

MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIKK

M5GLU18

Mai 2023

Estetisk lesing av skjønnlitteratur som potensiell inngang til utvikling

En undersøkelse av hvordan estetisk lesing av *Barsakh* (2009) kan bidra til å utvikle ungdomsskoleelevers narrative forestillingsevne og mentaliseringsevne.

Aesthetic reading of fiction as a potential entry to development

A study of how aesthetic reading of *Barsakh* (2009) can contribute to the development of narrative imagination and Theory of Mind amongst lower-secondary students.

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Kristin Vik Wathne

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne masteroppgaven ligger fokuset på skjønnlitteratur, og hvordan estetisk lesing av Simon Strangers *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria* (2009), med fokus på karakterens følelser, kan bidra til å utvikle ungdomsskoleelevers narrative forestillingsevne og mentaliseringsevne. Romanen skildrer et møte mellom to kontrastfulle karakterer, og ved hjelp av gjenkjennbare følelser og ungdomsproblematikk, fortelles en flyktnings reise fra Ghana til Gran Canaria. For å se nærmere på dette er det blitt gjort en skjønnlitterær analyse av *Barsakh* ved hjelp av nærlesing og analyseskjema med fargekoder.

Som teoretisk forankring er det blitt brukt et utvalg av forskere. Til begrepet narrativ forestillingsevne er teori fra Martha C. Nussbaum (2016) blitt benyttet, og til begrepet mentaliseringsevne, er teori fra Lisa Zunshine (2006) blitt brukt. I sammenheng med sistnevnte har det også blitt sett på teori om empati fra Suzanne Keen (2007; 2010), og hennes tanker om skjønnlitteraturens virkning. For å undersøke det estetiske med lesingen, er det blitt sett på drama som arbeidsform, og hva denne arbeidsformen kan tilføre et litteraturarbeid med *Barsakh*. I tråd med dette har jeg benyttet meg av teori fra Louise Rosenblatt (2005) og Aud Berggraf Sæbø (2016). Det blir også sett på tidligere forskning rundt ulike tilganger til litteratur av Kari Anne Rødnes (2014), og hvilken litteratur som leses i skolen, av Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020).

Gjennom den skjønnlitterære analysen ble det tydelig at *Barsakh* har et stort potensial, og at det finnes flere elementer som gjør at det kan hevdes at bruk av romanen kan bidra til å dyrke ungdomsskoleelevenes narrative forestillingsevne, og stimulere deres evne til å mentalisere. Gjennom de følelsesladde hendelsene i *Barsakh* kan elevene oppleve å bli dratt inn i historien og leve seg inn i fortellingen. Samtidig vil elevene gjennom lesingen få mulighet til å få et innblikk i karakterer både like og mindre like seg selv. De vil få eksempler på hvordan følelser blir formidlet, og gjennom dramatisering av utvalgte utdrag fra romanen, muligens få en innsikt og forståelse av at adferd er knyttet til følelser, og at følelser er knyttet til behov. Med andre ord kan elevene gjennom estetisk arbeid med *Barsakh* både lære noe om seg selv og andre.

Abstract

This thesis looks at fiction and how aesthetic reading of Simon Strangers *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria* (2009) with a focus on the character's feelings can contribute to the development of lower-secondary students' narrative imagination and theory of mind. The novel depicts a meeting between two contrasting characters, and with the help of recognizable feelings and youth issues the story of one refugee travel from Ghana to Gran Canaria is told. To explore this further, a fictional analysis of *Barsakh* has been conducted with the help of close reading and a color-coded analysis form.

