mindre tydeleg. Mor vil vise dottera kven ho sjølv er og kva staden betyr for henne, men dei kollektive minna har ikkje same verknad som dei personlege. Amalie er motvillig til turen mora har teke henne med på, og møter det heile med ei konfronterande haldning: «Kva er poenget?» (s. 9), noko som i mors forståing gjer henne til eit skuggemenneske: «Ho er heilt tom i blikket» (s. 10). Forteljaren skildrar ei ung jente som rett og slett føyer seg av motlausheit:

Amalie slår demonstrativt ut med armane over for denne for henne meiningslause staden å stoppe, men ho gidd ikkje spørje kva poenget er lenger. Ho berre baskar med armane. (s. 12)

Endringa på slutten kan tolkast som at Amalie har gått frå å vere motvillig og konfronterande til å utforske. Ho har møtt noko i mora og turen som skapar endring hos henne. Bileta ho tek, tyder på at ho sjølv ønskjer å skape meining rundt seg sjølv og staden ho besøker.

Novellene til klasserommet

Å skape opplevingar med novellene i klasserommet handlar om å leggje til rette for møtet mellom novellene og lesarane. Novellene «Vent litt her» og «Ei sjel og ei skjorte» er tekstlege univers som på ulike måtar inviterer til å utforske staden. Den litterære geografen er ute etter både geografisk definerte stader og dei meir konseptuelle (Samoilow, 2022, s. 2). Mødrene og Moster nemner fleire definerte stader i Hardanger – stader ein køyrer forbi, og stader der bunadsdelar kjem frå. I dette ligg det eit didaktisk oppdrag. Å plote inn stadnamna på eit kart vil bidra til å visualisere og skape oversikt over Hardanger. I «Vent litt her» vil kartet visualisere den ytre handlinga, sjølve køyreturen. I «Ei sjel og ei skjorte» visualiserer kartet forholdet mellom stad og tradisjon. Dermed opnar kartlegginga for ei forståing av den geografiske regionen som både ein skapar av samtida og som er historisk bunde saman.

Natur og konstruksjonar utvidar innhaldet frå det topografiske kartet. Kontrasten mellom garden og Block Watne-huset konseptualiserer sosiale skilnader. Skildringar av natur og region utvidar perspektivet på kva det inneber å bu på ein stad. Å skape tematiske kart som ein del av lesaropple-

vinga i klasserommet gjer elevane til aktive stadgranskarar – ein aktivitet som stimulerer mentalisering, der lesaren set seg inn i buformene til karakterane.

For å halde ein stad levande, trengst det kroppar som held liv i staden (Casey, 2010, s. 108). Og kroppar brukar mellom anna verbalspråk som interaksjon. Språk er forankra i ulike kontekstar, og språkleg samhandling avslører koplingar til regionen. Nærlesing av ord gjer at vi kan utforske og oppdage ord som kan knytast til regionen, men òg til sosiale konstruksjonar og buformar. Ord og frasar som beskriv geografien og lokal verksemd fungerer òg metaforisk, til dømes: vinterbunad, vest (s. 168), stakk, søljer og bringedukar (s. 170), og eit vove belte (s. 170), fjorden (s. 175), odel (s. 164) og moster, epletre (s. 14), bløminga (s. 14) og å bli ein vakker epleblom (s. 174), lenestol med utskjeringar (s. 19), «– og her er det altfor smalt til å kome forbi» (s. 16) eller i ei lengre utgreiing som til dømes denne: «Å vere på desse vegane handlar ikkje om at du kan møte kva for ein idiot rundt neste sving. Det kan når som helst rase frå fjellsidene også. Om berre folk hadde visst! Hadde folk visst kor mykje rote fjell og lause steinar som finst over oss, var det ingen som hadde tor å køyre her ...» (s. 19).

Å undersøkje ord og tekstutdrag handlar om å utvikle språkleg medvit, «korleis makt og ideologi ligg innebygd i tekstar og kva effekt tekstar kan ha på sosiale relasjonar og måten vi menneske oppfattar og forstår verda på» (Veum og Skovholt, 2020, s. 19). Ved å reflektere over kva ord du treng hjelp til å forstå, og kva for ord eller utdrag som gjev deg kjennskap til tradisjonar, blir den utforskande lesarposisjonen synleg. Slik oppnår ein større forståing av både skrivemåten til forfattaren og får nærare innsikt i korleis orda også er sentrale i tradisjonsoverføringa og nærleiken til staden.

Samanlikninga av døtrene og framstillinga av mødrene og moster viser at individa har svært ulike forståingar av ein region – frå å kome inn i ein region til å bu der, frå å ha djupe røter til ikkje å ha røter i det heile. Dette kan med fordel utnyttast som ei kroppsleg oppgåve i klasserommet. Lesinga er ein persepsjon av teksten og set ein sansande kropp i rørsle (Casey, 2010, s. 94). På golvet, men òg på papir, kan kjensler til regionen gjenskapast. Om ein set stadnamnet i midten og gjev elevar roller som litterære karakterar: Kor vil du som lesar plassere karakterane si eiga oppleving og identifikasjon med regionen i høve til sentrum? Kven vil stå nærast? Og kven står lengst unna? Kven identifiserer du deg med, og korleis eller kvifor? Ei slik litterær kartlegging vil ha overføringsverdi til å undersøkje andre regionar (heimstadar) og til å produsere eigne tekstar med motiv frå eigen region.

Novellene sine likskapar i komposisjon forsterkar forståinga av litterære verkemiddel. Eit kritisk blikk på traderinga kan òg granskast gjennom dei språklege trekka. Gjennom verkemiddel som kontrast og samanlikning skriv Eikemo fram at traderinga ikkje er eindimensjonal, og at det å leggje verdi i traderinga er å gje noko anna mindre verdi: Moster Kari i «Ei sjel og ei skjorte» er entusiastisk, medan mora har ei isande kjensle som hogg tak i henne (s. 163). Mora i «Vent litt her» forstørrar eigne perspektiv på Hardanger med «dette vil alltid vere vakkert og heftig» (s. 10), samstundes som ho trekkjer ned landskapet på Nordmøre som «skrint og keisamt, typisk kystlandskap» (s. 11). Tolkninga av språklege trekk bidrar til å diskutere verdiar som ligg i traderinga: kva makt som ligg i det kollektive, det å delta i fellesskapen, og kva det inneber å velje ein verdi – og kva som kan skje om ein vel vekk noko anna.

Avslutning

Karakteren av «staden» er summen av den geografiske avgrensinga, dei stofflege føresetnadene og folket og deira oppfatning og samhandling med kvarandre. Nærlesingar av dei to *Hardanger*-novellene til Marit Eikemo viser korleis kollektive minne lettare blir tradert til neste generasjon enn dei individuelle minna. Mor/tenåringsmotivet forstørrar traderinga som ei sosial forståing av regionen. Samanlikninga av novellene legg til rette for å diskutere korleis menneske skaper liv på ein stad, og mellom oss. Likskapen i motiv, synsvinkel, miljø og tematikk gjer at novellene òg eignar seg i klasserommet for å styrkje sjangerforståinga. Lest med eit individperspektiv ser vi at dei ulike karakterane har svært forskjellige forståingar av kva «staden» er. Slik vil dei to novellene av Marit Eikemo representere ei fornying av omgrepet *heimstaddiktning*, der individa sjølve vert medskaparar av staden.

Referansar

- Alexander, N. (2015). On Literary Geography. *OJS/PKP*, Vol. 1, No. 1, 3-6.
- Amdam, M. (2018). Litterære vennskap – Marit Eikemo og Frode Grytten [Audio-podcast-episode]. I BOB-podcast. #118: Litterære vennskap - Marit Eikemo og Frode Grytten – BOBcast Podcast on Spotify](<https://open.spotify.com/episode/4IvHJAcF6ciVq7MJqXHEJa>)
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Berg, S. (2021). Marit Eikemo: Å skaffe seg rom gjennom skrivinga [Audio-podcast-episode]. I Skrivesnakk. 4. Marit Eikemo: Å skaffe seg rom gjennom skrivinga – Skrivesnakk [Podcast på Spotify] (<https://open.spotify.com/episode/35XvUQmIpFytc2cJxskmt8>)
- Boasson, & Johnsen. (2020). *Hamsuns litterære geografi*. <https://doi.org/10.7557/13.5725>
- Brumo, John. (2024). Bygda som postruralt landskap i Marit Eikemos *Hardanger* (2019). *European Journal of Scandinavian Studies* <https://doi.org/10.1515/ejss-2024-2020>
- Casey, E. S. (2010). «Hvordan man kommer fra rommet til stedet på ganske kort tid.» I: A-M. Mai og D. Ringgard (red.). *Sted*. (s.83–128). Aarhus Universitetsforlag
- Eikemo, M. (2019). *Hardanger: noveller*. Samlaget.
- Eikemo, M. (2008). *Samtidsruinar*. Spartacus.
- Eikemo, M. (2024). *Vi er brødrene Eikemo: roman*. Samlaget.
- Eriksen, A., & Selberg, T. (2006). *Tradisjon og fortelling: en innføring i folkloristikk*. Pax.
- Fidjestøl, B. Aarnes, S. A., Longum, L., Stegane, I., Aarseth, A., Kirkegaard, P., (1996). *Norsk litteratur i tusen år: teksthistoriske linjer: Vol. nr 97* (2. utg.). Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag
- Goga, N. (2015). *Kart i barnelitteraturen*. Portal.
- Hauge, E.R. og Legreid, H. (2022). Skapelsesberetninger [Audio-podcast-episode]. I BOB-podcast. Skapelsesberetninger – Marit Eikemo – BOBcast | Podcast på] (<https://open.spotify.com/episode/0JhwptAPbwZvIV2gVz5IfQ>) Spotify
- Massey, D. (2010). En global fornemmelse for sted. I A-M. Mai og D. Ringgard (red.). *Sted*. (s.129–148). Aarhus Universitetsforlag
- Mai, A-M. og Ringgard, D. (2010). Introduktion. I A-M Mai og D. Ringgard (red.). *Sted*. (s.7–34). Aarhus Universitetsforlag
- Nordstoga, S. (2013). *Livshistorier på landsmål : Andreas Austlids Lesebok for folkeskolen : eit lesebokprogram blir realisert*. Novus.
- Samoilow, T. K. (2022). Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur. *Nordlit*, 48, 1–13. <https://doi.org/10.7557/13.6375>
- Utdanningsdirektoratet. (2025). *Læreplan i norsk (NOR01-07). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07>
- Veum, A., & Skovholt, Karianne. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B., & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori: om leseteorier og lesing*. Gyldendal akademisk.

Del 3

Novellen i nye medier

Nergaard, S. (2025). Novellen *Grisen* av Lars Saabye Christensen og dens adaptasjon. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 209–227). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650911>

11

Novellen «Grisen» av Lars Saabye Christensen og dens adaptasjon

Siri Nergaard

Sammendrag: Kapitlet analyserer novellen «Grisen» (2004) av Lars Saabye Christensen og novellefilmen «Grisen» (2008) av Dorte Warnøe Høgh som er en adaptasjon av novellen.

På et sykehusrom utspiller det seg et kulturmøte mellom motstridende holdninger til bildet av en gris. Mens hovedpersonen, en eldre mann som skal opereres, finner trøst og glede i tegningen av grisen, opplever familien til medpasienten den samme tegningen som støtende.

Med tanke på at både novellen og novellefilmen kan egne seg til ulikt arbeid i skolen, undersøker jeg tre forskjellige tilnærminger og spør om de kan kombineres eller anvendes hver for seg. Den første er tematisk og analyserer hvordan novellen kan brukes til refleksjon rundt kulturmøter, mens den andre tar for seg novellens struktur og sjanger. Den tredje tilnærmingen analyserer novellefilmen og vurderer hvordan den som adaptasjon forholder seg til forelegget.

Nøkkelord: novelleteori, kulturmøter, adaptasjon

Abstract: The chapter analyses the short story «Grisen» by Lars Saabye Christensen and the short film with the same title by Dorte Warnøe Høgh, which is an adaptation of the short story.

A culture meeting between contrasting mentalities regarding the picture of a pig takes place in a hospital room. While the protagonist, an elderly man who is going to be operated, finds consolation and joy in the picture of the pig, the other patient's family finds the picture offensive.

Considering that both the short story and the short film can be apt for use in education contexts, I explore three possible analysis perspectives and ask whether they can be combined or used separately. The first perspective is thematic and analyses how the short story can be used for reflection on culture meetings, while the second considers the short story from the point of view of genre and structure. The third perspective analyses the short film and discusses how it can be considered an adaptation of the short story.

Keywords: short story theory, culture meetings, adaptation

Innledning

I dette kapitlet skal jeg analysere novellen «Grisen» av Lars Saabye Christensen, fra novellesamlingen *Oscar Wildes heis* (2004), samt adaptasjonen «Grisen», en novellefilm av Dorte Warnøe Høgh (2008).

Jeg vil undersøke hvordan man kan lese og analysere novellen og novellefilmen både tematisk, sjangermessig og som adaptasjon. Kan de tre tilnærmingene kombineres, eller kan de også anvendes hver for seg i ulike undervisningssammenhenger? Tematisk sett er «Grisen» relevant for flere av de tverrfaglige temaene i dagens læreplan, særlig for demokrati og medborgerskap. Litteraturteoretisk vil jeg knytte temaet til postkolonialistisk kritikk og ideen om litteratur som en form for kontaktsone.

Videre egner novellen seg til mer sjangerorientert arbeid, da den på mange måter er representativ for de fleste typiske trekkene som kjennetegner en novelle. Her vil jeg vise til det sjangerteorier sier om novellen. Til slutt analyserer jeg adaptasjonen av novellen. Novellefilmen «Grisen» er en svært vellykket adaptasjon, og både av kvalitetshensyn og fordi den er kort, egner den seg godt i undervisningssammenheng. Den gir anledning til å analysere hva som skiller tekst og film, og hva som særpreger de ulike semiotiske uttrykksformene. I denne delen vil jeg fortrinnsvis anvende adaptasjonsteori.

I undervisningen vil jeg hevde at de tre tilnærmingene kan kombineres på ulike måter, og at det ikke alltid er nødvendig å inkludere alle. Man kan for eksempel konsentrere seg om enten novellen eller novellefilmens handling når man arbeider med skolens overordnede tverrfaglige temaer. Andre ganger kan man bruke novellen i arbeid med litterære sjangre, eller analysere filmen som en adaptasjon av novellen.

Saabye Christensens novelle «Grisen» har tidligere vært inkludert i enkelte læreverk, men er ikke å finne i de nyeste utgivelsene etter 2020. «Grisen» inngår imidlertid for nivå tre i den omfattende nettressursen *Leseverktøy*, som er tilknyttet *Intertekst* <https://leseverktoy.app.fagbokforlaget.no/2/6>. Ellers foreligger det, så vidt meg bekjent, ingen tolkninger av denne novellen, men analysen til Sylvi Penne (2010, s. 194–198) av Saabye Christensens novelle *Den misunnelige frisøren* (1997) kan være relevant å forholde seg til, også fordi den behandler adaptasjonen av den samme novellen (2004).

Også Engelstad (1995) tar for seg adaptasjoner av tekster av Saabye Christensen, riktignok romaner, og presenterer en detaljert analyse av adap-

tasjonen *Herman* (1990) av romanen med samme tittel, som kom ut to år tidligere (1988). Begge bidrag er dessuten viet didaktiske vurderinger og anvendelsesmuligheter i skolen, noe som gjør dem spesielt relevante i denne sammenhengen.

Også utenfor skolen ble «Grisen» mye lest under og i etterkant av den såkalte karikaturstriden som fant sted i 2005. Novellen, som var utgitt året før, berører både bildeforbudet i islam og grisen som uren, og ble derfor ofte tolket som nærmest å foregripe den etterfølgende striden.¹ Da det er omkring 20 år siden karikaturstriden pågikk, og den ikke oppleves som like aktuell i dag, vil denne analysen ikke legge vekt på de mulige parallellene mellom novellen og striden.

Adaptasjonen av «Grisen» inngår, så vidt meg bekjent, ikke i noen av dagens læreverk, og jeg har heller ikke funnet noen norske analyser av filmen. Filmen har dessuten ikke vært distribuert i Norge, så den er relativt lite kjent, selv om den er tilgjengelig gratis på YouTube.² At filmen er dansk, og at den ikke er tekstet til norsk, mener jeg kan utnyttes positivt i undervisningen, for eksempel med tanke på at det i kompetansemålene i norsk for LK20 etter 7. trinn inngår lesing på nabospråkene svensk og dansk.

Etter et kort sammendrag av novellens handling vil kapitlet følge den samme rekkefølgen som presentert over i forbindelse med de tre tilnærmingene, altså først med en del om *handling og tema*, deretter om *novellens sjangertrekk og struktur*, og til slutt om *adaptasjonen av novellen*.

1 Radioprogrammet «Verdibørsen» på NRK P2 hadde i 2006 et innslag om «Grisen», med intervju med Lars Saabye Christensen, da de diskuterte den aktuelle karikaturstriden. Radioteatret satte også opp et hørespill av novellen samme år. Programmene er ikke lenger tilgjengelige for publikum. Marita Eri Mo opplyser om disse radioprogrammene i sin masteroppgave fra 2018.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=MwkF1JbcXUk>

Novellens handling og tema

Handlingen

I novellen «Grisen» blir 78 år gamle Asbjørn Hall innlagt på sykehus for å opereres i tarmen. I løpet av de tre dagene alene på et tomannsrom i forkant av operasjonen, finner han selskap og hygge i å se på et bilde som henger på veggen: en barnetegning av en blid gris med «en ekstra krøll på halen» (s. 46).³

Når Asbjørn Hall – både fornavn og etternavn oppgis konsekvent gjennom hele novellen – kommer tilbake til tomannsrommet etter operasjonen, har det kommet en pasient til, og han hører det snakkes lavt bak skjermbrettet på et språk han antar er urdu. Det som imidlertid opptar Asbjørn Hall, er at bildet av grisen på veggen er borte. Han ber innstendig om at det skal komme tilbake, men får bare unnvikende svar fra sykepleieren. Sykehuset «løser» problemet ved å henge opp et bilde av en elg i solnedgang. Det viser seg at det er sønnen til medpasienten som har tatt ned bildet av grisen. Asbjørn Hall blir svært opprørt over at det tas hensyn til den andre pasienten, men ikke til ham.

Dette fører til at han ringer datteren sin, som han ikke har hatt kontakt med på lenge, for å få hjelp siden hun er advokat. Han får henne til å henge opp den klønete tegningen av en gris han selv har tegnet, som erstatning for den som er fjernet, men medpasientens sønn tar den umiddelbart ned. Etter denne episoden griper advokatdatteren inn, og det oppstår en konfrontasjon mellom henholdsvis datter og sønn. Det store spørsmålet blir hvilket «ubehag» som skal veie tyngst, og diskusjonen tilspisser seg med anklager begge veier.

Konfrontasjonen avbrytes brått av sykehusdirektøren: Visittiden er over, og familiemedlemmene må gå. Igjen ligger de to pasientene, og endelig, der ingen hensyn har vunnet over andre, kan de møtes og snakke for første gang. Medpasienten, som heter Aslam, forteller at han har blitt operert for grønn stær, men at han fremdeles er blind. Novellen har med andre ord en svært overraskende slutt, og i den aller siste setningen ber Aslam Asbjørn Hall om å gjøre ham en tjeneste: «Fortell meg likevel hva jeg ikke kan se» (s. 59).

3 Alle sidehenvisninger til novellen gjelder novellesamlingen *Oscar Wildes heis* utgitt i serien Cappelen's utvalgte i 2005.

Tema

Hovedtemaet i novellen er det vi kan kalle «kulturmøte», idet ulike kulturelle holdninger møtes og danner utgangspunktet for konflikten som utspiller seg. Det er motstridende religiøse konvensjoner som er utslagsgivende, eller snarere én religiøs konvensjon som møter en ikke-religiøs konvensjon. Novellen illustrerer hvordan ulike overbevisninger, normer og verdier kan føre til konflikt og polarisering, men også hvordan slike møter kan bidra til at man forstår hverandre bedre, og kanskje respekterer hverandre mer, på tross av forskjeller. Muligens kan de til og med bidra til å relativisere hele utgangspunktet for konflikten. For at dette skal skje, må man imidlertid møtes på ordentlig, kanskje på et sykehusrom.

Kulturmøtet kan settes i relasjon til spørsmål om makt og maktrelasjoner, slik det diskuteres innen postkolonialistisk teori. I denne sammenhengen kan novellen leses som et eksempel på den «kontaktsonen» som ifølge Tonje Vold kan forekomme i litteratur, der «atskilte kulturer kolliderer og brytes mot hverandre» (2019, s. 21). Det interessante ved tanken om kontaktsonen, et begrep Vold henter fra Mary Louise Pratt (2008), og som gjør det spesielt relevant i relasjon til denne novellen, er at den består i gjensidig kulturell påvirkning, gjerne med «utilsiktede utslag» (Vold, 2019, s. 21). Kontaktsonen understreker at når ulike personer, grupper og holdninger møtes, skjer det noe uforutsigbart, og selv om maktrelasjonen mellom majoritet og minoritet er ubalansert, er påvirkningen gjensidig.

Det kan også være interessant å vurdere novellen som representativ for et postnasjonalt og transkulturelt perspektiv, der virkeligheten ikke bare belyses innenfor et lukket kulturunivers, men snarere som en scene der ulike universer møtes og konfronteres med hverandre (Vold, 2019 og Oxfeldt, 2012).

Mens novellens hovedperson finner glede, selskap og til og med trøst i tegningen av en gris, mener medpasientens sønn at bildet av en gris er «meget ubehagelig» for hans far. «Ubehaget» skyldes at den islamske religionen anser griser som urene dyr man skal unngå å komme i kontakt med, og som det er forbudt å spise. I islam er det dessuten forbudt å avbilde Allahs skaperverk.

Mens en gris – særlig den på bildet – er helt uskyldig for hovedpersonen, oppfattes den som ubehagelig og støtende av medpasientens sønn. Medpasienten selv uttaler seg imidlertid aldri om bildet, naturligvis også fordi han ikke kan se det, slik vi oppdager i novellens overraskende slutt.

Det er verdt å merke seg at det er stor kontrast i motivasjonen for og mot bildet av grisen. Hos Asbjørn Hall gir synet av grisen ikke bare glede og trøst, men setter også i gang en sterk følelsesmessig prosess der han hensettes til barndommen. Hos medpasientens sønn vekker derimot bildet utelukkende negative reaksjoner, som avsky og ubehag.

Har de to motstridende motivasjonene like stor verdi, eller burde den ene veie tyngre enn den andre? Hvem er det som skal tas hensyn til? Er det den ene eller den andres syke far som har mer rett enn den andre? Og de to fedrene har jo også to ulike maktposisjoner i samfunnet: Asbjørn Hall tilhører majoriteten, mens Aslam tilhører minoriteten. Er Asbjørn Halls ønske bare en irrasjonell fiks idé, et uttrykk for egoisme og vranghet? Har religiøse konvensjoner en rasjonell forankring som uansett må respekteres? Og skal slike konvensjoner alltid respekteres, også i kulturer der de representerer en minoritets holdning?

Slike og lignende spørsmål kan være interessante å diskutere i klasserommet, og de kan være spesielt relevante i forbindelse med arbeid med demokrati og medborgerskap, der nettopp spørsmål om like rettigheter, rettferdighet og medbestemmelse er sentrale. Medborgerskap kan belyses i sammenheng med mangfold. Diskusjon rundt temaer som ytringsfrihet og religiøs sensitivitet er også egnet med utgangspunkt i denne novellen.

Selve bildet, eller snarere bildenes funksjon i novellen, er også verdt å reflektere over. Bildet av grisen er en barnetegning som nærmest per definisjon må anses som uskyldig. Bildet av grisen erstattes av en elg i solnedgang, som igjen, nærmest per definisjon, er kitsch: «en reproduisert hån som påminnet ... om hans egen skrøpelighet og livets dårlige smak når det går mot slutten» (s. 49).

Bilder har åpenbart makt til å utløse sterke følelser, enten det er trøst, hån eller ubehag. Hva er bilder i stand til å gjøre som kanskje ikke ord kan på samme måte? En diskusjon rundt bildets funksjon kan utvides når novellens ord og filmens bilder sammenliknes som grep rundt nettopp bildet.

Novellen egner seg til refleksjon og debatt også fordi den ikke presenterer virkeligheten som svart-hvitt. Det er snarere kompleksiteten, men ikke umuligheten, i kulturmøter som kommer frem, og ingen part har åpenbart verken rett eller feil. Den nesten latterlige konflikten rundt tegningen av en gris kan dessuten bidra til interessante diskusjoner rundt tabuer generelt.

For gris er jo heller ikke et helt nøytralt uttrykk i norsk kultur, og brukes gjerne for å beskrive en persons dårlige oppførsel, moral eller spisevaner. I den sammenheng er det verdt å merke seg at Asbjørns advokatdatter beskriver sin klient som «et svin» (s. 53).

Mens konfrontasjonen rundt bildet av grisen, og hvem som skal tas hensyn til, utgjør hovedtemaet og hovedkonflikten i novellen, finnes det flere undertemaer som også kan være interessante å analysere.

Gjennom å belyse synsvinkel og perspektiv kan man vurdere hvor ulikt de forskjellige personene i novellen beskrives. Selv om fortelleren er allvitende, er synsvinkelen utelukkende fra Asbjørn Halls ståsted, ettersom han er den eneste personen leseren får innblikk i tankene til. Han er også den eneste som blir detaljert beskrevet når det gjelder personlighet, tanker og følelser.

De øvrige personene i novellen, som sykepleier Marte eller legen som opererer ham, fremstår som mer diffuse rollefigurer, utelukkende definert gjennom sin profesjon. Den andre pasienten, Aslam, som vi for øvrig aldri får vite etternavnet til, blir ikke beskrevet i det hele tatt, der han ligger bak skjermbrettet i total stillhet. Men han er omkranset av en rekke mennesker, «den pakistanske familien», som blir beskrevet kollektivt: «tre menn med åpne, hvite skjorter, og tre kvinner, sannsynligvis moren og to døtre, alle dekket med sorte sjal» (s. 47).

Når Aslam skal opereres, blir han trillet ut, «fulgt av familie, venner, barn, imamer, naboer, gjester og gud vet hvem, en stor og trøstende klagesang som forsvant nedover korridoren og til slutt ble borte i den norske anestesi» (s. 53–54).

Det er ingen tvil om at beskrivelsen av Aslams familie er stereotyp og bekrefter fordommer mot innvandrersfamiliers typiske oppførsel. Kontrasten til Asbjørn Hall og hans mangel på ledsagere og nær familie er markant: Selv om Aslams families tilstedeværelse sikkert er uttrykk for omtanke og varme – noe Asbjørn Hall selv ikke mottar – skildres den som overveldende, «gjester og gud vet hvem» og fremmed, «trøstende klagesang» (s. 53).

Hvordan skal vi forstå den store kontrasten mellom de detaljerte beskrivelsene av Asbjørn Hall på den ene siden og de stereotype og overfladiske beskrivelsene av Aslams familie på den andre? Kanskje kontrasten er så sterk at leseren reagerer på den og dermed etterlyser et mer nyansert bilde. Kanskje blir leseren konfrontert med sine egne stereotypier og oppdager at virkeligheten må være mer sammensatt. Dette understrekes av den mer utførlige

beskrivelsen av Aslams sønn, idet han er «på vei ut, med en bok i hånden» (s. 55): «Han hadde sort, kortklippet skjegg, mørk dress, hvit skjorte, og tykke, runde briller» (s. 55).

Denne beskrivelsen er mindre stereotyp og legger grunnlaget for det som skal vise seg å være en svært høflig og tålmodig mann, som er overbærende overfor Asbjørn Halls datters aggressive og sarkastiske utsagn. Disse ulike momentene i kulturmøtet som utspiller seg i novellen, kan diskuteres gjennom et postkolonialistisk perspektiv der representasjonen av «den andre» står sentralt. «Den andre» er den fremmede, en som ikke er en av «oss», en som nettopp ved å være fremmed gjerne oppleves som truende.

Hvordan kan vi forstå den stereotype beskrivelsen av Aslams familie? Igjen, hvem har definisjonsmakten? Hvordan kan novellen leses som en kontaktsone der partene påvirker hverandre gjensidig, men uforutsigbart?

Novellen åpner for andre analytiske perspektiver i kryssningen mellom det tematiske og det formmessige, idet den gjør utbredt bruk av ironi og humor. Både i personlighetsbeskrivelsene og i beskrivelser av ulike hendelser, er det ofte et skjevt blikk som gjør dem og situasjonene komiske. Novellen kunne fortjene en analyse av de språklige virkemidlene som anvendes for å fremkalle slike komiske effekter. Disse er spesielt interessante med hensyn til sammenligningen mellom novellen og novellefilmen, ettersom beskrivelsene som skapes gjennom språket og subtile ord- og stilvalg, er nettopp sider ved teksten som vanskelig lar seg adaptere til et annet medium.

Åpningsscenen i novellen er spesielt rik på slike ironisk-komiske beskrivelser av hovedpersonen Asbjørn Hall. De er med på å gi ham en helt egen personlighet:

Det er en nøktern og pragmatisk, og kanskje til og med litt kynisk person som blir beskrevet, et inntrykk som forsterkes av at han innser at de må «grave møkka ut av ham», «sy rompa sammen» og at han «aldri hadde klagd» (s. 45). Hvordan blir denne Asbjørn Hall, som disse beskrivelsene lar leseren så tydelig se for seg, visualisert i adaptasjonen? Makter det typisk visuelle mediet å gi en så tydelig personlighetskarakteristikk? Eller hvordan kompenserer det for dette med andre semiotiske ressurser?

Novellens sjangertrekk og struktur

Sjanger

«Grisen» følger novellens klassiske komposisjon, med en åpning der personer og miljø presenteres, en midtdel der konflikten utspiller seg gjennom et vendepunkt, og en avslutning der konflikten løses.

Også på flere andre måter er «Grisen» en «typisk» novelle. Vi kan nærmest krysse av på mange av de trekkene som man i sjangerteori viser til for å beskrive novellen. Det gjelder for eksempel persongalleriet, som er begrenset: Alt foregår rundt hovedpersonen og de få personene han forholder seg til – sykepleieren, datteren og medpasienten. I tillegg kommer medpasientens sønn og sykehusdirektøren.

Et annet typisk novelletrekk er at den utspiller seg over relativt kort tid: I dette tilfellet dreier det seg om fire til fem dager. Handlingen foregår også innenfor et begrenset miljø: Alt finner sted på dobbeltrommet på sykehuset. Handlingen utvikler seg helt kronologisk, en kronologi som understrekes av at novellen åpner med å fastsette datoen for handlingens start. Gjennom novellen opplyses det om hvor mange dager som er gått, og om at noe skjer dagen etter noe annet. Tilbakeblikk eller andre grep som utvider tiden i novellen, er sjeldne, og frempek, som regnes for å være et vanlig trekk i novellen, uteblir imidlertid her.

Også avslutningen følger novellesjangerens typiske trekk med en overraskende og samtidig åpen slutt. I «Grisen» er det svært uventet at det viser seg at medpasienten er blind, siden nettopp ubehaget som konflikten utspiller seg rundt, er visuell. I tillegg kommer enda en overraskelse: at medpasienten ber Asbjørn Hall om å fortelle det han ser. Aslam trenger hjelp fra Asbjørn Hall, noe som viser at ikke bare konflikten mellom dem er løst, men at den egentlig aldri fantes.

Fortelleren i novellen er auktorial, det vil si at hen står utenfor teksten og forteller om hendelsen fra et allvitende tredjepersonsperspektiv, for øvrig et ganske vanlig trekk ved noveller. Synsvinkelen er imidlertid intern, ettersom hendelsene oppleves fra hovedpersonens ståsted, og det er hans tanker og følelser leseren innvies i. Det som er litt mindre vanlig, er – som nevnt over – at handlingen gjengis i fortid. Dette gir mer en følelse av at fortelleren vil fortelle en historie som er avsluttet, som hen har vært vitne til, og mindre et inntrykk av at fortelleren er med i hendelsene som en «flue på veggen». Effekten av en in medias res-fortelling, der leseren kommer rett inn i en handling, blir dermed noe dempet.

Struktur

I «Grisen» presenteres alle de vesentlige elementene i novellen umiddelbart, allerede på første side, og i løpet av de aller første linjene. Novellen åpner altså in medias res, om enn i fortid, der hovedpersonen «ble lagt inn på et sykehus» (s. 45). Det er umiddelbart klart at hovedpersonen er Asbjørn Hall, og i løpet av novellens første setning får vi vite hvor gammel han er, at han er på sykehuset for å bli operert i tarmen, i hvilken by og hvilken dato han ble lagt inn på sykehus. I den første, riktignok veldig lange setningen, får leseren en rekke faktaopplysninger om hovedpersonen, i tillegg til den rike personlighetsbeskrivelsen som ble kommentert over.

Allerede på første side blir det også klart hvorfor novellen heter «Grisen», og hvilken gris det dreier seg om. Det blir tydelig at barnetegningen av en munter gris skal ha en viktig rolle i novellen: I løpet av de tre døgnene han tilbringer i sykesengen i påvente av å bli operert, var det tegningen av grisen «han satte mest pris på» (s. 45). Rammene for hele fortellingen er lagt på bordet på første side: hvem, hva, hvor og hvorfor er på plass.

Handlingen utvikler seg vekselvis gjennom dialoger og beskrivelser. Beskrivelsene er ofte begrenset til å skape overganger, for eksempel når det er en ny dag, eller for å beskrive hvordan særlig Asbjørn Hall reagerer på hendelser eller hva han tenker. Andre ganger fungerer beskrivelsene som forklaringer, som når Asbjørn Hall venter på at datteren skal komme og er så fylt av «fortvilelse og forlegenhet og motvilje» at han gjerne kunne «avgå ved døden nå og stedes til hvile i all stillhet, det hadde vært det beste» (s. 51). Typisk nok går denne beskrivelsen over i en indre monolog som nettopp forklarer hvor fortapt Asbjørn Hall føler seg.

Vendepunkt

Vendepunktet i en novelle kalles gjerne en begivenhet og kan gjerne være «usedvanlig, uhørt eller ekstraordinær», hevder Bjørkøy i boken om *Norske noveller* (2023, s. 17). Det er vanlig at vendepunktet i en novelle finner sted helt på slutten, der handlingen «kulminerer» som en overraskende hendelse (Bjørkøy, 2023, s. 127). Ut fra en slik beskrivelse er det naturlig å anse novellens siste utsagn, uttalt av Aslam, som vendepunktet. Det at han er blind, setter hele konflikten rundt et bilde som altså må sees, i et helt nytt og overraskende lys.

En novelle kan imidlertid ha flere vendepunkt, og her kan vi si at det finner sted i øyeblikket der Asbjørn Hall oppdager at bildet av grisen er forsvunnet. Dette er også et punkt i fortellingen der alt endrer seg: Etter tre dager alene på tomannsrommet, inntreder det en slags pause i handlingen der Asbjørn Hall er ute av rommet og blir operert. Tilbake på rommet kan handlingen fortsette igjen, nærmest der den slapp, men alt er annerledes nå: Asbjørn Hall er ikke lenger alene på rommet, en annen pasient ligger i sengen ved siden av bak et skjermbrett, det snakkes et fremmed språk. Men alt dette virker uvesentlig. Det som opptar Asbjørn Hall, er at bildet av grisen er borte: «Grisen hans hang der ikke mer» (s. 46).

Denne overraskende og uventede hendelsen kan sammenlignes med «uroen» som Penne skriver om apropos novellens egnethet til undervisning (2010, s. 179). Uroen oppstår gjennom det uvanlige som skjer, og fungerer som et vendepunkt fordi den radikalt endrer og bestemmer det videre hendelsesforløpet.

Novellens slutt, med Aslams første og eneste replikk, er åpen og inneholder, som mange andre noveller, «et uventet sluttpoeng» (Bjørkøy, 2023, s. 133). Det åpne stimulerer til ulike tolkninger, men også til hypoteser om hvordan fortellingen kan utvikle seg videre. Som Bjørkøy (2023, s. 133) presiserer, kan slike åpne slutter tolkes som en tillitserklæring til leseren og hens evne til meddiktning og fullføring.

I klasserommet kan det være inspirerende å diskutere mulige utviklinger av det endelige og virkelige møtet mellom Asbjørn Hall og Aslam.

Adaptasjonen av novellen. Filmnovellen Grisen

I denne delen vil jeg konsentrere meg om adaptasjonen av novellen «Grisen» snarere enn om filmen som film. Det vil si at jeg ikke går inn på alle sider ved filmens handling og utvikling, og heller ikke på spesielle trekk ved for eksempel scener eller kameraføringer. Her er det adaptasjonen og dens relasjon til forelegget som er det vesentlige.

Film er et uttrykksmiddel som skiller seg sterkt fra en skrevet tekst, ettersom den er multimodal og benytter mange semiotiske ressurser samtidig:

bilde og lyd, ikke minst, som innebærer at vi *ser* personene som er beskrevet i teksten, vi *ser* dem i omgivelsene som i teksten kan være beskrevet, vi *hører* dem snakke, og vi *hører* andre lyder (kontentum), og kanskje også musikk. Personenes utseende og talemåte, sted og rom, som leseren av novellen har måttet forestille seg, blir nå konkrete, visualisert og lydliggjort. Det visuelle – bildet av grisen, det å se på bildet og det å ikke kunne se – som allerede har en vesentlig rolle i novellen, får i det visuelle mediet en annen og utdypet dimensjon.

Adaptasjonen av «Grisen», en dansk novellefilm av Dorte Warnøe Høgh (2008), har samme tittel og følger handlingsforløpet i novellen ganske nært.⁴ Ulikheter mellom tekst og film er helt nødvendige på grunn av de to forskjellige mediens egenskaper, mens andre endringer er gjort for å skape mer dynamikk og handling enn det vi finner i novellen. I motsetning til mange adaptasjoner som har romaner som forelegg, og som dermed må foreta en vesentlig seleksjon av handlingen, kan denne novellefilmen nærmest følge og gjengi handlingen i novellen i sin helhet.

Novellens såkalte kjernefunksjoner, altså de hendelsene som er avgjørende for at de etterfølgende skal finne sted (Engelstad, 2013, s. 55), er til stede i adaptasjonen. Vi kan si at novellens viktigste kjernefunksjon, som hele handlingen dreier seg rundt, er konflikten som utspiller seg rundt en tegning av en gris som blir tatt ned fra veggen på sykehuset. Motstridende interesser, én som krever at tegningen blir hengende og én som krever at den blir tatt ned, utløser i begge tilfeller – novelle og film – den sentrale konflikten, som i begge også utgjør et av handlingens vendepunkt.

Andre kjernefunksjoner, som at hovedpersonen befinner seg på sykehuset, deler rom med en medpasient med annen kulturell og religiøs tilknytning, at de to medpasientenes henholdsvis datter og sønn leder konflikten om hvem det skal tas hensyn til, samt den overraskende slutten, er alle inkludert i filmen. Novellens handling, eller diskurs, er med andre ord i stor grad sammenfallende i novelle og film, og sammenhengen er også den samme. Det er hovedsakelig mediemessige hensyn som gjør at diskursen i filmen enkelte steder utspiller seg annerledes enn i novellen.

4 Filmen, internasjonalt lansert som *The Pig*, ble i 2009 nominert til Oscar i kategorien «Best Short Film – Live Action».

Også såkalte satellittfunksjoner, det vil si de elementene som kan fjernes uten at det påvirker den grunnleggende strukturen (Engelstad, 2013, s. 53), er i stor utstrekning tilsvarende i novelle og film. Enkelte satellitter er imidlertid endret, sannsynligvis for å øke spenningsnivået. For som kjent, en mer dynamisk og fremdrivende dramaturgi er ofte vanlig i film (Penne, 2010, s. 174), og konfliktene er gjerne tydeligere. Også med hensyn til persongalleriet respekterer filmen novellens begrensede antall. De få personene som er lagt til i filmen, kan også defineres som satellitter, da de ikke endrer novellens grunnleggende struktur.

