

Skjønnlitteratur som potensiell inngang til empatisk utvikling

En diskusjon av potensialet for empatiutvikling gjennom lesing av
skjønnlitteratur i norskfaget, i lys av fagfornyelsen 2020.

Masteroppgave i NO-502

ANNIKEN EIE PETERSEN

VEILEDER

Cecilie Cathrine Takle

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende, spennende og lærerikt. Det å arbeide så lenge med en oppgave har lært meg mye om prosessens faser og dens verdi. Å oppleve at noe endelig løsner, er en erfaring jeg vil ta med meg videre som motivasjon for andre oppgaver. Masteroppgaven markerer slutten på grunnskolelærerutdannelsen ved Universitetet i Agder, og jeg er spent på å ta neste skritt inn mot arbeidslivet. Det har vært viktig for meg å arbeide med en oppgave innen et felt jeg interesserer meg for, og som også ville være betydningsfull for min kommende rolle som lærer. Masteroppgaven har gitt meg mer kunnskap og kompetanse rundt hvilke muligheter skjønnlitteratur kan tilføye norskfaget, og jeg sitter igjen med flere gode begrunnelser for å fortsatt bruke romaner i undervisningen.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Cecilie Cathrine Takle, for inspirerende samtaler og gode råd.

Takk til Vetle, Rebekka, Tonje og mamma for korrekturlesing. Takk til mine medstudenter for faglige diskusjoner og sosiale sammenkomster gjennom studenttilværelsen. Takk til resten av mine nærmeste, som har støttet og oppmuntret meg gjennomgående i denne perioden.

Anniken Eie Petersen
Kristiansand, 2. mai 2021

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
SUMMARY	2
INNLEDNING	3
Bakgrunn for oppgaven	3
Presentasjon av verk og forfatter	7
Problemstilling.....	8
Oppgavens struktur	10
TEORETISKE INNFAKSVINKLER	11
Hva er empati?.....	11
Hvordan er relasjonen mellom empati og skjønnlitteratur studert?	11
Martha Nussbaum om skjønnlitteratur og empati.....	12
Harold Bloom om skjønnlitteratur og empati.....	15
Suzanne Keen om skjønnlitteratur og empati.....	16
Narrative grep som kan påvirke vår empatiske evne	16
Utfordringer knyttet til det å måle empatisk reaksjon.....	18
Litterær samtale	21
Identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmål.....	23
Oppsummering	24
METODE.....	26
Litterær analyse.....	26
Utvalg av materiale	27
Målet med analysen.....	28
ANALYSE DEL 1: NÆRLESING AV <i>SOMMER I NORGE</i>	29
Handlingsreferat og vendepunkt.....	30
Romanens struktur og språk.....	32
Paratekstene som inngang til romanens tematikk	33
Sentral tematikk	34
Identitet	34
Ensomhet.....	35
Hesten som terapeut og prosjekt	37
Affektive rom	38
På hvilken måte kan handlingen ha en empatisk innvirkning?.....	39
Tilbakeblikk og frampek som motivasjon for det helhetlige bildet	41
Hvordan uttrykkes følelser i romanen?.....	42

Synsvinkelskifte.....	44
Intern og ekstern synsvinkel.....	46
Fortellerinstansens påvirkning på hvem vi får empati med	48
Oppsummering av første del	49
ANALYSE DEL 2: HVORDAN KAN MAN BRUKE <i>SOMMER I NORGE</i> I	
NORSKUNDERVISNINGEN, MED FORMÅL OM Å FREMME EMPATISK UTVIKLING?	51
Fagfornyelsen	51
Skjønnlitteraturens rolle i norsk.....	52
Passer <i>Sommer i Norge</i> inn i norskundervisningen?	54
Didaktiske betraktninger	56
Litterær samtale	58
Identifikasjonsspørsmål.....	60
Refleksjonsspørsmål.....	62
Overføringsspørsmål.....	64
Tekstbasert skriving	67
Eksperimentere med synsvinkel.....	68
Utvidet skriving.....	69
Oppsummering av andre del.....	72
AVSLUTNING	73
Veien videre	75
LITTERATURLISTE	76

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven foretar jeg en litterær analyse av Taran Bjørnstads *Sommer i Norge* (2017). Romanen dreier seg om hovedkarakteren Nokokure, som har ankommet Norge etter en lang flukt fra hjemlandet Eritrea. Med utgangspunkt i *Sommer i Norge* undersøker jeg forholdet mellom empati og fiksjon, og hvorvidt romanen til Bjørnstad kan brukes i norskundervisning på ungdomsskolen for å fremme empatisk utvikling. Når jeg undersøker forholdet mellom skjønnlitteratur og empati, bygger jeg på teori av Martha Nussbaum, Harold Bloom og Suzanne Keen. Teoretiske innfallsvinkler om analyse og didaktikk belyses av blant annet Per Thomas Andersen, Magne Drangeid og Anne-Kari Skarøhamar.

For å nærme meg et svar på det oppgaven spør om, benytter jeg meg av nærlesing som metode for den litterære analysen. Dette for å analysere og undersøke hvilke narratologiske grep i teksten som kan påvirke vår empatiske evne. Både formmessige trekk og innhold er fruktbart å analysere i romanen, og det inkluderer blant annet synsvinkelskifte, fortellerinstans, tilbakeblikk og tematikk. Dernest drøfter jeg hvordan en roman som *Sommer i Norge* kan brukes didaktisk i norskundervisning på ungdomsskolen. Jeg tar utgangspunkt i ideen om at skjønnlitteratur kan vekke følelser hos leseren, og hvordan man da kan bruke skjønnlitteraturen for å stimulere empatievnene. I den didaktiske delen foreslår jeg litterær samtale og tekstbasert skriving som didaktisk opplegg. Her støtter jeg meg på fagfornyelsen og teori om norskundervisning.

Bjørnstads roman skildrer unge mennesker på flukt, og den har flere potensielle verdier utover å «bare» lese den for fornøyelse. Samtale og bearbeiding av boka kan tilføye undervisningen viktige refleksjoner og drøftinger, og gjennom veiledning fra læreren kan elevene utvikle en større forståelse for andre menneskers muligheter og begrensninger. Jeg oppsummerer derfor med at skjønnlitteratur nok kan ha en empatisk innvirkning, men at det er ulike forutsetninger og tilpasninger som må tas hensyn til før man trekker en fast konklusjon om at det faktisk gjør det.

SUMMARY

In this master thesis I will do a literary analysis of Taran Bjørnstad's «Sommer i Norge» (2017). The novel is about the main character Nokokure, who has arrived in Norway after having fled from her home country, Eritrea. I examine the relationship between empathy and fiction, based on «Sommer i Norge». I will also examine whether Bjørnstad's novel can be used in the subject Norwegian in upper secondary school, to promote empathic development. When I study the relationship between fiction and empathy, I will build on the theory of Martha Nussbaum, Harold Bloom and Suzanne Keen. Theoretical approaches to analysis and Norwegian didactics are elucidated by, among others, Per Thomas Andersen, Magne Drangeid and Anne-Kari Skarðhamar.

To approach the questions regarding the relationship between empathy and literature, I use close-reading as a method. This is to analyze and investigate which narratological elements in the text that can affect our empathic ability. It is fruitful to analyze both form and content to investigate the premises for empathy in the novel. The analysis includes, among other things, change of point of view, the narrator, flashbacks and themes. Secondly, I discuss how a novel like «Sommer i Norge» can be used didactically in the subject Norwegian. My starting point for the discussion is an exploration of the idea that fiction can awaken or trigger emotions in the reader, and that this reaction has the potential to stimulate the development of empathy in the reader. In the didactic part, I suggest literary conversation and text-based writing as a didactic approach. Here I rely on the revised Core Curriculum and theory about the subject Norwegian.

Bjørnstad's novel depicts young refugees, and it has several potential benefits beyond 'just' reading it for pleasure. Conversations and other ways of processing the book can add important reflections and discussions, and through guidance from the teacher the pupils can develop greater understanding of other people's life situations. I therefore conclude that fiction may have an empathic impact, but there are various variables that must be considered before drawing firm conclusion that it can promote empathy.

INNLEDNING

Gjennom arbeid med de ulike fagene og i skolehverdagen generelt, skal skolen støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling. I overordnet del står det at det «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Empati blir nevnt som en del av den sosiale læringen og utviklingen som skal skje i både fagene og i skolehverdagen. Hvordan man kan støtte og fremme empatisk utvikling hos elevene i norsk, er noe jeg vurderte som et spennende forskningsfelt. Kan skjønnlitteratur ha noe innvirkning på empatiutvikling? Det å studere forholdet mellom skjønnlitteratur og empatisk utvikling, anså jeg som en interessant innvending i lys av det læreplanen belyser om respekt for menneskeverdet. Skjønnlitteratur har en spesiell evne til å vekke leserens følelser, idet man lever seg inn i en annen karakters liv og følger dens reise. Samtidig som fiksjonen skaper en viss distanse til hendelsene, kan man på en måte kjenne seg igjen i eller føle empati med karakterene man reiser med. Nettopp det vil være relevant for denne oppgaven.

Bakgrunn for oppgaven

Min umiddelbare tanke da jeg startet prosessen med å velge forskningsobjekt, var at jeg ville ha en aktuell oppgave. I det vektla jeg at oppgaven skulle omhandle noe jeg kunne ta med meg til videre arbeid i skolen, og noe som ville gjøre meg mer rustet til å bli den faglig dyktige og profesjonelle norsklæreren jeg ønsker å være. Med det startet tankeprosessen, og jeg fant ut at jeg ville ha en oppgave som på en eller annen måte tok for seg fagfornyelsen. Gjennomgående i studieløpet har vi fått opplæring og erfaring av å bruke Kunnskapsløftet, LK06. Ett år før min utdanning var ved veis ende, ble en ny læreplan innført. Denne har jeg ikke så mye erfaring med, og jeg anså derfor masterbesvarelsen som en gyllen mulighet til å bli bedre kjent med fagfornyelsen, og hva den har å si for norskfaget.

I dagens skolesystem er ferdigheter, kompetanse og kunnskaper i stor grad knyttet til målbare kvalifikasjoner. Ved å ta utgangspunkt i en roman, ønsker jeg å se mer på de ferdighetene som ikke er like enkle å måle, men som kan ha betydning for elevenes empati- og identitetsutvikling. Skjønnlitteratur har vært og er fortsatt en sentral del av norskfaget. Noen elever liker skjønnlitterær lesing, og sluker bøker på bøker, imens de engasjert lever seg inn i fortellinger om andres liv. Denne opplevelsen av skjønnlitteratur er ikke en selvfølgelighet. Vi som opplever gleden av det, trenger ikke noen begrunnelse for å lese skjønnlitteratur, hevder

litteraturprofessor Per Thomas Andersen. Under landskonferansen til Landslaget for norskundervisning (LNU), utdyper han dette i foredraget «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?» (2011):

Vi syns den gir nok i seg selv. Men det er ingen begrunnelse for å prakke den på alle andre, som kanskje ikke er spesielt interesserte. Spørsmålet er altså om det fins gode pedagogiske eller samfunnsmessige grunner for at alle skal lese litteratur i forbindelse med sin opplæring (Andersen, 2011, s. 17).

Her fremhever Andersen om det er noen pedagogiske eller samfunnsmessige grunner til å fortsatt behandle skjønnlitteratur i skolen. Andersen viser til det globale perspektivet idet han setter arbeid med skjønnlitteratur inn i et kosmopolitisk perspektiv (2011, s. 18–19).

Samfunnet er i utvikling, og nasjonsbygging er ikke lengre et formål. I stedet mener Andersen at vi må forestille oss et nytt globalt fellesskap; et kosmopolitisk fellesskap. Det lokale og det globale har blitt sammenknyttet til et stort fellesskap, og vi må ta ansvar for fellesskapet vi alle er en del av. Dette forutsetter både kunnskapsutvikling og empatisk utvikling, og litteraturen kan være et verktøy for å utvikle disse evnene (Andersen, 2011, s. 18–19).

I boka *Forstå fortellinger* anser Andersen evnen til å føle andres følelser som den viktigste ferdigheten man kan utvikle i skolen (2019, s. 14). Medfølelse er avgjørende for evnen til å inngå i enhver form for fellesskap, og uten evnen til å føle andres følelser, vil man miste et velfungerende demokratisk samfunn. Dette er særlig viktig i vårt mangfoldige og globale fellesskap, det Andersen kaller det kosmopolitiske fellesskapet:

På samme måte som nasjonalstaten oppdro oss til å bli gode borgere ved hjelp av en «metodisk nasjonalisme», må vi nå kanskje utvikle en metodisk kosmopolitisme for å bli i stand til å tenke globalt og ta globalt ansvar. Vi trenger å utvide kunnskapsbeholderen – men vi trenger også å utvikle en kosmopolitisk empati (Andersen, 2011, s. 18).

Forskere er derimot uenige om verden blir et bedre sted med mer empati. En av de som er uenige i dette, er Paul Bloom, amerikansk professor i psykologi ved Yale University. I boka *Against empathy* (2018) argumenterer han for hvorfor. Han mener at empati skader vår moralske dømmekraft, og gjør oss fordomsfulle og sneversynte, slik at vi ikke evner å se det store bildet og realiteten. Dan Zahavi, dansk professor i filosofi ved Københavns Universitet, mener at Bloom misforstår hva empati er. Empati er en innlevelsesevne, hvor man lar den andre komme til syne eller til orde, skriver Zahavi i *Self & Other: exploring subjectivity, empathy and shame* (2016). Han er ikke helt overbevist over at empati kan redde verden. men likevel antyder han at verden kanskje kan bli et litt bedre sted hvis vi møter hverandre med en empatisk innstilling.

Andersen påpeker at skjønnlitteraturen kan ha en uvurderlig rolle i å øve og utvikle det empatiske individ, idet han uttaler følgende:

Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske. Det er en lang vei å fra det Freud kalte «hans majestet babyen» med sin biologisk bestemte narsissisme til et balansert og empatisk sosialt individ som er i stand til å ta samfunnsansvar. Det krever trening av noen bestemte anlegg som samfunnsutviklingen generelt ikke ser ut til å prioritere. Men jeg tror personlig det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsesevne, vil det tolerante samfunn krakelere. Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangre spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ (Andersen, 2011, s. 19–20).

Her fremhever Andersen igjen at man trenger empatisk innlevelse, i enda større grad enn det Zahavi (2016) påpeker. Han går så langt som å hevde at samfunnet vil «krakelere» dersom befolkningen ikke har en genuin innlevelsesevne. Ifølge Andersen (2019, s. 14) gir det å lese om andres liv og skjebne muligheter til å forstå andres liv og deres situasjon, behov og følelser. Ved å få innblikk og forståelse for at andre mennesker har andre meninger og erfaringer enn seg selv, kan man redusere sin egosentrisitet. Samtidig understreker han at lesing av litteratur ikke nødvendigvis utvikler oss til bedre mennesker, men han tror at det kan være et viktig øvingsområde for å utvikle ferdigheter som vi både nasjonalt og internasjonalt trenger (2019, s. 18). Andersen kan leses i lys av fagfornyelsen, og i forhold til oppgaven belyser hans argumenter hvorfor temaet er aktuelt å utforske i skolen. Vi lever i en global verden, og må forholde oss til et mangfold av forskjeller, noe som også kommer til syne i klasserommet. Det er nok dette Andersen sikter til idet han hevder at individet må utvikle empati som strekker seg utover det nasjonale fellesskap (2011, s. 18).

I fagfornyelsen kommer nye overordnede mål til uttrykk ved de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*. Temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og trenger engasjement og innsats fra den enkelte og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Andersen argumenterer for at fellesskap, følelse, fantasi og fortelling, det han omtaler som de fire f-ene, vil bidra til en fornyelse i tråd med den nye læreplanen (2019, s. 18). Skjønnlitterær lesing kan være en måte å arbeide med de overordnede målene og empatiutvikling. Dette styrker valget om å behandle en skjønnlitterær bok og analysere den i lys av opplæringens mål.

I boka *Møter med barnelitteratur* (2018, s. 23) trekker Ruth Seierstad Stokke og Elise Seip Tønnessen fram at barn som leser litteratur får mulighet til å bli kjent med personer og

kulturer, og konflikter og utfordringer som er langt utover det de fleste erfarer i det virkelige liv. I lys av dette kan man få tilgang til å utvikle medlevelse, fantasi og følelsesliv. Dette er i tråd med filosofen Martha Nussbaums syn, som trekker fram Aristoteles kjente sitat «we have never lived enough» (1990, s. 47¹) for å forklare hvilke verdier skjønnlitteratur kan gi oss. Ifølge Nussbaum er skrivekunsten en forlengelse av livet, og litteratur kan gi oss en dypere, skarpere og mer presis opplevelse enn mye av det som skjer i livet. Litteratur utvider vår erfaring, og får oss til å reflektere og føle på det som ellers kan være fjernt å føle for (Nussbaum, 1990, s. 47).

Åsmund Hennig (2017, s. 21) hevder at skjønnlitteratur har en spesiell evne til å skape det han kaller en «virtuell verden». Ut fra erfaring og kunnskap som vi allerede har, og det vi blir introdusert for i teksten, forklarer Hennig at vi begynner å forestille oss det ukjente og det som ikke blir presentert. På grunn av vår forestillingsevne blir vi aktive lesere på en helt annen måte enn når vi leser noe annet enn skjønnlitteratur (Hennig, 2017, 21), og her understreker han et viktig poeng i legitimeringen av skjønnlitteraturen. For hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur i skolen? Dette er et interessant spørsmål jeg ønsket å ta med i forskningsprosjektet mitt, og igjen ble løsningen å studere nærmere hva fagfornyelsen retter søkelys på. I læreplanen til norsk står det at lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene mulighet til å reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette inspirerte meg til å finne en bok som kunne invitere til refleksjon, som i tillegg hadde et samfunnsaktuelt tema. I denne tankeprosessen kom jeg fram til at en tematikk som omhandler flyktninger i Norge, kunne være både aktuelt og interessant å undersøke.

Underveis i søkeprosessen av masteremne, dominerte nyhetsbildet av flyktingleirene i Europa. Dette var nok også med på det endelige valget om å behandle en bok som omhandlet flyktninger. Under foredraget til Lilletunforelesningen 2020, *På flukt i en verden med stengte grenser*, ble det presentert synspunkter på flyktingkrisen fra blant annet Afrika-korrespondenten Tømm Kristiansen, politikeren Knut Arild Hareide og forsker i teologi, etikk og kriminologi, Paul Leer-Salvesen. Under foredraget kom det mange spennende innvendinger som var til stor inspirasjon for min oppgave, med stikkord som toleranse, empati og respekt. Hanne Haaland, instituttleder for *Institutt for global utvikling og*

¹ Sitatet er fra Martha Nussbaums *Loves Knowledge* (1990).

samfunnsplanlegging på Universitetet i Agder, oppfordret under forelesningen til å våge å møte mennesker med andre perspektiver:

For de av oss som tør å utsette oss for det å møte andre mennesker med andre perspektiver enn oss selv, så er det veldig mange av oss som opplever at det er utrolig berikende og at det er de tingene som er med på å skape det Norge som vi lever i, som faktisk er så mangfoldig kulturelt (Haaland, 2020).

En måte å møte mennesker med andre perspektiver, kan være å lese romaner som omhandler andre. Selv hadde jeg ikke lest skjønnlitteratur om denne tematikken før, så jeg spurte en bibliotekar om tips til bøker som handlet om flyktninger. Og det var slik jeg kom over Taran Bjørnstads *Sommer i Norge*.

Presentasjon av verk og forfatter

Ungdomsboka *Sommer i Norge* er skrevet av Taran Lysne Bjørnstad, og ble utgitt i 2017.

Romanen tematiserer politiske og etiske problemstillinger knyttet til flyktninger.

Hovedkarakteren Nokokure har flyktet fra Eritrea til Norge, og venter på svar om hun får bli eller ikke. Vi følger også de som er med på å avgjøre dette, og får innsikt i den omfattende søknadsprosessen. Bjørnstad klarer å vise et mangfoldig bilde av den omfattende søknadsprosessen for flyktninger i Norge, samtidig som hun klarer å få fram barnet bak alle dokumentene. Det jeg satt igjen med etter jeg hadde lest ferdig boka, var et større bilde av hvor mye som skjuler seg bak stempelet flyktning. Jeg mener at dette er en aktuell bok som tar opp vanskelige ting som omgår oss; mennesker på flukt. Verket gjorde inntrykk og vekket mine følelser, og på grunn av dette fant jeg ut at jeg ville undersøke koblingen mellom skjønnlitteratur og empati, og hvordan man kan bruke *Sommer i Norge* i klasserommet for å vekke elevenes empati. Jeg vil tro at en tilnæringsmåte til litteraturarbeidet med utgangspunkt i den empatiske virkningen, kan representere en spennende vinkling rundt hvorfor skjønnlitteratur fortsatt har verdi i skolen.

Taran Lysne Bjørnstad (f. 1966) er en norsk forfatter. Hun har tidligere arbeidet som medieanalytiker og forsker, med barn og ungdom som interessefelt (Bruheim, 2017).

Bjørnstad debuterte med barneboka *Gjør det vondt når babyen sparker* i 1994. Siden det har hun utgitt en rekke bøker for barn, ungdom og unge voksne, som blant annet høytlesningsboka *Krokodilletyven* og ungdomsromanen *DBY*, hvorav hun mottok Riksmålsprisen i 2009 for sistnevnte. Siden 2017 har Bjørnstad vært leder for *Norske barne- og ungdomsforfattere*, og nylig ble det kjent at hun går av – for å fortsette forfatterskapet (Bruheim, 2017).

Bjørnstad var en av forfatterne som deltok i *Fortellinger om flukt*, et arrangement fra 2018 av Redd Barna og Norsk barnebokinstitutt. Under samtalen karakteriserer Bjørnstad sitt forfatterskap ved at hun alltid har skrevet om temaer som «opptar, berører, irriterer eller skremmer henne» (Lello², 2018). Flyktningssituasjonen gjorde alt av dette på en gang, og dette førte til en ny roman. Hun begrunner ytterligere hvorfor hun skriver:

Hvis man er overbevist om hvordan verden henger sammen, så trenger man ikke skrive skjønnlitteratur. Det er hvis man undrer, og hvis man ønsker å forstå, at litteraturen er god. Og derfor synes jeg litteraturen er så god for disse fortellingene (Lello, 2018).

For Bjørnstad er altså skjønnlitteratur en uttrykksmåte for å i større grad forstå det som er vanskelig å forstå (Lello, 2018). Media forteller oss hvor mange flyktninger Norge kan ta inn, og hvor mye det koster for hver asylsøker. Vi hører om statistikk, ser bilder av fullastede båter med flyktninger, og hører politikere debattere om en streng og rettferdig asylpolitikk. Dette skaper et distansert bilde av personene. Bjørnstad forteller at det er umulig å ta innover seg at millioner av mennesker er på flukt (Lello, 2018). Det å lese om et barn som er på flukt og få innsikt i hvordan Nokokure har det, viser i hvert fall én av historiene.

Ved å analysere *Sommer i Norge*, ønsker jeg å undersøke på hvilken måte verkets utforming er med på å vekke følelsene våre. Min hypotese er at Bjørnstads bruk av flere perspektiver kan åpne opp for en større forståelse av kompleksiteten til et menneske på flukt, og kanskje til og med vekke elevenes empatiske evne. Sammenhengen mellom empati og skjønnlitteratur vil være sentralt i oppgaven. Per Thomas Andersens bidrag om affektiv narratologi og litterær analyse vil være gjennomgående i analysen. For å belyse forholdet mellom empati og skjønnlitteratur fra flere perspektiver, vil teoretikere som Suzanne Keen, Martha Nussbaum og Harald Bloom drøftes i teoridelen. Oppgaven vil i tillegg ha en didaktisk tilnærming, og med det vil jeg undersøke hvordan man kan bruke verket i undervisningen, med hensikt om å stimulere empatievnene til elevene.

Problemstilling

Med utgangspunkt i det jeg til nå har presentert, ønsker jeg å undersøke hvordan empati kommer fram i Taran Bjørnstads roman *Sommer i Norge*, og hvordan man kan arbeide med

² Lello omtaler en panelsamtale i regi av Norsk Barnebokinstitutt og Redd Barna.

empatiutvikling i undervisningen med støtte fra fagfornyelsen. Jeg har dermed kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan *Sommer i Norge* brukes for å fremme empatiutvikling i skolen, i lys av den nye læreplanen?

For å kunne nærme meg et svar på problemstillingen, vil jeg først presentere ulike teoretikers synspunkt på hvorvidt skjønnlitteratur kan brukes for å fremme empatiutvikling. Noen hevder at skjønnlitteratur gir muligheter til å betrakte andres liv med engasjement og empatisk forståelse, som blant annet Martha Nussbaum skriver om (2016, s. 29³). Hennes forskningsbidrag til forholdet mellom skjønnlitteratur og empati vil utgjøre en betydelig del av oppgaven. I tillegg vil Harald Bloom og Suzanne Keen sine kritiske stemmer være interessante å drøfte opp mot Nussbaum. Jeg vil presentere ulike syn på nytteverdien av å lese skjønnlitteratur og hvordan man kan bruke skjønnlitteratur for å fremme empatiutvikling, noe blant annet Keen har forsket på.