The theoretical framework consists of a selection of researchers. Firstly, the concept of narrative imagination is based on theories by Martha C. Nussbaum (2016). Secondly, for the concept of Theory of Mind, theory by Lisa Zunshine (2006) has been utilized. Thirdly, theory regarding empathy by Suzanne Keen (2007; 2010) and her thoughts on the role of fiction in regards to empathy has been looked at in relation to Liza Zunshines (2006) theory. To explore the aesthetic parts of reading, the teaching method drama has been explored, and how this can add to the work with *Barsakh*. In line with this, I have explored theories by Louise Rosenblatt (2005) and Aud Berggraf Sebø (2016). Additionally, previous research regarding different approaches to literature by Kari Anne Rødnes (2014), and what kinds of literature is being read in schools by Ida Lodding Gabrielsen and Marte Blikstad-Balas (2020), has also been presented.

Through the fictional analysis, it was apparent that *Barsakh* has a great potential and that there are several elements that contributes to the claim that the novel can be used to develop lower-secondary students' narrative imagination and stimulate their theory of mind. Through the emotional events in *Barsakh* the students can insert themselves into the narrative. Simultaneously, the students can, through the act of reading, be giving an insight into characters both alike and different from themselves. They are presented with examples of how feelings are conveyed, and through dramatization of selected extracts of the novel, they can possibly get an insight to, and understanding of, how behavior is related to feelings and how feelings are related to needs. In other words, through an aesthetic reading of *Barsakh* students might both learn something about themselves and others.

Forord

Sammen med innlevering av denne masteroppgaven, avsluttes et krevende men givende halvår med skriving, samt min femårige utdanning på OsloMet - storbyuniversitetet. I tråd med karakterene i oppgavens analyserte roman, står jeg nå i et veiskille med ambivalente følelser til fremtiden. Det er vanskelig å skulle godta at alt er ferdig, men jeg går likevel ut av universitetet med store ambisjoner, lykke og stor motivasjon til videre arbeid som lærer i grunnskolen.

Jeg vil gjerne rette en takk til alle de flotte menneskene jeg omgås med, og som har hjulpet meg i løpet av denne prosessen. Takk til veilederen min, Anne Lind, for faglig hjelp, innspill og engasjement; takk til familie og venner for korrekturlesing og støttende ord; og takk til mine snille og kunnskapsrike medstudenter for lærerike refleksjoner og diskusjoner.

Tusen takk til dere, og takk for meg.

Kristin Vik Wathne

Oslo, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	IV
1. 0 Innledning	1
1. 1 Presentasjon og bakgrunn for tema og problemstilling	1
1. 2. Oppgavens struktur.....	2
1. 3 Tidligere forskning om litteraturundervisning i grunnskolen.....	2
1. 4 Forankring i styringsdokumenter.....	3
1. 5 Flyktningproblematikk.....	4
2. 0 Teoretisk rammeverk	6
2. 1 Sentrale begreper	6
2. 1. 1 Narrativ forestillingsevne.....	6
2. 1. 3 Mentalisering	8
2. 1. 2 Empati	9
2. 2 Litteraturredaktisk teori	10
2. 2. 1 Estetisk og efferent lesing.....	10
2. 2. 2 Drama som læringsform	11
3. 0 Metode	13
3. 1 Analyse av skjønnlitteratur som metode	13
3. 2 Analyseskjema.....	14
3. 3 Gjennomføring.....	15
3. 4 Validitet og reliabilitet.....	16
4. 0 Analyse av Barsakh	18
4. 1 Presentasjon av karakterer og historie	18
4. 2 Drøfting av sjanger	19
4. 2. 1 Ungdoms- og migrasjonslitteratur	19
4. 2. 2 Sammensatt tekst	20
4. 3 Barsakh – Oppbygning og fortellermåte.....	21
4. 3. 1 Komposisjon	21
4. 3. 2 Forteller og synsvinkel.....	23
4. 3. 3 Romanens tittel	25

4. 4 Karakterens følelser gjennom teksten	26
4. 4. 1 Hvilke følelser er formidlet?	26
4. 4. 2 Hvordan er følelsene formidlet?	34
4. 5 Oppsummering av analyse	36
5. 0 Didaktiske implikasjoner	39
6. 0 Diskusjon	43
6. 1 Et kontinuum	43
6. 2 Litteraturundervisningens muligheter	44
6. 3 Det litterære verkets muligheter	48
7. 0 Oppsummering og konklusjon	52
8. 0 Litteraturliste	54
9. 0 Vedlegg	57
9. 1 Vedlegg 1 : Analyseskjema	57
9.2 Vedlegg 2 : Sitater fra nærlesingen som ble brukt i analysen	60