Apropos satellittfunksjoner er det interessant å merke seg at filmens anslag avviker fra novellens åpning, uten at dette altså påvirker den grunnleggende strukturen i novellen.

La oss se nærmere på nettopp anslaget, da det illustrerer grepene som gjøres i adaptasjonen for å tilpasse novellens fortelling, eller diskurs, til filmmediet. Anslaget kan dessuten tjene som eksempel på hvordan andre filmscener kan analyseres.

Her er det snakk om en satellittfunksjon som ikke finnes i novellen, ettersom den utspiller seg «før» novellens start og dermed utvider handlingen både i tid og rom: Asbjørn Hall, som nå har blitt til Asbjørn Jensen, en eldre mann med et noe usikkert uttrykk i ansiktet, sitter i baksetet på en drosje. Fra Asbjørns synsvinkel ser vi drosjesjåføren kjøre opp mot inngangen til sykehuset. I motsetning til novellens beskrivende åpning av en stillestående situasjon, har vi i filmen bevegelse og flere personer involvert: drosjesjåføren og senere sykepleieren i resepsjonen.

Vi ser også flere visuelle overganger som inkluderer forflytning fra inne (i drosjen) til ute (Asbjørn går fra drosjen mot sykehusets inngang), og deretter til inne igjen (Asbjørn presenterer seg i sykehusets resepsjon). Det mest bemerkelsesverdige i denne anslagsscenen er imidlertid den energiske rockemusikken⁵ som starter noen sekunder før første bilde vises, og som spilles med høyt volum mens drosjesjåføren slår takten med fingrene på rattet. Musikken er diegetisk, det vil si at den er en del av handlingen, noe som tydeliggjøres ved at musikken opphører idet drosjesjåføren slår av bilmotoren. Som i dette

5 Sangen som spilles, «Gi' mig Danmark tilbage» av Natasja, var svært populær i Danmark da den kom ut, samme år som filmen.

anslaget skal musikken gjennomgående ha en sentral semiotisk funksjon i filmen. Den skaper og understreker stemninger, som forvirring og usikkerhet her i anslaget, eller harmoni og glede i andre scener.

Anslaget er et eksempel på hvordan filmmediet utnytter sine særegne semiotiske ressurser til å gjengi novellens både handling og stemning. Musikken dominerer over de andre uttrykkene, både fordi den begynner før selve filmen, og fordi volumet er nærmest øredøvende til det brått avbrytes. Og sangen «Ey Danmark, hva' sker der for dig?»⁶ hensetter oss til Danmark, noe som bekreftes av filmens første replikk, uttalt av drosjesjåføren idet han snur seg mot Asbjørn: «Så er vi der». Ikke tilfeldig, vil vi tenke, ser sjåføren ut som en ikke-etnisk danske – et slags frempek til handlingens interkulturelle kontekst.

Både lydmessig og visuelt anvendes sykehusrommet, der mesteparten av filmen utspiller seg, aktivt: fra å være hvitt, stille og øde, og slik understreke at Asbjørn er alene og kanskje litt fortapt, til å bli befolket, møblert og tidvis nesten støyende etter at Aslam og hans familie har inntatt rommet. Den pragmatiske og nesten kyniske Asbjørn Hall vi ble kjent med gjennom beskrivelsene i novellen, fremstår snarere som en godmodig, litt usikker og nesten godtroende person.

Et eget musikalsk tema⁷, denne gang ekstradiegetisk, skal gjennom hele filmen ha en sentral rolle: Fra å understreke, eller snarere skape, en idyllisk stemning når Asbjørn første gang oppdager bildet av grisen, til å forsterke trøsten og distraksjonen han finner i å se på grisen mens han gjennomgår den ubehagelige undersøkelsen i endetarmen.

Likhetene og forskjellene mellom novelle og film gir god anledning til å diskutere hvordan de ulike semiotiske ressursene anvendes til å skape mening. Hvordan skapes for eksempel Asbjørns personlighet i de to ulike mediene? Og hvordan anvendes henholdsvis musikken og bildet til dette?

Når det gjelder de semiotiske ressursene som tekst og film deler, altså de rent språklige, gjengir filmen mange av novellens dialoger helt ordrett, både i kjernefunksjonene og i satellittfunksjonene. Personene snakker imidlertid ikke lenger norsk, men dansk, uten at det påvirker uttrykket vesentlig.

6 Sangen til Natasja er blitt betraktet som en protest mot høyredreiningen i Danmark og kritiserer flere politiaksjoner som fant sted i perioden sangen ble lansert (www.studienet.dk).

7 Musikken, på gitar, piano og cello, er av Bent Fabricius-Bjerre, kjent for nettopp filmmusikk.

I forbindelse med språk og dialog kan vi også legge til at filmen noen ganger utvider dialogene for å skape en mer fullstendig scene og for å gjøre konfrontasjonen mellom deltakerne i dialogen tydeligere, og dermed handlingen mer intens. Det gjelder for eksempel når Asbjørn forklarer for sin datter hvorfor grisen på veggen har blitt så viktig for ham, og hvorfor hun må hjelpe ham. I filmen sier han at grisen har blitt hans skytsengel, et utsagn som ikke forekommer i novellen. I denne dialogen, der de to sitter overfor hverandre og er fysisk nære, er det som om far og datter endelig kommer nærmere hverandre også følelsesmessig.

Denne scenen kan på mange måter anses som en erstatning for beskrivelsen vi finner i novellen: «han hørte at hun talte på vegne av ham og noe slikt hadde han aldri opplevd tidligere, datteren ble hans advokat og advokaten ble hans datter» (s. 56). Scenen fungerer dermed som et eksempel på hvordan filmmediet omformer beskrivende scener til bilder. Det er på ingen måte snakk om et én til én-forhold, men snarere to ulike måter å utnytte forskjellige medier på for å skape en lignende diskurs med tilsvarende effekter på tolkningsplanet.

Selv om adaptasjonen av novellen «Grisen» er tro mot kjernefunksjonene, introduseres det to delkonflikter som innebærer vesentlige endringer sammenlignet med novellen. Det gjelder en hel scene som ikke finnes i novellen, samt et lite tillegg i handlingsforløpet mot slutten, som begge påvirker helhetsinntrykket.

I den nye scenen informerer kirurgen Asbjørn om at inngrepet må bli mer omfattende enn planlagt fordi polyppene de har funnet kan være ondartede. Her introduseres et dramatisk element som gjør at Asbjørn innser at han kan ha kreft og at han kan dø. Dette gir situasjonen en mer tragisk dimensjon og påvirker Asbjørns oppførsel og utsagn i resten av filmen, for eksempel når han sier til datteren at man sjelden kommer levende ut av et sykehus. Utsagnet forekommer ikke i novellen, annet enn i en langt mindre dramatisk konstaterting i tekstens første scene, der synet av tegningen av grisen «gjorde ham i stand til å glemme at sjansene for å overleve inngrepet ... var like små, eller like store, som de var for at han skulle dø» (s. 46). Effekten er at filmen som helhet oppleves som mer dramatisk, men likevel endrer den ikke novellens grunnleggende struktur. Snarere kan man si at den understreker den (jf. Penne, 2010, s. 195).

Denne scenen følges opp mot slutten av filmen og inneholder et nytt dramatisk element som heller ikke finnes i novellen: Kirurgen griper inn

i den opphetede konfrontasjonen mellom medpasientenes datter og sønn med en gladmelding: Asbjørn har ikke kreft og kan reise hjem dagen etter. Den gledelige nyheten bidrar til at hele diskusjonen rundt bildet av grisen på en måte faller sammen og mister verdi. Ja, en smilende Asbjørn betrakter den sammenkrøllede tegningen av en gris han selv har laget, og kaster den fra seg.

Denne scenen tilfører et vesentlig og overraskende element og påvirker opplevelsen av det neste overraskende elementet, der Aslam snakker for første gang og ber Asbjørn om å beskrive det han ser. Den overraskende effekten av Aslams ord tones ned og erstattes av en slags forsonende «happy ending», der vi ser hver av de to i nærbilde, de presenterer seg smilende for hverandre, og det musikalske gjennomgangsmotivet understreker filmens harmoniske avslutning. Novellens åpne slutt er i filmen erstattet med en lykkelig slutt, en typisk egenskap som ofte skiller de to mediene fra hverandre (Penne, 2010, s. 194). Det at filmen mister novellens åpne slutt, er med på å begrense dens tolkningsmuligheter betraktelig.

Avslutning

I denne siste delen av kapitlet har jeg sett på hvordan adaptasjonen forholder seg til forelegget, med vekt på hvordan filmmediet har forholdt seg til novelleteksten. Men hva med novellens tema? Hvordan gjengir filmen kulturmøtet som finner sted i novellen? Nå som vi har oversikt over hvordan henholdsvis novelle og film er strukturert, og hvordan den ene er en adaptasjon av den andre, kan ringen på en måte slutes. Kulturmøte-temaet som tidligere ble analysert i novellen, kan nå analyseres i adaptasjonen, og de to kan sammenlignes.

Alternativt kan man velge å konsentrere seg om temaet i novellefilmen, uavhengig av forelegget, for eksempel ved å se på sykehusrommet som en kontaktsone og undersøke hva slags kulturmøte som utspiller seg der. Fokuserer man på filmen, kan man også ta utgangspunkt i en av filmmediets typiske semiotiske ressurser, det visuelle, og undersøke hvordan dette anvendes. Som nevnt tidligere er det visuelle spesielt interessant i denne novellen, siden synet og blikket står så sentralt: Asbjørn ser på bildet av grisen, synet av grisen gir

både trøst og ubehag, og Aslam har mistet synet og kan ikke se bildet. Her ligger det til rette for mye interessant refleksjon, også i relasjon til det ubalanserte maktforholdet mellom de to pasientene.

Og det kan også være interessant å sammenligne de strukturelle og sjangermessige aspektene i henholdsvis novelle og film, ettersom begge kan defineres som noveller. På hvilken måte kan vi si at filmen er en novellefilm?

Siden denne teksten har hatt som sitt utgangspunkt å undersøke tre analytiske tilnærminger til «Grisen», er det de mange og ulike kombinasjonsmulighetene i didaktisk sammenheng jeg håper å ha belyst.

Referanser

- Bjørkøy, A. M. B. (2023). *Norske noveller. En introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Christensen, L. S. (2004). *Oscar Wildes heis*. Cappelen Damm.
- Engelstad, A. (1995). *Den forførelse filmen. Om bruk av film i norskfaget*. Cappelen akademiske forlag.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Fagbokforlaget. (u.å.). *Leseverktøy* (nettressurs) <https://leseverktoy.app.fagbokforlaget.no/2/6/2> (besøkt 1.10.24).
- Høgh, D. W. (2008). *Grisen* (novellefilm) <https://www.youtube.com/watch?v=MwkF1JbcXUk>
- Mo, M. E. (2018). 'Er alle enige i det?' *Konsensus og mangfold i ein klasseromssamtale om ei kontroversiell tekst* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger].
- NRK. (2006). *Grisen*. (Hørespill)
- Oxfeldt, E. (2012). *Romanen, nasjonen og verden. Norsk litteratur i et postnasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Pratt, M. L. (2008). *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. Routledge.
- Vold, T. (2019). *Å lese verden. Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Universitetsforlaget.

Dancus, A.M. (2025). Novellefilmen, seksualitet og kritisk påkobling.
I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 229–246).
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650912>

12

Novellefilmen, seksualitet og kritisk påkobling

Adriana Margareta Dancus

Sammendrag: Ved hjelp av nærlesinger av utvalgte scener fra den samiske filmen *Hilbes biigá* (Nango, 2015) diskuterer kapittelet hva novellefilmen er og hvordan den kan brukes i litteraturundervisningen. Med utgangspunkt i tematikken seksualitet, som står sentralt i *Hilbes biigá*, foreslås en didaktisk tilnærming som understreker påkobling heller enn kritisk distanse. Pinlighet trekkes fram som en emosjonell respons som gestaltes i filmen og gir rom for emosjonelt engasjement og kritisk påkobling til dagsaktuelle og svært sensitive temaer som sexpress og seksuelle krenkelser blant ungdommer.

Nøkkelord: sexpress, seksuelle krenkelser, samisk film, pinlighet, affektbasert litteraturundervisning

Abstract: Using close readings of selected scenes from the Sami film *Hilbes biigá* (*O.M.G (Oh Máigon Girl)*, Nango, 2015), the chapter discusses what the “novella film” is and how it can be used in the teaching of literature. Starting from the theme of sexuality, which is central in *Hilbes biigá*, a didactic approach is proposed that emphasizes connection rather than critical distance. Among others, embarrassment is highlighted as an emotional response constructed in the film and which makes room for emotional engagement and critical connection to current and highly sensitive topics like sexual coercion and sexual abuse among youth.

Keywords: sexual coercion, sexual abuse, Sami film, embarrassment, affect-based literature education

Innledning

Novellefilmen brukes på skandinavisk for å omtale vanligvis dialogbaserte spillefilmer som er lengre enn femten minutter, men under en time, og som utdyper komplekse temaer og skildrer en grunnleggende utvikling hos hovedpersonen (Raskin, 2001). I litteraturredidaktisk sammenheng er novellefilmen spesielt interessant fordi den er en utforskende, men fortsatt komprimert fortelling som elevene kan se sammen på under en time. I dette kapittelet skal jeg se nærmere på novellefilmen *Hilbes biigá* (2015) av den norsk-samiske regissøren Marja Bål Nango (født 1988). Filmen, som er på samisk og varer i 19 minutter, introduserer oss for 15 år gamle Máigon (Elle Martine Eira) og hennes litt eldre venninne Ánne-Sire (Ánne Kátja Gaup), som bor i ei lita bygd i Finnmark. Sammen med jentene får seerne være med på jenterommet, i bygda og på en haiketur til Sverige som setter vennskapet deres på prøve.

Å utforske egen seksualitet samt sexpress er sentrale temaer i *Hilbes biigá*. Filmen utfordrer også stereotyper knyttet til samisk kultur, for eksempel ved å begrense bruken av samisk ikonografi (ingen arktiske dyr eller snødekte vidder, få lavvoer og samekofter) (Mecsei, 2015), men også gjennom å skildre samiske karakterer som verken trenger å forhandle sin samiske identitet i en majoritetskontekst eller har et spesielt forhold til naturen. Hvordan kan Nangos novellefilm bidra til elevenes kritiske tenkning om spørsmål knyttet til seksualitet, samisk kultur og identitet? For å svare på dette vil jeg nærlese utvalgte scener fra filmen som viser hvordan emosjonelle responser og reaksjoner som nysgjerrighet og pinlighet gestaltes i teksten. I dialog med forskning om følelsenes plass i litteraturredidaktikken fremmer jeg også en tilnærming til *Hilbes biigá* som understreker påkobling heller enn den kritiske distansen som kritisk tenkning vanligvis oppfattes å innebære.

Jeg innleder kapittelet med en diskusjon av hva novellefilmen er, og hvordan kortformater, inkludert samiske novellefilmer, har vunnet på digitaliseringen av flimtenester. Videre ser jeg på hvilken definisjon av kritisk tenkning som legges til grunn i læreplanen, og hvordan denne definisjonen ofte forutsetter en distansert tilnærming til litteratur. Deretter foreslår jeg en teoretisk omdreining fra kritisk distanse til kritisk påkobling. Med utgangspunkt i nærlesinger av tre nøkkelscener i *Hilbes biigá* (filmens prolog, en scene fra haikturen og filmens epilog), viser jeg hvordan en kritisk påkobling til en novellefilm som Nangos, via emosjonelle responser som pinlighet, kan fungere i litteraturundervisningen.

Novellefilmen og samiske novellefilmer

Den danske filmforskeren Richard Raskin (2001), en av de fremste kortfilmteoretikerne både innenfor og utenfor Skandinavia, setter novellefilmen opp mot kortfilmen. Ifølge Raskin er kortfilmen en sterkt komprimert og betydningsmettet fortelling som er forankret i øyeblikket og ikke kan romme vesentlig forandring hos karakterene. Kortfilmen har ytre tidsrammer på 2 til 15 minutter og er med eller uten dialog (Raskin, 2001, s. 13). Til sammenligning er novellefilmen en mer utdypende fortelling som skildrer en grunnleggende utvikling hos hovedpersonen, med ytre tidsrammer på 15 til 60 minutter og som oftest er dialogbasert (Raskin, 2001, s. 13). På engelsk har vi mer sprikende terminologi for å betegne novellefilmen («featurette», «medium-length film», «long short» eller «short feature»), noe som har smittet over på norsk, der novellefilmer også kan omtales som lange kortfilmer.

På lik linje med kortfilmen er novellefilmen historisk forankret i en tradisjon som går tilbake til stumfilmen og nådde et høydepunkt mot slutten av 1950-tallet og på 1960-tallet, og som prioriterer formeksperimentering heller enn fortelling (Raskin, 2001). Dette kan forklare hvorfor både nye og etablerte filmskapere velger novellefilmen som et format for å eksperimentere med uttrykksformer, utvide sitt stilistiske repertoar, samt utforske karakterer og nye temaer (Salovaara, 2015). Mens selve formatet byr filmskapere på mange muligheter, har det vært vanskelig å distribuere novellefilmer via filmfestivaler, som ofte er rettet mot enten kortere eller lengre formater. I DVD-tiden hadde de såkalte «featurettes» på engelsk en oppblomstring, men disse filmene var dokumentariske i uttrykk og tok seeren bak filmkulissene for å fordype utvalgte aspekter ved selve filmens tilblivelse. Med DVD-ens bortfall har også slike featurettes forsvunnet.

Samtidig har strømming åpnet nye muligheter for distribusjon både for kortfilmer og novellefilmer. Dette gjør at nye stemmer i film kan nå ut bredt med sine novellefilmer, uten nødvendigvis å ha et stort distribusjonsapparat i ryggen. I Norge har nettbaserte klikkefilmtjenester som filmrommet.no, filmarkivet.no og filmbib.no blitt viktige plattformer for distribusjon av norskproduserte filmer i ulike sjangre og formater, inkludert prisbelønte novellefilmer som *Kjøter* (Holst, 2005), *Small Talk* (Hansen og Hafnor, 2015), *No Sex Just Understand* (Halle, 2011), *Bunker* (Heide, 2015) og *1994* (Tehrani, 2010). Filmrommet.no er Norges største klikkefilmtjeneste for skoler og andre

offentlige institusjoner. Dette gjør at novellefilmer som tidligere kun kunne ses på nisjefilmfestivaler nasjonalt og internasjonalt, nå er lett tilgjengelige for lærere som ønsker å bruke dem i undervisningen, så lenge skolen har en abonnementsavtale (mot et relativt lite gebyr).

Strømming har også åpnet nye muligheter for minoritetsstemmer i den nordiske filmsektoren, for eksempel samiske filmarbeidere, hvis kortfilmer og novellefilmer strømmes blant annet på sapmifilm.com. Dette er en filmtjeneste drevet av Internasjonalt samisk filminstitutt (ISFI). ISFI ble etablert i 2007 og reorganisert i 2014, og har som mål å støtte og finansiere filmer på samisk, der regissør, manusforfatter og produsent eller medprodusent har samisk opphav i Norge, Sverige, Finland og Russland (Sand, 2024). ISFI har per dags dato samarbeid med internasjonale strømmetjenester som Disney og Netflix. Med direktør Anne Lajla Utsi i spissen anses ISFI å ha spilt en avgjørende rolle i den markante økningen av antall samiske filmer i store og små formater de siste årene (Pedersen, 2023).

Særlig produksjonen av samiske kortfilmer eksploderte etter 2010. På sapmifilm.com er det per dags dato over 105 filmer i kortformat, de fleste laget av en ung generasjon samiske regissører, og mange tar opp forholdet mellom majoritet og minoritet (Sand, 2024). Marja Bål Nango tilhører denne unge generasjonen, en kompromissløs og modig filmskaper som i 2018 var en av 12 regissører som deltok i Utviklingsprogram for kvinnelige filmskaper etablert av Norsk filminstitutt og Talent Norge. Per dags dato har Nango regi på 10 filmer i kortformat. Tre av hennes prisbelønte novellefilmer kan strømmes på sapmifilm.com, i tillegg til at filmrommet.no og filmbib.no også strømmes en eller flere av Nangos filmer: *Før hun kom, etter han dro* (2012), *Hilbes biigá* og *Njuokčamat* (Tungene, 2019). Den første filmen tar opp spørsmålet om skjult identitet og selverkjennelse, og fikk pris på imagineNATIVE Film and Media Arts Festival i Toronto i 2013. *Njuokčamat* handler om en rein-driftskvinne som blir voldtatt på vidda, og som får hjelp av sin søster til å ta hevn på voldtektsmannen ved å kutte hans tunge. For *Hilbes biigá* fikk Nango debutantprisen Skårungen på Tromsø International Film Festival i 2015, mens *Njuokčamat* fikk prisen for beste kortfilm på Palm Springs International Film Festival i 2020.

Kvinner og seksualitet er et sentralt tema både i *Hilbes biigá* og *Njuokčamat*. I *Hilbes biigá* er spørsmål om seksuell debut, sexpress og intime grenser på skjerm og i virkeligheten sentrale, noe som gjør at filmen egner

seg spesielt godt på ungdomsskolen. Filmen gir muligheter til å reflektere over disse spørsmålene, i tillegg til, eller kanskje til tross for, fortellingens plassering i et samisk ungdomsmiljø i Nord-Norge. Seksuelle overgrep mot barn og ungdommer er et presserende samfunnsproblem i hele Norge, og statistikk viser at et økende antall barn og ungdommer, særlig jenter, er utsatt for en eller flere former for seksuelle overgrep før fylte 18 år (Bufdir, u.å.). Hvordan kan en novellefilm som *Hilbes biigá* brukes i undervisningsopplegg på ungdomsskolen for å tilnærme seg spørsmål knyttet til seksualitet og identitet, inkludert samisk identitet?

Kritisk tenkning, ideologi-kritisk filmanalyse og affektbasert undervisning

Kritisk tenkning er et sentralt satsingsområde i LK20. I overordnet del kobles kritisk og vitenskapelig tenkning sammen og forstås som evnen til «å bruke *fornuften* på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Udir, u.å., min uthevnin). Videre forklares det at kritisk tenkning innebærer å granske og kritisere etablerte ideer ved hjelp av teorier, metoder, argumenter, erfaring og bevis, vurdere ulike kilder til kunnskap, tenke kritisk om hvordan kunnskap vurderes, samt forstå at egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige (Udir, u.å.).

Idéhistoriker og samtalepedagog Beate Børresen (2020) påpeker at «Svært mye undervisning i, og skriving om, kritisk tenkning handler om å formulere gode begrunnelser, oppdage svakheter i et argument, og snakke klart» og ofte noe enda smalere, nemlig kildekritikk. Børresen minner derfor om at kritisk tenkning også innebærer å skille mellom sant og usant, rett og galt, godt og ondt, vakkert og stygt, ikke simpelthen «fordi man mener det, eller fordi mange mener det, men fordi det finnes 'bevis' i form av eksempler, anerkjent kunnskap, *fakta*, *logikk* og *fornuft*» (Børresen, 2020, min uthevnin).

Både læreplanen og Børresen vektlegger fornuft, logikk, systematikk og avstand til seg selv, omgivelsene og det som skal granskes som viktige strategier i kritisk tenkning. Hvordan påvirker en slik forståelse måten litteraturlærere

arbeider med å styrke elevenes kritiske tenkning om spørsmål knyttet til seksualitet i litteraturtimen? Hvilke didaktiske grep egner seg best når en lærer skal bruke en film som *Hilbes biigá* for å fremme ungdomsskoleelevers analytiske ferdigheter og kritiske tenkning om identitet i krysspunktet mellom seksualitet og samisk tilhørighet?

Den kritisk-ideologiske tilnærmingen er en nærliggende metode for mange litteraturlærere når man legger til grunn læreplanens definisjon av kritisk tenkning. Denne tilnærmingen forutsetter at elevene leser mothårs og gransker teksten med kritisk distanse for å kunne avsløre motsigelser og avdekke skjulte sosiale strukturer og politiske faktorer som teksten skal være et symptom på (Moseng, 2008). Denne måten å lese litteratur og film på har blitt kalt en «symptomatisk lesing» og innebærer en grunnleggende kjølig, distansert og mistenksom holdning til tekst (Myren-Svelstad, 2020). Som litteraturforsker Kjersti Bale (2018) påpeker, er «å grave i dypet» en sentral metafor innenfor denne analytiske tradisjonen, og leseren forventes å fordype seg i teksten for «å finne et vev av forestillingsmønstre som er historisk og sosialt konstruert».

Parallelt med utviklingen innenfor affektteori og en økt interesse for hvordan følelser har en kognitiv side, i tillegg til å være kroppsliggjort, har stadig flere litteraturredaktører begynt å se etter andre metoder å arbeide med litteratur enn den symptomatiske lesingen (i Norge, se for eksempel Myren-Svelstad, 2020 og Sivertsen, 2021). Postkritiker Rita Felski har vært en viktig pådriver i denne konteksten. I *Hooked: Art and Attachment* (2020), som kan leses i forlengelsen av Felskis tidligere bok *The Limits of Critique* (2015), tar Felski et oppgjør med ideen om at kritisk distanse er en forutsetning for all kunnskap. Hun fremmer i stedet en lesepraksis som dyrker tilknytning og evnen til å bli værende («dwell») hos en tekst heller enn å granske den på avstand, slik at teksten kan snakke tilbake til oss (Felski, 2020, s. 10). Litterær fortryllelse, samstemthet og identifikasjon med verket og karakterene, samt fortolkning som påkobling heller enn diagnostisering, er hva litteraturundervisningen også burde kunne dreie seg om, hevder Felski (2020). Hvordan kan man koble seg på litteratur og film og bli værende ved en tekst i Felskis forstand? Er et følelsmessig engasjement med det litterære verket inkompatibelt med grundig, kritisk lesing?

Forfatter og litteraturredaktør Kristin Buvik Sivertsen (2021) fremmer «en affektbasert litteraturundervisning», som kan gi et svar på de ovennevnte

spørsmålene. Selv om Sivertsen ikke bruker begrepet «kritisk», viser hun hvordan en vektlegging av følelser i litteraturundervisningen kan gi (selv) innsikt i følelsesmessige nyanser og kompleksiteter, i tillegg til å skape engasjement. Hun skiller mellom to nivåer i en affektbasert litteraturundervisning: et nivå som er opptatt av hvordan følelser og affekter fremstilles i skjønnlitterære tekster, og et annet nivå som angår leserens følelser i møte med teksten (Sivertsen, 2021, s. 1).

Ved hjelp av eksempler fra egen undervisning på universitetet og i dialog med blant annet Felski, lister Sivertsen opp noen didaktiske grep i den affektbaserte litteraturundervisningen: å lede elevene eller studentene inn i en stemning (for eksempel ved hjelp av musikk) for å gjøre det mulig for dem å interagere emosjonelt med en tekst, å legge til rette for friskrivning og litterære samtaler der elevene eller studentene kan få utprøve og italesette sine emosjonelle responser på tekstene de leser og hvordan disse gestalter affekter, og la studentene eller elevene foreslå «tekster som har gjort inntrykk på dem, og hvor diskusjonen går ut på å navigere i et emosjonelt landskap der tvil og undersøkelse av responser står sentralt» (Sivertsen, 2021, s. 9–10).

I det følgende vil jeg undersøke hvordan en tilnærming til novellefilmen *Hilbes biigá* kan være både grundig analytisk og kritisk, der kritikk ikke forstås som en diagnose, slik det ofte gjøres i den ideologikritiske tilnærmingen, men snarere som en relasjon.

Seksualitet i *Hilbes biigá*

Seksualitet generelt, og særlig utforskning av seksuelle grenser, seksuell debut og press knyttet til sex, er sentrale temaer i *Hilbes biigá*. Å få ungdommer til å tenke kritisk om disse temaene anses som samfunnsviktig. Statistikk fra UngVold-studien i 2023 viser at én av fire norske ungdommer har vært utsatt for seksuell vold, at jenter er omtrent fire ganger så utsatt som gutter, og at de fleste overgrepene skjer på ungdomsskolen (Dyb, 2023). Uønsket beføling er den vanligste seksuelle krenkelsen, og digitale plattformer spiller en sentral rolle i seksuelle krenkelser i ungdomsskolealder (Dyb, 2023). Pedagoger, forskere samt barn- og ungdomsorganisasjoner uttrykker dessuten bekymring

for hvordan den lette tilgangen til pornografi og seksualisert innhold på nett påvirker unges forhold til egen kropp, selvilde og utforskning av seksuell lyst og tilfredsstillelse (Berggrav, 2020; Frøvik mfl., 2022).

Basert på erfaringer med undervisningsopplegg om pornografi i skolen, fremmer Jeanette Kalmar Frøvik og Ragnhild Lindahl Torstensen, begge tilknyttet den politisk og religiøst uavhengige ungdomsorganisasjonen Lightup Norge, sammen med samfunnsdidaktiker Beate Goldschmidt-Gjerløw, en pedagogisk tilnærming der læreren balanserer mellom to ulike strategier. På den ene siden bør læreren anerkjenne elevenes positive seksuelle følelser, som opphisselse og lyst, som ofte driver mange ungdommer til å oppsøke pornografi på nettet (Frøvik mfl., 2022). På den andre siden skal læreren legge til rette for elevenes kritiske tenkning om pornografi som et marked som delvis baserer seg på seksuell utnyttelse av mennesker, en innsikt som kan utløse ubehag, skyld og skam over å ha sett pornografi (Frøvik mfl., 2022).

Frøvik mfl. (2022) forklarer også at kritisk tenkning i denne sammenhengen innebærer å tenke både relasjonelt og kontekstuell. Relasjonell tenkning igangsettes ved å påpeke de asymmetriske maktrelasjonene i pornofilmer som retter seg mot et heterofilt publikum, der kvinnen fungerer som objekt for å dekke mannens seksuelle behov. Elevene skal i tillegg oppmuntres til å reflektere over hvordan denne asymmetriske framstillingen påvirker deres egne relasjoner til andre mennesker i det virkelige liv. Kontekstuell tenkning skjer gjennom å bevisstgjøre elevene om hvordan pornoindustrien er knyttet til menneskehandel.

Hilbes biigá byr på nyanserte og tvetydige framstillinger av seksuell utforskning, grensesetting og sexpress i en digital tidsalder. Filmen åpner med en montasje på under ett minutt, bestående av stort sett halvnære og nære bilder som viser tenåringsjentene Máigon og Anne-Sire mens de video-chatter på nett med ulike personer, blant annet tre gutter som ber dem vise puppene på gebrokkent engelsk, en lubben eldre mann i bar overkropp som sier «Hi», en ung mann som masturberer med underbukse på, og en muskuløs mann i hvit topp som løfter armene bak hodet, flekser musklene og smiler inviterende. I tillegg til korte replikker består lydbildet av en raplåt på samisk av rapperen SlinCraze, som jentene etter hvert danser til og synger med på i refrenget: «Jeg er same... Jeg sier já-å, já-å». Kinematografien i montasjen veksler mellom frontale, kornete bilder med blått filter i øyenhøyde og varme, skarpe bilder av jentene, vanligvis i profil, når de danser sammen på ung-

domsrommet. Denne vekslingen markerer en pendling i fortellerperspektivet, slik at seerne samtidig får innblikk i jentenes virtuelle rom på chat og i det faktiske rommet der de står foran skjermen og danser. Jentene roterer hofter og armer, og drar forsiktig i toppen for å vise mage eller nakne skuldre. Ved tre anledninger brukes splitscreen, der frontale bilder av jentene slik de fremstår i det virtuelle rommet, sidestilles med frontale bilder av dem de snakker med.

Stemningen er flørtende, spøkende og klein. Jentene tuller, smiler, fniser, ler og synger med på rapplåten. De avviser umiddelbart forespørselen om å vise pupper, og vinker spøkefullt tilbake til den gamle mannen. De «nexter» i forvirring eller manglende interesse flere i videochatten. De blir småvemmet av han som masturberer («Æsj»), og flørter med den muskuløse mannen i hvit topp. Så bøyer de seg rett inn i kameraet.

Når noen roper «Máigon!», dekkes skjermen med en hånd, og musikken skifter brått til åpningen av punklåten «Slutt Slut» av det kvinnelige Alta-bandet Biru Baby. Kameraet kutter først til to tekstplakater med filmens samiske og engelske tittel, deretter til tre ultratotale utsnitt av lokasjoner med stor betydning for filmens handling: ei fluesvermet arktisk bygd badet i kveldssommersola der Máigon og Ánne-Sire vokser opp, en bensinstasjon på grensa til Sverige der jentene haiker til, og en bølgete asfaltert vei som krysser den arktiske tundraen og som jentene går langs i siste scene i filmen.

Å se på og bli sett på, i denne åpningsscenen i sosiale medier, blir en arena for å utforske seksuelle følelser som flørting, opphisselse, lyst og nysgjerrighet, men også seksuelle grenser som blottning og masturbering foran kamera. Senere i filmen fremstår Ánne-Sire som mer seksuelt erfaren enn Máigon. Hun sier hun har rotet med gutter i bygda, og utnytter sin erotiske tiltrekningskraft for å skaffe seg oppmerksomhet og gratis øl fra Miro-Máhtte, en av guttene i bygda som gir jentene skyss til en fest i området. Hun bebreider Máigon for at hun er «så barnslig som ikke orker å bli tatt på en gang» når Máigon forlater bilen i protest midt i den arktiske tundraen etter at Miro-Máhtte tar henne på rumpa. Der Ánne-Sire er forførende, er Máigon opprørsk, men også drømmende om Áilo, en gutt i samisk kofte som sender henne selfievideoer og inviterer på fest til Karesuando i Sverige.

Når en stor campingbil stopper for å plukke jentene opp på vidda, er de på vei til nabolandet. Som i åpningsscenen veksles det mellom amatørklipp – her selfievideoer som Áilo sender Máigon fra festen i Karesuando – og proffe, skarpe bilder i varme farger av jentene i campingbilen. Máigon sitter

på passasjerplassen bak den unge, mannlige sjåføren, mens Anne-Sire setter seg ved siden av ham med ryggen mot kjøreretningen. Med føttene i kors og stadig øyekontakt med Máigon, ruller Anne-Sire en sigarett fra sjåføren og sjekker ham opp. Hun spør hva han driver med og om han har kjæreste, og han svarer kort og noe ufrivillig: «Er som oftest hos reinflokken», «Hva om jeg ikke har det?». Så tar Anne-Sire av seg jakken, lener seg mot ham og visker sitt navn i øret hans. Hun tar på låret til sjåføren gjentatte ganger, selv når han flytter hånden hennes tilbake. Nærbilder av Anne-Sires kroppsdeler med høy seksuell kapital – lepper, hånd og fot – er ment å skape en erotisk, pirrende stemning. Den unge sjåføren fremstår som reservert, litt nysgjerrig og skeptisk på samme tid, mens Anne-Sire er flørtete og småfrekk.

Máigon følger godt med, og kameraet klipper fram og tilbake mellom hovedsakelig frontale halvnære og nære bilder av de to venninnene, samt nærbilder av Anne-Sires hender som berører sjåføren på låret mens han kjører. Det er også noen få laterale nærbilder av sjåføren fra Anne-Sires perspektiv. Denne klippeteknikken (shot-reverse-shot), som følger karakterenes blikkretninger og vanligvis benyttes i dialogscener, understreker at fokus i scenen ligger på den uuttalte dialogen mellom Máigon og Anne-Sire, heller enn på den faktiske dialogen mellom Anne-Sire og sjåføren («Hva driver du med sånn ellers da?», «Har du kjæreste?», «Hva heter du?»). Den mer erfarne Anne-Sire skal vise Máigon hvordan en kvinne kan bruke sin erotiske tiltrekningskraft for å forføre en mann.

Máigon flirer litt først, tar av seg jakken når Anne-Sire tar av sin, og følger deretter konsentrert med på det som skjer foran henne. En gradvis stigende pipelyd understreker at spenningen bygger seg opp. Sjåføren bremses brått ved en bensinstasjon på grensa til Sverige og kaster jentene ut av bilen. «Jisses, jeg koddet bare. Kom, Máigon!», sier Anne-Sire mens hun fortaler bilen. Anne-Sires frekkhet blir her rammet inn som en pinlig affære for begge jentene, for hennes sjekketriks har ikke resultert i noe annet enn avvisning og manglende skyss.

Máigon stanser på vei ut av bilen og beklager: «Anne-Sire er bare sånn. Hun har ingen grenser». Deretter setter hun seg på samme sted som Anne-Sire satt, og trygler sjåføren om å kjøre dem videre til Sverige. Når han lener seg for å ta sigarettene sine, berører hun sjåføren på armen, men tar seg straks sammen: «Nå gjorde jeg som Anne-Sire». Det benyttes samme kinematografi som i sjekkescenen tidligere, med en overvekt av nærbilder, særlig av Máigons

ansikt og hender. Máigon gjentar fortvilet, men rolig, at hun må kjøre videre. I et nærbilde, filmet bakfra sjåførens skulder mens han sitter med ryggen mot kamera, ser vi ham lene seg mot Máigon og plutselig kysse henne på munnen. Hennes ansiktsuttrykk antyder forvirring og kanskje sjokk. Hun stirrer og fryser.

Kameraet klipper til en ny selfievideo av Áilo fra Karesuando, som filmer seg selv i et speil på et offentlig toalett og joiker det vi kan anta er Máigons joik. Joiken danner en lydbro til neste klipp, en ultratotal av bensinstasjonen der vi ser grenseskiltene på norsk, svensk, samisk og engelsk, og camping-bilen parkert til høyre. Det brukes en ekkoeffekt på joiken, noe som skaper et lydinstrykk av å befinne seg i store, tomme rom. I bakgrunnen skimter vi Ánne-Sire som stopper en bil som skal tilbake til Norge. Deretter går hun til campingbilen for å hente Máigon, men bildøren er stengt. Innenfra campingbilen viser kameraet først Ánne-Sire som titter inn i bussen, deretter, gjennom subjektivt kamera fra Ánne-Sires perspektiv, ser vi Máigon på gulvet i sjåførens omfavelse. «Máigon! Er det frivillig?», spør Ánne-Sire. Máigon løfter seg og ser alvorlig på Ánne-Sire. Kameraet kutter igjen til en selfievideo av gutten i samekofte som lurar på hvor det er blitt av Máigon: «Du lovte å komme».

«Han lar oss sitte på», sier Máigon idet hun går av campingbilen. Når Ánne-Sire ikke vil dra videre til Sverige, og campingbilsjåføren plutselig gir gass og kjører, blir Máigon forlatt på bensinstasjonen. Et siste selfievideo av Áilo viser ham ovenfra, liggende i en lavvo på et reinskinn og lengte etter Máigon: «Máigon, det er snart kalvemerking. Da er jeg igjen i min lavvo og da kommer Máigon i mine tanker for du er den snilleste og peneste jenta jeg vet om». Hans ord fungerer som lydbro til frontale halvtotale bilder av Máigon som løper i sakte film langs motorveien, som bølger seg gjennom den arktiske tundraen. Ekstradiegetisk strengemusikk understreker den melankolske, sørgmodige stemningen.

Så møter Ánne-Sire Máigon, og de fortsetter å gå sammen uten å veksle et ord, kun blikk. De deler en liten flaske Vademecum, et munnskyll med høyt alkoholinnhold som jentene drakk av tidligere i filmen. De ser alvorlige ut, og det siste klippet i filmen er en ultratotal av jentene som går i midnattssolen med ryggen til kameraet. Kroppene deres blir mindre og mindre i det flate landskapet med fjell i horisonten. De er alene på veien, men sammen.

