

«Der er intet der betyder noget»

Etikk og litteratur i undervisning på ungdomstrinnet

«Hvordan bruke nærlesing av romanen *Intet* som utgangspunkt for litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet?»

SELMA TVEDT

VEILEDER

Cecilie Takle

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Takk til Cecilie Takle for upåklagelig veiledning. Takk for presise og konstruktive tilbakemeldinger og gode råd. Takk for troen du har hatt på meg og prosjektet.

Takk til min fine familie for at dere alltid er så støttende og tålmodige. Jeg gleder meg til å ha masse tid til dere igjen.

Takk til min snille, storebror Kjetil for gode innspill og korrekturlesing.

Takk til Alida, min niese og bestevenn. Takk for at du har vært så til stede i denne perioden. Takk for at du alltid «sjekker inn» og passer på meg. Takk for motiverende støtte. Du er helt unik.

Selma, våren 2022

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan ungdomsromanen *Intet* av Janne Teller kan brukes som utgangspunkt for en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. *Intet* har stort potensial i både form og innhold som utgangspunkt for etisk refleksjon. Teller tar ungdomssleseren på alvor når hun våger å skrive en roman om etiske problemstillinger og eksistensielle spørsmål. Teller formidler etikk på en måte som får oss til å reflektere over hvordan vi bør leve. Etikk er et viktig grunnprinsipp i den norske opplæringen. Opplæringen skal blant annet føre til at elever handler med etisk bevissthet.

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av nærlesing og en narratologisk analyse av romanen. Formmessige aspekter som ble hensiktsmessige å drøfte var blant annet språk, fortellerstemme, karakterbeskrivelse og tematikk. Alle disse variasjonene av form kan bidra til etisk refleksjon hos leseren. Momenter fra den narratologiske analysen ble brukt i en tenkt litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. I utformingen av den litterære samtalen brukte jeg Anne-Kari Skardhamar sine tre spørsmålstyper som en slags skisse. Den skisserte litterære samtalen var ikke ment som et fullverdig undervisningsopplegg, men som inspirasjon til fremtidige opplegg omkring samme tema. Målet for samtalen er å utvikle elevenes litterære kunnskap, men også gjøre dem mer etisk bevisste.

Abstract

Critical thinking and ethical awareness are important foundational principles of the Norwegian educational model. The Norwegian Directorate for Education and Training states that one of the main roles of education is to develop the students' abilities to make ethical assessments.

This master's thesis examines how the novel *Intet* by Janne Teller might serve as a basis for literary conversations on ethics in lower secondary school. In terms of its structure and contents, *Intet* shows great potential as an introductory novel to discussions on ethical concepts. Teller appreciates the young reader when she writes a novel about ethical and existential issues and discusses ethics in a way that allows the reader to reflect upon the way they live their own lives.

In this thesis I utilise close reading and narratological analysis as methods of evaluating the novel. Relevant structural aspects such as language, narrative voice, character descriptions and themes were also studied. These structural variations contribute to ethical reflections by the reader. Aspects from the narratological analysis were used to construct an imaginary literary conversation on ethics aimed at students in lower secondary school. In developing the literary conversation, I used Anne-Kari Skardhamar's three types of questions as a template.

The main purpose of this conversation was to develop the students' literary competency and make them more ethically conscious. The proposed literary conversation is not meant to act as didactical material on its own. Rather, it is meant to serve as an inspiration for future teaching material on similar topics.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	7
TEORI I	11
ETIKK	11
ETIKK OG LITTERATUR	11
LITTERATURENS ETISKE PÅVIRKNING	13
LESERENS NARRATIVE FORESTILLINGSEVNE	14
ETISK KRITIKK – ET KOMPLEKST SAMSPILL	17
ETISKE SPØRSMÅL	19
LESERENS EMPATI	20
ETIKK I UNGDOMSLITTERATUR	21
TEORI II	22
ETIKK I SKOLEN	23
DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET PÅ LÆRING	25
DEN LITTERÆRE SAMTALEN	27
ETISK REFLEKSJON	31
METODE	34
DEN HERMENEUTISKE TRADISJONEN	34
DEN LITTERÆRE ANALYSEN	35
NÆRLESING	36
ANALYSE I	37
SJANGER	37
PRESENTASJON AV ROMAN	38
TEKSTENS STRUKTUR OG TIDSELEMENTER	39

SPRÅKLIG UTFORMING	40
FORTELLERSTEMME.....	44
KARAKTERBESKRIVELSE	47
KONFLIKTUTVIKLING: <i>BETYDNINGEN</i>	51
TEMATIKK	53
OPPSUMMERING	57
ANALYSE II	57
LITTERÆR SAMTALE PÅ UNGDOMSTRINNET	58
MÅLET FOR DEN LITTERÆRE SAMTALEN	59
BAKGRUNN FOR SAMTALEN	60
EN SKISSERT LITTERÆR SAMTALE OM <i>INTET</i>	62
AVSLUTNING	68
VEIEN VIDERE	70
LITTERATURLISTE	73

Bakgrunn for oppgaven

Skjønnlitteraturen kan få oss til å kjenne igjen følelser vi selv har kjent på, og den kan få oss til å sette oss inn i hvordan andre mennesker opplever verden. Det er kanskje ikke så rart at mange psykologer interesserer seg for skjønnlitteratur, og mange skjønnlitterære forfattere har vært opptatt av psykologien. En som er spesielt opptatt av berøringspunktet mellom psykologi og skjønnlitteratur er psykolog og spesialist i klinisk psykologi Haldis Hjort. I artikkelen «En dåre fri» (2012) i tidsskriftet for psykisk helsearbeid skriver Hjort om hvordan skjønnlitteratur, romaner eller poesi, ofte har inspirert henne til å lære vel så mye om klinisk psykologi som det fag- og vitenskapelig litteratur har gjort. Hjort skriver i sin artikkel: «Det er kanskje fordi det er narrativt, det fortelles historier, viktige eksistensielle situasjoner, det er vakre metaforer, følelsessterke beskrivelser om lidelse og glede som berører meg, og kan oppleves sannere enn tørt fagspråk» (Hjort, 2012). Med andre ord kan litterære fortellinger lære oss noe om hvordan det er å være menneske, på en måte som vi kanskje ikke kan lære andre steder. Skjønnlitteraturen kan bidra med et innenfra-perspektiv som er ulikt fra vårt eget, og fortelle om relasjoner og erfaringer hvor vi kan forstå noe som er ulikt fra oss selv. Skjønnlitteraturen kan gi oss mange opplevelser, og den kan vekke sterke følelser i oss. Filosof og litteraturforsker Martha Nussbaum er en av de største forkjemperne for at litteraturen kan lære oss noe, både personlig, men også om litteraturens betydning for samfunnet. Nussbaum mener nemlig at litteraturen utvikler vår etiske tenkning, er viktig for demokratiet, og den offentlige samtalen. I møte med fortellinger kan vi ved bruk av vår litterære forestillingsevne fremkalle følelser og tanker, som igjen kan føre til endring i vår atferd.

Forfatter Per Thomas Andersen er også opptatt av hva litteraturen gjør med oss. I boken *Forstå fortellinger* skriver Andersen at: «Et grunnleggende trekk ved den litterære fortelling er at den demonstrerer selve evnen til å forestille seg verden annerledes enn den er. Denne evnen er en av menneskets viktigste egenskaper» (Andersen, 2019, s. 11). Andersen begrunner dette med at uten denne evnen vil selve drivkraften til forandring mangle. Evnen til å kunne se framover, skape progresjon og forandring i en verden som er i stadig utvikling, er svært viktig for det samfunnet vi lever i. Videre skriver Andersen at evnen til å kunne forestille seg en annen virkelighet enn sin egen, er kanskje viktigere i dag enn noensinne. Vi

lever i en globalisert verden, hvor vi til stadighet kommer tettere inn på andre mennesker. Teknologisk utvikling, innvandring, og andre verdensomhandlende hendelser, gjør at behovet for å kunne sette seg inn i andre menneskers tanker og liv blir stadig større. Vi ser det blant annet nå i forbindelse med Ukraina-konflikten. Flere forfattere, korrespondenter, professorer og andre eksperter har gått ut i media og anbefalt bøker for at befolkningen skal kunne forstå konflikten bedre (Jensen & Vik, 2022). Litteratur og lesing av litteratur er en viktig informasjonskilde, vi lærer noe av den. Litteratur er, som Martha Nussbaum påpeker, et viktig bidrag for samfunnet vi lever i. Andersen sier at evnen til å kunne forestille seg en annen virkelighet enn sin egen har også blitt viktig i utdanning, læring og skole. Han eksemplifiserer dette ved å vise til de tverrfaglige temaene *bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* som viktige målsettinger for norsk skole i dag (Andersen, 2019, s. 12).

I det følgende vil jeg vise mer spesifikt hvordan litteratur kommer til uttrykk i læreplanen, og hvorfor litteratur blir sett på som viktig i den norske opplæringen. I den norske læreplanen fra 2020, under fagets relevans og sentrale verdier, kan en lese at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Med andre ord blir skjønnlitteratur sett på som viktig for at elever skal tilegne seg kunnskap om både seg selv og andre. Skjønnlitteraturen skal bidra til at elever tilegner seg kunnskap om etikk, reflekterer over etiske problemstillinger, og bli bevisste på sine egne verdier. Litteraturen kan altså lære elevene viktige aspekt ved det å være menneske, og få en større forståelse for andre. *Folkehelse og livsmestring*, som Per Thomas Andersen var inne på, kom inn som et tverrfaglig tema med den nye læreplanen i 2020. Ved å innlemme dette temaet i alle fag, er tanken at elevene skal tilegne seg kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir dem muligheter til å ta ansvarlige og gode livsvalg. I norsk handler folkehelse og livsmestring om å kunne uttrykke seg både skriftlig og muntlig: «Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Videre står det at: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring». Skjønnlitteratur er med andre ord viktig

med tanke på dannelsesaspektet, som også er en del av skolens mandat – den norske skole skal både danne og utdanne elevene. I norskfagets kjerneelement, *tekst i kontekst*, finner vi også begrunnelse til hvorfor litteratur er viktig for opplæringen. Her står det blant annet: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Gjennom å lese ulike fortellinger, med ulike temaer, vil elevene kunne tilegne seg større litterær kompetanse, men også utvikle seg som menneske med en større etisk bevissthet som kan fremme empati og forståelse i møte med andre.

Som en del av denne oppgaven har jeg valgt å analysere ungdomsromanen *Intet* av den danske forfatteren Janne Teller. *Intet* ble jeg først presentert for under lærerutdanningen på Universitetet i Agder, og boken fascinerte meg veldig. *Intet* skiller seg ut fra mye annen litteratur for barn og unge, både i språket, formen, handlingen og tema. Da Teller utgav romanen i Danmark i 2000, skapte den store reaksjoner. Teller hadde skrevet en ungdomsroman som var svært kontroversiell. *Intet* er mørk og dystert, tar opp eksistensielle spørsmål, og selve fortellingen har et ekstremt handlingsforløp. Ti år etter at romanen først ble utgitt, skriver journalist Dorte Washuus at *Intet* er en av de mest leste bøkene i danskundervisningen blant de eldste klassene i grunnskolen: «De seneste mange år har bogen ligget høyt på de fleste dansklæreres ønskeliste. Der kan være op til et års ventetid på at få bogen hjem som klassesæt» (Washuus, 2011). I skrivende stund av denne masteroppgaven er det gått over 20 år siden boken til Teller ble utgitt. Fremdeles er den relevant, og blir brukt i ulike undervisningssammenhenger. På Universitetet i Agder er den som sagt pensum for lærerstudenter innenfor norskfaget. Den gangen jeg ble introdusert for *Intet*, hørte jeg foreleseren min si: «*Intet* er en lærers drøm eller mareritt – nettopp fordi man kan analysere alt eller ingenting ut av den». Det vekket nysgjerrigheten i meg. Hva er det med denne kontroversielle romanen som gjør den så vanskelig for mange, og kanskje særlig for voksne? *Intet* er på mange måter et tankeeksperiment – den utfordre oss som lesere til å reflektere over vårt eget liv, hvem vi er, og våre verdier. Romanen handler om en gjeng syvendeklassinger som utfordrer hverandre til å utføre grusomme og umoralske handlinger. Likevel har jeg en hypotese om at *Intet* kan lære oss noe om etikk og moral. Jeg mener Janne Teller tar ungdomsleseren på alvor i måten hun formidler etiske dilemmaer og eksistensielle spørsmål gjennom det grusomme og uetiske i romanen. Martha Nussbaum,

som jeg tidligere har nevnt, og som vil fortsette å være sentral i denne oppgaven, mener at det i stor grad er vanskelige følelser som avsky, skam, hat og sinne som vil føre til endring hos leseren. En roman som tar opp vanskelige temaer eller inneholder grufulle handlinger vil kunne vekke noe i leseren, og lære oss noe. Det at følelser fremkalles hos leseren, handler ikke kun om fremstillingens av de litterære skikkelsenes liv, men også i strukturen og formen av det litterære verket. Dette tar meg videre til min problemstilling:

*Hvordan bruke nærlesing av romanen *Intet* som utgangspunkt for litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet?*

Jeg ønsker å undersøke hvordan nærlesing, og derav en narratologisk analyse av romanen *Intet* kan brukes som utgangspunkt i en tenkt litterær samtale om etikk med elever på ungdomstrinnet.

Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven kan sies å være inndelt i fire deler. Første del består av et teorikapittel, som igjen er inndelt i to deler. Den første teoridelen er knyttet til ulike teoretikers tanker og ideer omkring etikk og litteratur, og hvordan etikk kommer til uttrykk i litteraturen. Den andre teoridelen presenterer teorier omkring etikk i en mer didaktisk kontekst. Deretter vil det bli presentert et metodekapittel hvor jeg reflekterer over tilnæringsmåten for den kommende analysen. Analysen kan bli sett på som tredje del av oppgaven. Dette kapittelet er også delt i to. I den første delen vil jeg foreta en ren narratologisk analyse av romanen *Intet* i lys av etisk kritikk. I den andre delen analyserer jeg hvordan man kan bruke momenter fra den narratologiske analysen inn i en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. Begge analysedelene vil være forankret i begreper og teorier fra teorikapittelet, i tillegg til supplerende teorier som er relevante for temaet. I den siste delen av oppgaven kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner over det som er blitt presentert i oppgaven. Denne delen vil også inneholde noen tanker og refleksjoner som jeg har pådratt meg underveis i prosessen over mulig videre forskning innenfor temaet som masteroppgaven presenterer.

TEORI I

Etikk

Begrepet etikk brukes i flere betydninger. Forenklet sagt så handler etikk om refleksjonene og tankene vi har om hva som er rett og galt, akseptabelt og uakseptabelt, godt og vondt. Ofte blir begrepene etikk og moral brukt om hverandre, men de inneholder noen visse forskjeller. Etikk er et mer teoretisk begrep, mens moral omhandler praksis. Olsholt og Schjelderup eksemplifiserer dette i sin bok *Filosofi og etikk i skolen* ved å knytte etikk og moral til skolesammenheng:

Vi kan si at et samfunns verdigrunnlag er dets etikk, og når skolen har et verdigrunnlag, gir dette utslag i et sett med etiske normer som skal gjelde for alle skoler i Norge. Når noen etterlever disse normene, kan vi si at de handler moralsk.

(Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 153)

I denne oppgaven vil begrepene etikk og moral bli brukt litt om hverandre, men stort sett vil bruken av ordet *etikk* være knyttet til det teoretiske, mens *moral* blir brukt i mer praksisrelaterte situasjoner. Jeg skal ikke bruke mer tid på å redegjøre for disse to begrepene. Det som er relevant for denne oppgaven er å se på forholdet mellom litteratur og etikk, og hvordan man kan arbeide med etikk i skolen. Jeg vil i det kommende avsnittet redegjøre for begrepet *litteraturetikk*, og videre komme inn på temaene *etikk i skolen* og *etisk refleksjon*.

Etikk og litteratur

I etikkens historie har fortellingene alltid vært viktige. Paul Leer-Salvesen skriver at det har vært en tendens til at filosofer og teologer har undervurdert fortellingens betydning, sammenlignet med den rasjonelle analyse og diskusjon (Eidhamar et.al., 2007, s. 81). Leer-Salvesen mener dette er urettferdig: «Bare tenk på hvor stor rolle fortellingen spiller i det enkelte menneskets liv» (s. 81), og viser til møter mellom mennesker, enten om det er hjemme, på skolen, eller andre arenaer hvor fortellinger om andre menneskers liv spiller en viktig rolle i formidlingen av grunnleggende etikk og moral. Gjennom fortellinger kan en lære hvordan andre mennesker har håndtert lignende situasjoner som en selv står ovenfor. Oppfatningen om at fortellingen er betydningsfull for etikken kjenner vi også igjen på andre

felt, blant annet i utdanning og yrkeslivet. Leer-Salvesen trekker fram fortellingen som viktig, blant annet i medisinen: «Medisinsk kunnskap overleveres i stor grad ved at leger og sykepleiere utveksler pasienthistorier, sammenligner tilfeller og spør hva man kan lære av kollegers erfaringer fra situasjoner som ligner den man selv er oppe i» (Eidhamar et.al., 2007, s. 82). Man gir ofte denne formen for kunnskapsoverlevering uttrykket “case”. En arbeidsmetode som man finner innenfor flere utdanning- og yrkesretninger som blant annet psykologi, spesialpedagogikk og juss. Arbeidsmetoden går ut på at man tilegner seg kunnskap gjennom å høre, reflektere og snakke sammen om realistiske og virkelighetsnære fortellinger. Det vil altså være god grunn til å ta i bruk denne tradisjonen når det kommer til moderne etikk, ikke minst i profesjonsetikken. Leer-Salvesen mener nemlig at det er stor grunn til å oppfordre dem som arbeider i skolen til å fortsette den etiske fortellertradisjonen: «(det) kan være nyttig der de voksne må utveksle erfaringer for å kunne løse dilemmaer og problemer som oppstår i arbeidssituasjonen» (Eidhamar et.al., 2007, s. 82). Å fortelle fortellinger til hverandre vil med andre ord kunne føre til at vi utvikler en større etisk bevissthet, og at vi blir bedre til å utføre mer moralske handlinger.

Litteraturforskning som vinkles inn mot etiske spørsmål blir på engelsk ofte omtalt som *Ethical Criticism*. På norsk brukes enten termen *litteraturetikk* eller *etisk kritikk*. Religion- og litteraturforsker Helje Sødal ser ikke på disse begrepene som synonymmer, men velger å plassere *litteraturetikk* i etikken, og *etisk kritikk* innenfor litteraturvitenskapen. Sødal beskriver etikken som “hjelpvitenskap” til selve litteraturvitenskapen. Han mener det handler om å kunne analysere etiske aspekter ved selve teksten (Sødal, 1998, s. 5). I en etisk analyse er man interessert i å analysere både tekstens form og innhold. Tom Eide, litteraturviter og etikkforsker, er også opptatt av forholdet mellom litteratur og etikk. Eide benytter seg av begrepet *litteraturetikk*, og mener at det jobbes med etiske spørsmål knyttet til denne tematikken på tre ulike felt (Sødal, 1998, s. 4). Det første er at litteraturetikken tar opp etiske spørsmål koblet til *forfatter og forlaget* til en tekst. Det vil si at man stiller spørsmål til om det for eksempel er forsvarlig at en forfatter skildrer umoral i en tekst. Eller om det er etisk forsvarlig av et forlag å refusere en bok som deres konsulent bare har brukt noen få timer på å vurdere. Det andre feltet som Eide omtaler, er etiske spørsmål ved *selve teksten*. På dette feltet ønsker man å undersøke om teksten for eksempel inneholder etiske utfordringer. Det tredje feltet er etiske spørsmål rettet mot *tekstens mottakelse*. Altså

hvordan kritikere oppfatter og leser teksten. På dette stadiet kan en for eksempel drøfte hvilke lese måter som er etisk forsvarlige i møte med en tekst.

Litteraturens etiske påvirkning

En annen som har fordypet seg i tematikken omkring sammenhengen mellom litteratur og etikk, og som blir sett på som en pioner innenfor feltet, er filosof og litteraturforsker Martha Nussbaum. Nussbaum mener litteraturen kan være et bidrag til moralfilosofien ved at den utvikler menneskers etiske tenkning. Måten dette skjer på er i møte med fortellingen. Når vi leser en fortelling, vil vi ifølge Nussbaum utvikle vår forestillingsevne. Ved å ta i bruk forestillingsevnen, vil vi også utfordre vår innlevelsessevne, og dette vil igjen kunne påvirke følelsene våre. Følelser har mye å si for hvordan vi tenker og forholder oss til andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 10). I hele sin karriere har Martha Nussbaum vært opptatt av forholdet mellom mennesker, psykologien og det indre ved menneske. Hun har hentet mye lærdom og inspirasjon fra blant annet psykolog og nevrolog Sigmund Freud, og senere den britiske barnepsykiateren Donald W. Winnicott (Nussbaum, 2016, s. 9). Temaer som omhandler psykologi, er sentralt i Nussbaums forfatterskap. Flere av hennes viktigste verk handler om følelser, hvordan vi skal forstå dem, og hvor hun undersøker empati, medfølelse og barmhjertighet. Allerede i boken *Love's Knowledge* fra 1990 presenterer Nussbaum begrepet *narrative emotions*. Her forklarer hun at emosjoner ikke er naturlig iboende i oss mennesker, men formet av ytre, sosiale konstruksjoner. Nussbaum mener med andre ord at vi må lære hvordan vi skal føle, og det er her litteraturen kommer inn i bildet. Hun hevder nemlig at fremfor alt, så lærer vi emosjoner gjennom fortellinger. Gjennom innlevelse i andre menneskers liv, både i dagliglivet og gjennom livet til en romankarakter, utvikler vi vår emosjonelle kompetanse (s. 14). Emosjonell kompetanse, eller enklere sagt følelsene våre, spiller en viktig rolle for hvordan vi tenker omkring vårt eget liv: «Lærer vi våre følelser å kjenne [...] lærer vi også hvordan vi skal leve» (s. 19). Hvordan leve et godt liv er kanskje et av de viktigste spørsmålene i Nussbaums mange prosjekter. Hun mener nemlig at litteratur og annen kunst kan gi oss forskjellige svar, og vise oss forskjellige måter og muligheter til hvordan vi kan leve. Dermed knyttes ikke det etiske aspektet seg til spørsmål omkring hva som er rett og galt, men snarere refleksjoner rundt *hvordan en bør leve*.