I romananalysen vil jeg undersøke hva som gjør at Bjørnstads verk kan vekke empati, og dette vil jeg utforske ved hjelp av litterær analyse som metode. Ifølge Hennig (2017, s. 17) vil vi sannsynligvis kunne presentere en rimelig tolkning av tekster dersom vi har gode ferdigheter i litterær analyse og god kunnskap om litterære virkemidler. For å presentere en rimelig tolkning av teksten vil analysen rette seg både mot romanens form og innhold. I den didaktiske delen av oppgaven vil jeg innhente funn fra analysen av romanen, og reflektere over hvordan man kan bruke boka i undervisningen. I problemstillingen rettes adverbet *hvordan* mot hvilke måter man kan undervise for å fremme empatiutvikling i tråd med den nye læreplanen, og her vil jeg fremlegge forslag til didaktiske opplegg.

Ved å undersøke skjønnlitteraturens muligheter, ønsker jeg å finne argumenter for og imot som diskuterer i hvilken grad skjønnlitteratur kan fremme empatiutvikling. Selv om det er noe litteratur som tar for seg forholdet mellom skjønnlitteratur og empati, er det et relativt smalt omfang som er gjort med formål om å vise hvordan man kan bruke skjønnlitteratur i

³ Jeg forholder meg til Irene Engelstads samling (2016) av Martha Nussbaums essayer. Engelstads tre hoveddeler er basert på seks forskjellige bøker av Nussbaum, og dekker en periode fra 1986 til 2010. Se side 236–237 for fullstendig oversikt over kildene til de seks oversatte tekstene i *Litteraturens etikk* (2016).

undervisning for å fremme empatiutvikling. I tillegg til at det er et spennende tema i seg selv, mener jeg at dette forskningsfeltet er høyst aktuelt med tanke på hvordan vi ønsker å utvikle våre samfunnsborgere. Under det tverrfaglige emnet *folkehelse og livsmestring* i norskfaget står det for eksempel fremhevet at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Hvilke kvaliteter ønsker vi at elevene skal ha i deres identitetsutvikling og til å mestre livet, i vår tids globaliserte og mangfoldige verden? Det ønsker jeg å undersøke nærmere.

Oppgavens struktur

Oppgaven består av to hoveddeler. Den første delen omhandler et teorigapittel, der jeg vil redegjøre for teori om empati og skjønnlitteratur, i tillegg til et metodekapittel som tar for seg fremgangsmåten til analysen. Den andre delen er en inngående analyse av romanen *Sommer i Norge*. I teorigapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte ulike teoretikers synspunkt på relasjonen mellom empati og litteratur. Jeg vil undersøke om, og i så fall hvordan, skjønnlitteratur kan egne seg som oppøving av empatiutvikling, og om fagfornyelsen på noen måte etterstreber empatiske elever. Teoretikere som Martha Nussbaum, Suzanne Keen og Harold Bloom har alle forsket på forholdet mellom empati og skjønnlitteratur, og deres perspektiver vil være fremtredende i analysen.

Analysedelen vil også bestå av to deler. For å kunne svare på problemstillingen vil jeg først analysere form og innhold fra Bjørnstads verk ut fra det som kan være særlig aktuelt å undersøke i lys av teorien. Den første delen av analysen vil omhandle teori om empati og hvilke narrative grep som kanskje kan ha betydning for empatisk utvikling. Den andre delen av analysen vil særlig vektlegge fagfornyelsen og det mer didaktiske aspektet ved oppgaven, da jeg vil rette søkelys mot hvordan man kan bruke romanen i undervisningen.

TEORETISKE INNFALSVINKLER

For å kunne besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte, vil det være hensiktsmessig å introdusere ulike perspektiver på hvorvidt skjønnlitteratur kan fremme empati. Først vil jeg ta for meg begrepet empati og avklare hvordan jeg forstår det, da det vil være en viktig forståelse for videre lesning. Deretter vil jeg undersøke ulike teoretikers perspektiv på hvilken effekt skjønnlitteratur kan ha på leserens empati.

Hva er empati?

Ettersom empati vil ha en sentral rolle i denne oppgaven, er det på sin plass å inkludere en kort definisjon av begrepet. Spesialpedagogen Emilie Kinge har empati som ett av sine hovedfelt, og i boka *Empati – Nærvær eller metode* (2014, s. 47–48) drøfter hun hvordan begrepet kan forstås. Opprinnelig kommer ordet fra det gammelgreske ordet *empathia*, der *en* betyr inn og *pathos* betyr følelse. Empati ble først brukt som et verktøy for å «føle seg inn» i kunstneriske uttrykk for å forstå kunstens budskap. Senere har ordets bruksområde utviklet seg til å bli en betegnelse på en kvalitet i mellommenneskelig kontakt. Ordet empati brukes ofte i hverdagsamtaler som om alle har en felles forståelse av begrepet, men Kinge presiserer at slik er det ikke. Innenfor forskningen hevder hun at det er bred enighet i at empati er et komplekst fenomen som er vanskelig å definere på kun en måte. Til tross for ulike oppfatninger og bruk av begrepet, fremhever Kinge at empati ikke må forveksles med sympati, som i større grad omfatter positive følelser for den andre. Kinge betrakter empati som evnen til å «leve seg inn i» den andre, og forsøke å se verden gjennom den andres øyne. Det handler om å forstå andres opplevelser og følelser (2014, s. 47–48). En slik forståelse av begrepet fanger opp nettopp det jeg har lyst til å undersøke, og jeg vil derfor forholde meg til Kinges begrepsforståelse.

Hvordan er relasjonen mellom empati og skjønnlitteratur studert?

Suzanne Keen er en amerikansk litteraturforsker som engasjerer seg i nevrovitenskap og psykologisk forskning på empati. Psykologer har en rekke ulike måter å teste og registrere empati på, skriver Keen i sitt bidrag i boka *Toward a Cognitive Theory of Narrative Acts* (2010, s. 65). Følelser kan gi økt svetting og høyere hjerterytme, og disse endringene kan brukes for å måle empati. Psykologer samler også inn data om merkbare eller umerkbare ansiktsreaksjoner ved å undersøke elektrisk aktivitet i musklene. Ofte brukes disse målingene kombinert med selvrapporing. Selvrapporing benyttes underveis eller umiddelbart etter

undersøkelser og eksperimenter, da også dette kan gi indikasjoner på om de har opplevd en empatisk påvirkning. Da stilles spørsmål om hva subjektene ville følt og hvordan de ville handlet i visse situasjoner, der psykologene deretter plasserer svarene i empatiskalaer, for å vurdere styrken av den empatiske følelsen. Nylig har også fMRI-undersøkelser⁴ vist seg å ha innvirkning på studiet av empati (Keen, 2010, s. 65).

Empatistudier har helt fra starten av utfordret fordelingen av følelser og kognisjon. Her er det delte meninger, men Keen (2010, s. 68–69) er blant de som forstår empati i samsvar med både følelser og kognisjon. Hun skriver at narrativ empati må innebære kognisjon da selve leseprosessen jo forutsetter kognitiv drift. På samme måte mener hun at opplevelsen av empati vil involvere våre følelser. Når tekster inviterer leserne til å føle, stimulerer de også leserne til å tenke. Likevel er følelsemessig respons på lesing det mer forsømte aspektet av det litterærkognitive forskere refererer til under paraplybegrepet kognisjon. Erfaring, minner og evnen til å ta et annet perspektiv, vil spille inn for i hvilken grad man opplever empatisk innlevelse. Keen velger derfor å ikke plassere narrativ empati i hverken kategorien følelser eller kategorien kognisjon, men foreslår heller at prosessen involverer begge (2010, s. 68–69).

Selv om det anvendes nye forskningsmetoder som bringer forskere nærmere et svar enn tidligere, kan spørsmål om hvordan og hvorfor empati fungerer i kropp og hjerne fortsatt bare besvares med teoretiske spekulasjoner (Keen, 2010, s. 66). Jeg vil komme tilbake til Keen og hennes forskning senere, men først vil jeg presentere to perspektiv som diskuterer hvorvidt skjønnlitteratur kan ha en annen verdi utover å lese for fornøyelse.

Martha Nussbaum om skjønnlitteratur og empati

Martha Nussbaum er en amerikansk filosof og professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago. Hun er engasjert i psykologi og psykoanalyse, og har blant annet undersøkt emner som medfølelse, barmhjertighet og empati i sine studier (Engelstad, 2016, s. 95). Nussbaum er en forkjemper for litteraturens betydning i samfunnet, og har vært og er en viktig stemme til hvordan man ser på sammenhengen mellom empati og skjønnlitteratur. Man kan lese Nussbaum (2016) som at hun antyder at empati er evnen man trenger for å oppnå et

⁴ Store Medisinske Leksikon definerer fMRI-undersøkelse, også kalt MR-undersøkelse, som en bildediagnostisk teknikk som måler hvordan metabolismen varierer i ulike områder av hjernen (Borthne & Tjelta, 2019).

⁵ Innledningen i *Litteraturens etikk* (2016) er skrevet av Irene Engelstad, og jeg viser derfor til henne her.

likeverdig og akseptert samfunn, idet hun hevder at skjønnlitteraturen har et stort potensial for å utvikle empati. Jeg vil utdype dette i det følgende.

Narrativ forestillingsevne

Den narrative forestillingsevnen er ifølge Nussbaum (2016, s. 31) en forberedelse til moralsk samhandling. Ved å dyrke vår narrative forestillingsevne gjennom skjønnlitteratur, kan vi få større forståelse for hva som ligger bak menneskers handlinger og valg. De litterære skikkelsene vi møter kan være noen som vanligvis ikke er så synlige for oss, mennesker vi helst vil unngå eller mennesker som provoserer oss. Den narrative forestillingsevnen kan bidra til at vi, til tross for ulikheter, engasjeres i karakterens skjebne. I tillegg blir det tydeligere at alle mennesker har dybder og gåter man ikke helt kan komme til bunns i. Leseren får en respekt for det skjulte innholdet i denne indre verdenen, noe som er et vesentlig virkemiddel for at leseren kan definere en karakter som et helt menneske (2016, s. 31). Denne erkjennelsen kan føre til at vi får større respekt for medmennesket, til tross for ulikheter.

Den narrative forestillingsevnen er en forberedelse til moralsk samhandling, skriver Nussbaum (2016, s. 31–32). De moralske og samfunnsrelaterte sidene ved litterære scenarier blir mer komplekse i takt med at barn blir eldre, og gradvis vil de lære hvordan de skal tillegge andre og selv gjenkjenne ulike følelser. Det kan være universelle følelser som frykt og håp, fortvilelse og lykke, som er forståelige også uten større erfaring, men det kan også være mer omfattende trekk som verdighet, tapperhet og rettferdighet. For barnet forklares begrepene kanskje på en abstrakt måte, men for å forstå begrepets betydning i egen og sosial utvikling, understreker Nussbaum (2016, s. 31–32) at man bør ha erfart hvordan de fungerer i en narrativ sammenheng.

En konsekvens av å forstå ulike forhold gjennom forestillingsevnen, er altså at man blir i bedre stand til å føle medlidenhet. Nussbaum (2016, s. 32) trekker fram filosofer som Aristoteles og Rousseau, som begge i sin tid har argumentert for at medlidenhet forutsetter at vi tror på at det den lidende opplever også kunne gjeldd oss. Ifølge Rousseau har alle mennesker like følelser, ønsker og mål, men det som skiller oss fra hverandre er våre livsbetingelser (Nussbaum, 2016, s. 33–34). Han hevder at utdanning kan bidra til å påvirke elevenes menneskesyn ved å anerkjenne svakerestilte mennesker, som medlemmer av lavere samfunnsklasser og ulikheter i seksuell legning, kjønn og etnisitet.

Oppøving av forestillingsevnen gjennom skjønnlitteratur gir et viktig grunnlag for medlidenhet til svakerestilte mennesker – for kan vi ikke skifte bakgrunn, kan vi i hvert fall forestille oss hvordan det er å ha en annen bakgrunn. Ved å komme nærmere et menneske med annen bakgrunn, kan vi forestille oss hvordan det er for en vi bryr oss om å ha et slikt liv, selv om vi ikke har opplevd det selv (Nussbaum, 2016, s. 34). I *Sommer i Norge* er hovedkarakteren Nokokure en flyktning, og selv om hennes liv kan være fjernt fra det livet leseren har, inviteres leseren inn i hennes liv og får innsikt i hennes utfordringer. Ifølge Nussbaum (2016, s. 34) er det nettopp denne oppøvingen av forestillingsevnen som kan gi grunnlag for medlidenhet til svakerestilte mennesker.

Nussbaum benytter seg av begrepet verdensborger. En verdensborger er en samfunnsborger som tenker over og prøver å forstå andre, til tross for forskjeller (Nussbaum, 2016, s. 55). En slik begrepsforståelse kan ses i lys av opplæringslovens formålsparagraf, som viser til verdier som nestekjærlighet, respekt for menneskeverdet, likeverd og solidaritet (1998, § 1–1). Nussbaum (2016, s. 26) peker på litteratur som en sentral del i utdannelsen av verdensborgere, da verdensborgeren trenger kunnskap om samfunnsforhold for å utvikle seg. I undervisningssammenheng anbefaler hun å inkludere både nye tekster og den mer velkjente «kanonen». Det viktigste er at man har et veloverveid og kritisk blikk til teksten. I et intervju med Aftenposten forklarer Nussbaum hvorfor litteraturen er så viktig for verdensborgeren:

Litteratur kan forberede deg til livet som borger, fordi her dyrkes vår empatiske forestillingsevne, som er avgjørende for å leve i samfunnet og praktisere medborgerskap. Vi trenger en opplyst, innfølende samfunnsånd både for å se at andre har samme behov som en selv, men også for å lære at andre kan ha helt andre behov enn en selv (Lid, 2011).

Her trekker Nussbaum fram at litteratur kan dyrke vår empatiske forestillingsevne. Skjønnlitteratur gir oss, ifølge Nussbaum (2016, s. 29), mulighet til å betrakte andres liv med engasjement og empatisk forståelse. Ved å dykke inn i skjønnlitteraturens verden, ser vi hvordan omstendighetene former livet til mennesker med noen av de samme prosjekter og håp som oss selv. Dette kan utløse flere følelser. Vi kan utvikle sinne over samfunnets manglende vilje til å se, men vi kan også i større grad forstå at omstendighetene er bestemmende for menneskets handlingsrom, for deres håp og frykt, og for deres ønsker og forventninger (Nussbaum, 2016, s. 42). Skjønnlitteratur inviterer oss til å møte og i en periode *være* mennesker vi helst unngår å møte. Lesing av skjønnlitteratur kan altså skape muligheter til å

utvikle tolerante og omsorgsfulle medborgere, ved at vi reflekterer over andres omstendigheter.

I *Sommer i Norge* inviteres leseren til å ta del i Nokokures liv. Hun er flyktning, bor på et asylmottak og snakker ikke norsk. I romanen får vi direkte eksempler på personer som kaller Nokokure og andre asylsøkere for «lykkejegerne», og noen lesere kan kanskje kjenne seg igjen i dem, selv om det er skammelig å innrømme. Nussbaum (2016, s. 42) fastslår at de fleste samfunnsborgere har engstelser og blinde flekker som gjør det utfordrende å anerkjenne noen av våre medborgere, hvilket betyr at vår egen uro kan være en særdeles upålitelig stemme. Nussbaum forklarer at det er nettopp dette som er det spennende med skjønnlitteratur. For selv om vi erkjenner at vi er upålitelige «kvalitetsdommere» for verk som berører vårt eget liv og samtidens kontroverser, bør vi erkjenne at kunsten gir oss muligheter til å utforske nye områder. Og selv om det kan være ubehagelig, bør vi heller se på dette som en gripende ressurs (2016, s. 42). Litteraturviter Per Thomas Andersen beskriver den følelsesmessige treningen som «en fremragende eksperimentsituasjon med hensyn til innlevelse og utvikling av en balanse mellom selvet og appellen fra andre» (2019, s. 14). Med det sier Andersen seg enig med Nussbaum om at skjønnlitteraturen er en gripende ressurs. Skjønnlitteraturen skal vekke følelser, og leseren må utfordres ved å la den støte, forstyrre og urolige oss (Nussbaum, 2016, s. 42). Det at skjønnlitterære verk utfordrer oss, kan altså være en del av dens samfunnsmessige verdi.

Harold Bloom om skjønnlitteratur og empati

Ikke alle forskere deler samme oppfatning som Martha Nussbaum. For å vise den store bredden i diskusjonen om skjønnlitteratur kan utvikle empati, er det interessant å trekke inn synspunkter fra den amerikanske litteraturprofessoren Harold Bloom. Til forskjell fra Nussbaum som mener at skjønnlitteratur kan føre til endringer i samfunnet, har Bloom en mer estetisk tilnærming til litteratur. Han mener at lesing er noe man gjør av egoistiske grunner, og ikke for andre (2000, s. 22). Bloom uttrykker en skepsis over at lesing kan føre til noe godt for hele samfunnet, og mener at man ikke kan lese for å tro at dette vil påvirke andre menneskers liv. Med det stiller han seg kritisk til Nussbaum (2016) som argumenterer for at lesing har denne virkningen. Bloom utdyper videre:

You cannot directly improve anyone else's life by reading better or more deeply. I remain skeptical of the traditional social hope that care for others may be stimulated by the growth of individual

imagination, and I am wary of any arguments whatsoever that connect the pleasures of solitary reading to the public good” (Bloom, 2000, s. 22).

Ifølge Bloom er altså vår forestillingsevne begrenset til individet, og han er skeptisk til at vår medfølelse kan stimuleres og utvikles gjennom lesing (2000, s. 22). Sett ut fra det Nussbaum skriver om skjønnlitteratur og dets muligheter, vil hun nok hevde at Bloom undervurderer skjønnlitteraturens potensiale. Blooms innvendinger er samtidig interessant å trekke fram, da den viser at forståelsen av skjønnlitteraturens verdi er svært kompleks. Jeg vil nå rette søkelys mot Keen og hennes forskning på dette, og undersøke hva hun har funnet ut av i sine undersøkelser.

Suzanne Keen om skjønnlitteratur og empati

I *Empathy and the Novel* (2007) diskuterer Keen hvorvidt romanlesing med fiktive karakterer kan vekke vår empati. I tillegg presenterer hun ulike narrative teknikker som inviterer til empatisk respons, og hva lesere forteller om sine opplevelser av narrativ empati. Dette utgjør viktige premisser for hva jeg velger å fokusere på i analysen av *Sommer i Norge*.

Også Keen (2007, s. 72) stiller seg mer kritisk enn Nussbaum til påstanden om at skjønnlitteratur kan stimulere til empatiutvikling. Hun utelukker ikke at skjønnlitterær lesing kan påvirke elevens empati, men presiserer at man ikke kan forvente at leseren automatisk får empati av å lese emosjonell skjønnlitteratur. Slike effekter blir ofte fremhevet i forskningen, men belegget for dette er relativt svakt. Samtidig skriver Keen at man kan argumentere for at en roman ikke kan fremkalle empati hos alle lesere, men på den annen side vil dette bagatellisere faktumet at noen lesere er mindre tilbøyelige til å føle empati med fiksjon enn andre. Med det sier hun seg ikke helt uenig, slik Bloom gjør. Keen (2007, s. 72) peker på Michael Steig og hans *Story of Reading* (1989), der han fastslår at noen lesere er mer mottakelige for en dypere og mer original forståelse av følelsesmessige aspekter av litterære verk enn andre. Dette skyldes leserens personlighet og erfaring, og deres evne til å reflektere over opplevde følelser og personlig assosiasjoner til disse følelsene. Hva sier så Keen angående sine undersøkelser?

Narrative grep som kan påvirke vår empatiske evne

Selv om Keen forholder seg mer kritisk enn Nussbaum, ser hun likevel tendenser til at elever utvikler empati ved å lese skjønnlitteratur, ut fra elevrapporter hun selv har samlet inn.

Resultatene viser at leseren blir mer empatiske når karakteren i boka opplever noe smertefullt som fører til lidelse, frykt og sorg (Keen, 2007, s. 72). Ifølge Keen vitner svarene fra elevrapportene om tendenser til at det er de negative følelsene elevene konsentrerer seg om ved spørsmål om empati. Selv om de absolutt kunne ha rapportert om å dele positive følelser med karakteren som glede, så ser det ikke ut til at elevene gjenkjenner disse leseopplevelsene som empati. Keen kommer derfor med en hypotese om at empatisk respons fremkommer hyppigere når karakteren og situasjonen appellerer til mer negative følelser (Keen, 2007, s. 72).

Keen er ikke alene om denne oppfatningen, og hun trekker hun fram den tyske psykologen og nevrologen Tania Singer og hennes fMRI-studie av empatisk respons ved en annens smerte (2010, s. 65–66). I undersøkelsen viste hjerneaktiviteten til en person som ikke opplevde faktisk smerte, men som observerte at en annen opplevde det, samsvar med de affektive områdene av hjernen til den som hadde det vondt. Dette gjaldt særlig kandidatene med høyt nivå på empatiskalaer. Ut fra Singers forskning, antyder Keen at man kan føle empati ved å observere at en annen person har det vondt (2010, s. 65–66). I analysen vil det følgelig være relevant å peke på episoder fra *Sommer i Norge* som appellerer til negative følelser.

Karakteridentifisering er et annet narrativt grep Keen peker på, som muligens kan vekke empatievenen (2007, s. 68–69). I innsamlingsrapporter ser hun et mønster som støtter opp mot at leserens identifisering med karakterer kan vekke leserens empatievenne, på tross av at de skiller seg fra hverandre på alle mulige praktiske og åpenbare måter. Deres leseopplevelser bekrefter observasjonen av at en følelse av empatisk forbindelse med en karakter eller situasjon kan føles uten nøyaktig samsvar i identiteten. Hun trekker fram et eksempel av en leseropplevelse fra en undersøkelse, hvor en kandidat rapporterte at hun følte med karakteren Jane Eyre i boka med samme navn skrevet av Charlotte Brönte i 1847, selv om hun ikke var foreldreløs selv. Empati for fiktive karakterer trenger ifølge Keen bare minimale elementer av identitet, situasjon og følelse, og ikke nødvendigvis en kompleks eller realistisk karakterisering. Eksempler på trekk ved karakteridentifikasjon og empati for fiksjonskarakterer kan være navn, en gjenkjennelig situasjon eller gjenkjennelige følelser (Keen, 2007, s. 68–69). Dette vil være relevant å undersøke i analysedelen min. Slik jeg leser Keen er hun optimistisk til empatiutvikling gjennom identifisering, idet hun hevder at muligheten til å dele følelser overskrider de ulikhetene som kan være. Identifisering vil blant

annet komme til uttrykk i del to av analysen, der jeg vil presentere identifikasjonsspørsmål tiltenkt en litterær samtale.

Utfordringer knyttet til det å måle empatisk reaksjon

Som tidligere nevnt, hevder Keen at det er utfordrende å forske på empati og skjønnlitteratur. Hvilke resultater man får i forskningen vil påvirkes av hvordan man formulerer seg (Keen (2007, s. 66), og hun viser til Booths forskning i *The Company We Keep – An Ethics of Fiction* (1988). Booth spurte kandidatene i undersøkelsen hans om de kunne navngi fiksjoner som hadde endret deres egen karakter – eller handlet på en måte som gjorde at også de ønsket å endre egen oppførsel (1988, s. 278–279). Denne instruksjonen innebar implisitt at fiksjoner burde gjøre begge ting, og det kom fram flere svar fra undersøkelsen som hevdet at fiksjonen hadde denne virkningen. Også Keen (2007, s. 66) testet dette og fant ut at flertallet av hennes kandidater var enige i Booths underliggende premiss; skjønnlitteratur burde endre egen karakter og påvirke slik at man ville endre egen oppførsel.

Da Keen derimot ordla seg mer nøytralt til samme spørsmål, ble også svarene mer nøytrale (2007, s. 66). Et spørsmål var om de kunne tenke på en gang en roman påvirket til å gjøre noe spesielt i verden, noe de kanskje ikke hadde gjort eller tenkt på hvis de ikke hadde lest romanen. Ved å formulere spørsmålet mer åpent og uten forventninger om at romaner burde gjøre noe, ble det lettere for leserne å svare nei. Det som skjedde da, var at kandidatene av slo at romanen skulle gjøre noe annet enn å underholde og interessere dem. Ut fra dette, fremhever Keen en hypotese om at måten man stiller spørsmål vil være avgjørende for hvilket svar man får. Dette viser hvor komplekst og utfordrende det kan være å hente inn bevis for at skjønnlitteratur kan stimulere til empatiutvikling. Selv om Keen ikke utelukker at romanen kan påvirke til gode handlinger og empatisk medfølelse overfor andre, hevder hun at det er vanskelig å bevise (2007, s. 66).