1. 0 Innledning

1. 1 Presentasjon og bakgrunn for tema og problemstilling

Gjennom mine 17 år på skolen er det ingenting som har fanget interessen min på samme måte som det skjønnlitteraturen har gjort. Fortellinger så lik som min egen virkelighet, men likevel så ulik. Fortellinger som har rørt meg, trøstet meg, lært meg å stå opp for meg selv og andre, og ikke minst litteratur som har lært meg *om* andre. Gjennom skjønnlitteraturen får vi mulighet til å se ulike situasjoner og hendelser gjennom fiktive karakterers øyne; vi får et innblikk i andres liv. Vi lever oss inn i historien, inn i karakterene. Det er nettopp dette som gjør at vi kan lære noe om andre enn oss selv, og hvordan forskjellige personer agerer i forskjellige situasjoner. Gjennom litteraturen kan mennesket bli bedre egnet til å forstå både seg selv og andre, noe som gir større forutsetning for å kunne fungere i vårt demokratiske medborgerskap. Men for at lesing av skjønnlitteratur skal gi oss disse egenskapene, er det viktig å lese litteraturen på riktig måte. Ved å bruke våre egne personlige erfaringer, følelser og tanker gjennom lesingen, åpnes det opp for videre refleksjon rundt karakterers handlinger og livssituasjon. Lesingen kan åpne opp for nye perspektiver og gi leseren rikere erfaringer.

Skjønnlitteraturens mulighet til å gi mennesker disse nødvendige egenskapene, å lære mennesket å anerkjenne og oppdage andre menneskers følelser og tanker, gjennom å bruke seg selv, er selve grunnlaget for min kjærlighet for norskfaget, og det er nettopp dette som er tema i denne masteroppgaven.

Ved hjelp av Simon Strangers ungdomsroman, *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria* (2009), vil det dermed i denne oppgaven bli undersøkt hvordan narrativ forestillingsevne og mentalisering kan utvikles gjennom skjønnlitteratur. Av den grunn vil det bli gjort en skjønnlitterær analyse med fokus på formidling av følelser. *Barsakh* forteller en historie om flyktningers utfordringer, samtidig som den beskriver hverdagslige hendelser som flere av dagens ungdomselever kan kjenne seg igjen i. Romanen har mulighet til å fremme de formene for medlidenhet og forståelse som vi mennesker ønsker og trenger, i tillegg til å gi elevene et innblikk i relasjoner mellom mennesker på tvers av kulturer. Gjennom arbeid med en slik følelsesladd roman, kan elevene få mulighet til å lære mer om seg selv, medelever, og mennesker som befinner seg i helt andre livssituasjoner enn seg selv. På bakgrunn av *Barsakh* sitt store potensiale, og sitt litt tyngre tema, er undersøkelsens elevgruppe avgrenset til ungdomstrinnet. Problemstillingen min lyder dermed som følgende:

Hvordan kan estetisk lesing av Barsakh med hensyn til karakterenes følelser, være med på å utvikle ungdomsskoleelevers narrative forestillingsevne og mentaliseringsevne?