For å kunne implementere den store bredden av Martha Nussbaums mange ideer, tanker og teorier omkring tematikken som omhandler litteratur og etikk, har utgangspunktet for denne oppgaven vært Irene Engelstads bok *Litteraturens etikk* fra 2016. Engelstad har plukket ut seks sentrale tekster fra Martha Nussbaums omfattende forfatterskap med fokus på Nussbaums tanker omkring litteratur, følelser og menneskers forestillingsevne. Perspektivene til Nussbaum har vært sentrale og viktige for denne oppgaven, da jeg har vært interessert i å undersøke hvordan litteratur kan ha en etisk påvirkning på leseren.

Leserens narrative forestillingsevne

Martha Nussbaum er opptatt av hvordan lesing kan bidra til at vi på en bedre måte inntar andre menneskers perspektiv, og får en større forståelse for omverdenen vår. Nussbaum ønsker å undersøke hvordan vi kan aktivere vår egen fantasi og forestillingsevne, til å bli mer medfølelse, tenkende og handlende - både som individer og samfunnsborgere (Nussbaum, 2016, s. 10). Dermed blir diskusjonen omkring *hvorfor* vi skal lese skjønnlitteratur tatt til et nytt nivå. Nemlig at skjønnlitteraturen er en viktig bidragsyter til å danne det Nussbaum kaller, *verdensborgeren*. Denne betegnelsen omhandler en person eller et ideal med tilstrekkelige kvaliteter til å kunne bidra i det fremtidige samfunnet med følsomhet og forståelse. Nussbaum ønsker at vi skal sitte med den forståelsen om at vi som mennesker grunnleggende sett er like, men at vi lever i ulike kulturer med ulike verdier som gjør at vi må ha forståelse og innsikt i at vi også er ulike. Hun skriver at litteraturen gir oss et: «særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer» (s. 26). Nussbaum refererer videre til Aristoteles som i kapittel 9 av *Poetikken* sa at: «litteraturen viser oss ikke det som *er* hendt, men det som *kunne* hende» (s. 26). Å kunne sette seg inn i fiktive karakterers liv med alt av hva det innebærer følelsesmessig, mener Nussbaum vil være verdifullt for å kunne utvikle leserens moralske evne. Hun påpeker imidlertid at det er *hvordan* vi leser, tolker og formidler et verk som vil være avgjørende, ikke om verket inneholder de “riktige” politiske og moralske verdiene (s. 22). Nussbaum er opptatt av at vi må la litteraturen støte, forstyrre og forurolige oss: «En av kunstens viktigste roller er å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» (s. 42). Ved å utsette oss for verk som har denne innvirkningen på oss, vil forhåpentligvis gjøre oss til bedre og modigere mennesker. For at litteraturen skal spille sin samfunnsrolle, må vi la den

forstyrre oss: «Hvis det er lett for oss å føle med en romankarakter, har ikke oppfordringen særlig stor moralsk verdi; opplevelsen kan altfor lett få oss til å synke ned i en selvforherligende nytelse av egen medmenneskelighet» (s. 41). Det finnes altså et stort potensial i fortellingen når det kommer til etikk.

Ifølge Martha Nussbaum er det hun kaller den *narrative forestillingsevnen* helt vesentlig for at vi skal kunne lære noe om andre menneskers liv, både det ytre og det indre. Gjennom fortellinger, især romanen, kan vi få innblikk i andre menneskers tanker og følelser, og engasjere oss intenst i skjebnen til karakterene. Nussbaum mener at: «Den narrative forestillingsevnen åpner verden for oss, den er en kraft som kan skape sammenhenger, mening og muligheter» (Nussbaum, 2016, s. 12). Ved bruk av den narrative forestillingsevnen kan vi tilegne oss innsikt og kunnskap om andres liv, med deres tanker og følelser, på en måte som aldri kunne skjedd i det virkelige liv. En kan derfor si at den narrative forestillingsevnen som Nussbaum omtaler, er tett forbundet med empati. Den narrative forestillingsevnen handler om leserens evne til å kunne sette seg inn i et annet menneske sitt liv, med dens følelser, lengsler og ønsker. Ved å bruke forestillingsevnen vil en kunne prøve å forstå hva slags motiver som ligger bak en persons handlinger.

Videre skriver Nussbaum om hvordan denne narrative forestillingsevnen utvikler seg i oss mennesker, og hvordan den kan ha innvirkning på vår moralske samhandling. Utviklingen av den narrative forestillingsevnen starter allerede i tidlig barndom. Når foreldre og barn forteller hverandre historier vil barnet omsider tilegne seg grunnleggende moralske evner (Nussbaum, 2016, s. 30). Gjennom ulike fortellinger som omhandler mennesker, dyr og andre skapninger, vil barnet lære seg å tillegge disse skapningene liv, tanker og følelser. Nussbaum forklarer at med tiden så vil barnet lære seg å gjøre dette på en mer sofistikert måte, ved at de selv klarer å fortelle historier. Historiene som blir fortalt virker i samspill med barnets eget forsøk på å forklare verden og deres egne handlinger. Hun påpeker videre viktigheten av å trene opp barns forestillingsevne, og skriver at et barn som ikke får høre fortellinger, fratras også visse måter å betrakte andre mennesker på. Gjennom historiefortellinger vil forestillingsevnen til et barn være i stand til å forstå at andre også har: «sinnsbevegelser, følelser og tanker av samme sort som jeg selv» (Nussbaum, 2016, s. 30). En kan derfor argumentere for at lærere har et særlig ansvar for å legge til rette for at elever

møter et bredt spekter av tekster i undervisningen. Slik jeg forstår Nussbaum vil litteratur som på ulike måter utfordrer og utvikler elevers forestillingsevne, være et viktig bidrag for deres etiske bevissthet og moralske utvikling.

Etter hvert som barn blir eldre, blir de litterære scenariene mer utfordrende og komplekse. Eldre barn blir utfordret til å gjenkjenne mer komplekse sider ved sinnet, som tapperhet, selvbeherskelse, verdighet og rettferdighet (Nussbaum, 2016, s. 32). Det etiske aspektet gjør seg med andre ord mer gjeldende. Nussbaum skriver at eldre barn og ungdom bør etter hvert gjøres kjent med mer komplekse litterære verk, der fortellingene gjør dem kjent livets ujevne fordeling av lykke og ulykke: «Tragedien gjør den unge borgeren kjent med de vonde tingene som kan skje i menneskelivet, lenge før livet selv gjør det» (s. 35). Litteratur som sjokkerer, skremmer og ryster oss, får oss til å kjenne på følelser som kan utvikle den narrative forestillingsevnen på en annen måte enn litteratur som vi tidligere har omgitt oss med. Nussbaum trekker dette frem som en av kunstens viktigste oppgaver: «å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» (s. 42). Som lærer skal en være bevisst på denne sammenhengen i innlemmelsen av ny litteratur til undervisningen. Litteratur som ryster og skremmer oss, kan likevel være bidragsytende for elevenes narrative forestillingsevne. Nussbaum mener at man lærer aller mest av et pensum som omfatter uenigheter, forskjeller og et samspill mellom motsatte syn (s. 52). Valg av litteratur er viktig, og Nussbaum trekker frem noen momenter som lærere kan reflektere over i utvelgelsen: ikke-klassiske verk er vel så viktige som de klassiske. I tillegg burde litteratur fra kvinnelige forfattere, forfattere fra andre verdensdeler, politisk litteratur og arbeiderklassediktning få en plass i undervisning (s. 16).

Et annet moment er hvordan det etiske kommer til syne i litteraturen. Altså hvordan etikk blir fremstilt gjennom form og innhold. Nussbaum trekker blant annet frem fiksjonskarakteren som et litterært virkemiddel som vil kunne ha stor påvirkning på leserens narrative forestillingsevne. Noen fiksjonskarakterer vil vi kjenne oss igjen i, og ha lett for å relatere til følelsesmessig. Andre karakterer vil være ulike fra oss selv, og det kan være vanskelig for oss å identifisere oss med dem. Likevel mener Nussbaum at også dette kan være en kilde til større forståelse: «både identifikasjon og fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker» (s. 34). Karakterene trenger ikke opptre på en bestemt etisk

måte for at man skal kunne lære noe av dem, også fravær av etikk og moral vil kunne lære oss mye om temaet.

Etisk kritikk – et komplekst samspill

Litteraturforsker og kritiker Wayne C. Booth tar i sin bok *The Company We Keep: An Ethics of Fiction* (1988) stilling til sammenhengen mellom fiksjon og etikk. Booth er opptatt av de etiske kvalitetene ved et litterært verk, og hvilken moralsk innflytelse det bestemte verket kan ha på leseren. I motsetning til Nussbaum, er Booth opptatt av at det er gjennom forfatterens fortellermåte at etikk kommer til uttrykk, snarere enn i karakterenes moralske handlinger. Hva slags narrative grep forfatteren bruker for å fremstille om en forteller av en tekst er pålitelig eller upålitelig vil være essensielt i Booths diskusjon omkring etikk i litteratur. Booth mener at diskusjonen av etikk i litteratur har en tendens til å ha et ensidig fokus på karakterene i fortellingen, hva de står for, hva de gjør eller ikke gjør, og hva slags verdisyn de representerer, snarere enn hvordan den etiske appellen kommer til uttrykk i det totale litterære verket (Booth, 1988, s. 125). Booth hevder at etisk kritikk fremstilles gjennom et komplekst samspill mellom tre instanser: forfatteren, den implisitte forfatteren og leseren. I kapittelet “Who is responsible in Ethical Criticism, and for what?”, i boken *The Company We Keep* diskuterer Booth dette “komplekse samspillet”. Hvordan alle disse tre instansene står ansvarlige for den etiske påvirkningen et litterært verk kan ha på leseren, og på hvilken måte det kommer til uttrykk. I kapittelet reflekterer Booth over en rekke spørsmål, blant annet: Er det leserens etiske ansvar å opptre ansvarlig overfor teksten og dens forfatter? Er det forfatterens ansvar at teksten har en viss etisk kvalitet? Hvilken rolle spiller den implisitte forfatteren for det etiske aspektet ved verket? Booth mener for det første at forfatteren har et visst ansvar for den etiske påvirkningen på leseren. Forfatterens forutinntatte antakelser og tanker omkring etiske temaer og problemstillinger vil kunne trenge gjennom det litterære verket (s. 126). Booth mener forfatteren har et ansvar for at dette ikke skjer, og bør strebe etter å forholde seg objektiv. Som leser av et verk så skal man ikke ha belegg for å vite hva den faktiske forfatteren måtte mene om ulike temaer. Forfatteren skal, så langt det lar seg gjøre, holde seg nøytral. På den måten vil ikke leseren oppleve fordommer, holdninger og meninger gjennom litteraturen.

Videre trekker Booth fram *den implisitte forfatteren*, som også stilles ansvarlig for den etiske påvirkningen som et litterært verk kan ha (s. 127). *Den implisitte forfatter* er et begrep som opprinnelig kom fra Booth, og ble for første gang introdusert i boken hans *Rhetoric of Fiction* fra 1961. Implisitt forfatter innebærer alle de holdningene og verdiene som ligger innbakt i det litterære verket. Den implisitte forfatteren har ingen direkte stemme i teksten, og kan derfor ikke fortelle oss noe på samme måte som en forteller. Det handler heller om at den implisitte forfatteren har en abstrakt størrelse som kommer til uttrykk for leseren gjennom de ulike tolkningssignalene som teksten gir, og som på den måter viser til verdisyn som forfatteren av verket muligens representerer eller ønsker å formidle.

Den siste instansen som står ansvarlig for fiksjonens etikk er *leseren*. Booth undersøker hva som skjer i møte mellom tekst og leser, og bruker den velkjente metaforen om at vi må se på leserens samhandling med det litterære verket som *et godt vennskap*. Han viser her til hvordan den litterære teksten kan tilby leseren noe, på samme måte som et vennskap. Hvor man som leser skal spørre seg selv om teksten man leser er godt selskap: “what kind of company are we keeping?” (Booth, 1988, s. 10). Dette er mye av kjernen i den etiske kritikken til Booth. Han er interessert i å undersøke hva slags etisk påvirkning det litterære verket har i selve leseprosessen, og ikke bare hvordan det etiske påvirker leseren i ettertid av lesningen. Booth skriver: “what happens if we begin instead with qualities of experience sought or achieved by authors and readers *during* the time of telling or listening?” (Booth, 1988, s. 169). Booth mener altså at leseren til en viss grad står ansvarlig for hva slags litteratur eller “company” man utsetter seg for, og om vi som lesere er mottakelige for det teksten kan *tilby* oss eller ikke. Leserens bakenforliggende antakelser og erfaringer, og leserens egne tolkninger vil spille inn på hvordan vi forstår den etiske dimensjonen i fortellingen, og hvordan vi lar den påvirke oss. Booth mener det er viktig at leseren til en viss grad stiller seg kritisk til teksten: *Hva kan teksten tilby meg? Hvordan påvirker teksten meg til å betrakte mine medmennesker? Hva gjør teksten med sinnet mitt?* Booth sammenlikner det med ulike typer vennskap: “The tradition distinguishes three kinds of friendship based on three kinds of gifts a would-be friend might offer me: of pleasure; of profit or gain; and of some kind that is not only pleasant or profitable, in some immediate way, but also good for me, good for its own sake” (Booth, 1988, s. 173). Noen tekster tilbyr oss nytelse og begeistring. Andre får oss til å se på våre medmennesker med forakt. Mens noen tekster

viser oss respekt for andre. Som leser står vi, ifølge Booth, ansvarlige for å hengi oss, og være mottakelige for det store litterære spekteret som finnes der ute. Omringer vi oss ikke med mye og ulik litteratur, vil vi heller ikke kunne få utbytte av den vennskapelige tilnærmelsen som Booth omtaler. Booth har nemlig sterk tro på at litteraturen har mye å tilby oss, så lenge vi er mottakelig for det.

Etiske spørsmål

Jakob Lothe, litteraturviter og professor ved Universitet i Oslo, diskuterer i sin bok *Etikk i litteratur og film* (2016) hvordan etiske spørsmål kommer til uttrykk i litteraturen. Etiske spørsmål omkring hva som er rett og galt, akseptabelt og uakseptabelt, godt og vondt er spørsmål som Lothe sikter til. Han mener nemlig at alle litterære tekster, uansett sjanger, gir uttrykk for slike etiske spørsmål: «Uten det etiske aspektet til stede, så ville litteraturen knapt ha engasjert oss» (Lothe, 2016, s. 10). Ifølge Lothe kommer ikke etikk i litteratur bare til uttrykk som en del av innholdet, men også gjennom estetikken. Han mener nemlig at det er sterk sammenheng mellom etikk og estetikk i litteratur. Det estetiske aspektet som Lothe sikter til innebærer blant annet form, struktur, fortellermåte og bildebruk. Lothe mener disse aspektene vil være avgjørende for framstillingen av etiske spørsmål i litteraturen: «Det er nettopp gjennom estetisk form at ein persons eller forteljars haldning og handlingsmåte viser seg» (s. 18). Han er opptatt av at forfatteren har et særlig potensial til å fremme etikk i litteratur. Forfatteren kan integrere etikk i litteratur gjennom sin estetiske framstilling av karakterene. Lothe skriver at fiksjonskarakterenes: «handlingar, tankar, kjensler, haldningar og prioriteringar markerer seg moralsk – ikkje minst gjennom val dei blir tvinga til å gjere» (s. 10). Han kaller denne formen for karakterisering for *indirekte karakterisering*. Denne formen for karakterisering innebærer at karakterenes handlinger, hva slags holdninger de har, og hvordan de forholder seg til andre karakterer, vil kunne påvirke og stimulere leseren til etisk refleksjon. I likhet med Martha Nussbaum påpeker Lothe at det ikke trenger å være snakk om en karakter eller forteller som handler moralsk riktig. Også umoralske handlinger vil ha en innvirkning på leserens etiske refleksjon (s. 17). Litteraturen skal ikke fortelles oss «korleis vi kan eller bør leve» (s. 13), men heller at leseren inviteres til å kunne reflektere over hvordan en selv ville ha reagert eller handlet i samme eller lignende situasjon. På denne måten vil litteraturen kunne være med å utvide perspektivet og styrke empatien til leseren.

Lothe trekker også fram *fortelleren* som et viktig narrativt grep som forfatteren kan bruke for å fremme etikk i litteratur: «Dei etiske spørsmåla teksten stiller, stiller den eksplisitt eller implisitt via forteljaren – anten forteljaren er ein tredjepersons- eller førstepersonsforteljar» (Lothe, 2016, s. 27). En tredjepersonsforteller kan lettere formidle etiske innslag gjennom kommentarer underveis i tekstens, mens en førstepersonsforteller er aktiv i utformingen av plottet, og formidler derfor etikk gjennom handlinger, stemme og andre virkemidler. Lothe understreker at det er viktig å se den etiske posisjonen som en forteller har i et komplekst samspill med flere posisjoner, som den implisitte forfatteren, fortelleren og leseren. Det etiske som formidles gjennom et verk vil være farget av etikken som alle disse posisjonene representerer. En kan derfor si at når vi leser en tekst, vil vår etiske respons på teksten være påvirket av denne narrative kommunikasjonen som utspiller seg på tvers av alle disse distansene.

I likhet med flere av de tidligere nevnte teoretikerne, trekker også Lothe fram *leseren* i seg selv som et viktig aspekt ved etisk refleksjon i litteraturen. Hvordan vi som leser responderer på den etiske situasjonen når vi leser, vil være avhengig av våre referansepunkter og tidligere erfaringer. Denne responsen hos leseren kaller Lothe for *en etisk respons* – der man som leser reflekterer og vurderer hvorvidt personen handlet «riktig» i den bestemte situasjonen, og om en selv hadde handlet likt eller ulikt (s. 25). Lothe understreker at etikk i litteratur ikke er: «noko stabilt innhaldselement som ligg der for å bli oppdaga» (s. 28). Det er leseren, med ulike erfaringer, forventninger og tolkningsevne, som i størst grad påvirker hvorvidt vi får et etisk utbytte av den bestemte teksten.

Leserens empati

Suzanne Keen er en annen litteraturviter som også har vært opptatt av litteraturens påvirkning på leseren. I motsetning til de overnevnte teoretikerne, stiller Keen seg noe mer kritisk til tematikken. Keen diskuterer i sin bok *Empathy and the Novel* (2007) i hvor stor grad det finnes en korrelasjon mellom lesing av skjønnlitteratur og leserens empatiutvikling. Keen avviser ikke det faktum at mange opplever empatiske lesninger av skjønnlitteratur, men påpeker likevel at empati ikke alltid vil bli aktivert hos den enkelte leser ved et bestemt verk: «empathy with characters doesn't always occur as a result of reading an emotional evocative fiction» (Keen, 2007, s. 72). Hvilke litterære verk vi blir berørt av, men også på

hvilken måte eller hvordan vi blir påvirket, vil ifølge Keen være avhengig av en rekke variabler som leserens identitet, alder, kunnskap og erfaringer. Keen skriver i sin artikkel «Narrative Empathy» (2010) at til og med kvaliteten av oppmerksomheten som leseren gir verket, vil ha betydning for den empatiske påvirkningen hos leseren (Keen, 2010, s. 70). Videre skriver hun at studier har vist at mennesker som blir betraktet som mer empatiske, også er bedre lesere: «because their role-taking abilities allow them to more readily comprehend causal relations in stories» (s.70). En kan derfor stille spørsmålet: Hva kom først, den empatiske leseren, eller empati fremstilt i det litterære verket? Vil en mer empatisk leser også oppleve flere empatiske lesninger, og motsatt?

Til tross for at Keen stiller seg noe kritisk til i hvor stor grad lesing av skjønnlitteratur kan bidra til empatiutvikling. Påpeker hun likevel at det er noen narrative teknikker som vil kunne øke sannsynligheten for å vekke empati hos leseren. Keen trekker frem karakteridentifisering som et av de mest sentrale: “The most commonly nominated feature of narrative fiction to be associated with empathy is character identification” (Keen, 2010, s. 72). Hun påpeker riktignok at karakteridentifisering som narrativt grep i seg selv, ikke vil kunne føre til empatisk lesning. Det som derimot vil kunne skje er at den empatiske lesningen blir utløst i leseren, som følge av ulike karakteriseringsteknikker. Aspekt ved verket, som navn, beskrivelser, en gjenkjennelig følelse eller en gjenkjennbar situasjon, vil kunne føre til økt identifikasjon og empati hos leseren (s. 72). Keen understreker likevel at det er leseren som spiller den største rollen for empatiutviklingen. Leserens personlige engasjement for karakteren, vil ha størst betydning for den empatiske påvirkningen et litterært verk måtte ha.