Det sosiale aspektet ved å samtale om noveller kan også ha utfall for resultatene. Ut fra egne undersøkelser, ser Keen (2007, s. 77) tendenser til at leseren føler på skam over å ha empati for den slemme i historien. Leseren er redd for å ha andre følelser enn de som er forventet, og frykter å bli plassert inn i kategorier preget av sosial klasse og utdanning. Det at man føler skam over å ha empati for den onde, forteller oss noe om det sosiale aspektet av en samtale om litterære verk. Våre meninger om fiktive karakterer er sårbare fordi de sier noe om hvem

vi er og hvilken smak vi har. Det sosiale aspektet kan altså være avgjørende for hvilke resultater man får ved selvrapporingen, og det vil derfor være utfordrende å fullt og helt lene seg på en slik innsamling. Keen (2007, s. 78) understreker at en vurdering av riktig og feil empati bør unngås, hvis vi skal forstå hvordan empati for karakterer oppleves av lesere. Dette forteller oss at en litterær samtale i undervisningen vil inneholde en viss sosial status. Hennig (2017, s. 162–163) fremhever et godt samtalemiljø som en forutsetning for en inkluderende og god samtale, der elevene kan føle at det er trygt å uttale egne meninger. Når jeg senere skal presentere det didaktiske opplegget, vil det være interessant å studere karakterer som den fremmedfiendtlige Gunnar og den utrygge flyktningjenta Nokokure. Hva er det i verket som gjør at man som leser også føler en viss form for empati med Gunnar? Dette spørsmålet vil jeg ta med videre i oppgavens analysedel.

Forskernes syn på det å benytte skjønnlitteratur som inngang til empatisk utvikling

I det følgende vil jeg presentere utvalgt teori som diskuterer hvorfor skjønnlitteratur kan brukes til å fremme empatiutvikling. Hvilket potensial mener teoretikerne at skjønnlitteraturen har i skolen? Som jeg har vist så langt, er det ulike meninger om skjønnlitteratur kan ha innvirkning på vår empatiske evne. Dersom det likevel er slik at den litterære forestillingsevnen kan fremme og utvikle empati, foreslår Nussbaum (2016, s. 43) at vi må ta med verk i undervisningen som inkluderer nettopp de formene vi ønsker og trenger for å utvikle en medlidende forståelse overfor andre. Dette forutsetter at vi inkluderer verk som gir stemme til ulike samfunnsgruppers livserfaringer, som medlemmer av andre kulturer og etniske minoriteter. Nussbaum uttrykker en bekymring over dagens litteraturundervisning og dets tilnæringsmåte:

Den dominerende tilnærmingen til litteratur er preget av tvil på om det i det hele tatt er mulig å føle sympati med noen som ikke tilhører ens egen gruppe, og om det finnes felles menneskelige behov og interesser som kan tjene som utgangspunkt for denne sympatien (Nussbaum, 2016, s. 54).

Nussbaum fremhever at vår narrative forestillingsevne gjør det mulig å krysse ulikheter, og «Vi kan ikke lære noe som helst av dem dersom det hadde vært umulig å krysse grensene mellom forskjellige grupper gjennom forestillingsevnen» (Nussbaum, 2016, s. 56). Igjen peker Nussbaum på den narrative forestillingsevnen for å utvikle vår forståelse, noe som er interessant for mitt valg av skjønnlitterært verk. Siden vår egen forståelse kan utvides ved å lese om andre perspektiver, bør litterære verk som utfordrer leseren til å sette seg inn i andres

perspektiver være pensum (Nussbaum, 2016, s. 56). Nussbaum sitt ønske forteller oss at uten en fastsatt kanon i læreplanen er det nå enda viktigere at læreren kvalitetssikrer de bøkene som tas inn i undervisningen, og på forhånd har reflektert over hvordan bøkens potensiale kan utnyttes for å utvikle verdensborgeren. Dette vil jeg se mer på senere i oppgaven, når jeg analyserer hvordan man kan bruke *Sommer i Norge* for å stimulere empatiutvikling.

I lys av det Keen skriver i sine didaktiske innvendinger, kan det å vie tid til romaner med karakterer ulike elevene, være interessant å løfte opp i undervisning (2007, s. 71). Dette kan ifølge Keen være en gyllen mulighet til å utvikle lesernes moralske sans, selv om den empatiske graden og karakteridentifikasjonen kan variere i elevgruppen.

Isn't the whole point of empathy to find it in ourselves to feel for others we wouldn't ordinarily identify with? . . . Isn't it our empathy for fools, villains and other unattractive types that deepens our understanding, in that, against our inclinations, we identify certain aspects of their humanity with our own?" (Keen, 2007, s. 74).

Her fremhever Keen at meningen med empati er at vi skal føle for andre vi vanligvis ikke ville identifisert oss med. En slik vending understreker det menneskelige også ved de slemme eller mindre «populære» karakterene, og dette kan ses i lys av skolens oppdrag med å utvikle toleranse. Verdigrunnlaget i skolen er forankret i overordnet del, der det blant annet står at «Elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette tyder på at et jevnt arbeid med å skape empatiske elever vil være sentralt i opplæringens mål om tolerante og inkluderende elever.

Nussbaum har stor tro på at skjønnlitteratur kan gjøre oss mer empatiske. Hun er likevel klar over at vi ikke bare kan oppmuntre elevene til å føle med og erfare under lesingen, men at de må lære å stille kritiske spørsmål rundt denne opplevelsen (Nussbaum, 2016, s. 43). Litterære verk stimulerer vår narrative forestillingsverden, og gir oss erfaringsgrunnlag til å sette spørsmålstegn, diskutere og reflektere rundt våre egne verdier. I likhet med samfunnet, inneholder litterære verk fordommer, eller det Nussbaum kaller for blinde flekker (2016, s. 44–45). Hun viser til den amerikanske litteraturforskeren Wayne Booth og hans metafor om leserens samhandling med litterære verk. I *The Rhetoric of Fiction* (1983, s. 264) sammenligner Booth det litterære verket med en venn. Når vi leser en roman er det ikke uvanlig at teksten leder oss til å utvikle medfølelse overfor en bestemt gruppe mennesker. I lys av Booths metafor bør vi derfor stille spørsmål til hva denne «vennen» eller implisitte

forfatteren ønsker at vi skal legge merke til og bry oss om. Ikke minst, hvordan ønsker den at vi skal betrakte våre medmennesker? For å kunne nærme meg et svar på dette, vil det være hensiktsmessig å undersøke samspillet mellom form og innhold i *Sommer i Norge*. Blant annet vil jeg undersøke hvordan den implisitte forfatteren er med på å styre hvem vi føler empati med.

Skolen er en velegnet arena til å øve på å stille kritiske spørsmål til det vi leser (Nussbaum, 2016, s. 44). Ved å spørre hvordan og hvor man retter medfølelse, kan man utvikle reflekterte elever som er kritiske til det de leser. Man vil også lære noe mer om teksten ved å stille slike spørsmål, ved at man ser tekstens indre struktur med et skarpere blikk, og dermed blir vårt forhold til teksten tydeligere (2016, s. 45). Nussbaum peker på at vi lærer mest av verk som inneholder uenighet og forskjell, og når vi analyserer ett enkelt verk i ett enkelt klasserom, bør vi strebe etter å få frem flere forskjellige vurderinger (2016, s. 52). Dette bringer meg videre på litterær samtale, og jeg vil nå bevege meg nærmere inn på et mer konkret eksempel av det didaktiske aspektet, der jeg vil presentere litterær samtale som arbeidsmetode for å stimulere den empatiske evnen.

Litterær samtale

I tillegg til å ta for meg en litterær analyse av verket *Sommer i Norge*, vil oppgaven også omfavne en didaktisk del med et forslag til hvordan man kan arbeide med empatiutvikling i skolen. Jeg vil i det følgende gjøre rede for og drøfte hvorvidt litterær samtale kan være en inngang til å behandle temaet. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser, og lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene mulighet til å reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). En måte å få elevene til å reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier, kan være gjennom litterær samtale. Ifølge Åsmund Hennig er hensikten med en litterær samtale å samles for å snakke om tekster på en opplyst, reflektert og personlig måte (2012, s.27). Ved å snakke om teksten og reflektere over moralske spørsmål og verdier utfra den, kan vi bevege oss inn på hvilke følelser teksten har utløst hos oss. Dette bringer meg inn på problemstillingens kjerne, nemlig hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur for å stimulere elevenes empatievne. I dette delkapittelet vil jeg derfor diskutere om litterær samtale kan være en måte å besvare oppgavens problemstilling på.

I *Litteraturundervisning* retter Anne-Kari Skarðhamar søkelys på hvor vanlig det er med litterære samtaler i skolen (2011, s. 26). Intervju av ni klasser viser at bare to av de ni klassene arbeider med litterære tekster etter endt lesing. Flertallet av elevene i de to klassene svarte at når de fikk samtale eller arbeide med teksten på en annen måte etter lesingen, forstod de teksten bedre. Gjennom litterær samtale fikk de hjelp av læreren og hverandre til å «lese mellom linjene», og til å tolke antydninger og signaler som kunne være viktige for å forstå teksten bedre. En av klassene konsentrerte seg om å trekke koblinger fra teksten til den virkelige verden, og læreren vektla hvordan de kunne få ny innsikt gjennom litteraturlesing. En slik arbeidsmåte er beslektet med nykritikkens analysemetoder i elevtilpasset form, og sier noe om hvorfor litterær samtale kan være sentral i klasserommet (Skarðhamar, 2011, s. 26). Jeg vil kommentere nykritikken ytterligere i metodedelene.

Den litterære samtalen er spontan i den grad av at man ikke vet hvilke innskudd som kommer, og læreren må derfor lytte til elevene og være fleksibel, skriver Skarðhamar (2011, s. 80). Autentiske spørsmål vil åpne opp for at eleven kan reflektere i stedet for å produsere forventede svar. Med utgangspunkt i det eleven sier, bør læreren improvisere og bidra til en interessant og faglig dialog. Det å stille spørsmål basert på det som allerede har blitt sagt, altså å følge opp elevenes svar i opptak, bør være et prinsipp for samtalen. På den måten anerkjenner læreren elevenes innspill og viser at hun verdsetter dem. Dette kan motivere elevene til å samtale videre (Skarðhamar, 2011, s. 80).

Selv om samtalen til dels er uforutsigbar, vil det være gunstig at læreren har forberedt seg. Ifølge Skarðhamar (2011, 79) vil en lærer som kan mer om litteratur enn elevene, har bedre oversikt over stoffet og som har analysert teksten på forhånd, være en forutsetning for den litterære samtalen. Læreren må granske og analysere teksten nøye før en litterær samtale, slik at hun er forberedt på å stille spørsmål og utvikle samtalen mot et mål (2011, s. 110). Betydningen av en god nærleser forklares nærmere: «Hvis læreren skal kunne drive en slags litterær jordmortjeneste og forløse elevenes tekstforståelse gjennom samtale, må han selv ikke bare være en god leser, men også en god nærleser» (Skarðhamar, 2011, s. 110). Nærlesing vil også beskrives ytterligere i metodekapittelet mitt, da denne tilnæringsmåten vil være sentral i første del av analysen. Sitatet fra Skarðhamar styrker analysevalget mitt om å først nærlese *Sommer i Norge*, og deretter vise hvordan den kan brukes som utgangspunkt for en litterær samtale i et klasserom. På den måten stiller jeg i større grad forberedt til den spontane litterære samtalen.

En forutsetning for en god litterær samtale er at teksten ligger ferskt i minnet (2011, s. 80). Under den litterære samtalen skal ikke læreren gi svarene, men heller legge til rette for at elevene finner det ut selv. Skarðhamar sammenlikner det med å gi elevene nøkler, slik at de selv kan åpne opp teksten (2011, s. 79). I tillegg argumenterer Skarðhamar for å benytte seg av ulike spørsmålstyper.

Identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmål

Det å inkludere ulike former for spørsmål i den litterære samtalen, kan åpne opp for at flere elever bidrar til å diskutere teksten. Anne-Kari Skarðhamar (2011) skiller mellom ulike typer spørsmål man kan behandle i en litterær samtale. *Identifikasjonsspørsmål* åpner opp for personlig innlevelse, *refleksjonsspørsmål* gir elevene mulighet til å reflektere over sammenhenger i teksten og *overføringsspørsmål* binder teksten og virkeligheten sammen (2011, s. 82–83). Ulike typer spørsmål tilrettelegger for at flere får mulighet til å bidra med egen kunnskap. En samtale i fellesskap åpner opp for at elevene kan snakke om hvilke følelser Bjørnstads verk har utløst hos dem. I tillegg vil de få en felles tekstopplevelse og mulighet til å sammen utforske teksten nærmere.

I starten av litterære samtaler kan det være lurt å stille spørsmål som binder leseren og teksten sammen, og Skarðhamar (2011, s. 81) anbefaler å begynne med identifikasjonsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål dreier seg om elevene klarer å identifisere seg med fortellingen. Denne type spørsmål stiller ikke krav til bred kunnskap eller at elevene må ha øye for detaljer, og alle stiller likt ved at spørsmålene appellerer til følelser og engasjement. I tillegg kan spørsmålene vekke elevenes evne til innlevelse, noe som kan forberede elevene til den videre utforskningen av romanen.

Etter å ha stilt identifikasjonsspørsmål kan diskusjonen vendes mot et mer distansert og generelt perspektiv på karakterer og hendelser. Dette kan skje som en naturlig utvikling i samtalen, men dersom det ikke er tilfelle bør læreren lede samtalen inn mot teksten ved å stille refleksjonsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 82). Refleksjonsspørsmål skal lokke fram refleksjoner og resonnementer, og målet er at elevene skal få øving i oppmerksom lesing. De vender seg inn mot tekstens form og innhold, idet elevene skal undersøke karaktertrekk og handling, konflikter og løsninger, hvordan fortellingen er fortalt og fortellingens struktur.

Skarðhamar (2011, s. 82) fremhever at spørsmålene bør være så autentiske som mulig, og læreren må sette krav til at svarene skal ta utgangspunkt i teksten. På den måten vil elevene få trening i oppmerksom lesning, og ved å arbeide kollektivt med analysen og tekstforståelsen, kan leseopplevelsen oppleves rikere for alle. Etter identitets- og refleksjonsspørsmål, hvor man blant annet har snakket om tekstens form, kan en gå videre til overføringsspørsmål. Som tidligere nevnt undersøker overføringsspørsmål forbindelsen mellom fiksjon og virkelighet (2011, s. 84), og det vil være relevant å komme inn på flyktningtematikken som finner sted både i Bjørnstads verk og i virkeligheten.

En kollektiv analyse av teksten vil forsøke å inkludere alle elever uansett nivå. En innvending er at refleksjonsspørsmål likevel kan oppleves ekskluderende for de som ikke klarer å tenke like raskt som de mest ressurssterke elevene (Skarðhamar, 2011, s. 83). For å tilpasse undervisningen bør derfor læreren vektlegge ulik vanskelighetsgrad av spørsmål, slik at alle elevene har noe de kan bidra med. Observasjonsspørsmål spør etter elementer man finner direkte uttrykt i teksten, og kan være lurt å bruke for å tilpasse vanskelighetsgraden. Denne innvendingen er noe jeg vil ta med i det didaktiske forslaget mitt.

Oppsummering

Jeg har nå presentert et utvalgt av ulike teorier tilknyttet skjønnlitteratur og empati. Fortsatt finnes det ingen formell strategi eller bevis for hvordan man kan utvikle empati ved skjønnlitterær lesing, selv om det har vært mange foreslåtte teknikker. Dersom man visste om en teknikk som kunne fremkalle empati, så ville nok forfattere brukt den. Til tross for at det foreligger lite bevis på at skjønnlitteratur kan påvirke empatievenen, er troen på forholdet mellom å lese fortellinger og dets moralske og sosiale fordeler fortsatt så sterk og gjennomgripende at den forblir en grunnleggende antagelse for mange forskere og filosofer. Nussbaum, Keen, Bloom og Andersen er eksempler på forskere som har bidratt i diskusjonen, og som gjennom forskningen sin undersøker i hvilken grad skjønnlitteraturlesing fremkaller empati. Keen (2007, s. 88) fremhever at selv om det er noe forskning på empati og skjønnlitteratur, er den underliggende hjerneprosessen som står for både empatisk og følelsesmessig respons på fiksjon, fremdeles lite forstått.

Også i læreplanen er det antydninger til at lesing av skjønnlitteratur kan gi større fordeler utover det å kun fungere som lesetrening. Under «Fagets relevans og sentrale verdier» står det at 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 for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette viser at litteraturen fortsatt har en betydningsfull rolle i norskfaget, og at litteraturlæsning ikke kun er forbeholdt utviklingen av tekniske ferdigheter.

Andersen (2011) lener seg på Nussbaum (2016) idet han hevder at man vil miste et velfungerende demokratisk samfunn dersom vi ikke har evnen til å føle andres følelser. De to trekker inn skjønnlitteratur som en måte å stimulere empatiutvikling. For Andersen og Nussbaum er altså empati en avgjørende årsak til at demokratiet består. Imens Bloom utelukker at skjønnlitterær lesing kan ha noe annen verdi utover egoistiske årsaker, forholder Keen seg mer kritisk til om skjønnlitteratur kan ha en empatisk innvirkning. Keen (2007) hevder at man ikke kan forvente at alle elevene utvikler empati, og at det er for lite forskning til å stadfeste at skjønnlitteratur har denne verdien. Samtidig utelukker hun det ikke helt, men vektlegger at det kan være mange grunner til at mennesker opplever å føle empati over det leste. Ifølge Keen (2007, s. 72) er det vanskelig å måle, da det er mange faktorer som gjør forskningen upålitelig. Resultatene kan avhenge av leserens identitet, alder og erfaring, i tillegg til hvor oppmerksom leseren er i leseprosessen. Negative faktorer som fordommer, utålmodighet og stress er også noe som kan forstyrre leserens reaksjoner (2007, s. 72).

Det fremkommer altså ikke et målbart og fullverdig resultat av de effektene skjønnlitteratur kan ha, men til tross for dette er det flere teoretikere som tar for seg litteratur og empati. Verdien av skjønnlitteratur kommer også fram i læreplanen, og ut fra det teoretikerne påpeker kan litterær samtale være en måte å arbeide med romanen på. Her plasserer forskningsoppgaven seg innenfor et interessant felt, og selv om lite kan bevises, er det likevel spennende å undersøke i hvilken grad skjønnlitteratur kan stimulere til empatisk utvikling for leseren. I det følgende vil jeg beskrive fremgangsmåten for analysen, og forklare begreper som er relevante i lys av det problemstillingen etterstreber.

METODE

Til nå har jeg presentert teoretiske innfallsvinkler på skjønnlitteratur og empati som jeg vil benytte i en litterær og didaktisk analyse av *Sommer i Norge*. Bjarne Markussen (2014, s. 205) presenterer to vesentlige grunner til å analysere tekster: For å forstå dem bedre, og for å undervise i dem bedre. Markussen hevder at det å arbeide kritisk og analytisk med skjønnlitteratur, er en vesentlig oppgave som norsklæreren må kunne (2014, s. 205). Ut fra det Markussen poengterer, vil en tekstanalyse av *Sommer i Norge* føre til både bedre tekstforståelse og bedre undervisningsevne. Men hvordan bør jeg så analysere romanen? For å kunne analysere romanen i lys av problemstillingen, trenger jeg en metode som grunnlag for hvordan jeg skal foreta analysen. I det følgende vil jeg gå inn på sentrale begrep, og beskrive nærmere fremgangsmåte for hvordan jeg vil foreta en litterær analyse av Bjørnstads verk.

Litterær analyse

Ifølge Skarðhamar (2011, s. 17) er analysemetoder ulike måter å tenke på, og innenfor litteraturanalyse handler det om hvilken tilnæringsmåte man vil bruke for å åpne teksten opp. For å undersøke om *Sommer i Norge* har elementer i teksten som kan ha innvirkning på empatievnene, vil det være fornuftig å foreta en litterær analyse av verket. Jeg vil ta utgangspunkt i Andersen, Mose og Norheim (2012, s. 18) sin forståelse av analysearbeidet. På den ene siden skjer litteraturvitenskapelig analyse gjennom studier av de enkelte bestanddelene av teksten, ved å bruke et egnet litteraturvitenskapelig begrepsapparat. I mitt tilfelle innebærer det å undersøke hvilke narratologiske grep som kan vekke følelsesregisteret vårt, og da særlig den empatiske evnen. På den andre siden underbygges den litterære tolkningen ved hjelp av holdbare resonnementer og velfundert argumentasjon (Andersen et al., 2012, s. 18). I analysen vil jeg ha en teoretisk forankring i forholdet mellom empati og skjønnlitteratur, noe som betyr at jeg vil anvende resonnementer ut fra teorien som er blitt presentert tidligere i oppgaven.

Analysen og tolkningen vil basere seg på argumenter fra teksten, og man kan si at den tar utgangspunkt i nykritikken som litteraturteoretisk retning. Ifølge Skarðhamar (2011, s. 26) er det selve teksten og de verdiene og ideene som kommer fra den som skal studeres og vurderes alene i sin helhet i et nykritisk perspektiv. Begrepet nykritikk bør imidlertid problematiseres. Ifølge prinsippene for den nykritiske tilnæringsmetoden, konsentrerer analysen seg kun om teksten. Siden problemstillingen min søker en didaktisk måte å bruke romanen på, vil det å

kun basere seg på teksten være litt urealistisk. I undervisningssammenheng vil det være naturlig å plassere tekst i kontekst, noe som også kjerneelementet med samme navn presiserer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). En ytterligere presisering er derfor at det vil være en litterær analyse som tar utgangspunkt i det nykritiske prinsippet nærlesing. Også nærlesing faller inn under den hermeneutiske tilnæringsmetoden, og Skarðhamar (2011, s. 111) beskriver nærlesing som oppmerksom lesing, der man konsentrerer seg om detaljer, nyanser, stemmer, fremstillingsmåter og språklige uttrykk i teksten. Det vil være hensiktsmessig å undersøke hvilke narratologiske grep i teksten som særlig kan anses å ha en affektiv appell hos leseren, noe som bygger opp under problemstillingen. Den første delen av analysen vil altså i hovedsak omhandle nærlesing av romanen, men ytre faktorer som paratekst og kontekst vil også være fremtredende.

I den andre delen av analysen retter jeg søkelys mot hvordan man kan bruke romanen i norskundervisningen, med sikte på å stimulere elevenes empatiske evne. Denne delen vil være mer didaktisk, hvor fagfornyelsen og læreplanen i norsk vil være relevant å ta inn for å drøfte hvordan *Sommer i Norge* kan benyttes i undervisningssammenheng. Det betyr at jeg ikke bare retter søkelys mot teksten, men at jeg i tillegg vil tolke teksten i lys av omstendighetene rundt den. I denne delen kan derfor nærlesing som metode virke for restriktivt å ta utgangspunkt i. Skarðhamar hevder at man ikke alltid skal behandle teksten uten kontekst: «Når teksten er analysert, er det både interessant og relevant å sette den inn i historisk, idéhistorisk, kulturhistorisk, samfunnshistorisk og biografisk sammenheng» (2011, s. 85). En slik sammenheng vil være særlig relevant for denne analytiske delen.

Utvalg av materiale

En forutsetning for valg av materiale er at innholdet kan analyseres ut fra det problemstillingen spør etter, som i mitt tilfelle er hvordan skjønnlitteratur kan brukes for å fremme empatiutvikling i skolen, i lys av den nye læreplanen. *Sommer i Norge* gir innblikk i Nokokures livssituasjon og utfordringer, og illustrerer at ikke alle har like muligheter. Dette kan ses i sammenheng med læreplanen i norsk, som hevder at skjønnlitteratur som gir innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, kan fremme forståelse, toleranse og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3–4).

Hvilke utdrag som skal analyseres av *Sommer i Norge*, er også en viktig metodisk avklaring. For å kunne nærme meg et svar på problemstillingen, vil det være fruktbart å søke etter elementer i romanen som kan tolkes i lys av teori om empati og skjønnlitteratur. Ifølge Magne Drangeid (2014, s. 34) bruker fortelleren retoriske strategier for å skape motivasjon til å føle empati, og mitt oppdrag blir å se hvilke grep som er brukt i Bjørnstads roman. For å tilspisse oppgaven ytterligere mot problemstillingen, vil jeg begrense meg til de elementene i boka form og innhold som vil være særlig relevante å analysere. I analysen av *Sommer i Norge* vil jeg forsøke å avdekke hvordan de litterære virkemidlene og de signalene teksten gir, fungerer sammen og utgjør en tematisk helhet. Analysen vil deriblant inkludere et handlingsreferat, sentrale tema og hvilke følelser som kommer fram i boka. Ut fra formmessige trekk vil analysen undersøke narratologiske grep som synsvinkel, fortellerinstans, tilbakeblikk og frampek.

En legitim utfordring ved en kvalitativ litteræranalyse, er at perspektivet til forskeren kan påvirke tolkningen av teksten. Styrken ved å nærlese *Sommer i Norge* vil være at argumentasjonen i stor grad baserer seg på argumenter fra romanen, noe som gjør argumentasjonen mer holdbar.