Slutten på *Hilbes biigá* er åpen. Uten å vise i detalj hva som skjedde i campingbilen, antyder filmen en grunnleggende utvikling hos Máigon. Hun har

sett og gjentatt det hun har observert hos Áinne-Sire, men med et utfall som ikke har ført henne til Áilo, som ifølge Máigon er den eneste «som er snill mot» henne. Áilo og selfiene han sender representerer en romantisk kjærlighet, og det er interessant at han er den eneste av hovedkarakterene i novellefilmen som bærer samisk ikonografi: kledd i samisk kofte, bor i lavvo, joiker og ligger på reinskinn. Drømmen om å komme seg til Áilo i Karesuando blir satt på vent, om ikke knust.

Alvoret i Máigon på slutten av filmen antyder et tap, både av jomfrudommen, men først og fremst av naiviteten hun viser i åpningsscenen når de to jentene flørter og ler foran kameraet med ukjente menn på nettet. Da kunne de fortsatt «nexte» eller avslutte når en grense ble overtrådt: «Nei» på forespørsel om å vise pupper samt «Æsj» og ut av chatrommet når den unge mannen masturberer. Det er et åpent spørsmål hvordan Máigon vil klare å «nexte» episoden fra campingbilen. Áinne-Sires spørsmål – «Er det frivillig» – kommer for sent og virker dermed meningsløst nå som Máigon tar affære og viser at hun endelig er voksen nok til å «ørke å bli tatt på», så lenge hun har et viktig mål, nemlig å komme seg til Karesuando.

Også Áinne-Sire er preget av alvoret, og hun vender tilbake for å gå sammen ved siden av venninna si, både bokstavelig og, kanskje viktigst, i overført betydning.

Kritisk påkobling og pinlighet som didaktiske grep

Den kritisk-ideologiske analytiske tradisjonen legger til rette for en distansert granskning av filmen, som kan avdekke sosiale, politiske og historiske strukturer filmen både inngår i og er et symptom på. Innenfor denne tradisjonen kan mye av samisk samtidsfilm tolkes i lys av fornorskingspolitikken og samenes undertrykking i Norge, ettersom mange samiske filmskapere eksplisitt tematiserer det asymmetriske maktforholdet mellom samer og majoritetsnordmenn (Sand, 2024).

Selv om *Hilbes biigá* utspiller seg i Sápmi, er på samisk og har samiske skuespillere, kretser filmen rundt spørsmål om samiskhet. I *Hilbes biigá* er Máigon, Áinne-Sire, Miro-Máhtte og Áilo ungdommer som alle andre, samti-

dig som de er samer: De utforsker sin seksualitet i både virtuelle og virkelige rom, de flørter, tester og bryter grenser, forelsker seg, lengter og feiler.

I en kritisk-ideologisk tradisjon kan temaet ungdommens seksualitet gi grunnlag for refleksjoner rundt de asymmetriske maktforholdene mellom kjønnene. Hos Frøvik mfl. (2022) er innsikt i kvinnens underordnede posisjon som objekt for begjær og utnyttelse sentralt for å få elevene til å reflektere over hvordan pornografi påvirker deres egne relasjoner til andre mennesker. Ubehag, skam og skyld for å ha sett porno fører til kritisk tenkning, noe som Frøvik mfl. (2022) innrømmer kan være en utfordring fordi det ikke anerkjenner elevenes gode erotiske følelser. Her også er kritisk distanse via negative følelser som skam og skyld grunnleggende for å få elevene til å tenke kritisk om temaet seksualitet.

I lys av analysen ovenfor fremstår kritisk påkobling, snarere enn distanse, som en mer hensiktsmessig pedagogisk tilnærming til en film som *Hilbes biigá*. Læreren bør tilrettelegge for påkobling gjennom emosjonelle responser og reaksjoner som nysgjerrighet, nytelse, flørting, forelskelse og forførelse, men også pinlighet og voyeurisme. Som vist ovenfor fremstilles disse følelsene i diegesen og understøttes gjennom kinematografi, lyd og ulike klippeteknikker. En grundig næranalyse av utvalgte scener, for eksempel filmens prolog slik den er modellert tidligere i kapittelet, gir dermed mulighet til å koble seg emosjonelt på teksten og få innsikt i følelsenes nyanser og kompleksitet. Dette er i tråd med Sivertsens affektbaserte undervisning, der nærlesning av teksten er grunnleggende for å få fram «følelser som litterære konstruksjoner» (2021, s. 2).

Videre, i nærlesinger med fokus på følelser i og i møte med tekster, er pinlighet spesielt interessant i forbindelse med vanskelig tematikk knyttet til seksualitet (blotting, sexpress, seksuelle krenkelser, mfl.). Affektforskere beskriver pinlighet som mindre intens og mer forbipasserende enn skam og skyld, først og fremst et spørsmål om hvordan andre bedømmer en selv (Croizier, 2014). Fordi pinlighet ikke primært handler om en kritisk selvevaluering av hvem man er (skam) eller hva man har gjort (skyld), oppleves den som en mindre negativ og moralsk kategorisk følelse enn skam og skyld. I visse tilfeller kan pinlighet også brukes som en politisk strategi for å om dirigere skammen tilbake til dem som skamlegger, og gjøre det pinlig for dem å bruke skam som utpressingsmetode (Bissenbakker Fredriksen, 2012, s. 89). Næranalyser

av scener som åpningsscenen og scenen fra campingbilen i *Hilbes biigá* kan gi innsikt i hvordan filmen gestalter pinlighetens nyanser og kompleksitet.

Pinlighet kan også være en konstruktiv inngang til litterære samtaler som gir elevene selvinnsikt i hvordan de utforsker egen seksualitet i et digitalt samfunn, der stadig flere ungdommer opplever sexpress og seksuelle krenkelser (Berggrav, 2020; Dyb, 2023). Der skam og skyld svir og arresterer, kan pinlighet gi større rom for å anerkjenne positive erotiske følelser som nysgjerrighet, nytelse og opphisselse – følelser som pornoundervisningen Frøvik mfl. (2022) dokumenterer, ikke imøtekommer. Nangos film gir ingen entydige svar eller moralsk dom over verken Ánne-Sire eller Máigon, og nærlesinger av nøkkelscener som filmens epilog og prolog, samt scenen fra campingbilen, kan brukes som en plattform for refleksjon rundt samtykke og om hvorfor og hvordan sexpress og seksuelle krenkelser skjer og oppleves.

Fordi dette er sensitive temaer å ta opp i klasserommet, og potensielt eksponerende for elevene, må læreren utøve «pedagogisk klokskap» (Goldschmidt-Gjerlow mfl., 2022, s. 17). For eksempel kan læreren være bevisst elevenes grenser og legge til rette for arbeid i mindre grupper, inndelt etter lærerens kjennskap til elevgruppen. Samtidig legger den affektbaserte litteraturundervisningen opp til en tilbakevending til teksten gjennom næranalyser. Denne forankringen i en kompleks og nyansert tekst som *Hilbes biigá* kan avverge den pedagogiske risikoen for personlig eksponering og krenkende kommentarer gjennom litterære samtaler.

At *Hilbes biigá* er en novellefilm som både framstiller og framkaller følelser som nysgjerrighet og pinlighet, bidrar videre til elevenes emosjonelle engasjement i samtalen. Som en komprimert fortelling på litt over 19 minutter egner *Hilbes biigá* seg godt til visning i timen. Selve visningen leder elevene inn i en stemning, og bruken av for eksempel diegetisk og ekstradiegetisk musikk (samisk rap, punk og joik) eller kryssklipp (mellom chatrommet og selfies på den ene siden og skarpe bilder fra ungdomsrommet og campingbilen på den andre) gjør at elevene kan etablere en relasjon til filmens univers uten at de nødvendigvis trenger å kjenne seg igjen i karakterene.

For å bruke Felskis terminologi øker selve visningen i timen sannsynligheten for at elevene kan bli samstemte med filmen, der samstemthet («attunement») verken er en spesifikk affekt eller en følelse om noe eller noen, men snarere en relasjon som ikke kan ses bort fra, og som gjør at ting gir gjenklang, faller på plass og kommer sammen (Felski, 2022, s. 42). Å være

samstemt betyr at man er mottakelig, både emosjonelt og kognitivt. Når filmen vises i timen, er novellefilmen fra starten av i en posisjon til å samstemme elever uten at læreren selv må supplere med andre musikalske innslag for å gjøre elevene mottakelige for teksten, slik Sivertsen (2021) foreslår. Videre er denne samstemtheten en viktig forutsetning for at elevene skal kunne nærlese følelsenes estetikk og politikk i utvalgte scener, samt artikulere og utprøve i samtale med andre egne emosjonelle responser på det de ser og opplever på små og store skjermer, i virtuelle så vel som virkelige rom.

I innledningskapittelet i denne antologien omtaler redaktørene det å lese litteratur kritisk som «motlesning», altså en strategi der elevene leser mot teksten for å avsløre implisitte ideologier og undersøke spørsmål om blant annet makt og normativitet. I min drøfting av novellefilmen *Hilbes biigá* har jeg gitt et bud på en kritisk påkobling via følelser som pinlighet, og som er kritisk i minst to betydninger: som noe svært viktig for å skape engasjement for litteratur og film, og som en undersøkende relasjon som elevene inngår med og i teksten heller enn mot den.

Referanseliste

- Bale, K. (2018). Postkritisk kritikk av kritikken. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 21(1), 78–93. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-288X-2018-01-06>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å.). Statistikk om seksuelle overgrep mot barn. <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/vold-mot-barn/seksuelle-overgrep>
- Berggrav, S. (2020). «Et skada bilde av hvordan sex er». Ungdomsperspektiver på porno. Redd Barna. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/rapport_et_skada_bilde_av_hvordan_sex_er_ungdoms_perspektiver_pay_porno.pdf/
- Bissenbakker Fredriksen, M. (2012). Shameful separations and embarrassing proximities: Affective construction of political (il)legitimacy in the Danish debate on prostitution. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(2), 78–93.
- Børresen, B. (2020, 3. juni). Kritisk om kritisk tenkning. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/kritisk-om-kritisk-tenkning/244056>
- Crozier, W. R. (2014). Differentiating shame from embarrassment. *Emotion Review*, 6(3), 269–276.
- Dyb, H. (2023, 11. august). Økning i rapportering av seksuell vold blant ungdom. OsloMet. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/mange-unge-rapporterer-om-seksuell-vold>
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and attachment*. University of Chicago Press.
- Felski, R. (2015). *The limits of critique*. University of Chicago Press.
- Frøvik, J. K., Torstensen, R. L. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022, 30. mars). Pornografi og kritisk tenkning. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/seksualundervisning-skole-undervisning/pornografi-og-kritisk-tenkning/317040>
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Halle, M. (Regissør). (2011). *No sex just understand* [Film]. Vapen och Dramatik AS.
- Hansen, L. B. & Hafnor, E. (Regissør). *Small talk* [Film]. J.M. Puntervold Filmproduksjon.
- Heide, V. (Regissør). (2015). *Bunker* [Film]. Sentimeter film/Heide.
- Holst, M. (Regissør). (2005). *Kjøter* [Film]. Gudny Hummelvoll.
- Mecsei, M. (2015). Cultural stereotypes and negotiations in Sámi cinema. I S. MacKenzie & A. Westerståhl Stenport (Red.), *Films on ice. Cinemas of the Arctic* (s. 72–83). Edinburgh University Press.
- Moseng, J. S. (2008). Ideologi og film. I E. Bakøy & J. S. Moseng (Red.), *Filmanalytiske tradisjoner* (s. 132–161). Universitetsforlaget.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inn-
gangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- Nango, M. B. (Regissør). (2012). *Før hun kom, etter han dro* [Film]. Nordland Kunst og filmfagskole v/ Åshild Grana.
- Nango, M. B. (Regissør). (2015). *Hilbes biigá [Oh Maigon Girl]* [Film]. Marja Bål Nango, Marie Lagerkvist og Hans-Olof Utsi.

- Nango, M. B. (Regissør). (2019). *Njuokčamat [Tungene]* [Film]. Mer film AS v/ Elisa Fernanda Pirir.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Kritisk tenkning og etisk bevissthet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Sand, S. A. (2024, 18. januar). 2024 blir det nye samiske filmens år. *Rushprint*. <https://rushprint.no/2024/01/2024-blir-den-nye-samiske-filmens-ar/>
- Sivertsen, B. K. (2021). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, 48, 1–11. <https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Pedersen, B. E. (2023, 16. januar). Ny samisk bølge på film og TV: Storserie for NRK. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2023/01/16/ny-samisk-bolge-pa-film-og-tv-storserie-for-nrk/>
- Raskin, R. (2001). *Kortfilmen som fortælling*. Systime.
- Salovaara, S. (2015, 28. april). Attention, filmmakers: Here's why you should make medium-length films. *IndieWire*. <https://www.indiewire.com/features/craft/attention-filmmakers-heres-why-you-should-make-medium-length-films-62586/>
- Tehrani, K. (Regissør). (2010). *1994* [Film]. Babusjka AS.

Sandberg, M. (2025). Å spille mellom linjene. Om spillnoveller i skolen.
I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 247–267).
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650913>

13

Å spille mellom linjene

Om spillnoveller i skolen

Magnus Sandberg

Sammendrag: Kapitlet diskuterer *spillnovella* som sjanger og hvordan spillnoveller kan brukes i skolen. Det analyserer hvordan spillmekanikk og interaksjon bidrar til fortellingen, med særlig vekt på begrepene agens og prosedural retorikk. Gjennom en analyse av spillnovella *Venba* vises det hvordan spillerens interaksjon med spillet i dialoger og matlaging bidrar til å formidle temaer som migrasjon, identitet og kulturell tilhørighet. Kapitlet argumenter for at spillnoveller må forstås innenfor spillmediets særegne uttrykk, der både narrative og ludiske elementer er sentrale for meningsskapingen. Spillnovellesjangeren åpner da for fruktbare sammenligninger med tradisjonell litteratur i skolen.

Nøkkelord: spillnovelle, dataspill, spillbasert læring, prosedural retorikk

Abstract: The chapter discusses *game short stories* as a genre and how they can be used in schools. It analyses how game mechanics and interaction contribute to the narrative, with particular emphasis on the concepts of agency and procedural rhetoric. Through an analysis of the game short story *Venba*, it demonstrates how the player's interactions with cooking mechanics and dialogue choices help to convey themes such as the migration experience, identity, and cultural belonging. The chapter argues that game short stories must be understood within the unique expressive qualities of the game medium, where both narrative and ludic elements are central to meaning-making. The game short story genre then opens up opportunities for fruitful comparisons with traditional literature in schools.

Keywords: game short story, video game, game-based learning, procedural rhetoric

Innledning

I en anmeldelse i Aftenposten sommeren 2014 ble det norske spillet *Among the Sleep* beskrevet som «en intim og personlig spillnovelle som vekker mange sterke følelser hos spilleren». Søk i Atekst og Nasjonalbibliotekets avissamling tyder på at dette er eneste gang ordet *spillnovelle* har blitt brukt i norsk dagspresse. Ordet har en viss utbredelse i tekster rettet mot kultur- og utdanningssektoren (for eksempel Grønning, 2019; Skaug mfl., 2020; Statped, 2020), men er heller ikke der mye brukt eller drøftet. Unntaket er i boka *Spillpedagogikk*, hvor forfatterne lister en rekke særtrekk ved spillnoveller, og utleder at det er «spillets fortellende kvaliteter som er det definerende kjennetegnet» (Skaug mfl., 2020, s. 94). Dette kapitlet anerkjenner og bygger videre på deres drøfting, men argumenterer for en sterkere vektlegging av spillmekanikk og interaksjon. Som Skaug mfl. forstår jeg *spillnovelle* som en betegnelse som toner ned ulikhetene mellom to fortellermedier og inviterer til fruktbar og spennende sammenlikning, ikke minst i skolen.

Vi skal definere *spillnovelle* som litterær sjanger og diskutere hvordan spillnoveller kan brukes i skolen. Vi skal støtte oss på teori fra spillforskning og litterær analyse, og sette teorien i spill i en analyse av spillnovella *Venba*. Jeg kommer også til å referere til andre spillnoveller. På denne måten håper jeg å vise noe av variasjonen i sjangeren, og å utforske hva som ligger til grunn for å kalle disse spillene for spillnoveller. Min egen utforskning har jeg gjort gjennom *kritisk spilling*, fordi den som setter seg fore å forstå spill som spill, må spille.

En ny definisjon basert på en gammel

Den hittil grundigste beskrivelsen av «spillnovelle» som begrep og sjanger er altså å finne i en bok om pedagogikk, noe som kanskje reflekterer sjangerlærens sterke posisjon i skolen? I *Spillpedagogikk* formulerte Skaug mfl. (2020) disse seks særtrekkene for spillnoveller:

1. Spillet må ha en tydelig fortelling med få dynamiske karakterer.
2. Spillet må kunne spilles ferdig i løpet av begrenset tid (spilletid fra 10 minutter til 3 timer).
3. Handlingen må foregå på et begrenset område og innenfor et begrenset tidsrom.
4. Få spillmekaniske hindringer som begrenser progresjon i spillet.
5. Spilleets fortelling bør ha flere lag som kan avdekkes av en observant spiller.
6. Det bør i større grad være fortellingen enn spillkyndighet/spillmekaniske grep som driver handlingen fremover

(Skaug mfl. 2020, s. 93–94)

Vi kan konkretisere disse kriteriene ved å se hvordan de passer for den eneste spillnovella vi har nevnt hittil. *Among the Sleep* (Krillbite Studio, 2014) handler om en to år gammel gutt som en natt klatrer ut av barnesenga, forlater barnerommet og utforsker huset han bor i. (1) Spillet har få karakterer. Gutten har selskap av bamsen sin gjennom hele spillet. Foreldrene er med, men ikke mye. Noen steder kan spilleren også ane tilstedeværelsen av ulike udefinerte karakterer, som kan forstås som manifestasjoner av barnets frykt. (2) Spillet tar omtrent tre timer å spille gjennom. (3) Handlingen foregår en kveld/natt i barnets hjem, som, skildret gjennom barnets blikk, også inneholder ulike fantasilandskaper. (5) Den lille guttens oppdagelsesreise gjennom det mørke huset spiller på troper fra grøsser-sjangeren, men tar en annen retning. Spilleren får etter hvert hint om et oppvekstmiljø som ikke er som det skal, og spillet kommer etter hvert til å handle om utrygghet og omsorgssvikt. Det gir et dypere ubehag enn sjangertypiske «jump scares». (4/6) Spillet krever at spilleren kan styre karakteren og løse relativt enkle gåter uten tidspress. De spillmekaniske hindringene tar altså ikke mye fokus fra fortellingen. Et spørsmål vi skal la ligge i forbindelse med dette spillet, er i hvilken grad de bidrar til spillerens fortolkning.

Som vi ser kan Skaug mfl.s kriterier brukes som en slags sjekkliste for å vurdere i hvilken grad et spill likner en spillnovelle. Among the Sleep faller godt innenfor sjangeren. Det er imidlertid viktig å huske at ingen av sjangertrekkene er nødvendige kriterier alene. Det kan også være greit å påpeke at en sjekkliste ikke er det samme som en fortolkning. Dessuten kan hvert enkelt punkt gjøres til gjenstand for vurdering og kritikk. Alle er ikke like selvsagte.

De tre første punktene handler om omfang, både når det gjelder spillet som skal spilles og historien som skal fortelles. Kriteriene ligner de typiske sjangertrekkene for noveller: Fortellingen skal være kort, enten den måles i antall sider eller i spilletid, og den bør omhandle et begrenset antall steder, personer og situasjoner. Det femte punktet sier at fortellingen bør ha en dybde som strekker seg utover dette begrensede universet. Så langt er det lett å kjenne igjen de klassiske novelletrekkene, og kanskje er det intuitivt for mange at spill som passer denne beskrivelsen kan betegnes som spillnoveller. Med punkt fire og seks forholder det seg imidlertid annerledes.

Å ta spillmediet på alvor innebærer å godta multimodalitetsforskningens premiss om at alle modaliteter i prinsippet er likeverdige (Jewitt, 2014). Dette er viktig fordi verbaltekst som mottakeren kan lese eller lytte til, ofte får forrang, også når tekstene er multimodale. Andre modaliteter tilkjennes gjerne en rolle som supplement eller «illustrasjoner» til teksten. Dette skyldes nok både at verbaltekst er et fantastisk verktøy, egnet til å uttrykke presis mening og antyde nyanser og tolkningsrom, og at vi har en lang tradisjon for å bruke det. Sistnevnte har for eksempel ført til at nesten alle får leseopplæring i skolen, mens å lære barn å spille (enn så lenge) ikke blir ansett som skolens ansvar.

Det er verdt å understreke at spill også benytter verbaltekst i betydelig omfang. Tekst som må leses eller lyttes til, er sentralt i de fleste spill, men den står aldri alene.

For at noe skal være et spill, må det invitere til – eller kreve – en viss grad av interaksjon. Spill har blitt beskrevet som en form for litteratur som krever «ikke-triviell innsats» fra spilleren (Aarseth, 1997). Med andre ord kan vi ikke avvise spillmekaniske grep som skaper friksjon. Det er likevel viktig å understreke at det er forskjell på spillnoveller og spill som ikke er noveller. Sjangerbetegnelsen blir for eksempel ikke naturlig å bruke om spill der spillrens oppmerksomhet er rettet mot å løse gåter (puzzles) som har liten relevans for narrativet, eller skytespill som i hovedsak er tekniske og taktiske øvelser.

På den annen side må betegnelsen kunne omfatte spill som krever et visst nivå av operasjonell literacy knyttet til mediet. Det gjelder jo også noveller som trykkes på boksider, selv om innsatsen da kan framstå som «triviell» i et samfunn der de aller fleste kan lese.

Jeg vil her foreslå en definisjon av spillnovelle som holder døren åpen for spillmekaniske grep og hindringer, som likeverdige – og kanskje til og med viktigere – elementer i spillnovellenes fortellingsstrategier:

«En spillnovelle er et dataspill som kan spilles ferdig i én økt, hvor en relativt lineær fortelling formidles gjennom spilllets ulike modaliteter, og hvor interaksjon med spillet påvirker spillerens meningsskaping og forståelse av fortellingen».

«Plass til spillere og spillmekanikker» – spill som sammensatt tekst

Mens tradisjonell litterær analyse er rettet mot tekst i form av ord og setninger som skildrer miljøer, hendelser og personers tanker og opplevelser, har nye medieuttrykk gjort det nødvendig å rette oppmerksomheten mot andre meningsskapende elementer. De fleste dataspill har både visuelle, auditive og tekstlige komponenter som gir rom for rike analyser av hva og hvordan spillene formidler.

Det som gjør spillmediet særegent, er imidlertid måtene spillet inviterer til interaktivitet med spilleren på. Spilljournalist Martin Bergesen skriver at spillene må «gjøre plass til spillere og spillmekanikker. De må gi oss noe annet å gjøre enn å bare se på» (Bergesen, 2018, s. 135–136). Gjør de ikke det, er de ikke spill. Ulike spill legger opp til ulik grad av interaktivitet, og den kan skje på mange forskjellige måter. Noen interaktive uttrykk er så forsiktige at det kan diskuteres om resultatet kan kalles et spill i det hele tatt, mens andre dyrker interaktiviteten på måter som gjør at fortellingen blir underordnet. Da kan sammenligning med litteratur virke søkt.

Litteraturvitere og spillvitere har nærmet seg problemstillingen fra hver sin kant. Til de første hører Astrid Ensslin (2014), som skilte tydelig mellom

litterære og ikke-litterære spill i sin beskrivelse av et «litterært-ludisk spektrum». Spekteret deler digitale fortellinger inn i ti kategorier, fra elektronisk litteratur til litterære dataspill. «Vanlige» underholdningsspill fikk imidlertid ikke plass. Selv om hun nok kunne tilkjenne noen slike spill kunstnerisk verdi, mente Ensslin at de i hovedsak var laget for «unreflected mass consumption and commercial profitmaking» (Ensslin, 2014, s. 49).

Dette står i kontrast til spillforsker Mela Kochers (2007) «ludolitterære sirkel». Hun startet i motsatt ende, med en typologi laget for å analysere narrativer i dataspill, og inkluderer derfor også underholdningsspill så lenge de «in some way tell digital stories» (Kocher, 2007, s. 108). Den ludolitterære sirkelen omfatter imidlertid ikke de mindre interaktive sjangerne av elektronisk litteratur, som ligger lengst til venstre i Ensslins modell.

Det vi kaller spillnoveller, befinner seg der Ensslin og Kocher møtes: Spillene er tydelig kjennetegnet av å være interaktive, samtidig som handlingen står sentralt og formidles gjennom virkemidler som er gjenkjennelige som «litterære». Dermed blir det viktig og spennende å utforske hvordan en slik litteraritet manifesterer seg i det som ikke er verbaltekst, og særlig i den interaktive komponenten.

Interaksjon, agens, retorikk

Interaksjon er et vanlig ord i «hverdagssjargongen» om digitale medier. Det er et fint ord å bruke fordi alle har en oppfatning av hva det betyr, men det er ikke sikkert at alle forstår det likt. Jeg bruker interaksjon om hvordan et menneske samhandler med et digitalt system, og hvordan systemet svarer. Når det gjelder spill spesifikt, omfatter interaksjon både spilleres navigering av spillfiguren i spillet og navigeringen i menyer før og etter spillingen, for eksempel for å velge vanskelighetsgrad eller lagre. Interaktivitet er en grunnleggende egenskap ved digitale spill, og ofte forstått som det som skiller spill fra andre medieformer. Interaktivitet kan sees på som det tekniske og mekaniske aspektet av hvordan spill spilles og oppleves (Galloway, 2006).

Agens (agency) i spillstudier handler om hvordan spilleren er aktiv i spillet; om hvordan spilleren kan utøve innflytelse og kontroll, eller få følelsen av å gjøre det. Dette konseptet er interessant fra et litterært perspektiv. Å være en spiller skal være mer enn å bare være observatør, slik man er når man leser en historie. Der en kritisk leser spør seg om hvordan teksten kan forstås, spør

en spiller seg oftere «hva kan jeg gjøre»? En *kritisk* spiller kan følge opp med å spørre om hvordan handlingsalternativene kan forstås. En spiller forventer med andre ord å få delta og være med på å forme fortellingen gjennom sine beslutninger.

Det ligger en spenning i at denne forventningen også stilles til spillnoveller, som jo er kjennetegnet av linearitet og en relativt stram historie uten for mange distraherende detaljer, sideoppdrag eller alternative forløp. Sjangertrekkene åpner ikke i særlig grad for at spillere skal kunne velge fritt og ta historien dit de vil. Men om spillernes valg i spillnoveller i liten grad har konsekvenser i selve narrative, er det desto viktigere at de framstår som meningsfulle for spilleren.

Denne spenningen i agensbegrepet skal her representeres av to teoretiske bidrag. Janet Murray (2017/1997) er narrativt orientert og beskriver agens som spillerens «tilfredsstillende makt» til å gjøre meningsfulle valg i spillets fortelling og å se konsekvensene av dem (Murray, 2017, s. 159). Det andre bidraget kommer fra Bettina Bódi, som er mer opptatt av spillet som teknologi, hvilke valg spillet åpner opp for gjennom spillmekanikk og «level design», og hvordan spillerens avgjørelse og handling overføres til spillkarakteren (2022). I Bódis forståelse er det altså ikke først og fremst spilleren som har agens, men heller spillet som lar spilleren få være med på å bestemme i begrenset grad.

Murrays og Bódis tilnærminger til fenomenet agens er ulike, men ikke uforenlige. Selv om Murray er opptatt av spillerens opplevelse og menings-skapning i fortellingen, understreker hun at «all of the interactor's possible performances will have been called into being by the originating author» (Murray 2017, s. 187). Bódi er kanskje først og fremst kritisk til Murrays beskrivelse av agens som en tilfredsstillende følelse. Spillere, akkurat som lesere av litteratur, føler like ofte på frustrasjon eller fortvilelse (Bódi 2022, s. 16). Heller ikke spill handler bare om hyggelige ting. Dette gjelder kanskje særlig for spillnoveller, som oftere enn andre typer spill synes å være laget for å formidle et budskap. Spilleren får ikke nødvendigvis den gode følelsen av å gjøre «tilfredsstillende valg». For Bódi handler agens både om muligheter og begrensninger i interaksjonen.

Selv om en spiller, på samme måte som en leser, skaper sin forståelse av historien, ligger viktige forutsetninger i spillet og i hvilke handlingsvalg det åpner for. De som har utviklet spillet, har bestemt i hvilken grad og hvordan

spilleren skal ha agens. De har, i likhet med forfattere, hatt noe de ønsket å si og valgt virkemidlene for å få sagt det.

Derfor skal vårt teoretiske apparat også forsøke å gripe spillenes retorikk. Ian Bogost (2007) peker på at datamaskinens særpreg og styrke er knyttet til selve databehandlingen, og at dataspill skiller seg fra andre av datamaskinens produkter ved at de trenger datamaskinens prosesseringskraft også når de konsumeres. Dataspill er med andre ord ikke bare laget ved bruk av datamaskin, men må også spilles på en. Dermed er selve prosessene en del av menings-skapingen, noe som kan forstås ved å studere spillenes *prosedurale retorikk*.

Prosedural retorikk refererer til måten spillmekanikk og regler kan kommunisere et budskap på. Spill kommuniserer naturligvis ikke bare gjennom selve interaksjonen (det vet alle unge spillere som har måttet diskutere voldelig innhold med sine foreldre som tror de vet hva de snakker om selv om de aldri har tatt i en spillkontroll). Spillenes interaktivitet åpner likevel for en særegen uttrykksform, forskjellig fra tradisjonelle medier.

Hvis for eksempel et actionspill gir spilleren (gjennom sin spillkarakter) anledning til å slå og sparke, men ikke snakke, innebærer det et budskap til spilleren. Spillutviklere er bevisste på den påvirkningen spillenes mekanikk og prosedyrer har på spilleropplevelsen, og dette er forhold som spillnoveller ofte leker og eksperimenterer med. Ved å bruke ordet «retorikk» tydeliggjør også Bogost at påvirkningen er intendert fra spillskaperens side. De som har laget spillet ønsker å fortelle *noe*, og som med verbaltekst kan budskapet være mer eller mindre intendert og viktig for avsenderen. Som forfatteren er spillutvikleren samtidig i dette spørsmålet fullstendig prisgitt «leseren».

Hunicke og kolleger (2004) har beskrevet hvordan spillutviklere kan lage *mekanikker* som legger til rette for ulike *dynamikker* i møte med spilleren, men aldri forutsi med sikkerhet hva som blir spillerens *estetiske* opplevelse. Denne problematikken går i litteraturvitenskapen under betegnelsen *resepsjonsteori* (Aspaas 2005). I likhet med en leser kan spillere ignorere eller til og med opponere mot det de oppfatter som spillets intensjon eller budskap (Fetterley 1978). Det kan skje ved at spilleren gir seg selv andre utfordringer enn de spillet inviterer til.

Eksempler på dette er *speedrunning*, som handler om å komme fortest mulig i mål, eller *spawn camping* i online-spill, der spillere saboterer for andre ved å stille seg opp ved et spawn-punkt i spillet og eliminere motstandere idet de dukker opp, før de rekker å reagere eller forsvare seg. Å tenke på bestemte

spillerhandlinger som uønskede er noe paradoksalt, da mediets særtrekk nettopp er at spilleren skal kunne velge sitt eget eventyr innenfor de rammene som er gitt. På samme måte som i litteraturen kan imidlertid det at vi diskuterer noe som «avvikende adferd» fra spillere eller lesere, forstås som en bekreftelse på at det finnes en «riktig» eller intendert adferd. Det er den som fremmes gjennom spilllets prosedurale retorikk.

For vår del må det legges til at spillnoveller i mindre grad enn andre spillsjangre åpner for alternativ spilleradferd. Fordi spillene er lineære, narrativt orienterte og begrensede i hvilke valg spilleren gis, er det også begrenset hvor mye annet spilleren kan gjøre enn å følge det intenderte forløpet. Spilleren kan imidlertid, som leseren av skjønnlitteratur, tenke sitt om handlingen som utspiller seg. Spillet skal, som Murray var opptatt av, invitere til spillerens meningsskaping. Agens finnes med andre ord både i spillerens opplevelse og i spillet selv, og i de mulighetene for meningsfull interaksjon det byr på. Vi skal nå se på hvordan disse konseptene kommer til uttrykk i en analyse av en spillnovelle, som fokuserer på prosessene og spillerens agens.

Et spill om mat og minner

Spillet *Venba* er utviklet av Toronto-baserte Visai Games og utgitt i 2023 (Visai Studios, 2023a). Spillet handler om et ungt tamilsk par, Venba og Paavalan, som har emigrert fra India til Canada i jakten på et bedre liv. Hjemlengsel og problemer med å få fast jobb gjør imidlertid at de vurderer å flytte tilbake. I åpningsscenen finner Venba ut at hun er gravid, og fra da av hviler ikke avgjørelsen lenger på hvor paret føler seg hjemme. De velger å bli i Canada av hensyn til barnets framtid.

Dette er innledningen til spillet, som deretter skildrer episoder i familiens liv de neste 30 årene, hvor sønnen Kavin er barn, ungdom, student og voksen. Historien utforsker temaer som hjemlengsel, identitet og tilhørighet. Sentralt i skildringen står Venbas kokebok og en spillmekanikk knyttet til tamilsk matlaging.

Handlingen strekker seg over omtrent 30 år, men oppleves likevel som fortettet fordi den følger bestemte temaer gjennom flere livsfaser. I løpet av

en spilletid på 90 til 120 minutter får spilleren innblikk i noen av dilemmaene migranter som Venba og Paavalan står overfor i krysspresstet mellom egen hjemlengsel og vurderinger av hva som best sikrer barnas framtid.

Vi blir også godt kjent med Kavin, som allerede som barn gjerne vil bli kalt Kevin. Han ønsker å være normal og ikke stikke seg ut. Dette gjelder fortsatt når han er ferdig på skolen og skal studere. Han vil ikke ha med morens mat på studenthybelen: «I dont want to smell like “Little India” anymore!». Som voksen, i siste del av spillet, begynner han å føle på en ny lengsel etter tilhørighet og å forstå sin families historie. Da blir morens kokebok igjen et sentralt motiv og en portal til spillets temaer.



Figur 1

Skjermdump fra Venba. En scene fra midt i spillet, hvor kulturforskjellen mellom generasjonene er synlig i måten Kavin og faren spiser på. (Kilde: Visai Studios, 2023b, Venba Press Kit)]

Fortellingen skildres i tredjepersonsperspektiv det meste av tiden, men forflyttes til førsteperson hver gang kjøkkenbenken overtar og matlagingen står for tur. Tredjepersonsperspektivet framstår nærmest som statiske tablåer hvor de som er med er plassert overfor hverandre eller vendt mot spilleren (Fig.1). Spillerens interaksjon er knyttet til dialogen, og oftest dreier det seg bare om å klikke for å drive den framover, replikk for replikk. Dette brukes imidlertid retorisk ved enkelte anledninger, som når Paavalan ikke kommer hjem fra jobben og Venba

må ha hjelp av Kavin for å ringe og spørre etter ham. Den som tar telefonen ber Kavin om å stave navnet, og spilleren må klikke på nytt for hver bokstav. Denne omstendelige prosessen blir et effektivt virkemiddel for å skildre hvor fremmedgjørende noe så enkelt som å ha et «rart» navn kan være. Spilleren får del i Kavins ubehag ved å møte en vanskelig voksen på denne måten.

Spillet benytter også en mekanikk som er utbredt i narrative spill, hvor spilleren velger mellom to alternativer i dialogen. Alternativene er imidlertid ofte ganske like, som når Paavalan spør Venba om hvordan hun føler seg, og vi kan svare enten trøtt eller kvalm (hun er gravid). Selv om valgene neppe endrer fortellingen, gir det meg som spiller en følelse av å forme historien, noe som ikke er uvesentlig for opplevelsen og kanskje fortolkningen. Det er interessant å merke seg at dilemma-valgene kun er knyttet til Venbas replikker i det meste av spillet. Dette forsterker opplevelsen av at det er hun som er hovedperson, og at det hun er opptatt av, er spillets sentrale tema. Mot slutten blir den nå voksne Kavin også opptatt av sine tamilske røtter, og da blir spilleren også invitert til å gjøre dilemmavalg på hans vegne. Spillet handler da aktivt om mor og sønn, mens far blir en bifigur. Derfor handler det også om temaene de er opptatt av. Den samme utviklingen finner vi i førstepersonsperspektivet når vi lager mat; først er det Venbas perspektiv vi tar, men etter hvert også den voksne Kavin.

Matlagingsscenene gir spillet karakter og særpreg (Figur 2). Spillet har blitt omtalt som «A narrative cooking video game» (Ahmed, 2023) fordi mye av spillerens handlekraft er knyttet til å lage tradisjonell tamilsk mat. Venba hadde pakket med seg sin mors kokebok til Canada. Den er gammel og slitt, slik at deler av teksten er uleselig. Dette danner utgangspunktet for ulike typer utfordringer med å følge oppskriftene. Spilleren må prøve seg frem, dels ved hjelp av hint, dels gjennom prøving og feiling, hvor egen kokekunst og eventuell kulinarisk kulturkunnskap kan komme til nytte. Matlagingsøktene rammes inn ved at spillerens perspektiv endres til førsteperson, og alle nødvendige ingredienser og utstyr ligger på kjøkkenbenken foran oss. Venba (og senere i spillet Kavin) skrur opp musikken på en radio, slik at matlagingen også rammes inn av et eget lydspor med tamilsk musikk. Det visuelle oppsettet, lyden og oppdraget skaper en egen stemning og tidløshet over disse øktene. Matlagingen åpner altså et rom, visuelt, auditivt og interaksjonelt, hvor vi kan glemme de bekymringer og lengsler som preger spillets historie ellers. Det er nærliggende å tenke at dette også speiler Venbas opplevelse av matlagingen, altså som en aktivitet hvor hun finner bekreftelse og ro.



Figur 2

Skjermdump fra Venba. Spilleren får være med på å lage Biryani, men må følge oppskriften. (Kilde: Visai Studios, 2023b, Venba Press Kit)]

Selv om matlagingen gir spilleren en følelse av flyt og sammenheng, byr heller ikke disse scenene på mekanikker som innebærer reelle narrative valg. Oppskriften skal følges, og det er bare én måte å gjøre ting riktig på. Dermed knyttes spillerens handlekraft igjen til opplevelsen av mening og sammenheng i aktiviteten, heller enn valg som påvirker utfallet av historien. I motsetning til tredjepersonsscenene bygges det heller ikke opp noen illusjon av valg. Matlagingsmekanikken gir altså ikke spilleren noen «tilfredsstillende makt» slik Murray beskrev det. Den legger tvert imot tydelige begrensninger i form av at hvis man har gjort ting feil, må man begynne på nytt.

Følelsen av tilfredsstillelse kommer av at vi nå er omsluttet av tradisjonen, og den retoriske innrammingen med kjøkkenbenken, musikken og oppdraget, som kan være vanskelig, men hvor prøving og feiling er tillatt, forteller spilleren at dette er et godt sted å være. I siste del av spillet har Kavin overtatt boken. Jeg synes det er interessant at også han, som sin mor, kaller den for mammas («ammass») kokebok. Vi vet jo at den også tilhørte hans mormor. Det forstår jeg som at den representerer en tilknytning og kanskje en kulturoverføring mellom mor og barn, og at det er mer vesentlig enn hvor gammel boka egentlig er. Mens Venbas utfordringer med kokeboka dreide seg om at noe av skriften

var uleselig (hun fylte etter hvert inn det som manglet), sliter Kavin med at alt står på tamil, som han bare delvis behersker. For utvandrerer var skriften kjent, men i ferd med å forsvinne; for andregenerasjons innvandreren var den blitt uforståelig. Siste del av handlingen viser imidlertid at båndene kan knyttes på nytt. De spillmekaniske hindringene er altså ikke løsrevet fra narrativet, men bekrefter det.