Etikk i ungdomslitteratur

Professor i litteratur Svein Slettan forstår begrepet *ungdomslitteratur* som: «litteratur som er utgitt med ungdom som målgruppe» (Slettan, 2014, s. 9). Slettan avgrensar i denne sammenhengen “ungdom” til å omhandle tenåringer. Romanen *Intet* av Janne Teller ble skrevet på bestilling fra Dansklærerforeningens Forlag. I utgangspunktet ville ikke Teller skrive boken, fordi hun: «ikke lavede bestillingsarbejder og slet ikke ungdomsromaner» (Fibiger, 2011, s. 1). Til slutt skrev hun *Intet*, og det viste seg å bli en stor suksess blant ungdom. Slettan skriver at begrepet ungdomslitteratur kan drøftes på mange måter, men at

det viktigste er at det finnes en: «genuin ungdomslitteratur, altså tekstar som er laga for ungdom og fungerer godt som nettopp dét» (Slettan, 2014, s. 12). Videre skriver han at det typiske for ungdomslitteratur er at den formidler et *ungdomsperspektiv*. Tekster der ungdomsleseren kan kjenne på gjenkjenning og identifikasjon.

Identitetssøking og livsmestring er de store temaene innenfor ungdomslitteraturen. Slettan skriver at identitet ofte har blitt sett på som noe fast og sikkert. At man ofte har omtalt det som at ungdommer skal: “finne sin identitet” (Slettan, 2014, s. 22). I dag forstår vi, i større grad enn tidligere, at identitet er noe justerbart og stadig under utvikling: «I en moderne kultur med store og raske endringar i tenkje- og levesett, blir vi stadig utfordra til sjølvrefleksjon og må ta normer og verdiar opp til vurdering» (Slettan, 2014, s. 22).

Ungdomslitteraturen, som ofte har identitetssøking og livsmestring som tema, lar ungdommen reflektere over deres egen identitet gjennom fortellinger. Videre skriver Slettan at identitetstematikken også er med å synliggjør viktigheten av etikk i ungdomslitteraturen: «Identitetsproblematikk heng også saman med å søkje fram grunnsettingar for kva som er rett og gale» (Slettan, 2014, s. 24). I ungdomslitteraturen lesar vi ofte fortellinger der vi møter ungdom som ofte står ovenfor vanskelige valg, forandringar eller de opplever kriser. Likevel er et kjennetegn ved litteratur for ungdom at det “alltid finnes håp”. Tradisjonelt sett har ungdomslitteratur i Norge vært preget av en såkalt *konstruktiv norm* – at det finnes alltid håp, uansett hvor vanskelig livet er (Slettan, 2014, s. 24). Dette kan bli sett på som et trekk som skiller ungdomslitteraturen fra voksenlitteraturen.

Teori II

Vi har til nå i teorikapittelet sett på hvordan etikk kan komme til uttrykk i litteraturen. De teoretiske perspektivene som har blitt presentert vil være verdifulle å ta med seg inn i første del av analysen, som innebærer en narratologisk analyse av romanen *Intet*. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori knyttet til den andre delen av analysen. I den andre delen av analysen ønsker jeg å undersøke hvordan man kan bruke *Intet* som utgangspunkt for en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. Videre i dette kapittelet vil jeg ta for meg teoretiske perspektiver om etikk på et mer didaktisk plan. Det vil bli presentert teorier

om etikk i skolen, det sosiokulturelle perspektivet på læring, den litterære samtalen, og til slutt etisk refleksjon.

Etikk i skolen

Etikk har en sentral plass i norsk skole. Grunnopplæringen i Norge skal blant annet føre til at elever handler med etisk bevissthet. I den overordnede delen av læreplanen under opplæringens verdigrunnlag, finner vi punktet *kritisk tenking og etisk bevissthet*. Innenfor dette punktet står det blant annet at: "Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Skolen skal legge til rette for at undervisningen gir elever erfaringer og kompetanse i etisk bevissthet og refleksjon. Det er flere steder i læreplanen etikk som begrep blir formulert. Videre skal jeg se på hvordan etikk kommer til uttrykk i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, samt hvordan etikk konkret fremstilles i kompetansemålene innenfor ulike fag.

Som tidligere nevnt så kom folkehelse og livsmestring inn som ett av tre tverrfaglige temaer i den nye læreplanen høsten 2020. De tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i samfunnsaktuelle utfordringer. Målet er at elevene skal oppnå større forståelse og kunnskap omkring temaene, og se sammenhenger på tvers av fag. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kunnskap som skal fremme deres psykiske og fysiske helse. Blant annet skal det være fokus på å bygge et positivt selvbilde og trygg identitet. Temaet skal lære elevene å mestre livet på best mulig måte, både i medgang og motgang. Det står blant annet at: "Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det tverrfaglige temaet skal med andre ord føre til at elevene blir bevisste på sine egne og andres verdier. Elevene skal lære seg å sette grenser for seg selv og ha respekt for andre. Dette er kompliserte temaer som i stor grad omhandler etikk og moral. Elevene trenger derfor kompetanse og erfaring innenfor etisk refleksjon for å kunne utvikle seg til å bli dannede mennesker.

Folkehelse og livsmestring skal fungere som et overordnet tema på tvers av fag. Undersøker vi kompetansemålene for de spesifikke fagene nærmere, vil en også kunne se at etikk blir innlemmet i disse. Flere av kompetansemålene formidler, ordrett eller implisitt, etikk i ulik grad. I tillegg til læreplanen i norsk har jeg valgt å vise til læreplanen i Samfunnsfag og KRLE. Begrunnelsen for dette er at jeg ser et potensial for at den didaktiske delen av denne masteroppgaven, kan fungere som et tverrfaglig prosjekt på ungdomstrinnet med etikk som overordnet tema. Jeg viser her til min problemstilling: *Hvordan bruke nærlesing av romanen Intet som utgangspunkt for litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet? Intet* formidler etikk til leseren på en måte som får oss til å reflektere over etiske problemstillinger. Jeg vil nå vise til kompetansemålene hvor etikk blir fremstilt, samt formuleringer som vil være relevante for temaet.

I læreplanen for norsk etter 10. trinn står det blant annet at elevene skal kunne:

- Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
- Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer

I læreplanen til KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) står det blant annet at elevene skal etter 10. trinn kunne:

- Reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn
- Identifisere og drøfte etiske problemstillinger knyttet til ulike former for kommunikasjon

I læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn står det blant annet at elevene skal kunne:

- Reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser
- Beskrive sentrale lover, regler og normer og drøfte hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt

Kompetansemålene viser at etikk skal være en del av undervisningen i flere fag. Elevene skal blant annet tilegne seg kunnskap om regler og normer, og drøfte etiske problemstillinger. I tillegg skal elevene få større bevissthet rundt sin egen identitet og selvbilde. Undervisning omkring etikk og moral vil derfor være viktig med tanke på elevenes danning og utdanning. Kompetansemålene viser også relevansen av min oppgave. Mange av verbene som blir brukt i formuleringene, er verb som fungerer best i samhandling med andre. Blant andre *reflektere, drøfte* og *argumentere*. I en litterær samtale, vil refleksjon, drøfting og argumentasjon være helt essensielt for læring. I det følgende vil vi komme nærmere inn på hvordan læring og tilegnelse av kunnskap har et stort potensial i samhandling med andre.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Den norske skole bygger på den oppfatning om at vi lærer best i samspill med andre. Læring og kunnskap må sees i sammenheng med kultur, språk og fellesskap. I overordnet del, under *prinsipper for læring, utvikling og danning* står det blant annet:

Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Skolen skal være et sted hvor elevene utvikler seg, og tilegner seg kunnskap i et sosialt samspill. Dette synet kjenner vi igjen fra den sosiokulturelle teorien med blant annet Lev Vygotsky i spissen. Vygotsky la vekt på at læring er et sosialt fenomen, og som derfor aller helst finner sted i en sosial situasjon. Professor i pedagogikk Line Wittek deler også dette

synet på læring. Hun referer til den sosiokulturelle læringsteorien når hun sier at læring og utvikling blir forstått som “grunnleggende sosiale prosesser”, og at det er “samspill med andre som gjør læring mulig” (Wittek, 2012, s. 54). Vygotsky var opptatt av at det er i samspill med andre, og ved å ta i bruk kulturelle redskaper, at utvikling og læring gjøres mulig: “Av alle de redskapene som mennesker opp gjennom tidene har utviklet, er språket det viktigste” (Wittek, 2012, s. 18). Språket er, ifølge Vygotsky og den sosiokulturelle teorien, en viktig faktor i menneskers læringsprosess. Språket blir betraktet som et sosialt fenomen. Når mennesker er sammen i et fellesskap, utvikles språket som et nødvendig kommunikasjonsmiddel.

Olga Dysthe, også professor i pedagogikk, referer til Vygotsky i sin bok *Dialog, samspel og læring*: “Språk og kommunikasjon er ikke berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer” (Dysthe, 2001, s. 49). Vygotsky sine teorier om læring har hatt stor betydning for hvordan vi forstår læring den dag i dag. Som vi tidligere har vært inne på, så ser vi det blant annet i vårt eget utdanningssystem. Sosial organisering har hatt en tendens til å få større plass i både skole og barnehage (Wittek, 2012, s. 58). Det sosiale synet på læring viser dermed det store potensialet en litterær samtale kan ha for elevers læring. Jeg har allerede vært inne på at den litterære samtalen er en del av denne oppgaven, men den vil bli ytterligere redegjort for senere i oppgaven. Før den tid vil det bli presentert forskning som er gjort omkring betydningen av Vygotsky sine teorier i klasseromssammenheng.

Det er mange forskere som har undersøkt betydningen av Vygotsky sine teorier i klasserommet. En av dem er den britiske forskeren Neil Mercer. Han kom fram til at det er tre viktige dimensjoner for å forstå språkets avgjørende rolle i en klasseromssituasjon og ved elevers læring (Mercer, 2008, sitert i Wittek, 2012, s. 59). Den første dimensjonen handler om at det vil ha stor betydning om lærere klarer å legge til rette for at elever kan sette ord på sine egne tanker. Mercer presiserer at dette gjelder for alle fag: «Uansett hvilket lærestoff som står i fokus, er læringsgevinsten ved å sette ord på de fenomenene man er i ferd med å pakke ut, stor» (s. 59). Den andre dimensjonen handler om selve betydningen eller hensikten av at vi setter ord på tankene våre. Mercer fremhever at det har en tydelig hensikt til å få elever til å sette ord på egne tanker: «ved å sette ord på egne tanker kan både

lærer og medelever få tilgang til hverandres tenkning» (s.59). Den andre dimensjonen til Mercer blir derfor viktig med tanke på læreren i forbindelse med veiledning og hjelp. Klarer elever å sette ord på hvordan de tenker og resonnerer omkring et problem, vil det også være lettere for læreren å hjelpe vedkommende til å forstå og mestre det bedre. Den tredje og siste dimensjonen er litt mer komplisert. Den går ut på at måten vi snakker og kommuniserer på, er også noe som må læres. Det er viktig at særlig læreren er bevisst på måten han eller hun snakker og kommuniserer på. Hvordan læreren uttrykker seg, med bruk av ord og faguttrykk vil også spille inn på elevers læring. Når lærere underviser så lærer de også bort måter å handle, tenke og snakke sammen på. Dette er en dimensjon ved språket man kanskje ikke tenker så mye over i en klasseromssituasjon, men som det er viktig å være bevisst på at faktisk skjer. Språk og kommunikasjon som faktor vil spille inn på elevers læring. De tre dimensjonene til Mercer har mange likehetstrekk med den litterære samtalen, og hvordan man gjennomføre en slik samtale i praksis. Jeg vil nå presentere den litterære samtalen som didaktisk metode.

Den litterære samtalen

Det finnes ulike måter å definere en litterær samtale på. I boken *Effektive lesere snakker sammen* definerer Åsmund Henning litterære samtaler som: "Små, midlertidige diskusjonsgrupper, satt sammen av elever som leser samme fortelling, dikt, artikkel eller bok" (Hennig, 2012, s. 27). Hennig skriver videre at: "Hensikten med litterære samtaler vil alltid være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte" (sst.). Litterære samtaler er altså en kollektiv arbeidsmetode som er spesifikt for litteraturundervisningen i skolen. Laila Aase mener konteksten er viktig for en litterær samtale, nettopp fordi den skal skille seg ut fra andre dagligdagse samtaler: "Litterære samtalar i norsktimane er ein viss forstand formelle og skil seg frå dagligdagse samtalar gjennom formål og gjennom iscenesettinga" (Aase, 2005, s. 107). Aase presiserer at selve klasserommet er en viktig arena for elevers litterære tolkning og forståelse i samspill med andre. At samspill med andre gir gode vilkår for læring, kan knyttes til den allerede nevnte sosiokulturelle læringsteorien. Hovedtanken er at all læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling. Når elevene presenterer sine tanker og refleksjoner omkring en tekst, så gir de læreren og medelevene et innblikk i deres lese måte. Å få innblikk i andre lesers lese måte, og i tillegg bli utfordret av andre sine tolkninger av

samme tekst, vil kunne føre til at elevene videreutvikler sin egen forståelse av teksten og samtidig utvider sin litterære kompetanse. Hennig deler også oppfatningen om at læring skjer best i samhandling med andre. For at elever skal kunne utvikle sin litterære kompetanse, for eksempel litterære leseferdigheter, argumenterer han for at det er viktig å utvikle evnen til å kunne gi en muntlig respons i fellesskap med andre: "Utvikling av litterær kompetanse henger nøye sammen med utviklingen av litterær faglighet, og omvendt" (Hennig, 2012, s. 31). En kan derfor argumentere for at litterær samtale som undervisningsmetode vil være svært hensiktsmessig for å utvikle elevens litterære kompetanse. Aase mener den litterære samtalen må læres gjennom sosial praksis i skolen: "Vi kan trygt gå ut fra at omtrent ingen elever har erfaring med slike samtaler i det daglige livet utanfor skolen" (Aase, 2005, s. 108). Aase presiserer viktigheten av at elevene lærer seg et begrepsapparat, og strategier for lesing og fortolkning fra litteraturvitenskapen. Dette vil ruste dem og gi dem et repertoar for å selv kunne bevege seg inn i ulike tekster på en stadig mer kvalifisert måte.

Fire trinn i den litterære samtalen

Videre skal vi undersøke hvordan en litterær samtale er systematisert, og hva slags betingelser som må være til stede for at man skal kunne kalle det en litterær samtale. Hennig presiserer at det er mye i dag som blir omtalt som litterær samtale, men som likevel ikke er det, i hvert fall ikke på den måten han forstår den (Hennig, 2012, s. 36). Han legger til at variasjonsmulighetene er store, men at det er noen grunnleggende trekk som bør ligge til grunn. Hennig refererer til Aidan Chambers som har utviklet en slags metodikk for den litterære samtalen, og mener at man vanligvis går gjennom fire trinn:

1. Å si noe for seg selv: Dette handler om leserens primære behov etter å forstå teksten, og videre han eller hennes umiddelbare trang til å uttrykke denne forståelsen. I denne fasen vil derfor leseren komme med en umiddelbar respons om noe de har lest.
2. Å si noe for andre: Straks vi har ytret oss til noen andre, er ikke denne ytringen lenger bare vår, men også mottakerens. Ytringen er blitt offentlig, og åpen for en ny respons. I undervisningssammenheng vil en kanskje måtte presisere dette for elevene: at måten de ytrer seg til andre må være forståelig og inviterende slik at andre forstå det, og kan komme med en respons.

3. Å si noe sammen: Gjennom dialog skal vi øve oss på å forstå den andre, og forstå hverandres responser. Dette trinnet innebærer evnen til å lytte til andre.
4. Å si noe nytt: Forhåpentligvis og sannsynligvis så vil elever komme med ytringer som innebærer nye forestillinger og tankerekker. Elevers individuelle litterære kompetanse vil kunne føre til at det oppstår nye tanker og ideer omkring et verk som verken læreren eller andre elever tidligere har tenkt på.

Hennig skriver at alle de fire trinnene til Chambers har verdi, men at særlig det siste trinnet vil være "drivstoff for litterær samtale" (Hennig, 2012, s. 34). Gjennom nye og overraskende innspill fra elevene vil en kunne oppnå ny innsikt og forståelse for verket. En slik aktiv litterær samtale, der vi bruker hverandres fantasi og intellekt, vil kunne bedre den litterære kompetansen hos elevene.

Engasjere elevene med gode spørsmål

Litteratur- og språkviter Anne-Kari Skardhamar fremhever potensialet gode spørsmål kan ha for en litterær samtale. Målet med gode spørsmål er å engasjere elevene på best mulig måte, og få dem aktive i samtalen. Skardhamar opererer med tre spørsmålstyper som vil kunne være virkningsfulle å ta med seg inn i en strukturert samtale om litteratur. Først og fremst finner hun det hensiktsmessig å starte samtalen med spørsmål som knytter forbindelsen mellom leseren og teksten. Såkalte *identifikasjonsspørsmål*. Denne type spørsmål kan for eksempel være: *Hva ville du ha gjort hvis...? Har du noen gang sett....?* Spørsmål av denne typen stiller ingen krav til kunnskap og skarpsyn hos elevene, men appellerer mer til engasjement og følelse hos de som deltar i samtalen (Skardhamar, 2001, s. 82). Skardhamar presiserer derfor at en ikke behøver å stille mange spørsmål av denne typen før en implementerer *refleksjonsspørsmålene*. Refleksjonsspørsmål får samtalen over på et mer refleksjons- og resonnementsplan. Slike spørsmål kan være: *Hvorfor behandler de han sånn? Hvorfor får hun hjelp av han?* Refleksjonsspørsmålene har som mål å lære elevene å lese teksten oppmerksomt, øve på å analysere karakterene, konfliktene og løsningene. Denne type spørsmål er viktige for å få elevene til å reflektere over det som ligger mellom linjene i teksten. Skardhamar sier at ved slike spørsmål er det: "naturlig å legge størst vekt på spørsmål som dreier seg om personene og deres psykologi" (Skardhamar, 2001, s. 83). Dermed vil refleksjonsspørsmål kunne bidra til at elevene

reflekterer over det å være menneske sammen med andre mennesker, noe som vil kunne føre til større etisk bevissthet og innsikt. Den tredje og siste spørsmålstypen er *overføringsspørsmål*. Disse spørsmålene har som mål å knytte en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet, og aktualisere teksten for elevene. Slike overføringsspørsmål kan være: *Tror du at ungdom i dag kan kjenne på de samme følelsene som....? Hva kunne ha vært virkelig, og hva kunne ikke?* Ved å stille denne typen spørsmål så vil leseren forhåpentligvis kunne trekke paralleller fra fortellingen til sitt eget liv, og kanskje få en enda større glede av teksten. Skardhamar poengterer at denne formen for analyse kan ha sine negative sider. Det kan blir alt for mange spørsmål som kan føre til “mas og kryssforhør”, uten at elevene får sjansen til å selv kunne reflektere fritt over det de har lest (Skardhamar, 2001, s. 86). Likevel presiserer hun at det å stille spørsmål på denne måten, kan være med på å strukturere samtalen på en god måte. Spørsmålene skal nemlig “lokke fram oppdagelsene elevene gjør i teksten, og gi elevene sjansen til gradvis å komme til større klarhet over hva teksten vil si” (s. 86). Ved å benytte seg av denne typen spørsmål, og da også ulike typer spørsmål, vil man kunne hjelpe elevene til å tolke teksten og reflektere på en bedre måte. Hvis elevene skal styre samtalen selv og stille hverandre spørsmål, så er sjansen stor for at analysestrukturen forsvinner, og det kan ende med at de stiller hverandre spørsmål uten noen form for hensikt. At de bare spør for å spørre. Til tross for at det skal være en sentral lærerskikkelse i samtalen, så presiserer Skardhamar viktigheten av at læreren ikke blir hovedpersonen. Læreren skal heller fungerer som en veileder som manøvrerer samtalen videre. Rollen til læreren er å lytte til elevene og være klar til å omstrukturere sekvensen, og som Skardhamar så fint sier det, læreren skal: “gi dem nøkler - små nøkler til store rom” (Skardhamar, 2001, s. 87).

Litterær forståelse

Litterære samtaler er knyttet til den litteraturvitenskapelige transaksjonsteorien, hvor man er opptatt av at den litterære erfaringen skjer i transaksjonen mellom teksten og den enkelte leser. Den amerikanske litteraturforskeren Louise Rosenblatt er en viktig pioner innenfor dette feltet. Rosenblatt forstår lesing som en konstruktiv, selektiv prosess som skjer over tid i en spesifikk kontekst (Rosenblatt, 1995, s. 26). Når vi leser litteratur så konstruerer vi en mental verden bestående av bilder, tanker og følelser. Det som Martha Nussbaum, tidligere nevnt i denne oppgaven, ville kalt en “narrativ forestillingsverden”. Slik jeg forstår

Rosenblatt vil lesing konstrueres gjennom en samhandling mellom tekstens tegn og leserens fantasi og intellekt. Gjennom en slik samhandling vil en derfor kunne oppleve en bok annerledes hvis man leser den om igjen. Til tross for at vi får akkurat den samme informasjonen fra teksten, kan vi som leser ha endret oss, samt vår forestillingsevne, og en vil derfor kunne selektere boken på en annen måte. Som lærer i en litterær samtale er det viktig å være bevisst på at lesing er en selektiv prosess, og at det også vil gi utslag i en felles, litterær samtale. Alle elever er individuelle, og det vil være ulikt hva den enkelte trekker ut av teksten. Likevel er det nettopp denne individualiteten blant leserne som vil gjøre den litterære samtalen ekstra spennende, både for elevene selv, men også for læreren. Skardhamar presiserer viktigheten av at læreren har mer kunnskap om det litterære verket enn elevene: «En forutsetning for norskundervisningens litterære samtale er at læreren kan mer om litteratur enn elevene, og har bedre oversikt over stoffet og analysert teksten på forhånd» (Skardhamar, 2001, s. 79). Det kan trekkes paralleller fra Skardhamars poeng til min egen oppbygning av masteroppgaven. I første omgang skal det foretas en narratologisk analyse av romanen *Intet*. Deretter vil momenter fra analysen blir brukt i en litterær samtale i praksis. Ved å strukturere oppgaven på denne måten vil man ha dypere innsikt og større kunnskap om det litterære verket før man går inn i en litterær samtale med elevene. Den litterære samtalen som jeg senere skal skissere, vil ha et overordnet tema som skal omhandle etikk. Videre vil jeg derfor ta for meg teorier omkring etisk refleksjon, og undersøke hvordan man kan praktisere etisk refleksjon i praksis.