Målet med analysen

Hensikten med å benytte litterær og didaktisk analyse som metode, er å få større innsikt og forståelse over hvorvidt romanen kan vekke følelsesregisteret, og hvordan en roman som *Sommer i Norge* kan brukes i undervisningen for å fremme empatisk utvikling. I første del av analysen vil jeg analysere innhold og form i Bjørnstads verk, og forsøke å avdekke hvordan de litterære virkemidlene og de signalene teksten gir, fungerer sammen og utgjør en tematisk helhet. Det teoretiske utvalget vil igjen løftes opp, for å diskutere om romanen kan ses i lys av teorien om skjønnlitteratur og empati. I del to av analysen vil jeg diskutere hvorvidt *Sommer i Norge* egner seg i undervisningssammenheng, og hvordan man kan bruke romanen for å potensielt utvikle elevenes empatiske evne. Her vil et forslag til et didaktisk opplegg med utgangspunkt i litterær samtale og tekstbasert skriving bli presentert, og teori om empati og læreplanen vil være aktuelt. En viktig presisering er at dette vil være et forslag til hvordan man kan bruke boka for å fremme empatiutvikling, og ikke et fasitsvar på hvordan man skal bruke romanen for å fremme empati. Det har jeg ikke nok teoretisk grunnlag til å hevde.

ANALYSE DEL 1: NÆRLESING AV SOMMER I NORGE

Som tidligere nevnt dreier problemstillingen seg om hvordan skjønnlitteratur kan brukes i norskfaget for å fremme empatiutvikling, og da i samsvar med den nye læreplanen. For å kunne svare på dette, vil jeg først undersøke formelle trekk og innhold fra *Sommer i Norge*. Hvilke formmessige trekk kan vekke elevenes empatiske evne? Hvilke episoder kan særlig appellere til elevenes empati? Dette er store spørsmål som jeg ikke forventer å finne direkte svar på, men i stedet vil jeg behandle de som overordnede mål å arbeide med i denne delen.

Når en fortelling klarer å engasjere lesere, er det spenningen, nysgjerrigheten og overraskelsen som driver fortellingen, skriver Keen i boka *Narrative Form* (2015, s. 154). Da vekkes også følelsesregisteret hos leseren. Hvilke grep har så Taran Bjørnstad tatt i bruk for å engasjere leseren? *Sommer i Norge* har mange narratologiske virkemidler som kan vekke engasjement og følelser hos leseren, og i analysen vil jeg forsøke å knytte dem opp mot empatiutvikling. Hvordan narrative virkemidler og teknikker fungerer hos leseren, er et spørsmål for videre teoretisering og testing. Som tidligere nevnt er det ikke et fasitsvar som bekrefter og avkrefter hvordan man kan dyrke leserens empati ved skjønnlitterær lesing. Det betyr at det jeg vil behandle i analysen, ikke kan sies å være basert ut fra en klar oppskrift for hvordan elever kan utvikle den empatiske evnen. Med utgangspunkt i hvordan teoretikere som blant annet Keen og Andersen forstår virkemidler i en tekst, vil jeg likevel fremheve forslag til virkemidler som kan brukes i analysen for å svare på problemstillingen på best mulig måte.

Før jeg starter, er det relevant å komme med en ytterligere presisering av oppgavens struktur i forbindelse med hvordan jeg forstår samspillet mellom innhold og form. I en litterær analyse er det ofte et skille imellom dem. Nussbaum hevder at det er lite forskning på relasjonen mellom litteraturens form og innhold i nyere tid, og skriver at

The predominant tendency in contemporary Anglo–American philosophy has been either to ignore the relation between form and content altogether, or, when not ignoring it, to deny the first of our two claims, treating style as largely decorative—as irrelevant to the stating of content, and neutral among the contents that might be conveyed (Nussbaum, 1990, s. 8).

I angloamerikansk filosofi har altså det formmessige tidligere blitt behandlet som noe dekorativt og irrelevant for innholdet. Nussbaum argumenterer for at form og innhold bør være to sider av samme sak (1990, s. 8). Også Booth peker på samspillet mellom innhold og form, idet han skriver: «a critic will be doing ethical criticism just as much when praising a story or poem for "raising our aesthetic sensibilities" or "increasing our sensitivity" as when

attacking decadence, sexism or racism» (1988, s. 11). I denne sammenhengen kan også vennemetaforen trekkes frem, der han sammenlikner forholdet mellom tekstens form og innhold med den gjensidige påvirkningen partene har i et vennskap (1988, s. 201). Dette viser at også Booth hevder at det er et samspill mellom form og innhold. Jeg er enig med Nussbaum og Booth som sier at form og innhold er uatskillelige, og velger derfor å ikke sette opp et skille mellom dem. I analysen vil jeg dermed behandle form og innhold sammen, og ikke som to separate deler.

Handlingsreferat og vendepunkt

Sommer i Norge åpner med at Nokokure sitter på Oslo Sentralstasjon. Det har vært en lang reise på flukt, og hun er møkkete, utslitt og alene. Hun plasseres i et asylmottak på Sørlandet. Nokokure har kommet til Norge ved hjelp av en hun må kalle for bror, men som egentlig er en soldat. Han har beskyttet henne mot døden, men konsekvensene for dette har vært voldtekt og maktmisbruk. For å bli trodd må hun forholde seg til «brorens» konstruerte fortelling om hennes identitet. I tillegg må politiet finne denne broren for å bekrefte at hennes historie er sann, og Nokokure er redd for å måtte møte han igjen. Vi følger henne i søknadsprosessen som avgjør om hun får bli eller må sendes tilbake til Eritrea. Vi får også tilgang til noen av personene som tar denne avgjørelsen, og får innblikk i hvor vanskelig dette kan være.

Søknadsinnvilgningen avhenger av om de tror på historien som fortelles. Hennes fullverdige sannhet kan imidlertid ikke fortelles til en levende sjel, for den historien er altfor fæl til å tro på. Nokokure begynner å gå turer for å tenke på noe annet enn å bli trodd. Hun går i timevis hver dag, og finner en sti bort til en hest på et jorde. Hesten har et kraftig temperament og er i dårlig stand. Nokokure blir fascinert av hesten, og ønsker å hjelpe den. Hver dag drar hun bort til hesten og forsøker å snakke med den for å få tillit. Hesten blir et avbrekk i hverdagen, og hun begynner å fortelle den sanne historien til den. En kveld kommer en gammel mann truende mot henne. Han faller forover, og blir liggende. Nokokure er redd, men går til han for å hjelpe. Han lukter sprit og er skitten. Hun gir han vann, og bestemmer seg for å ikke dra før han er ved bevissthet. Da han våkner, lurer han på hvor hun er fra. Han liker ikke at fremmede «reker rundt» på eiendommen hans, og lurer på om det er hun som har stelt hesten. Mannen heter Gunnar, og han gir henne tillatelse til å stelle hesten, Odin.

De ansatte på mottaket bekymrer seg for at Nokokure ikke deltar i fellessamlinger lengre, og at hun drar på lange turer alene. Er det broren hun oppsøker? En dag oppdager mottakslederen at Nokokure har tatt en kniv fra kjøkkenet, og i tillegg finner de sprit på rommet hennes. Politiet setter i gang leteaksjon, og finner henne i låven til Gunnar. Spriten og kniven viser seg å ha en naturlig forklaring, da Nokokure trengte det for å rense såret til Odin.

Politiet finner ut at broren til Nokokure er i Tyskland, og ønsker å få oppholdstillatelse i Norge. Nokokure bryter sammen, og forklarer at han har behandlet henne dårlig. Ifølge Dublin-konvensjonen kan nære familiemedlemmer få behandlet sin søknad i samme land, men teamleder Nansen konkluderer med at det ikke er til Nokokures beste.

Så er ventetiden endelig over, og Nokokure får bekreftet at hun får bli værende i Norge. Hun tar på joggeskoene og springer bort til Gunnar og Odin for å vise brevet som bekrefter oppholdstillatelsen. Inngangsdøren er låst, og gjennom vinduet ser hun Gunnar som ligger på gulvet. Hun tilkaller ambulanse. Etter noen dager får hun besøke Gunnar på sykehuset. Nokokure har igjen med seg brevet, men tenk om han ikke bryr seg om det? Vendepunktet i romanen er når Nokokure endelig viser Gunnar brevet. Fra å oppleves som en litt skummel og «tykkhudet» mann, kommer nå følelsene fram i episoden, som beskrives som følgende:

Han ser på henne med gjennomsiktig blick. Hun rekker ham brevet. Han griper det sakte med tørre fingre. Holder det opp noen sekunder, før han senker det ned mot brystet. Slik blir han liggende. Blikket hans flakker litt rundt henne før øyelokkene blir tunge igjen. Da han omsider lukker øynene, renner tårer langs furene i de bleke kinnene. Ansiktet fortrekker seg i grimaser. Munnen åpnes og lukkes, men det kommer ingen lyd. Hun blir stående og vente mens pipene fra maskinen deler tiden inn i hjerteslag. Hun ser brystkassen heve og senke seg rykkvis. Som om pusten hverken vil inn eller ut av ham. Etter en stund blir den langsam og jevnere, og til slutt faller ansiktet hans til ro (Bjørnstad, 2017, s. 254).⁶

Skildringen av denne episoden viser Gunnars store forvandling, og hans reaksjon tyder på at han har utviklet seg. Som tidligere nevnt fremkommer empati hyppigere ved negative følelser, men det betyr ikke at empati med karakter alltid vil oppstå som et resultat av å lese følelsesladet fiksjon. Likevel kan vi ta utgangspunkt i at empati fremkommer ved en følelsesladet situasjon, noe denne episoden er et fint eksempel på. Nokokure forteller Gunnar at hun ønsker å bo på Sørlandet i nærheten av han. Hun har ingen andre enn han, hesten Odin

⁶ Jeg refererer fra den første utgaven av boka, 1. opplag fra 2017 i innbundet versjon. I det følgende viser jeg fortløpende til romanen ved å henvise til sidetall.

og hunden hans Lotta, og hvisker gråtende at han ikke må dø. Romanen avslutter med at legen kommer inn og sier han må hvile, og Nokokure får komme tilbake neste morgen.

Romanens struktur og språk

Romanen har et omfang på 255 sider og består av 46 kapitler. Det mest fremtredende i romanen er synsvinkelskiftet. I første kapittel er det tre perspektiver på Oslo Sentralstasjon som gir ytre beskrivelser av Nokokure. Disse perspektivene tas ikke opp igjen. Funksjonen er at det allerede fra start skapes en slags oppvåkning over hvilke holdninger som eksisterer rundt mennesker på flukt. Etter det er det et hyppig synsvinkelskifte for hvert kapittel, som veksler mellom hovedkarakteren Nokokure og andre som har betydning for søknaden hennes om oppholdstillatelse i Norge. Det inkluderer ansatte ved politiets utlendingsenhet og operasjonssentral, Myllabu transittmottak, Mo transittmottak for enslige mindreårige asylsøkere og Utlendingsdepartementet (UDI). Dette er noe av det mest fremtredende ved romanen, og vil derfor kommenteres nærmere i et eget delkapittel.

Som bokas tittel antyder, foregår handlingen i Norge om sommeren, og strekker seg fra april til september 2015. Handlingen starter med at Nokokure har ankommet Norge, og avslutter med at Nokokure får godkjent oppholdstillatelse. Det er et relativt kort tidsperspektiv, men hyppig bruk av tilbakeblikk bidrar til at leseren kan skape et mer mangfoldig bilde av hvem Nokokure har vært og er. Jeg vil utdype tilbakeblikk og synsvinkelskifte senere i teksten.

Språket i boka er stort sett enkelt, noe man ser i dialogene til Nokokure.

Setningsoppbyggingen til Nokokure er enkelt formulert, som for eksempel «Ikke alt jeg forstår» (s. 74) og korte svar som «ja», «nei» og «vet ikke». Dette gir et realistisk bilde på språkkompetansen hennes i norsk, siden hun kun har lært deler av språket på den korte tiden hun har vært i Norge. Språket blir noe mer avansert når synsvinkelen er knyttet til de som arbeider med søknaden til Nokokure. Det er også i disse kapitlene at vi får innsikt i hvilke lover og rettigheter flyktninger og asylsøkere har.

Styrken ved bokas noe varierende språkbruk er at den ikke undervurderer ungdommer som målgruppe. Pernille Bruvik Westberg skriver i sin bokanmeldelse av *Sommer i Norge* at «selv de «tørre» byråkratiske sidene ved Nokokures saksbehandling er overraskende lite kjedelige, men gir innblikk i et viktig og kritisert maskineri som er med på å avgjøre menneskeskjebner»

(2017). Dette støtter påstanden om at ungdommen ikke skal undervurderes. Målgruppen inviteres inn til en av samtidens store utfordringer, idet man får verdifull innsikt i hvor kompleks flyktningbegrepet er. Historien er nøkternt fortalt, i tillegg til at den har engasjerende karakterer og en handling som gjør at man får lyst til å lese mer.

Språklige virkemidler i form av sammenlikninger gir en dypere beskrivelse av Nokokures minner og inntrykk, og dette gjør det enklere for leseren å forstå Nokokures liv. Gunnar sammenlignes med et spøkelse (s. 215), noe som forsterker inntrykket av han er en trist mann. Nokokure sammenligner menneskesmuglerne som hyener: «De er livredde alene, men rasende og farlige sammen. De snerrer og glefser og hater oss flyktninger like mye som vi frykter dem» (s. 148). Dette skaper et mer levende bilde av fiksjonen, og får fram Nokokures redsel.

Paratekstene som inngang til romanens tematikk

Før jeg går videre med periteksten, vil jeg rette søkelys mot paratekstene. Paratekstene kan hjelpe oss å forstå romanens form og innhold. Ifølge narratologen Gérard Genette (1987/1997, s. 28), er hensikten med omslag og smussomslag å tiltrekke seg leserens oppmerksomhet. Bokas smussomslag har en diskre og hvitfarget bakgrunn, og det mest iøynefallende er to stempler som rammer inn tittelen og forfatteren av romanen. Stemplene gir assosiasjoner til en søknad eller bevis, og kan gi oss en liten pekepinn på hva handlingen går ut på. Nokokure venter på å få svar på søknaden hennes om hun får oppholdstillatelse i Norge, og stempelet markerer det endelige svaret hun får. I tillegg til smussomslaget, er også omslaget på romanen interessant å løfte opp. Boka er helt rød, og kan minne om en lovbok eller et norsk pass. Gjennom flere kapitler får vi presentert lover og rettigheter for flyktninger som ankommer Norge. Tolket i den forstand, symboliserer rødfargen lovenes betydning for Nokokures fremtid.

I Bjørnstads dedikasjoner takker hun UDI og Politiets utlendingsenhet for «åpenhet og uvurderlig hjelp» (s. 256). I tillegg takker hun ansatte ved asylmottak og transittmottak, asylsøkere og nye landsmenn- og kvinner, for at de har delt sine fortellinger og erfaringer. Dette viser at Bjørnstad har samlet inn data i forkant av romanskivingen, noe som forsterker troverdigheten av fortellingen.

Sentral tematikk

Tematikk er påstander som tilstreber å være så presise som mulig, ifølge Andersen (2019, s. 135). For å finne belegg for de påstander man kommer med, skriver han at man må bevege seg ned til det konkrete i teksten; fortellingens motiver. Motiver er konkrete eksempler i teksten der tematikken kommer til uttrykk, for eksempel gjennom dialog eller enkelte episoder (Andersen, 2019, s. 138). Fremtredende tematikk i *Sommer i Norge* er identitet, ensomhet og hesten som terapeut og prosjekt. Jeg vil her kort ta for meg hvordan dette kommer fram i boka, og dernest hvordan dette kan ha noe å si for å vekke den empatiske evnen.

Identitet

Kartlegging av Nokokures identitet er viktig for å bedømme om hun kan få oppholdstillatelse i Norge, og dette er sentral tematikk i boka. Før romanens start, står det et sitat fra filosofen Alasdair Macintyre: «Mennesket er i sitt vesen et historiefortellende dyr» (s. 5). Menneskets historie sier noe om hvem man er, og er en viktig del av identitetsforståelsen. Alle har behov for å fortelle om seg selv, men hva når du må fortelle en oppdiktet historie om deg selv?

Identiteten til Nokokure er forvirrende både for leseren og Nokokure. Gjennom indre dialog får Bjørnstad fram Nokokures tankekjør, og tankene drar henne i to vidt forskjellige retninger. Slik sett er det et ambivalent forhold. På den ene siden lengter hun hjem til sin familie og hennes virkelige identitet. På den andre siden ønsker hun å få oppholdstillatelse i Norge, noe hun må gjøre ved å lyve om egen identitet. «Du forteller det vi har blitt enige om» (s. 54) sa soldaten til Nokokure imens han grep haken og så truende på henne. For å unngå å bli sendt tilbake til Eritrea, er hun avhengig av at myndighetene tror på den konstruerte fortellingen hennes. «Jeg må tro på den fortellingen, ellers dør jeg» (s. 25). Draget mellom de to identitetene er intens, og det kommer fram flere ganger i teksten:

Vonde drømmer og fæle minner må ut, har Silje sagt. Jeg har taushetsplikt, sa hun, så du kan fortelle alt til meg. Men det er noen ting som aldri kan sies, tenker Nokokure. Og det du ikke kan si, sprer seg som en gift. Det er som om alt tar farge av det du aldri kan fortelle, og det du har sagt må du bare fortsette å si og til slutt er sannheten i historien ikke lenger gjenkjennelig. Reglene sier at man ikke må lyve, og Silje tror hun følger reglene. Silje tror hun har en bror (s. 44).

I landsbyen har hun vokst opp med anmodningen om at man ikke skal fortelle noe til soldater, politiet og offentlige personer (s. 53). En forutsetning for å få oppholdstillatelse i Norge, er at Nokokure forteller en historie som offentlige instanser tror på. Det innebærer å lyve.

Jeg vet ikke om jeg har sagt for mye eller for lite, hvisker hun. Jeg har forsøkt å fortelle en historie de kan tro på. Og en jeg kan orke å fortelle. Jeg kunne ikke bruke ditt navn. Eller farfars. Jeg måtte bruke andres navn. Hun grøsset og lukket øynene. Selv ikke i fortellingen min er dere med meg her, tenker hun og griper hendene om vasken. I alle papirene står etternavnet til han jeg måtte kalle bror. Til hans far og hans farfar (s. 54).

Sitatet viser kompleksiteten av hvordan Nokokure må forholde seg til den konstruerte fortellingen, og hvor sårt det er for henne å lyve. «Jeg er ikke lenger den jeg var» (s. 235) tenker Nokokure. Det oppsummerer på en måte den identitetsreisen hun er på.

For politiets utlendingsenhet er det helt avgjørende å kartlegge flyktningers identitet, og de trenger nøyaktig info om Nokokure. «Det er sjelden det kommer unødvendige detaljer når noen lyver» (s. 40). Nokokure opplever møtene tilknyttet søknadsprosessen som tøffe, noe som kommer fram i hennes usikre atferd ved spørsmål om familien. De ansatte merker seg at hun blir ordknapp ved spørsmål om broren. Andre tegn som vekker mistanke er dialekten hennes i forhold til landsbyen hun oppgir, og den ujevne skriveflyten når hun skriver opp familiemedlemmene: «Det kan være tilfeldig, men det får Nansen til å stusse. Mors og søsters navn blir jevnere. Brors navn blir hakkete igjen» (s. 31). Tolken oversetter en usammenhengende fortelling om hvor broren er, og da hun blir bedt om å fortelle den på nytt blir tempoet raskere og øynene blanke. «Det du sier nå virker ikke troverdig» (s.41) konkluderer Nansen. «Jeg må minne deg på at det er viktig at du svarer sant på spørsmålene» (s. 41). Det er altså noe tvil ved hennes fortelling.

Ensomhet

Ensomhet innebærer en ubestemt lengsel eller et savn etter andre mennesker (Helsedirektoratet, 2018). Nokokure er alene i et nytt land, og føler seg ensom. «Kan man dø av savn?» (s.25) spør hun seg selv, noe som indikerer at hun savner familien. Silje på mottaket har sagt at Nokokure kan søke om å få familien til Norge dersom hun får innvilget asyl, men Nokokure vet at det ikke går. «Hvordan kan jeg gjøre det når vi ikke lenger heter det samme? Når jeg har en annens families navn?» (s. 235) tenker hun. Det betyr at dersom hun får oppholdstillatelse, får hun ikke se mor, far eller søster igjen, noe som er en stor straff for å lyve.

En episode der savnet av familien kommer fram, skjer idet hun passerer to damer på tur (s. 56–57). Damene har en latterfylt samtale, men slutter å le idet de passerer Nokokure.

Nokokure blir ukomfortabel og begynner å rødme. Damene snakker videre, men unngår å få øyekontakt med henne. Dette gjør at Nokokure skammer seg. Kanskje tenker de på andre som fortjener de hvite skoene og den nye jakken hun har fått? Med ett kjenner Nokokure på savnet etter å høre de hverdagslige fortellingene og den hjertelige hilsningen til de hun møtte på langs veien i landsbyen hjemme (s. 56). For Nokokure er normene i Norge en stor kontrast fra det hun er vant til:

Hun kjenner ingen og derfor har hun ingen å hilse på. Hjemme ville alle hilst på henne, om de kjente henne eller ikke. De man ikke hilste på, var utstøtt. Mennesker som hadde gjort noe galt. Straffen deres var at ingen lenger så dem. Hjemme kjente de fleste henne som datteren til dyrlegen. Her er hun en flyktning. En ukjent. En man ikke hilser på (s. 57)

Skildringen over viser hvordan kulturforskjellene påvirker Nokokures selvfølelse. I Norge er hun en man ikke hilser på, noe som i Eritrea ville betydd at hun var utstøtt. Dette gir henne en ensom følelse, noe som kan appellere til empatisk medfølelse hos leseren (Keen, 2007, s. 72).

Heller ikke Gunnar har nære venner eller familiemedlemmer, og man får inntrykk av at også han er ensom. Vi får vite at hesten Odin tilhørte datteren hans (s.199), men leseren får ikke noen flere tilleggsopplysninger. Preteritumet «var» illustrerer at det har skjedd et brudd med dette eierskapet. Parallelt med at Nokokure steller hesten i selskap med Gunnar, igangsettes en leteaksjon for å finne henne. Etter leteaksjonen ved transittmottaket får vi en ledetråd til hva som har skjedd med Gunnars familie. Seksjonslederen og andre ansatte snakker om hvor Nokokure ble funnet, og husker at det var en påkjørselsulykke der (s. 211). Dette gir et frampek på hvorfor Gunnar nå er alene med hesten. Senere i en scene hos Gunnar, ønsker Nokokure å spørre mer om familien hans:

Hun har lyst til å spørre mer om datteren som eide hesten. Hun tror det var datteren som stelte hesten og ga den gudenavnet Odin fordi han er klok og ser med ett øye. Hun tenker at han har beholdt hesten av samme grunn som far beholdt det gamle muldyret etter farfar. Var det en mor her også? Kanskje flere barn? (s. 215).

Her antyder Nokokure at han kanskje har beholdt hesten på grunn av at han savner datteren. Nokokure spør han, men Gunnar blir urolig og sier at han ikke kan snakke om det (s. 215). Det viser at Gunnar synes det er tøft å prate om årsaken til at han har beholdt hesten. Litt senere i samme tidsrom, viser Gunnar et bilde av Odin sammen med en eldre og yngre kvinne ved gårdstunet. Vi får vite at det er datter og mor. Ut fra dette samt frampeket om ulykken, kan man tolke det dithen som at det er datteren og kona til Gunnar som omkom. Hans hyppige alkoholinntak kan tolkes som at han forsøker å rømme vekk fra den ensomme virkeligheten,

og det virker som om han ikke ser noen grunner til å leve. Dette er noe Nokokure konfronterer han med på sykehuset:

Du må leve fordi du kan det, hvisker hun. – Du har ingen rett til å bare dø nå. Hvis du ikke kan leve for deg selv, så tenk på alle som ikke får leve. Alle som ikke får noe valg. Du må leve for dem (s. 253).

Med tanke på alt Nokokure har opplevd og erfart, virker det urettferdig at Gunnar ikke ønsker å leve. Det er urettferdig overfor alle menneskene som hun har møtt som har ønsket å leve, men som har dødd under tragiske omstendigheter, og Nokokure akter ikke å være vitne til det igjen. Hun minner han på at han har flere grunner til å leve: For hunden, for hønene, for Odin og for hun selv, som ikke er en fremmed person lengre (s. 253).

Allerede i starten beskrives Gunnar som en bitter og ensom mann. Nokokures første møte med Gunnar skjer imens hun steller såret til Odin, når Gunnar plutselig kommer brølende mot henne imens han truende svaier med en stokk. Han er tydelig beruset, idet han kommer han «sjanglende ut fra skogen» (s. 171). Han faller, og Nokokure går mot han for å hjelpe. Ytre beskrivelser skaper en illustrasjon av at han ikke tar vare på seg selv:

En eim av sprit og gammel skitt slår mot henne så hun må snu seg bort for å trekke pusten. Skjorten hans er våt av svette. Buksene så flekkete at det er umulig å si hva slags farge de har. Han ligger med haken presset mot brystet og trekker pusten inn og ut med en nasal snorkende lyd. Innimellom er det som om pusten setter seg fast i ham, og han gaper og gisper etter luft som en fisk på land (s. 173).