Venbas lengsel etter familien og kulturen de forlot, og Kavins behov for tilhørighet i kulturen hvor han vokser opp og senere for tilknytning til sine røtter, speiler menneskelige erfaringer alle kan ha. I denne analysen har jeg forsøkt å peke på hvordan disse temaene presenteres og utdypes i visuelle, auditive og interaktive modaliteter, som spiller sammen med verbaltekst i et sammensatt litterært uttrykk. Å spille historien innbyr til en nærhet som kan være vanskelig for mange å oppnå gjennom lesing av tekst. Gjennom kritisk spilling har jeg dessuten identifisert en allmennmenneskelig tematikk, som understrekes og styrkes av måten modalitetene forsterker hverandre på.

Spillnovellas sjangertrekk

I analysen av Venba ønsket jeg å vise hvordan spillutvikleren gjør bruk av proseduralretoriske grep i formidlingen av spillets fortelling, og hvordan det dynamiske handlekraft-begrepet kan brukes til å forstå interaksjonen mellom spill og spiller. Vi skal nå ta med oss spillet og teoriene tilbake til diskusjonen om ny sjangerdefinisjon. I gjennomgangen av spillnovellas ulike særtrekk skal vi både befestе sjangeren i det som er samlende og utforske variasjoner. Her er det betimelig med et røpevarsel (*spoiler alert*): jeg kommer til å gi eksempler fra ulike spill, som du som spiller helst vil oppdage selv. Nå er du advart!.

Lengde

Definisjonen ovenfor (s. 252) åpnet med å konstatere at «*En spillnovelle er et dataspill som kan spilles ferdig i én økt*». Novellas grunnleggende kjennetegn er at den er kort. Ifølge Edgar Allan Poe skal en novelle kunne leses innenfor en time og i én «sitting» (Poe, 1994, s. 60). Blir den for lang, risikerer den

å havne i det Stephen King har kalt en «twilight zone»; ikke helt novelle og ikke helt roman (King, 2013). Spillnoveller må tilkjennes noe mer tid, men er fortsatt kjennetegnet ved at de med rimelighet skal kunne spilles i en økt. Spillmediet er imidlertid ikke så sementert i sine sjangre at landskapet mellom en spillnovelle og en «spillroman» blir et ødeland. Mange narrative spill er for lange til å spilles på en kveld, men likevel vesentlig kortere enn spillselskapenes storsatsinger.

I noveller er også handlingen gjerne konsentrert om et kort tidsrom. Bódi beskriver tiden det tar å spille et spill som *ludisk tid* og tiden handlingen strekker seg over som *representativ tid*. Vi kan kalle det henholdsvis *spilletid* og *spilltid*. Skaug mfl. beskrev spillnoveller som korte både med hensyn til spiltid og spilletid, og det finnes mange spill som har begge disse særtrekkene. For eksempel varer «How do you do it?» (Freeman mfl., 2014) et par minutter i spilletid og kanskje en halvtime i spiltid. Spillet handler om ei jente som bruker barbie dukkene sine til å fundere over hvordan voksne har sex, mens moren er en tur i butikken. Spillet tematiserer både barns nysgjerrighet og voksnes fortielse av visse temaer.

Selv om handlingen i den typiske spillnovella strekker seg over et kort tidsrom, er det overordnet at spilletiden er kort. Et spill som *Passage* (Rohrer, 2007) skildrer for eksempel nesten et helt livsløp på fem minutter. En ung mann vandrer gjennom livets labyrint på jakt etter jordisk gods og gull, mens han blir voksen, gammel og dør. *Unpacking* (Witch Beam, 2021) likner Venba ved at spillet skildrer episoder i et menneskes oppvekst. Handlingen strekker seg over mange år, men er konsentrert om en bestemt hendelse som, nærmest rituelt, gjentar seg i ulike livsfaser – nemlig å pakke ut når man flytter inn et nytt sted.

Spillet *Her Story* (Barlow, 2015) representerer en annen vri på tidsdimensjonen, ved at spilleren får tilgang til en database med filmklipp fra et avhørsrom. Ved å studere klippene får spilleren gradvis innblikk i en mystisk kriminalsak. Spiltid og spilletid er med andre ord den samme, men handlingen spilleren konstruerer av filmklippene har en egen og lengre tidslinje.

Linearitet

Videre er spillnoveller kjennetegnet av en *relativt lineær fortelling som formidles gjennom spilllets ulike modaliteter*. Venba er et godt eksempel på dette. Selv om spilleren av og til får velge mellom alternativer, påvirker ikke valgene

historien i nevneverdig grad, kanskje ikke i det hele tatt. Det behøver ikke å bety at valgene spilleren gjør er meningsløse, men kan i stedet forstås som en form for tankeeksperiment som hjelper spillere til å reflektere over fortellingen (Brown & Fehige, 2022). Det reduserer imidlertid verdien av å spille spillet igjen, da det som i første runde kanskje var en anelse om at valgene ikke var reelle, blir bekreftet ved andre gangs gjennomspilling (Mitchell, 2015).

Spillnoveller trenger selvsagt ikke å være lineære med valg som er illusoriske. Det sjarmerende *Burly Men at Sea* (Brain&Brain, 2016) har en helt annen struktur, hvor spilleren styrer tre skjeggete fiskere som møter diverse mytologiske beist i en historie som forgrener seg i ulike retninger basert på spillerens reelle valg. Etter omtrent en halvtime rundes den imidlertid av, og spilleren blir oppfordret til å «ta en runde til» og se hvor nye valg kan føre dem.

En annen og vanligere struktur i spillnoveller er at spilldesignet ikke åpner for narrative valg i det hele tatt. I stedet overlates alt til spillerens egen meningsskaping i et narrativ som blir rikere for spillere som oppdager flere objekter og visuelle nøkler til forståelse. Denne typen *environmental storytelling* (Jenkins, 2006) finner vi for eksempel i *Gone Home* (Fullbright, 2013), der spilleren utforsker et tomt hus uten særlige restriksjoner, og fortellingen trer fram i summen av skriftlig, visuelt og auditivt materiale spilleren finner rundt om i huset.

I sjangerens konvensjon om linearitet ligger det også at spillnoveller typisk er laget for å spilles av én spiller alene. I flerspillerspill vil spillerne være opptatt av hverandre på ulike måter som kan komme i veien for det lineære narrative. Heller ikke dette sjangertrekket er imidlertid absolutt. Enkelte spillnoveller har lekt med flerspillerfunksjonalitet på ulike måter.

Den norske spillnovella *Sunlight* (Krillbite Studio, 2021) ga spilleren en begrenset, men sterk flerspilleropplevelse i den aller siste scenen. Etter å ha vandret gjennom en skog, plukket blomster og lyttet til hviskende trær som fortalte om livets gang og om døden, kommer spilleren til slutt ut av skogen til et sted hvor trærne er kuttet og bare stubbene står igjen. Blant stubbene ligger blomsterbukettene tidligere spillere har samlet, samt en kort hilsen fra hver spiller. Der får spilleren legge igjen sine egne blomster og skrive sin avskjedshilsen.

I *Journey* (thatgamecompany, 2012), som også i hovedsak framstår som et enspillerspill, kan det plutselig dukke opp en medspiller å leke med. Spillerne kan gi hverandre kraft og kommunisere med en plingelyd, men har ingen

måte å enes om hva plinget skal bety. De får heller ikke vite hvem den andre er før spillet er avsluttet. Spillere har rapportert om en sterk opplevelse av menneskelig tilstedeværelse i en digital verden hvor de trodde de var alene. Felles for disse nedtonede flerspilleropplevelsene er at de ikke dominerer eller forstyrrer spillets lineære struktur.

Interaksjon som modalitet

Siste del av definisjonen sier at *interaksjon med spillet påvirker spillerens meningsskaping og forståelse av fortellingen*. Det henger sammen med definisjonen av spill; hvis fortellingen ikke er interaktiv i det hele tatt, er den kanskje elektronisk litteratur, men ikke et spill (Ensslin, 2014). Når det er sagt, trenger ikke interaksjonen å være omfattende, men den bør være gjennomtenkt. Sofistikert interaktivitet handler om «tighter symbolic coupling between user actions and procedural representations» (Bogost, 2007, s. 42).

Spillmekanikk trenger ikke å stå i veien for narrativ framdrift. Noen ganger kan en standardmekanikk som varieres litt, være det som bryter med en forventning og løfter et spill. Det korte skytespillet *The Fallen* (Gold Extra, 2016) skildrer en skarpskytters opplevelse av krigføringen på Donetsk flyplass i Ukraina oktober 2014. En tekst helt i begynnelsen av spillet plasserer handlingen i tid og sted, samt gir spilleren de nødvendige instruksjonene for å bevege seg, sikte og skyte. Det er alt en lydig soldat trenger å vite. En spiller med erfaring fra førstepersonsskytespill kjenner både kontrollene og dramaturgien godt, og har også erfaring med å skyte uten tanke på ofrene, fordi det er det slike spill handler om. *The Fallen* bruker disse konvensjonene i sin videre skildring; straks spilleren har siktet og trukket av, går spillet over i sakte film og følger kulens bane mot målet mens en russisktalende stemme forteller om offerets bakgrunn, håp og drømmer. Så blir han drept. Det sterkeste retoriske grepet er hvordan mekanikken refererer til en kjent spillsjanger, men varieres slik at den skaper en helt annen estetisk opplevelse.

Eksemplet ovenfor illustrerer hvordan klassiske spillmekanikker kan brukes retorisk. I *Orchids to Dusk* (Clarissou, 2015) er vi tilbake i en «vandre-simulator», men får oppleve hvordan fraværet av handlingsalternativer kan brukes retorisk. En astronaut har kræslandet på en ugjestmild planet, uten andre alternativer enn å vandre ut i ørkenen. Oksygenmåleren viser at drakten er i ferd med å gå tom for luft. Det finnes noen enkle interaktive mekanikker

som kan bidra til litt adspredelse, men ingenting kan stoppe oksygenmåleren som ubønnhørlig teller nedover. Fravær av muligheter er altså noe av spilllets poeng, effektivt formidlet gjennom handlingsalternativene som ikke er der.

Med en interaksjonell mekanikk som støtter opp om spillenes begrensede tid og linearitet, følger det naturlig at en spillnovelle må komme til poenget ganske raskt. Mens mer omfattende spill i større grad blir «steder å være», blir derfor spillnoveller fortellinger med en retning, kanskje et budskap, og effektive narrative virkemidler for å uttrykke det. Dette gjør også at spillnoveller, i motsetning til lengre dataspill, med større rett kan betegnes som en «kritisk sjanger». Mens store spill gjerne etterstreber en flytopplevelse som holder spilleren i ånde lengst mulig, vil ofte spillnoveller være laget for å gi friksjon. De har også en større bredde i temavalg og vil ofte søke å fylle en funksjon som samfunnskommentar. Ikke minst kan spillnoveller av og til være underfundige kommentarer til større spill eller spillkulturen mer generelt.

Kritisk spilling i skolen

Kritisk lesing handler om å lese med en bevissthet om hvordan tekster konstruerer bilder av virkeligheten, og om å kunne utfordre antakelser og intensjoner som ligger til grunn for teksten. Om kjerneelementet Tekst i kontekst i LK20 skriver Utdanningsdirektoratet at «tekstar som kombinerer ulike uttrykksformer og blir realiserte i ulike media, skal ha ein brei plass i faget» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Gitt dataspillenes popularitet og utbredelse, synes det derfor rimelig å hevde at spill ikke bare *kan*, men *skal* spilles og diskuteres i norskfaget.

En sentral påstand i dette kapitlet er at *kritisk spilling* må innebære å ha en bevisst holdning til de antakelser og intensjoner som ligger til grunn for spillet som multimodal og interaktiv tekst. Mens diskursen rundt spill i skolen ofte handler om hvordan spill kan fungere som verktøy for læring, må oppøving av en kritisk literacy knyttet til spill handle om å analysere spillene selv. Hvilken plass får spillere og spillmekanikker? Hvilke former for agens gjør seg gjeldende? Murray skriver at «the procedural author creates not just a set of scenes but a world of narrative possibilities» (Murray, 2017, s. 187).

Noen handlinger blir mulige å utføre for spilleren, og noen blir umulige. Dette er ikke begrensninger ved spillet, men spillets prosedurale uttrykk (Bogost, 2007). Uttrykket er retorisk, det uttrykker mening, det kan være ideologisk, og det krever en kritisk spiller å se og stille spørsmål ved valgene som er gjort.

Undervisning som fremmer kritisk spilling kan legges opp på mange måter, fra at spill bare tematiseres, til ulike måter å organisere spilling hjemme eller på skolen i individuelle spilløkter, i par, grupper eller hel klasse. Det tilnærmingene har til felles, er at kritisk spilling i skolen krever en aktiv lærer som hjelper elevene med å løfte kritiske perspektiver og knytte spillingen til faglige spørsmål (Sandberg, 2023; Skaug mfl., 2020; Staaby, 2024). I en undervisningssammenheng kan læreren også ta i bruk tekster som omgir spillet. Såkalte «paratekster» (Genette, 1997) kan gi tilgang til andre perspektiver enn de spillet tilbyr.

Avslutningsvis vil jeg peke på et par pragmatiske årsaker til at spillnoveller egner seg til bruk i skolen. Noveller kan leses eller spilles i sin helhet innenfor skolefagets stramme rammer, og gir mye å tenke på og snakke om. Spillnoveller er også spennende å ta i bruk i skolen fordi de representerer en sjanger som er relativt ukjent for «gamerne» i klassen.

Dette siste poenget er knyttet til potensialet for å fostre kritiske spillere. Kritisk lesing løftes i LK20 fram som en viktig satsing, og må innenfor en utvidet tekstforståelse også omfatte spill. Spillnarrativer er bærere av ideologi, både i sine tekstuelle, audiovisuelle og interaktive komponenter. Den elev som blir øvet i kritisk spilling, vil stå styrket i møtet med dette og andre medieuttrykk i framtiden.

Referanser

- Ahmed, S. (2023, 18. august). «Venba» takes me back to my roots through food and family. *Wired*. <https://www.wired.com/story/venba-food-family-india-impressions/>
- Aspaas, Ø. (2005). *Resepsjonsetikk og reader-response-teori* (Forskningsrapport No. 7; Småtrykk Eureka, s. 1–34). UiT; UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/2270>
- Barlow, S. (2015). *Her Story* [Programvare]. Sam Barlow. <https://www.herstorygame.com/>
- Bergesen, M. (2018). *Alle kan spille*. Frekk forlag.
- Bódi, B. (2022). *Videogames and agency*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003298786>
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Brain&Brain. (2016). *Burly men at sea* [Programvare]. Brain&Brain. <https://burlymenatsea.com/>
- Brown, J. R., & Fehige, Y. (2022). Thought experiments. I E. N. Zalta (Red.), *The {Stanford} encyclopedia of philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/thought-experiment/>
- Clarissou, P. (2015). *Orchids to dust* [Programvare]. Independent. <https://polclarissou.itch.io/orchids-to-dusk>
- Ensslin, A. (2014). *Literary gaming*. The MIT Press.
- Fetterley, J. (1978). *The resisting reader: A feminist approach to American fiction*. Indiana University Press.
- Freeman, N., Kittaka, J., Buttler, E., & Coss, D. (2014). *How do you do it?* [Programvare]. Independent. <https://ninasays.so/howdoyoudoit/>
- Fullbright. (2013). *Gone home* [Programvare]. Fullbright. <https://gonehome.com/>
- Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on algorithmic culture*. University of Minnesota Press.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree*. University of Nebraska Press.
- Gold Extra. (2016). *The fallen* [Programvare]. Gold Extra. <https://goldextra.com/en/the-fallen>
- Grønning, A. (2019, 30. oktober). Vi anmelder norske spill: Draugen. *Bibliogames*. <https://www.bibliogames.no/2019/10/30/vi-anmelder-norske-spill-draugen/>
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. I *Proceedings of the Workshop on Challenges in Game AI at the 19th National Conference on Artificial Intelligence*. https://www.researchgate.net/publication/346426218_GFI_A_Formal_Approach_to_Narrative_Design_and_Game_Research
- Jenkins, H. (2006). Game design as narrative architecture. I K. Salen & E. Zimmerman (Red.), *The game design reader: A rules of play anthology* (s. 670–689). MIT Press.
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2. utg., s. 15–30). Routledge.
- King, S. (2013, 21. februar). *Stephen King on the craft of short story writing* [Bibliostar.TV/YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=s1qItKJ8RiQ&t=256s>

- Kocher, M. (2007). The ludoliterary circle: Analysis and typology of digital games. I P. Gen-dolla & J. Schäfer (Red.), *The aesthetics of net literature* (s. 107–120). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839404935-006>
- Krillbite Studio. (2014). *Among the sleep* [Programvare]. Krillbite. <https://www.krillbite.com/among-the-sleep>
- Krillbite Studio. (2021). *Sunlight* [Programvare]. Krillbite. <https://www.krillbite.com/sun-light>
- Mitchell, A. (2015). Reflective rereading and the SimCity effect in interactive stories. I H. Schoenau-Fog, L. E. Bruni, S. Louchart, & S. Baceviciute (Red.), *Interactive storytelling: 8th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2015, Copenhagen, Denmark, November 30–December 4, 2015, Proceedings* (Bd. 9445, s. 27–39). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-27036-4>
- Murray, J. H. (2017). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace* (Updated edition). The MIT Press.
- Poe, E. A. (1994). Poe on short fiction. I C. E. May (Red.), *The new short story theories* (s. 59–72). Ohio University Press.
- Rohrer, J. (2007). *Passage* [Programvare]. Independent. <https://hcsoftware.sourceforge.net/passage/>
- Sandberg, M. (2023). Dataspill og dannelse: Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9045>
- Skaug, J. H., Husby, A., Staaby, T. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen*. Fagbokforlaget.
- Statped. (2020, 23. september). *Spill som inkluderende læringsaktivitet*. <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/?depth=0#4>
- Staaby, T. (2024). The expert, the novice, and the skeptic: Game literacy and pedagogical practice. *European Conference on Games Based Learning*, 18(1), 772–779. <https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2701>
- thatgamecompany. (2012). *Journey* [Programvare]. <https://thatgamecompany.com/journey/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kjerneelement i norskfaget*. Hentet 3. oktober 2024 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>
- Visai Studios. (2023a). *Venba* [Programvare]. <https://venbagame.com/>
- Visai Studios. (2023b). *Venba press kit*. <https://venbagame.com/press/>
- Witch Beam. (2021). *Unpacking* [Programvare]. <https://www.unpackinggame.com/>
- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Johns Hopkins University Press.

Duggan, J. & Kvistad, E. (2025). The short story beyond print media: Digital narratives and affective learning. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 269–288). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650914>

14

The short story beyond print media

Digital narratives and affective learning

Jennifer Duggan and Erika Kvistad

Abstract: The concept of ‘short fiction’ has recently expanded to include multimodal, digital forms. Our chapter examines how short digital texts create new horizons for collaborative, affective, and open-ended learning processes that encourage pupils’ empathy development. Both of us use forms of digital short fiction in our GLU teaching. In this chapter, we share our conceptions of these kinds of texts and the ways they can contribute to technologically mediated aesthetic learning processes and to the aims of the English subject. Erika explores interactive fiction (IF), a non-linear mode of writing with elements of gameplay that can function as a collaborative playground/testing-ground for investigating what literature feels like for the reader. Jennifer explores fan fiction—that is, stories written by fans based on popular cultural texts—and argues that reading and writing fan fiction can foster empathy, encourage students to consider different perspectives, and allow readers to transform into writers.

Keywords: English, digital fiction, interactive fiction, fan fiction

Sammendrag: Definisjoner av novellen som form er i stadig endring, og kan nå også innbefatte multimodale digitale tekster. Kapittelet undersøker hvordan korte digitale tekster skaper nye horisonter for samarbeidende, affektive og åpne læringsprosesser som støtter elevers empatiutvikling. Vi bruker begge ulike typer korte digitale tekster i vår GLU-undervisning. I dette kapittelet deler vi våre perspektiv på disse tekstene og hvordan de kan bidra til teknologisk medierte estetiske læringsprosesser, samt til læringsmålene i engelskfaget. Erika utforsker interaktiv fiksjon (IF), en ikke-lineær og spillbasert tekstform som kan fungere som en kollaborativ arena for å undersøke hvordan litteratur føles for leseren. Jennifer utforsker fanfiksjon – det vil si historier skrevet av fans basert på populære kulturelle tekster – og diskuterer hvordan lesing og skriving av fanfiksjon kan fremme empati, oppmuntre studenter til å vurdere ulike perspektiver og la lesere forvandles til forfattere.

Nøkkelord: engelsk, digital fiksjon, interaktiv fiksjon, fanfiksjon

Introduction

The short story was perhaps the first literary mode to move online. On the internet, the features that often distinguish short stories—not only brevity, but also formal experimentation and open-endedness—are both virtues and necessities, making short stories well-adapted to digital environments and ‘hyperreading’.¹ Today, digital short fiction thrives on literary magazine websites, on social media and beyond. Thinking of digital short fiction as *short stories*, as we do here, expands the short story concept, encouraging us, as readers and as teachers, to explore new possibilities for the short story.

In this chapter, we focus on a specific affordance of digital short fiction: its ability to create affective engagement and provide opportunities for an empathetic response to the experiences of others. Affective engagements with texts have become a central consideration in literary and literacy studies in the twenty-first century, with particular focus on how and why affective responses to classroom texts may cause, or prevent, failure to thrive scholastically. The term *affective responses* is often used synonymously with *emotion* or *subjective experience*, but it goes beyond this. When first defined by Tomkins (2008/1962), it specifically referred to pre-emotional, embodied responses, such as disgust. In relation to texts, it can best be described as ‘what connects, touches and moves students, or perhaps what keeps them stuck’ (Dernikos, 2018, p. 4), as reading and writing are no longer seen as ‘technical, neutral skill-sets’ but instead ‘as social, cultural, political... and multimodal practices... shaped by dynamic social interactions and complex power relations’ (p. 3).

This chapter will examine how digital short fiction can blur the binary between reader and writer, creating new horizons for collaborative, affective and open-ended learning processes. We will discuss digitally specific forms of text that we use in our English teacher training classes: interactive fiction (IF) and fan fiction (FF). Our own teaching is discussed only in general terms, both to preserve the privacy of our students and because our primary aim is to introduce teachers to two emerging short story forms, not to prescribe

1 Hayles (2010) associates ‘hyperreading’ with ‘search queries... filtering by keywords, skimming, hyperlinking, “pecking” (pulling out a few items from a longer text)... fragmenting... juxtaposing, as when several open windows allow one to read across several texts, and scanning’ (p. 66).

how to use them in the classroom. Our discussion explores ways in which these texts can be used to achieve the aims of the English subject—with particular focus on the interdisciplinary themes ‘Democracy and Citizenship’ and ‘Health and Life Skills’. However, the chapter is likely also relevant for teachers of other languages.

Background

In its first sentences, the English Subject Curriculum (Utdanningsdirektoratet, 2020) stresses the importance of developing skills ‘for communicating with others... regardless of cultural or linguistic background’ and their ‘understanding that their views of the world are culture-dependent... [to] open for new ways to interpret the world, promote curiosity and engagement and help to prevent prejudice’ (pp. 2–3). More specifically, the curriculum emphasises that engagements with texts will help students to ‘build the foundation for seeing their own identity and others’ identities’ (p. 4). Although not explicit in the curriculum, these statements reflect a belief that reading can develop both self-insight and *empathy*—that is, the ability to understand the feelings of, and to feel alongside, others. Empathy is one of the pillars of *emotional literacy*, a term popularised by Steiner and Perry (1997) that refers to

the ability to understand ourselves and other people, and in particular to be aware of, understand and use information about the emotional states of ourselves and others with competence, including... the ability to understand, express and manage our own emotions, and respond to the emotions of others. (Weare, 2004, p. 2)

The confluence between reading and empathy has been discussed for over a century, with academic publications on the subject dating back as early as 1915. However, ‘claims as to the impact of reading on readers’ ability to become more empathic, tolerant and better people are divided’ (Malan, 2013, p. 105).

Written texts reflect the internal lives and feelings of others in ways that other media cannot. According to Keen (2006), ‘narrative techniques—such

as... first-person narration and the interior representation of characters' consciousness and emotional states—support... character identification, contributing to empathic experiences, opening readers' minds to others, changing attitudes, and even predisposing to altruism' (p. 9). Bishop (1990) argues that the more one reads about a wide variety of perspectives and experiences, the more empathic and understanding of difference one will become. Nikolajeva contends that texts for young readers encourage what she terms 'emotional ekphrasis', that is, an explanation and evocation of specific emotions (2012b, p. 277) through their invitation 'to feel, through vicarious experience, understand how other people feel, ... project our own emotions onto fictional characters and test, in a safe mode, situations that we fortunately will not encounter in real life' (2012a, p. 1).

However, literature is not necessarily as effective in developing empathy as some might argue. Novice readers, for example, often have a 'similarity bias'—that is, they empathise most with characters like themselves and may struggle to empathise with people unlike themselves (Malan, 2013; Bishop, 1990). As such, opportunities for empathy development are not equally accessible. While there has been a slight increase in English-language books with 'diverse' protagonists in the past decade, most protagonists are still white, heterosexual, cisgender, able-bodied, neurotypical and middle- or upper-class (Booth & Lim, 2022; Bishop, 1990; CLPE, 2023; Dahlen & Hyuck, 2019; Ramdarshan Bold, 2019; Tyner, 2018a, 2018b). This means that some young readers will often see themselves reflected and 'grow up with an exaggerated sense of their own importance and value in the world', while others rarely see themselves reflected and are forced either to develop the ability to empathise with people unlike themselves from an early age or to abandon literature altogether in order to minimise affective injury to themselves (Bishop, 1990; Dernikos, 2018). This is one of several reasons why students from minority groups may struggle to develop print literacy (Dernikos, 2018).

Moreover, as Malan (2013) emphasises, 'fiction that engages a reader with the emotional plight of a character does not necessarily translate into actions in the real world towards people who are similarly suffering, marginalised, or victimised' (p. 106). For example, Thomas (2019) and Bullen, Moruzi and Smith (2018) discuss the Twitter storm that followed the release of the first *Hunger Games* film in 2012, when some commentators explicitly stated that they could not sympathise with the young girl character Rue because she was

played by Black actress Amandla Stenberg.² They wrote online that they had pictured her as a ‘little blonde innocent girl’ and that, because she was depicted as Black, ‘her death wasn’t as sad’ (Bullen, Moruzi & Smith, 2018, p. 1). Such responses ‘raise questions about readers’ affective investment in the welfare of fictional characters, how... emotions interact with cultural beliefs and ideologies, and the extent to which reading fiction influences readers’ (Bullen, Moruzi & Smith, 2018, p. 1). Nonetheless, research has suggested that literature with a clear social justice message—even if that message is metaphorical and does not translate one-to-one to prejudice in the real world—is likely to make its fans more tolerant of different ways of living and different viewpoints, as well as less tolerant of authoritarianism (Gierzynski & Eddy, 2013).

How, then, can we understand the relationship between reading and developing empathy—and what role does affect play in this relationship? How can texts script our affective responses, and what circumstances are needed for such scripts to help develop empathy? If we believe that there is a ‘relationship between representation and narrative empathy, affect and reader positioning, and emotion and ethics’ in texts for young readers, and if we are asked by the curriculum to use these texts ‘as tools for emotional socialisation, enculturation, political persuasion, and moral or ethical education’ (Bullen, Moruzi & Smith, 2018, p. 2), then discussing how texts might (or might not) be useful in the classroom to encourage empathy is essential.

This chapter focuses specifically on the use of short fiction in the classroom—that is, it examines short fictive narrative texts rather than a broader range of short texts that could include nonfiction. We discuss *genre* as separate from *form* here, because although form is certainly a part of genre, twenty-first-century uses of the term typically foreground content, with readers categorising texts into ever-shifting ‘fuzzy sets’ that comprise their understanding of a genre (Attebery, 1992, pp. 12–13; Duggan, 2020). We therefore discuss short fiction as more a form than a genre, although it does comprise aspects of genre.

The one thing critics of the form agree on is that short fiction is difficult to define. More specifically, they argue that there is only ‘one clear feature of

2 Rue is explicitly depicted as Black in the books, but since whiteness is more commonly associated with innocence in western cultures (Thomas, 2019; Bernstein, 2011), many readers nonetheless envisioned her as white. See Thomas (2019), Bernstein (2011), and Bullen, Moruzi & Smith (2018) for more on this topic.

the short story' critics agree on: 'its short length' (Malcolm, 2012, p. 36). Some of this disagreement comes down to terminology—the terms 'short story' and 'short fiction' are relatively new and encompass a wide range of stories previously referred to as 'tales', 'sketches', 'impressions', 'vignettes', 'nouvelles', 'fable', 'conte' or 'novella' (Malcolm, 2012, p. 35). Furthermore, short fiction does not follow a specific plot arc or use a specific narrative technique. While some definitions specify that short stories tend to follow a conflict-resolution story presented in a 'logical-chronological sequence' and 'eschew substantial amounts of exposition' (Malcolm, 2012, p. 36), this is not always the case. Finally, because short fiction is primarily defined by its length (short) and its rhetorical mode (fiction), content and genre can vary significantly, with genres from psychological horror to romance making use of the form.

In this chapter, we discuss how two recent forms of short digital texts—fan fiction (FF) and interactive fiction (IF)—can be used to develop empathy. Short works of FF and IF often look very different from traditionally published, linear short stories, but as we hope to show in this chapter, the possibilities of the short story—in particular, this genre's use of brevity and compression to create aesthetic and affective intensity—are also borne out, often in innovative and striking ways, in these digital narratives. FF is often categorised by readers' expected emotional responses or characters' expected emotional arcs through the use of tags like #Hurt/Comfort (Lowe, 2020). Moreover, as Wilson (2016) suggests, more than other kinds of fiction, FF relies on affective hermeneutics and reception, that is, both on 'gaining knowledge through feeling' (para. 1.4) and on responding with feeling (para. 1.2). IF, using different affordances, shares this focus on the affective experience and response of the reader. Both these digital forms, then, might recall Flannery O'Connor's comment on fiction in general and short stories in particular: 'The meaning of fiction is not abstract meaning but experienced meaning' (1969, p. 96).

We argue that it can be fruitful to focus on digital short fiction that aims to create embodied and affective responses in readers in the classroom when aiming to develop readers' emotional literacy.³ Both IF and FF draw on the traditions of *body genres*, that is, genres that aim to elicit affective responses

3 As regards digital texts, we have previously discussed digital comics and their call for embodied and affective responses. See Kvistad & Duggan (2023) for more on this topic.

in their readers (Kvistad & Duggan, 2023; Williams, 1991). As defined by Williams (1991), the term *body genres* refers to texts that evoke emotional, embodied and affective responses in audiences by providing scripts for these responses through characters' behaviours. Such responses can include audiences' flushing when watching or reading romance, for example, or their flinches in response to horror. Because of the scripted, intense relationship between audience and character, such texts tend to be deeply character focused. The perceived proximity between character and audience, Williams suggests, forces audiences to be 'caught up in an almost involuntary mimicry of the emotion or sensation of the body on the screen' or page (p. 143). While these genres and their audiences have historically been disdained by critics and scholars for their perceived 'lack of proper aesthetic distance, a sense of overinvolvement in sensation and emotion' (Williams, 1991, p. 143), it is our contention that it is precisely this closeness that supports readers' development of emotional literacy and empathy.

First, Erika will explore IF, a non-linear mode of writing that incorporates elements of gameplay. Erika's use of IF in the language classroom draws on both game studies—examining readers'/players' embodied, affective and empathetic responses to IF—and research on IF as a classroom tool for literary understanding and text creation. As students both read, play and create IF narratives, IF becomes a collaborative playground and testing ground for investigating emotions and how literary texts reflect and evoke them.

Then, Jennifer will introduce FF—stories written and shared by fans based on popular cultural texts such as films, television shows and books. She will discuss how readers use FF as a counterstorytelling practice to reimagine popular stories from minoritised perspectives (Thomas & Stornaiuolo, 2016), as well as consider how FF can best be used in the language classroom for the development of emotional literacy. This includes how FF can foster empathy, encourage students to consider different perspectives and transform readers into writers.

Finally, in the conclusion, we will discuss the benefits and limitations of using these modes of storytelling in the language classroom to foster emotional literacy, with a particular focus on the development of empathy.

Interactive Fiction (IF)

IF developed in the late 1970s and early 1980s through early computer games and choose-your-own-adventure novels. IF works are text-based story-games, usually written in the second person, where the reader/player moves through the narrative by making choices. As with other game narratives, IF can be highly interactive, with player choices making a major difference to the story, or almost linear, with few real choices to make. IF is a subset of *hypertext writing*—writing in which links take you from one part of the text to another, as opposed to *linear writing*, where you progress from start to finish without diversions. We often associate this form of writing with the internet, but hypertext writing is not necessarily digital—for instance, in physical choose-your-own-adventure books, you can choose between different options for how to proceed by turning to different pages. This means there are multiple pathways through the text and many possible endings.

Early IF games tended to be *parser-based*, meaning that the player types in what they want to do: ‘go east’, ‘pick up umbrella’ and so on. Present-day IF tends to be *choice-based*, meaning that the player clicks links to move through the story. Choice-based IF is often considered more accessible to play, but it can also be more accessible to write. Today, indie creators of IF often work in Twine, an open-source tool that makes it possible to write choice-based games without programming experience, and which has led to a huge rise in independently made IF.

IF is not inherently a short form, and the ergodic⁴ element means that an IF game can take much longer to traverse than a non-interactive text with a similar word count. Still, a wide range of IF is playable in anything from a couple of hours to a few seconds, and short-form IF can provide a master-class in telling a powerful story in few words—for instance, *Queers in Love at the End of the World* (Anthropy, 2013) takes place just before the world ends, and in its ten-second runtime the player must decide how to spend their brief remaining time with their lover.

Here, I want to discuss the potential of short-form IF as a way of opening up new paths to literary understanding in the classroom. As a teacher

4 ‘Ergodic’ in this context is Aarseth’s term for texts that require unusual kinds of effort—like solving puzzles or making choices—to read (1997, p. 1).

of English literature didactics, I recognise IF's potential to affect my students', and, in turn, their future pupils', understanding and experience of literature. I work with IF with my students to make the form available to them as a tool in their own classrooms, but the qualities that make IF useful in schools also make it useful in my own classroom. Prior practitioner research has explored the ways in which both creating and playing IF games can help develop traditional reading and writing skills, especially for students who are not already enthusiastic readers and writers. Pereira (2014) discusses IF as a source of authentic text that, due to its interactive and gamified element, motivates language learners to engage in extensive reading, as well as noting its potential for immediate feedback on language errors, since written game commands need to use correct spelling and syntax in order to work. Ensslin (2006) studies IF as a potential collaborative writing format for developing literary analysis skills, while Tran (2016) examines it as a format for creative text production. In my own teaching, however, the most important role IF plays is affective: whether students are writing these games or playing them, IF allows for powerfully emotional approaches to reading and writing literature.

In previous work (Kvistad, 2025), I discuss the role of emotion in 'empathy games'—games that represent experiences the game creator has had, and that are perceived (by the creator or, more commonly, by the audience) as allowing the player to experience the same thing at second hand. Perhaps the best-known example is Anna Anthropy's (2012) *Dys4ia*, received by many players as an opportunity to share the creator's experiences of gender dysphoria. Through a video essay focusing on Ella Risbridger's *Blood Will Out* (2016), an autobiographical IF game about cancer, I argue that we should treat the idea of empathy games with a certain caution. While games, like other cultural expressions, have the potential to contribute to what Bullen et al. (2018) call 'emotional socialisation... and moral or ethical education' (p. 2), the feelings games evoke are necessarily in some sense those of the player themselves. As Anthropy (2012) has argued, the assumption that what we are experiencing is direct insight into another person's experience—an assumption that can easily be encouraged by the interactive aspect of IF games—can in itself be a barrier to insight. Yet, while fiction, including IF, may never work as an 'empathy machine', its potential to act as a tool for emotional literacy—a way to help us explore and understand our own feelings and what evokes them—is worth considering, especially in a pedagogical context.

How does IF act as this kind of tool? IF has powerful affordances for what Nikolajeva calls ‘emotional ekphrasis... not merely an explanation of an emotion... but an evocation of it’ (2012b, p. 277)—some of which it shares with fiction more broadly, but some of which are specific to this form. As suggested by the often-used second-person point of view, IF focuses narrative attention on the reader/player; Isbister writes that when playing a game, ‘[m]y emotions ebb and flow as *I* make... choices and see what happens as a result’ (my emphasis) (p. 3). In such games, when you (the reader/player) experience frustration or fear or excitement, you are not just feeling *for*, but to an extent feeling *as* the protagonist.⁵

Moreover, IF combines textual mechanics and game mechanics to affect the reader/player’s emotions. For instance, the horror game *my father’s long, long legs* (Lutz, 2013) is very close to a linear textual narrative—the choices you make are not meaningful to the story outcome, and eventually narrow down to just the choice to keep moving forward. The game’s protagonist looks back on their father’s years-long obsession with digging a hole under the house and decides to return home to investigate what lies beneath their childhood home. Yet the limited interactivity is vital to the story’s affective and physical effect. Aside from the forced compliance of having to choose to go deeper into the dark, it allows for the building of tension through timing (as when text takes a while to appear), and for fear and disorientation (as when you have to use your mouse as a torch to see the text and choose one of several half-obsured paths). Other games might use game mechanisms to physically involve you in the story, such as *With Those We Love Alive* (Porpentine, 2014), which requires the player to write symbols on their own skin as they play. Or the challenge of finding your way around in a game might itself amplify the player’s emotions, as in *Anchorhead* (Gentry, 1998), where both the player and the protagonist are lost in a Gothic mansion.⁶ IF can also play with frustration in other ways, as in *Queers in Love*, where the game’s brief runtime creates a sense of urgency and loss.

5 See also Bell & Ensslin (2024) for an in-depth discussion of the relationship between the reader/player and second-person narration, ‘ways in which readers accept, reject, negotiate, and reluctantly role-play the characteristics associated with “you” and... the way that these positions dynamically affect reader engagement with the narrative’ (p. 16).

6 I discuss this more fully in Kvistad (2019).

The form-unique mechanisms IF games use to create emotional immersion have implications for how we might use these texts in the classroom, and how our students might work with them both as readers/players and as writers. Like other fiction, IF presents a range of human experiences, but while literary qualities such as compelling characters and complex plots are very possible to achieve in IF, the form is distinguished by a focus on *experience in itself*—the experience of the point-of-view character, and the experience of the reader/player.

In the classroom, then, IF allows us to focus on how a text *feels*. Sloan (2003/1973) argues that in literary study, feelings are the material we work with: without the ability to access and understand our emotional and aesthetic responses to a text, engaging with it critically is difficult (p. 150). For instance, in my class work with *Blood Will Out*, not only does the text produce emotional engagement in students (due not least to its subject matter), but this engagement is also highly self-aware. Students attend both to how they feel and to the elements and mechanisms in the text that make them feel this way, such as the use of repetition and the randomness of game outcomes. Affective experience, then, acts as a doorway to critical understanding. The fact that IF is both text and game, creating affect in ways that overlap with, but are also distinct from, both linear literary texts and video games, seems to make these mechanisms more visible for the student reader/player. IF thus encourages students to attend both to their own affective experience of the text and to the textual qualities that shape this experience.

Similar effects appear when students write their own IF games. Practitioner research (for example, Tran, 2016) suggests that using IF as a class writing format is more time-consuming and challenging than using it as reading—text-based game creation platforms like Twine are designed to be accessible, but it can still take time for a new writer to feel comfortable with the tool. That said, even simple Twine creation is an opportunity to feel how the affective dimension of IF works from the other side. IF is ergodic to write as well as to play or read, demanding attention to the ludic as well as the literary dimension of reader/player experience—in short, IF has to work both as a game and as a text. However, this challenge can in itself create awareness in the writer of the way their decisions affect the reader. Novice writers often write IF by switching frequently between the writer and the reader/player perspective, making a writing decision and then playing through the game to

see if it worked as intended—which, of course, it often did not. As we learn to write in this new way, we notice that, while we can try to close the gap through iterative revision, our intentions as writers and the experience of the reader may be two very different things. This may be another of the insights that IF can bring to our work with affect and literature: the awareness that, in spite of literature’s communicative potential, we can never fully bridge the gap between our own experience and that of someone else. If the assumption that we can fully and straightforwardly understand someone else’s experience can be a barrier to genuine empathy, such an awareness may, instead, support it.