Etisk refleksjon

Einar Aadland skriver i sin bok *Etikk i profesjonell praksis* (2020) at etisk refleksjon handler om å: «tenke høgt rundt ein situasjon eller eit tema ein har opplevd som etisk utfordrande» (Aadland, 2020, s. 93). Videre deler han etisk refleksjon inn i to typer: *mitt problem* og *vårt problem*. *Mitt problem* omhandler diskusjonen omkring hva som er rett å gjøre i en akutt situasjon, mens *vårt problem* handler om å reflektere sammen i en gruppe over hva som er rett å gjøre i tenkte etiske problemstillinger. Slike generelle problemstillinger kan blant annet dreie seg om lojalitet, verdikonflikter og ytringsfrihet (Aadland, 2020, s. 97). Begge typene for etisk refleksjon har som formål å frembringe nye perspektiver og synspunkter hos de involverte. Å reflektere over et bestemt problem eller tema vil kunne føre til klokere valg

og handlinger i den akutte situasjonen. I tillegg vil refleksjon omkring etiske problemstillinger kunne føre til bedre håndtering av fremtidige etiske utfordringer.

Som vi har vært inne på tidligere i teorikapittelet, så er etikk en sentral del av læreplanverket. Etikk blir beskrevet i overordnet del, men også spesifikt i kompetansemålene for de ulike fagene. Gjennom alt som skjer i skolen så formidles det verdier. Formidlingen skjer kontinuerlig, blant annet gjennom læreres holdninger og gjennom innhold i ulike fag. Levi Geir Eidhamar bruker begrepet *etikkundervisning* når han snakker om den “planlagte undervisningen i etikk som skjer i elevgruppen” (Eidhamar et.al., 2007, s. 171). Eidhamar har delt etikkundervisning og verdiformidling i skolen inn i tre etikkdidaktiske perspektiver: *normperspektivet*, *refleksjonsperspektivet* og *karakterperspektivet*. Eidhamar understreker at denne inndelingen må tolkes med forsiktighet, fordi grensene kan være flytende: “Perspektivene utfyller hverandre, og læreren bør derfor søke å kombinere dem på en god måte” (Eidhamar et.al., 2007, s. 176). Eidhamar har likevel utarbeidet denne inndelingen i et forsøk på å systematisere, og vise hovedtendenser hos det enkelte perspektivet. Videre kommer jeg til å se nærmere på *refleksjonsperspektivet*, da jeg finner det mest hensiktsmessig for min oppgave.

Refleksjonsperspektivet er rettet mot refleksjon, analyse og kritisk vurdering av etiske problemstillinger. En kan derfor si at dette perspektivet vil kunne være aktuelt gjennom hele skolehverdagen, fordi man ved flere anledninger havner i situasjoner der man blir nødt til å tenke og handle etisk. Eidhamar poengterer likevel at hovedtyngden av den etiske refleksjonen vil skje i etikkundervisningen, og at det i disse timene bør være «nær sammenheng mellom innhold, mål og metode» (Eidhamar et.al., 2007, s. 182). En didaktisk metode som Eidhamar trekker fram innenfor refleksjonsperspektivet er *samtalen*. Han understreker hvor viktig samtalen er for barn og unges moralske sosialisering: «Samtale er et kjennetegn ved det å være menneske. Vi forholder oss til andre mennesker gjennom samtale» (Eidhamar et.al., 2007, s. 183). Gjennom samtale med elever om etiske problemstillinger kan en oppnå mange gode refleksjoner og kritiske vurderinger. Eidhamar mener det er viktig å bruke tid på moralske samtaler i skolen, men peker også på viktigheten av lærerens rolle i det hele: “Vi må ta oss tid til å resonnerer sammen med elevene om hvordan vi bør være mot hverandre. Læreren bør da være spesielt oppmerksom på de

beskjedne elevene, og en må unngå at de sterke trendsetterne får herredømmet i samtalen” (Eidhamar et.al., 2007, s. 183). Samtalen er med andre ord en undervisningsform som krever at læreren styrer samtalen slik at alle elever blir inkludert. Det kreves mye av både lærer og elever hvordan vi forholder oss til andre i samtalen. En som har vært særlig opptatt av relasjonen til andre i en samtale, og hvordan vi lytter og engasjerer oss i hverandres ståsted, var den norske filosofen Hans Skjervheim. I 1957 skrev han essayet *Deltakar og tilskodar* der han drøfter forholdet mellom å betrakte et synspunkt som en “sak”, og selv “delta” i synspunktet. Når vi gjør et synspunkt til “sak”, så forholder vi oss nøytrale og tar det den andre sier til etterretning. Skjervheim poengterer at når vi gjør dette, så tar vi ikke synspunktet på alvor, og vi har heller ikke tillit til at det avsenderen kommer med har verdi (Skjervheim, 1996). Når vi “deltar” i synspunktet, så engasjerer vi oss. Vi aksepterer synspunktet som et konstruktivt bidrag, og som noe vi ønsker å ta del i, og kanskje lære noe av. Skjervheims tanker kan en finne relevante i forbindelse med elevers deltagelse i undervisningen. Hvordan lærere engasjerer seg i elevenes utsagn og synspunkter i en samtale har mye å si for elevenes lærdom, men også deltakelse. Engasjerer læreren seg i det som blir sagt? Eller blir synspunktene fra elevene betraktet som “sak”? Det man ønsker er en lærer som klarer å “delta” i synspunktene fra elevene. En lærer som undersøker og utdyper synspunktene som kommer fram, og kanskje til og med sammenlikner elevenes synspunkter. Et slikt engasjement vil kunne sette i gang en prosess hos elevene, noe som vil kunne føre til at samtalen drives videre.

Refleksjonsperspektivet til Eidhamar viser seg å ha mange fordeler i skolesammenheng. Likevel poengterer Eidhamar at det også finnes negative sider ved dette perspektivet, og peker på “manglende oppfølging i handling” (Eidhamar et.al., 2007, s. 184). Med dette mener han at det ikke hjelper å drøfte og reflektere over ulike etiske problemstillinger dersom en handler umoralsk i praksis. En kan derfor si at høy etisk bevissthet fører ikke automatisk til høy moral. Til tross for svakheter, så er det likevel grunn til å gjennomføre etikkundervisning som er preget av refleksjonsperspektivet til Eidhamar. En slik undervisningsform vil kunne oppmuntre til kritisk tenking og moralsk bevissthet, noe som vil kunne stimulere den indre motivasjonen hos elevene til å handle moralsk (Eidhamar et.al., 2007, s. 182). Gjennom etisk refleksjon vil elevene kunne oppøve sin bevissthet om hvilke handlinger som fører til de beste konsekvensene.

Det er mange måter å praktisere etisk refleksjon på, men Aadland mener det vil være en stor fordel å gjøre etiske refleksjoner sammen i en gruppe: "Etisk refleksjon i gruppe med andre vil kunne justere situasjonsoppfatninga, opne opp for fleire handlingsalternativ og trygge profesjonsutøveren gjennom ei solid grunngiving" (Aadland, 2020, s. 93). I dialog med andre vil en kunne få fram nye tanker og perspektiver, og en vil kunne reise nye spørsmål til temaet. I et omfattende KS-prosjekt "Samarbeid om etisk kompetanseheving" som ble startet i 2007, fant en klare tendenser til at systematisk etisk refleksjon i grupper over tid gjorde fraværsprosenten lavere og arbeidsmiljøet bedre (Nilsen, 2015, s. 7). Denne oppgaven skal ikke drøfte *hva* etisk refleksjon kan føre til, men heller *hvordan* en kan bruke etisk refleksjon i en litterær samtale. Det er likevel et interessant aspekt til temaet. Vil for eksempel etisk refleksjon kunne føre til et bedre klassemiljø? Og vil etisk refleksjon i undervisningen kunne føre til at fraværet blant elevene blir lavere? Dette ville vært interessant å se på i en annen oppgave, men resultatet fra prosjektet viser i hvert fall at det er god grunn til å praktisere etisk refleksjon i gruppe regelmessig over tid (Aadland, 2020). Det er med andre ord mange fordeler knyttet til etisk refleksjon i gruppe, og det underbygger også mitt valg av didaktisk metode for denne oppgaven. Litterær samtale som undervisningsmetode vil kunne være lønnsomt for elevers tilegnelse av kunnskap om etikk.

Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan jeg ser på metodedelen i forhold til analysen jeg skal foreta meg. Jeg er interessert i å analysere frem hvordan romanen *Intet* kan brukes som utgangspunkt i en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. Først vil jeg presentere den overordnede metodiske orienteringen for oppgaven min, nemlig hermeneutikken. Deretter vil jeg se nærmere på den litterære analysen med fokus på nærlesing. Til slutt vil jeg kommentere metodens validitet, og oppgavens vurderinger og avveininger.

Den hermeneutiske tradisjonen

Oppgaven min plasserer seg innenfor den *hermeneutiske tradisjonen*. Det vil si at jeg som forsker ønsker å forstå det såkalte *meningsperspektivet* til mennesker som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Store Norske Leksikon

beskriver hermeneutikk som «læren om fortolkning» (Alnes, 2020). Det handler altså om fortolkningslære: «man tar gjerne helheten fra hverandre og peker på visse deler ved den, samtidig som man bygger den opp til en ny helhet (Aa & Neteland, 2020, s. 31). Denne forståelsesprosessen, hvor man tolker en del i lys av en større helhet, blir gjerne kalt «den hermeneutiske sirkel» (Alnes, 2020). Den hermeneutiske sirkel dreier seg om utvekslingsforholdet mellom del og helhet, og gjennom dette samspillet utvides vår forståelse av teksten. I analysen vil jeg trekke fram flere mindre elementer som gis mening i forhold til en større helhet – blant annet forfatterens bruk av litterære grep som kan være med å vekke følelsesregisteret vårt. I forhold til den større, eksterne helheten av teksten, så vil i mitt tilfelle etikk- og moralfilosofi, kognitiv- og sosialpsykologi, empati og emosjoner spille inn som bakenforliggende perspektiver i tolkningsprosessen av romanen *Intet*. Ved å tolke romanen i lys av disse perspektivene så vil jeg forhåpentligvis, ved flere lesninger, utvide min egen forståelse av teksten.

Den litterære analysen

Åse H. Kallestad og Marianne Røskeland (2020) starter sitt kapittel *skjønnlitterær analyse som metode* med å slå fast at: «litterær analyse er litteraturforskningens viktigste metode, og skjønnlitteratur er det vanligste materialet for slik analyse» (Aa & Neteland, 2020, s. 45). Å analysere litteratur innebærer at vi studerer den litterære teksten grundig for å kunne beskrive, forklare og forstå den. Litterær analyse er likevel ikke én enhetlige metode, men analysen må tilpasses til hvert enkelt prosjekt – med henhold til selve teksten, problemstilling, innfallsvinkel og forskerens teoretiske orientering (Aa & Neteland 2020, s. 45). Likevel så har alle litterære analyser det til felles at forskeren må lese den litterære teksten *oppmerksomt*. Kallestad og Røskeland skriver videre at «å analysere betyr generelt å plukke fra hverandre en helhet [...] for å kunne studere enkeltdelene» (Aa & Neteland, 2020, s. 47). Denne metoden skal bidra til at vi skal kunne *forstå* den helhetlige teksten bedre, og sette den inn i en helhetlig kontekst – slik som hermeneutikken beskriver det. For å kunne forstå den litterære teksten bedre, så holder det ikke å *kun* peke på eller beskrive tekstlige elementer uten å reflektere over hvordan de fungerer i en sammenheng. Dette vil i så fall ikke være en fullgod litterær analyse. I min analyse kommer jeg til å ha fokus på de narratologiske grepene ved den litterære teksten som kan fremme etisk refleksjon hos

leseren. Blant annet vil jeg ta for meg karakterbeskrivelse, fortellerperspektiv og tematikk, for så å reflektere over hvordan disse momentene fungerer i en større helhet.

Nærlesing

Et fellestrekk ved all litterær analyse er *nærlesing*. Alle litterære analyser er opptatt av nærlesing, fordi all analyse av litteratur skal gjøres med stor oppmerksomhet. Utviklingen av nærlesing som metode sies å ha kommet med nykritikken på 1940-tallet (Aa & Neteland, 2020). Nærlesing ble en metode med hovedvekt på teksten som skal leses, i motsetning til tidligere da det hadde vært større fokus på forfatterens liv og intensjon, men også tilfeldige lesereaksjoner. Gjennom nærlesing så analyserer en hvordan detaljene er organisert i forhold til den helhetlige teksten. Utgangspunktet for min analyse er nettopp nærlesing. Som tidligere nevnt vil jeg se på narratologiske grep ved teksten, og analysere dette i en større helhet. Likevel så er det viktig å poengtere viktigheten av samhandlingen mellom nærlesing og teori for å oppnå en god analyse. Den amerikanske litteraturkritikeren og teoretikeren Barbara Herrnstein Smith formidler nettopp dette. Hun definerer nærlesing som «a technically informed, fine-grained analysis of some piece of writing, usually in connection with some broader question of interest” (Smith 2016, sitert i Aa & Neteland, 2020, s. 48). Smith understreker dermed at nærlesing ikke kan bli sett på som en isolert del av den litterære analysen. Nærlesingen må drøftes gjennom en valgt tilnærming og i lys av relevant teori.

Avslutningsvis så er det viktig å presisere at jeg er klar over hvilke svakheter den valgte metoden kan ha. Det er noen momenter man skal være spesielt bevisst på når man arbeider med litteratur på denne måten. Blant annet vil valg av teori være styrt av min forutinntatte forståelse og antakelser omkring temaet. I tillegg så vil teoretikere og kilder som blir brukt i oppgaven, være utvalgt for å passe til min problemstilling. Likevel så er det som Kallestad og Røskeland presiserer tidligere i kapittelet: en litterær analyse må tilpasses til hvert enkelt prosjekt (Aa & Neteland 2020, s. 45). Det er derfor opp til den som forsker å gjøre vurderinger og avgrensninger som er best for sitt prosjekt. Valg av teori, utforming og avgrensning av analysen vil være ulik og individuell uavhengig av oppgave. Så til tross for visse utfordringer og svakheter knyttet til denne formen for metodisk tilnærming, så mener jeg den likevel kan resultere i noen interessante funn, og være en formålstjenlig tilnærming

med tanke på det jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven. Det tar meg videre til selve analysen.

Analyse I

Analysen kan sies å ha to deler. Den første delen er en ren narratologisk analyse av romanen *Intet*. I starten av analysen vil jeg ta for meg sjanger og en kort presentasjon av det litterære verket. Videre vil jeg drøfte formmessige trekk ved romanen. Ettersom jeg skal se på hvordan romanen kan være et bidrag i en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet, så er det noen aspekt ved romanen som vil være mer hensiktsmessige å se nærmere på enn andre. Jeg finner det relevant å analysere språk, fortellerstemme og perspektiv, samt karakterbeskrivelse og konfliktutvikling. Til slutt vil jeg ta for meg tematikken i romanen. De narratologiske momentene vil gjennom hele analysen bli drøftet i lys av etisk kritikk. Jeg kommer til å trekke inn utvalgte scener fra romanen som jeg finner relevante for å eksemplifisere det jeg drøfter. Ved å vise til eksempler vil jeg få større klarhet i hva slags ulike narratologiske grep forfatteren bruker som fremmer etikk, og dette vil være relevant med tanke på den andre, didaktiske analysedelen. I den delen av analysen vil jeg som tidligere nevnt benytte meg av funn fra den narratologiske analysen, og se dette i lys av teori om den litterære samtalen i praksis.

Sjanger

Intet av Janne Teller blir betegnet som en modernistisk, kompleks roman for ungdom (Jensen, 2014, s. 95). Gjennom den kommende analysen av romanen vil det ved flere anledninger være fremtredende hvorfor en betegner *Intet* som kompleks, både når det gjelder form og innhold. Jeg vil derfor ikke bruke mye tid på å drøfte det sjangermessige. Det som derimot er verdt å bemerke er potensialet og utfordringene til kompleks litteratur. Kompleks litteratur har ofte en tendens til å utfordre leseren i større grad enn hva tradisjonell, realistisk litteratur gjør. Dette kommer av at forfattere av kompleks litteratur ofte eksperimenterer med form og innhold. Eksperimenteringen kan føre til at vi som leser må investere mer av oss selv, og arbeide grundigere med teksten. Det er som Magnus Thunes Jensen påpeker i artikkelen «Komplekse ungdomsromaner»:

Arbeid med denne typen komplekse tekster innebærer nemlig en slags myndiggjøring av de unge gjennom å ikke snakke ned til dem, gjennom å ikke tenke pedagogisk eller terapeutisk, moralsk oppbyggelig eller lettbent underholdende. Det dreier seg om å utfordre elevene som tenkende, litterære vesen.

(Jensen, 2014, s. 96)

En kan derfor argumentere for at det kan være hensiktsmessig å bruke en kompleks roman med tanke på den litterære samtalen. Den komplekse sjangeren fører ofte til mer refleksjon og tolkning hos leseren. Det er likevel viktig å presisere at dette ikke er absolutt. En roman som ikke virker så kompleks i form og innhold kan vise seg å gi en vel så stor leseopplevelse, noe som igjen kan til føre til en vellykket og lærerik samtale.

Presentasjon av roman

Handlingen i *Intet* utspiller seg i den lille byen Tæring. Romanen sentreres omkring Agnes, Pierre Anthon og resten av klasse 7A. Første skoledag etter sommerferien bestemmer Pierre Anthon seg for å slutte på skolen. Han har nemlig funnet ut av at det ikke er noe vits å gjøre noe, når ingenting likevel betyr noe: «Der er intet der betyder noget, det har jeg vidst i lang tid. Så det er ikke værd at gøre noget. Det har jeg lige fundet ud af.» (Teller, 2019, s. 7). Klassekameratene sitter igjen målløse, forferdet over optrinnet til Pierre Anthon. I desperasjon etter å bevise at han tar feil, begynner prosjektet om å samle inn gjenstander til en “dyng af betydning”. En etter en må de ofre noe til haugen av betydning. Det hele starter som en uskyldig lek, der den som har ofret noe, kan velge hva nestemann skal ofre. Det hele spinner raskt ut av kontroll. Ofrene som blir gjort har mer og mer ondskapsfulle motiver. Haugen av betydning går fra å være en haug med mange materialistiske gjenstander, til å bli en haug av symbolske ting, som tro, identitet, forstand og kroppsdel. Da alle i klasse 7A har ofret noe til haugen av betydning, er de klare for å vise haugen til Pierre Anthon. Reaksjonen blir ikke som de har håpet på. Pierre Anthon er ikke imponert. Han ler bare av dem og står fast på sitt, det er ingenting i haugen som har betydning. Klassen blir rasende. Har de virkelig ofret så mye, uten å klare å overbevise Pierre Anthon om at han tar feil? Agnes, en av de mest sentrale karakterene i romanen, forteller til leseren: “Det var hans skyld at vi havde mistet lysten til livet og fremtiden og ikke vidste verken ud eller ind. Det eneste vi vidste, var at det var Pierre Anthon's skyld. Og at han skulle få det betalt”

(Teller, 2019, s. 123). Fortellingen ender i et grusomt slagsmål. Sammen slår ungdommene fra klasse 7A Pierre Anthon i hjel. Hele sagbruket, der haugen av betydning og Pierre Anthon befinner seg, blir satt fyr på. Alt ender i aske.

Tekstens struktur og tidselementer

Selve handlingen i *Intet* utspiller seg gjennom et helt skoleår. Det er Pierre Anthon som får selve handlingen i gang når han velger å droppe ut av skolen, fordi han har funnet ut at ingenting har betydning her i livet. På mange måter er det Pierre Anthon som også driver fortellingen videre. Resten av elevene i klasse 7A blir nemlig desperate etter å bevise for Pierre Anthon at han tar feil. De ønsker å vise han at livet faktisk har en mening. Den nihilistiske tankegangen til Pierre Anthon påvirker ungdommene gjennom hele fortellingen. Når elevene går forbi han i plommetreet på vei til skolen, spyr han ut elendigheter om det meningsløse livet: "Alting er likegyldigt [...] For alting begynner bare for at slutte. Det øjeblik I blev født, begyndte I at dø. Og sådan er det med alt" (Teller, 2019, s. 9). Dermed blir leseren, i likhet med karakterene, minnet på hvorfor klasse 7A gjør som de gjør, og hvorfor prosjektet deres er så viktig for dem.

I tillegg til at Pierre Anthons negative syn på tilværelsen fungerer som en trigger på karakterene, er det også andre hendelser som fører til utvikling i fortellingen. De ekstreme handlingene som utspiller seg blant ungdomsgjengen fører fortellingen frem, og gjør at den eskalerer til det grusomme. Scenene som utspiller seg i romanen innebærer blant annet stjeling av en utstoppet slange fra skolen, oppgraving av et barnelik, stjeling av Jesus på korset fra kirken, en avkuttet finger, og Sofie blir voldtatt. De voldsomme scenene vekker forferdelse og avsky hos leseren, men det er også dette vanvittige handlingsforløpet som vekker nysgjerrigheten i oss: *Hvor langt er denne ungdomsgjengen villig til å gå i jakten på betydningen av livet?* De grufulle handlingene og de mange etiske overskridelsene er også det som fører til emosjonelle reaksjoner hos leseren.