Dette endrer seg i takt med at de utvikler et vennskap. Ved neste møte har han rene klær og kjemmet hår (s. 198). Det er tydelig at han verdsetter Nokokures besøk, og flere ganger søker han etter bekreftelse på om hun kommer tilbake igjen. Fra å først ha et skittent og urent hus, begynner Gunnar å rengjøre og stelle i stand med kake, kaffe og brus, noe som tyder på at besøkene gir han en grunn til å holde orden. Hverken Gunnar eller Nokokure snakker særlig mye om familieforholdene sine, og man kan tolke det som at disse møtene fungerer som et pusterom for dem begge. Besøkene er også viktige for Nokokure, da hun klarer å koble av og i et øyeblikk rømme vekk fra uroen i kroppen.

Hesten som terapeut og prosjekt

Siste tema har jeg valgt å kalle «hesten som terapeut og prosjekt», og denne delen fungerer som en slags oppsummering og kombinasjon av de to ovennevnte temaene. Når man skal analysere og beskrive karakterer og figurer, anbefaler Andersen å ta utgangspunkt i hva de representerer og hvilken funksjon de har (Andersen, 2019, s. 34). Hesten Odin er den karakteren som Nokokure tør å fortelle sannheten til, og den fungerer både som en terapeut og

et prosjekt. I motsetning til dem hun må forholde seg til i søknadsprosessen og på mottaket, spør ikke Odin om bakgrunnen hennes. Det blir en befrielse å rømme vekk fra alle på mottaket, noe Nokokure også uttrykker eksplisitt til hesten: «Jeg tror kanskje du har reddet meg» (s. 235). Nokokure mener at hesten har hjulpet henne, men samtidig er hesten også en kontrast fra alle ansatte som vil hjelpe henne. I handlingen kommer det fram at hun føler seg unyttig. Ingen forventer noe av henne, og hun får for eksempel skryt for hvert nye ord hun lærer (s. 37), som om hun var et lite barn. Hesten har derimot ikke lyst til å være med henne, men Nokokure synes det er bra fordi relasjonen blir mer realistisk: «... alt er til for å fylle ventetiden, tenker hun. Det er derfor alle er med. Ingenting er på ekte. Men hesten er på ekte. Den er sint på ekte, skadet på ekte, og alene på ekte, akkurat som meg» (s. 99). Man kan tolke hestens atferd som at den også er ensom. Nokokure kjenner seg igjen i hesten, og bestemmer seg for å vinne Odins tillit. Hennes farfar lærte henne hvor viktig det er å snakke med dyrene:

Fortell noe om deg selv, rådet farfar en gang hun spurte hva hun skulle si til et skadet og engstelig muldyr. Fortell ham først hvem du er, og så må du lytte, forklarte han. Med ørene, øynene og med hjertet. Dyra forsøker alltid å fortelle deg noe (s.71).

Hun følger farfarens råd, og forteller om egen historie for å oppnå dens tillit. Vi følger utviklingen i forholdet deres: Fra å først bli stanget av Odin, til å kunne nærme seg Odin og dermed stelle og reparere skadene hans. Nokokure får en følelse av å bety noe i en prosess, og dette gir henne større selvillit og mestringstro. Det er interessant å trekke fram hvordan hun lettere knytter seg til et dyr som man ikke kan kommunisere verbalt med, framfor mennesker. I hestens nærvær klarer hun å distansere seg fra ventetiden på mottaket, samtidig som hun åpner opp og forteller den sanne historien hennes. Dette hjelper henne med å bevare egen identitet.

Affektive rom

Det er også interessant å undersøke hvilke rom i teksten som kan ha påvirkning på det affektive innholdet. Andersen (2019, s. 38) fremhever at omgivelser, steder og situasjoner kan inneholde et affektivt innhold, og at det derfor kan være interessant å undersøke betydningen av ulike rom. Ifølge Andersen bør analysen rette søkelys på hva som er de affektive rommenes normalitet, og om det oppstår noen brudd på normaliteten (2019, s. 40). I det følgende vil jeg presentere et analytisk syn på hvilken rolle naturen har, samt møtene som Nokokure har i forbindelse med søknadsprosessen.

Naturen beskrives kort og ofte, og det er tydelig at Nokokure trekkes mot naturen. Det er i skogen hun føler seg fri, og for Nokokure blir dette rommet selve pusterommet i ventetiden. Det er her hun tillater seg å kjenne på lengselen, være sårbar og tenke på sin forhistorie. De ytre detaljene av naturen fremstår ikke som det mest sentrale, men er med på å danne et bilde av en viss harmoni og trygghet. I skogen befinner hesten Odin seg, som jeg i det foregående delkapittelet karakteriserte som Nokokures terapeut og prosjekt. Odin gir henne håp, og det er nok en viktig grunn for at Nokokure trekkes mot skogen.

Motsatt gjør ørkenen henne utrygg. «Ørkenen er uendelig. Den er en fiende i seg selv. En trussel for alt levende. Men man må krysse den for å komme til havet. Alle frykter ørkenen» (s. 148). Ørkenen symboliserer uvisshet og fare, og tanken på den vekker vonde minner fra flukten. Det er her Nokokure har sett at mennesker har blitt forlatt og drept, der menneskesmuglerne oppholder seg, og der hun har blitt voldtatt. Ut fra det, appellerer ørkenen til mer vonde følelser.

Samtalene tilknyttet søknadsprosessen er et affektiv rom der Nokokure opptrer på en helt annen måte. Nokokure opplever samtalene i søknadsprosessen som krevende. Her blir fortiden hun prøver å fortrenge, tvunget opp i lyset, for å vurdere om hun snakker sant og kan bli værende i Norge. Terje Nansen ved Politiets Utlendingsenhet beskriver hvordan hun fremstår: «Han ser hvordan hun kryper sammen på stolen. Hvordan selvsikkerheten fra venterommet er forsvunnet, og hun forvandles til et offer igjen» (s. 229). Gløden forsvinner, munnen blir en smal strek og øynene er hovne og rødskantet (s. 231). Dette viser en mer skjør side av Nokokure, sammenlignet med når hun tilnærmet fryktløs steller hesten.

På hvilken måte kan handlingen ha en empatisk innvirkning?

Til tross for et dårlig førsteinntrykk for begge, velger Nokokure og Gunnar å tilbringe mer tid med hverandre. Hvorfor velger ei jente fra mottaket med lave kunnskaper i norsk, å tilbringe tid med en gammel og alkoholisert mann? Og motsatt, hvorfor har en gammel og alkoholisert mann, som i tillegg uttrykker at han ikke liker fremmede, valgt å tilbringe tid med ei utenlandsk jente fra mottaket? På en måte kan man si at det høres urealistisk ut. Ifølge Nussbaum (2016, s. 25) må vi dyrke vår innlevelsessevne, og da må vi prøve å forstå hvorfor Nokokure og Gunnar får et tett bånd. Nussbaum (2016, s. 34) trekker fram Rousseau, som mener at den eneste forskjellen mellom mennesker er deres livsbetingelser. Utenom det, har vi

alle de samme ønsker, mål og følelser. «Et samfunn som ønsker å behandle alle sine medlemmer rettferdig, bør fremme oppøvelsen av en medlidende forestillingsevne som overskrider samfunnsskillene, eller i alle fall prøver å gjøre det» (Nussbaum, 2016, s. 34). Slik kan vi bli i stand til å forstå deres motiver og valg, og unngår å betrakte dem som fremmede og annerledes. Handlingen må derfor brytes ned til konkrete elementer som man kan kjenne seg igjen i.

Historien om Nokokure og Gunnar viser at man kan finne vennskap og trøst på de merkeligste plasser, og at det å føle seg betydningsfull er viktig for alle, uansett bakgrunn. Først og fremst tilbringer de tid sammen fordi Gunnar oppdager at Nokokure steller med hesten Odin. Han blir rasende over at en fremmed lusker rundt på eiendommen hans, men bak sinnet og staheten er han samtidig fascinert over at hun har klart å stille den utagerende hesten. Gunnar gir henne derfor lov til å fortsette å stille hesten, og dette blir starten på deres relasjon.

Hverken Nokokure eller Gunnar liker å prate om fortiden, og det blir tausheten imellom dem som blir deres måte å kommunisere på. Det er settingen, ikke dialogen, som formidler at de respekterer hverandre og ønsker å være med hverandre. De respekterer hverandres taushet, og det at de fortsetter å være sammen, viser at møtene har en betydning. Flere ganger søker Gunnar etter bekreftelse på om hun kommer tilbake på besøk, og hesten blir deres unnskyldning på å tilbringe tid sammen. Deres historie viser hvor viktig det er å ha noen rundt seg.

Ifølge Nussbaum gir skjønnlitteraturen oss mulighet til å se hvordan omstendighetene kan være avgjørende for menneskers handlingsrom, for deres forventninger og ønsker, håp og frykt (2016, s. 29). Nokokure synes synd på Gunnar. Allerede i startfasen av deres bekjentskap enser Nokokure noe skjørt ved ham som overgår det skumle:

Men hun er ikke redd ham. Ikke bare fordi han virker svak og sykkelig og hun lett vil kunne komme seg unna ham. Det er noe mer ved ham. Noe ensomt. Det er en tristhet i det gamle ansiktet, tenker hun. I øynene, i bevegelsene. I den beinete kroppen. Han liker ikke fremmede, sa han. Han ba henne holde seg unna, likevel gjør han tegn til at hun skal følge etter ham» (s. 205–206).

Vi vet lite om hvordan han var tidligere, men vi vet at etter datteren og konas tragiske dødsulykke har Gunnar vært en alkoholisert og bitter mann. Det mest fremtredende for Nokokure er likevel at han er ensom. Dette får fram Nokokures empatiske og omsorgsfulle relasjon til Gunnar. Adjektiver som skrøpelig (s. 175) og spinkel, med hender fulle av blålilla

flekke (s. 173) er med på å skape et bilde av at han er gammel og svak. Ifølge Keen (2007, s. 72) fremkommer empatisk respons hyppigere når karakterer i litteraturen opplever noe smertefullt som fører til lidelse, frykt og sorg. Da Gunnar faller og besvimer, føler Nokokure seg pliktet til å hjelpe. Hun tenker tilbake på foreldrene hennes som hjalp naboen når han hadde drukket sprit: «Mor og far tok ham ofte med hjem. De tvang i ham masse vann før de lot ham sove. Når han var edru, var han snill og hjelpsom mot alle, og han var en dyktig og arbeidsom treskjærer» (s. 174). Dette tilbakeblikket gir Nokokure et håp om at kanskje også Gunnar er snill. Hun lever seg empatisk inn i antagelser om hans liv, og lurte på om han har en kone som er sint på ham, eller naboer som kan ta vare på henne. Hun konkluderer med å være hos han til han våkner: «Det føles ikke riktig å forlate ham her» (s. 175).

Tilbakeblikk og frampek som motivasjon for det helhetlige bildet

I teksten kommer det gjennomgående fram at Nokokure har en annen fortelling enn den hun forteller til andre. Det er flere frampek i teksten som er med på å danne et bilde av hva som har skjedd i fortiden til Nokokure:

Hun skriver navnene deres med fingeren på vinduet, slik hun har gjort uendelig mange ganger før. Far og farfars fulle navn. Søster og mors navn. Hjertet hamrer i brystet og hun stryker alle navnene fort ut med hånden. Ingen må se det. Hun skriver mor og far i stedet, og lar det bli stående (s. 24).

Utdraget over er et av de eksemplene som gir leseren et frampek om at Nokokure skjuler noe. Hvorfor kan ingen se navnene til familiemedlemmene hennes? De små hintene fortellerinstansen utleverer, motiverer oss til å finne ut av hva Nokokure skjuler.

Hyppige tilbakeblikk fra familien i Eritrea viser til Nokokures desperate savn etter familien. I likhet med frampekene kommer tilbakeblikkene ofte, men ufullstendige, og nysgjerrigheten etter å vite hele historien blir drivkraften for videre lesing. Ifølge Keen (2015, s. 153–154) kan denne kraften vekke vårt følelsesregister. Ved hjelp av vår narrative forestillingsevne engasjerer vi oss i Nokokures skjebne, og vi kan oppleve å få en respekt for det skjulte. Ifølge Nussbaum (2016, s. 31) har vi alle en ukjent gåte i livet, og gåten er et vesentlig virkemiddel for at vi kan forestille oss karakteren som et helt menneske. Også Andersen (2012, s. 55) påpeker at fortellingens gåte er viktig for at vi skal lese videre. Det er ikke utenkelig at leseren kan kjenne en slags trang til å vite mer og få oppklart «gåten Nokokure». Vi får ikke vite alt om Nokokure, og hennes bakgrunn blir et slags mysterium. Slik jeg tolker Nussbaum, kan dette mysteriet føre til at vår narrative forestillingsevne aktiverer følelsesregisteret vårt.

Hvordan uttrykkes følelser i romanen?

Fortellerinstansen vier ikke stor plass til å beskrive følelser på detaljnivå. En del av spenningen i fortellingen er nettopp det at det er en nøktern fortelling, som ikke formidler følelsene eksplisitt. Hensikten med dette delkapittelet er å undersøke hvordan følelsene blir uttrykt i *Sommer i Norge*.

Nokokure har hatt en traumatisk fluktreise, og har flyktet fra familien og reist med en ukjent soldat til et ukjent land. På reisen har hun sett mennesker som har blitt slått ned, skutt og drept. Mennesker hun har reist sammen med, som plutselig ikke er der lengre. Til tross for at Nokokure har en tøff bagasje, virker den nøkterne fremstillingen slik at det ikke blir *for* tøft å lese om. Man får et slags inntrykk av at følelsene undertrykkes. Nokokure får stadig tilbakeblikk fra episoder hjemmefra, men hun prøver å styre unna tankene og følelsene som vekkes av tilbakeblikkene. Hun tvinger seg selv til å ikke tenke på det, for da vet hun ikke hvordan hun reagerer. Dette bekrefter den psykiske påkjenningen av ventetiden, og viser hvordan Nokokure må holde følelsene i sjakk for å kunne klare å fortelle den konstruerte fortellingen troverdig. Hun har fått tydelige rammer for hvordan hun skal fortelle sin historie, og det kan nærmest ligne slik vi i skolen oppfordrer elevene til å skrive noveller og andre oppgaver:

Hun tenker på mannen som hjalp dem gjennom Bulgaria. Han sa at historien man skulle fortelle politiet ikke måtte være grusom. Hvis den er grusom, vil de ikke tro deg, sa han. Det må være en fortelling med begynnelse, en fortsettelse og en slutt, der hendelsene følger etter hverandre og er begripelige for mennesker som ikke har sett eller erfart noe av det vi flyktninger har opplevd ... Og historien din må være logisk, sa han, det er det viktigste. Det ene må følge av det andre (2017, s. 54).

Nokokure har fått strenge instruksjoner om hvordan hun skal fortelle historien sin for å unngå å bli sendt tilbake til Eritrea. Her blir relasjonen mellom fortelling og empati eksplisitt tematisert i selve fiksjonen, i den grad av at fortellingen bør tilpasses mottakerne slik at de klarer å leve seg inn i den. Det er tydelig at Nokokure synes det er vanskelig å lyve om hvem hun er, og dette kan være en av grunnene til at leseren får lite informasjon om hvordan Nokokure har håndtert flukten.

Den nøkterne og tilbaketrunkne fremstillingen blir de kreftene som driver fortellingen, da den skaper en nysgjerrighet som kan vekke leserens følelsesregister (Keen, 2015, s. 154). Likevel

kan leseren danne et bilde av at Nokokure har det vanskelig. Et eksempel er når Nokokure omsider åpner seg for hesten Odin og forteller om da hun ble voldtatt på fluktreisen:

Mennene stilte seg i en ring. Noen av soldatene dro av meg klærne. De dyttet han jeg må kalle bror frem. Heiet og brølte. Etterpå sa han at han måtte. At han ble tvunget. Han sa han hadde reddet livet mitt. Alt hun har spist kommer ut av munnen. Det renner av øynene, av nesen. Hun brekker seg igjen og igjen, til det ikke er mer igjen i henne. Da de verste krampene gir seg, legger hun seg skjelvende ned i lyngen. Kjenner kroppen bli tung mot grunnen og dirringen i musklene avta (s. 150).

Nokokure får kroppslige reaksjoner som tårer, oppkast og kramper av å tenke tilbake på hendelsen. Når man har havnet i en traumatisk situasjon er det ikke unormalt med slike etterreaksjoner, skriver psykolog Atle Dyregrov (2013, s. 24). Etterreaksjoner avspeiler at vårt mentale system trenger tid til å bearbeide det som har skjedd, og vanlige reaksjoner kan blant annet være unngåelsesatferd, kroppslige reaksjoner, skyldfølelse og sinne (2013, s. 24). Siden etterreaksjonene er en konsekvens av Nokokures traumer, appellerer situasjonen til de mer negative følelsene. Det kan virke inn på leserens empatiske respons (Keen, 2007, s. 72).

Nokokure har et ambivalent forhold til «broren» sin, og bærer på både sinne og skyldfølelse over ham. Til tross for at hun avskyr ham, har han samtidig beskyttet henne mot verre overgrep fra menneskesmuglere. Hun bærer sinne fordi han voldtok henne, og skam og skyldfølelse fordi han kanskje reddet livet hennes ved å gjøre det. Skyldfølelse er en følelse Nokokure kjenner på, som særlig kommer fram når hun tenker tilbake på fluktreisen. «Hvordan hadde fortellingen min blitt om det var jeg som måtte bli igjen hos soldatene» (s. 128), tenker Nokokure. I stedet ble andre jenter misbrukt: «Kommandanten pekte på jenta med sjalet i stedet. Hun protesterte ikke. Ingen andre protesterte for henne heller.» (s. 127). Det er ikke uvanlig med innbilt skyld hvis man har vært til stede når noe fryktelig har skjedd, skriver Dyregrov (2013, s. 29). Nokokure bærer en skyldfølelse fordi hun føler at hun burde ha gjort noe for å stoppe det.

I tillegg representerer «broren» starten på flukten og starten på det usikre og skumle livet hun hadde i vente:

Før var alt sant, tenker hun. Før hadde jeg en ordentlig historie. Alt som skjedde var begripelig. Så måtte jeg flykte med soldaten, og verden gikk i stykker. Fortellingen min ble ødelagt og sannheten umulig å fortelle. Det strammer seg til under ribbeina, og hun kjenner kvalmen i magen og trykket i ganen igjen. Hvorfor valgte dere ham? hvisker hun. Hvorfor akkurat ham? (s. 58).

På den ene siden unngår Nokokure å «oppsøke» fortiden, ved at hun forsøker å fortrenge minnene og i stedet konsentrere seg om den oppdiktete fortellingen som hun forteller i

søknadsprosessen. På den andre siden virker det som at hun forstår at hun må prate om det for å komme seg videre, noe som kommer fram både før og etter hun har fortalt Odin om voldtekten. Hun finner en trygghet i å fortelle det til Odin, fordi han ikke dømmer slik menneskene gjør (s. 114). «Jeg er ferdig, tenker hun og ser på hesten på den andre siden av jordet. Jeg har sagt det høyt og nå skal jeg begynne å glemme» (s.151). Nokokures bevissthet over å si ting høyt for å bearbeide noe vanskelig, viser til romanens stadige tematisering av relasjonen mellom fortellers rolle i menneskers liv. I forlengelsen av det forteller det oss også noe om hvorfor skjønnlitteratur er viktig i skolen, og at det kan være verdifullt å bruke litterær samtale i et klasserom for å nærme seg et vanskelig tema.

Når Nokokure møter hesten Odin og den gamle mannen Gunnar, blir det litt lettere å håndtere de krevende omstendighetene. Hva de representerer og hvilken funksjon de har, er noe jeg har tatt opp tidligere i analysen. For å tilspisse dette opp mot empati er det interessant å undersøke hvordan Nokokures følelsesregister kan vekke vår empati. Får vi større forståelse for hennes valg, og klarer vi å leve oss inn i hennes livssituasjon? Det er tydelig at Nokokure har hatt det vanskelig. Keen sine funn viser at det er større sannsynlighet for å føle empati når det skjer noe trist (2007, s. 72). Til tross for at hun forsøker å fortrenge minnene og at fortellerinstansen ikke vier stor plass til følelser, vil jeg tro at man likevel kan oppleve empati med Nokokure på grunn av at alt hun har gjennomgått og gjennomgår.

Synsvinkelskifte

Hvilke øyne vi ser med er avgjørende for hvordan en fortelling oppleves og utformes, skriver Per Thomas Andersen i *Forstå fortellinger* (2019, s. 69). Det samme gjelder for hvilke følelser og tanker vi eventuelt får vite noe om. Synsvinkelen delegeres ofte til en karakter som deltar i handlingen, noe som begrenser hva vi får vite om andres synsvinkler og følelser (Andersen, 2019, s. 69). Synsvinkelen kan også skifte, som den gjør i *Sommer i Norge*, der synsvinkelen skifter fra kapittel til kapittel. I boka følger vi ikke bare Nokokure, men også ulike personer som er med på å avgjøre om hun får oppholdstillatelse eller ei. Annethvert kapittel omhandler Nokokures synsvinkel, og de resterende kapitlene tar for seg ulike aktører som arbeider med Nokokure og søknadsprosessen. De ulike synsvinklene fungerer korrigerende mot hverandre, da leseren også får innsikt i perspektiver fra ansatte i politiets utlendingsenhet, operasjonssentral, transittmottak og UDI, i tillegg til Nokokure. Det skiftende perspektivet gjør at vi får flere inngangsporter til å forstå hvor omfattende

flyktningbegrepet og prosessen er, og synsvinkelskiftet er i tråd med det Andersen (2019, s. 69) skriver om å belyse verden fra flere sider. Man får inntrykk av at de ansatte er slitne, overarbeidet og konstant stressa. Westberg påpeker dette i sin anmeldelse der hun skriver at «Hverdagen er heller ikke enkel for politimannen som må ta imot den skadde, unge jenta, miljøarbeideren på det overfylte transittmottaket eller den unge UDI-ansatte som til syvende og sist skal avgjøre skjebnen til Nokokure» (Westberg, 2017). Dette får fram det sårbare og menneskelige i også disse karakterene, noe som kan skape større forståelse for kompleksiteten av jobber tilknyttet flyktninger. Det skaper også forutsetninger for at leseren kan føle empati med dem.

Christine Mobakken er nyansatt i Utlendingsdirektoratet. I møte med Christine Mobakken får leseren innblikk i hvor krevende rollen med å bestemme hvem som får oppholdstillatelse eller ei, kan være. For Nokokure er det kanskje den viktigste dagen i hennes liv, men for Christine er det teoretisk sett en vanlig dag på jobben. Kvelden før intervjuet med Nokokure, er Christine fortvilet over å skulle avgjøre skjebnen til flyktninger basert på om hun tror på historien deres. En dårlig tolk eller dårlige spørsmål kan ha konsekvenser for utfallet. «Enten tror folk vi er nazier, eller så tror de vi er naive idioter» hulker Christine (s. 116). Hennes usikkerhet kommer også frem under intervjuet:

Hun ser på skjermen mens tolken oversetter og registrerer at hun har brukt intervjuguiden ordrett. Tenker at hun må tilpasse det mer. Finner frem guiden spesielt tilpasset EMA⁷-intervjuer, og ser at innledningen er formulert litt annerledes. Hun kjenner svetten renne fra armhulen og ned mot linningen. Klemmer armene inntil kroppen og retter ryggen (s. 119).

Christine er typisk flink-pike, og har pugget intervjuguiden hele helgen for å forberede seg til intervjuet. Intervjuet med Nokokure er hennes første EMA-intervju, og hun er tydelig nervøs. Setninger blir kronglete formulert og noen av spørsmålene er ikke så åpne som de burde være. I tillegg til svetten har hun hodepine, som legen har sagt er stressrelatert (s. 119). Det å identifisere oss med noen vi vanligvis ikke ville identifisert oss med, er ifølge Keen (2007, s. 74) et viktig aspekt av empati. Det vi får vite om Christine, viser et viktig aspekt ved det menneskelige, nemlig at også hun er sårbar.

Kjæresten til Christine, Morten, mener hun er for naiv. «Vi vet jo at de juger, og din oppgave er å avsløre det» (s. 107). Han mener de fleste er lykkejegere, og er uenig i den norske

⁷ Forkortelse for enslig mindreårig asylsøker.

flyktningpolitikken. Morten begrunner skepsisen utfra hans rolle som jurist, og er skeptisk til flyktningpolitikken. Dette fører til en diskusjon:

Herregud, stønner hun. – Mange ljuger jo for å bli trodd. Du aner ikke hvor mange grusomme fortellinger vi hører. Det er ikke alt de orker å fortelle oss engang. Og de flykter fra noe, Morten, mye mer enn til noe. Forresten så er faktisk halvparten av de som jobber hos oss jurister. Your kind (s. 107).

Morten mener at det er de mest ressurssterke flyktningene som kommer til Norge, ikke de svakeste (s. 107). I stedet for å bruke mange millioner på noen få flyktninger i Norge, synes han heller at midlene burde brukes i flyktningleirene. Det å få med Mortens stemme inn i diskusjonen, skaper et mangfoldig bilde på diskurser som angår i flyktningpolitikken. Men har du noen gang snakket med en flyktning, spør Christine utfordrende (s. 107). Christine peker på det menneskelige ved en flyktning, imens Morten snakker mer overordnet om politikken. Dette viser to relevante meninger, som også er høyst relevant i samtidens diskusjoner om flyktningpolitikk.