Fan Fiction (FF)

Another digital form that has grown increasingly popular in the twenty-first century is FF,⁷ stories written by fans based on popular texts such as television shows, films and novels. FF differs wildly in length, from short ‘fictlets’ (under 100 words), ‘drabbles’ (exactly 100 words) and ‘snippets’ or ‘vignettes’ (under 1,000 words) to ‘longfics’ and ‘epics’, which can be millions of words long (FanLore, 2024). The shorter forms of FF most closely resemble short stories and are most practical for classroom use. These shorter stories usually focus most intensely on characters’ emotions, too, as they respond to specific situations or experiences in a limited space.

Thus far, studies of the value of FF for education have focused on print literacy development and language learning (for example, Black, 2008; Jenkins, 2006; FanTALES, n.d.). However, some studies have also focused on the importance of FF for identity development, particularly for young LGBTQ+ individuals (Duggan, 2021; McInroy & Craig, 2018). My own experiences suggest that FF lends itself to identity development and affective learning because it tends to focus on ‘what if?’ questions relating specifically to characters’ affects and identities:

Fans are interested in transformations of social identity (what if a character were female, black, Jewish, queer, disabled?), as well as

7 It is, however, important that teachers do not simply share FF websites or specific stories with their students without reading them first and checking the ratings and hashtags, as many FF stories are sexually explicit.

class identity... These are questions of background, of psychology, intended to unearth people, relationships, events, and experiences that affect our understanding of who a character is. (Coppa, 2017, p. 13)

More importantly, because those active in online communities have long used FF as a counterstorytelling practice to reimagine popular stories from minoritised perspectives (Thomas & Stornaiuolo, 2016), FF communities tend to create a sense of belonging among those who feel Othered in society more widely.⁸

In Bishop's (1990) theoretical model of stories as windows, mirrors or sliding glass doors, reading or writing FF is best considered the latter—an immersive experience through which one gains a better understanding of why different kinds of people act as they do and learns vicariously through characters' experiences and emotions. While children's texts already 'position readers to vicariously experience characters' feelings, to know what it feels like to become someone else, including those unlike themselves' (Bullen, Moruzi & Smith, 2018, p. 1), writing or reading FF can be seen to amplify this by allowing readers to springboard from their initial responses to characters into a 'deeper consideration' of characters' and their own affects and behaviours (Lysaker & Sedberry, 2015, p. 106), thereby fostering empathy and encouraging students to consider varied perspectives. Furthermore, by allowing readers and writers to consider myriad versions of favourite characters, FF opens them up to a wider range of emotions, experiences and perspectives than a single narrative can provide. If we understand affective responses to texts 'as the catalyst for new ways of thinking about the body, cognition, subjectivity, society, ideology, and texts' (Bullen, Moruzi & Smith, 2018, p. 2), then, through FF, we can encourage pupils to deeply consider their own responses to characters, which ought to generate a better understanding of their own and others' affects and emotions—that is, to develop emotional literacy and, more specifically, empathy. FF can thus be understood as a tool that may be used in the classroom to move purposefully along the 'continuum from subliminal

8 However, this is not always the case, and some fan communities can be excluding. See, for example, Rukmini Pande's *Squee from the Margins: Fandom and Race* (2018) or Ebony Elizabeth Thomas's *The Dark Fantastic* (2019) for more on this.

to conscious sensation’, to understand how ‘affect, feelings, and emotion play fundamental roles in shaping human behaviour and are shaped by it’ (Bullen, Moruzi & Smith, 2018, pp. 3–4).

However, simply reading FF in the classroom or compelling students to write from specific perspectives is unlikely to be effective in aiding such development. My experience suggests that students will not engage authentically with FF unless they are given the opportunity to consider characters with whom they have genuinely connected. It can therefore be used most fruitfully when pupils are engaging with several books—for example, through literature circles, battle of the books, genre study or free voluntary reading⁹—and can choose to write FF about a character with whom they feel a connection or about whom they are genuinely curious.

Because it allows pupils freedom of choice and engages with familiar online cultures, using FF differs from more traditional, structured writing exercises. However, students who have never undertaken similar activities may struggle at first; as such, it can be helpful if you or other students in the class provide optional prompts. To use the Harry Potter series as an example, such prompts could include questions like

- What if Harry Potter never received his Hogwarts letter?
- What if Ginny Weasley fell in love with Luna Lovegood?
- What if Draco Malfoy became a spy for the Order of the Phoenix?

But prompts can also be more general and not linked to a specific book:

- What if our school was magical and [character’s name] was a student here?
- What if a character from one text met a character from another text?
- What if a character lost a limb and had to learn to use a prosthetic?
- What if a character moved to another country?

FF thus offers varied opportunities for pupils’ development of emotional literacy and empathy in the classroom.

9 For more on this, see Duggan & Krulatz (2017).

Conclusion

This chapter has explored ways in which two modes of short-form digital storytelling can be used in the language classroom not only to foster emotional literacy, but also to open up new ways to think about empathy and the role literature plays in its development. The textual qualities of IF and FF create, we argue, the opportunity to explore the emotional effects of literature in unusual and productive ways.

IF, with its ability to create immersion and a sense of (albeit limited) identification between protagonist and player, focuses on *experience*, allowing the reader/player to form a deeper understanding of their affective experience of the text. Similarly, students who create their own IF narratives may gain a better sense of how their own narrative and ludic choices affect the reader's/player's experience. FF, which often involves placing existing characters in new situations or exploring dimensions of their experience not focused on in the original text, focuses on *character* and *feelings*. By reading and creating FF, students can use 'what ifs' to explore characters to whom they are already attached in greater depth, examining the ways in which new contexts and situations would affect them, and even writing 'against the grain' of the original text to develop new perspectives on the world of the text and the characters who inhabit it. This allows students to consider emotion in greater depth—a key aspect of developing empathy. Both these text forms are participatory and interactive, encouraging readers to act as text co-creators by making their own narrative choices (in IF) or by exploring characters' feelings, experiences and motivations (in FF)—allowing, in both cases, for a natural transition into students' own text creation.

Some precautions are worth bearing in mind for the instructor. The ergodic element of IF may put off or exclude players who are less game-minded—walkthroughs exist for many games, allowing students to experience them more as readers than as players. Students may also feel the flow of their creative writing impeded by the challenges of coding and may wish to start by drafting their story and planning the effects they want to create, rather than coding as they go. Meanwhile, students who do not easily connect with texts and characters may struggle to benefit from writing FF. Teachers should also choose carefully if they wish to bring examples of FF into the classroom, as not all FF is appropriate for young learners.

We hope to have shown that working with these digital short story formats can both create paths to a stronger affective engagement with literature and, in Mallan's (2013) phrase, a deeper sense of 'how we "do" understanding'—the implications, the possibilities and the limits of empathy (p. 113).

References

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Johns Hopkins University Press.
- Anthropy, A. (2012). *Dys4ia* [Digital game.] Newgrounds. <https://xrafstar.monster/games/twine/wtwla/>
- Anthropy, A. (2013). *Queers in love at the end of the world* [Digital game.] Newgrounds. <https://pr-if.org/play/anchorhead/>
- Attebery, B. (1992). *Strategies of fantasy*. Indiana University Press.
- Bell, A., & Ensslin, A. (2024). *Reading digital fiction: Narrative, cognition, mediality*. Routledge.
- Bernstein, R. (2011). *Racial innocence: Performing American childhood from slavery to civil rights*. New York University Press.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 1(3), ix–xi.
- Black, S. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. Peter Lang.
- Booth, E., & Lim, R. (2022). The picture of privilege: Examining the lack of diverse characters in 2018 Australian children's picturebooks. *Jeunesse*, 14(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/2042753016689635>
- Bullen, E., Moruzi, K., & Smith, M. J. (2018). Children's literature and the affective turn: Affect, emotion, empathy. In K. Moruzi, M. J. Smith, & E. Bullen (Eds.), *Affect, emotion, and children's literature: Representation and socialisation in texts for children and young adults* (pp. 1–16). Routledge.
- CLPE (Centre for Literacy and Primary Education). (2022). *Reflecting realities: Survey of ethnic representation within UK children's literature 2017–2021*. <https://ztul.itch.io/mflll>
- Coppa, F. (2017). *The fanfiction reader*. University of Michigan Press.
- Dahlen, S. P., & Huyck, D. (2019). *Picture this: Diversity in children's books 2018*. sarahpark.com, Wordpress. <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1459220>
- Dernikos, B. (2018). 'It's like you don't want to read it again': Exploring affects, trauma and 'willful' literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, online first. <https://doi.org/10.1177/1468798418756187>
- Duggan, J. (2020). Critical literacy and genre pedagogy: Supporting inclusion, subverting bias. In G. Neokleous, A. Krulatz, & R. Farrelly (Eds.), *Handbook on research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms* (pp. 288–308). IGI Global.
- Duggan, J. (2021). 'Worlds...[of] contingent possibilities': Genderqueer and trans adolescents reading fan fiction. *Television and New Media*, 23(7), 703–720. <https://doi.org/10.1177/15274764211016305>
- Duggan, J., & Krulatz, A. (2017). Extensive reading: Resources and strategies for intermediate and advanced learners of Norwegian. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 5(1), 29–48. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v5i1.375>
- Ensslin, A. (2006). Literary hypertext in the foreign language classroom: A case study report. *Language Learning Journal*, 33(1), 13–21. <http://dx.doi.org/10.1080/09571730685200061>
- FanLore. (2024). Story length. Retrieved August 27, 2024, from https://fanlore.org/wiki/Story_Length#Classifications

- FanTALES. (n.d.). fanTALES: *Transformative digital storytelling for language learning*. <https://doi.org/10.1177/1468798418756187>
- Gentry, M. (1998). *Anchorhead* [Digital game.] <https://pr-if.org/play/anchorhead/>
- Gierzynski, A., & Eddy, K. (2013). *Harry Potter and the millennials: Research methods and the politics of the muggle generation*. Johns Hopkins University Press.
- Hayles, N. K. (2010). How we read: Close, hyper, machine. *ADE Bulletin*, 150.
- Isbister, K. (2016). *How games move us: Emotion by design*. MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14(3), 207–236.
- Kvistad, E. (2019). Homecomings: The haunted house in two interactive horror narratives. *Aeternum: The Journal of Contemporary Gothic Studies*, 6(2), 16–30.
- Kvistad, E. (2025). A story about you: Feeling with interactive fiction games. *ELLA*, 3(2).
- Kvistad, E., & Duggan, J. (2023). ‘From the inside out’: Skin & horror in Emily Carroll’s comics. *MAI: Feminism & Visual Culture*, 10.
- Lowe, J. S. A. (2020). Toward a queered and/as affective theory of fandom. *Transformative Works and Cultures*, 34. <https://doi.org/10.3983/twc.2020.1959>
- Lutz, M. (2013). *my father’s long, long legs*. [Digital game.] <https://ztul.itch.io/mflll>
- Lysaker, J., & Sedberry, T. (2015). Reading difference: Picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture. *Literacy*, 49(2), 105–111.
- Malcolm, D. (2012). Issues in short story criticism. In *The British and Irish short story handbook* (pp. 33–56). Wiley-Blackwell.
- Mallan, K. (2013). Empathy: Narrative empathy and children’s literature. In Y. Wu, K. Mallan, & R. McGillis (Eds.), *(Re)imagining the world: Children’s literature’s response to changing times* (pp. 105–114). Springer.
- McInroy, L. B., & Craig, S. L. (2018). Online fandom, identity milestones, and self-identification of sexual/gender minority youth. *Journal of LGBT Youth*, 15(3), 179–96. <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1459220>
- Nikolajeva, M. (2012a). Guilt, empathy and the ethical potential of children’s literature. *Barnboken*, 35(1), 1–13. <https://doi.org/10.14811/clr.v35i0.139>
- Nikolajeva, M. (2012b). Reading other people’s minds through word and image. *Children’s Literature in Education*, 43(3), 273–291.
- O’Connor, F. (1969). Writing short stories. In S. Fitzgerald & R. Fitzgerald, *Mystery and manners*. Farrar, Straus and Giroux.
- Pande, R. (2018). *Squee from the margins: Fandom and race*. University of Iowa Press.
- Pereira, J. (2014). Using interactive fiction for digital game-based language learning. In S. Garton & K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 178–197). Springer.
- Porpentine. (2014). *With those we love alive*. [Digital game.] <https://xrafstar.monster/games/twine/wtwla/>
- Ramdarshan Bold, M. (2019). *Inclusive young adult fiction: Authors of colour in the United Kingdom*. Palgrave Macmillan.
- Risbriger, E. (2016). *Blood will out*. [Digital game.] <http://bloodwillout.felixcohen.co.uk/>

- Sloan, G. (2003). *The child as critic: Teaching literature in elementary and middle schools*. Teachers College Press. (Original work published 1973).
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy*. Avon Books.
- Thomas, E. E. (2019). *The dark fantastic*. NYU Press.
- Thomas, E. E., & Stornaiuolo, A. (2016). Restorying the self: Bending toward textual justice. *Harvard Educational Review*, 86(3), 313–338.
- Tomkins, S. (2008). *Affect imagery consciousness*. Springer. (Original work published 1962).
- Tran, K. (2016). 'Her story was complex': A Twine workshop for ten- to twelve-year-old girls. *E-Learning and Digital Media*, 13(5–6), 212–226. <https://doi.org/10.1177/2042753016689635>
- Tyner, M. (2018a). CCBC 2017 statistics on LGBTQ+ literature for children & teens. *CCBlogC*. Cooperative Children's Book Center. <http://ccblogc.blogspot.com/2018/04/ccbc-2017-statistics-on-lgbtq.html>
- Tyner, M. (2018b). CCBC 2017 multicultural statistics. *CCBlogC*. Cooperative Children's Book Center. <http://ccblogc.blogspot.com/2018/02/ccbc-2017-multicultural-statistics.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Curriculum in English*. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Paul Chapman Publishing.
- Williams, L. (1991). Film bodies: Gender, genre and excess. *Film Quarterly*, 44(4), 2–13.
- Wilson, A. (2016). The role of affect in fan fiction. *Transformative Works and Cultures*, 21. <https://doi.org/10.3983/twc.2016.0684>

Del 4

Novellen i klasserommet

Skaftun, A. (2025). Novellens didaktiske potensial som faglig problem.
I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 291–312).
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650915>

15

Novellens didaktiske potensial som faglig problem

Atle Skaftun

Sammendrag: Dette kapittelet søker å synliggjøre at det ligger et stort potensial for fornyelse av faglig praksis i å gi elevene anledning til å møte litterære tekster som ekte problemer. I dette perspektivet kommer novellen i en særstilling som didaktisk ressurs. Artikkelen går veien fra å klargjøre en forståelse av teksten som problem i humanistisk tenking, via introduksjon og begrunnelse for å organisere undervisningen rundt faglige problemer generelt, og i litteraturundervisningen spesielt. Mot dette bakteppet diskuteres novellen som faglig problem. Novellens historiske exemplum-karakter og kombinasjonen av korthet og helhet gir rike komplekser som grunnlag for samtaler og refleksjon. Tekstene forstått som helhetlige meningsunivers gir grunnlag for kritisk lesing med støtte i litteraturfaglige tenkemåter, i kapittelet komprimert til et spørsmål om «hvem sier hva og hvordan». Problemorientert litteraturundervisning fremmer overordnede mål som kritisk tenking, og novellen er særlig egnet i et slikt perspektiv.

Nøkkelord: faglige problem, helhetlig mening, engasjert respons, litterære samtaler

Abstract: This chapter argues that providing students firsthand experiences of literary text as real problems, entails great potential for renewal of the disciplinary practice in the L1 subject. This is particularly the case with for the short story considered as a didactic resource. The argument starts with establishing an understanding of the problem of the text in the humanities before introducing the idea of problem-oriented teaching and learning in general and more specifically in literature education. Against this backdrop the short story genre is discussed as a source of meaningful problems. The historically rooted exemplum character along with brevity and unity provides rich textual complexes as a basis for conversations and reflections. Short stories conceived of as whole universes of meaning calls for critical reading supported by ways of reasoning in literary scholarship, in this chapter compressed to a question of “who says what and how?”. Problem-oriented literature teaching supports the development of critical thinking, and the short story is highly suitable following such an approach.

Keywords: disciplinary problems, meaningful wholes, engaged response, literary conversations

Innledning

Alle fag er i utgangspunktet organisert rundt fagspesifikke problemer. I norsk og andre språkfag, som studie- og forskningsfag, er tekster av ulike slag slike problemer vi studerer og ønsker å bli klokere på. Innenfor denne rammen kan vi ytterligere spesialisere oss på litteratur. I dette kapittelet vil jeg diskutere novellegenren og novelletekster som meningsfylte og engasjerende faglige problemer (Bakhtin, 1986; Dewey, 1903; Nystrand & Gamoran, 1991; Sønneland & Skaftun, 2017) i skolens litteraturarbeid, med et blick for potensialet til å fremme elevenes evne til kritisk lesing.

Teksten som problem i humanistisk tenking: En dose Bakhtin

Humanistiske fag handler om å forstå menneskelige uttrykk i ulike former og formater. Humanistisk tenking er dermed «tenking som er rettet mot andre tanker, ideer, meninger osv, som er tilgjengelige i form av en *tekst*», sier den russiske litteratur- og språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1986, s. 104) i essayet om «The problem of the text»; «Der det ikke er en tekst, er det ikke noe studieobjekt, og heller ikke noe objekt for tanken» (Bakhtin, 1986, s. 103). Tekster kan være av ulike slag, men Bakhtin (og vi) avgrenser interessen til verbalspråklige tekster, med ytringen som forståelsesmodell og setningen som kontrastfigur (Bakhtin, 1998).¹

Han peker på tre konstituerende særtrekk som skiller ytringen fra setningen. Det første er 1) byttet av talesubjekt, som avgrenser ytringen. En ytring er aldri den første og aldri den siste; den inngår i en uendelig kjede av ytringer

1 Bakhtin er kanskje særlig kjent for sin dialogiske tilnærming til språk, tekst og forfatterskap. Denne tilnærmingen har jeg anvendt i egen litteraturforskning, og introdusert som en mulig forståelsesramme for litteraturarbeid i skolen (Skaftun, 2009). Bakhtin er et referansepunkt også for utdanningsforskere som er opptatt av dialogisk undervisning. Denne overføringen av begreper fra litteraturstudier til klasseromsstudier har etter min mening fremdeles et uforløst potensial (Skaftun, 2019; 2023).

som kan skilles fra hverandre. Det andre særtrekket er 2) ytringens «spesifikke fullføring» (Bakhtin, 1998, s. 18), som har som sin viktigste forutsetning *at* det er mulig å svare den, eller innta en svarende holdning til den. Det tredje er 3) ytringens relasjon til taleren selv og andre deltakere i talekommunikasjonen (Bakhtin, 1998, s. 27ff.). Litt forenklet kan vi si at ytringen faktisk finnes i den fysiske verden; den har en «innside» som utgjør en avsluttet (om enn kun foreløpig) *helhet*. Og den svarer på andre ytringer, og kaller på framtidige svar. Denne beskrivelsen gjelder alle levende ytringer, som for Bakhtin omfatter alt fra korte muntlige utrop til lange skriftlige framstillinger; fra militærkommandoen til romanserien, kunne vi si.

Det finnes mange måter å formulere kjernen i humanistisk tekstarbeid på, men det er vanskelig å komme utenom at det handler om å prøve å forstå. Bakhtins tenking minner oss på hvor viktig det lille ordet «prøve» er. I dette ligger den litt fikse, men dypt meningsfulle koplingen mellom svar og ansvar.² Det handler om å fylle den unike plassen man har fått i verden, og om ansvaret for hvordan man svarer på henvendelser fra verden i vid forstand. Humanistisk tenking er i et slikt perspektiv en form for kultivering av en måte å være overfor andre i verden på, der vi betrakter menneskelige ytringer som forskningsgjenstand, eller med Bakhtin, *teksten som problem*.

I det som følger vil jeg først introdusere og forsvare verdien av en litteraturundervisning organisert rundt en slik forståelse av problemer, før jeg retter oppmerksomheten mot novelletekster og novellen som genre, forstått som faglig problem med særlig relevans for problemorientert litteraturundervisning. Avslutningsvis vil jeg kommentere novellen og problemorientert undervisning i lys av spenningen mellom didaktisk idealisme og realistisk praksis.

2 I engelske oversettelser finner vi noen steder «answerability» for å tydeliggjøre responsdimensjonen (jf. Bakhtin, 1990). Michael Holquist (1990) tydeliggjør at «answerability» og «responsibility» er to måter å si det samme på.

Problemorientert undervisning

Det er ikke uten videre enkelt å organisere undervisning i skolefaget rundt en slik forståelse av teksten som problem. For godt over hundre år siden tok John Dewey (1903, 1938) til orde for fornyelse av praksis basert på en filosofi om erfaring. Læring som kan brukes i livet, oppstår når det er sammenheng og kontinuitet mellom elevens erfaringer og de innsiktene og erfaringene som ligger nedfelt i den faglige tradisjonen.

Det han så som typisk praksis i skolen, var noe ganske annet: en praksis basert på et annet læringssyn, hvor kunnskapen overføres fra den som har den til de som skal få den, uten hensyn til avstanden – eller gapet (Dewey, 1938, s. 19) – mellom de to erfaringshorisontene. Han pekte også på en tankevekkende kontrast mellom utforskende arbeidsmåter i vitenskapene og den didaktiske innpakningen i skolefagene. Forskere forholder seg til ekte problemer og det han kaller *førstehånds erfaring* med slike problemer. Problemene fungerer som ekte spørsmål, som inviterer til å svare og til å finne gode svar.

I skolefagene er det i større grad *andrehandserfaring* som krever oppmerksomhet; det er andres svar som formidles, pakket inn i didaktiske ideer av varierende kvalitet. Denne strukturen blir svært tydelig når lærere stiller spørsmål til elevene som de allerede vet svaret på,³ eller i arbeidet med å besvare skriftlige oppgaver.

Norskfaget og litteraturarbeidet – gjerne diktanalysen (jf. for eksempel Dysthe, 1995, s. 205) – brukes ofte som eksempel på denne formen for faglig praksis, der læreren stiller spørsmål for å lede elevene mot sin egen tolkning av teksten, og elevene strever med å finne ut hva læreren ønsker at de skal si. Mer og mindre rettfærdig pekes norskfaget ut som syndebykk her, mens andre fag slipper unna.

3 En lang rekke klasseromsstudier har dokumentert den særegne samtalegenren som ikke finnes andre steder enn i skolen (Bellack mfl., 1966; Mehan, 1979; Klette, 2003). I sin reneste form har den en fast struktur, hvor læreren tar et I-initiativ (som regel i form av et spørsmål). Elever R-sponderer på initiativet, hvorpå læreren E-valuerer svaret, eller gir F-feedback. IRE (alternativt IRF) er mye brukt som kortnavn på denne samtaleformen i klasserommet.

Men dersom vi tar denne kritikken på alvor, blir det også tydelig at en problemorientert tilnærming til litteraturundervisningen er en nærliggende vei å gå for å imøtekomme innvendingene.

Læring i skolen handler om en utveksling mellom elevenes erfaring og vitenskapelige forklaringer – eller «the scientific story» som naturfagdidaktikerne Mortimer og Scott (2003) sier det. Slike faglige fortellinger, for å kalle dem det, er langt klarere og fastere i naturfag enn i litteraturarbeidet i norskfaget, på godt og vondt. Den fastlagte fortellingen gir retning til arbeidet og tydelige mål.

I norskfaglig litteraturarbeid er det ikke opplagt hva den faglige fortellingen er eller skal være. Det kan være autoritative lesninger av enkelttekster, men det må ikke være det. Selv om det finnes tolkninger som er vanlige, utbredte og til dels kanoniserte, er det ikke tale om naturlover eller matematiske prinsipper. Tekster kan tolkes på ulike måter, og det er ikke fare for verken folkehelse eller livsmestring om en elev går videre i livet med en litt original tolkning av et Obstfelder-dikt eller en novelle av Askildsen.

Problemorientering av litteraturundervisningen handler først og fremst om en litt annerledes tilnærming til teksten – om å se teksten som et problem som kan undersøkes og diskuteres. For eleven blir det ideelt sett å forstå teksten et mål i seg selv. For læreren blir teksten og forståelsen av den i større grad et middel til et mål, eller en ressurs i arbeidet med å utvikle elevenes evne til å respondere kreativt på tekster som ikke er umiddelbart forståelige.

Lærerens eller fagtradisjonenes tolkning av teksten har fremdeles en funksjon som referanseramme for læreren i samtaler med elevene, men det å formidle denne tolkningen er ikke nødvendigvis den eneste endestasjonen for et vellykket undervisningsopplegg. Den faglige fortellingen handler i så fall om en måte å respondere på og forstå tekster som kultiveres og modnes over tid. Målet er dypere forståelse i møte med tekster, og prosessen er kanskje det mest konkrete eksempelet på dybdelæring i skolefagene.⁴

4 Ordet dybdelæring brukes fem ganger i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men ikke i læreplanene (LK20) for norsk (eller engelsk). Dybdelæring i språkfagene kan sies å handle om utvikling av en evne til å forstå stadig dypere. Hvis vi godtar en slik tanke, kan vi si at målet for dybdelæring som prosess er *dybdeforståelse*. «Kritisk tilnærming til tekst» er ett av kjerneelementene i læreplanen for norsk, og det burde ikke være kontroversielt at kvaliteten på den kritiske lesingen henger sammen med hvor godt man har forstått det man skal forholde seg til.

Novellen som faglig problem

Novellegenren har mange fortrinn dersom vi ønsker å drive problemorientert undervisning og få elevene til å engasjere seg og bruke egne erfaringer i møte med tekster.

I det følgende vil jeg trekke fram den tematiske appellen i «den uhørte begivenheten» som genretrekk, og den avgrensede narrative helheten som en meningsfull enhet i en litteraturundervisning som legger vekt på at elevene skal respondere på teksten – begge med eksempler fra gjennomført undervisning. Jeg vil avslutte med noen tanker om hvordan noveller i særlig grad inviterer til kritisk refleksjon om forholdet mellom den enkelte teksten og genrekonvensjoner.

Novellen som exemplum

Novellen blir gjerne tilbakeført til 1300-tallet, med Boccaccios *Dekameronen* som forbilde. Et følge av unge kvinner og menn flykter unna pesten i Firenze, og prisgitt hverandres selskap i 100 dager, underholder de hverandre ved å fortelle historier. Disse historiene har gjerne et moralsk poeng, uten dermed å være moralistiske.

Noen hundre år senere understreker Cervantes denne forståelsen av novellen som eksemplum ved å kalle en samling av fortellinger for *Eksemplariske noveller* (Cervantes, 1995). Goethes idé om at novellen handler om en *uhørt begivenhet* er langt på vei uttrykk for den samme forståelsen av genren.

Det finnes i vår tid både andre novelledefinisjoner og en mengde enkeltnoveller som ikke passer inn i denne eksemplariske tradisjonen. Likevel er også tradisjonen levende på mange ulike måter, og som sådan et sted å lete etter faglige problemer som kan engasjere elever i litteraturarbeidet.

«Små ting» av den amerikanske forfatteren Raymond Carver (2004) er en tekst som kan fungere som et tankevekkende, for ikke å si sjokkerende, eksempel. Historien handler om et dramatisk brudd mellom en mann og en kvinne, hvor en baby bokstavelig talt rives mellom de to. Handlingen utspiller seg over få minutter, og hendelsene er gjennomgående scenisk framstilt. Vi møter de to midt i en opprivende krangel, mens han er på soverommet og pakker klærne sine. Hun kommer inn i rommet og ser et bilde av «ungen» ved sengen. Dette tar hun med seg inn i stua. Han ber henne komme tilbake

med bildet, noe hun ikke gjør. Når han kommer ut i stua, står hun i døra til kjøkkenet med ungen i armene, og han sier at han vil ha ungen. Herfra utvikler det seg til en fysisk batalje med ungen som mellomledd.

Hendelsene er rammet inn av fortellerens kommentarer. I starten sammenlignes omgivelsene rundt leiligheten der hendelsene foregår med det relasjonelle og psykologiske landskapet innenfor leiligheten:

Tidlig den dagen kom det værromslag, og snøen smeltet til skittent vann. Strimer av det rant ned fra det lille skulderhøye vinduet som vendte mot bakgården. Biler sprutet forbi på veien utenfor, hvor det begynte å bli mørkt. Men det begynte å bli mørkt på innsiden også (Carver, 2004).

Koplingen mellom lys og mørke som etableres her, klinger med i beskrivelsene av hendelsene; lyset slås av når han går ut av soverommet, og når handlingen forflytter seg til kjøkkenet, får vi vite at «Kjøkkenvinduet slapp ikke inn noe lys». Konflikten eskalerer «i halvmørket» fram mot en åpen, men potensielt sjokkerende avslutning, der de to kanskje rett og slett sliter babyen i to. Fortelleren runder av med å kommentere det hele: «På denne måten ble saken avgjort» er novellens siste ord.

Slutten kan gi assosiasjoner til fortellingen i Det gamle testamentet, hvor to kvinner strides om et nyfødt barn. Salomo avgjør saken ved å befale at barnet skal deles i to med et sverd. I den situasjonen trer den sanne moren fram ved å frasi seg barnet for å spare det fra sverdet.⁵ I «Små ting» er det ikke en klok tredjepart, og det er ingen tegn til at noen av de to vil gi etter. Fortelleren forholder seg nøkternt observerende til at saken blir avgjort, og leseren må avgjøre hva som faktisk blir utfallet.

«Små ting» var en av tekstene som ble brukt i Margrethe Sønnelands (2019) doktorgradsprosjekt knyttet til hvordan elever på ungdomstrinnet responderer på tekster presentert som genuint vanskelige.⁶ I avhandlingen

5 I *Store Norske Leksikon* omtales historien som en vandrefortelling, og det refereres til et kinesisk drama fra 1300-tallet, hvor barnet plasseres i midten av en kritttring, og de to stridende parter drar i hver sin arm. Denne varianten ligger til grunn for Bertold Brechts drama *Kritttringen* fra 1945 (Joachimsen, 2025).

6 Jeg var veileder, og deltok i gjennomføring og datainnsamling januar 2017.

viser hun at og hvordan elevene framsto som svært engasjerte i møtet med denne teksten. Gruppesamtalene, som varte i omtrent 20 minutter før de ble avbrutt, hadde fokus på teksten, og da i hovedsak den åpne slutten og hva som skjedde med ungen. De ble dratt mot den narrative gåtestrukturen, altså, med en iver og energi som framsto som uttrykk for ekte interesse. På den måten var de dypt involvert i faglig tekstarbeid, selv om de ikke hadde blikk for fortellemåten (Sønneland, 2019).

«Små ting» var en av flere tekster som ble brukt i et partnerskap med tre lærere på mellomtrinnet.⁷ Elevene snakket om tekstene i små grupper på tre til fire, før de samlet seg i ring foran i klasserommet til en lærerstyrt plenumsamtale. Også her så vi at teksten tente engasjement hos elevene, og at barnets skjebne fikk mye oppmerksomhet. Det er imidlertid også noen andre trekk ved elevenes respons som kaller på refleksjon.

I den ene klassen er de svært opptatt av hva som har skjedd før nåtids-handlingen. De har ulike «teorier», som en av elevene, Viktor, sier det, og mange tenker at mannen er voldelig og sannsynligvis har rusproblemer. I denne klassen er det nesten som om elevene rasjonaliserer det uhørte, og på den måten holder barnets skjebne på avstand. En indikasjon på det er kombinasjonen av sjokk og latter som følger når en av jentene, som ofte spissformulerer seg, får ordet i starten av plenumsamtalen som følger etter gruppesamtalene:

- Jente 5: Jeg tror det er tenåringer, og så har han vært utro [dramatisk? pause], og så til slutt så drepte de ungen...
- Mange samtidig: HVA? (latter)
- Jente 5: han ble kvalt

I en annen klasse utfordret vi den implisitte vurderingen av «han» som skurk og «henne» som offer. De fleste elevene så ut til å tenke på denne måten, men noen var i ferd med å se dem som like skurkete. Etter hvert nærmet også et

⁷ Dette partnerskapet omtales i sin helhet i Skaftun, 2024a.

par av jentene seg selveste Salomos visdom; hvis moren var så snill, ville hun heller gitt avkall på barnet enn å risikere å skade det, mente de.

Novellen som helhetlig meningsunivers

Begge eksemplene fra klassesituasjoner illustrerer at, og hvordan, den uhørte begivenheten i «Små ting» kaller på engasjert respons fra elevene. Fra et faglig ståsted kan vi kanskje savne oppmerksomhet mot teksten som tekst og formelle trekk i elevenes samtale, men vi ser også at elevene spontant forsøker å få enkeltobservasjoner til å passe sammen. Slik blir diskusjonene rettet mot en meningsfull sammenheng i teksten, og dermed også implisitt mot teksten som narrativ helhet.

I boken *Reading for Plot* foreslår Peter Brooks (1992) begrepet narrativt begjær for å beskrive hvordan vi som mennesker forholder oss til og tenker ved hjelp av fortellinger og narrative strukturer. Allerede en treåring som hører den samme fortellingen om igjen ved sengekanten, opptrer som en liten aristoteliker når han kjenner igjen og protesterer hvis den som leser prøver seg på snarveier gjennom begynnelse, midte og avslutning (Brooks, 1992, s. 3).

Orienteringen mot babyens skjebne i «Små ting» kan forstås som isolert fokus på en del av teksten, og interessen for hva som kan ligge forut for handlingens nåtid kan forstås som avsporing. Men i begge tilfellene kan vi også si at elevene leser etter plottet, og dermed arbeider med å forstå den narrative logikken. Den uhørte hendelsen fanger oppmerksomheten deres og trekker dem inn i tolkningsarbeid der helhetsforståelse av teksten er virksom som forståelsesramme, om enn implisitt. De responderer på novellens adressivitet, kunne vi si med støtte i Bakhtin (1998).

Hvis vi ønsker å utvikle og konsolidere et tolkningsfellesskap (Fish, 1980) i klassen, trenger både lærere og elever eksempler som utgjør en felles referanseramme eller forståelseshorisont. Å lese lange tekster har sin verdi og didaktiske funksjon, men korte tekster som noveller har en direkte nytteverdi (Skaftun, 2009) fordi de kan leses og diskuteres innenfor en avgrenset tidsramme. Teksten som helhet blir tilgjengelig som faglig problem, og diskusjonen i seg selv får verdi som en helhet. Mange slike erfaringer har en nokså åpenbar verdi på vei inn i tolkningsfellesskapet.

Å lese korte tekster utelukker ikke lange tekster, men tid er et knapphetsgode i skolen, og det kan være klokt å tenke gjennom hva man gjør når. Utdrag

av lange tekster kan kanskje også ha sin funksjon hvis formålet er å illustrere litteraturhistorien eller som inspirasjon til kreative øvelser.⁸ Men vurdert som faglig problem får slike utdrag lett karakter av det Dewey kalte andrehånds erfaring: den didaktiske innrammingen av teksten kommer i forgrunnen for teksten som helhet i tekstarbeidet.

Det finnes etter hvert mange studier som peker mot den samme innsikten om at tekster presentert som åpne og helhetlige problemer trigger engasjement og lystbetont tekstarbeid, blant voksne studenter (Michelsen mfl., 2018), blant elever i videregående skole (Gourvennec, 2017), og blant grunnskoleelever på ungdoms- og mellomtrinn (Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Også på småskoletrinnet er det flere som peker på potensialet for å aktivere en mer fagspesifikk måte å jobbe med litteratur på (Berge, 2023; Hoel og Haaland, 2016), eller generelt at elevene får anledning til å respondere på tekstene som helhetlige yringer (Skaftun, 2020).

Det kan være et interessant poeng i denne sammenhengen at korthet er et sentralt moment i forsøk på å definere novellen som genre («novellen er en episk prosatekst av middels lengde», Aarseth, 1976, s. 135), og kanskje spesielt Edgar Allan Poes beskrivelse av novellen (eller short storyen) som en fortelling som kan leses «at one sitting» (sitert etter Aarseth, 1976, s. 138). Poe tenkte neppe fagdidaktisk, men det å lese og bearbeide teksten som helhet innenfor avgrenset tid i klasserommet skaper erfaring av helhetlig tekstmening. I denne litt vage genrekarakteristikken ligger det dermed et stort didaktisk potensial for litteraturundervisningen.

Hvem sier hva og hvordan?

Jeg har flere steder tatt til orde for det jeg har kalt en minimetode i tekstarbeidet, som i all enkelhet kan formuleres som et spørsmål om «hvem sier hva og hvordan?». Dette spørsmålet inviterer oss til å bli oppmerksomme på at teksten er konstruert på en bestemt måte (Skaftun, 2009; Skaftun & Michelsen, 2017).

8 Sylvi Penne (2012) trekker fram flere funksjoner utdrag kan ha i undervisning, men poengterer samtidig at det da ikke nødvendigvis er litteraturundervisning. Hun er opptatt av helheten som grunnlag for utvikling av elevenes empati i møte med den representerte verden.

«Små ting» skapte stort engasjement i både 9. og 7. klasse, som vi har sett, med fokus på fortellingens «hva», den sjokkerende handlingen i seg selv. Innholdet er viktig; det er gjerne det vi responderer på når vi leser teksten for første gang. Å undersøke og beskrive fortellerstemme og eventuelt fortellesituasjon krever større avstand mellom oss som lesere og de representerte personene i tekstens verden. Å undersøke hvordan innholdet fortelles, opprettholder og utvikler den analytiske distansen som gjør oss i stand til å forstå dypere og beskrive det vi har forstått. Dette er et eksplisitt kjerneelement i norskfaget (forkledd som «Kritisk tilnærming til tekst»), og implisitt i alle språkfagenes tekstarbeid.

Noveller med jeg-forteller egner seg svært godt til å rette oppmerksomheten mot spørsmålet om hvem som forteller. «En nesten pinlig affære» av Johan Harstad er en kortprosatext hentet fra forfatterens debutsamling *Herfra blir du bare eldre* (2001). Teksten er på kun én side og er formet som ett sammenhengende avsnitt. Innholdet kan sorteres i tre deler: en innledning og en avslutning som danner en ramme rundt en midtdel. Vi møter jeg-fortelleren in medias res – bokstavelig talt midt i tingene som faren har ryddet ut fra barnerommet hans og ned i kjelleren. Han blar i den og leser et utdrag, som utgjør midtdelen markert i kursiv. Det handler om brutal mobbing formulert som mobbernes kollektive refleksjon («Vi slår den nye gutten nesten hvert friminutt»). Gjensynet med dagboken vekker vonde minner, som kommer sigende inn over ham i løpet av kvelden på besøk i barndomshjemmet. I denne siste delen blir det også ganske klart at jeg-fortelleren ikke var blant dem som slo, men den som ble slått. Han husker smaken av blod, at han mistet en tann «på grunn av dem» og lignende.

Det er to fortellesituasjoner i teksten, og begge ser ut til å kamuflere sin egen situasjon. Dagbokforfatteren forteller om overgrepene han blir utsatt for, ved å ta mobbernes perspektiv. Han ser også ut til å prøve å forstå hva som driver dem: «Jeg tror vi liker det, eller er det bare fordi han er ny, at han kommer fra et sted på østlandet?». Teksten og rammefortellingen lander i jeg-fortellerens tolkning av dagbokforfatterens situasjon:

Først etter at filmen på tv er slutt, og jeg er på vei til sengs, våger jeg å huske det, hvordan jeg ble vant med smaken av blod, at jeg mistet en tann på grunn av dem, at de ventet på meg ved den gamle

fabrikken, hvorfor jeg aldri sa noe, hvorfor jeg til slutt måtte jule,
for meg selv, innerst inne (Harstad, 2001, s. 71).