Det er ikke bare grufulle og ekstreme handlinger som fører til emosjonelle reaksjoner. I like stor grad er det omvendt: emosjonelle reaksjoner hos karakterene fører også til handling. Ved flere anledninger blir det beskrevet hvor fryktelig de forskjellige ofringene er for karakterene, og det utspiller seg en hevnlust hos de fleste av dem: "Det tog mig tre dage at

finde Gerdas ømme punkt, og i de tre dage var jeg noget så sød ved Gerda” (s. 28). Sitatet er fra da Agnes mister sine grønne sandaler til haugen av betydning. Nå er det hennes tur til å bestemme hva Gerda blir nødt til å ofre. Sinne og frustrasjon over sin egen ofring, fører til at Agnes bestemmer at Gerda må ofre hamsteren sin, Oscarlille. De emosjonelle reaksjonene hos Agnes fører til absurde og fæle handlinger hos flere av karakterene. Innsamlingen av gjenstander til haugen av betydning har til nå omhandlet materielle ting. Etter Agnes affære begynner fortellingen å bevege seg inn på et mer uetisk plan. Haugen av betydning inneholder ikke lengre bare materialistiske gjenstander, men også levende ting blir involvert. Ungdomsgjengen utsetter hverandre for etiske problemstillinger. Den umoralske mentaliteten som befinner seg i gruppen utvikler seg til å bli så kraftig at flere av karakterene krysser etiske grenser gjennom sine handlinger.

Språklig utforming

I denne delen vil jeg se på den språklige utformingen av romanen. Jeg ønsker å undersøke hvordan Janne Tellers bruk av språklige virkemidler kan ha en påvirkning på leserens narrative forestillingsevne, og hvordan dette kan ha en påvirkning på leserens etiske refleksjon. Språket i *Intet* er minimalistisk, men samtidig komplekst. Formmessig kan man si at romanen i stor grad består av mye dialog og fortellende setninger. Det er noe ved den språklige stilen til Teller som vekker oppsikt. Hun stiller nemlig krav til leseren enkelte steder i teksten hvor hun gir ordene dobbel betydning. Dette kommer særlig frem i gradbøyingen av ulike ord som blir presentert flere ganger underveis i teksten: “Bange, mere bange, mest bange” (s. 7). Som leser reagerer en over disse gradbøyingene som ofte forekommer i slutten av et avsnitt eller kapittel. Selve gradbøyingen er grammatisk riktig, og en kan derfor velge å lese dem bokstavelig, og som en helhetlig del av teksten. Eller man kan velge å se på gradbøyingen som et kunstnerisk og poetisk tilskudd til den komplekse romanen. Thunes kaller denne språklige kompleksiteten for *avautomatisering*. Et avautomatisert språk tvinger oss som leser bort fra en automatisk oppfatning av ordenes betydning. Språket byr på motstand, og vi må stoppe opp underveis og reflektere over hva som egentlig menes (Thunes, 2014, s. 91). Språklig teknikker som Thunes trekker fram som avautomatiserende er blant annet: klang, rim, rytme og ukonvensjonell setningsoppbygging. En annen teknikk er å ta ordene ut av sine vante sammenhenger og bruke dem på nye måter, på denne måten kan man tvinge fram andre og nye assosiasjoner til ordene (Thunes, 2014, s. 92). Teller bruker en

blanding av disse språklige teknikkene i bruken av gradbøyingen. Det er både snakk om å bruke ordene på en ny måte, og bruk av rytme og klang. Utover i romanen så stilles det større krav til leseren om å lese gradbøyingen i en overført betydning. Gradbøyingen går fra å fungere som en forsterkning til å representere noe større og dypere enn det som bokstavelig blir beskrevet. Et eksempel på dette er: "Dårlig muslim! Ingen muslim! Ingen!" (Teller, 2019, s. 62). Teller utfordrer her leseren til å stoppe opp og reflektere over det som er blitt fortalt i fortellingen. Hussain har gitt fra seg bønneteppe sitt til haugen av betydning, og mister dermed mye av sin identitet ved å profanere sin religion. Gradbøyingen kan indikere at innenfor Hussain sin religion så risikere han å bli sett på som «ingen». Gradbøyingen kan derfor være med å fremstille det etiske perspektivet i romanen. Leseren blir nødt til å reflektere over karakterenes identitet, liv, og deres etiske perspektiv. Kompleksiteten i språket viser at Janne Teller tar barneleseren på alvor. Det stilles krav til leseren om å reflektere og undre seg underveis i leseprosessen. Thunes mener, som tidligere nevnt, at dette er en slags myndiggjøring av de unge (Thunes, 2014, 96). Vi skal se på elevene våre som tenkende, litterære vesener. Den komplekse språkbruken til Teller henvender seg til en kompetent leser. En leser som ikke er redd for å stille de store spørsmålene, men som også må tåle å forbli ved spørsmålene uten å få svar. Booth vil mene at dette er et godt narratologisk grep av forfatteren. Et komplekst språk som fører til undring i selve lesningen, vil ifølge Booth kunne bidra til en mer etisk leseopplevelse (Booth, 1988).

Bruken av gradbøyingen i romanen symboliserer også en slags galskap. Hvorfor gradbøyer Agnes alle disse ordene underveis? Noen ganger er det snakk om ord som ikke kan gradbøyes en gang: "Ikke noget. Ingenting. Intet" (Teller, 2019, s. 24). Bruken av gradbøyning gir teksten en språklig rytme og et slags mønster. Det er et litterært virkemiddel som er med å definere romanen som kompleks. Som leser blir man tvunget ut i refleksjon til hvorfor gradbøyingen er tatt med. Er det en galskap i psyken til fortelleren Agnes? Et slags ritual eller tvangstanke som bør bli sett på som en del av hennes personlighet? Som leser får vi ikke svar på dette, men det er et virkemiddel som vil kunne bidra til undring og refleksjon hos oss.

I denne oppgaven har jeg valgt å lese og analysere den danske versjonen av *Intet*. I undervisningssammenheng kunne man ha benyttet seg av den norske versjonen. Jeg vil

likevel argumentere for hvorfor jeg mener det er verdifullt å lese romanen på sitt originalspråk. Som en del av morsmålsopplæringen i de skandinaviske landene skal det arbeides med nabospråkforståelse. I læreplanen til norskfaget blir det sagt noe om dansk og svensk i kjerneelementet *Tekst i kontekst*: «De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Stian Hårstad skriver at en grunnleggende tanke er at det ligger en særlig viktig verdi i det å kunne bruke sitt eget morsmål når man kommuniserer med andre skandinaver (Hårstad, 2015, s. 9). Det er mange likhetspunkter mellom norsk, dansk og svensk. Veien til god språkforståelse på tvers av landegrensene er derfor kort. Totalt i Skandinavia vil vi kunne uttrykke oss på vårt eget morsmål med over tjue millioner andre språkbrukere. Å kunne uttrykke seg på sitt eget morsmål har stor verdi for samtalen. Når vi kommuniserer på vårt eget morsmål, vil vi være tryggere og mer velformulerte språkbrukere. Et annet poeng til hvorfor det er gunstig å arbeide med nabospråkforståelse, er oppøving av den metaspråklige bevisstheten. Å arbeide med andre språk, som svensk og dansk, vil gi oss en større forståelse for det norske språksystemet. Metaspråklig bevissthet handler om evnen vi har til å «se» språkets form og innhold. Det vil si å ha et begrepsapparat for å kunne snakke om språk, og betrakte språklige fenomener på et metanivå (Hårstad, 2015, s. 13). Hårstad presiserer at det å arbeide med svensk og dansk i skolen er ikke det samme som fremmedspråklæring. Likevel så vil strategiene vi utvikler når vi henter ut informasjon fra en nabospråktekst være anvendbare også i møte med «ekte» fremmedspråk (Hårstad, 2015, s. 14). En kan derfor si at bruk av tekster som er skrevet på svensk eller dansk kan fungere som en slags oppvarming til fremmedspråkundervisningen i skolen.

Til tross for at det er mange fordeler knyttet til det å bruke den danske versjonen av *Intet* i undervisning, så skal en være klar over de utfordringene som følger. I en klasse vil det som regel være et stort språklig mangfold. Det vil være elever med et annet morsmål enn norsk, og det kan være elever med andre språklige utfordringer, som for eksempel dysleksi. For disse elevene så vil det kanskje være ekstra utfordrende å få et faglig godt utbytte av å lese *Intet* på dansk. Som lærer er det derfor viktig å være bevisst på både fordeler og ulemper av å bruke en roman på originalspråket. Det vil være nødvendig at man som lærer foretar noen vurderinger over hvem i elevgruppen som vil ha utbytte av å lese *Intet* på norsk, og hvem som kan utfordres til å lese den danske versjonen.

Som tidligere nevnt så består språket i *Intet* av en kompleksitet som en erfaren leser vil ha større mulighet til å forstå. Petter Aaslestad skriver at det har vært vanlig å hevde at “mottakeren realiserer det budskapet som avsenderen har sendt” (Aaslestad, 1999, s. 29). Dette mener imidlertid Aaslestad er en for enkel konklusjon. Han påpeker at det ofte vil være store forskjeller i kompetanse mellom avsender og mottaker, og man risikerer at mottaker oppfatter en helt annen meddelelse. Eksempel på dette finner vi i også i *Intet*, da Agnes forteller om Elise og hennes døde lillebror. Når Elise får beskjed fra de andre om at hun må ofre kisten med hennes døde lillebror til haugen av betydning, kommer Agnes med noen personlige tanker om Elises situasjon:

Jeg tror ikke Elise var riktig ked af at hendes lillebror døde. Jeg tror heller ikke hun var ked af at han skulle op at ligge på dyngen af betydning. Jeg tror Elise blot var mere bange for sine forældre end for os andre.

(Teller, 2019, s. 42)

Inntar man den narrative leseposisjonen, så vil en enkelt kunne identifisere seg med Agnes. Identifikasjonen gjør at vi som leser vil kunne forstå og dra de slutningene som Agnes gjør i fortellingen. Den mer kompetente leser vil tydeligere kunne se diskrepansen mellom det Agnes forteller, og det hun avslører. Den erfarne leser vil i mye større grad kjenne på empati overfor Elise og hennes situasjon, snarere enn å si seg enig med overbevisningen til Agnes. Agnes trekker nemlig noen nokså lette slutninger, og viser enkelhet og lite medlidenhet i klassekameratens sårbare situasjon. Aaslestad understreker at dette “misforholdet” mellom avsenders og mottakers kompetanse er ingen mangel, men noe som er iboende for litterære tekster (Aaslestad, 1999, s. 30). Det viktige er at vi som analyserer litteratur er bevisste på dette, slik at vi er forsiktige med tekstens signaler når vi analyserer. Å stille seg kritisk til det som fremstilles i en tekst, er en viktig del av norskfaget. Under norskfagets kjerneelementer i læreplanen er kritisk tilnærming til tekst et eget punkt. Her står det blant annet at: “Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre står det at elevene skal opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Det å forholde seg kritisk til tekst, vil være et viktig aspekt med tanke på det etiske perspektivet.

Fortellerstemme

I denne delen vil jeg se nærmere på fortellerstemmen i *Intet*. I teorikapittelet ble det redegjort for ulike litterære grep som forfattere kan benytte seg av for å fremme en mer etisk lesning av verket, blant annet fortellerstemme. Flere av teoretikerne fra teorikapittelet vil derfor gjøre seg gjeldende i det kommende.

I romanen *Intet* er det Agnes som har fortellerstemmen. Hun forteller klassens historie om det som skjedde med henne, Pierre Anthon og resten av klasse 7A for åtte år siden. Hele teksten er med andre ord et tilbakeblikk, en retrospektiv refleksjon, og en kan derfor stille seg kritisk til fortellerens troverdighet. Fortellingen blir fortalt fra Agnes perspektiv. Hun står på sidelinjen og observerer utviklingen i handlingen slik hun husker det. Til tross for at hun ved flere anledninger bruker ordet *vi* når hun forteller, så er det Agnes egne refleksjoner av historien vi får servert. Begrepet *upålitelig forteller* antyder at fortelleren kan bli tillagt den egenskap å formidle "gale" eller upålitelige opplysninger (Aaslestad, 1999, s. 98). Denne feilinformasjonen kan skyldes et ønske om å skjule eller holde tilbake informasjon for leseren. Eller det kan handle om at fortelleren ikke har tilstrekkelige intellektuelle innsikt i den fortellingen som fortelles. Aaslestad stiller seg noe kritisk til begrepet. Han mener begrepet *upålitelig forteller* tillegger fortellerinstansen noen faste psykologiske motiver: "I stedet for å analysere fortellingen ser man den som uttrykk for en bestemt type menneskesinn" (s. 98). Aaslestad mener man flytter oppmerksomheten bort fra teksten, til stemmen bak teksten. Til en viss grad kan en argumentere for at alle fortellere er upålitelige. Sjeldent er det slik at en forteller klarer fullt ut å betrakte fortellingen som fortelles, og de mulige fortolkningsimplikasjoner som ligger i den. Det vil likevel alltid være noen fortellere som formidler med større troverdighet enn andre. Hvordan denne troverdigheten, eller mangelen på troverdighet, utspiller seg gjennom fortelleren vil bli fremtredende i det følgende.

I hvor stor grad man finner Agnes som forteller pålitelig eller ikke, kan diskuteres. Flere ganger i teksten innrømmer hun ting overfor leseren som både kan styrke og svekke hennes troverdighet. Noen av innrømmelsene gjør at man får sympati med henne, og opplever henne som selvbevisst: "Vi skulle være stoppet allerede inden det kom så vidt. Nu var det på en eller anden måde for sent, også selv om jeg gjorde hva jeg kunne" (Teller, 2019, s. 25).

Dette innrømmer Agnes overfor leseren etter at de fire første i gruppen har måtte avlevere gjenstander til haugen av betydning. Avsløringen av egne tanker og refleksjoner underveis i fortellingen, gjør at man noen ganger får følelsen av å lese Agnes personlige dagbok. Å kjenne til hennes personlige tanker og følelser, gjør at man som leser får en større forståelse for de valgene hun tar. Jakob Lothe mener at å fremme etikk gjennom fortelleren er et av de viktigste litterære grepene en forfatter kan benytte seg av: “Dei etiske spørsmåla teksten stiller, stiller den eksplisitt eller implisitt via forteljaren” (Lothe, 2016, s. 27).

Førstepersonsfortelleren formidler én eller flere livshistorier gjennom en kombinasjon av perspektiv, stemme og andre virkemidler. Janne Teller benytter seg av en første-personsforteller i *Intet*. Det er Agnes som forteller historien fra sitt eget perspektiv, men samtidig betrakter hun også fortellingen fra klassen synspunkt. Hun bytter mellom pronomenbruken “jeg” og “vi”. Dette narrative grepet kan føre til at Agnes ikke blir dømt eller avskydd av leseren i like stor grad som hun kunne blitt, med tanke på alle de uetiske handlingene som utspiller seg i romanen. Ved å benytte seg av “vi” så fremstiller hun seg selv på lik linje med de andre karakterene, som like moralsk eller umoralsk.

Leseren blir også i løpet av romanen presentert for tre ulike typer av *jeg-et*. Helt i starten av romanen blir vi presentert for et dikt med fire verselinjer. Det er uklart om diktet tilhører Agnes eller Pierre Anthon, men med tanke på innholdet i diktet kan en tenke seg at det er sistnevnte:

Der er intet der betyder noget,
det har jeg vidst i lang tid. Så
det er ikke værd at gøre noget,
det har jeg lige fundet du af.

(Teller, 2019, s. 5)

Videre i romanen møter vi *jeg-et* gjennom den unge Agnes, og vekselvis gjennom Agnes som åtte år eldre. Romanen er skrevet i preteritum, og allerede i starten av fortellingen får vi et hint om at dette er en fortelling som fant sted for en stund tilbake: “Pierre Anthon gik ud af skolen den dag han fandt ud af, at det ikke var værd at gøre noget når intet alligevel betød noget. [...] Måske var det derfor at det gik som det gjorde” (s. 6). Den siste setningen i sitatet

gjør leseren oppmerksom på at fortellingens handling allerede har funnet sted, og at det her er snakk om et tilbakeblikk. Likevel er det ikke før på helt siste side at leseren blir klar over at fortellingen som nå er blitt fortalt faktisk er åtte år gammel, og man stiller igjen spørsmål til fortellerens troverdighet:

Det er otte år siden.

Jeg har stadigværk tændstikæsken med asken fra savværket og dyngen af betydning.

En gang imellem tager jeg den frem og kigger på den.

Og når jeg forsigtigt åbner den slidte papæske og ser ned i den grå aske, så får jeg denne her underlige fornemmelse i maven. Og selv om jeg ikke kan forklare hvad det er, så ved jeg at der er noget der har betydning. Og jeg ved, at betydningen skal man ikke spøge med.

Vel, Pierre Anthon? Vel?

(Teller, 2019, s. 128)

Fortellingen avsluttes like merkelig som den begynte. Fortelleren henvender seg her til en død person. Hun avslører ting overfor leseren som ikke en gang kommer fram for politiet i den narrative fortellingen. Agnes forteller om en fyrstikkeske som hun har tatt vare på, med aske fra da sagbruket og haugen av betydning brant ned. Hver gang hun tar frem fyrstikkesken får hun en "underlige fornemmelse i maven". Dette kan tyde på at Agnes føler på en type spenning over hendelsen som har skjedd. At hun har vært mer delaktig i drapet på Pierre Anthon enn det hun prøver å overbevise overfor leseren. Den siste linjen i sitatet på siste side i romanen, kan tyde på at hun føler anger over det som har skjedd: "Og jeg ved, at betydningen skal man ikke spøge med. Vel, Pierre Anthon? Vel?" (s. 128). Sitatet kan heller høres ut som en trussel mot Pierre Anthon. Den usympatiske fremtoningen til Agnes kan tyde på hun ikke har så stor evne til å kjenne på følelsen av empati.

Skillet mellom fortelleren og de hendelsene som faktisk blir omtalt i fortellingen, kaller Jakob Lothe for en *temporal distanse* (Lothe, 2003, s. 57). Temporal distanse som litterært grep fremhever tidsavstanden i romanen. Det er kombinasjonen av de to narrative tidsvariantene i fortellingen som markerer tidsavstanden som viktig - både med tanke på at det er et litterært grep som gjør at vi omtaler romanen som kompleks, men også fordi det stilles krav til leseren om å kunne reflektere over fortellerperspektivet, og i hvor stor grad vi finner

fortelleren av fortellingen troverdig eller ikke. Den temporale distansen gjør at vi blir minnet på at det er Agnes som står for utvelgelsen av det som fortelles. Et litterært grep som gjør at man som leser stiller seg kritisk til fortellerstemmenes troverdighet. En stiller seg også kritisk til det etiske ved fortellingen: i hvor stor grad er det som blir fortalt sant? Litteraturens grad av sannhet er ikke denne oppgavens objekt. For å repetere oppgavens formål, så er det å undersøke *hvordan* en tekst betyr noe, snarere enn *hva* teksten betyr. Med andre ord så ønsker jeg å undersøke hvordan det etiske kommer til uttrykk i teksten.

Karakterbeskrivelse

Karakterene i *Intet* fremstår ikke som komplekse. Det er fravær av individuelle egenskaper som gjør at de heller fremstår som mer *typete*. Dette er et litterært grep man kan se i komplekse romaner: "Et underliggende redskap består i stilisering av personer og omgivelser [...] å la dem stå som bevisste konstruksjoner av mer eller mindre parodiske *typer* (Slettan, 2014, s. 93). Det er altså denne type stilisering av typer vi finner i *Intet*. Her møter vi blant annet: Fromme Kaj, Rikke-Ursula, store Hans og Jan-Johan. De er stereotypiske og uten noen særlig form for personlighet. Det er gjennom Agnes sine fordommer og holdninger at det blir skapt et bilde av dem for leseren. Det er ikke karakterenes individuelle egenskaper eller deres personlighet som fører fortellingen videre. Snarere er det samhandlingen og konfliktene som oppstår mellom dem.

