

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 itte har hendt i alle år. A Laura gjømmer hue i armkroken og græet. 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 husmannslekt, 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 lekser 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 lekser 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 Vesta'n 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 Lauras 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 klasseskiller, 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 skolefelleskapet 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 ydmykelses 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 vesaske 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 utkjempes 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 tekstskaping, 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 tekstskaping kan de utvikle en egen forståelse av skildringen av samspillet i klasserommet og skolegården. Da kan en tenke tekstskaping 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 Læring. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/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 lærerstudentene lære oss?* (s. 14–28). Gyldendal.
- Imerslund, K. (2002a). En stubbenes mester. Om Alf Prøysens kortprosa. I K. Imerslund (Red.), *Gaset 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.), *Gaset er grønt for æille. Ei bok om Alf Prøysen* (s. 174–182). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt 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*. Fastsatt 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.), *Gaset 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