Et siste aspekt ved synsvinkel og fortellerperspektivet er utdragene fra UDI. Utdragene er tatt med i starten av hvert kapittel der synsvinkelen er rettet mot de ansatte. De forklarer hvilke rettigheter man har som flyktning, og sier blant annet at «mindreårige asylsøkere som kommer uten foreldre får en representant som skal passe på at rettighetene i asylprosessen blir ivaretatt» (s.92). Utdragene forklarer også begreper som er viktige for å forstå konteksten. For eksempel at «du er en enslig mindreårig asylsøker hvis du er under 18 år, kommer til Norge uten foreldre eller andre med foreldreansvar og søker beskyttelse (asyl) i Norge» (s.46). Ut fra det Andersen poengterer om å belyse verden fra flere perspektiver (2019, s. 69), kan man tolke det som at synsvinkelskiftet inviterer til en mer kompleks forståelse av søknadsprosessen som viser hvor vanskelig det er, både for Nokokure og for de som avgjør om hun får bli eller ikke. Fortellerperspektivet har betydning for fremstillingen av flyktninger, fordi det presenterer et mangfoldig bilde av hvordan det er å være flyktning, og hvordan det er å arbeide med flyktninger, når man både skal behandle en sak og et menneske. Dette skaper flere forutsetninger for å leve seg inn i andres perspektiver.

Intern og ekstern synsvinkel

Videre kan synsvinkelen inndeles i intern og ekstern synsvinkel. Andersen skriver at en ekstern fortelleposisjon også kan kombineres med en intern synsvinkel (2019, s. 71). I en slik blanding bruker fortelleren tredje person samtidig som man opplever verden fra en eller flere karakterers synsvinkel. Denne kombinasjonen finner vi i *Sommer i Norge*. Fortelleren er en

allvitende tredjepersonsforteller som veksler mellom å gå inn og ut av flere karakterer som deltar i handlingen. Dette skjer på systematisk vis i forbindelse med kapitelskifter, og Andersen omtaler det som et skiftende sentralperspektiv (2019, s. 73).

Keen peker på at indre representasjon av karakterens bevissthet og emosjonelle tilstand som støtter karakteridentifikasjon, kan bidra til empatiske opplevelser (2010, s. 69). I tillegg kan det åpne leserens sinn for andre, som videre kan endre holdninger man har fra før av. Gjennom synsvinkelskiftet i kapitlene blir vi kjent med flere karakterers bevissthet og emosjonell tilstand, i tillegg til hva de gjør og sier. Det skiftende perspektivet i kapitlene gjør at leseren får flere forutsetninger til å forstå hvordan ulike aktører i asylprosessen arbeider, og hvordan det er å være flyktning. Dette åpner opp for å få en flersidig forståelse av søknadsprosessen, da det viser hvor vanskelig det er, både for Nokokure, men også for de som avgjør om hun får bli eller ikke.

Bjørnstad tar i bruk narrative monologer, som deriblant Keen (2007, s. 96) hevder kan gi stor effekt på leserens respons. I en narrativ monolog er det gjerne fortelleren som plasserer scenen mens karakterens tanker vises slik at man kan forestille seg at karakteren tenker, selv om fortelleren fortsetter å snakke om karakteren i tredje person. Med det understreker Keen (2007, s. 96) at man må få et visst innblikk i karakterenes tanker. Også Drangeid mener at det å gi leseren inngang til karakterers tanker og følelser er et effektivt grep for å fremme empati hos leseren (2014, s. 34). Selv om det er en tredjepersonsforteller i *Sommer i Norge*, får vi tilgang til hovedpersonen Nokokures tanker og innblikk i hennes liv og valg. Effekten av dette blir et mer realistisk og troverdig bilde av henne, og kan åpne opp for at leseren i større grad får en affektiv relasjon til karakteren, noe som videre kan påvirke den empatiske evnen.

Ifølge Keen, er de fleste teoretikere enige i at fortellinger med ekstern synsvinkel trolig ikke inviterer til å vekke leserens empati (2007, s. 97). Den tradisjonelle fortellingsteorien antyder at intern synsvinkel er det som best kan fremme karakteridentifikasjon og leserens empati. Booth peker på boka *Jane Eyre* som ett av første verkene som beskrev verden gjennom hovedkarakterens egne øyne: "By showing most of the story through Emma's eyes, the author insures that we shall travel with Emma rather than stand against her" (Booth, 1983, s. 245). Ved en intern synsvinkel ønsker leseren at det går bra med karakteren man reiser med. Overført til *Sommer i Norge* følger vi Nokokures reise og får innsikt i hennes liv og valg, og leseren kan dermed oppleve å få empati for henne.

Fortellerinstansens påvirkning på hvem vi får empati med

For å finne ut om det er noen overordnede verdier eller holdninger som kommer til syne i *Sommer i Norge*, vil det å undersøke den implisitte forfatteren i verket være sentralt. I *The Rhetoric of Fiction* (1983) beskriver Booth hvordan fortellerinstansen kan påvirke leserens holdninger. Forfatteren kan til en viss grad velge sine forkledninger, men han kan aldri helt forsvinne fra teksten (Booth, 1983, s. 20). Mellom forfatter og leser er det et ujevnt maktforhold, der forfatteren hele tiden har mulighet til å velge hva som skal og hva som ikke skal fortelles. Han utdyper dette:

However impersonal he may try to be, his reader will inevitably construct a picture of the official scribe who writes in this manner – and of course that official scribe will never be neutral toward all values. Our reactions to his various commitments, secret or overt, will help to determine our response to the work (Booth, 1983, s. 71).

Leseren vil altså danne et bilde av forfatteren i teksten basert på de verdiene som utleveres, og det er dette Booth kaller for den implisitte forfatteren. Våre reaksjoner vil hjelpe oss med å forstå hvordan vi tolker verket. Videre skriver Booth at et verk umulig kan gi like stor vekt på alle karakterer, uavhengig av hva forfatteren selv mener (1983, s.78–79). Med det sagt, mener altså Booth at det ikke er mulig å lese med fullstendig upartiskhet. Ut fra det Booth skriver, kan det virke som at karakterfremstillingen i *Sommer i Norge* til en viss grad kan påvirke hvem man føler empati med og hvem man ikke føler empati med.

Siden fortellerinstansen har mulighet til å sentrere vår interesse, sympati og empati på noen karakter, har den samtidig mulighet til å legge føringer for at andre karakterer ikke får vår interesse, sympati og hengivenhet (Booth, 1983, s. 78–79). I romanen etterlater ikke fortellerinstansen noe rom for at vi skal føle empati for soldatene og menneskesmuglerne. Dette er mennesker Nokokure er redd for, og som har påført henne smerte. Soldater er aldri snille, forteller Nokokure til Odin. «De har øyne som sluker lys og hender som ødelegger alt de tar i» (s. 149). Også Terje Nansen ved Politiets utlendingsenhet har et dårlig inntrykk av soldater, og han vet at jenter ofte blir brukt som betaling under flukten (s. 232). Denne forståelsen gjør at Nansen mistenker at broren har utøvd vold mot henne, og han trekker slutninger om at det ikke er til Nokokures beste at han skal få oppholdstillatelse i Norge. På den måten legger fortellerinstansen flere føringer for å ikke utvikle empati for broren, de andre soldatene og menneskesmuglerne.

Det er interessant hvordan fortellerinstansen velger å beskrive Gunnar. Gunnar skiller seg ut fra andre sentrale karakterer ved at han bare beskrives gjennom dialog og andres perspektiver. Han har ikke egen stemme, og leseren må gjøre seg opp en mening av han basert på det andre uttrykker. Ved Nokokures første møte med Gunnar beskrives han som alkoholisert, fremmedfiendtlig og sinna, men når hun blir bedre kjent med han beskrives han som skjør, stakkarslig og ensom. Det blir de mer triste egenskapene ved han som blir sentrale, noe som nok kan påvirke vår oppfatning av han. Det er derfor overraskende når synsvinkelen skifter over til de ansatte i transittmottaket. Av de beskrives Gunnar som en alkoholisert mann, nærmere bestemt en «fyllik» (s. 211). Etter Nokokures første møte med Gunnar har fortellerinstansen lenge unnlatt å beskrive Gunnars alkoholinntak, og det kan nærmest oppleves som en slags oppvåkning eller påminnelse om at han fremdeles er en alkoholisert gammel mann. Likevel har Nokokures verdisyn kommet fram i størsteparten av boka, og medfølelsen for Gunnar trenger ikke nødvendigvis å brytes på grunn av deres oppfatninger. Dette viser at den implisitte forfatteren reiser sammen med Nokokure, og støtter hennes valg av bekjentskap.

En annet eksempel der verdisynet er fremtredende, er det lille innspillet om Noor, jenta Nokokure delte rom med i starten. De hadde ingen dialog sammen, men Noor skrev noen tegn på veggen før hun ble sendt videre. Tegnene er et mysterium for Nokokure, og hun klarer ikke å slå seg til ro med å ikke vite hva som står. For hva om det er en viktig beskjed? (s. 24). Det blir hengt opp et maleri for å dekke over tegnene. I august, to måneder senere, ser Nokokure igjen tegnene idet en maler skal male over veggen. Maleren har utenlandsk bakgrunn, og forstår hva tegnene betyr: «Et menneske blir menneskelig gjennom andre personer. Vi trenger hverandre. Ubuntu er en måte å tenke på, forklarer han. – En måte å leve på. Det handler om å ta vare på hverandre» (Bjørnstad, 2017, s. 225). Begrepet oppsummerer på en måte bokas verdisyn. Gjennomgående i handlingen kan man lese hvor viktig det er å ha andre, noe som kan tolkes som at fortellerinstansen ønsker å påvirke oss til å forstå at vi trenger hverandre.

Oppsummering av første del

I analysens første del har jeg undersøkt hvordan form og innhold virker sammen. Ved å analysere og tolke en litterær tekst som *Sommer i Norge*, har jeg forsøkt å avdekke hvordan de litterære virkemidlene og de signalene teksten gir, virker sammen og utgjør en tematisk helhet. Virkemidler som sammenlikninger, tilbakeblikk og frampek har blitt tatt opp til

diskusjon, i tillegg til viktige karakterer og tematikk. Fortellerinstansen og synsvinkelskifte har også vært relevant å fremheve for å undersøke hvorvidt det kan ha noe å bety for hvilke følelser vi kan oppleve underveis og etter lesing. Sett i sammenheng, ser man at bokas form og innhold virker sammen og utgjør at vi mer eller mindre ubevisst kan utvikle medfølelse eller empati for de vi «reiser sammen» med i romanen. I dette tilfelle vil jeg påstå at det vil være mulighet for å utvikle empati for Nokokure, Gunnar og Christine Mobakken, som alle har sine utfordringer.

ANALYSE DEL 2: HVORDAN KAN MAN BRUKE *SOMMER I NORGE* I NORSKUNDERVISNINGEN, MED FORMÅL OM Å FREMME EMPATISK UTVIKLING?

I denne delen av analysen undersøker jeg hvordan man kan bruke romanen i klasserommet. Her vil jeg først drøfte hvorvidt empatisk utvikling kan være en verdi å arbeide med, med utgangspunkt i det fagfornyelsen og norskfaget generelt vektlegger. Ungdomsskoleelever vil være målgruppen for det didaktiske opplegget, og jeg vil derav ta utgangspunkt i kompetansemål etter 10. trinn. Deretter vil jeg gjøre rede for og drøfte ulike didaktiske tilnærminger til boka, med formål om å stimulere elevenes empatiske evne. For Drangeid er lesing en ting, og undervisningens virkning noe annet, idet han skriver at «Det er først og fremst i samvirket mellom litterær lesing og undervisning at det store potensialet for endring og utvikling ligger» (2014, s. 36). Dette peker på at de arbeidsmetodene vi vektlegger i undervisningen, kan ha utfall for den empatiske utviklingen. I denne avhandlingen vil det didaktiske forslaget vektlegge litterær samtale og tekstbasert skriving som mulige arbeidsmåter for å vekke og dyrke elevenes empatiske evne.

Fagfornyelsen

I august 2020 ble den nye læreplanen gjeldende, der innholdet ble fornyet i tillegg til at ny overordnet del erstattet den generelle delen av læreplanverket. Nytt i læreplanen er kjerneelementer og tverrfaglige temaer. I overordnet del beskrives de tverrfaglige temaene nærmere: «De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Videre står det at elevene skal utvikle sin kompetanse ved å få innsikt i dilemmaer og utfordringer i temaene. De skal arbeide med relevante problemstillinger, og gjennom samarbeid og kunnskap skal de lære hvordan en kan finne løsninger og se sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). For å tilspisse oppgaven mot problemstillingen, velger jeg å forholde meg til temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. I tillegg vil jeg vektlegge kjerneelementet *tekst i kontekst*.

Hvordan spesifiseres så de tverrfaglige temaene i norskfaget? I norsk skal *folkehelse og livsmestring* utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Disse ferdighetene skal gi elevene grunnlag for å uttrykke egne erfaringer, tanker og følelser, noe som er nødvendig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Det fremkommer altså eksplisitt i læreplanen at det er viktig å uttrykke følelser, og dette styrker oppgavens problemstilling som tar sikte på empatisk utvikling.

Å lese skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde, og følgelig bidra til identitetsutvikling og livsmestring. For å forberede elevene til å delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser, skal det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* være med på å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan uttrykke egne tanker og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Ved å arbeide kritisk med tekster og ytringer opptrenes elevenes evner til å tenke kritisk, i tillegg til at de lærer å håndtere meningsbrytninger via diskusjon, dialog og refleksjon. Videre i læreplanen nevnes skjønnlitteratur og sakprosa, to verktøy som gir innblikk i andre menneskers utfordringer og livssituasjon. Skjønnlitteratur og sakprosa kan stimulere utvikling av toleranse, forståelse og respekt for andre synspunkter og perspektiver, noe som legger grunnlag for et godt og konstruktivt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3–4).

De tverrfaglige temaene tar altså utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og er en del av opplæringens kompetansebehov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Hvordan elevene skal arbeide fremstilles veldig åpent, men både i temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* nevnes skjønnlitteratur som et verktøy for å nærme seg opplæringens formål. De tverrfaglige temaene åpner altså opp for å bruke romaner som *Sommer i Norge* i undervisningen.

Skjønnlitteraturens rolle i norsk

Norskfaget skal gi litterære opplevelser, og lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene muligheter til å reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette kommer fram i flere deler av læreplanen. I kjerneelementet *tekst i kontekst* presiseres det at elevene skal lese tekster for å bli engasjert, undre, oppleve, lære og få innsikt i tanker og livsbetingelser til andre mennesker. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur, og tekstene skal knyttes til elevenes samtid og til en kulturhistorisk kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Tradisjonelt har skjønnlitteraturen hatt en sentral og selvsagt del av norskfaget. Med Kunnskapsløftet ble kanon tatt bort fra læreplanen, og det ble ikke lengre selvsagt hvilke tekster elevene skulle lese i opplæringen. Et mål ved å fjerne kanon, var å få en mer inkluderende skolelitteratur. Det ble nå opp til læreren hva elevene skulle lese om, noe som skapte større frihet til den enkelte lærer. Samtidig ble denne friheten nok også oppfattet som krevende og overveldende. I artikkelen «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?» (2020), presenterer professor i norskdidaktikk, Marte Blikstad-Balas, og stipendiat i norskdidaktikk, Ida Lodding Gabrielsen, sine funn fra deres observasjoner av 178 norsktimer i 47 ulike klasserom. Ett funn er tendensen til at elevene velger skjønnlitteratur når det er snakk om individuell lesing, mens ved felles undervisning overlates valget til lærebokforlagene (2020, s. 96). Å arbeide med romaner i klasserommet krever forberedelse og planlegging av læreren, og i et hektisk arbeidsliv kan det nok være fristende å bruke noe som andre også har brukt. Lærebokforlag har ofte elevoppgaver eller støtteark til lærerne, noe som i en hektisk hverdag kan gjøre det enklere å velge dette. Hensikten med denne besvarelsen er ikke å bestemme hva som er riktig eller galt med dette. I lys av min problemstilling anser jeg imidlertid det å inkludere et verk som ikke typisk er brukt i undervisningen, som en spennende innfallsvinkel for norskfaget og den nye læreplanen.

Elevene møter skjønnlitteratur i ulik grad utenfor skolen, og Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020, s. 95) påpeker at det derfor er på høy tid å stille spørsmål rundt hvilken litteratur elevene møter på skolen. Blikstad-Balas og Gabrielsen stiller seg undrende til at det ikke tas utgangspunkt i flere felles leseopplevelser av romaner:

Det at vi, når vi går inn i en tilfeldig valgt uke med norskundervisning i nesten femti forskjellige klasser, ikke finner tegn til at elevene leser og diskuterer romaner med hverandre, tyder på at elevene i liten grad får mulighet til å gå i dybden og delta i et tolkningsfellesskap der en sammen leser mellom linjene og tolker litterære verk (Blikstad-Balas & Gundersen, 2020, s. 95).

Her uttrykker de en skepsis over norskundervisningen, og savner et større delaktig tolkningsfellesskap for å samtale om tekster man har lest. Uten mulighet til å gå i dybden og delta i et tolkningsfellesskap, kan det bli store forskjeller på hvilke litterære opplevelser og erfaringer elevene får (2020, s.95). Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020, s. 96) stiller seg håpefulle til at kjerneelementet *tekst i kontekst* kan utfordre denne tendensen, da det vektlegger betydningen av å lese med ulike formål og snakke om tekster man har lest sammen. Det at Blikstad-Balas og Gabrielsen mener at elevene burde få flere

fellesopplevelser av komplekse hele verk, viser at det kan være aktuelt å rette søkelys på hvordan man kan behandle et verk i plenum.

Skal analyse være en del av det skjønnlitterære arbeidet i skolen, eller kan dette ødelegge for elevenes estetiske opplevelse av teksten? Det har vært, og er fremdeles, store diskusjoner rundt hvordan man skal behandle skjønnlitteratur i skolen. Særlig på 70- og 80-tallet var romantikkens idealer fremtredende, der barnets utvikling skulle skje uforstyrret (Skarðhamar, 2011, s. 15). Ulla Lundqvist er en av de som har utfordret denne oppfatningen, og i boka *Litteraturundervisning* (1984) stiller hun seg kritisk til det å kun benytte seg av fri lesning i skolen. Blant annet argumenterer hun for at for at elevene trenger undervisning i litteratur, og at oppfølging av elevenes lesing er en viktig del av læreprosessen (1984, s. 11–12). Denne forståelsen er også fremtredende i nyere tid. I kapitlet «Litterær lesekompetanse – for elever og lærere» fra boka *Inn i teksten – ut i livet* (2007), skriver Elise Seip Tønnesen at

Ved å pendle mellom innlevelse og en mer distansert refleksjon, åpner leseren for at teksten kan tale umiddelbart til følelsene og samtidig bearbeides i bevisstheten og sette mer varige spor. Det er denne kombinasjonen som gjør at litteraturlesing kan gi estetisk erkjennelse, en unik form for erfaring og innsikt som hører kunsten til (Tønnesen, 2007, s.189).

Dette kan tolkes som et innskudd for at litterær analyse i skolen fremdeles er aktuelt. Også Skarðhamar (2011, s. 17) har tro på at elevenes litteraturkompetanse kan videreutvikles ved å bearbeide og oppfølge tekstene de møter på, og dette er basert på hvordan hun forstår begrepet analyse. I lys av dette, kan man tolke Tønnesen og Skarðhamar som at de ser flere positive muligheter ved et grundig arbeid med skjønnlitteratur.

Passer *Sommer i Norge* inn i norskundervisningen?

I kapitlet «Den samtidsrealistiske ungdomsromanen» fra *Ungdomslitteratur – Ei innføring* (2014), peker Solbjørg Tormodsdotter Nes på typiske trekk ved den samtidsrealistiske ungdomsromanen. For det første må fremstillingen være innenfor samtidens forståelse av virkeligheten, slik at leseren aksepterer at dette faktisk kunne hendt (2014, s. 30). Ett funn fra analysen er at romanen har et realistisk språk, og ifølge Nes er dette med på å forsterke troverdigheten. I tillegg fremstår handlingen i *Sommer i Norge* som troverdig i forbindelse med samtiden. Det å finne sin egen identitet er også et typisk trekk for sjangeren. Nes (2014, s. 31) trekker fram at hovedpersonen ofte er en ung jeg-forteller, som møter på utfordringer, kriser og motgang i sin identitetsreise. Overført til romanen er Nokokure på en komplisert identitetsreise, der hun på den ene siden må fortelle en konstruert identitetsfortelling for å bli

værende i Norge, og på den andre side må fortelle seg selv hvem hun egentlig er, for å ikke «miste seg selv».

Romanens aktualitet og tematikk gjør at den egner seg til undervisning i norsk på ungdomsskolenivå. Et kompetansemål i norsk etter 10.trinn er at elevene skal «Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). I tillegg til at boka har et høyst relevant tema for vår samtid i forhold til flyktningkrisen, er det også andre trekk som gjør at man kan plassere *Sommer i Norge* i sjangeren samtidsrealistisk ungdomsroman. Ut fra læreplanens delmål og det Nes karakteriserer som samtidsrealistiske ungdomsromaner, kan man tolke det dithen som at *Sommer i Norge* kan være et relevant tilskudd for norskundervisning på ungdomsskoletrinn.

Boka kan også være aktuell i forbindelse med et tverrfaglig prosjekt innen norsk, samfunnsfag og KRLE. Tverrfaglig samarbeid kan være med på å tilføre en overført verdibetydning av romanen i andre fag. I samfunnsfag skal temaet *demokrati og medborgerskap* bidra til at elevene lærer å tenke kritisk og klarer å sette seg inn i ulike perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Ett av kompetansemålene er at elevene skal vurdere på hvilken måte ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan ensrettede kilder eller manglende kilder kan prege vår forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Hvordan *Sommer i Norge* presenterer et samfunnsfaglig tema som flyktninger, er et eksempel på en kilde elevene kan vurdere og reflektere over. Et mer politisk aspekt kommer også fram idet elevene skal «beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Lover og regelverk som er aktuelle i Nokokures søknad, kan være et praktisk og forståelig eksempel på det politiske systemet for flyktninger som søker oppholdstillatelse i Norge.

I KRLE skal elevene utforske andres perspektiv og identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger tilknyttet menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* handler i KRLE om å delta i etisk refleksjon og øve på å innta ulike perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Litterær samtale kan være en plattform for etisk refleksjon, og i det didaktiske opplegget legger jeg opp til flere muligheter for å innta ulike perspektiver. I tillegg skal elevene «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn»

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s.8). En del av mangfoldet inkluderer mennesker som har reist på flukt. Ved å få innsikt i Nokokures liv og andre som arbeider med søknaden hennes, får vi innsikt i en rekke etiske problemstillinger. Det å identifisere og drøfte problemstillinger tilknyttet romanen, kan bringe fram en rekke diskusjoner.

I lys av læreplanen og teori fra Nes, er det altså en rekke elementer som tilsier at *Sommer i Norge* kan brukes i undervisning på ungdomsskolen. For å utdype dette og rette søkelys mot hvordan man kan arbeide med romanen, vil jeg gå nærmere inn på hvordan boka kan ha betydning for å utvikle elevenes empatiske evne i skolen. Først igjennom litterær samtale, og dernest ved tekstbasert skriving. Aller først vil jeg kommentere noen didaktiske betraktninger som vil være viktig å ha tenkt igjennom før undervisningen.

Didaktiske betraktninger

Det er noen mulige utfordringer knyttet til det å behandle en bok felles i klasserommet som er viktig å kommentere. En typisk utfordring er at man på forhånd ikke vet om hele elevgruppen kommer til å like boka. Hennig (2012, s. 62) skriver at det vil være vanskelig å danne seg en forestillingsverden og samtale om ei bok dersom man opplever den som lite forståelig og fengende. Det å finne gode tekster er en viktig utfordring som læreren jevnlig skal tenke over, presiserer Hennig (2012, s. 63). Jeg vil skyve inn en oppfølgende kommentar om at det også er viktig å finne gode argumenter til hvorfor *Sommer i Norge* kan være appellerende til alle, blant annet ved å få fram at det er en ungdomsrealistisk samtidsroman med viktig tematikk. For å tilpasse og motivere hele elevgruppen, vil det være hensiktsmessig å ta i bruk ulike spørsmålstyper og arbeidsmåter.

I norsk skal læreren legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). En utfordring er at nivået vil være varierende, og for noen kan det å lese en hel bok virke svimlende. For å komme igjennom en hel roman bør både lesing på skolen og hjemme inkluderes. I kapittelet «Litteraturundervisning» anbefaler Marthe Moe å gi elevene tid til å lese og fordype seg i romaner ved å innføre leseprosjekter som strekker seg over en lengre periode (2014, s. 197). Man kan for eksempel ha delmål der elevene skal lese et bestemt antall sider i løpet av ei uke, og slik får man elevene nokså samstemte. Tidsaspektet kan også være utfordrende for læreren med tanke på alt som skal gjennomgås i løpet av et semester, men ved god planlegging kan romanlesing være et

supplement til flere av kompetansemålene i læreplanen. I tillegg kan tverrfaglige prosjekter over en lengre periode rettferdiggjøre tidsbruken, da romanen kan dekke kompetansemål innen flere fag, ikke bare norsk.