Agnes

I likhet med de andre karakterene i romanen, får vi heller ikke et tydelig bilde av Agnes som individ. Til tross for at det er hun som har fortellerstemmen, så er det en anonym fremstilling av henne som karakter. Vi vet blant annet ikke hvordan hun ser ut, det nærmeste vi kommer en fysisk beskrivelse av henne er når hun sammenligner seg selv med bestevenninnen Rikke-Ursula. Rikke-Ursula har blå fletter som Agnes misunner veldig: "Hvis ikke min mor på det strengeste hadde forbudt det, ville mit hår også være blå. Nu måtte jeg nøjes med fletninger som ikke var særligt vellykkede i mit tynde tjavsede hår, men trods alt noget" (Teller, 2019, s. 20). Senere gir hun oss et lite glimt av garderoben hennes, igjen sammenlignet med Rikke-Ursula: "Hvis ikke min mor til stadighed saboterede det med farverige indkøb, ville jeg også kun have haft sort tøj. Som det var, måtte jeg nøjes med et par sorte bukser, to sorte T-shirts med vittigheder på engelsk og en sort uldtrøje" (s. 28). De

to scenene kan tyde på at Agnes har problemer med å definere seg selv, og hva hun står for. Hun sammenligner seg alltid med de andre. Dette gjøre henne til en typisk tenåringsjente som det kan være lett for en ung leser å identifisere seg med. Usikkerheten hennes gjør henne også lett påvirkelig og mottakelig for Pierre Anthons triste syn på livet. Hans nihilistiske syn fører til en eksistensiell angst hos Agnes. Hun føler en uro over at Pierre Anthon har rett, at det ikke finnes betydning ved noe. Den eksistensielle angsten og jakten etter betydning er på mange måter det som fører til en utvikling hos Agnes. Den personlige utviklingen gjennom fortellingen gjør at man kan omtale henne som en "rund" karakter. En rund karakter er en fiktiv person som gjennom fortellingen utvikler og endrer sine egne tanker og valg (Lothe, 2003, s. 119). Fra å fremstå som en uskyldig skolejente i starten av fortellingen, utvikler hun seg til å bli en person med flere skremmende personlighetstrekk. Denne utviklingen hos hovedpersonen kan skape motsetningsfulle reaksjoner hos leseren (Andersen, 2019, s. 38). En kan sympatisere med Agnes for at hun gjør som hun gjør, men man kan også føle avsky for valgene hun tar. Det er kanskje særlig i møte med de andre klassekameratene at de mørkeste sidene hennes kommer fram. Tidlig i fortellingen kommer Agnes med et voldelig forslag om at guttene skal banke opp Pierre Anthon som et forsøk på å få han ned fra plommetreet. Guttene avviser forslaget, og Jan-Johan svarer Agnes: "Det er en dårlig ide at slås" (Teller, 2019, s. 13-14). Agnes reaksjon på guttenes avvisning blir avslørt ovenfor leseren: "og så var der ikke mere snak om det, selv om vi piger nok mistede lidt agtelse for dem ved den lejlighed" (s. 14). Uttalelsen til Agnes gjør at vi som leser får et innblikk i personligheten hennes. Hun fremmer noen holdninger som er svært uetiske, når hun mener det er greit å skulle slå noen i desperasjon etter å få det som hun vil.

Det er også Agnes som fører *dyngen af betydning* til et nytt og mer dramatisk nivå. Hun bestemmer at Gerda må gi fra seg hamsteren Oscarlille. Ofringen av Oscarlille blir et markant vendepunkt i teksten. Agnes overskrider en etisk grense når hun bestemmer at haugen av betydning også skal omhandle levende ting, ikke bare materialistiske. Hun plasserer hamsteren i et bur, og setter det på toppen av haugen med bare "en ekstra portion hamsterfoder og en skål frisk vand" (s. 31). De aller fleste vil omtale hendelsen som dyremishandling, likevel virker det ikke som Agnes selv forstår alvorret:

Det var ligesom om Oskarlille gjorde et eller andet ved dyngen af betydning som verken mine grønne sandaler, Sebastians fiskestang eller Richards fodbold havde gjort. Jeg selv var ikke så lidt stolt af mit påfund, så det sved mig at de andre ikke så mer begejstrede ud.

(Teller, 2019, s. 32)

Hun sammenlikner ofringen av hamsteren med sine egne sandaler og andre materielle ting. Videre i fortellingen virker ikke Agnes særlig kritisk til de andre grusomme handlingene som skjer. Hun er blant annet med på å grave opp kisten til lille Emil Jensen, og hun blir pliktoppfyllende hjemme den kvelden venninnen Sofie blir voldtatt. Den dagen Sofie mister "uskylden" sitter Agnes taus på skolen med resten av klassekameratene og sier: "Vi andre turde til sist heller ikke si noe av frygt for det der skulle ske med Sofie, og det var næsten værre end når vi lavede ballade" (65). Det Agnes ikke forstår er at det å ikke si noe, er det verste hun kan gjøre med hensyn til venninnen. Hun lar Sofie bli voldtatt, i stedet for å redde henne ut av den fæle situasjonen. Scenen viser hvor hensynsløs Agnes kan være, og den umoralske handlingen kan føre til at leseren reflekterer over hvordan en selv ville ha handlet i en lignende situasjon. Nussbaum skriver at noen fiksjonskarakterer vil være enkle å identifisere seg med, hvor karakteren føler, tenker og handler mye likt som det en selv ville gjort. Andre fiksjonskarakterer vil derimot være vanskelige å identifisere seg med, men Nussbaum hevder at: "selv når vi ikke greier å identifisere oss med en karakter, kan dette være en kilde til større forståelse. Både identifikasjon og fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker" (Nussbaum, 2016, s. 24). Agnes fremstår også noen ganger som moralsk overlegen ovenfor de andre elevene. Hun ser ned på de andre og valgene de tar. For eksempel da Jan-Johan må ofre pekefingeren sin, så synes Agnes oppførselene hans er *ynkelig*: "Ja, det var værre end ynkelig, for Jan-Johan var klassens leder og kunne spille gitar og synge Beatles-sange, men pludselig var han blevet til en vrælende klump pattebarn som man bare fik lyst at sparke til" (Teller, 2019, s. 86). Det er uklart om dette er holdninger hun har i ettertid av hendelsen, men som hun ikke hadde den gangen det skjedde. Eller om det er holdninger hun hadde da, og også nå, åtte år etter hendelsen.

Andersen hevder at hovedkarakterens individuelle egenskaper og særtrekk også kommer til syne i relasjoner med andre karakterer. Hvordan hovedkarakteren håndterer møter, konflikter og konfrontasjoner med andre vil si mye om vedkommende sin personlighet

(Andersen, 2019, s. 36). I *Intet* er det nettopp i møte med de andre karakterene at vi blir bedre kjent med Agnes. Vi ser blant annet en bekymringsfull og redd Agnes i møte med Pierre Anthon. Han frembringer en eksistensiell frykt i henne. I det øyeblikket Pierre Anthon forlater klasserommet forteller Agnes: "Pierre Anthon efterlod døren på klem som et grinende gab der kunne opsluge mig med ude, hvis jeg lod mig friste til at følge efter" (Teller, 2019, s. 7). Hun avslører for leseren at hun er redd for at følelsen av likegyldighet skal treffe henne også.

Pierre Anthon

Pierre Anthon er i motsetning til Agnes en mer statisk og såkalt "flat" karakter. Han endrer verken tankegang eller holdning gjennom fortellingen, men forblir ved sitt nihilistiske syn på verden: "Alting er likegyldigt [...] For alting begynder bare for at slutte. Det øjeblik I blev født, begyndte I at dø. Og sådan er det med alt" (Teller, 2019, s. 8-9). Modernismenes meningstap artikuleres gjennom Pierre Anthon i løpet av hele romanen. Han blir satt i en slags maktposisjon hvor han blir et talerør for tvilen. Hans nihilistiske syn igangsetter en eksistensiell angst hos de andre karakterene. Pierre Anthon skiller seg fra de andre karakterene på flere måter. Blant annet er måten han snakker på annerledes fra de andre. Han er et filosofisk barn med mange refleksjoner omkring livet, og alt han sier blir stort sett fremstilt gjennom replikk: "Det er seks milliarder mennesker på jorden. Det er for mange, men i år 2025 vil der være otteogenhalf milliarder. Det beste vi kan gjøre for verdens fremtid er at dø!" (s. 66). Utsagnene han kommer med har for karakterene og muligens også for leseren en viss sannhet i seg, men noen ganger er sannheten vond å høre: "Chimpanser har næsten præcis samme hjerne og DNA som os. [...] Det er overhovedet ikke noget særligt at være menneske" (s. 65). Kanskje omhandler replikkene til Pierre Anthon refleksjoner og tanker som både karakterene og leseren selv tidligere har hatt, men som man ikke alltid vier så mye tid og oppmerksomhet til. Som leser blir en derfor, gjennom utsagnene til Pierre Anthon, invitert inn til både grubling og refleksjon over de store eksistensielle spørsmålene i livet. Nussbaum hevder at eldre barn og ungdom bør gjøres kjent med mer komplekse litterære verker. Hun mener at det er gjennom fortellingene at man kan bli "kjent med de vonde tingene som kan skje i menneskelivet, lenge før livet selv gjør det" (Nussbaum, 2016, s. 35). Ved å lese om Pierre Anthon og hans meningsløshet kan leseren, uten å være der selv eller ha de samme følelsene, få en større forståelse for hvordan andre mennesker kan ha

det: “Ved å la tilskuerne identifisere seg med den tragiske hovedpersonen [...] lar skuespillet medlidethet med andres smerte gripe tilskuerens forestillingstevne” (Nussbaum, 2016, s. 35). Med en innsikt om at det finnes farer (her: følelsen av meningsløshet) som alle mennesker er utsatt for, vil leserens sympati utvides underveis i leseprosessen. Det paradoksale med Pierre Anthon er han utretter mye, til tross for at han er ved den overbevisning om at ingenting betyr noe, og at alt er likegyldig. Han setter seg i plommetreet og formidler sitt budskap til resten av klassen. Han utfordrer dem dermed til å reflektere over deres egen eksistens, og fører dem inn i en endringsprosess hvor de tvinges til å søke etter en mening med livet. Han er som tidligere nevnt mer statisk enn de andre karakterene. Det kan tenkes at dette er et tegn på at Pierre Anthon kan fungerer som en indre stemme, og ikke er en faktisk karakter. Er det Agnes som har kommet til et punkt i livet der hun har fått et nytt perspektiv, en ny måte å se verden på? Det kan tenkes at det er lettere for Agnes å forholde seg til denne indre stemmen gjennom en karakter som Pierre Anthon. Dette gir det ikke svar på i teksten, og det blir derfor kun spekulasjoner. Det er likevel et spennende aspekt til teksten som kan gi gode refleksjoner og betraktninger hos leseren.

Konfliktutvikling: *Betydningen*

Å finne betydningen av, eller meningen med selve livet, er i stor grad det *Intet* handler om. Romanen forteller en historie om det desperate jaget etter å finne nettopp *betydning*. Første kapittel i romanen starter med de fire verselinjene: «*Der er intet der betyder noget, det har jeg vidst i lang tid. Så det er ikke værd at gøre noget, det har jeg lige fundet ud af*» (Teller, 2019, s. 5). Allerede her får vi som leser en pekepinn på hva denne romanen handler om - søken etter meningen med livet. Vi ser at betydningen i fortellingen skifter og utvikler seg underveis i romanen. I starten av fortellingen har betydningen et individuelt perspektiv. Betydningen handler om relasjonen mellom person og materialistiske ting. Det hele starter med *Dungeons & Dragons*-bøkene til Dennis: “Da først Dennis hadde aflevert de siste fire av sine *Dungeons & Dragons*-bøker, var det ligesom om der gikk hul på betydningen” (s. 25). Karakterene innser at for å skulle klare å overbevise Pierre Anthon om at livet faktisk har en mening, så er de nødt til å ofre ting som faktisk har betydning for dem. Videre får vi derfor høre om ofring av betydningsfulle gjenstander som en fiskestang, en fotball, afrikanske papegøye-øredobber og noen grønne sandaler.

På et tidspunkt skjer det et skifte i fortellingen, et vendepunkt. Ofringen av materielle gjenstander begynner å omhandle levende ting. Dette skjer når Agnes bestemmer seg for at Gerda må ofre hamsteren sin til dyngen av betydning. Herfra ser vi at betydningen i fortellingen endrer seg. Agnes overskrider det materialistiske til å handle om noe levende. Det er også i denne scenen at vi forstår hvor utspekulert og ekstrem Agnes kan være. "Hold munn, sagde jeg til sidst, da jeg ikke kunne holde ud at høre på det snøfteri længere. Ellers bliver det en død Oscarlille der kommer på dyngen!" (s. 30). Det etiske aspektet ved fortellingen gjør seg dermed gjeldende, der tanker omkring dyremishandling treffer en. I lys av denne hendelsen beveger vi oss over til et nytt nivå i fortellingen. Overtredelsen til Agnes fører *betydningen* over i et gruppeperspektiv. Gruppementalitet og hevngjerrighet gjør seg gjeldende. Tap av identitet, tro, integritet og kropp blir en del av historien. Blant annet må Anna-Li gi fra seg adopsjonsattesten (s.35), Sofie blir fratatt jomfrudommen (s.64), og Jan-Johans pekefinger blir ofret til haugen av betydning (s.84). Alt blir gjort for å bevise for Pierre Anthon at det er noe som har betydning.

Da klasse 7A har gjort seg ferdige med haugen av betydning, og det hele ender med at Jan-Johan sladrer, utvikler også betydningen seg. Tæring-by og resten av verden har nå fått høre om haugen av betydning, og vi ser dermed *betydningen* fra et medieperspektiv. Mediene forstår kun verden ut fra et bestemt perspektiv: nemlig nyhetsverdien av det. Deres interesse går fort over, og som Pierre Anthon sarkastisk bemerker det: "Man har set det hele før! [...] Nu er det her nyheden, og alverden kigger på Tæring. I næste måned er Tæring glemt, og alverden er et andet sted" (s. 103). Agnes røper overfor leseren, i denne sekvensen av fortellingen, at hun selv var i tvil om prosjektet deres hadde betydning: "Langt værre var det imidlertid at det fik mig til at nære en ubehagelig snert af mistanke om at Pierre Anthon måske havde fat i noget: at betydningen var relativ og derfor uden betydning" (106). Det hele ender med at sagbruket brenner ned og Pierre Anthon dør. Det eneste de nå sitter igjen med er: "den grålige masse der var alt hvad vi havde tilbage af betydningen" (s. 127).

Romanen rundes av med den åtte år eldre Agnes sine tanker omkring betydningen: "Og selv om jeg ikke kan forklare hva det er, så ved jeg at der er noget der har betydning. Og jeg ved, at betydningen skal man ikke spøge med" (s. 128). Agnes sier selv hun vet at noe har betydning, til tross for at hun fremdeles ikke helt klarer å sette ord på det. Gjennom

fortellingen ser en at alt som kastes på haugen av betydning, mister sin betydning når det lander på haugen. Det mister sin verdi, og har ikke lenger noen betydning i den enkeltes liv. Fortellingen viser at det bare er en selv som kan finne sin egen betydning i livet. Janne Tellers fortelling viser også hvordan betydningen til livet er i stadig endring. Den er foranderlig, og ved å skjønne dette så forstår en også hvor tynt skillet er mellom betydningen, tvilen og usikkerheten. I det siste sitatet sier Agnes: "betydningen skal man ikke spørge med" (s.128), og kanskje er det dette Teller ønsker å formidle til leseren. Vi blir gjort oppmerksomme på at tvilen omkring betydningen til livet blir værende, også inn i voksenlivet.

Tematikk

Til slutt i denne narratologiske analysen skal jeg diskutere tematikken i *Intet*. På mange måter er det overordnede temaet i romanen søken etter mening og identitet. *Intet* reiser spørsmål knyttet til meningen med livet, og forholdet mellom mennesker. Den viser hva vi mennesker er i stand til å gjøre når vi er mange sammen, på godt og vondt. Jeg har valgt å trekke frem noen av motivene fra romanen som er med å fremheve det overordnede temaet i lys av etisk kritikk. Motivene i *Intet* er mange, blant annet ondskap, religion, seksualitet, gruppepress, mord og død. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i noen av ofringene som ble gjort til «dyngen av betydning», og peke på hvorfor disse motivene vil være interessante i samtale om etikk med elever på ungdomstrinnet.

Hevnjerrighet, gruppepress og lovbrudd

Allerede tidlig i fortellingen kan vi lese om etiske barrierer som blir brutt av ungdommene i romanen. Agnes er den første til å krysse en etisk grense når hun bestemmer at hamsteren til Gerda skal ofres. Det etiske perspektivet til denne handlingen er knyttet til mishandling av dyr. Å ikke gi et dyr tilstrekkelig med vann, mat og stell er et tydelig tegn på dyremishandling. Ungdommene setter buret til Oscarlille på toppen av haugen av betydning. Til tross for at Gerda hadde: «givet Oscarlille en ekstra portion hamsterfoder og en skål frisk vand» (s. 31), så er det ingenting som tilsier at ungdommene hadde tenkt til å passe på Oscarlille. Hamsteren er ofret til haugen av betydning, og ingen bryr seg om han lengre. Av alle de etiske overskridelsene som brytes i fortellingen, så er det kanskje ofringen av hamsteren de aller fleste ungdommer direkte kan relatere til. I en litterær samtale om etikk

på ungdomstrinnet kunne man diskutert hvilket ansvar mennesker har overfor dyr. Dyr har egenverdi og skal behandles på en etisk måte. En kunne har dreid samtalen inn på dyreferdsløven, der formålet med loven er å fremme god dyrevelferd og respekt for alle dyr. Da vil man tydelig kunne se at handlingene til ungdommene ikke bare er umoralske, men de bryter også en skriftlig lov. Videre i fortellingen kan vi også lese om etiske overskridelser knyttet til stjeling. Flere av karakterene i fortellingen bestemmer at klassekameratene deres skal utføre ulike umoralske handlinger i form av stjeling. Blant annet en ustoppet slange fra naturfagrommet (s. 37), og Jesus på korset fra kirken (s. 68). I tillegg blir Elise sin avdøde lillebror gravd opp fra kirkegården, og fraktet til haugen av betydning. Ungdommene utfører med andre ord liktyveri, en svært umoralsk og ulovlig handling.

Religion og identitet

Flere av tingene som må ofres til «dyngen av betydning» er på mange måter også tap av identitet. Hussain må ofre bønneteppe sitt (s. 69), og bare handlingen i seg selv er uetisk og nedverdiggende for religionen. Det særlig interessante i denne sammenheng er å diskutere med elever hva slags konsekvenser denne handlingen førte med seg. Uten alt for mange detaljerte beskrivelser i romanen, så kommer det tydelig frem at ofringen av bønneteppe førte til at Hussain ble slått hjemme: «Da han endelig mødte op igjen, var han blå og gul og grøn over det hele, og hans ene arm var brækket. Han var ikke en god muslim, hadde hans far sagt og slået ham sønder» (s. 62). Hva som kan bli konsekvenser av våre handlinger vil være naturlig å diskutere med elever i lys av denne scenen i romanen. Hvordan forholder vi oss til etiske problemstillinger? Hva betyr det at vi handler moralsk eller umoralsk, og hva slags konsekvenser kan det ha for oss? Er det konsekvensene av en handling som tilsier om det vi gjorde var rett eller galt? Ved å drøfte og diskutere disse etiske spørsmålene, vil elever kunne utvikle sin forståelse omkring etikkbegrepet. De vil kunne bli mer etisk bevisste, og få en større forståelse for moralske og umoralske handlinger.

Flere av dem som mister mye av sin identitet til haugen av betydning, er den koreanske jenta Anna-Li. Hun får beskjed fra Dame Werner om å legge sin egen adopsjonsattest på haugen av betydning. De andre protesterer, særlig Rikke-Ursula mener adopsjonsattest er som en fødselsattest, noe man ikke kan gi bort. Dame Werner er uenig, og sammenlikner Anna-Li sin adopsjonsattest med sin egen dagbok: «Min dagbog er mit liv. Hvis den kan ligge

på dyngen, kan adoptionsbeviset også» (s. 36). Hva mener elever om dette utsagnet? Er det slik at papir er papir – uansett om det er en selvskreven dagbok eller formelle dokumenter? Har de like stor verdi? Hva tror vi denne hendelsen gjør med Anna-Li? Er det med å frata henne identiteten? Er hendelsen et etisk overtramp?

Seksualitet

En av de mest alvorlige hendelsene i fortellingen, er da Sofie blir fratatt jomfrudommen til haugen av betydning. Store Hans er rasende etter å ha måtte gi fra seg den nye sykkelen sin, så han velger å ta fra Sofie “uskylden”. Sammen med fire av de andre guttene så er det Store Hans som “skulle hjelpe hende af med den” (s. 64). Agnes og de andre forstår at det som skal skje er galt, men de er fanget i en gruppementalitet der de har sine egne moralske regler om hva som er rett og rimelig: “Store Hans var nådesløs. Og vi måtte selvfølgelig medgive ham at vi andre hadde været ubøjelege, da han skulle aflevere den neongule cykel» (s. 64). Agnes gjenforteller argumentasjonen til Store Hans, og formidler samtidig gruppens eget verdsett. De blir enige om at det mest rettferdige er at Sofie gjør som hun har fått beskjed om. Etikk og våre etiske vurderinger er nært knyttet til våre egne følelser. Mange som leser scenen om Sofie som blir fratatt jomfrudommen, vil nok føle mye ubehag og tristhet for henne. Her er det en gruppe ungdommer som utfører seksuelt overgrep mot en av sine klassekamerater. Levi Geir Eidhamar skriver at mange unge i dag opplever seksualpress, og derfor vil arbeidet med seksualetikk være en viktig støtte for ungdommene til å kunne stå imot dette presset (Eidhamar et.al., 2007, s. 229). Alle har vi en seksualitet, og særlig i ungdomsårene skjer det mye i elevenes seksuelle utvikling. I en elevgruppe vil det finnes et stort spekter av seksualetiske idealer, og elevene vil også ha svært forskjellig praksis. Hos noen vil det i tillegg være stor avstand mellom egne idealer og praksis. Det vil uansett være viktig å diskutere med elever om noen felles grunnleggende holdninger når det kommer til seksualitet. Det kan dreie seg om respekt for andre, og respekt for en selv. Overgrepsscenen i *Intet* kan bli viktig i en samtale om seksualetikk på ungdomstrinnet. Det vil være viktig å diskutere hvordan vi mennesker kan forvalte vår egen seksualitet på best mulig måte.