Jeg-fortelleren tar her inn over seg både det han har opplevd, og viktigere, hvordan han har forholdt seg til det. Men vi som lesere får ikke direkte del i denne innsikten. Vi kan tolke det slik at han ser perspektivvalget i dagboken som uttrykk for hvordan han kom til å lyve for seg selv, men det er ikke entydig. Hvorfor han aldri sa noe er imidlertid enda mer kamuflert i teksten. Innledningen kan gi noen flere holdepunkter, hvis vi leter etter små tegn som sier noe om forholdet mellom gutten og faren.

Jeg finner dagboken min, den eneste jeg noen gang orket å skrive, den ligger i kjelleren under gamle blader, tegneserier, far har ryddet ut av barnerommet mitt, men han har ikke fått øye på denne, gjemt blant annet skrot jeg ikke lenger har behov for, og jeg tenker: heldigvis (Harstad, 2001, s. 70).

Den første setningen kan være en måte å starte in medias res på, der dagboken dukker opp blant andre ting han ser over. Når vi leser om igjen, er det imidlertid også mulig at han aktivt leter etter dagboken. Hvis vi tar i bruk tolkningsstrategien fra 7A, kan vi se for oss at foranledningen er at faren nettopp har ryddet ut av barnerommet, og har meldt fra om at sønnen må se over om det er noe han vil beholde. I den situasjonen frykter sønnen at faren skal finne og lese dagboken, og første setningen i teksten får litt preg av et lettelsens sukk.

En slik forståelse av fortellesituasjonen kaster også lys over den ellers gåtefulle tittelen. Den nesten pinlige affæren ville vært at faren fikk innsyn i hvordan gutten hadde det i skoledagene. Med dette som bakteppe er det nærliggende å legge vekt på at beskrivelsen av kvelden hjemme hos faren ikke nevner faren med et ord, men kun filmen på TV, som regulerer relasjonen mellom dem. Dagboken gir et glimt av en gutt som står utenfor barnefelleskapet, mens rammefortellingen antyder en enda dypere form for ensomhet, som jeg-fortelleren erkjenner i løpet av besøket i barndomshjemmet.

Denne teksten brukte vi også i samarbeidet med lærerne på mellomtrinnet. Allerede da vi diskuterte teksten med lærerne, ble det tydelig at det å oppdage at jeg-fortelleren er den som blir mobbet, er en nøkkel til teksten, noe

som ikke nødvendigvis er opplagt for alle å oppdage på egen hånd. Lærerne var likevel nysgjerrige på hvordan elevene ville møte denne teksten.

I en av klassene var det lite gehør for tanken om at fortelleren er den som blir mobbet, bortsett fra noen få elever som fikk en liten aha-opplevelse da læreren foreslo en slik tolkning. Flertallet satt fast i en referensiell og bokstavelig lese måte, uten å ta inn over seg signalene som motsier en slik lesning.

I de to andre klassene var det elever som selv så og satte ord på den viktige sammenhengen mellom fortelleren og mobbeofferet:

Emma: Jeg tror at når han var liten, så ville ikke han at han skulle være den personen som ble mobbet. Så han skrev og prøvde å overbevise seg selv om at det var ikke han som ble mobbet, at han heller mobbet noen andre. At han på en måte mobbet seg selv, og sånn. Så han ikke skulle bli mobbet.

Læreren virker tydelig glad for dette innspillet. «Interessant!», sier han og følger opp med hva det er i teksten som skaper dette inntrykket. Momentet går imidlertid litt ut av situasjonen når han innser at elevene ikke har teksten foran seg lenger (de har flyttet seg fra gruppebord til en sirkel framme i klasserommet). De må finne teksten, og når de har den, tar han styringen selv med å lese fra teksten. Han havner på en måte bakpå med å illustrere forhold i teksten som elevene allerede har sett og kanskje også mener de har satt nok ord på.

Dette er et pedagogisk øyeblikk som også illustrerer hvor skjøre og flyktige slike øyeblikk kan være. Elevene har en tolkningsberedskap som innimellom kan overrumple lærere og andre voksne. Men den er utålmodig og rastløs, kan vi si; vanskelig å fange og enda vanskeligere å fastholde.

I den siste klassen har de flere «teorier» også om denne teksten, slik de hadde om «Små ting». Den lærerstyrte samtalen varer i omtrent 15 minutter og kan deles inn i fem sekvenser (jf. tabell 1).

Tabell 1: Inndeling av helklassesamtalen i sekvenser

	1: 60 sek	2: 140 sek	3: 255 sek	4: 190 sek	5: 185 sek
Initiativ	Lærer: Hva la dere merke til?	Lærer: Du sa noe om krim/film?	Birger: Det kan jo være at det ikke var en film Lærer: Hvem tror du har skrevet denne dagboka?	Lærer: Hvorfor blir han banka?	Lærer: Så 'de ventet på meg ved den gamle fabrikkens'?
Tema	Åpen inngang	Kopling tekst -film	Fortellesituasjon	Plot/ relasjoner	Sitater som samtale-prompts

Læreren åpner (sekvens 1) med å spørre hva elevene la merke til. Hun lytter tålmodig til innspill om at gutten blir hengt og dør, at han har innbilt seg det hele, eller at det er en film. Hun ber om utdyping av filmperspektivet (sekvens 2), noe som leder til at Birger setter diskusjonen inn på et produktivt spor knyttet til fortellesituasjonen (sekvens 3):

Birger: Nei, det kan jo være at det ikke var en film. Kan være at han skulle flytte ut så fant han igjen dagboken sin og der stod det at han hadde banket en gutt, det er det det står.

Lærer: Ja, så det var han som hadde banket en annen gutt?

Birger: Ja, også andre folk. Eller så var det han som ble banket, for det stod jo hvorfor sa jeg ikke ifra, jeg måtte lyve for meg selv. Det kan være at han måtte lyve for seg selv for å si det var det rette, eller at han løy for seg selv for å ikke si ifra

Læreren stiller oppklarende spørsmål som får Birger til å tenke i øyeblikket, og hun avstår fra å vurdere innspillet. Hun gir ordet videre til Viktor – han med teoriene. Han følger opp med å argumentere for at fortelleren er med på plagingen, og at han kanskje selv har blitt plaget før. Andre elever bidrar til å trekke diskusjonen tilbake til hendelsene dagboken handler om.

Læreren lar samtalen gå noen minutter før hun forsøker å hente dem tilbake til spørsmålet om fortellesituasjonen:

Lærer: Som jeg forstod det rett så Viktor mener at dette er en gutt som har eller som plager noen, men som også har blitt plaget. Mens Birger mener at det kan være han selv som blir plaget. Hva tenker dere om det? Hva tenker du om det, Mari?

Mari: At det er egentlig han som har skrevet som om det var de andre som hadde skrevet det. At han har skrevet dagbok som om de som hadde mobbet han da ville skrevet det for å hjelpe seg selv.

Lærer: Litt sånn terapi til seg selv?

Mari: Ja.

Arne: Han har forandret minnet sitt.

Lærer: Emilie, hva tenker du?

Emilie: Det samme som Mari.

Lærer: Dere har jo diskutert litt sammen dere to. La oss ta noen fra en annen gruppe. Hvem tror du har skrevet denne dagboka?

Anders: Han som ble banket.

Lærer: Han som ble banket? Ja. Det er bare å si hva man tenker, det er ikke noe sånn rett og galt. Viktor?

Viktor: Det kan være at de alle er redde for at hvis de sier at de ikke vil banke han gutten så kan det være at de tenker de andre vennene kommer til å banke han igjen også hvis alle tenker det, siden det står i teksten at vi er glad for at det ikke er oss, så kan det være at alle tenker at de andre kommer til å banke de.

Selv om det kan virke som en liten detalj, vil jeg likevel trekke den frem. Maris beskrivelse av fortellesituasjonen i dagboken berører grunnleggende fortelletekniske prinsipper. En fortellerstemme må alltid plasseres i forhold til det fortalte universet. Det er den fiktive prosafortellingens nødvendige *som om*⁹ Mari løfter frem her. Hun berører også *motivasjonen* for å skrive fra de andres perspektiv, og både læreren og Arne ser ut til å tenke i samme retning.

Læreren kunne valgt å forfølge denne tolkningen, men vender tilbake til spørsmålet om hvem som har skrevet dagboka. Når Viktor får ordet, trekker han diskusjonen tilbake til relasjoner og beveggrunner blant guttene som omtales i dagboken, og læreren velger å følge dette sporet ved å spørre om hvorfor han blir banket (sekvens 4, se tabell 1), før hun inviterer til diskusjon om noen sitatbaserte spørsmål fra teksten (sekvens 5), som hun hadde valgt ut på forhånd.

Hun spør hvorfor han aldri sa noe, og hva som ligger i den siste setningen – om at han måtte lyve for seg selv. Her kommer elever med tanker om at faren ikke har visst om mobbingen, og at han kanskje heller ikke har brydd seg. Som i samtalen om «Små ting» dukker ukontrollert alkoholkonsum opp som mulig forklaring. Hun utfordrer dem, og sier at det ikke står noe om dette i teksten, og får til svar at «man kan tenke det».

Å lytte til og lese transkripsjonen av denne samtalen om «En nesten pinlig affære» gir et økende inntrykk av at elevene forstår langt mer enn det som kommer eksplisitt til uttrykk i enkeltutsagn. Når samtalen leses som en helhet, kan den forstås som en tekst om teksten (jf. Michelsen mfl., 2018; Skaftun 2023). Kreativ forståelse i utforskende samtaler av denne typen innebærer å være åpen for andres tolkninger, se det de andre ser, og kanskje også bygge videre på det, uten å forutsette at alle momentene i resonnementet formuleres eksplisitt.

Lærerens oppgave er ganske krevende her; hun har en idé om hvor hun vil med samtalen, samtidig som hun ser ut til å ville forstå det elevene alle-

9 Forholdet mellom skapende forfatter/autor og det skapte universet er et gjennomgangstema i Bakhtins tenkning. I essayet *Forms of Time and of the Chronotope* adresserer han det som generelt spørsmål om autor-kronotopen, og mer spesifikt en eller annen «as if»-konstruksjon som forbindelse mellom skapende forfatter og representert verden (Bakhtin, 1996, s. 256).

rede tenker om teksten.¹⁰ Hun aksepterer ville tankesprang, og belønnes for tålmodigheten med at elevene selv formulerer de mest sentrale innsiktene. De engasjerer seg i det vi kanskje kunne kalt uhørte begivenheter i dagboken (fortellingens hva), og utforsker plotforbindelser som kan forklare hvordan tingene henger sammen. De oppdager at dagbokforfatteren kan være perspektivert «som» det er de andre som forteller, og når samtalen rundes av, er de framme ved det som kanskje er den egentlige, og godt skjulte uhørte begivenheten, som tittelen peker mot: En barndom i selvfornektende ensomhet.

Samtalene om «En nesten pinlig affære» er et eksempel til ettertanke på flere måter. Det er sannsynlig at klasesammensetning og -kultur bidrar til at en av klassene ikke klarer å se forbi det bokstavelige forholdet mellom fortellerstemme og dagbokforfatter. I den andre klassen anerkjenner læreren et klargjørende elevbidrag, men av ulike årsaker mister samtalen energi og framdrift.

Den siste samtalen har mange kvaliteter som kan være verdt å løfte fram som realistiske rammer for gode helklasesamtaler om litteratur. Korte tekster har en viktig funksjon som utgangspunkt for slike samtaler. Hvis målet er at elevene skal oppleve at deres egen erfaring har verdi som forståelsesramme i tolkningsarbeidet, er det et poeng at fortellende tekster i større grad skaper resonans i elevene. Novellen som kortprosa, og som exemplum, har på denne måten svært mye å by på som ressurs i litteraturundervisningen.

Novellen mellom didaktisk idealisme og realistisk praksis

Jeg har fokusert på at noveller, forstått som relativt korte og meningsfortettede helheter, kaller på engasjert respons. Slik respons er etter mitt syn et hensiktsmessig, ja, kanskje nødvendig sted å starte hvis vi ønsker at elevene skal utvikle en type faglighet som kan brukes utenfor norsktimene – la oss

10 Denne doble lærerrollen innenfor og utenfor dialogiske rom diskuteres utførlig i artikkelen «Can dialogic eventness be created?» (Skaftun, 2024b).

kalle denne kompetansen kritisk lesing.¹¹ Uten denne koblingen mellom egen erfaring og teksten som meningsunivers, vil det man kan si om tekster bli en isolert kompetanse som kun kan brukes i skolesammenheng, eller det Dewey (1938) kaller silokunnskap.

Det betyr ikke at vi som lærere må gi avkall på faglig kunnskap og rike forståelser av enkelttekster. Slike innsikter rammer inn og gir retning til tekstarbeidet. Lærerens faglighet er i et slikt perspektiv en slags horisont for hva man kan oppnå i litteraturundervisningen. Jo mer læreren kan, jo lenger kan hun lede klassen som tolkningsfellesskap til dypere forståelse av enkelttekster (Fish, 1980), uten nødvendigvis å selv sette ord på denne forståelsen.

Problemorientert litteraturundervisning kan være en måte å engasjere elevene i tekstarbeidet. Det å forholde seg til tekster som ekte problemer – altså som helhetlige ytringer som inviterer til respons – er i seg selv et lite grep som likevel innebærer en ganske omfattende forskjell i hvordan læreren forholder seg til elever og til klassen som tolkningsfellesskap.

Det krever dessuten at elevene anerkjenner og tror på at det er alvor, og ikke bare et mellomspill som leder tilbake til tradisjonell rollefordeling og lærerens autoritative vurdering. Slik tillit må bygges over tid, og innebærer kanskje at læreren i startfasen må gi mye rom for og anerkjennelse av elevbidrag og være tilbakeholden med sin egen forståelse.

Spørsmålet om hvilke tekster som egner seg – eller om litterær kvalitet – kan også knyttes til en slik progresjon: fra å verdsette elevbidrag uavhengig av tekst, til diskusjon om litterær kvalitet basert på erfaringer med både gode og mindre gode tekster. Som Georg Brandes uttrykker det i et lite hefte «Om læsning»: «Det er, naar Alt kommer til Alt, mindre vigtigt, hvad man læser, end at man læser det Læste godt» (Brandes, 1908, s. 20).

Å finne en vei fra det elevene implisitt forstår, til elevenes anerkjennelse av en eksplisitt formulert helhetsforståelse, er i seg selv en utfordring i litte-

11 Kritisk lesing er et begrep som har fått mye oppmerksomhet, og med ulike innretninger. I tidsskriftet *Acta Didactica* ble det eksempelvis utgitt et temanummer om kritisk literacy i ulike fag (<https://journals.uio.no/adnorden/issue/view/821>). Min posisjon i denne diskusjonen er bestemt av en dose skepsis til å betrakte nye begreper som substansielt nye (Skaftun og Sønneland, 2022). Kritisk lesing er allerede i utgangspunktet kjernen i god litteraturfaglig praksis. Utfordringen er å aktivere dette potensialet. *Problemorientert litteraturundervisning* (Skaftun og Sønneland, under utgivelse) er en måte å gi rom for elevenes kritiske dømmekraft basert på gode tolkninger av tekster.

raturundervisningen. Det kan være frustrerende å avslutte diskusjonen uten å ha kommet helt dit. Som lærere ønsker vi å overlevere det vi mener elevene trenger til kommende vurderingssituasjoner og ikke minst eksamen. Samtidig kan det være mer uheldig å avslutte med at læreren presenterer en tolkning som oppleves som den rette.

Denne spenningen krever et lengre tidsperspektiv for å løses opp, der læreren sammen med klassen etablerer et rom preget av gjensidig respekt for tolkningskvalitet. I et slikt tolkningsfellesskap (jf. Fish, 1980) kan lærerens tolkning inngå blant andre, uten at den forstås som den rette lære, og faglige begreper, tenke- og talemåter kan introduseres som svar på ekte spørsmål som oppstår i tekstarbeidet.

Å skape ekte engasjement i litteraturarbeidet er fullt mulig. Den store didaktiske utfordringen er å knytte den spontane responsen til den faglige fortellingen, uten å kvele gnisten av engasjement; å løfte fram, utvikle og etter hvert gjøre elevenes implisitte forståelse eksplisitt, på en måte som gjør at de både ser poenget med og *verdien* av å sette ord på det vi forstår.

Noveller egner seg svært godt som fagdidaktisk ressurs på en slik reise innover i fagets praksis. Exemplum-karakteren kaller på engasjert respons hvis vi lar dem tale for seg selv, og omfanget gjør det mulig å gi elevene helhetlige teksterfaringer innenfor rammen av en skoletime. Novellen som sjanger har en mengde konvensjoner som kan italesettes, samtidig som de mange sjangerlovene også innebærer at det kanskje mest typiske er små og større lovbrudd, eller i det minste at konvensjoner tøyes.

Alt dette inngår, om enn implisitt, i meningssøkende arbeid med noveller. I disse erfaringene ligger det dermed meningsfulle faglige spørsmål i frø, som kan slå ut i blomst med tid og stunder.

Referanser

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1996). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (M. Holquist & C. Emerson, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne Forlag.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. & Smith Jr., F. L. (1966). *The language of the classroom*. Teachers College Press.
- Berge, I. M., Bakken, A. M. & Skaftun, A. (2023). På sporet av faglighet i begynneropplæringen: Tekstsamtaler i norskfaget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.4038>
- Brandes, G. (1908). *Om Læsning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Brooks, P. (1992). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Harvard University Press.
- Carver, R. (2004). *Hvem har ligget i denne sengen?*. Gyldendal.
- Cervantes Saavedra, M. de. (1995). *Eksemplariske noveller*. Gyldendal.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193–204.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen» En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Phd-avhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Harstad, J. (2001). *Herfra blir du bare eldre: Prosa*. Gyldendal.
- Hoel, T. & Haaland, A. A. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/195>
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Routledge.
- Joachimsen, K. (2025). Salomonisk dom. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/salomonisk_dom
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 20 sider. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.5617/adno.1391>
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.

- Michelsen, P. A., Gourvennec, A. F., Skaftun, A. & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. *Norsk Litterær Årbok*, 259–283.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2019). Dialogic discourse analysis: A methodology for dealing with the classroom as a text. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7(0). <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.277>
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A. (2023). Analyse av samtaler forstått som elevtekst. I L. I. Aa & O. Harstad (Red.), *Elevtekstanalyser. Nye tilnærminger* (s. 201–224). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2024a). Elevmedvirkning i norskfaglig praksis på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*.
- Skaftun, A. (2024b). Can dialogic eventness be created? *Theory Into Practice*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307838>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (under utgivelse). *Problemorientert litteraturundervisning*. Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [PhD-avhandling, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningsskraft i samtaler om «Brønneren». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Aarseth, A. (1976). *Episke strukturer: Innføring i anvendt fortellingsteori*. Universitetsforlaget.

Hennig, Å. (2025). Motstand og substans i en litterær samtale om novellen «Veslebror og Karlson». I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 313–332). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650916>

16

Motstand og substans i en litterær samtale om novellen «Veslebror og Karlson»

Åsmund Hennig

Sammendrag: Kapitlet utforsker en litterær samtale blant elever på tiende trinn, med vekt på deres opplevelse og forståelse av en utfordrende novelle, «Veslebror og Karlson» av Erna Osland, og analyserer elevenes litterære responsformer og samtalemønstre for å identifisere trekk ved både teksten og samtalen, som henholdsvis fører til eller hindrer substansielle dialogiske utvekslinger. Gjennom denne utforskingen viser kapitlet hvordan elevenes analytiske observasjoner kan føre til meningsfull tolkning, men også hvordan tekstens kompleksitet kan hemme denne prosessen. Sentrale teoretiske begreper er litterær respons og samtalesekvenser. Analysen leder fram til større forståelse av elevenes litterære faglighet slik den kommer til uttrykk i samtalen om en novelle som dette, og noen refleksjoner om mulige didaktiske implikasjoner for arbeid med tilsvarende litterære samtaler.

Nøkkelord: Litterær samtale, litterær respons, samtalesekvenser, utfordrende novelle

Abstract: The chapter explores a literary discussion among tenth-grade students, focusing on their experience and understanding of a challenging short story, «Veslebror og Karlson» by Erna Osland. It analyses the students' forms of literary response and conversational patterns to identify features of both the text and the discussion that either facilitate or hinder substantive dialogic exchanges. Through this exploration, the chapter demonstrates how students' analytical observations can lead to meaningful interpretation, while also highlighting how the complexity of the text may impede this process. Key theoretical concepts include literary response and conversational sequences. The analysis contributes to a deeper understanding of students' literary competence as it is expressed in their discussion of a short story like this and offers reflections on possible didactic implications for working with similar literary conversations.

Keywords: Literature circle, literary response, conversational sequences, challenging short story

Innledning

En tirsdags morgen i september sitter Iben og klør seg i hodet: «Men jeg ... hva var liksom hele poenget? Jeg forstår det fortsatt ikke.» Ine forsøker å forklare, men er i grunnen like usikker: «Jeg vet ikke. Poenget er at lillebror passer på Karl og Karl dør? Jeg vet ikke. Jeg vet ikke helt.» De to jentene går på tiende trinn på en ungdomsskole sørvest i landet, og er i en gruppe med to andre elever som gjennomfører en litterær samtale om Erna Oslands novelle «Veslebror og Karlson» (Osland, 2004). Men de er ikke alene. Alle elevene på trinnet gjennomfører litterære samtaler om novellen denne dagen. I alt deltok 38 elever, fordelt på 10 grupper, i en studie om litterære samtaler.

Et sentralt funn var at samtalene var substansielle og utforskende, men at elevene ikke fullt ut realiserte meningspotensialet som faktisk lå i de analytiske observasjonene samtalene tok utgangspunkt i (Hennig, 2024). En av de mest substansielle samtalene, altså en samtale med et vesentlig tankeinnhold, er den jeg her skal se nærmere på. Hensikten er blant annet å undersøke grundigere hva substansen i samtalen skyldes. Basert på funn fra den brede studien er hypotesen at substansen skyldes elevenes samtalehandlinger, interessen for novellen og analytiske observasjoner av meningsbærende tekstelementer.

Kapitlet skal også undersøke hva som hindrer en enda mer fyllestgjørende realisering av samtalens meningspotensial, med en hypotese om at det primært skyldes den formmessige og innholdsmessige motstanden elevene møter i novellen.

Med motstand menes her tekstelementer som leseren finner for eksempel underlige, fremmede, uforståelige eller urovekkende, og som gjør det vanskeligere for leseren å etablere en meningsfull og håndterlig opplevelse og forståelse av novellen. I dette tilfellet ser motstanden ut til å engasjere til et visst nivå, men også å tømme samtalen for energi og framdrift etter hvert.

Novellens form byr på motstand fordi perspektivet er lagt til et uforstående barn, komposisjonen er fragmentarisk, framstillingen av tid er kompleks, og beskrivelser av handlinger og miljø er sparsommelige. Samtidig er novellen preget av en urovekkende symbolikk. Urovekkende og vanskelig å forholde seg til er også novellens innhold, som i essens dreier seg om omsorgssvikt som fører til et barns død og et annet barns opplevelse av skyld.

Kort fortalt handler novellen om Veslebror, som om natten må passe på at hans psykisk utviklingshemmete storebror Karl ikke klatrer ut av vinduet,

fordi den utslitte alenemoren selv ikke orker å holde vakt. Hun har heller ikke overskudd til å gi Veslebror den omsorgen han ellers trenger. Ansvar, og kanskje savnet, blir for stort for Veslebror, og en natt klatrer Karl ut på taket, faller ned på asfalten og slår seg i hjel.

Teoretiske perspektiver

Hypotesene vil her bli undersøkt i lys av begrepene litterær respons og samtalesekvens.

Begrepet *litterær respons*, slik det forstås her, er basert på Jeffrey D. Wilhelms videreutvikling av Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori og Judith A. Langers teori om forestillingsverden og lesingens faser. Wilhelm beskriver litterær lesing ved hjelp av en rekke responsformer, som han deler inn i tre hovedgrupper han kaller dimensjoner (Wilhelm, 2008, s. 61–119; Wilhelm & Novak, 2011, s. 77–147).

Det han kaller den *evokative* (evocative) dimensjonen innebærer at leseren viser interesse for det en tekst forteller om, og forsøker å se for seg hvordan handlingen vil bli. Leserens vil også begynne å etablere mentale bilder av framstilte steder og folk gjennom å fange opp tegn i teksten, og er med andre ord i ferd med å etablere og utvikle en forestillingsverden, det vil si mentale bilder, følelser og tanker leseren danner seg i møte med en litterær tekst.

Den *konnektive* dimensjonen innebærer en videre utbygging av forestillingsverdenen. Leserens vil også forsøke å finne en sammenhengende mening i historien, gjennom å lete mer bevisst etter spor i teksten og fylle ut gap. Mulige forbindelser mellom ulike steder i teksten kan da bli viktige å legge merke til, samtidig som leseren gjerne også vil knytte tydeligere forbindelser mellom teksten og verden rundt.

Den *reflekterende* dimensjonen innebærer en mer bevisst refleksjon over hva tematikken i teksten kan være, og hvordan tematikken blir skapt. Det vil si at leseren vurderer spesifikke tekstelementers funksjon i formidlingen av mulig tematikk. Følgelig erkjenner leseren at den litterære teksten er en forfatters bevisst konstruerte ytring. Samtidig kan leseren erkjenne sine egne valg som

mottaker av ytringen, og vil da ha en mer bevisst forståelse av litterær lesing som en transaksjon mellom teksten og leseren.

Litterære samtaler vil som regel bestå av ulike *sekvenser*, der innslaget av intensitet, engasjement, saklighet og utforsking vil variere. Jeg forstår substansielle sekvenser som tematisk sammenhengende deler av en samtale, som innledes med en *leserespons* – altså en ytring som presenterer en observasjon i teksten – og som følges opp i form av engasjerte *samtaleresponser*, det vil si andre deltakers respons på den innledende ytringen, for eksempel bekreftelser, utvidelser, alternativer, vurderinger og utprøvinger. Som regel varer en sekvens til den enten renner ut i mindre saklig prat, eller til et annet perspektiv innleder en ny sekvens. Overgangen mellom sekvensene kan være både i form av brudd og overlapping.

Analysen her tar utgangspunkt i fire av de mest interessante sekvensene, jevnt fordelt fra samtaleens begynnelse til (nesten) slutt. Gangen gjennom analysen vil være slik at først blir sekvensen sitert, før jeg viser til hvilke litterære responser elevenes ytringer er basert på, og hvorvidt dette er responser som kan grupperes innenfor en evokativ, konnektiv eller reflekterende dimensjon, slik Wilhelm forklarer disse.

Analyse og drøfting

Samtalen ble gjennomført i løpet av en norkstime, og timen startet med at læreren leste novellen høyt. Elevene leste deretter novellen hver for seg. Underveis gjorde de noen notater de kunne ta med til samtalen, basert på det de fant interessant eller underlig i novellen. Etter at novellen var lest, fikk elevene resten av timen til å gjennomføre samtalen. Samtalen varer i litt over 14 minutter. Analysen er basert på lydopptak og transkripsjon av opptaket, og dessuten gjort i lys av analyser av de andre ni samtalene.

Gruppen som gjennomfører samtalen, består av tre jenter, Ine, Iben og Ida, og en gutt, Ivar (elevene er anonymiserte). Samtalene indikerer ingen store faglige forskjeller mellom jentene, mens Ivar bidrar så lite i samtalen at det er vanskelig å vurdere hans litterære faglighet. Det skal likevel understrekes at

han bidrar med tre viktige perspektiver i løpet av samtalen, men at ingen av disse blir fulgt opp i særlig grad av de andre i gruppen.

Samtalen innleder nølende. Forsiktig antyder elevene sine første responser på teksten:

Iben: Jeg skjønnte det ikke helt, jeg.

Ine: Nei, det ... eh

Iben: Var Karl død?

Ida: Ja. Ja, jeg tror det. For det ...

Ine (overlappende): Han gikk jo på taket. Men det som virket sånn ... moren gikk først til Karl og sa sånn ... eller sa til lillebroren ... eller lillebroren må liksom passe på ...

Ida: Ja.

Ine: Så jeg tror liksom han var redusert ... liksom mentalt.

Ida: Ja.

Ivar: Er det Karl som ikke er ...?

Ine: Ja, jeg tror ...

Ida (i bakgrunnen): Ja jeg tror Karl ...

Ine (overlappende): For hvorfor skulle ellers lillebroren passe på han og sånn. De har tau på vinduet for at han ikke skal gå ut og gå på taket mitt på natten.

Ida: Ja, så sier han at han ser månen når det ikke er måne.

Ine: Nei, for det var helt svart.

Iben: Det fikk ikke jeg med meg.

Ivar: Det var bare uinteressant for meg. Ok? Det var bare ...

Ine: Jeg ble bare sånn ... det var bare sånn, lillebroren sa «jeg skal passe på ham».

Ine innleder samtalen med å markere en form for forbehold når hun poengterer at hun ikke har fått lese hele novellen og derfor heller ikke har nok oversikt til å kunne bidra fullt ut. I kjølvannet av denne nokså tilbakeholdne åpningen understreker både hun og Iben at de ikke forstår hva novellen forteller om, og følgelig at teksten framstår som fremmed og merkelig.

Samtidig åpner Ibens første spørsmål for en relevant avklaring av novellens historie. Med Magne Drangeid kan vi si at spørsmålet fører til den første forsiktige *navigeringen* på novellens handlingsplan. Ved å navigere rundt i tekstens sted og tid forsøker leseren å finne ut hvor og når handlingen finner sted, hvem som er med, og hvordan forholdet er mellom dem (Drangeid, 2014). I denne navigeringen ligger det også en åpning for å utforske novellens grunnleggende konflikt, noe som signaliseres når Ines understreker at Veslebror må passe på Karl. Det vil si at gruppens forsøk på å avklare hvem som har hvilke egenskaper peker frem mot en utforskning av hva som er galt med Karl, noe som også kan innebære en avklaring av forholdet mellom ham og Veslebror.

Foreløpig er imidlertid gruppens innledende forsøk på å etablere og utvikle en forestillingsverden nølende og fragmentarisk. Likevel er det verdt å merke seg at denne tentative bevegelsen skjer i form av en slags *utforskende* samtale, som her innebærer en kritisk utveksling og utprøving av ulike perspektiver i et forsøk på å oppnå enighet som et fornuftig fundament for videre undersøkelse av novellens form og innhold (Barnes, 2008; Mercer, 2000, s. 98). På dette stadiet betyr det at gjennom samtalen bygger elevene ut sin forestilling av novellens miljø, personer og situasjoner.

Den avgjørende leseresponsen i sekvensen er altså Ibens spørsmål om Karls skjebne. Ine er aktiv med to samtaleresponser som utvider utforskningens horisont ved å rette oppmerksomheten mot henholdsvis Karls tilstand og båndene på vindushaspene, mens Ida følger opp med støtte og positive kommentarer. Ivar fremstår først nysgjerrig, før han brått understreker sin

manglende interesse for teksten. Vi vet ikke hvorfor, men med Wilhelm kan vi beskrive dette stadiet i Ivars respons på teksten som et slags veikryss, der han bestemmer seg for om han vil lese videre eller ikke, avhengig av hvor engasjerende teksten er. Ytringene i sekvensen er ellers åpne og inviterer indirekte til samtalerespons, ved at de er utformet implisitt spørrende.

Det er naturlig at samtalen i innledningen befinner seg på de tidlige stadiene i den *evokative* dimensjonen. Responsformen som Wilhelm omtaler som «inn i og rundt i teksten», dominerer. Ine og Ida viser begge interesse for novellen, mens Ibens replikker antyder at bildene hun etablerer av rom og personer, er noe mer fragmentariske. Likevel innebærer hennes innledende spørsmål en relevant avklaring av novellens historie, og gjennom gruppens utveksling av responser antyder samtalen at også Iben er i ferd med å etablere en mer fullstendig forestillingsverden, preget av bildene av Karl og til dels av soverommet og natten utenfor.

En del av denne prosessen med å utvikle en mer helhetlig forestillingsverden er å få grep om en sammenhengende historie. Det byr på utfordringer fordi handlingen blir fortalt gjennom sparsommelige antydninger. Likevel er mye av engasjementet i samtalen knyttet til denne utforskningen av novellens plott. For eksempel har novellen flere innslag av iterativ fortelling, der det blir fortalt én gang om noe som skjer mange ganger. Mest påfallende i så måte er novellens begynnelse: «Kvar kveld må han be om tilgiving. Men først kjem mora inn og brer over han. Kvar kveld.» (Osland, 2004, s. 63) Slike innslag åpner for at leseren danner seg et bilde av en handlingsrekke som strekker seg utover novellens grenser. Episoden blir konstruert slik at leseren må forestille seg en langt større tidskontekst.

Med Jean Pickering kan vi si at novellen er som et stillbilde som viser til et helt liv, et fotografi som viser et representativt øyeblikk (Pickering, 1989). Når bildet av et øyeblikk i den lille familiens liv faktisk fanger elevenes interesse, er det ikke overraskende at de også forsøker å nøste opp i historien som har ført frem til dette øyeblikket. Det innebærer også at gruppen er godt i gang med å aktivere responsformer innenfor den konnektive dimensjonen.

Den neste sekvensen kjennetegnes av at elevene på dette tidspunktet er i ferd med å aktivere enda flere responsformer, både innenfor den evokative og den konnektive dimensjonen:

Ida: Ja, men det virker som om lillebroren hadde mye ansvar, sånn at han måtte passe på ham mye.

Ine: Ja. Det er sikkert fordi Karl er litt nedsatt i ...

Ida: Ja, ja.

Ine: Ikke i oppførselen, men ... dere skjønner hva jeg mener.

Ivar: Litt kult at (uklart)

Ine: Hæ?

Ivar: Litt kult at lillebroren tar vare på storebroren.

Ine: Jeg synes mer synd på lillebroren, for tenk å passe på storebroren din liksom.

Ida: Ja.

Iben (delvis overlappende): Han får jo liksom aldri hatt barndom.

Ine: Ja, han må liksom passe på broren sin hele veien og så får han liksom ikke like mye igjen fra foreldrene, for foreldrene må også passe på han, passe på storebroren. Så derfor på en måte ...

Iben: Altså, det er jo bra at han gjør det. Vi vet jo ikke hvor gamle de er, men de virker jo ikke ...

Ine (overlappende): De virker ikke så gamle.

Iben: Nei. Så da burde jo ikke en liten unge passe på noen andre.

Sekvensen innledes med at Ida poengterer Veslebrors ansvar, noe som viser at hun fanger opp et aspekt ved novellen som legger grunnlaget for flere av de konfliktene som driver handlingen fremover. Denne innledningen leder først

til en forsiktig utforskning, der Ida og Ine forsøker å klargjøre forholdet mellom Veslebror og Karl. Dette leder videre til Ivars kommentar, som representerer et annerledes perspektiv. Gruppen kunne ha tatt vare på dette perspektivet, selv om det kan fremstå som en noe underlig tanke. Tilsynelatende antyder kommentaren at Ivar har en begrenset forståelse av situasjonen novellen beskriver. Samtidig kan «kult» uttrykke en form for anerkjennelse av Veslebrors innsats. Novellens antydende form gir ingen klare føringer for hvordan leseren skal forstå Veslebror som person. Signalene er komplekse, men også vage. Angst, anger, sjalusi og lengsel kommer relativt tydelig til uttrykk, men også ansvar og refleksjonsevne blir indikert. Det er mulig å mene at Ivars kommentar løfter frem denne kompleksiteten. Ine responderer imidlertid med en indirekte kritikk av Ivars utspill, noe som trolig markerer at hun mener hans tolkning ikke er plausibel.

Iben følger opp Ines emosjonelle respons, samtidig som hun forsiktig snur på perspektivet ved å peke på et sentralt aspekt ved novellens tematikk, nemlig barndommen som blir fratatt Veslebror. Ytringen hennes impliserer et spørsmål om moralen i morens handlinger. Ine responderer på dette perspektivet, men vektlegger et aspekt som er mer orientert mot novellens handlingsnivå. I tillegg vitner hennes ytring om at hun finner det utfordrende å forestille seg den konkrete situasjonen novellen beskriver, når hun snakker om foreldre i flertall. Iben opprettholder imidlertid oppmerksomheten mot den etiske diskusjonen novellen reiser, ved å stille et implisitt spørsmål om guttenes alder.

Et interessant trekk ved denne sekvensen er at alle elevene viser interesse for historien på dette tidspunktet. Også Ivar gjør det, til tross for at han innledningsvis eksplisitt uttrykte at han ikke fant novellen interessant. Ivars ytring kan likevel tyde på at han synes det er vanskelig å navigere mellom de fiktive personenes posisjon og rolle. En lignende forvirring kan også spores i Ines ytringer.

Frem til dette stadiet av samtalen er det med andre ord Ida og Iben som ser ut til å ha etablert og utviklet en mer helhetlig forestillingsverden. Ytringene deres antyder også en mer utviklet forståelse av personenes indre liv, særlig med hensyn til Veslebrors angst og indre konflikt.

Observasjonene som ligger til grunn for slike ytringer, indikerer dessuten responsformer preget av forbindelser mellom teksten og verden utenfor, gjennom innvirkning på elevenes forståelse av tilsvarende eller lignende situasjoner

i deres egen virkelighet. Det innebærer også at elevenes observasjoner knyttet til Veslebrors situasjon, mentale tilstand og psykiske helse nødvendigvis peker frem mot refleksjoner om en mulig tematikk.

På dette tidspunktet i samtalen er det likevel få tegn til at de utforskende tendensene i særlig grad berører slike mulige refleksjoner om tematikk. Meningspotensialet som ligger i de analytiske observasjonene til Ine og Iben, forblir uforløst. Analysen leder med andre ord ikke til en uttalt tolkning. Dette skyldes delvis en samtaleform som begrenses av mindre genuint oppfølgende samtaleresponser.

Oppsummerer vi inntrykkene fra denne sekvensen, ser vi at alle perspektivene de tre bidrar med i utvekslingen av lese- og samtaleresponser, bringer inn nytt tankeinnhold, men først og fremst i form av utvidende *oppfølging*. Hadde de vært mer oppmerksomme på betydningen av å utforske også tilsynelatende underlige perspektiver, kunne kanskje også Ivars bidrag ha ført til en mer substansiell utveksling av litterære responsformer.

Gjennom en kort sekvens der samtalen primært drives frem av gruppens forsøk på å få større klarhet i Karls tilstand, åpnes den neste sekvensen av en leserespons basert på Idas analytiske observasjon av et tydelig meningsbærende motiv i novellen:

Ida: Ja. Men slutten, sånn «Etterpå er det tid for Veslebrors bønn, nesten lydlaust, som eit hikst berre, frå det store, svarte han har inni seg.»

Iben: Ja?

Ine: Ja, men er det han?

(Ivar forsøker å si noe, men blir overdøvet av Ine)

Ine: Det står jo tidligere at det er moren som har noe svart inni seg, var det ikke det? At hikst ...

Iben (overlappende): Jo, at hun ligger og griner litt om kvelden.

Ine: Ja, ja. At hun liksom griner. Men her ... at han får en bønn, liksom, fra det store, svarte han har inni seg. Er det han som ber (uklart)?

Ida: Ja, det ...

Ine (overlappende): Jeg skjønnte ikke det.

Ida: Nei, jeg forsto heller ikke den.

Ine: Så ... «Etterpå er det tid for Veslebrors bønn, nesten lydløst, som eit hikst berre, fra det store, svarte han har inni seg.»

Iben: Han ... det var sikkert da at han ... han er jo veldig sur fordi han ikke får nok oppmerksomhet. Og det var sikkert derfor han ikke sa ifra om at Karl gikk ut på taket.

Ine og Ida: Mm.