Et didaktisk aspekt ved en litterær samtale er at det å utlevere sine egne meninger foran klassen kan oppleves som veldig skummelt. En litterær samtale innebærer et sosialt aspekt, og det å uttale seg «feil» kan oppleves skamfullt fordi våre meninger om fiktive karakterer sier noe om hvem vi er (Keen, 2007, s. 77). Et samtalemiljø som legger til rette for at diskusjon og dialog kan skje, vil ifølge Hennig (2017, 162) være en viktig faktor for at elevene føler seg trygge nok til å dele sine meninger. Hennig skriver videre at elevene må lære seg å sette pris på hverandres perspektiver, og få hjelp av læreren til hvordan de selv kan få mer innsikt i teksten, de andre og seg selv (2017, s. 163). Både læreren og elevene skal altså stilles ansvarlige for å utvikle en god litterær samtale. Moe (2014, s. 196) anbefaler å la elevene samtale i par før man tar innspillene i plenum, da mange elever kan føle at det er tryggere å utlevere meninger basert på to. Læreren kan velge hvem som skal svare, og har da mulighet til å også velge de som vanligvis ikke rekker opp hånda. Slik kan alle involveres i samtalen (2014, s. 196).

Det som kan gjøre det særlig vanskelig å behandle romanen i klasserommet, er om noen elever selv har vært på flukt. På lik linje med at Nokokure har hatt en traumatisk flukt, er det ikke urimelig å tenke at også noen elever har hatt det. Hvordan håndterer man dette? Ella Cosmovici Idsø og Thormod Idsø redegjør for traumesymptomer i boka *Psykisk helse i skolen* (2016, s. 113–114). Traumesymptomer som påtrengende minner kan utløses av noe i omgivelsene som minner om det som har skjedd, og det å samtale om Nokokures flukt kan minne om egne opplevelser. Dersom eleven i tillegg har utviklet vedvarende unngåelsesatferd, kan det å bli minnet om traumene være svært belastende for eleven. Som lærer må man vurdere om man faktisk kan behandle romanen basert på elevgruppen, og da i hvilken grad. (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 113–114).

Læreren har samtidig en unik mulighet til å identifisere og hjelpe traumatiserte barn til å få den oppfølgingen de har behov for (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 119). En presisering er at læreren ikke skal være en terapeut, men et samarbeid med relevante instanser vil være viktig for å inkludere prinsipper i klassemiljøet som kan gi terapeutisk effekt. Det å øke antallet trygge og sunne relasjoner rundt den traumatiserte, vil være den viktigste hjelpen barnet kan få. Ifølge

Dyregrov (2013, s. 128) kan det være nyttig å bruke fortellinger for å uttrykke følelser og meningsskaping, og han viser til skriveoppgaver som en måte å arbeide med traumer: «Bruk av dagbok, stiloppgaver og setningsutfylling har en viktig plass i hjelpen til barn, og har vært nyttet av lærere og andre voksne for å hjelpe barn i etterkant av traumatiske hendelser» (Dyregrov, 2013, s. 128). Skrivning kan gi uttrykk for tanker og følelser man har undertrykt i en lengre periode, noe som kan ha en terapeutisk effekt.

Det vil være utfordrende å vurdere om elevene har utvidet horisonten og perspektivene sine, og om de har lært noe om seg selv og verden, skriver Hennig (2017, s. 216–217). Som vi har sett hos tidligere representerte forskere, vil det være vanskelig å vurdere om romanlesingen kan endre og utvikle elevenes empatiske evne. For elevene kan det være komplisert å sette ord på så store spørsmål, og svarene fra den litterære samtalen og skriveoppgavene kan være vanskelig å vurdere ut fra om de har utviklet empatievnene. Når vi velger hva som skal vurderes, anbefaler Hennig å ta utgangspunkt i konteksten. Det innebærer at vi må tenke over hvilke tekster det er snakk om, hva man som lærer verdsetter i arbeidet og hva slags elever vi har med å gjøre. Vurderingen bør skje over tid, for å i større grad kunne observere om elevene utvikler seg til å bli mer reflekterte lesere (2017, s. 216–217).

Oppsummert vil det altså være en rekke didaktiske hensyn man må forholde seg til. På en måte kan man si at det opplegget jeg nå vil presentere er tiltenkt en «perfekt» klasse i den grad at alle skal lese romanen, bidra i litterær samtale og skrive oppgaver basert på den. Som jeg har drøftet i denne delen, er jeg likevel klar over at det i realiteten kanskje ikke vil være like lett å gjennomføre. Det å kjenne elevgruppen sin vil være viktig når man skal vurdere om man kan bruke romanen, og i så fall hvordan man kan bruke den. I det følgende vil jeg presentere hvordan litterær samtale og tekstbasert skrivning med utgangspunkt i *Sommer i Norge*, kan anvendes i undervisningen. Arbeidsmetodene vil inneholde flere forslag, med hensikt om å tilpasse undervisningen slik at elevene kan oppleve mestring på den måten som fungerer best for den enkelte.

Litterær samtale

Det finnes mange måter å jobbe med litteratur i klasserommet, men jeg vil vektlegge litterær samtale som en mulighet for å vekke og dyrke elevenes empatiske evne. Det gjenstår å se om empatisk utvikling kan oppnås ved å bare lese, eller om det trenger en kombinasjon av lesing

og etterarbeid, skriver Keen (2007, s. 91). Samtidig skriver hun at det å lese uten påfølgende diskusjon, skriving eller lærerveiledning, kanskje ikke gir de samme resultatene som et opplegg som faktisk inkluderer diskusjon, skriving og veiledning fra læreren (2007, s. 91). Man kan tolke Keens kommentar som at hun er håpefull til at det ligger et potensial for utvikling og endring ved videre arbeid med skjønnlitteratur. Med utgangspunkt i dette, kan litterær samtale være en hensiktsmessig metode for å undersøke hvordan *Sommer i Norge* kan brukes for å fremme empatisk utvikling.

Som jeg tidligere har gjort rede for, er et av formålene ved det tverrfaglige emnet *folkehelse og livsmestring* i norsk å utvikle elevenes muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Litterær samtale kan være et praktisk eksempel på hvordan man kan utvikle denne ferdigheten. I sin anmeldelse peker Westberg på hvorfor *Sommer i Norge* egner seg til en litterær samtale:

Til tross for den ubehagelige vissheten om at dette er noe mennesker opplever daglig, sitter man allikevel igjen med en følelse av håp på slutten. Denne optimismen gjør også boken til et godt utgangspunkt for samtale om den høyst aktuelle flyktningpolitikken, solidaritet og medmenneskelig ansvar generelt (Westberg, 2017).

Romanen kan altså være aktuell å samtale om på grunn av samtidens problemer og behov. Vi trenger å lese om andre fordi vi ikke har levd nok, som Nussbaum forklarer det (1990, s. 48). Andersen (2019, s. 18) lener seg på Nussbaum idet han ser på skjønnlitteratur som et øvingsområde til den virkelige verden. Overført til *Sommer i Norge*, kan boka gi innblikk i andre menneskers liv enn dem man vanligvis ville vært med. Nokokure har ankommet Norge som flyktning, og ved å bli kjent med henne kan leseren få mulighet til å forstå, anerkjenne og respektere hennes liv, behov og følelser.

Litterær samtale er ikke et mål i seg selv, men heller et middel for å utvikle elevenes kompetanse og faglighet (Hennig, 2012, s. 63). I lys av oppgavens problemstilling, vil hensikten med en litterær samtale om *Sommer i Norge* være at den skal bidra til å dyrke elevenes empatiske evne. Skjønnlitteratur kan ifølge Andersen (2019, s. 14) utvikle det empatiske individet. I lys av problemstillingen vil det didaktiske opplegget ta utgangspunkt i at en litterær samtale om romanen kan være en måte å stimulere empatieevnen på.

Det vil være gjennomgående viktig å gjøre elevene bevisste over hvorfor de skal sitte og snakke om *Sommer i Norge*. Uten denne bevisstheten vil det være vanskelig å forme

engasjerende samtaler som går dypt inn i tekstene (Hennig, 2012, s. 64). For at elevene skal få større tekstforståelse gjennom samtale, bør læreren ifølge Skarðhamar (2011, s. 110) ha gransket teksten nøye, noe jeg vil påstå at jeg har gjort ved å først foreta en litterær analyse av verket. Slik er læreren i større grad forberedt på hvordan hun skal stille spørsmål og føre samtalen videre til et mål, som i mitt tilfelle handler om å vekke og dyrke elevenes empatiske evne. For å bringe samtalen inn mot empati, kan man starte med å samtale om hvilke følelser boka har vekket hos elevene. Den empatiske evnen er ifølge Andersen (2019, s. 14) den viktigste evnen man kan utvikle i skolen, og for å arbeide med denne utviklingen vil det være viktig å snakke om episoder fra boka som kan ha utløst følelsesreaksjoner fra elevgruppa.

Et av kompetansemålene etter 10. trinn i norsk går ut på å «Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). I en litterær samtale vil jeg påstå at det er mange muligheter til å både utforske og reflektere over dette. Som tidligere nevnt, kategoriserer Skarðhamar (2011) tre typer spørsmål man kan ta utgangspunkt i under en litterær samtale. Ved å ta utgangspunkt i disse, vil jeg i det følgende presentere et forslag til hvordan man kan bruke boka i klasserommet, der jeg vil undersøke muligheten til å vekke og utvikle elevenes empatiske evne. Hva bør man vektlegge? Hvordan kan man vite om elevene opplever empati med karakterene? Kan en litterær samtale i det hele tatt føre til at elevene får stimulert sin empatiske evne? Dette er ikke noe jeg kan fremlegge bevis for, men jeg vil likevel undersøke hvordan man kan samtale om boka med mål om å dyrke og fremme empatiutvikling.

Identifikasjonsspørsmål

Skarðhamar (2011, s. 81) anbefaler å starte samtalen med spørsmål som binder leseren og teksten sammen. Identifikasjonsspørsmål appellerer til følelser og engasjement, og hensikten er å få en nærrere relasjon til teksten. I tabellen under har jeg listet opp eksempler på identifikasjonsspørsmål som kan skape en relasjon til romanen.

Identifikasjonsspørsmål	Begrunnelse
Vil du beskrive deg selv som omsorgsfull? Kommer du på noen mennesker eller dyr som du bryr deg ekstra mye om?	Det kan være en god start på samtalen å stille spørsmål som knytter forbindelsen mellom leseren og teksten, skriver Skarðhamar (2011, s. 81). Bakgrunnen er at ved å starte med spørsmål som omhandler

	en selv, vil det være lettere å senere vende spørsmålene inn mot bokas innhold.
Har du eksempler fra ditt liv, der du følte deg helt alene? Hvordan føltes det, og hvordan gikk det?	Spørsmålet støtter det tverrfaglige temaet <i>folkehelse og livsmestring</i> , ved at elevene skal få mulighet til å gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).
Hvis du var like ensom som Nokokure, tror du at du ville likt å ha en hest eller et annet dyr å stelle og prate med? Forstår du hvorfor hun gjør det?	Det siste spørsmålet henter til om elevene har utviklet medfølelse for Nokokures oppførsel og handlinger, og kan gi en pekepinn på om elevene deler en viss form for empati med henne.

Tabell 1.1. – Identifikasjonsspørsmål

Sett utenfra vil kanskje Nokokure være en person elevene først tenker er vanskelig å identifisere seg med. Hun har ankommet Norge som flyktning, har en dramatisk forhistorie som kan være fjernt fra elevenes egne opplevelser, snakker lite norsk og bor på et mottak. Når det er sagt, kan Nokokure likevel vise seg å ha egenskaper og ferdigheter som også elevene kan identifisere seg med. For eksempel er hun omsorgsfull, glad i dyr og liker å være aktiv, og dette kan være egenskaper som også elevene kjenner seg igjen i. I tillegg til fellesegenskaper, kan også situasjoner og følelser Nokokure opplever og føler, appellere til elevenes egne erfaringer. En slik form for identifisering kan innby til empati (Keen, 2007, s. 68). Det siste spørsmålet viser til Nokokures og elevenes følelser og erfaringer. Et håp med identifikasjonsspørsmålene er at elevene skjønner at de har flere fellestrekk med henne. Som Nussbaum skriver:

Litteraturens viktigste bidrag til samfunnsborgerens liv, er dens evne til å gjøre vår ofte sløve og avstumpede forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår og når det gjelder tanker og følelser (Nussbaum, 2016, s. 56 – 57).

Her hevder Nussbaum at vi kan bli mer mottakelig for mennesker som er ulike oss selv ved å lese om deres liv. Hvilken erfaring og evne man har til å leve seg inn i en annens liv, vil spille en rolle for om man føler medfølelse med noen karakterer i boka (Keen, 2010, s. 68).

I forbindelse med Keens forskningsresultater, antyder hun at empatisk respons fremkommer hyppigere når karakteren og situasjon appellerer til mer negative følelser (Keen, 2007, s. 72).

I plenum vil det være interessant å spørre elevene om de leste noe de syntes var trist, urettferdig, slemt eller lignende. Som vi så i første del av analysen, er det flere situasjoner i Bjørnstads verk som kan appellere til negative følelser. Dersom elevgruppa synes det er vanskelig å komme med konkrete eksempler, kan læreren utdele noen pekepinner, det Skarðhamar omtaler som nøkler (2011, s. 79). For eksempel kan man rette søkelys på episoden der Nokokure beskriver fluktreisen, når Christine må rettferdiggjøre jobben sin overfor samboeren og når Gunnar gråter da han får beskjed om at Nokokure har fått oppholdstillatelse. Slike konkrete eksempler kan gjøre det enklere for elevene å få samtalen i gang.

Refleksjonsspørsmål

Identifikasjonsspørsmål åpner altså opp for at elevene kan dele egne erfaringer. Det kan være en fin inngang til romanen, men må også begrenses til en viss grad. Hennig (2012, s. 63) fremhever at det skal være åpent for noen digresjoner i løpet av samtalen, men at elevene vil lære lite om verket dersom digresjonene tar for stor plass. For å opprettholde engasjementet tilknyttet boka, er det viktig at elevene ledes tilbake til teksten, noe man kan gjøre ved å stille refleksjonsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 82). Refleksjonsspørsmål i samtalen kan være med på å avdekke hva teksten uttrykker og hvordan den uttrykker det, altså tekstens innhold og form (Skarðhamar, 2011, s. 82). For å rette samtalen nærmere et analytisk perspektiv av romanen, kan man stille følgende refleksjonsspørsmål:

Refleksjonsspørsmål	Begrunnelse
Hvorfor gråter Gunnar når Nokokure viser brevet som bekrefter at hun har fått oppholdstillatelse?	Spørsmålet fremhever en viktig del i fortellingen, nemlig at Gunnar viser at han bryr seg om Nokokure. Skarðhamar (2011, s. 82) skriver at refleksjonsspørsmål skal lokke fram resonnement, og elevene skal få øving i å lese oppmerksomt og å beskrive og forklare karakterers utsagn og handlemåte. Svarene kan gi læreren en pekepinn på hvorvidt elevene mestrer dette.
Tror du Gunnar bryr seg om Nokokure? Hva tilsier at han gjør det?	Igen får elevene reflektere over handlingen og trekke resonnement. Refleksjon har en

	stor rolle i norskfaget, og dette ser man blant annet i kjerneelementet <i>tekst i kontekst</i> , der elevene skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).
Hvilke virkemidler i teksten får deg til å trekke den slutningen?	Samtalen rettes mot et ferdighetsmål i læreplanen, som sier at elevene skal bruke fagspråk og argumentere saklig blant annet i samtaler og diskusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

Tabell 1.2. – Refleksjonsspørsmål

Et utgangspunkt for en reflektert diskusjon kan være å starte med de nevnte spørsmålene. Som man ser, vender spørsmålene inn mot innhold og form fra *Sommer i Norge*. Dette støtter opp mot hvordan Nussbaum (1990, s. 8) og Booth (1988, s. 201) forstår samspillet mellom de to delene av en tekst. Det å ta i bruk fagspråk er relevant med tanke på å løfte samtalen til formnivå, og en måte å gjøre det på er å undersøke virkemidler i boka. I første del av analysen fremhevet jeg virkemidler som kan trigge empatievenen, og disse kan med fordel løftes frem i undervisningen. Samtale om virkemidler kan være et fint øvingsrom for å få bedre forståelse av hvilken effekt virkemidler tilfører språket. Det er også i tråd med nykritikkens fokus på nærlesing, som konsentrerer seg om detaljer i teksten (Skarðhamar, 2011, s. 111).

En måte å tilspisse samtalen mot det problemstillingen spør etter, er å rette søkelys mot hvilke karakterer elevene opplever å få empati med. I tråd med nykritikkens retningslinjer kan man undersøke teksten, og finne eksempler på hva som har vekket elevenes følelsesregister. Retoriske virkemidler er ifølge Drangeid (2014, s. 34) det som skaper motivasjon til narrativ empati, og det vil derfor være sentralt å behandle noen virkemidler fra boka. Med tanke på hva som var interessant å undersøke i forbindelse med teori og problemstillingen i første analysedel, analyserte jeg blant annet tilbakeblikk, sammenlikninger og frampek. Disse virkemidlene behandler teksten som form, og er noe som også ungdomsskoleelever kan undersøke.

Lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene mulighet til å reflektere over verdier og moralske spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Episoden der Gunnar ser brevet til Nokokure

kan være interessant å se på i forhold til verdier og moralske spørsmål. Fremmedgjøring av flyktninger er nok ikke et ukjent fenomen for elevene. De fleste har nok hørt om noen med en slik tankegang, og kanskje har de det selv. I så fall kan man til en viss grad identifisere seg med Gunnar. Hans utvikling er et godt eksempel på at det er mulig å skifte mening. I starten beskrives han som en bitter og ensom mann, men han blir mildere og hyggeligere etter hvert. Karakteren er viktig i boka fordi den viser hvordan man kan forandre synspunkt ved å få mer kjennskap til ukjente forhold. Gunnar viser en stor utvikling, og i forbindelse med hvordan karakteren kan brukes for å fremme empatiutvikling, kan et forslag være å reflektere over hans utvikling. Kanskje har man selv hatt fordommer overfor noen, for så å bli positivt overrasket? Her kan en litterær samtale åpne opp for flere interessante innslag, og refleksjonsspørsmål kan aktivisere elevenes evne til å sette seg inn i det fremmede.

Overføringsspørsmål

Noen elever vil kanskje oppfatte det som meningsløst å bruke lang tid på samtale om ei bok. En måte å gjøre elevene bevisste på hvorfor det er viktig, som Hennig (2012, s. 64) anbefaler å gjøre kontinuerlig, er å vende samtalen over til hvilken verdi det har for oss i overført betydning. Flyktningtematikken er en del av vår samtid, og det gjør at det er høyst relevant å behandle temaet i skolen. Etter å ha lest boka om Nokokure vil nok elevene sitte igjen med flere tanker rundt flyktninger, og overføringsspørsmål vil føre fiksjon og virkelighet i en nærmere sammenheng (Skarðhamar, 2011, s. 83). Ikke minst vil det å snakke kritisk om hvilken rolle teksten har i overført betydning, være en viktig del av opplæringens premisser, noe som blant annet støttes opp under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Tabellen under viser forslag til hvilke overføringsspørsmål man kan stille:

Overføringsspørsmål	Begrunnelse
Har du eksempler fra boka på noe som ga innsikt i hvor komplisert flyktningprosessen kan være?	Ved å stille spørsmål der man kan lete i romanen etter svar, kan elevene vise at de evner å plassere romanen inn i kontekst. Dette er i samsvar med kjerneelementet <i>tekst i kontekst</i> . Spørsmålet kan kategoriseres som et observasjonsspørsmål, og legger opp til at elevene kan finne svar direkte fra teksten (Skarðhamar, 2011, s. 83). Denne typen kan

	være fin å ta med for å inkludere og engasjere de elevene som ikke klarer å tenke og svare like fort som det de reflekterte og intellektuelle elevene gjør.
Hvilken betydning kan boka ha for vår forståelse av hvordan mennesker på flukt har det?	Dette er ment som et oppfølgingsspørsmål til førstnevnte, og går mer i dybden av <i>tekst i kontekst</i> . Hensikten er at elevene anvender det de allerede vet om romanen, og klarer å knytte det til hvordan det kan være relevant med tanke på samtidens utfordringer. Dette er i tråd med kompetansemålet som sier at elevene skal tolke romaner ut fra egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).
Selv om Nokokures historie er fiktiv, kunne den hendt i vår tid? Hvorfor/hvorfor ikke?	Spørsmålet knytter fiksjon og virkelighet sammen.
Synes du det var rettferdig at Nokokure fikk oppholdstillatelse? Hvorfor/hvorfor ikke?	Elevene får mulighet til å reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier. Dersom romanen er tilknyttet et tverrfaglig prosjekt, vil temaer i KRLE som etikk og menneskesyn være interessant å ta med. I samfunnsfag kan spørsmålet diskuteres ut fra maktaktører, lover og det politiske systemet i Norge.

Tabell 1.3. – Overføringsspørsmål

Hvordan man stiller spørsmål, vil ifølge Keen (2007, s. 66) være avgjørende for hvilke svar man får. Som lærer er det viktig å være klar over hvordan dette kan ha noe å si for utviklingen av en litterær samtale. Åpne og nøytrale spørsmål stiller mindre forventninger til at elevene skal svare «riktige» svar, imens ledende spørsmål kan bevisst eller ubevisst føre til at elevene svarer det de tror er det riktige. Jeg tenker at det vil være mest hensiktsmessig å ta i bruk begge typer spørsmål. Et spørsmål elevene kan få, er for eksempel «Hva tenker dere om flyktninger som kommer til Norge, etter å ha lest boka?». Spørsmålet gir rom for flere meninger, selv om det underliggende ligger en forventning om at man skal ha fått flere tanker

etter endt lesing enn det man hadde fra før av. Likevel vil jeg hevde at det nødvendigvis ikke er negativt, nettopp fordi formålet er at elevene skal ha dannet seg tanker og meninger om det de har lest.

Et av formålene med en litterær samtale, er at elevene skal utveksle tanker og følelser som de sitter igjen med etter å ha lest boka. Dette kan ses i lys av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, og Utdanningsdirektoratet påpeker at slik utveksling er nødvendig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap (2020, s. 3). Som jeg nevnte under kapitlet «Didaktiske betraktninger», kan det å delta i litterær samtale oppleves som svært krevende for noen elever. For noen elever vil kanskje det å snakke åpent om følelser være ubehagelig. Introverte elever liker å reflektere over oppgaver og spørsmål før de svarer på dem, og de trenger tid og plass for dette, forklarer Paulsen & Bru i kapitlet «De stille elevene» (2016, s. 30). Dette kan være grunn for at de ikke vil eller kan svare på spørsmål i klasserommet med en gang. Dersom det heller vies litt tid til refleksjon og ettertanke, kan de med stor interesse komme med viktige innspill. En annen gruppe elever som kan mislike litterær samtale, er sjenerte eller sosialt utrygge elever (Paulsen & Bru, 2016 s. 32). Deres utfordring ligger i at de ikke tør å være aktivt sosialt deltakende i skolen, til tross for at de er motiverte og ønsker å delta. For dem kan skriveoppgaver oppleves som en tryggere aktivitet. Samtidig er det viktig å nevne at på lang sikt kan den manglende motivasjonen for å delta i sosiale settinger få negative konsekvenser for arbeidslivet og andre sosiale settinger som er viktige for livskvaliteten. Det vil derfor være aktuelt å gradvis stimulere elever med introvert personlighet og sjenerte elever, i å trene på dette (Paulsen & Bru, 2016, s. 38). Et trygt læringsmiljø og små steg av gangen, vil være med på å trygge elevene i sosiale settinger.

Forslaget til spørsmål tilknyttet den litterære samtalen vil forhåpentligvis fremme gode svar. Likevel kan ikke læreren bare presse frem sin forberedte rekkefølge på spørsmålene, skriver Skarðhamar (2011, s. 86). Læreren må lytte til elevene og evne å omstrukturere progresjonen. Dersom ikke spørsmålene egner seg til samtalen, betyr det ikke at forberedelsen ikke har vært viktig. Læreren vil stille mer forberedt til det uventede ved å ha forberedt spørsmål på forhånd. Det vil være en fordel når hun skal hjelpe elevene med å finne nøkler som kan åpne opp for en større tekstforståelse av romanen (2011, s. 86).