Vold og ondskap

Flere av ofringene til haugen av betydning fører til svært voldelige handlinger blant karakterene. Pene Rosa blir blant annet nødt til å skjære av halsen på hunden Askepott. Hun prøver å nekte, og til tross for at mange av de andre også protesterer, så blir hun til slutt nødt til å gjøre det. Ifølge Agnes så var det bare Pene Rosa og Elise som gråt over det som skjedde med Askepott, og hun forteller: "Vi tog os ikke af nogen af dem. For det første smukke Rosa tage sig sammen. Askepots hoved var et væsentligt mindre offer end det mange andre havde måttet bringe" (Teller, 2019, s. 77). Agnes bagatelliserer her det faktum at de nettopp har utført en grusom handling, nemlig å drepe en hund. Pene Rosa blir hevnjerrig og ber om Jan-Johans høyre pekefinger. Gjennom scenen kan vi lese om hvordan desperasjonen til Jan-Johan utfolder seg, og hvordan de andre forholder seg til dette ved å utføre vold mot han: "Og så var Ole nødt til at give Jan-Johan nogle flade" (s. 84). Videre kan man lese om hvordan ungdommene holder han fast og hugger av han pekefingeren. En av sluttscenene i fortellingen er volden og drapet på Pierre Anthon. Selve handlingen blir ikke så nøye beskrevet, men hvordan Pierre Anthon så ut i etterkant av hendelsen blir fortalt:

Han lå mærkeligt forvredet med halsen bukket bagover, blå og ophovnet i ansigtet. Blod løb fra næsen og munden og havde også farvet ryggen af den hånd, han havde forsøgt at skærme sig med. Hans øjne var lukkede, men det venstre bulede ud, og syntes sjovt skævt under det flækkede øjenbryn. Hans højre ben lå knækket i en helt unaturlig vinkel, og hans venstre albue bøjede den forkerte vej.

(Teller, 2019, s. 124)

Drapet på Pierre Anthon forteller mye om mentaliteten som utviklet seg i ungdomsgruppen. Raseri, hevnjerrighet og fortvilelse er ord som kan gi en beskrivelse av det som rørte seg i klasse 7A på dette tidspunktet. En gruppementalitet som ble drevet så langt at det førte til et kollektivt drap på Pierre Anthon. Skildringene er sterke og brutale, og representerer en gjeng med ungdommer som har mistet seg selv, og der alt har kommet ut av kontroll. Fortellingen viser gruppepress av verste sort. Hvordan etiske grenser til stadighet er blitt forskjøvet, og hvordan toleransen for umoralske handlinger gang på gang har blitt større. Paul Leer-Salvesen skriver om hvordan terskelen for toleranse av vold kan endre seg drastisk i et samfunn. Han skriver at vold ofte skjer i nære relasjoner, enten mellom ektefeller,

samboere eller nære venner: "Voldsutøveren er som oftest en kjent person som en har eller har hatt en relasjon til" (Eidhamar et.al., 2007, s. 211). Han viser til krisesentre, voldsmottak og legevakter som kan fortelle historier om nordmenn som bruker vold mot dem som står dem nær. Leer-Salvesen skriver at forskning viser at voldelig atferd kan læres gjennom at tabuer brytes ned og menneskesyn internaliseres: "Det er mulig å bli sosialisert inn i en voldelig atferd for svært mange mennesker, også de som har hatt en trygg og fredelig oppvekst" (s. 213). Historien viser oss det samme. Uten å bruke for mye tid på det i denne oppgaven, så kan en vise til gruppentilstanden hos nazistene under andre verdenskrig hvor ekstreme ideologier og handlinger over tid ble normalisert. Filosofen Emmanuel Levinas mener at voldsforebyggende arbeid handler om å skape respekt og forståelse mellom individer og grupper (s. 229). Vi kan assosiere denne tankegangen til empati. Innlevelse i andre menneskers livssituasjon, tankesett og følelser vil kunne forebygge for vold. En kan argumentere for at etikkundervisningen i skolen også bør være normativ. Normativ etikk handler om å formidle klare normer og regler. At vold er et onde både i og utenfor skolen, er noe man kunne ha samtalt om i en eventuell normativ etikkundervisning.

Oppsummering

I denne delen av analysen har vi gjennom en narratologisk analyse av *Intet* undersøkt hvordan etikk kommer til uttrykk i romanen. Vi har sett at språket i romanen kan føre til etisk refleksjon hos leseren gjennom blant annet gradbøyningen av ord. Fortellerstemmen har også vist seg å kunne føre til etisk refleksjon, ved at leseren til tvunget til å reflektere omkring fortellerens pålitelighet. Også Janne Tellers fremstilling av karakterene vil kunne ha en etisk påvirkning på leseren. Hvordan karakterene handler i samspill med hverandre, men også hvordan deres personlighet kommer til uttrykk gjennom den narrative fortellingen vil kunne ha en etisk påvirkning på leseren.

Analyse II

I denne delen av analysen skal jeg undersøke hvordan jeg kan bruke momentene fra den narratologiske analysen inn i en mer didaktisk del. Jeg skal undersøke hvordan man kan bruke *Intet* som utgangspunkt for en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. Det vil være nødvendig å trekke inn deler av teorikapittelet. Teorier omkring den litterære

samtalen, hva den innebærer, men også Nussbaum og Booths tanker og refleksjoner om temaet. Denne didaktiske delen av analysen har jeg valgt å strukturere på denne måten: I første omgang finner jeg det hensiktsmessig å komme med noen refleksjoner rundt litterær samtale på ungdomstrinnet, da dette er en avgrensing jeg har definert i problemstillingen. Deretter vil jeg kommentere hva jeg ønsker skal være målet for den litterære samtalen. Videre vil jeg se på bakgrunn for samtalen, og kommenterer noen av presiseringene og begrensningene som jeg har foretatt meg. Blant annet lærerens rolle, valg av tekst, og strukturen på samtalen. Til slutt i analysen vil jeg skissere en tenkt litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet med utgangspunkt i *Intet*. Her vil jeg ta i bruk Skardhamars samtalestrategi, og benytte meg av hennes tre ulike spørsmålstyper.

Litterær samtale på ungdomstrinnet

Litterære samtaler er litterære samtaler, nesten uavhengig av trinn. Strukturen og utførelsen er stort sett lik, men det er likevel noen ting en skal være oppmerksom på. Med tanke på at denne oppgaven dreier seg om litterære samtaler på ungdomstrinnet, vil det være hensiktsmessig å peke på noen av utfordringene som kan være til stede på dette stadiet. En skal være klar over at elever på ungdomstrinnet er i en helt spesiell alder med mange utfordringer knyttet til både det indre og ytre livet. Ungdommene utvikler seg intellektuelt, og får behov for mer og ny kunnskap knyttet til det å være et menneske på vei inn i voksenlivet. På det indre planet vil mange ungdommer oppleve at de går gjennom mange hormonelle og emosjonelle faser, noe som for oss på utsiden kan oppleves litt frustrerende fordi vi ikke når helt inn til dem (Hennig, 2012, s. 251). Som lærer er det viktig å være bevisst på alle disse endringene som skjer hos de unge, og at vi tar deres utfordringer og problemer på alvor. I en litterær samtale, der kommunikasjon og utlevering er en sentral del av prosessen, vil det være hensiktsmessig å være en voksen som tar ungdommen på alvor, og viser dem betydningen og relevansen som innholdet har for deres liv. Utviklingen som mange ungdommer går gjennom, vil også prege dem som lesere. Man ser en klar tendens til at mange ungdommer blir mye mer tenkende enn det de har vært tidligere. De ønsker bøker som føles relevante for dem, både i innhold og form (Hennig, 2012, s. 252). Ungdommer ønsker å lese bøker hvor de møter ungdomskarakterer som sliter med de samme utfordringene som dem selv. I tillegg er ungdommer også mer mottakelige for at den

litterære formen utfordrer dem. Bøker som tar opp eksistensielle utfordringer, kan berike de unge på veien mot større moden- og selvstendighet som både lesere og som menneske.

Målet for den litterære samtalen

Mitt helt konkrete mål for den litterære samtalen i denne sammenhengen er å gi elevene noen, kall det «litterære verktøy», for å ha et språk å bruke i en litterær samtale om romanen *Intet*. Til tross for at det er ønskelig med aktive elever i samtalen, vil man som lærer også kunne bruke litterær samtale til å styrke elevenes kunnskap om tekst, og gi dem et såkalt *metaspråk*. Hennig skriver at: “samtaler om slike ting som struktur og virkemidler gir elevene et slags metaspråk og utvikler en analytisk tenkning” (Hennig, 2012, s. 52). Gjennom litterære samtaler kan en altså, direkte eller indirekte, undervise elevene og gi dem kunnskap om tekst og litteratur. Å gi dem kunnskap om tekst og litteratur kan innebære å snakke om karakterbeskrivelse, fortellerperspektiv, miljø, og sjanger. Det kan også være å tekke linjer til egen virkelighet, snakke om tema, og vurdere teksten i samspill med andre. Martha Nussbaum er positiv til å samtale om litteratur i grupper. Hun mener lesing ideelt sett bør foregå parallelt med en samtale mellom flere lesere: “og som før nevnt, finnes det mange forskjellige lesere med forskjellige livshistorier, og skjønnssomme lesere kan gjøre bruk av sine egne erfaringer for å forstå hva som foregår” (Nussbaum, 2016, s. 193). Det er derfor viktig at læreren i en litterær samtale er bevisst på det store mangfoldet av lesere som finnes i en gruppe. I en litterær samtale vil det være like mange ulike litterære opplevelser som det finnes deltakere. Alle lesere er individuelle og tolker teksten ulikt. Hennig ser på den litterære samtalen som: “et rom som gir mulighet for individuell og induktiv læring, der elevene med utgangspunkt i sine egne positive responser videreutvikler samtalen mot mer dyptgående innholdskategorier og formale kategorier” (Hennig, 2012, s. 53). Elevene kan gjennom en litterær samtale utvikle seg til å bli mer litterær kompetente, men også mer vitenskapelige. Jeg har til nå sett på hva som er målet for den litterære samtalen i denne oppgaven, og vil nå bevege meg inn på noen av presiseringene som er blitt gjort i forkant av utformingen av samtalen.

Bakgrunn for samtalen

Det er viktig å presisere at det er mange måter å gjennomføre en litterær samtale på. Måten jeg skisserer det i denne oppgaven er ikke ment som et fullverdig undervisningsopplegg, men heller som inspirasjon til nye, fremtidige opplegg. Alle momentene jeg trekker inn vil være nøye begrunnet og teoretisk forankret, men det finnes så klart andre og muligens bedre måter å gjøre det på. Den første presiseringen for samtalen er at læreren vil spille en større rolle enn hva han eller hun hadde trengt å gjøre i en litterær samtale. Mange teoretikere argumenterer nemlig for at litterære samtaler ikke skal være for styrt, men at de mer skal gå dit de vil (Slettan, 2014, s. 196). For å svare på problemstillingen min, der jeg ønsker å bruke nærlesing av *Intet* som utgangspunkt for en litterær samtale om etikk, finner jeg det hensiktsmessig at læreren er aktiv i samtalen. En aktiv lærer begrunnes med at elevene skal tilegne seg kunnskap om litterære grep ved romanen, og da vil det være nyttig at læreren tar i bruk egen kunnskap og kompetanse. En lærerstyrt samtale, i samspill med elevenes egne refleksjoner og tanker om temaet, er det jeg etterstreber for den kommende litterære samtalen. Det vil også være viktig å være oppmerksom på at *hvordan* en skal snakke om en tekst er én ting, noe annet er *hva* en skal snakke om. Hennig skriver at en vanlig årsak til at det er manglende deltakelse blant elevene er fordi de ikke vet *hva* de skal si om den bestemte teksten. Mye av grunnen til det kan handle om manglende trening, og at de ikke har teknikker for hvordan de skal innlede sitt bidrag i en samtale. En mulig løsning vil være at læreren modellerer for elevene hvordan en skal snakke om tekst. Dermed er det ikke bare viktig at læreren er aktiv i samtalen, men at han eller hun også fungerer som en modell for elevene. Et mulig bidrag kunne være at læreren forteller for elevene hvordan han eller hun har valgt å analysere en romankarakter. Ved å bruke litterære begrep, og vise for elevene hva man velger å fokusere på, vil være god modellering. Når læreren modellerer på denne måten, så kan det gi elevene teknikker og begreper til hvordan de kan opptre i en samtale om litteratur.

Det andre som jeg ønsker å kommentere er valg av tekst som utgangspunkt for samtalen. Hennig presiserer at valg av tekst har mye å si for om en litterær samtale blir vellykket: "Hvis elever leser en bok de ikke forstår, liker eller blir grepet av, er det vanskelig å danne seg en forestillingsverden og etablere en respons" (Hennig, 2012, s. 62). Her forstår vi viktigheten av en lærers valg av litteratur. På basis av egen litterær faglighet og kjennskap til elevenes

litterære kompetanse, er det viktig at læreren velger tekster som engasjerer elevene. Jeg vil også referere til Nussbaum, som påpeker viktigheten av å utfordre eldre barn og ungdom til å bli kjent med mer komplekse litterære verker. Nussbaum mener at kompleks litteratur er med å utvikle barn og unges forestillingsevne og forståelse for samfunnet (Nussbaum, 2016, s. 35). Det er likevel viktig å presisere at en god leseopplevelse ikke er synonymt med en god litterær samtale. Dog er det mye som tyder på at å velge en tekst som engasjerer elevene, vil gi mye større sannsynlighet for en aktiv litterær samtale. Å arbeide med romanen *Intet* av Janne Teller på ungdomstrinnet tror jeg vil være spennende og givende både for elever og lærere. Som det har kommet fram i den tidligere analysen så er *Intet* en kompleks roman, fullspekket med narratologiske momenter. Det er en roman med et tema som gjør den veldig aktuell og interessant å skulle bruke som utgangspunkt for samtale om etikk. Rent praktisk så er romanen til Teller på rundt 130 sider, dette gjør at det ville være gjennomførbart at alle elevene i en klasse kunne ha lest hver sin bok i forkant av samtalen. Gjennomgåelsen av *Intet* i samtalen har som mål å reflektere over etiske problemstillinger med elevene, i tillegg til å skjerpe deres syn for særegne litterære trekk ved romanen.

Det siste jeg ønsker å kommentere er strukturen på samtalen. Som tidligere nevnt så er det mange måter man kunne ha strukturert en litterær samtale på, men med tanke på at jeg ønsker refleksjon og samtale omkring etikk, så finner jeg det hensiktsmessig å ha en lærerstyrt samtale hvor spørsmål fra læreren er i fokus. Spørsmål kan føre til etisk refleksjon blant elevene, kanskje på en annen måte enn det ville ha utspilt seg om læreren var mer tilbaketrukket. Skardhamar er en av de som mener at den litterære samtalen fungerer alle best under noen formelle rammer og strukturerte premisser: «samtalen om en litterær tekst blir mest meningsfull og læringsfull om den struktureres av læreren og forberedes grundig» (Skardhamar, 2011, s. 78). Hun presiserer likevel at det ikke er noen garanti for at samtalen blir vellykket selv om læreren er godt forberedt. Det vil være mange faktorer som kan virke inn på den pedagogiske situasjonen, mange uforutsigbare faktorer kan plutselig oppstå. Likevel vil som regel grundig forarbeid og planlegging av samtalefasen som oftest gi gevinst. Samtalestrategien i det følgende bygger på Skardhamar sine tre ulike spørsmålstyper som ble presentert i teorikapittelet: identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Jeg har valgt å strukturere den kommende litterære samtalen etter de tre spørsmålstypene til Skardhamar.

En skissert litterær samtale om *Intet*

Videre i analysen vil jeg undersøke hvordan man kan bruke momenter fra den narratologiske analysen i en litterær samtale med elever på ungdomstrinnet. Et tydelig mål for samtalen er at den skal dreie seg om etikk. Som det kom fram i teorikapittelet så er etikk en viktig del av den norske opplæringen. Jeg vil derfor trekke inn læreplanen og kompetansemålene underveis i den kommende samtalen. Ved å vise til kompetansemålene underveis i den didaktiske skissen, vil jeg demonstrere hvordan undervisningsopplegget kan forankres i de juridiske styringsdokumentene for skolen.

Som det ble kommentert tidligere vil Skardhamars tre spørsmålstyper brukes som en slags metode eller mal for den litterære samtalen. I korte trekk går samtalen ut på å først engasjere elevene i teksten. Deretter er det ønskelig å få elevene til å resonnerer, reflektere og analysere tekstens innhold og formspråk. Til slutt skal elevene drøfte tekstens aktualitet, og se den i lys av egen virkelighet. Spørsmålene som blir stilt underveis i analysen får ingen svar, men det reflekteres over hvorfor dette vil være relevante og gode spørsmål å stille. Det vil også være refleksjon rundt hva som kan være mulige utspringende samtaler fra spørsmålene.

Fase 1: Identifikasjonsspørsmål

Den første spørsmålstypen til Skardhamar er *identifikasjonsspørsmål*. Disse spørsmålene er ment for å skape en forbindelse mellom tekst og leser. I denne fasen skal man som lærer prøve å engasjere elevene på best mulig måte, og få dem til å bli aktive i samtalen. Hennig har valgt å kalle denne fasen for *innledningsfasen*, der han peker på viktigheten av å vekke interesse hos leseren: “i de innledende fasene vil en litterær samtale dreie seg om det vi gjerne kan kalle relateringsmåter, altså hvordan de ulike leserne har gått inn i den litterære erfaringen ved å knytte den til sin egen virkelighet” (Hennig, 2012, s. 154). Ifølge Skardhamar vil eldre og mer erfarne lesere ha glede av å begynne samtalen med direkte, personlige (ikke private) spørsmål som gjør at de identifiserer seg med teksten. I en litterær samtale om *Intet* kunne slike spørsmål ha vært:

- Hva ville du ha gjort hvis du gikk i klassen til Pierre Anthon?
- Hvordan ville du ha likt å ha en venninne som Agnes?

Mange elever på ungdomsskolen vil lett kunne identifisere seg med flere av karakterene i *Intet*. Karakterene er en gruppe ungdommer som går i samme klasse, og som på ulike måter har en relasjon til hverandre. Paul Leer-Salvesen skriver at i barne- og ungdomsårene så vil ulike vennskap være viktige arenaer for å utvikle verdier og dyder som blant annet empati, trofasthet og ærlighet. Videre skriver han at: «Vennemiljøene er også vesentlige i individenes sosialisering inn i forskjellige roller som moralske aktører og internalisering av holdninger» (Eidhamar et.al., 2007, s. 207). Med andre ord vil identifikasjon med karakterer i en vennskapssetting kunne føre til bevisstgjøring og samtale om elevenes egne tanker omkring etikk knyttet til vennskap. Skardhamar understreker at det er viktig å ikke bli for lenge i innledningsfasen, og med tanke på mitt prosjekt så sier jeg meg enig. Identifikasjonsspørsmål kan utløse engasjement og aktivitet hos elevene, men for å kunne samtale om hva teksten uttrykker er det mer ønskelig å komme ned på et dypere nivå i den litterære samtalen. Læreren må derfor være bevisst på å dreie samtalen over på et mer refleksjons- og resonnementsplan, og stille det Skardhamar kaller for *refleksjonsspørsmål*.

Fase 2: Refleksjonsspørsmål

Hovedtyngden i denne litterære samtalen skal dreie seg om refleksjonsspørsmål. Det er fordi bruk av denne typen spørsmål, kan føre til samtale om tekstens form og innhold. I denne fasen av samtalen skal elevene ta for seg karakterbeskrivelse, fortellerperspektiv, språk og sjanger. Å skulle samtale om det formmessige ved romanen kan forankres i læreplanen. I et av kompetansemålene for norskfaget står det at elevene skal reflektere over blant annet tekstens sjangertrekk og virkemidler (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I en litterær samtale om *Intet*, hvor fokuset skal vært på det formmessige, så kunne man ha stilt reflekterende spørsmål som:

- Hvem er hovedkarakteren i denne romanen?
- Er det fortelleren som også er hovedkarakteren?

Ved å stille disse spørsmålene så tvinges elevene til å reflektere over om det er Agnes eller om det er Pierre Anthon som er hovedpersonen i romanen. Slik som det kom fram i den narratologiske analysen, så er det Agnes som har fortellerstemmen. Likevel er det på mange

måter Pierre Anthon hele historien dreier seg om. Det er han som får selve fortellingen i gang, og det er han som er selve drivkraften bak alle de fæle handlingene som skjer.

Deretter ville det vært interessant å videreutvikle samtalen med et oppfølgingsspørsmål om fortelleren i romanen. Mest sannsynlig ville man ha begynt å samtale om Agnes som en førstepersonsforteller, og derfor ville det vært spennende å stille spørsmålet:

- Hvor troverdig mener du fortelleren er i denne romanen?

Forhåpentligvis vil dette refleksjonsspørsmålet kunne trigge elevene til å sette spørsmålstegn ved troverdigheten og påliteligheten til Agnes. Det er ikke før på siste side i romanen at Agnes avslører at hun forteller historien åtte år etter at den faktisk fant sted. Hun forteller ikke leseren om noen av sine tanker på det nåværende tidspunkt. Hun forteller heller ikke hvordan hun nå i ettertid forholder seg til det som skjedde den gangen. Agnes forteller kun om det som skjedde for åtte år siden, og hvordan hun opplevde det der og da:

- Hva sier dette om personligheten til Agnes?
- Hvorfor tror du hun velger å ikke fortelle hva hun mener om hendelsene i ettertid?

Slike oppfølgingsspørsmål ville vært interessante å stille, fordi de får elevene til å reflektere rundt Agnes psykologi og hennes troverdighet som forteller. Det er flere steder i romanen som avslører avstanden mellom den unge og den voksne Agnes: «Nogle af os græd endda. Oprigtigt, tror jeg, og jeg burde vel vide det, for jeg var en af dem» (Teller, 2019, s. 126). Agnes viser ovenfor leseren at hun ikke husker i detalj hva som faktisk skjedde den gangen handlingen fant sted. Dette kan føre til at hun mister mye av sin troverdighet som forteller, og en setter spørsmålstegn ved ærligheten hennes. Et kompetansemål som kan knyttes til dette aspektet er fra læreplanen i norsk: «(elevene skal kunne) utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Agnes fortellerstemme i romanen, vil kunne avsløre mye om hennes egen personlighet og hennes livssituasjon.