Ida innleder sekvensen med en leserespons basert på den indre konflikten Veslebror opplever. Det er interessant at hun bare legger setningen på bordet, uten å kommentere den nærmere. Hun legger etter hvert til at hun ikke forsto setningen, og Ine gjentar den, som om hun spør: Hva betyr den egentlig? Også denne setningen illustrerer novellens meningsbærende forhold mellom komprimert form og innholdets tematiske åpenhet. Ifølge John Bayley er en slik dialektikk mellom form og innhold et karakteristisk trekk ved novellesjangeren (Bayley, 1988). Erfarne novellelesere vil nikke bekreftende til påstanden, og vil derfor også lese en novelle som dette med en form for beredskap for å fange opp dialektikken og meningen den ansporer.

Selv om elevene etter alt å dømme ikke leser novellen med en slik beredskap, viser responsene deres at de legger merke til og gjør hverandre oppmerksomme på spesielt interessante detaljer i teksten. I dette sitatet ser vi for eksempel hvordan Idas leserespons aktiverer både Iben, som indirekte ber om en utdyping, og Ine, som følger opp med forsøk på å avklare hvem som sier hva. Hun registrerer at det samme bildet er brukt om moren, men klarer først ikke å trekke en forbindelse mellom de to beskrivelsene, før Iben gjennom sin

respons løfter enda tydeligere frem morens gråt. Da kobler Ine dette klarere sammen med Veslebrors tilstand og beskrivelsen av de svarte hullene. Her skjer det altså en form for utforskende utvikling av et sentralt motiv i novellen, der Ine og Iben utveksler substansielle responser. Utforskningen leder frem til Ibens litt enkle og overfladiske kommentar om at Veslebror trolig er «veldig sur», en tolkning som ikke står i stil med situasjonens og handlingens alvor.

Vi ser i denne sekvensen et mønster som etter hvert gjentar seg i flere sekvenser når det gjelder gruppens samtalehandlinger, der Ida åpner sekvensen med en leserrespons basert på en vesentlig analytisk observasjon. Hun legger responsen frem på en for så vidt vag måte, men samtidig kan man mene at dette vage også innebærer en form for åpenhet som kan invitere til samtale-responser. Ine og Iben følger da også opp med substansielle samtaleresponser, og sekvensen utvikler seg til å bli tydelig utforskende.

Engasjementet i samtals responsutvekslinger drives av elevenes interesse for det aktuelle motivet. Samtidig bidrar motivets fremmedhet og delvis urovekkende karakter trolig til at utforskningen forblir på et relativt overfladisk nivå. Novellens komprimerte form og mangel på omfattende forklarende fortelling, slik en roman gjerne ville gitt, gjør det også utfordrende for elevene å utforske motivet grundigere.

Til tross for denne hovedsakelig overfladiske undersøkelsen innebærer gruppens forsøk på å utforske dette nokså gåtefulle motivet en bestrebelse på å utvide den forestillingsverdenen de nå har etablert. Samtalen reflekterer responsformer der elevene, mer eller mindre bevisst, leter etter spor i teksten for å utvikle rikere mentale bilder – ikke minst av de fiktive personenes indre liv.

Implisitt i en slik bestrebelse ligger potensialet for å vurdere motivets mulige betydning for novellens formidling av et mer strukturert tankeinnhold. Det vil si at sekvensen ikke bare inneholder konnektive responsformer, men også peker frem mot en reflekterende dimensjon og en mer bevisst vurdering av novellens tematikk.

Den siste sekvensen presenterer en tydeligere utforsking av et viktig aspekt ved novellen. Sekvensen innledes av Ine, som løfter frem et sentralt spørsmål i novellen:

Ine: Men altså ... når han liksom går ut midt på natten sånn ... det er sånn ... han er ikke redd en gang når han går ut, men går bare ut med armene ned bortover taket så det blir mindre og mindre. Men

det som også er ... når han går bortover taket og blir mindre og mindre, kunne da Veslebror se at han gikk bortover og ble mindre og mindre?

Iben: Ja, det var liksom det.

Ida: Ja, det var det. For det sto liksom at ... hva var det det sto nå (blar)

Ine blar seg frem til det aktuelle stedet i novellen og leser høyt, og Ida følger opp og leser setningen: «Og derfor hører han ikkje dei farlege lydane og den lure latteren til Karl. Eller gjer han?» Dette leder dem til en diskusjon om Veslebror egentlig kunne ha forhindret Karls død, og om det har noe å gjøre med bønner om tilgivelse:

Iben: Men jeg skjønner ... her og ... i starten står det jo hver kveld må han be om tilgivelse, liksom. Hvem ...? Er det liksom han der Karl, fordi han liksom gjør alltid noe dumt? Eller er det Veslebror fordi han drepte ... drepte ... kanskje?

Ida: Ja, men jeg tror det er Karl i starten, og så bytter det etter liksom kveldsbønner. Så jeg tror det er Karl. Men jeg forsto heller ikke det. Hvorfor må han be om tilgivelse?

Ine: Men allerede i starten så står det ... på en måte står det at han er litt sjalu og sånn. Hun vender seg mot Karl, han som er storebror. Han er jo ikke minst han, han burde komme til sist, liksom, tenker jo lillebroren da. Veslebror.

Ida: Å ja!

Ine: Ja.

Ida: Å ja, men da er det jo lillebroren som ber hele veien. Eller ... jeg vet ikke.

Iben: Hæ?

Ida: At det er lillebroren som ber hele veien.

Ine: Ja, og at han må be fordi de ... og så går moren først til han, hun går til han, Karl, liksom

Iben: Og han forteller historien

Ine: Og «han» nå i starten er Karl

Iben: Kanskje.

Ine: Tror vi. Men vi er ikke helt sikre.

Den innledende leserresponsen til Ine er egentlig en oppfølging av et spørsmål gruppen tidligere har vært innom, nokså overfladisk, i en annen sekvens. Hun forsøker etter alt å dømme å utdype spørsmålet om Veslebror med vilje lar Karl gå ut på taket. Iben og Ida følger opp med støtte og interesse, men uten egne bidrag. I stedet følger Ine opp sitt eget spørsmål ved å lese et lengre utdrag fra teksten. Dette fører dem imidlertid ikke videre, og sekvensen glir ut i et slags intervall, før Iben henter dem inn igjen med spørsmålet om Veslebror egentlig ikke brydde seg.

Dette spørsmålet åpner også for en utforsking av forholdet mellom ham og Karl, og for så vidt mellom ham og moren. Utforskingen blir sentrert rundt ordet tilgivelse, som Iben også introduserer sammen med flere meningsbærende spørsmål.

Både Ida og Ine bidrar med utvidende perspektiver. Ida gjør dette hovedsakelig gjennom å uttrykke usikkerhet og fremme et forslag som faktisk er feil – nemlig at det er Karl som ber om tilgivelse i starten. Likevel fører dette forslaget utforskingen videre. Ina introduserer begrepet sjalusi, og tilfører dermed et sentralt moment. Dette fører også til at Ida justerer sin oppfatning av hvem som ber. Mot slutten av sekvensen inkluderer Ine Idas (feilaktige) oppfatning av det novellen faktisk forteller, men blir korrigert av Iben. Dermed korrigerer hun også seg selv, trolig fordi hun innser at Idas oppfatning er feil.

Denne sekvensen består av en rekke konstruktive ytringer. Ines innledende leserespons er åpen og inviterende, nettopp fordi den er spørrende. Alle de tre kommer deretter med flere samtaleresponser som enten er bekreftende og støttende, eller genuint oppfølgende. Samtidig er det samtaleresponser som for det meste er formulert som eksplisitte eller implisitte spørsmål, og som dermed inviterer til videre utforskning.

Interessen for teksten er stor i denne sekvensen, fordi elevene er på jakt etter svar de virkelig ønsker å finne. Utforskningen er imidlertid rettet mot et av de mer kryptiske tekstelementene. En erfaren leser vil trekke forbindelser mellom forekomstene av ordene tilgivelse og bønn, samt knytte disse til framstillingene av Veslebrors angst og lengsler. Ordene blir da nærliggende å tolke som uttrykk for en indre konflikt som er u håndterlig for et barn. For en mindre erfaren leser kan det være utfordrende å gjøre slike forbindelser, fordi de ulike fasettene av Veslebrors indre liv bare blir antydnet og ikke eksplisitt forklart. For eksempel heter det at han «spring så bønna hans ikkje skal gå i oppfylling» når Karl er på vei ut av vinduet. Ordet bønn lades dermed med den ambivalensen som preger Veslebror. Det er med andre ord krevende å aktivere den formen for konnektive responsformer som gjør det mulig å etablere en meningsfull forestillingsverden. Det vil si at novellens komprimerte framstillingsform innebærer stor motstand for mindre erfarne lesere.

Til tross for denne motstanden viser sekvensen et engasjement som gjør elevene utholdende. Denne engasjerte utforskningen er basert på litterære responsformer både innenfor den evokative og til dels den konnektive dimensjonen. Samtalen hjelper elevene til å videreutvikle en allerede etablert forestillingsverden, ikke minst ved at de utarbeider et klarere og rikere bilde både av forholdet mellom personene og av Veslebrors indre liv.

Man kan hevde at sekvensen vitner om en litt underlig veksling. På den ene siden består den av en helt grunnleggende navigering på novellens handlingsplan, der elevene forsøker å finne ut hvem av novellens personer som ber om tilgivelse, og eventuelt når. På den andre siden beveger responsutvekslingen seg også mot en form for utdyping – en konnektiv responsform – av det gjentatte motivet om en bønn om tilgivelse. Her knytter elevene forbindelser mellom ulike deler av teksten, samtidig som de også forbinder motivet til ordet sjalusi. Det betyr at utforskningen også peker mot mer reflekterende responsformer og en mulig realisering av det meningspotensialet som ligger i de analytiske observasjonene gruppen bygger samtalen sin på. Den peker

med andre ord mot en mulig mer strukturert og kanskje til og med formulert tolkning.

Samtalen beveger seg imidlertid aldri så langt. I de påfølgende sekvensene merker man at elevene begynner å bli slitne, og energinivået i samtale utforskning avtar. Det vil si at en eventuelt antydning tolkning ikke blir fulgt opp lenger enn til stadiet og innholdet i denne sekvensen.

Oppsummert viser inntrykkene fra de fire analyserte sekvensene at bidragene til samtalen fra medlemmene i denne gruppen er relativt like, bortsett fra Ivar, som melder seg ut av samtalen allerede i første sekvens. Ida er nok den som bidrar med flest åpninger i form av substansielle leseresponser, men også Iben og Ine kommer med enkelte ytringer som åpner sekvenser.

Felles for så å si alle disse ytringene som åpner sekvenser, er at de er basert på relevante analytiske observasjoner av meningsbærende tekstelementer. Dessuten blir alle presentert på inviterende og åpne måter. Riktignok er det bare ved et par tilfeller at den innledende leseresponsen er formulert direkte inviterende, for eksempel i form av et eksplisitt spørsmål. Men disse ytringene inviterer ofte indirekte til samtalerespons og oppfølging, ved at det ligger et slags spørsmål iboende i ytringen.

Gruppen bruker mye tid innenfor den evokative dimensjonen. Basert på til dels nølende oppfatninger av novellens framstilling av personer, handlinger og miljø, er flere av særlig samtale tidlige sekvenser konsentrert om elevenes bestrebelser på å etablere og utvikle en mer sammenhengende og fullstendig forestillingsverden. Utfordringen er først og fremst knyttet til framstillingen av Karl, som elevene oppfatter som fremmed og urovekkende. De bruker så mye av tiden og energien på å finne ut av denne Karl at de knapt kommer så langt at de får begynt på en grundigere utdyping av novellens framstilling av Veslebror eller moren.

Riktignok signaliserer elevenes ytringer at de har varierende utviklede forestillinger av personene. Ikke minst antyder Idas ytringer at hun er i ferd med å danne seg en rikere forestilling av personenes indre. Hun viser også tydelige tegn på empati med Veslebror i et par sekvenser.

Elevenes dialogiske utforskning av novellen fører dem stadig lenger inn i teksten, men med noen klare begrensninger. I løpet av samtale presenterer de responser som er basert på novellens framstilling av båndene rundt vindushaspene og Karls gjentatte forsøk på å gå ut av vinduet, Karls lange armer og fascinasjon for månen og nattehimmelen, Veslebrors bønn om tilgivelse,

morens hikt og svarte hull, og til sist tekstens tegning av Karl som en fugl med vingene spredt ut på asfalten. Noen av disse meningsbærende tekstelementene blir også til dels utdypet i løpet av samtalen, og mulig tematikk blir forsiktig berørt. Likevel er hovedinntrykket at det store potensialet for utforsking av novellens mulige tematikk, som ligger i de litterære responsene samtalen vitner om, kunne ha blitt realisert enda tydeligere.

Didaktiske implikasjoner

Samtalen viser oss først og fremst at det er motstanden elevene møter i novellen, som gjør at de ikke utforsker novellen så grundig som de analytiske observasjonene deres antyder at de kunne ha gjort. Som vist består motstanden blant annet av novellens åpne og fragmentariske komposisjon. Novellens sparsommelige beskrivelser av både personer, miljø og handling gjør det også mer utfordrende for elevene å etablere og utvikle en forestillingsverden. Samtalen viser dessuten at elevene opplever de fiktive personene som fremmede, og den konfliktfylte opplevelsen av situasjonen som novellen forteller om, som urovekkende. Derfor er store deler av den utforskende virksomheten relatert til responsformenes evokative dimensjon. Bare unntaksvis fører samtalen dem til en utdyping, i form av responsformer innenfor den konnektive dimensjonen, der en mer detaljert utbrodering kan resultere i en vurdering av tekstelementers funksjon i novellens formidling av mening.

Til tross for motstanden i novellen vitner samtalen om et så stort engasjement og så rike utvekslinger av lese- og samtaleresponser, basert på gode samtalehandlinger, at det vil være mulig for læreren å føre elevene i denne gruppen videre til lesinger basert på et enda videre spekter av litterære responsformer. Det vil si at læreren kan gi målrettet tilbakemelding til gruppen, basert på det bildet samtalen gir av elevenes lesing og dialogiske utforsking av novellen.

En slik målrettet tilbakemelding kan begynne med å gi ros for hvordan de presenterer gode analytiske observasjoner. Samtidig kan læreren oppfordre Ivar til å bidra mer, først og fremst ved å vise til at han faktisk tre ganger forsøker å åpne samtalesekvenser med gode innspill, som likevel ikke blir fulgt opp av gruppen. Gruppen bør også roses for gode samtaleresponser, som tar

form både av støtte og bekreftelse og av genuin oppfølging gjennom spørsmål, utdyping og utbrodering.

Men i tilbakemeldingen kan læreren også vise til hvor i samtalen det er potensial for videre utdyping og for eventuelt å lage flere forbindelser mellom tekstinterne elementer eller til teksteeksterne elementer. Dessuten, og kanskje viktigst, kan læreren vise hvor samtalen peker fram mot reflekterende responsformer. Det kan for eksempel være der samtalen åpner for å vurdere sentrale motivers funksjon i novellens tematiske refleksjoner. I tilbakemeldingen kan læreren også promotere åpenhet for mer originale og overraskende perspektiver, slik som Ivars innspill om at det er «kult» at Veslebror passer på storebroren. En videre utvikling av tenkningen om en litterær tekst er ikke minst avhengig av originale perspektiver.

Disse forslagene til tilbakemeldinger er kun eksempler på hvordan en tilbakemelding kan utformes ved en samtalesituasjon som denne. Jeg har forsøkt å vise hvordan vi kan oppnå en bedre forståelse av elevers litterære faglighet gjennom nærlesing av en litterær samtale, ved hjelp av et begrepsapparat som avdekker hvilke litterære responser de ulike ytringene gir uttrykk for.

Med litterær faglighet mener jeg hvordan elevene benytter sin litterære kompetanse og samtalekompetanse i lesingen av teksten, samt i den dialogiske utforskingen av teksten og deres opplevelse av denne.

Det er selvsagt mulig å se for seg nærlesinger som avdekker andre sider ved samtalen, og som dermed også åpner for tilbakemelding med vekt på andre kvaliteter ved elevenes faglighet. Dette endrer imidlertid ikke poenget med prosessen og den litteraturdidaktiske verdien av å gi målrettet tilbakemelding basert på en grundig og faglig forankret gjennomgang av elevers litterære samtaler.

Referanser

- Bayley, J. (1988). *The short story: Henry James to Elizabeth Bowen*. The Harvester Press.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. SAGE Publications.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2024). Substans i litterære samtaler. Elever på tiende trinn leser og diskuterer en novelle med motstand. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere*. Fagbokforlaget Open Access. <https://doi.org/10.55669/oa3502>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Osland, E. (2004). *Nær nok. Noveller*. Samlaget.
- Pickering, J. (1989). Time and the short story. I C. Hanson (Red.), *Re-reading the short story*. Palgrave.
- Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2. utg.). Teachers College Press.
- Wilhelm, J. D. & Novak, B. (2011). *Teaching literacy for love and wisdom: Being the book and being the change*. Teachers College Press.

Brumo, J. & Albrigtsen, Y. (2025). Hva kan novellelesingen bidra med? Noveller som inngang til tverrfaglige temaer i norskfaget. I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 333–354). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650917>

17

Hva kan novellelesingen bidra med?

Noveller som inngang til tverrfaglige temaer i norskfaget

John Brumo og Yvonne Albrigtsen

Sammendrag: Innføringen av tre tverrfaglige temaer i overordnet del av læreplanen skaper en utfordring for lærere i norsk skole: Hvordan kan man omsette ambisjonene til praktisk undervisning? Hvordan utvikler elevene kompetanse på disse temaene innenfor norskfaget? Kapitlet trekker lærdom fra et norskfaglig FoU-prosjekt i 2020, hvor noveller ble lest i arbeid med *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Kan lesing av noveller bidra med noe som elevene ikke kan lære i andre fag? Fire klasser – en niendeklasse, to ST-klasser på vg1 og en yrkesfagklasse på vg2 – deltok i denne kasusstudien. De leste noveller og deltok i ett av tre utforskende undervisningsopplegg knyttet til hvert sitt tema. Intervjuer viser at lærerne og flere av elevene finner det motiverende og meningsfullt å la novelkene belyse tverrfaglige problemstillinger, men at det krever godt forarbeid, kloke tekstvalg og engasjerende metoder.

Nøkkelord: noveller, tverrfaglige temaer, litteraturundervisning, norskfaglig undervisning

Abstract: The introduction of three interdisciplinary themes in the overall part of the curriculum creates a challenge for teachers in Norwegian schools: how to translate the ambitions into practical teaching? How do the pupils develop competence in these topics within the Norwegian subject? The chapter draws lessons from a case study in Norwegian in 2020, where short stories were read in the perspective of Public health and life skills, Democracy and citizenship, and Sustainability. Can fiction contribute with another dimension? Four classes – a class in ninth grade, two classes at vg1 general studies and one class at vg2 vocational program in high school – participated in exploratory teaching related to one of the three themes. Interviews show that the teachers and several of the pupils find it meaningful to let short stories shed light on interdisciplinary issues. However, the process requires preparation, wise text choices, and engaging methods.

Keywords: Short stories; interdisciplinary topics; literature teaching; teaching in the Norwegian subject

Introduksjon

Hvordan opplever elever og lærere å lese noveller i sammenheng med de tre temaene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap? I FoU-prosjektet *Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen*, et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og to universitetsskoler i 2020, samarbeidet et utvalg norsklærere, forskere fra NTNU og fire lektorstudenter om å undersøke hvordan noveller kan belyse de tverrfaglige temaene i norskfaget. Omtrent 90 elever deltok i tre ulike utforskende og tematiske undervisningsopplegg.

I perioden 2017 til 2019 la fagfornyelsen vekt på å oppdatere skolens innhold og utvikle den for en ny tid. Som et ledd i dette ble de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* innført i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaene er ment å prege alle skolens disipliner og skal ikke nødvendigvis undervises som selvstendige fag eller fagområder. I stedet kan temaene aktualiseres innenfor hvert enkelt fag, i tillegg til at lærerne kan bli enige om tverr- eller flerfaglige prosjekter, hvor fagene skal bidra med sitt perspektiv på disse utfordringene.

Hvordan de tre felles temaene skal innarbeides i de enkelte fagene, er imidlertid mer uklart i LK20. Utdanningsdirektoratets oversikt over læreplanverket¹ gir noe hjelp ved å vise til visse læreplanmål som kan knyttes til de tre temaene.

I læreplanen for norskfaget er det spesifisert at de tverrfaglige temaene blant annet legger opp til at elevene kan lese, samtale om, være kritiske til og fortolke litteratur. Under *folkehelse og livsmestring* står det blant annet: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring», og videre fremheves det både under *demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* at elevene gjennom et tekstmangfold skal lese kritisk og delta i dialog (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette gir noen føringer for hvordan den praktiske undervisningen med noveller kan foregå, men det må ses i sam-

1 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

menheng med de andre delene av læreplanen, og lærerne må selv velge tekster og fremgangsmåte.

Utgangspunktet for FoU-prosjektet vårt var et ønske om å undersøke utforskende undervisning om noveller, slik fagfornyelsen i norskfaget fremmer. Utforskende arbeidsformer i litteraturundervisningen handler om å nærme seg skjønnlitterære tekster på en åpen, undersøkende og reflekterende måte. Det innebærer at elevene ikke bare leser for å finne «fasitsvar», men i stedet stiller spørsmål, tolker, diskuterer og undersøker tekstens mening, kontekst og virkning. Med dette ønsket vi å gi elevene trening i selvstendig utforskning, slik at de kunne bli mer autonome lesere og ikke bare tolkningskonsumenter, slik det for eksempel skisseres i Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissels *Tilbake til teksten* (2021).

Opplevelsesdimensjonen og det utforskende er en del av verdigrunnlaget og går igjen flere steder i læreplanen. I den innledende teksten om norskfaget i LK20 står det at faget skal styrke elevens kritiske tenkning, gi litterære opplevelser og muligheter til å uttrykke seg kreativt, og i kjerneelementet «Tekst i kontekst» skal elevene: «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På seminar, i forkant av gjennomføringen i klasserommene, delte vi oss i tre grupper og ble enige om hvert vårt undervisningsopplegg, med utgangspunkt i ett av de tverrfaglige temaene. Selv om oppleggene var ulike i tematikk, metodikk og lengde, var fellesnevneren lesing av noveller og litterære samtaler. I dette kapittelet presenterer vi erfaringene fra de tre undervisningsoppleggene.

Bakgrunn og tidligere forskning

Tverrfaglighet og implementering av skolereformer

Innføringen av brede tverrfaglige mål for norsk skole innebærer flere utfordringer. For det første er disse tre store samfunnsutfordringene åpenbart ikke noe som kan «løses» av et enkelt fag eller av skolen alene. Det er ikke rimelig å forvente at elevene skal oppnå et bestemt læringsutbytte eller få et annet målbart resultat. Elevene kan derimot få erfaring med å reflektere over

spørsmål de på ulike måter vil kunne møte i livet. Dermed blir de tverrfaglige temaene en annerledes – og krevende – ambisjon i skolen, siden selve målet er «uoppnåelig» på kort sikt og innenfor skolens rammer alene.

For det andre er det en mer kompleks oppgave å omsette dette i praktisk undervisning. Et nytt læreplanverk gir lærerne nye oppgaver: Hvis nye styringsdokumenter skal ha noen reell betydning, må de «oversettes» til undervisning på en eller annen måte. De må konkretiseres av profesjonsfelleskapet i former for læringsaktiviteter dersom de skal ha noen virkning.

En bred evaluering av hvordan elever møter de tverrfaglige temaene, viser at elevene liker å arbeide sammen og opplever det å jobbe i mindre grupper som motiverende (Vasbø, 2023). Rapporten har riktignok ikke undersøkt arbeidsformer som inkluderer skjønnlitteratur. Den peker på at skolene ofte unngår å tematisere konfliktfylte aspekter ved samfunnsutfordringene, noe som kan svekke elevenes kritiske tenkning (s. 131). Den peker også på at det er utfordrende å koble elevenes hverdagserfaringer med fagkunnskap på en måte som fremmer dybdelæring.

Annen forskning på implementeringen av LK20 kan tyde på at lærere synes det er utfordrende å operasjonalisere de tverrfaglige temaene i egen undervisning (Solvang, 2021). Slik har det riktignok også vært tidligere. Mange lærere synes rett og slett at det er vanskelig å lykkes med tverrfaglige prosjekter (Koller, 2009; Sundstrøm, 2016), og de har liten kompetanse i å arbeide med tverrfaglige tema (Sundstrøm, 2016). Noen er også redde for å gjøre «feil», særlig når det er snakk om tema som kan berøre vanskelige følelser hos elevene (Lauritzen, Antonsen og Nesby, 2021). Undervisningsopplegg knyttet til novellelesning kan bidra til at elevene får en viss avstand til temaene, da de ikke handler om elevenes følelser direkte, samtidig som elevene kan kjenne seg igjen og reflektere rundt nye perspektiver på ulike tematikker.

Novellene og norskdidaktikkens potensial til å belyse tverrfaglige tematikker

Hvordan tverrfaglig undervisning realiseres, vil være et nøkkelspørsmål i de ulike fagene. Miljø, livsmestring og medborgerskap er temaer som er knyttet til språk og fremstillingsformer i ulike tekster, noe som gjør koblingen til norskfaget åpenbar. På samme måte som de tverrfaglige temaene løfter frem sentrale problemstillinger uten entydige svar, vil litterær fortolknings-

kompetanse være vanskelig å måle og har et lengre danningsperspektiv. Noveller har sin styrke i å kunne formidle erfaringer «innenfra», det vil si ved å la menneskers opplevelser skildres på en slik måte at leserne kan kjenne seg igjen. Norskfaget, med utgangspunkt i den skjønnlitterære lesingen og påfølgende litterære samtaler, kan dermed tilby en emosjonell innlevelse som andre fag ikke kan.

Novellesjangerens korte format er særlig godt egnet til tverrfaglige prosjekter fordi elevene kan finne motiver og tematikker som belyser de problemstillingene det arbeides med. Noveller er ofte korte, slik at elevene kan lese og arbeide med en hel tekst innenfor en undervisningsøkt, eller flere noveller over en periode. Noveller har som regel en stram komposisjon med få personer og en konsentrert handling, slik at elevene kan utforske sentrale elementer som vendepunkt, konflikt og tema. Det finnes noveller i mange ulike sjangre og stilarter, fra realistiske og historiske til fantastiske og postmoderne. Dette gir læreren mulighet til å tilpasse tekstvalg til læringsformål.

Noveller kan også åpne for nye spørsmål i sammenheng med de tverrfaglige temaene. Martha Nussbaum (1985, 1995) har i flere verker drøftet hvilken rolle kunst, og da særlig skjønnlitteratur, kan spille for å utvikle menneskers samfunnsdeltakelse og generelle dømmekraft. Hun argumenterer for at kunst og litteratur har en særlig evne til å formidle innsikt og skape erkjennelse. Det betyr ikke at novellelesingen automatisk skaper empati og gjør oss til gode mennesker, men at skjønnlitteraturen kan ha en særegen betydning som erfaring og refleksjonsgrunnlag. I *Cultivating humanity* forklarer Nussbaum hvordan unges møte med historiefortelling kan bidra til deres moralske utvikling, og at evnen til å sammenligne seg med karakterer i litteraturen krever: «a higher set of moral abilities, including the ability to imagine what it is like to be in that person's place (what we usually call empathy)» (1997, s. 91). Det vil være lærerens rolle å legge til rette for at spørsmål løftes, og at det er tid og rom for felles refleksjon i form av for eksempel litterære samtaler.

Forskningen på hvordan norske elever reagerer på litteraturundervisningen er noe begrenset, og den legger større vekt på hvilke forutsetninger som må være til stede for at elevene skal oppleve engasjement i undervisningen (Smidt, 1989; Hvistendahl, 2000; Bommarco, 2006; Sønneland, 2019). De nevnte forskerne har undersøkt hvordan elever forholder seg til skjønnlitterære tekster i skolen. Forskningen er primært fra høyere trinn i skoleløpet og viser

at elevenes engasjement og læring er nært knyttet til opplevelsen av teksten og opplevd relevans.

Metode og materiale

Prosjektet ble gjennomført ved to skoler: en ungdomsskole og en videregående skole. Lærerne i prosjektet meldte seg selv som frivillige til å utforske tverrfaglige temaer gjennom å lese noveller i norskundervisningen. Deltakerne hadde ulik mengde erfaring som norsklærere, men alle må karakteriseres som relativt erfarne, med minst fire års erfaring i faget.

Gjennomføringen av prosjektet strakte seg over omtrent ett og et halvt år. I denne perioden ble det arrangert felles seminarer om ulike former for litteraturundervisning, om de tre tverrfaglige temaene og om valg av skjønnlitterære tekster i norskfaget.

Undervisningen i norskklassene fant sted høsten 2020. Tre forskjellige opplegg ble gjennomført, med ulik varighet og ulikt antall noveller. Prosjektet kan defineres som en kasusstudie, selv om det ikke var nøyaktig det samme opplegget som ble prøvd ut i de fire klassene. Lærerne lot det enkelte tema prege undervisningsopplegget.

I arbeidet med temaet *bærekraftig utvikling* brukte lærerne for eksempel god tid på å forberede temaet. Elevene leste ulike sakprosatekster, så video og diskuterte, før to noveller ble lest og diskutert.

I klassen som arbeidet med temaet *folkehelse og livsmestring*, brukte læreren et teaterpreget anslag, der elevene ble invitert til å stikke hånden ned i en svart boks for å oppleve noe av det ubehaget som beskrives i novellen «Uten hansker» av Mari Andreassen. Deretter leste og diskuterte elevene novellen.

I undervisningen knyttet til temaet *demokrati og medborgerskap* ble flere noveller lest høyt, og elevene skulle notere egne spørsmål til litterære samtaler i løpet av flere undervisningsøkter. Demokratiprinsipper ble også brukt i selve undervisningen, ved at elevene selv fikk velge hvilke tekster de ville arbeide med i en organisert paneldebatt på slutten av perioden. Felles for alle undervisningsoppleggene var høytlesning og litterære samtaler.

Valg av tema, tekster, deltakere og intervju fordeler seg slik:

Bærekraftig utvikling	Folkehelse og livsmestring	Demokrati og medborgerskap
• Alice Glaser: 'Det er en tunnel i din framtid' (1961) • Jacob Breda Bull: 'Ulveslaget' (1928)	• Mari Andreassen: 'Uten hansker' (2019)	• Knut Hamsun: 'Livets røst' (1903) • Kjell Askildsen: 'Hjemme fra krigen' (1994) • Dorthe Nors: 'Buddhisten' (2018) • Tomas Espedal: 'En mann i kostyme' (2013) • Alexander Kielland: 'En middag' (1879) • Alice Glaser: 'Det er en tunnel i din framtid' (1961)
En niendeklasse, Vg2, yrkesfag	Vg1-klasse 1, studieforberedende	Vg1-klasse 2, studieforberedende
Lærerintervju Gruppeintervju: åtte fra niendeklassen og åtte fra Vg2-klassen Observasjonsnotater	Lærerintervju Gruppeintervju: ti elever, fordelt på tre grupper Observasjonsnotater	Lærerintervju Gruppeintervju: ti elever Observasjonsnotater

Det empiriske materialet består av transkriberte intervjuer med elever i fokus-grupper.² I tillegg inngår intervjuer med tre av lærerne som deltok, samt observasjonsnotater fra undervisningsøktene. Det ble også gjennomført en spørreundersøkelse blant alle elevene for å kartlegge lesevaner, men resultatene herfra er kun brukt som støtte i fortolkningen av intervjuene. Samtlige elever og lærere har gitt skriftlig informert samtykke til å delta, og studien er godkjent av NSD, som i ettertid har endret navn til SIKT.

2 Intervjuene ble gjennomført av lektorstudentene Pernille Romuld Jørgensen, Sandra Grøtheim og Thea Byttingsvik. De har også skrevet hver sin masteroppgave basert på ulike deler av materialet, se bibliografi. Takk for godt samarbeid i prosjektet!

Materialet ble behandlet i analyseverktøyet NVivo for å lettere identifisere tematiske fellestrekk og gjentakende strukturer (Braun & Clarke, 2012). Det ble gjennomført en firedelt tematisk analyse av intervjumaterialet, hvor lærernes syn på litteraturundervisning ble undersøkt først, mens elevperspektivene ble delt i tre: først om lesing av noveller, deretter om skjønnlitteratur i tverrfaglige sammenhenger, og til sist om litteraturarbeid i sammenheng med empati og etikk.

Den viktigste utfordringen i analysearbeidet er å ta hensyn til betydningen gruppedynamikk har når man snakker med elever samlet. Det fremgår av materialet at elevene i mange tilfeller gjentar hverandres synspunkter og er tilbakeholdne med å skille seg ut. Dermed kan synspunktene til én elev «smitte» over på andre elever. Et eksempel på denne meningsglidningen ser vi sannsynligvis her, hvor ungdomsskoleelever diskuterer novellen «Ulveslaget»:

Elev E: Jeg synes den var ganske spennende, og det var noen uforutsette ting som skjedde i teksten, som jeg ikke trodde kom til å skje.

Elev L: Jeg synes den var helt grei. Den er først og fremst en litt lang tekst og har litt uforståelige ord.

Elev G: Den er gammeldags og veldig lang.

Elev A: Den er litt gammeldags og litt rare ord, men den handler om ulv.

Elev B: Det var litt vanskelige ord, men jeg synes ikke det var en kjempedårlig tekst.

Elev D: Teksten var ganske lang og kan fort bli litt kjedelig.

Materialet inneholder flere slike passasjer, hvor elevene etter hvert bekrefter hverandres synspunkter og er forsiktige med å la egne perspektiver få for mye plass. Likevel ser vi at det foregår en diskre «kamp» om fortolkningen av teksten: Er novellen «helt grei» eller «kjedelig»? Siden elevene under intervjuet så åpenbart posisjonerer seg internt i gruppa, blir det mer utfordrende å finne tydelige synspunkter, fellestrekk og nyanser.

Imidlertid forløp ikke alle samtalene på samme måte. I andre elevgrupper var forskjellene tydeligere, og elevene var mindre redde for å være uenige, slik at det ble lettere å observere forskjellene.

En kvalitativ studie som denne, med hovedvekt på gruppeintervjuer, har åpenbare begrensninger med tanke på overførbarhet. Kunnskapen som kommer frem, er knyttet til spesifikke opplegg som ikke så lett lar seg gjen-skape. Likevel er funnene, forstått som elevenes refleksjoner over litteratur i tverrfaglige sammenhenger, såpass konsistente på tvers av de tre hovedtema-ene at erfaringene vil kunne være relevante for tilsvarende prosjekter hvor skjønnlitterære tekster blir brukt i tematiske sammenhenger.

Analyse og diskusjon

«Skjønnlitteraturen åpner sinnet» – Lærernes syn på novellenes muligheter

I startfasen av prosjektet var lærerne optimistiske, men litt usikre på hvordan prosjektet ville arte seg. I intervjuet med tre av lærerne forteller lærer A at hun har stor tro på at skjønnlitteraturen kan gi elevene nye innsikter i samfunns-utfordringer, men også at klassiske tekster kan bli lest i et nytt lys gjennom tematiske arbeidsformer. På den måten kan de tverrfaglige perspektivene kanskje gi nytt liv til de gamle «pensumtraverne». Derfor er hun interessert i å prøve ut nye arbeidsformer: «Nei, jeg er veldig positiv til fagfornyelsen, jeg. Jeg tenker at vi trenger en fornyelse. Utfordringen blir jo det å følge opp i undervisningen ...» De andre lærerne har tilsvarende synspunkter: De er positive til signalene om for-dypning og tverrfaglighet, men usikre på hvordan dette skal omsettes i praksis.

Lærerne er interessert i å arbeide med noveller i sammenheng med temaer, slik at elevene ikke bare lærer *om* et tema, men også får en dypere forståelse. Skjønnlitteraturen kan «åpne andre porter» hos eleven, sier lærer B. Også lærer A mener at «litteratur åpner sinnet på en annen måte enn det en fagtekst om klimaendringer gjør. Man får med følelser, empati. Det er det åpenbare». De andre lærerne vektlegger også *følelser* som en unik dimensjon tekstene kan bidra med i undervisningen. Lærer A påpeker særlig at det er viktig å utfordre elevene til å innta andre menneskers perspektiv.

Lærerne hadde selv meldt seg frivillig til å være med i prosjektet og var i utgangspunktet nysgjerrige på hvilke muligheter lesing av ulike noveller kan tilby. Det er derfor neppe tilfeldig at de var positive til ideene. Utover i intervjuene kan vi imidlertid observere en viss usikkerhet knyttet til tekstvalg og tverrfaglig tema:

Tekstene er – på hver sin måte – spennende tekster som griper tak i hver sin side av bærekraftig utvikling. Vi kan få mange spennende diskusjoner imellom disse to tekstene. Det er litt diffust det jeg sier, men det er jo også litt diffust foreløpig. Men jeg tenker at utvalget er bra, og at de kan belyse det på en god måte gjennom natursyn, samfunnssyn osv. (Lærer A)

Læreren tar en viss risiko i planlegging og gjennomføring, da det er vanskelig å vite hvordan tekstvalg, lesing og for eksempel påfølgende litterære samtaler vil føre fram når det gjelder de tverrfaglige temaene. Ifølge en av de andre lærerne har skjønnlitteraturen også en fordel ved at den skildrer konkrete situasjoner: «For altså, bærekraftig utvikling, det er jo ganske vanskelig å forstå helt konkret uten at man jobber med tematikken. Så det å lese skjønnlitteraturen hjelper elevene til å tenke, da. Noe sånt. Haha.», sier lærer C. Den lille latteren kan antyde at læreren selv opplever dette som «store ord», og at det er nødvendig å ufarliggjøre en slik påstand.

«Det er litt ... mixed feelings» – Elevene om lesing av noveller i norskfaget

Forskjellene mellom lærerperspektivet og elevperspektivet er til dels store. Noen av elevene vi intervjuet, var i utgangspunktet ambivalente eller direkte negative til lesing av skjønnlitteratur. Særlig var mange av elevene i yrkesfagklassen negative til lesing av de fiksjonelle tekstene, og i intervjuene dukket det opp elevutsagn om at skjønnlitteratur er «helt jævla kjedelig», eller at lesing av noveller for å forstå tverrfaglige tema er «litt bullshit».

Blant elevene fra yrkesfagklassen er det flere som forteller at de leste mer tidligere, særlig om sommeren, men at de nå har mindre tid til det, og etter hvert har mobilen overtatt som fritidssyssele. Elev C forteller at han tidligere «chilla'n med *En pingles dagbok*», mens det i dag skal mye til for at han skal lese en bok: «Jeg liker ikke lange bøker, jeg. Da orker jeg ikke å lese dem. Da

blir de raskt uinteressante, uansett hvilken tekst det er. Så hvis det er en bok, så burde den være kort og gjerne om sport.» Elev D sier: «Har liksom andre interesser enn å lese», og supplerer med: «Har bedre ting å bruke tida på.»

I andre elevgrupper er det flere som er mer åpne for skjønnlitteratur, men en av elevene fra ungdomsskolen sier at det er litt blandede følelser: «Det er litt ... *mixed feelings*.» Lesing i norskfaget kan være interessant, men da må teksten være spennende, fremhever de. Det er imidlertid ikke så ofte de får lese det de oppfatter som spennende skjønnlitteratur på skolen. Tekstene bør helst være «noe vi kan relatere oss til». Dette skjer lettere gjennom TV-serier. Ingen ser uoppfordret for seg at novellelesingen skal være noe annet enn underholdning. Lesing kan være nyttig fordi man får bedre ordforråd og blir bedre til å lese, men ikke til så mye annet.