Skarðhamar fremhever at rammene rundt den litterære samtalen ikke behøver å begrenses til kun samtale i plenum (2011, s. 81). For eksempel kan det å skrive hva de følte om boka på en

anonym lapp virke mindre ubehagelig, og ved å være anonym kan flere tørre å si hva de mener. Læreren kan samle inn lappene og lese dem høyt, slik at elevene får høre om flere opplevelser av boka. I tillegg kan lengre skriveoppgaver få fram elevenes tanker og refleksjoner om boka på et annet nivå enn ved å «bare» snakke om det. I det følgende vil jeg derfor vise til noen skriveoppgaver som egner seg for å få elevene til å reflektere over boka. Jeg tenker at disse fint kan brukes som et lite avbrekk fra den litterære samtalen, og at det kan være et viktig supplement for å tilpasse undervisningen til alle elever, da noen elever foretrekker skriftlige oppgaver framfor muntlige.

Tekstbasert skriving

Norskfaget skal gi elevene mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), noe de blant annet kan gjøre ved å skrive. Skarðhamar anser tekstbasert skriving som en forlengelse av den litterære samtalen, og hun skriver at «Ved tekstbasert skriving vil elevene få dypere innlevelse i og forståelse av tekstens karakterer og konflikter, tekstens uttrykk og tematikk» (Skarðhamar, 2011, s. 88). Dette kan forsterke elevenes tekstforståelse. Elevene vil bli utfordret til å gå inn i den litterære teksten og leve seg inn i hendelser, følelser og tanker til en eller flere karakterer fra romanen, noe som kan dyrke elevenes empatiske evne.

Siden karakterene og innholdet i romanen er kjent fra før, vil tekstbasert skriving begrense fantasien ved at man skriver i rolle, ikke som seg selv (Skarðhamar, s. 88). En skriveoppgave som det her vil utfordre elevene til å se hendelsene fra en annens perspektiv, en evne som er helt sentral for å føle empati (Kinge, 2014, s. 47–48). Innenfor denne rammen vil elevenes følelser og fantasi knyttes sammen med refleksjon og analyseerfaringen fra samtalen. Skarðhamar skriver at det dermed vil være en intellektuell og kreativ øvelse som skaper rom for følelser og fantasi, og hun presiserer at dette vil stimulere empatievnene (2011, s. 88). Dette er i tråd med Nussbaums forståelse av skjønnlitteraturens potensiale (2016). Siden litteraturen kan gi oss et unikt innblikk i andres opplevelser og perspektiver, vil den kunne gi leseren mulighet til å erfare andres perspektiver på nært hold og identifisere seg med disse gjennom empatisk lesing. Med det sagt, vil jeg i det følgende presentere forslag til skriveoppgaver som gir elevene denne muligheten.

Ekspirimentere med synsvinkel

Siden tekstbasert skriving utfordrer til å se hendelser fra andre perspektiver, kan en oppgave være å eksperimentere med synsvinkler innenfor fiksjonens persongalleri (Skarðhamar, 2011, s. 88). Ut fra et annet perspektiv ser verden annerledes ut, og på lik linje med at det trengs trening i å leve seg inn i andres følelser og tanker, hevder Andersen (2019, s. 16) at vi trenger øving for å bli i stand til å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen. En interessant vending i klasserommet er å bruke Andersens forslag om å eksperimentere med synsvinkel (2019, s. 174), og skrive en fortelling fra et annet perspektiv enn det som er der fra før.

Synsvinkelskifte er et viktig og fremtredende grep i romanen, og det første kapitlet er interessant å trekke fram i den anledning. I episodene ved Oslo Sentralstasjon får vi ikke innblikk i hva Nokokure selv tenker, og hun blir skildret av en dame, to kompisar og en fotograf. Damen har lyst til å hjelpe, men må springe videre på jobb. For samvittighetens skyld minner hun seg på at det finnes andre folk som hjelper flyktningene. Kompisene skulle egentlig kjøpe lunsj, men den ene gutten får så dårlig samvittighet at han gir lunsjpengene til Nokokure. På veien tilbake til skolen ler kameraten over at han er så bløthjerta. Fotografen oppdager det perfekte motivet av en sårbar og skjør jente, og knipser et bilde av henne, i håp om at det får forsideplass. Han tenker at han burde fått navnet hennes, men ansiktet var såpass skjult at identiteten sikkert ikke er så viktig. Det er jo fortellingen bildet formidler som er det avgjørende, forteller han seg selv (s. 8–12).

En oppgave rettet mot eksperimenting av synsvinkler, vil altså utfordre elevene til å sette seg inn i andres perspektiver. Utforskning er noe elevene skal få mulighet til å dyrke på skolen, og det er en viktig del av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Et eksempel på en eksperimentierende synsvinkeloppgave kan være å skrive en stil der elevene skal sette seg inn i hodet til jenta som sitter på Oslo Sentralstasjon. Det står ikke direkte at jenta er Nokokure, og fortellerinstansen begrenser seg til å kun beskrive jenta ut fra de som går forbi henne. Likevel er det rimelig å tenke seg til at det er henne. Med utgangspunkt i at jenta er Nokokure, kan følgende oppgave brukes:

Spørsmål tilknyttet synsvinkelskifte	Begrunnelse
I første del av romanen <i>Sommer i Norge</i> leser vi om tre ulike perspektiver, som alle beskriver	Oppgaven tar utgangspunkt i kompetansemålet der elevene skal

<p>Nokokure utenifra. Du skal nå forsøke å sette deg inn i hennes situasjon.</p> <p>Hvordan observerer Nokokure omgivelsene?</p> <p>Hvordan føler hun seg?</p> <p>Hva tenker hun om alle som går forbi?</p> <p>Skriv en fortelling med intern synsvinkel. Du skal svare på alle spørsmålene ovenfor, og omfanget er en halv til en side.</p>	<p>«Uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter»</p> <p>(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9), samtidig som den vier rom for at elevene får øving i refleksjon.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Synsvinkeloppgave 1.0

I en oppgave som dette, kan mange interessante vendinger komme fram. Det er ikke noe fasitsvar, og det legger opp til en kreativ og utforskende skriveprosess. Lærerens oppgave er å veilede, og Moe påpeker at det vil være en fordel å ha med noen retningslinjer eller kriterier som kan hjelpe elevene (2014, s. 194). Læreren vil da samtidig få mulighet til å tilspisse oppgaven mot intensjonen om å dyrke og fremme empatisk utvikling. I denne oppgaven innebærer kriteriene å skrive en halv til en side, å bruke intern synsvinkel og å sette seg inn i Nokokures situasjon. For noen elever kan det å skrive mye være krevende, og tekstomfanget har derfor et slingringsmonn. Oppgaven inneholder også tre ulike spørsmål som elevene skal ta svare på i besvarelsen, og dette kan gjøre det enklere å starte skriveprosessen.

Utvidet skriving

Utvidet skriving er en annen tekstbasert skriveoppgave som kan være aktuell. Oppgaveformen innebærer at elevene skal analysere og tolke de fiktive personene (Skarðhamar, 2011, s. 89). For eksempel kan den rette søkelys på hvorfor karakterene i romanen handler slik de gjør, og hva eleven selv ville gjort i en liknende oppgave. Her vil refleksjon være en viktig del i skriveprosessen.

Med utgangspunkt i scenen hvor Christine diskuterer med kjæresten Morten, kan en oppgave om makt og fremmedfrykt være interessant å behandle i klasserommet. For Christine oppleves det å være med på å bestemme hvem som får bli eller ikke som overveldende. På den ene side skal hun ta inn grusomme hendelser, og på den andre siden må hun stille seg tvilende til troverdigheten. Christine tenker på de personene det faktisk gjelder, og påpeker at folk flykter fra noe, mer enn til noe. Morten svarer ikke på spørsmålet om han noen gang har snakket med en flyktning, men basert på det leseren får innblikk i, kan det virke som at han ikke har det.

For Nokokures del er det ikke drømmen om Norge som driver henne, men heller frykten for det hun forlot. En refleksjonsoppgave til denne episoden kan være at elevene skal ta stilling til kjæresteparets diskusjon:

Utvidet skriveoppgave

Hva tenker du om diskusjonen til Christine og Morten (s. 107)? Er du enig eller uenig med noen av dem? Hvorfor/hvorfor ikke? Du skal forsøke å sette deg inn i begge perspektivene. Skriv en halv til en side.

Utvidet skriveoppgave 1.0.

Et eksempel på en annen utvidet skriveoppgave er å knytte oppgaven opp mot Gunnar. Gunnar representerer den fremmedfiendtlige nordmannen som gjennom kjennskap til en flyktning endrer sine holdninger. Hans nedverdiggende holdninger kommer fram i måten han svarer henne på: «Ja, det er vel også et navn», og «Kommer vel rett fra jungelen, du?» (s. 181). Allerede ved første møte kommer det fram et tvetydig syn på hans verdier. Han sier at han ikke liker at fremmede vandrer rundt ved hans eiendom. Likevel får Nokokure lov til å stelle hesten, så lenge hun ikke begynner å «reke» langs veggene hans. I tillegg takker han for hjelpen, dog uten den mest overbevisende kommentaren: «Jeg skal vel si takk?» (s. 182). Leseren får en følelse av at han setter pris på henne selv om han av prinsipp ikke burde gjøre det, fordi hun er en flyktning. Utviklingen i vennskskapsforholdet deres blir at de møtes oftere, og det virker som om både Gunnar og Nokokure verdsetter det nye vennskapet. En oppgave kan være å reflektere over hvorfor Gunnar og Nokokure blir venner. Elevene kan reflektere og drøfte om Gunnar og Nokokure har noe til felles, og hva det er som gjør at de tilbringer tid med hverandre.

Utvidet skriveoppgave

Hvorfor tror du at Nokokure og Gunnar tilbringer tid sammen?

Skriv et tiltenkt utdrag fra deres dagbøker, der du får fram årsaken til at de tilbringer tid sammen. Forsøk å sette deg inn i begge perspektivene, og skriv en halv til en side for hver av dem.

Utvidet skriveoppgave 1.1.

Det siste forslaget viser til det jeg tidligere har omtalt som bokas vendepunkt, når Nokokure viser Gunnar brevet som bekrefter oppholdstillatelsen. Fra å tidligere være en litt skummel og

«tykkhudet» mann, kommer nå følelsene fram og han tar til tårene. Ved å bli kjent med Nokokure har han fått utfordret og motbevist sine tidligere prinsipper og holdninger. Episoden beskrives i siste oppgaveforslag:

Utvidet skriveoppgave

Han ser på henne med gjennomsiktig blick. Hun rekker ham brevet. Han griper det sakte med tørre fingre. Holder det opp noen sekunder, før han senker det ned mot brystet. Slik blir han liggende. Blikket hans flakker litt rundt henne før øyelokkene blir tunge igjen. Da han omsider lukker øynene, renner tårer langs furene i de bleke kinnene. Ansiktet fortrekker seg i grimaser. Munnen åpnes og lukkes, men det kommer ingen lyd. Hun blir stående og vente mens pipene fra maskinen deler tiden inn i hjerteslag. Hun ser brystkassen heve og senke seg rykkvis. Som om pusten hverken vil inn eller ut av ham. Etter en stund blir den langsom og jevnere, og til slutt faller ansiktet hans til ro (s. 254).

Utdraget over beskriver Gunnars reaksjon da han ser brevet som bekrefter at Nokokure har fått oppholdstillatelse. Hva tenker du om Gunnars reaksjon? Hvorfor tror du han reagerer sånn som han gjør? Vis til utdrag fra romanen som kan forsterke argumentasjonen din. Skriv en halv til en side.

Utvidet skriveoppgave 1.2.

Utdraget oppsummerer på en måte Gunnars utvikling. Både Nokokure og Gunnar føler seg ensomme, og muligens vil elevene fremme denne tematikken i oppgavebesvarelsen. Det er i hvert fall flere eksempler fra romanen som kan forsterke argumentasjonen for det. Gunnar er en ensom, gammel mann som mistet sin datter og kone i en bilulykke for noen år siden. Igjen satt Gunnar og datterens hest, Odin. Odin var tidligere en dyktig konkurransehest, men i ettertid har ikke Gunnar klart å ta vare på Odin slik han burde. Han har heller ikke klart å ta vare på seg selv. Under et kaffebesøk legger Nokokure merke til Gunnars rykninger og skjelvninger i kroppen. Det rykker og skjelver «som om noen napper i usynlige tråder» (s. 215). Leseren får ikke vite hva han feiler, men vi vet at han er syk. I tillegg lukter det ofte sprit av pusten hans, noe som kan tolkes som at han har et alkoholproblem. Kanskje er dette en konsekvens av hans tidligere tap? Dette blir opp til leseren å tolke.

Nokokure sammenligner Gunnar med et spøkelse: «Gunnar er som spøkelsene i de gamle fortellingene. Det er som om vinden blåser tvers igjennom ham, og lyset må ha sluttet å brenne i ham for lenge siden» (s. 215).

Det er noe mer ved ham. Noe ensomt. Det er en tristhet i det gamle ansiktet, tenker hun. I øynene, i bevegelsene. I den beinete kroppen. Han liker ikke fremmede, likevel gjør han tegn til at hun skal følge etter ham (s. 206).

Ensomheten er altså fremtredende, og noen elever klarer nok å fange opp dette. I starten har Gunnar et skittent og illeluktende hus, med aviser og tomflasker overalt. Nokokures besøk har han neste gang, har han vasket huset. Det virker som at han setter pris på besøket, uten å direkte si det. Etter endt kaffebesøk spør han om hun kommer tilbake igjen i morgen. Som Nokokure forklarer det: «Han liker ikke fremmede, men han vil ha meg her likevel» (s. 214).

Det er altså flere interessante årsaker man kan innhente fra teksten. Hensikten med skriveoppgaver som det her, vil være at elevene på ulike måter oppmuntres til å gå dypere inn i teksten, og at de dermed kan utvikle innlevelse og tekstforståelse (Skarðhamar, 2011, s. 88–89). Dette vil skape muligheter for å stimulere empatievnene.

Oppsummering av andre del

I all hovedsak handler det didaktiske opplegget om elevenes evne til refleksjon. Denne vendingen avspeiler norskfagets mål om at skjønnlitterær lesing skal gi elevene mulighet til å reflektere over moralske spørsmål og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Refleksjon nevnes flere ganger i læreplanen, og det er tydelig at denne evnen verdsettes høyt. Evnen til å leve seg inn i andres perspektiver, vil være en forutsetning for å kunne reflektere. Ifølge Nussbaum (2016, s. 31) vil den litterære forestillingsevnen bidra til at vi engasjerer oss og lever oss inn i andres liv, noe som er viktig for å betrakte karakterer som et fullverdig menneske. Øvelse i refleksjon kan være med på å trene opp den narrative forestillingsevnen, noe som kan dyrke den empatiske evnen. Dette har vært utgangspunktet for opplegget om litterær samtale og tekstbasert skriving.

AVSLUTNING

Målet med oppgaven har vært å komme nærmere et svar på problemstillingen «Hvordan kan *Sommer i Norge* brukes for å fremme empatiutvikling i skolen, i lys av den nye læreplanen?». En motivasjon for oppgaven har vært å undersøke evner som ikke er like enkle å måle, og som følgelig ikke er like enkle å gi svar på. Det at relasjonen mellom empati og skjønnlitteratur er vanskelig å måle, gjør at det mangler faglig enighet om diskursen. Likevel har jeg valgt å ta utgangspunkt i «hva hvis», og løftet fram refleksjoner knyttet til hvorfor skjønnlitteratur kan være en ressurs i å utvikle elevenes empatiske evne.

I analysens første del har jeg analysert form og innhold i Bjørnstads roman, for å undersøke om teksten inneholder elementer som legger til rette for at man kan dyrke og utvikle empati. Funn fra analysen viser at det er flere aspekter ved romanen som inviterer leseren til å forstå karakterenes opplevelser og følelser. Perspektivfordelingen er et av de mest fremtredende virkemidlene. I tillegg til Nokokure og hennes utfordringer, får vi innsikt i de som arbeider med søknadsinnvilgningen hennes, noe som viser seg å heller ikke være like lett. De ulike vinklingene viser fram det sårbare og menneskelige i de ulike karakterene. Med en tøff handling appellerer fortellingen til negative følelser, noe forskere som Keen (2007, s. 72) mener kan vekke den empatiske følelsen. Fortellerinstansen og de verdiene den utleverer, viser at det er Nokokure vi reiser sammen med. Den indre og ytre presentasjonen av Nokokure får fram ei jente som er ensom, urolig og anspent, men også empatisk, omsorgsfull og sterk. Hun får et unikt forhold til Gunnar og Odin, til tross for ulikhetene. Man kan oppsummere romanens verdiaspekt ved det afrikanske idelogiske uttrykket «ubuntu», som på norsk betyr «jeg er fordi vi er» (s. 224). Moralen er at vi må bry oss om hverandre, og at vi må ha medfølelse for andre. Dette er sentralt i Nokokures reise, men også for leseren.

I analysens andre del retter jeg søkelys på om *Sommer i Norge* egner seg i undervisning, og hvordan man kan bruke romanen med mål om å fremme empatisk utvikling. Romanen kan kategoriseres som en samtidsrealistisk ungdomsroman, og tar for seg tematikk som kan relateres til ungdom; om ensomhet og identitet, om vennskap og familie. Dette skaper forutsetninger for at elevene lettere kan identifisere seg med Nokokure, og er noe Keen (2007, s. 68) mener kan innby til empati. For ungdomsskoleelever skal tekster i norskfaget blant annet tolkes ut fra egen samtid, og mennesker på flukt vil være et aktuelt tema i lys av det. I tillegg vil man kunne bruke romanen i lys av kjerneelementet *tekst i kontekst*, tverrfaglige

temaer og en rekke kompetansemål. Dette gir oss indikasjon på at boka egner seg til målgruppen og kan brukes i undervisningen, med forbehold om å da tilpasse undervisningen til elevgruppens erfaringer og nivå.

Det å lese skjønnlitteratur gjør oss nok ikke automatisk mer empatiske, men hvordan vi bruker romanen kan i større grad påvirke utfallet. Hvis målet er å utvikle elevene til å bli det Nussbaum omtaler som verdensborgere, kan det å bruke litteraturen aktivt i undervisningen være en måte å dyrke fram empatiske verdensborgere på (2016, s. 29). Det didaktiske forslaget i oppgaven legger opp til å gjøre elevene mer reflekterte, kritiske og utforskende til skjønnlitteratur, noe som er tre viktige stikkord fra læreplanen. Litterær samtale og tekstbasert skriving kan være aktuelle arbeidsmetoder for empatisk utvikling, idet begge forslagene tar utgangspunkt i å reflektere og utforske deler av romanen. Læreren sin oppgave vil være å tilrettelegge og veilede eleven på veien mot empatisk forståelse. En forberedt og faglig dyktig lærer samt et trygt klassemiljø, vil være viktige forutsetninger for å i større grad kunne nærme seg målet.

Erfaring, minner og evnen til å ta et annet perspektiv vil spille inn for om man føler empati eller ei (Keen, 2010, s. 68). Dersom det er slik at det didaktiske opplegget med Bjørnstads roman ikke kan føre til empatisk utvikling, betyr det ikke nødvendigvis at det har vært et unødvendig arbeid. Opplegget legger til rette for at flere aspekter av læreplanen blir belyst, og elevene vil i det minste få refleksjoner og erfaringer som kan være viktige forutsetninger for å oppleve empati ved å lese skjønnlitteratur. De har fått oppøving i å dyrke og utvikle den narrative forestillingsevnen. Kanskje kan denne erfaringen ha noe å si for den neste romanen de leser, eller for de neste menneskene de møter.

Skolen har et svevende og ambisiøst mandat ved at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida» (Opplæringsloven, 1998, § 1–1). Medfølelse er ifølge Andersen (2019, s. 24) den viktigste ferdigheten man kan utvikle i skolen, med tanke på det kosmopolitiske fellesskapet vi alle er en del av. I en stadig globaliserende verden, utfordres vi til å forholde oss til et mangfold av forskjeller. Et tolerant samfunn forutsetter at individet har utviklet empati som strekker seg utover det lokale og nasjonale fellesskap. Vi må våge å møte mennesker med andre perspektiver, og skjønnlitteratur kan være et øvingsverktøy for å utvikle empatiske individer. I den sammenheng argumenterer jeg for at romanen har et empatisk potensial, fordi den gir leseren mulighet til å leve seg inn i andre liv. Dette kan hjelpe elevene

med å forstå hvilke valg og muligheter andre har, noe som kan være viktig for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Veien videre

Det er lite forskningslitteratur som ligger til grunn for å hevde at man kan utvikle empati ved å lese skjønnlitteratur. Dette gjør at det er vanskelig å trekke en konklusjon. Fagfeltet er interessant og aktuelt, og det er behov for mer empiri. Kanskje kan denne oppgaven brukes som motivasjon for å forske videre på relasjonen mellom skjønnlitteratur og empati? Eller andre mulige innganger, som film og musikk? Som lærer håper jeg i hvert fall å få muligheten til å gjennomføre et skjønnlitterært prosjekt basert på *Sommer i Norge* eller en liknende roman. Slik vil jeg erfare hvordan det faktisk er å gjennomføre opplegget i praksis.

LITTERATURLISTE

- Andersen, P.T. (2011, 26. mars). *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?*
LNUs landskonferanse, Trondheim. Hentet fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andersen, P.T. (2012). Fortellekunstens elementer. I Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.), *Litterær analyse, en innføring* (s. 27–25). Pax.
- Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). Litteratur og litteraturvitenskap. I Andersen, P.T., Mose, G. & Norheim, T. (Red.), *Litterær analyse, en innføring*. (s. 9–26). Pax.
- Andersen, P.T. (2019). *Forstå fortellinger, innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, T.L. (2019). *Sommer i Norge*. Aschehoug.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I.L. (2020). *Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?*
Universitetsforlaget.
https://www.idunn.no/file/pdf/67212881/hvilken_litteratur_moeter_elevene_i_norskfa_get.pdf
- Bloom, H. (2000). Why read?. I *How to read and why* (s. 21–29). Fourth Estate.
- Bloom, P. (2018). *Against Empathy*. Vintage Publishing.
- Booth, W.C. (1983). *The Rhetoric of Fiction* (2.utg). University of Chicago Press.
- Booth, W.C. (1988). *The Company We Keep, An ethics of Fiction*. University of California Press
- Borthne, A. & Tjelta, J. (2019, 4. mai). *FMRI*. I Store medisinske leksikon.
<https://sml.snl.no/fMRI>
- Bruheim, M. (2017, 1. april). Taran Bjørnstad ny leiar i NBU. *NBU – Norske barne- og*

ungdomsforfattere.

<https://www.nbuforfattere.no/2017/04/01/leiarkandidat-i-nbu-taran-bjornstad/>

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

Dyregrov, A. (2013). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Engelstad, I. (2016). Innledning. I Nussbaum, M., *Litteraturens etikk* (s. 7–22). Pax.

Genette, G. (1997). *Paratexts*. (Lewin, J. E., Overs.). Cambridge University Press. Opprinnelig utgitt 1987.

Helsedirektoratet (2018, 31. oktober). Isolasjon og ensomhet. *Helsenorge*.

<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/isolasjon-og-ensomhet/>

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen – Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.

Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Haaland, H. (2020, 20.oktober). *På flukt i en verden med stengte grenser*.

Lillettunforelesningen 2020, Kristiansand. <https://www.uia.no/konferanser-og-seminarer/lillettunforelesningen>

Idsøe, E.C. & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I Bru, E., Idsø, E.C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109–124). Universitetsforlaget.

Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.

Keen, S. (2015). *Narrative Form* (2. utg.). Palgrave Macmillan.

- Keen, S. (2010). Narrative Empathy. I Aldama, F.L. (Red.), *Toward a Cognitive Theory of Narrative Acts* (s. 61–93). University of Texas Press.
- Kinge, E. (2014). *Empati – Nærvær eller metode?* Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lello, N. (2018, 22. jan.). Fortellinger om flukt – en samtale med tre personer. *Norsk Barnebokinstitutt*. <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/fortellinger-om-flukt-en-samtale-med-tre-forfattere/>
- Lid, I.M. (2011, 12.oktober). – Ingen kan ta fra deg din verdighet. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/86A0r/ingen-kan-ta-fra-deg-din-verdighet>
- Lundqvist, U. (1984). *Litteraturundervisning: Modeller och uppslag för lärare*. Liber Utbildningsförlaget.
- Markussen, B. (2014). Å analysere litteratur. I Slettan, S. (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 205–218). Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I Slettan, S. (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 191–204). Cappelen Damm Akademisk.
- Nes, S. T. (2014). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I Slettan, S. (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 29–43). Cappelen Damm Akademisk.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. (A.Øye, Overs.). Pax Forlag.

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I Bru, E., Idsø, E.C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28–44). Universitetsforlaget.
- Skarðhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning, Teori og praksis* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnesen, E.S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Tønnesen, E.S. (2007). Litterær kompetanse – for elever og lærere. I Lillesvangstu, M., Tønnesen, E.S. & Dahll-Larsson, H. (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 177–189). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04).
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i KRLE* (RLE01-03).
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Westberg, P.B. (2017, 1. desember). *Aktuelt om ung asylsøker* [Anmeldelse av boka *Sommer i Norge*, av T. Bjørnstad]. Barnebokkritikk.
<https://www.barnebokkritikk.no/author/pernille-westberg/page/2/>
- Zahavi, D. (2016). *Self & Other: exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford University Press.