Når vi er inne på Agnes som forteller, så vil det være naturlig å se litt nærmere på henne som karakter. I en litterær samtale med Agnes i fokus vil en fort kunne komme inn på etikk og moral. Agnes har nemlig både tanker og refleksjoner som ikke er særlig etiske, og i praksis utfører hun flere umoralske handlinger, både alene og i fellesskap med klassen. Hun kommer med utsagn som «Det gav mening at slå på Pierre Anthon. Mening at sparke til ham» (Teller, 2019, s. 123). Agnes fremmer med dette voldelige handlinger, det viser at hun handler umoralsk og «finner mening» med det. Agnes viser også hvor usympatisk og lite etisk hun er, når hun ovenfor leseren forteller at hun er usikker på om hun synes drapet på Pierre Anthon var «uhyggelig eller ej» (s. 123). Det interessante ved disse utsagnene er at Agnes ikke prøver å overbevise leseren om at hun er et «bedre» menneske enn det hun faktisk er. Hun prøver ikke å være moraliserende ovenfor leseren. Dette litterære grepet, fravær av en moraliserende hovedkarakter, kan føre til større etisk refleksjon hos leseren.

Som vi så i den narratologiske analysen så overskrider Agnes flere etiske barrierer gjennom fortellingen. I en litterær samtale om henne som karakter ville det vært interessant å drøfte det Jacob Lothe kaller for «etisk respons» hos elevene på ungdomstrinnet (Lothe, 2016, s. 25). Hvordan ville elevene ha handlet i samme situasjon som Agnes? Tidligere erfaringer og referansepunkter hos elever vil gjøre at de på en etisk måte kan reflektere over både karakteren, og seg selv i en gitt situasjon med etiske utfordringer. Nussbaum mener at til tross for at leseren ikke klarer å identifisere seg med en karakter, kan det likevel være en kilde til større forståelse (Nussbaum, 2016, s. 34). Karakterer som utfører umoralske handlinger, som ikke er såkalte «etiske forbilder», kan lære oss noe om etikk likevel. Dette perspektivet kan knyttes til kompetansemålet i læreplanen for Samfunnsfag, som sier at elevene skal kunne beskrive sentrale lover, regler og normer og drøfte hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Å reflektere over hvordan romankarakterene forholder seg til etiske problemstillinger, og samtale om hvordan man selv ville forholdt seg til problemet vil kunne bidra til større etisk bevissthet.

Etter å ha diskutert og arbeidet med Agnes som karakter, ville det vært interessant å få elevene selv til å forklare det Agnes selv ikke kan forklare, men som hun vet: «at der er noget som har betydning» (Teller, 2019, s. 128). *Intet* gir oss nemlig en inngang til å

diskutere og reflektere over filosofiske og eksistensielle spørsmål med elever i en litterær samtale. På mange måter er det lett å skulle samtale om etikk, filosofi og eksistensialisme, fordi det i stor grad er det romanen handler om. På en annen side er det svært vanskelig og utfordrende, fordi slike temaer fordrer at du som lærer kjenner elevgruppen godt. Å snakke om eksistensialisme kan oppleves ubehagelig for noen elever, og derfor vil det være viktig at læreren tar kontroll i samtalen. En smart inngangsport for å snakke om eksistensialisme, kan være å begynne med noe helt konkret. For deretter å arbeide seg videre til et mer abstrakt nivå i samtalen. Et tidlig spørsmål på det mer filosofiske planet kunne vært:

- «Dyngen av betydning» viser seg å ha betydning, men den har ulik betydning når det kommer til tre ulike distanser. Sammenlikn bunkens betydning:
 - a. Hva betyr den for klasse 7A?
 - b. Hva betyr den for pressen?
 - c. Hva betyr den for Pierre Anthon?

Ved å reflektere over disse spørsmålene så vil leseren kunne bli bevisst på at bunken av betydning har svært ulik betydning avhengig av hvem sitt perspektiv du inntar. For klasse 7A har den stor betydning. De har ofret mye, både psykisk og i form av fysiske gjenstander. Likevel er de også blitt oppmerksomme på at alt som ofres til haugen av betydning mister sin betydning når det først havner der. Til tross for dette så har det vært mange bakenforliggende faktorer underveis i prosessen mot bunken av betydning, som har gjort at den fortsatt har stor betydning for ungdomsgjengen. Gruppepress, desperasjon og ondskap har preget klassekameratene til å utføre grufulle handlinger. Fortellingen har vist at betydningen vil endre seg etter hvem sitt syn du har, og at det bare er en selv som kan finne sin egen betydning i livet. Etter å ha diskutert eksistensialisme og meningen med livet på et konkret nivå, kunne man ha beveget seg over på det mer abstrakte, og diskutert Pierre Anthon og hans nihilistiske syn. Refleksjonsspørsmålene kunne ha vært:

- Hva mener Pierre Anthon er meningen med livet? Motsier han seg selv eller henger det sammen?
- Hva kan vi si om utsagnene til Pierre Anthon i kontrast til handlingene hans?

Som det kom fram i den narratologiske analysen så er det et paradoks at Pierre Anthon har et nihilistisk syn på livet, fordi handlingene hans tilsier noe annet. Til tross for at han dropper ut av skolen og setter seg i et plommetre, så utretter han mye i selve fortellingen. Han har en sterk påvirkningskraft på de andre elevene. Han får dem til å tenke og reflektere over deres eget liv, og meningen med livet. Utsagnene til Pierre Anthon får både karakterene og vi som leser romanen til å tenke og reflektere over vår egen eksistens. Det å utfordre oss som leser til å reflektere over meningen med livet, vårt eget syn på etiske overskridelser og umoralske handlinger, kan på mange måter bli sett på som en tillitt til leserens etiske og moralske bevissthet. I læreplanen til KRLE går et av kompetansemålene direkte på eksistensialisme. Det står at elevene skal kunne reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Samtale om Pierre Anthon og hans syn på livet, vil kunne gi elevene større kunnskap knyttet til dette kompetansemålet.

Fase 3: Overføringsspørsmål

I slutfasen av den litterære samtalen, ville man ha beveget seg inn på den tredje og siste spørsmålstypen, det Skardhamar kaller *overføringsspørsmål*. Som tidligere nevnt i teoridelen, så er målet med disse spørsmålene å skape en forbindelse mellom den litterære fortellingen og leserens virkelighet. Målet er å aktualisere teksten for elevene slik at de føler at den har verdi for deres liv. I en litterær samtale om romanen *Intet*, så kunne slike overføringsspørsmål vært:

- Tror du at ungdom i dag kan kjenne på de samme følelsene som Pierre Anthon?
- På hvilken måte kan vi oppleve gruppepress i dag? Har du noen eksempler?

Overføringsspørsmålene kan i stor grad knyttes opp til det Aadland (2020) kaller *vårt problem* i forbindelse med etisk refleksjon. Å drøfte sammen i gruppe hva vi kan gjøre i en etisk utfordrende situasjon eller i møte med etisk problemstillinger, vil kunne gi elever større kunnskap omkring etiske dilemmaer og handle med større etisk bevissthet i fremtiden. Drøfting av etiske problemstillinger er også et viktig kompetansemål i læreplanen for Samfunnsfag. I kompetansemålet står det at elevene skal kunne reflektere over hvordan

identitet, selvbilde og egne grenser blir utviklet og utfordret (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Videre står det at elevene skal kunne komme med forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser. Overføringsspørsmål vil kunne bidra til at elever når dette kompetansemålet. Spørsmål som skaper forbindelse mellom den litterære fortellingen og elevenes virkelige liv, vil forhåpentligvis kunne få dem til å reflektere aktivt over etiske temaer.

Avslutning

Innledningen til denne oppgaven uttrykte potensialet litteratur og lesing av litteratur har for samfunnet. Per Thomas Andersen mener litterære fortellinger har et særlig potensial i å demonstrere selve evnen til å kunne forestille seg verden annerledes enn slik den er. Å kunne innta et annet perspektiv, og forestille seg en annen virkelighet vil være viktig med tanke på samfunnets utvikling (Andersen, 2019, s. 11-12). I tillegg kan litteratur lære oss noe om hvordan det er å være menneske, på en måte som vi ikke kan lære andre steder. Gjennom litteraturen kan vi få kunnskap og større innsikt i andre menneskers liv. Mennesker med andre tankesett og levemåter enn vår egen. Litteratur kan derfor bidra til større forståelse for andre, noe som igjen kan føre til empatiutvikling hos leseren. Suzanne Keen er åpen for at mange opplever empatisk lesning av skjønnlitteratur. Samtidig påpeker hun at dette ikke er en automatisk aktivering hos den enkelte leser. Keen mener den empatiske påvirkningen vil være avhengig av en rekke variabler, som leserens identitet, alder, kunnskap og erfaringer. Til og med leserens oppmerksomhet til verket vil være avgjørende for den empatiske påvirkningen (Keen, 2010, s. 70). Oppgaven har vist at leserens forutinntatte erfaringer og kunnskap vil ha en innvirkning på hvordan verket påvirker leseren. Wayne Booth omtaler denne samhandlingen metaforisk som et vennsforhold (Booth, 1988, s. 10). Booth mener man som leser skal spørre seg selv om teksten man leser er et godt selskap: *what kind of company are we keeping?* Oppgaven har vist at litterære tekster kan ha en innvirkning på flere aspekt ved menneskesinnet, blant annet vårt etiske perspektiv.

Etikk og litteratur har nær korrelasjon til hverandre. Det etiske perspektivet spiller en viktig rolle for leserens leseopplevelse og utviklingen av etisk refleksjon. På den andre siden er litteraturen viktig for å belyse det etiske perspektivet. Litteratur kan gi oss innsikt i ulike

etiske tankesett og belyse etiske problemstillinger. Den litterære fortellingen har med andre ord et særlig etisk potensial. Mitt prosjekt ble derfor å undersøke hvordan man kan bruke litteratur i undervisning om etikk. Jeg valgte å bruke romanen *Intet* av Janne Teller som utgangspunkt for litterær samtale om etikk med elever på ungdomstrinnet. Romanen tar opp eksistensielle temaer og inneholder svært uetiske handlinger. Min hypotese var likevel at *Intet* har potensial i å lære oss noe om etikk og moral. Jeg mener Teller tar ungdomsleseren på alvor i måten hun formidler etiske problemstillinger og eksistensielle spørsmål. Teller har en evne til å fremme etisk refleksjon gjennom det grusomme og uetiske. Martha Nussbaum mener barn og unge bør utsettes for mer komplekse verk jo eldre de blir. Litteratur som ryster oss, og lar oss kjenne på de vonde følelsene vil i større grad påvirke og utvikle oss. Nussbaum mener en av litteraturens største roller er å utfordre våre konvensjonelle sannheter og verdier (Nussbaum, 2016, s. 42). Magnus Thunes Jensen mener at det å arbeide med komplekse tekster i seg selv, vil være en slags myndiggjøring av de unge leserne (Jensen, 2014, s. 96). Lærere skal ikke være redde for å utfordre elevene som tenkende, litterære vesen. Jensen mener at det å utsette elever for kompleks litteratur vil kunne utvikle deres litterære kompetanse, men også den vitenskapelige.

Videre har oppgaven vist sin relevans med tanke på etikk og litteraturens plass i den norske skole. Grunnopplæringen i Norge skal blant annet føre til at elever handler med etisk bevissthet. Elevene skal gjennom opplæringen utvikle evne til å foreta etiske vurderinger, og bli fortrolige med etiske problemstillinger. Dette kommer fram både i den overordnede delen av læreplanen, men også konkret i kompetansemålene for de ulike fag. Jeg mener det didaktiske opplegget som blir presentert i denne masteroppgaven, har potensial til å kunne fungere som inspirasjon til et større, tverrfaglig prosjekt i skolen. Kompetansemål fra læreplanen i norsk, samfunnsfag og KRLE ble derfor tatt med. Kompetansemålene som ble presentert er tatt med på bakgrunn av det etiske perspektivet, og i tillegg er noen knyttet til litterær kompetanse.

Oppgaven har vist at både tekstens innhold og form kan påvirke leserens etiske lesning. Wayne Booth og Jakob Lothe er opptatt av hvordan det etiske blir fremstilt i litteraturens form. Gjennom den narratologiske analysen kom det fram at etikk blir fremstilt på ulikt vis gjennom ulike formmessige aspekter som blant annet språk, fortellerstemme,

karakterbeskrivelse og tematikk. For eksempel så viste fortellestemmen seg å være interessant blant annet fordi det kan diskuteres hvorvidt man finner fortelleren i *Intet* troverdig eller ikke. Oppgaven har også vist hvordan den etiske appellen i et verk kan være påvirket av tre ulike instanser. Booth mener nemlig at den etiske påvirkningen vil være avhengig av et komplekst samspill mellom forfatteren, den implisitte forfatteren og leseren (Booth, 1988, s. 125). Alle tre står de ansvarlige på hvert sitt vis for etikkens påvirkning i litteratur.

Det har kommet fram i oppgaven at det er ulike måter å praktisere etisk refleksjon på, men at en virkningsfull metode er samtalen (Eidhamar et.al., 2007, s. 183). Valg av didaktisk metode ble derfor den litterære samtalen. I del to av analysen undersøkte jeg hvordan narratologiske momenter i *Intet* kan brukes i en litterær samtale om etikk på ungdomstrinnet. Som det kom fram i oppgaven, så er det mange måter å strukturere en litterær samtale på. I utformingen av den litterære samtalen for denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av Anne-Kari Skardhamar sine tre spørsmålstyper: identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål (Skardhamar, 2001, s. 82). Spørsmålene var hensiktsmessige av flere årsaker. Først og fremst for å gi den didaktiske samtalen struktur og orden. Ved å benytte seg av spørsmålstypene så vil man kunne få en naturlig progresjon i samtalen: fra det helt enkle og konkrete, til de mer abstrakte og reflekterte samtaler. For det andre så argumenterer Skardhamar for at spørsmålene vil kunne engasjere, og føre til aktive elever i samtalen. Jeg viste blant annet hvordan overføringsspørsmålene avslutningsvis i samtalen kunne brukes for å gjøre elevene mer etiske bevisste på livsvalg de tar for deres liv. Den didaktiske skissen over den litterære samtalen som ble presentert var ikke ment som et fullverdig undervisningsopplegg. Opplegget var mer ment som inspirasjon til fremtidige opplegg innenfor samme tema. Målet for samtalen er å få elevene til å utvikle et metaspråk og blir mer litterær kompetente. I tillegg er det ønskelig å gjøre elevene mer vitenskapelige og etisk bevisste.

Veien videre

Underveis i prosessen dukket det opp flere problemstillinger som ville vært interessante å undersøke nærmere. Noen av disse har jeg valgt å opplyse om i denne oppgaven, uten å kommentere de ytterligere. Blant annet da jeg viste til KS-prosjektet fra 2007, der man fant

klare tendenser til at systematisk etisk refleksjon i grupper over tid hadde mange fordeler for arbeidsplassen. I oppgaven nevnte jeg at det ville vært spennende å undersøke hva slags følger etisk refleksjon i gruppe kan ha over tid i klasseromssammenheng. Vil etisk refleksjon i gruppe kunne føre til et bedre klassemiljø? Vil fraværet blant elevene være lavere i klasser som praktiserer mer etiske samtaler enn andre? *Hva* etisk refleksjon kan føre til, ville altså vært interessant å undersøke. I motsetning til *hvordan* man kan bruke etisk refleksjon, som vi har sett på i denne oppgaven.

Det er også flere momenter ved Janne Tellers roman som ville vært interessante å undersøke. Som jeg så vidt har vært inne på i denne oppgaven, men som falt utenfor min problemstilling er oppstyret rundt romanens utgivelse. I første omgang ville ikke forlaget utgi *Intet*, fordi de mente den var for kontroversiell. Da den først ble utgitt kom det sterke reaksjoner, det var mange som mente boken var for ekstrem i både form og innhold. Det var enkelte som mente at *Intet* til og med kunne gi barn selvmordstanker. I Norge ble boken forbudt ved flere skoler i en periode. I dag er *Intet* en prisvinnende, bestselgende roman som er utgitt på en rekke språk. Ved en annen anledning ville det vært spennende å gjennomføre en resepsjonsanalyse av *Intet*.

I utformingen av den didaktiske delen av oppgaven var det flere ideer som dukket opp i forbindelse med bruken av *Intet*. Det er flere arbeidsmetoder som jeg tenker ville vært engasjerende for elever på ungdomstrinnet. Jeg mener det ekstreme handlingsforløpet i romanen har et stort potensial for blant annet en skriveoppgave. En kunne tenke seg å lage et slags skjema eller en liste over alle ofringene som ble gjort til haugen av betydning. Kanskje kunne man ha skrevet noen refleksjonsnotater om hva denne ofringen gjør for den enkelte karakteren. En annen idé som ville vært spennende å prøve ut, er å få elevene til å selv rangere ofringene. I en prioritert rekkefølge kunne de ha stilt ofringene på en liste for hva de mener er mest til minst etisk. Ved en slik øvelse ville elevene kunne trene seg i etisk refleksjon og øke sin etiske bevissthet.

På et mer kreativt plan så kunne det vært morsomt å lage en "dyngje av betydning" i fysisk forstand. Kanskje ville en slik oppgave fungere som en avsluttende del av et større prosjekt med identitet som tema. Hva er det som har stor betydning i den enkeltes elev liv? Det ville vært interessant å undersøke og reflektere med elever hva som gir mening i deres liv. Det er

likevel viktig å være klar over at en slik oppgave kan bli nokså personlig, og en forutsetning er at du som lærer kjenner elevgruppen godt.

Det er også satt opp flere teaterstykker som har tatt utgangspunkt i *Intet*. Det ville vært spennende å utføre dette i en klasse, kanskje som et medfølgende opplegg etter å ha lest romanen. Bare noen dager etter at denne masteroppgaven er levert, blir *Intet* utgitt som spillefilm i Danmark. Kanskje blir det aktuelt å gjøre adaptasjonsanalyse av bok og film for å lære noe om de ulike medieplattformene. Det blir spennende å lese anmeldelsene av filmen, og se hvordan mottakelsen av den blir med hensyn til romanen. Hvor langt er en filmregissør villig til å gå i fremstillingen av det avskyelige og umoralske i *Intet*? Etter hvert blir det spennende å se filmen selv, og vurdere om den kan fungere som et positivt tilskudd til romanen. Eller er og blir romanen til Janne Teller kun en suksess i bokform?

Litteraturliste

Aa, L. I. & Neteland, R. (Red.) (2020). *Master i norsk: Metodeboka 1*. Universitetsforlaget.

Aadland, E. (2020). *Etikk i profesjonell praksis*. Samlaget.

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.). *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 106–124). Det Norske Samlaget.

Alnes, J. H. (2020, 9. desember). *Hermeneutikk*. I *Store norske leksikon*. Hentet fra:
<https://snl.no/hermeneutikk>

Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.

Asslestad, P. (1999). *Narratologi – En innføring i anvendt fortellerteori*. Cappelen Akademiske Forlag.

Booth, W. C. (1988). *The company we keep: an etichs of fiction*. University of California Press.

Dysthe, O. (Red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag.

Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P. & Hølen, V. (2007). *Den andre: Etikk og filosofi i skolen* (2. utg.). Høyskoleforlaget.

Fibiger, J. (2011). *Gradbøjning af virkeligheden om Intet af Janne Teller*. Hentet fra:
<https://pdfslide.net/documents/gradbojning-af-virkeligheden-om-intet-af-om-vores-bogerfrit-110000-eksemplarer1.html?page=1>

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

Hjort, H. (2012, 20.mars). En dåre fri. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. Hentet fra:

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2012-01-13>

Hårstad, S. (2015). *Nabospråk og nabospråkundervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

Jensen, C. R. & Vik, S. (2022, 4. mars). De beste åtte bøkene for å forstå mer av krigen. *NRK*. Hentet fra: https://www.nrk.no/kultur/anbefaling_-atte-boker-som-kan-bedre-forstaelsen-av-krigen-mellom-russland-og-ukraina-1.15874911

Jensen, T. M. (2014). Komplekse ungdomsromaner. I S. Slettans (Red.), *Ungdomslitteratur: ei innføring* (s. 85-98). Cappelen Damm Akademisk.

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press.

Keen, S. (2010). Narrative Empathy. I F. L. Aldama (Red.), *Toward a Cognitive Theory of Narrative Acts*. (s. 61-93). University of Texas Press.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax Forlag.

Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film – narrativ teori og analyse*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Utvalg og innledning av Irene Engelstad. Oversatt av Agnete Øye. Pax Forlag.
- Nilsen, H. R. (2015). *Evaluering av det nasjonale prosjektet 'Samarbeid om etisk kompetanseheving': Styring, ledelse og gjennomføring*. (KS Rapport 562). NORUT.
Hentet fra:
<https://www.ks.no/contentassets/9e962808b09340eca048e920a10c15a5/sluttevaluering-etikkprosjektet-fra-norut-nov-2015.pdf>
- Olsholt, Ø. & Schjelderup, A. B. (2021). *Filosofi og etikk i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Skardhamar, A.K. (2001). *Litteraturundervisning – teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Slettan, S. (Red). (2014). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H. K. (1998). Den etiske vendingen i litteraturforskningen: perspektiver og problemer. *NORskrift: Arbeidsskrift for nordisk språk og litteratur, 1988* (Nr. 96), s. 2 – 22/0800.77.64.
- Teller, J. (2019). *Intet*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Washuus, D. (2011, 28. januar). Ud af "Intet" kom den store betydning. *Kristeligt Dagblad*.
Hentet fra: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/ud-af-intet-kom-den-store-betydning>

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.