Av intervjuene fremgår det også tydelig hva som vekker motstand hos elevene, nemlig alt som kan oppfattes som «gammeldags». Elevene nevner «vanskelige ord» og «gammeldagse ord» som særlig negativt i lesingen, og uttaler at skolen bør «få inn tekster som er mer modernisert». En av elevene sier at eldre tekster kan anbefales til folk «som er veldig vintageinteressert og gammeldags». En av elevene på ungdomsskolen sier: «Jeg synes det var mer artig med sånne tekster som er basert på ikke så gammel tid, men som har spenning i seg.» To av elevene på videregående argumenterer sterkt for at novellene i norskfaget bør være relevante og gjenkjennbare for elevene, slik at det blir lettere å leve seg inn i handlingen:

Elev T: Det er ofte på en måte sånn at ... det har ikke vært et spesielt stort problem for meg spesifikt, men jeg har hørt fra mange at det på en måte er slik at mange av tekstene de leser, er veldig gamle tekster, som på en måte ikke ordentlig *apply* lenger med hvordan de er. Med at de ikke har mer moderne ...

Elev O: *Representation?*

Elev T: Ja, mer *representation* og sånn. Det er mye ... når ting føles som det ikke i det hele tatt er *relatable*, så er det på en måte vanskelig å sette seg inn, bli engasjert og faktisk lære seg noe om det. Problemet med en del fag er at mange elever ikke er engasjert i det og dermed ikke ... selv om de kanskje hadde vært gode i faget, og selv om de kanskje hadde vært interessert i å lære mer om det.

Motivasjonen må komme fra eleven selv, synes de å mene, og de må ty til engelske ord for å få frem hva de mener. Elevene O og T tilhører dessuten en liten gruppe elever som forteller at de liker å lese. De nevner særlig manga og japanske romaner.³ En tredje elev skyter inn at han også liker zombiefortellinger. På skolen foretrekker de imidlertid at arbeidet med skjønnlitteratur blir litt variert, slik at de ikke bare må sitte alene og skrive.

Når elevene forteller om hva de har opplevd gjennom novelleprosjektet, blir bildet generelt mer positivt. Flere trekker frem at det er en fordel at novel- lene settes i sammenheng med noe annet, og at de leser andre tekster i tillegg: «Jeg synes det var mye greiere å jobbe sånn enn å gå rett inn i teksten. Det var nå litt som en *teaser*», sier en elev fra ungdomsskolen. Elevenes ønske om at novellene de leser på skolen skal være «relatable», er allerede kjent fra mye litteraturdidaktisk forskning og kan ses som en variant av Jon Smidts begrep «subjektiv relevans» (1988) og Jan Nilssons begrep «delaktighet» (1997). Når ungdom sier at en bok eller film er relatable, mener de trolig at den føles relevant for deres egen livssituasjon, tanker eller følelser, det vil si i betydningen «gjenkjennbar». Det kan handle om at karakterene opplever noe de selv har vært gjennom, at historien speiler deres egne utfordringer, eller at dialogen og miljøet føles autentisk. Begrepet handler trolig mer om emosjonell og sosial gjenkjennelse enn om spesifikke detaljer i handlingen. Samtalene med elevene som var positive til prosjektet, bekrefter dette tydelig.

På den andre siden er det flere elever som uttrykker likegyldighet til tekster som ikke angår dem direkte. Samtalene viser likevel at elevene i noen grad opplever å bli engasjert i enkelte av tekstene, selv om de i utgangspunktet var lite interessert i temaet. Det ser ut til at det særlig er tekstene med mest ytre spenning som vekker interesse. At elever mener innholdet i skolen må ha personlig relevans, kan på mange måter knyttes til et demokratisk problem i seg selv, og det taler for å styrke den skjønnlitterære lesingen i fellesskap. Dette forsøkte vi å få til i prosjektet, men det kan være at det fortsatt var et potensial for å benytte flere utforskende og estetiske læringsformer.

Intervjuene bekrefter også lesingens «Matteuseffekt», som forskning på begynnerlesere har antydnet (Chapman & Tumner, 2011): De som tidlig blir gode til å lese, får også mye nytte og glede av sine ferdigheter senere,

3 For eksempel *No longer human* av Ozamu Dazai (1948).

mens de svakere leserne utvikler et selvbilde hvor lesing ikke har noen plass, med negative konsekvenser for senere læringsprosesser. I vårt prosjekt er de ivrige leserne også mest positive til at noveller kan brukes i tverrfaglige sammenhenger.

«Det er litt sånn to-i-én» – Elevene om tverrfaglige tema og noveller

I etterkant av prosjektet ble elevene i intervjuer og spørreundersøkelse spurt om hva de synes om å lese noveller tilknyttet et tverrfaglig tema. Tilbakemeldingene spriker mye, men i et nokså forutsigbart mønster: De elevene som er mest negative til å lese noveller i forbindelse med tverrfaglige tema, er de samme som liker norskfaget dårligst og leser minst på fritiden. De ønsker seg mer «fakta» og ser ikke helt poenget med å lese noveller. Men i elevgruppen der elevene i utgangspunktet var negative til novellelesing, blir de litt mer positive når novelleprosjektet nevnes spesifikt. De som har lest Alice Glasers «Det er en tunnel i din framtid», nevner den som en spennende novelle. Også lesingen av den dramatiske novellen «Ulveslaget» slo an hos flere. En av elevene fra ungdomsskolen forteller engasjert om prosessen:

Ja, altså, jeg visste ikke noe særlig om hva bærekraftig utvikling var, men jeg hadde sett FNs hovedmål i bærekraftig utvikling⁴. Men jeg fikk jo i perioden vite hva det var. Men det var vanskelig å sette det i sammenheng med ulver, men skjønte det til slutt. Jeg hadde egentlig ikke noen side i debatten om ulv, fordi jeg hadde ikke fordypet meg så mye i det, men etter tre ukers jobb med det har jeg jo nå en fullstendig side jeg står for. I debatten, da. Det har forandret synet mitt på bærekraftig utvikling, da, og synet på ulv. (Elev F)

Prosjektet har åpenbart lyktes med å få denne eleven til å knytte en konkret debatt i Norge til det større og mer globale temaet *bærekraft*. Lesningen har hatt konsekvenser: Eleven sier at han har endret mening i rovdyrspørsmålet.

Generelt er det slik at de elevene som leser mer på fritiden, også er betydelig mer positive til prosjektet. En slik elev fra Vg1-klassen som har jobbet med livsmestring, sier: «Vi lærer liksom litt om mentale lidelser, samtidig som vi lærer om noveller og sånt. Så det er litt sånn to-i-én.» Det synes å være en

4 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

sterk sammenheng mellom den generelle holdningen til lesning og skjønnlitteratur og bruken av fiksjonstekster i andre sammenhenger.

Mange av elevene uttrykker betydelig interesse for psykisk helse og er generelt interessert i å lese mer om temaet. Trolig reflekterer dette en generell økt interesse for psykisk helse som har utviklet seg i kjølvannet av den nye åpenheten rundt slike tema. Kanskje er det derfor mange av elevene synes ideen om novellelesing er god, men elev D påpeker at tekstene da må ha et tydelig budskap for å fungere i tverrfaglige sammenhenger: «Så skjønnlitteratur til å lære om bærekraftig utvikling fungerer sikkert veldig bra, det, men da må man velge tekster hvor man faktisk tar poenget uten å må lete mellom linjene og må tenke så mye selv.»

Det spesifikt norskfaglige som ligger i de skjønnlitterære novellene, blir altså ikke tillagt noen særlig vekt. Oppmerksomheten om språklige grep og strukturer, eller evnen til å lese tekster med mangetydighet og tvil, blir ikke tatt opp av elevene og «druker» så å si i det overordnede temaet *psykisk helse*.

Fra et rent norskfaglig perspektiv kan det altså settes spørsmålstegn ved de erfaringene elevene sitter igjen med. Selv om det i et bredere opplæringsperspektiv utvilsomt er gunstig at elevene får innsikt i andre menneskers liv og erfaringer gjennom lesning av noveller, viser intervjuene ikke like stor innsikt i novellen som spesifikk erfaringsform. Svært få elever peker på tekstens egen form eller setter pris på ambivalensen, usikkerheten og paradoksene som også kan prege litteraturllesingen.

Reaksjonene på noveller som læringsform følger med andre ord ganske forutsigbare linjer. Å lese fortellinger om noe som ikke har skjedd i virkeligheten, er for en del elever bortkastet tid. De har generelt lave forventninger til lesing av skjønnlitteratur. Følelser og opplevelser blir ikke betraktet som egentlig læring, fordi læring, slik de fleste elevene forstår det, handler om mer faktakunnskaper om natur og samfunn. Videregående-elev M sier for eksempel at bærekraft handler om «fakta»: «Bærekraftig utvikling er statistikk for min del, da. Lærer mer om bærekraftig utvikling hvis du for eksempel ser på tall om klimautslipp og alt sånn, enn hvis du leser en novelle fra 1960.»

Norsklærernes spesifikke utfordring i en slik sammenheng vil være å utforme litteraturundervisning som synliggjør hvordan litteraturen kan belyse tematikk på ulike måter.

Et mindre antall elever møter derimot skjønnlitteraturen med mer positive forventninger og var nysgjerrige på litterære tekster som en vei til innsikt.

I arbeidet med alle de tre tverrfaglige temaene var det nemlig også elever som uttrykte entusiasme og engasjement, men typisk nok er dette de elevene som var mest interessert i lesning i utgangspunktet.

«Så det er fint å ha det her, fordi man kan ha bruk for det» - Elevene om noveller, empati og etikk

I samtale med elevene viser flere til at novellelesing kan utvikle evnen til å forstå andre mennesker bedre. Det er særlig elevene som har arbeidet med novellen «Uten hansker» i et livsmestringsperspektiv, som peker på dette. En av elevene påpeker at det kan være vanskelig å forstå psykiske utfordringer hvis man ikke har opplevd det selv, men at skjønnlitteratur kan øke denne innsikten. En annen elev synes at «det er veldig interessant å tenke på hvordan man har det i hodet, da», og at novellen «fikk meg til å forstå hvordan livet til noen med en sånn psykisk lidelse har det...». En tredje elev forteller i intervjuet det samme:

Elev P: Vi kan jo ta det her og bruke det i fremtiden hvis vi møter noen som har tvangstanker.

Intervjuer: Mhm.

Elev P: Så det kan hende at akkurat nå, så har det lite å si for oss. Man vet aldri om det skjer noe i fremtiden. Så det er fint å ha det her, fordi man kan ha bruk for det.

Novellen fremstår altså i disse elevenes perspektiv som «nyttig» fordi den øker deres innsikt i hvordan psykisk uhelse oppleves. Ofte blir psykisk helse ikke forstått godt nok, mener en av elevene, særlig ikke tvangslidelser, og da kan arbeidet med «Uten hansker» bidra til at pårørende og andre får en riktigere forståelse av dette.

Det er imidlertid enda mer interessant at elevene ser at novellen kan gi et innblikk i hvordan psykisk uhelse oppleves av dem som faktisk opplever det – et blikk «innenfra» som ikke andre fag eller erkjennelsesformer kan gi:

Elev C: Jeg synes det er veldig interessant å tenke på hvordan man har det i hodet, da.

Elev I: Mhm.

Elev C: Ikke bare fysisk.

Elev I: Få med den psykiske helsa også.

Elev E: Og så kan man lære litt at man ikke kan ... eller ikke er den eneste. Hvis andre også tenker på at de kjenner litt på det samme, så får de litt sann ... da har de litt medfølelse, eller at de føler seg litt tryggere. At de ikke er de eneste. Så det er litt fint å gå gjennom det på skolen.

Disse elevene påpeker at det er noe unikt ved noveller: De kan gi innblikk i andre menneskers tanker. Elev E bruker begrepet «medfølelse» i betydningen «empati» – at litteraturen oppøver evnen til å leve seg inn i andres følelser. Denne evnen til å innta andres perspektiv skaper en slags solidaritet, påpeker eleven.

En annen gruppe elever er fornøyd med hele prosjektet, nettopp fordi prosjektet tok med noveller blant de andre tekstene om psykisk helse:

Elev T: For det prosjektet var ..., jeg vil si at det var et ganske godt prosjekt.

Intervjuer: Mhm. Hva var det som gjorde at det var et godt prosjekt, da?

Elev T: Ehm ... Det var jo det at det var veldig interessant å lære litt om det med psykiske lidelser og mental helse og sann. Det var en relativt interessant tekst.

Intervjuer: Hva synes dere var interessant med teksten, da?

Elev T: Det var det med ...

Elev O: Hvordan han tenkte.

Elev T: Ja, det å se det fra hans perspektiv.

Elev O: Det var kult at du hadde tekster med flere perspektiv på det samme. Fordi i novella var det personen sitt perspektiv, og i den siste, fagartikkelen, var det jo en ved siden av [pårørende] sitt perspektiv, og på videoen hadde du jo en utenforstående sitt perspektiv.

Intervjuer: Mhm. Det er veldig godt poeng. Det var det.

Elev O: Så det er bra at du varierte tekstene om samme greia. Da kunne man se forskjellige perspektiv på samme ting. Det var kult.

Elevene trekker altså frem verdien av å kombinere ulike tekst- og medietyper. «Interessant» og «kult» er ikke ord man ofte hører om et norskprosjekt, men elevene ser åpenbart verdien av å la ulike stemmer og perspektiver belyse de samme erfaringene.

Også noen av elevene som arbeidet med temaet *demokrati og medborgerskap* og flere forskjellige noveller, fremhever det empatiske og de etiske spørsmålene. I diskusjonen om novellen «Hjem fra krigen» blir enkeltmenneskets erfaringer av dramatiske hendelser diskutert:

Elev K: Synes den var interessant og likte måten den fokuserte på menneskers liv etter de har vært i krig.

Elev R: Fikk oppleve en person som har kommet hjem fra krigen som er fysisk god form, men ikke mentalt. Syntes det var mest spennende.

Elev S: Jeg synes den var spennende. Det var interessant hvordan man kan føle seg etter en krig, at man kanskje ikke alltid er stolt over det.

Flere elever forteller at de har fått en dypere forståelse for hvordan krig kan sette spor i mennesker. Slik ser vi at etiske spørsmål i novellen ble noe som

fikk betydning i fellesskapet. Novellens evne til å utvikle leserens empati og medfølelse er grunnleggende knyttet til muligheten til å skildre mentale prosesser hos andre mennesker. Selv om det kanskje bare er for en kort stund, forteller flere elever at de har fått ny menneskelig innsikt.

Avslutning: «Fordi i novellen var det personen sitt perspektiv»

Prosjektet vi har beskrevet i dette kapitlet, har tatt utgangspunkt i utforskende lesning av noveller, i motsetning til for eksempel en tradisjonell, analytisk tilnærming. Vi erfarte at det er en krevende øvelse å ta utgangspunkt i elevenes fortolkningskompetanse, noe som blant annet stiller krav til god forberedelse og oppfølging fra læreren underveis i prosjektperioden. Det er derfor også viktig at lærerne samarbeider om tekstvalgene, og at elevene forstår hva som forventes når det gjelder ambivalens og mangel på entydige konklusjoner.

Elevintervjuene gir noen svar på hva elevene selv mener de har lært og erfart i prosjektperioden. I en heterogen elevgruppe vil det kunne være mange ulike reaksjoner på et prosjekt som dette. Samtidig viser prosjektet at norskfaget og noveller har noen spesifikke forutsetninger for å bidra til forståelsen av de tre store temaene *bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Enkelte elever fremhever selv muligheten til å utvikle forståelse og innsikt i andre menneskers tanker og følelser.

Funnene peker også på at elevene som opplever at de får lite utbytte av denne typen undervisning, med novellelesningen i sentrum, ofte er de samme som leser lite eller ingen skjønnlitterære tekster på fritiden. De har lave forventninger til undervisningen, og kanskje vil de trenge mer tid til å tilpasse seg undervisningsmetodene. Det er likevel ingen garanti for at dette lar seg gjøre sent i skoleløpet, og det er heller ikke noe dette ene prosjektet kan gi svar på. Utvalget er beskjedent, materialet er forankret i en bestemt kontekst, og analysen er hermeneutisk orientert. Ethvert forsøk på å overføre funnene vil derfor måtte innebære såkalt naturalistisk generalisering, hvor det tas høyde for konteksten.

Det vi konkret kan peke på etter prosjektet, er at elevene som opplever engasjement for novellelesningen, får innsikter som vanskelig kan oppnås på annet vis. Litteraturens mulighet til å skildre erfaringer og opplevelser er uvurderlig for å skape innsikt, også i store, tverrfaglige samfunnsutfordringer.

Referanser

- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktoravhandling, Malmö högskola]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:di-va-7517>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). «Thematic analysis». I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association.
- Byttingsvik, T. G. (2021). *Demokrati og medborgerskap – men hvordan?* [Masteroppgave, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2781944>
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. I *British Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 279–291. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x>
- Grøtheim, S. I. (2021). «Den kan gjøre at det endres noe i en selv» – En studie av skjønnlitteraturen som inngang til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i norskfaget på ungdomsskolen og videregående skole [Masteroppgave, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2781955>
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hvistendahl, R. (2000). «Så langt vår diktning tenner sinn i brann»: en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900 [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet].
- Jørgensen, P. R. (2021). «Fordi i novellen var det personen sitt perspektiv» [Masteroppgave, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2781950>
- Koller, K. T. (2009). *Uteskole = praksis + teori. En studie av muligheter og utfordringer med uteskole i naturfag på videregående trinn 1 = Teaching of science outside the classroom = practice + theory: a study of possibilities and challenges related to outside teaching of natural science in upper secondary school* [Masteroppgave, Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift. *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lauritzen, L., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. I *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Studentlitteratur.
- Nussbaum, M. C. (1985). “Finely aware and richly responsible”: moral attention and the moral task of literature». I *The Journal of Philosophy*, 82(10), 516–529. <https://doi.org/10.2307/2026358>
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>

- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Solvang, G. B. (2021). «Hva er det egentlig vi skal lære de da?» En kvalitativ studie om hvordan lærere forstår hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de reflekterer om hvordan de skal undervise om temaet i skolen [Masteroppgave, Vid vitenskapelig høyskole].
- Sundstrøm, E. M. (2016). *Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) fra et lærerperspektiv* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø].
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger].
- Vasbø, K., Furberg, A., Øistad, J. H., Rødnes, K. A., Kvamme, O. A., Fundingsrud, M. W., Slungård, K., Lund, A., Arnseth, H. C., Silseth, K., Sæther, E., & Ernsten, S. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema* (Vol. 6). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Bjorvand Bjørkøy, Aa.M. (2025). Novellas muligheter.
I Y. Frøjd & A. Norendal (Red.), *Noveller i undervisning* (s. 355–363).
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa650918>

Etterord

Novellas muligheter

Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy

Betydningene til betegnelsen *novelle* fremhever kvalitative særtrekk ved sjangeren: Novella presenterer gjerne en *nyhet*, eller noe som er *nytt*, *fremmed*, *u(sed)vanlig*, *overraskende* eller *uhørt*. De ulike betydningene av ordet *novelle* understreker dermed at novella presenterer en ny hendelse eller en nyhet, at novella er noe forfatteren har skapt, og at det ikke er en videreføring av tidligere muntlig tradert stoff. Novella skiller seg særlig fra folkeeventyret og fremstår som en mer moderne fiksjonssjanger. Noveller kan gi oss nyheter i form av opplevelser og erkjennelser, og dermed gi oss anledning til nye innsikter.

Forfatteren James Joyce teoretiserte over novellesjangeren samtidig som han skrev noveller. Han mente at novellas særpreg ligger i hvordan den konsentrert fremstiller en hendelse eller et øyeblikk som fører til at karakteren plutselig får en erkjennelse eller opplever ny og omveltende innsikt – Joyce brukte begrepet *epifani* («epiphany») for denne typen åpenbaringer (Joyce [1904–06] 1963, s. 211). Det klassiske vendepunktet har mye til felles med epifani-begrepet, som refererer til hvordan novellekarakterer plutselig får ny innsikt som leder til en åpenbaring. En slik åpenbaring bidrar til at hovedpersonen ikke er helt den samme når novella slutter som da den begynte. Leseren kan oppleve det samme.

Novella er designet for gjenlesing; flergangslesing av novella kan utvide fortolkningen og forsterke åpenbaringen. Mens slutten kaster nytt lys over novellas begynnelse, er slutten ofte varslet i novellas åpning. For hver gang vi leser ei novelle på nytt, får leseren dermed mulighet til å oppdage noe mer og øve seg på å lese oppmerksomt, analytisk og kritisk, fremfor å lese rent handlingsorientert. Det styrker novellas evne til å både underholde, engasjere og utfordre.

Denne antologien løfter frem noen kanoniserte og velkjente noveller som Alexander Kiellands «Karen». Men først og fremst løfter den frem flere mindre kjente noveller som gir særlig læreren et større repertoar å spille på. Flere av novellene som blir analysert og diskutert i denne antologien, legger godt til rette for kritisk og analytisk arbeid i klasserommet. Den supplerer lærebokas tekstutvalg og metoder, og kan samtidig være en kilde til inspirasjon og oppdagelse av muligheter: Kapitlene viser på ulike måter hvordan noveller kan gi kunnskap så vel som kritisk og emosjonell lesekompetanse, samt være en ressurs som stimulerer til å stille spørsmål, lese med følelser og oppleve både nysgjerrighet, undring og erkjennelse.

Novellas mangfoldige potensial i undervisning blir belyst på ulike måter i kapitlene. De didaktiske mulighetene varierer fra novelle til novelle, men et fellestrekk er novellas åpenhet, som synliggjør at det ikke finnes noen fasit for fortolkningen av noveller. Det stiller samtidig krav til fortolkeren om å holde seg tett på den aktuelle novella og argumentere for og dessuten belegge sin fortolkning. Dette blir for eksempel særlig tydelig i kapitlet om Tarjei Vesaas' novelle «Naken», som er knapp, åpen og dermed også vanskelig å lese og forstå. Lærerens dilemma i arbeidet med krevende noveller som «Naken» blir å utdype og nærlese sammen med elevene uten å redusere eller låse fortolkningen. En nøkkel kan være å lese utforskende sammen og diskutere ulike lese måter uten at noen av dem opphøyes til en fasit.

Flere av kapitlene argumenterer for utforskende bruk av noveller som inngang til tverrfaglige temaer i norskfaget. Brumo og Albrigtsen taler for eksempel for arbeid med novella i klasserommet fordi det korte formatet gjør det lettere for læreren å inkludere hele elevgruppa i et felles analysearbeid som legger til rette for diskusjon av lese måter og leseopplevelser. Det gir økt sjanse for at lesingen kan fungere både utforskende og transformerende. Begrepet litterær respons, slik det blir forstått i Hennigs kapittel, bygger på transaksjonsteorien til Louise M. Rosenblatt, som poengterer at litterær lesing er en sosial prosess i vedvarende utvikling. Å respondere på litteratur er å tre inn i en samtale med andre som er i berøring med det samme litterære verket (Rosenblatt [1938] 2014, s. 271–273). Novellesjangerens egenskaper legger til rette for slik aktivitet i klasserommet.

Med spillnoveller viser Sandberg hvordan de kan styrke kompetansen i å lese (og spille) oppmerksomt, og dermed også lese mellom linjene og utvikle kritisk sans. Spillnoveller gir mottakerne mye å tenke på og snakke om, samtidig som de evner særlig godt å appellere til og holde på elevene. Kapitlet om Askildsens novelle utfordrer til å bruke novellas humor til å arbeide med diskusjon av krenkelseserfaringer, og viser på den måten hvordan noveller effektivt kan gi leseren innsikt, opplevelser og erfaringer som kan fungere omveltende.

Flere av kapitlene viser dessuten hvordan novella ikke bare har sjangermessige fordeler som egner seg for skolen, men også kan fungere som didaktiske ressurser på det tematiske nivået. Siden det korte formatet gjør det mulig å lese flere noveller, gir det novella fordeler som romanen ikke like lett kan innfri.

Med åpne, brå eller overraskende slutter utfordrer novella leseren. Når historien ikke blir rundet av og plottet ikke konkludert, overlates mer til leseren. Det styrker novellas mulighet til å virke i leseren også etter at den er slutt. Dermed er nærlesning og diskusjon av hvordan novella slutter, et produktivt grep for arbeid med analytisk og kritisk refleksjon.

En annen god og produktiv inngang til arbeid med noveller i klasserommet er samlesing og analyse i fellesskap med utgangspunkt i tittelen, samt lesing av åpningen opp mot slutten. Blir for eksempel slutten varslet i novellas åpning? Og leser vi åpningen og/eller slutten annerledes ved andregangslesning? Spørsmål som disse gir en konkret og enkel inngang til lesing og analyse av noveller.

Kreativ skriving i novelleformatet

Novella kan stimulere til kreativ skriving som en forløsende fortsettelse av utforskende og analytisk arbeid i skolen. Elevene kan bruke noveller de har lest til å skrive nye noveller, til å skrive om, skrive videre på eller for å leke seg med skriving. Elevene kan for eksempel manipulere en eksisterende novelletekst ved å bytte ut ord, endre perspektiv, kjønn, alder, sted, tid, miljø, legge til eller fjerne personer eller hendelser, og dermed justere intrigen.

Denne typen oppgaver er kreative, samtidig som de er konkrete nok til at alle kan mestre å endre på noe, og det kan være igangsettende for å oppdage at endringene betyr noe på ulike nivåer eller måter. Det korte formatet legger til rette for sjangerlek. Større prosjekter kan være å skrive om dikt, romaner, drama eller filmer til noveller. På den måten kan elevene demonstrere sjangerkunnskap i praksis.

En annen øvelse kan være å vurdere hva og hvor mye som kan strykes i ei novelle uten at den endres vesentlig, eller også studere hvordan den endrer seg når noe blir strøket. Øvelser som disse kan være krevende, men er likevel håndfaste nok til at de ikke synes umulige å gjennomføre. En enklere løsning kan være å skrive en alternativ åpning eller slutt til ei allerede lest novelle. Viktigst er det at denne typen øvelser gir mindre instrumentelle innganger til

litteraturen, samtidig som de stimulerer til aktivitet som er kreativ, analytisk og kritisk.

Aktivt arbeid med litterære tekster kan bidra til at litteraturundervisningen blir enda mer utforskende, nysgjerrighetsdrevet og diskusjonsbasert. Spørsmål, utprøving og refleksjon blir på den måten overordnet det å finne fasitsvar. Innovativ omskriving eller videreskriving kan gi økt forståelse av problemer og situasjoner i utgangsteksten. Det gjør det mulig å utforske hvordan omskrivingen og sjangerskiftet påvirker forståelsen av plottet og karakterene.

Denne typen oppgaver legger dessuten til rette for at vi i klasserommet kan arbeide kreativt med krevende tematikk, samtidig som oppgaven gir praktisk sjangerkunnskap. Den omskrevne versjonen og utgangsteksten kan for eksempel sammenlignes; gevinsten er da en analytisk oppgave som ikke er rent skjematisk og instrumentell.

Kortheten – novellas styrke

Karakteristikken «kort» er et essensielt trekk ved novellesjangeren – det er den delen av novelledefinisjonen som blir repetert av alle teoretikere og forskere som skriver om novella. Den amerikanske tradisjonen bruker betegnelsen *short story* og fremhever dermed kortheten. James Cooper Lawrence opererer eksempelvis med definisjonen «a short story is a brief tale which can be told or read at one sitting» (Lawrence 1976, s. 61). Her bygger Lawrence på forfatter Edgar Allan Poe, som fremmet som krav at en short story skal kunne leses i ett strekk i løpet av én sitteøkt. Den korte lengden kan sikre konsentrert lesning av novella som helhet, og på den måten kan det korte formatet være et kvalitativt trekk.

Kort lengde er det trekket som tydeligst skiller novella fra romansjangeren, selv om betegnelsen «kort» er relativ. Ei lang novelle kan være lengre enn en kort roman, mens andre noveller er så korte at de like gjerne kunne kvalifisert som kortprosa, slik som Kjell Askildsens Thomas F-noveller. Poe fremhevet i 1842 romanens lengde som en svakhet: «As it cannot be read at one sitting, it deprives itself, of course, of the immense force derivable from totality. Worldly interests intervening during the pauses of perusal, modify,

annul, or counteract, in a greater or less degree, the impressions of the book» (Poe [1842] 1976, 47). Poe har stor tillit til leserens konsentrasjon, som trolig var mindre truet av fristende distraksjoner i 1842, siden han synes så overbevist når han tør påstå at leseren vil gi seg uforstyrret hen til det forfatteren har skrevet: «During the hour of perusal the soul of the reader is at the writer's control. There are no external or extrinsic influences – resulting from weariness or interruption» (Poe [1842] 1976, 47).

I vår samtid opplever nok novella vel så stor konkurranse fra andre medier og eksterne fristelser som fra romanen. Likevel er det fortsatt en fordel for novella at den er kort – for kvaliteten, for konsentrasjonen og for bruken:

Novellas korthet er for eksempel vesentlig for dens didaktiske potensial, og det er det flere grunner til. Lengden i seg selv kan være en motiverende faktor, dersom det betyr noe for leseren at en tekst fremstår som overkommelig å lese. Novella får dessuten en bestemt effekt i kraft av sin korthet (se mer i Bjørkøy 2023): Det korte formatet bidrar til at historien blir fremstilt på en åpen, intens og fortettet måte. Det appellerer til leserens narrative begjær så vel som fantasien, og legger til rette for mange lese måter. Det kan stimulere til leselyst, men også gjøre diskusjonen av lese måter i klasserommet mer interessant. Kortheten er dessuten praktisk, siden det dermed er lettere å huske og koble detaljer som kan påvirke fortolkningen og forståelsen. Den korte lengden gjør det lettere å lese flere ganger, på kryss og tvers, og slik fordype analysen, diskutere og lese partier sammen på nytt.

Kortheten øker folgelig novellas mulighet til å stimulere til kritisk lesing. Thomas Gullason fremhever novellas poetikk: «the poetry of 'much in little'» (1976, 23). Dette særtrekket bidrar til at noveller krever mer av leseren. Men dermed er det også mer givende å gjenlese novella – den bør leses flere ganger. Den krever en våken leser, siden ett enkelt ord, en enkelt setning eller en detalj kan løfte novella til et nytt meningsnivå. Randall Jarrell (1976, 34) poengterer at noveller kan være til glede og nytte ved at vi kan repetere dem inntil vi finner det uoverkommelige overkommelig. Ulike former for repetisjon av fortellingen kan dessuten ha en terapeutisk funksjon og effekt, både for den som skriver og for den som leser.

Novella er en rommelig og heterogen sjanger, og norske noveller, så vel som andre nasjoners noveller, forekommer i ulike former og behandler et bredt spekter av tematikker og problemstillinger. Novella egner seg spesielt godt til å skildre marginale erfaringer og opplevelser, som eksistensielle kriser, for

kortheten muliggjør en intensitet som ikke like sterkt kan prege for eksempel en hel roman fra begynnelse til slutt. Novellas korthet er derfor ikke bare praktisk; den styrker også novellas evne til å være utfordrende og vanskelig, både stilistisk og tematisk.

Det kan dessuten være lettere å eksperimentere med både form og tematikk i et kort format; novelleforfatteren kan tillate seg mer og likevel kanskje ikke miste leseren underveis. Det korte formatet gjør det tålelig eller mulig å lese om det uhørte, det ekstraordinære eller det ekstreme, det som ikke ville tåle samme utbrodering og krevende fremstilling like godt i et langt format – kanskje bare fordi leseren da lett ville blitt tilvant.

Novella er imidlertid ikke en marginal sjanger sammenlignet med romanen. Snarere er den en sjanger med store muligheter, siden et mangfold av varianter kan tilhøre novellesjangeren: Den kan være episk eller lyrisk, eller begge deler, kort eller lang, fragmentarisk og skisseaktig, eller helstøpt med begynnelse, midte og slutt. Som Alberto Moravia påpeker, har novella «an even wider sweep than the novel» (1976, s. 147).

Sammenligner vi en hel novellesamling med romanen, blir dette enda tydeligere, siden mangfoldet også kvantitativt blir større. I fransk og russisk litteratur har for eksempel Guy de Maupassant og Anton Tsjekhov gitt oss mangeartede fremstillinger av livet i henholdsvis Frankrike og Russland i deres samtid. Ifølge Moravia er Maupassants litterære verden i novellene «wider and more varied than the world of Flaubert, his contemporary», og det samme mener han gjelder for Tsjekhovs noveller sammenlignet med Dostojevskijs romaner (Moravia 1976, s. 148).

I norsk litteratur fremstiller for eksempel Johan Harstad i samlingen *ambulanse* (2002) ensomhet mer variert og kunnskapsrikt enn noen norsk roman jeg vet om – de elleve novellene handler om hvordan en rekke hoved- og bipersoner med ulike alder, bakgrunn og kjønn opplever og håndterer ensomhet.

Kortheten kan altså anses som en av novellas mest kvalitative fordeler, ikke minst på grunn av korthetens implikasjoner. Novelleteoretikeren Brander Matthew fremhever at novella er på sitt beste når den overbeviser om at den ville vært spolert hvis den var lengre: «[T]he Short-story is not only a chapter out of a Novel, or an incident or an episode extracted from a longer tale, but at its best it impresses the reader with the belief that it would be spoiled if it were made larger» (Matthews [1885] 1994, s. 73). Men hva skjer hvis novella blir

kortere? Novellas korthet styrker dessuten muligheten for å eksperimentere med og utforske den som en helhet, og det kan gi overblikk og mestring. For eksempel kan man i klasserommet forsøke å forkorte ei novelle som allerede er kort for å undersøke hvilke konsekvenser det får for den aktuelle novella. Hva og hvor mye kan for eksempel fjernes uten at novella endrer seg vesentlig? Hvor kort kan den samme novella bli og likevel gi mening? Novella har med sin korte lengde et didaktisk potensial som bare tidsrammer og fantasien begrenser.

Referanser

- Bjørkøy, Aa.M.B. 2023. *Norske noveller. En introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullason, T. A. [1964] 1976. «The short story: An underrated art», s. 13–31. I C. E. May (red.) *Short story theories*. Ohio University Press.
- Jarrell, R. 1976. «Stories», s. 32–44 i C. E. May (Red.) *Short story theories*. Ohio University Press.
- Joyce, J. [1904–06] 1963. *Stephen Hero*. New Directions.
- Lawrence, J. C. 1976. «A theory of the short story», s. 60–71 i C. E. May (red.) *Short story theories*. Ohio University Press.
- Matthews, B. [1885] 1994. «The philosophy of the short-story», s. 73–80. I C. E. May (red.) *The new short story theories*. Ohio University Press.
- Moravia, A. 1976. «The short story and the novel», s. 147–151. I C. E. May (red.) *Short story theories*. Ohio University Press.
- Poe, E. A. [1842] 1976. «Review of Twice-Told Tales», s. 45–51. I C. E. May (red.) *Short story theories*. Ohio University Press.
- Rosenblatt, L. M. [1938] 2014. *Literature as exploration*. Forord ved Wayne Booth. Modern Language Association of America.

Forfatteromtaler

Yvonne Albrigtsen er universitetslektor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hun har tidligere jobbet mange år som lektor i videregående skole. I de siste årene har hun blant annet ledet flere FoU-prosjekter, med vektlegging av samarbeid og litteraturarbeid i skolen.

Harald Bergh er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Innlandet. Han har flere års erfaring med undervisning i norskfaglige emner i lærerutdanningene og innen videreutdanning for lærere, samt i andre studieprogram, herunder digital kommunikasjon og kultur. Han har lang undervisningserfaring i norsk fra både grunnskole og videregående skole. Faglige interesser er særlig samtidslyrikk, noveller og kortprosa, digital litteratur, økokritiske perspektiver, humor og ironi i litteraturen.

Aasta Marie Bjorvand Bjørkøy er professor i nordisk litteratur og instituttleder ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. Hun arbeider særlig med tekstkritikk, bokhistorie, alderdomslitteratur og nordiske noveller.

John Brumo er professor i nordisk litteratur ved Institutt for språk og litteratur, NTNU. Han har blant annet utgitt *Litteratur som erfaring* (2020) og en rekke artikler, særlig om norsk modernistisk litteratur, novellesjangeren og litteraturdidaktikk.

Adriana Margareta Dancus er professor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker i krysspunktet affekt- og sårbarhetsstudier om tematikk som kjønn, seksualitet og psykisk helse i blant annet norske samtidsfilmer og tegneserier. Litteraturdidaktisk er Dancus spesielt opptatt av hvordan skapende arbeid med video og tegneserier kan bidra til læring.

Jennifer Duggan er professor i engelsk ved Universitet i Sørøst-Norge. Forskningsinteressene hennes omfatter hovedsakelig barne- og ungdomslitteratur, -medier og -kultur, med en særlig interesse for sjangertradisjoner, resepsjonsetetikk og hvordan samtidens digitale og transnasjonale kon-

tekster og barne- og ungdomslitteratur og -medierpåvirker og formes av hverandre.

Ingrid Ertzeid er førstelektor i norsksdidaktikk ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskole, videregående skole og folkehøgskole, og hun er i forskning og undervisning særlig opptatt av norsksdidaktiske spørsmål.

Ylva Frøjd er førsteamanuensis i litteraturredidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på litteraturredidaktikk og bruk av kritisk teori i litteraturundervisningen, særlig kjønn- og klasseperspektiver, økokritikk og postkolonialisme.

Marianne Furumo er universitetslektor i norsk og norsksdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Forskningsinteresser er litteratur, Ibsens dramatik, Ibsen i skolen, litteraturredidaktikk og litteratur og etikk.

Ingjerd Gulestøl er universitetslektor i norsksdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, og underviser på grunnskulelærerutdanninga. Forskningsinteresser krinsar rundt utvikling av identitet gjennom språk og litterære møter.

Åsmund Hennig er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger og underviser på lærerutdanningene, og har publisert flere bøker og artikler om litteraturredidaktikk, barne- og ungdomslitteratur, sjanger og Knut Hamsuns forfatterskap.

Liv Cathrine Krogh er førstelektor på kvalifiseringsvilkår ved Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i ulike temaer innenfor norsksdidaktikk og skjønnlitteratur. Forskningsinteresser er litteratur som læremiddel, lesing av hele verk, vurderingssamarbeid og dialogisk undervisning.

Erika Kvistad er førsteamanuensis i engelsk ved Universitetet i Sørøst-Norge, og forsker på skrekk, digital historiefortelling, og affektive og estetiske undervisningspraksiser.

Annika Bøstein Myhr er professor i norsk og norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er programansvarlig for Master i språkdidaktikk og har lang undervisningserfaring fra emner i norsk og nordisk litteratur på bachelor- og masternivå. Hun interesserer seg særlig for samtidslitteratur og for sammenhengen mellom språk, kultur og identitet i tekster av ulike sjangrer og i ulike medier.

Siri Nergaard er professor i kvalifiseringsløp ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på norsk og norskdidaktikk og har arbeidet mye med sakprosa og oversettelse som transkulturelle møter.

Audhild Norendal er førstelektor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i ulike temaer innenfor den første og andre lese- og skriveopplæringen, skjønnlitteratur og litteraturdidaktikk. Forskningsinteresser er dannelsesperspektiver i norsk-faget, og da spesielt knyttet til skriveopplæring og litteraturformidling.

Svein Henrik Nyhus er førsteamanuensis ved Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Innlandet. Forskningsinteresser inkluderer Ibsen-studier, novellen- og novelleteori, samt estetisk teori.

Elisabeth Oxfeldt er professor i nordisk litteratur på Universitetet i Oslo. Forskningsinteresser inkluderer orientalisme, postkolonialisme, (post) nasjonalisme, feminisme og litterær aktivisme.

Magnus Henrik Sandberg er førsteamanuensis i profesjonsfaglig digital kompetanse ved Pedagogisk institutt, Universitetet i Sørøst-Norge. Hans forskningsinteresser dreier seg om digital kompetanse i bred forstand, og særlig historieformidling, læring og meningsskaping i spill og simuleringer.

Atle Skaftun er professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger med doktorgrad i nordisk litteraturvitenskap. Han har skrevet en rekke artikler og bøker om litteratur, lesing og literacy i norske undervisningskontekster. Litterære samtaler forstått som en engasjerende og produktiv arena for elevenes deltakelse i faglig praksis, har vært og er et sentralt interesseområde i Skaftuns forskning.