1. 2. Oppgavens struktur

Oppgaven vil være strukturert i syv hoveddeler. Dette er innledning, teori, metode, analyse, didaktiske implikasjon og diskusjon. Videre i innledningen vil det bli gjort rede for tidligere forskning, styringsdokumenter og flyktningproblematikk i dag, for å aktualisere oppgaven. Deretter vil det i hoveddel nummer to, komme en teoridel med en begrepsavklaring og en litteraturredaktisk teoridel. I metodedelen blir det avklart hva en skjønnlitterær analyse innebærer, hvordan oppgavens analyse er blitt gjennomført, og undersøkelsen styrker og svakheter. I selve analysen vil resultatene bli presentert og drøftet. Videre, i oppgavens nest siste hoveddel, vil de didaktiske implikasjonene av analysens funn bli presentert, samt et mulig undervisningsopplegg med *Barsakh*. I oppgavens sjettede del, diskusjonsdelen, vil analysens funn bli drøftet i lys av oppgavens problemstilling og teori. Avslutningsvis vil det komme en konklusjon som tilsvarer oppgavens syvende hoveddel. Etter hvert vil det komme en litteraturliste og to vedlegg som viser analyseringsarbeidet, samt resultatene.

1. 3 Tidligere forskning om litteraturundervisning i grunnskolen

Det er ikke alltid lett å vite hva som er den beste måten å arbeide med litteraturundervisning i skolen. Rødnes (2014) jobber med undervisning og forskning i høyere utdanning, og gjorde i 2014 en undersøkelse rundt to mye brukte innganger til litteraturarbeid i skolen; analytiske og erfaringsbaserte innganger. Mens de analytiske inngangene til litteratur er tekstorienterte og vektlegger elementer som virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning, er de erfaringsbaserte inngangene leserorienterte, og bygger på en tekstforståelse med utgangspunkt i leserens ressurser (Rødnes, 2014, s.2). Gjennom kvalitative empiriske undersøkelser av elevers arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskole og videregående skole, fra tidligere skrevet doktorgradsavhandling og fagfelleverderte artikler, ser Rødnes (2014) at begge inngangene har en klar plass i klasserommet. Likevel blir det tydelig at inngangene har sine svakheter. På grunn av et større elevfokus ved en erfaringsbasert inngang, kan det bli vanskelig å fastholde faglige læringsmål og faglig sammenheng i undervisningen. En analytisk inngang vil klare å ta vare på dette, men kan til gjengjeld lett stivne i metodisk formalisme. Det er grunn til å tro at en erfaringsbasert inngang derfor vil motivere elevenes litteraturarbeid i større grad enn det en analytisk inngang vil. Elevene skaper en tekstforståelse med utgangspunkt i sine egne

ressurser, og får dermed brukt egne erfaringer. Disse inngangene er derfor ofte knyttet til elevenes identitetsutvikling (Rødnes, 2014).

Når vi så vet litt om hvilke innganger som blir brukt, og hvordan disse fungerer, hva vet vi om hva som leses? Med en del åpne kompetansemål i norskfaget, og mangel på en felles, eksplisitt referanseramme rundt hvilken litteratur som skal leses, blir mye av ansvaret tillagt læreren. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) fant i en analyse av en uke med norsktimer i 47 ulike klasserom (til sammen 178 norsktimer) på åttende trinn, at det var lite variasjon i sjanger, tidsepoker og forfatterens kjønn og nasjonalitet. I tillegg til dette ble skjønnlitterære tekster som regel kun brukt som eksempeltekster i undervisning med formål om å lære elevene ulike sjangerkonvensjoner, og dermed var det ingen av disse tekstene som brøt med de tradisjonelle sjangertrekkene som de fleste av oss kjenner til. Til tross for dette, var det mest overraskende funnet at romaner og andre lenger verk ikke ble lest som en del av elevenes felles undervisning. Med unntak av et tilfelle, ble romaner kun brukt til individuell lesing eller i form av korte utdrag. Disse observasjonene, sammen med ingen tegn til at elevene leste og diskuterte romaner sammen, gjorde at Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) tenkte at elevene ikke fikk god nok mulighet til å gå i dybden av en roman, og dermed heller ikke fikk mulighet til å delta i et tolkningsfellesskap. Uten disse mulighetene begrenses litteraturundervisningens formål om å skape etisk og kritisk refleksjon rundt litteratur og tema, og elevene får ikke brukt deres personlige kunnskaper og erfaringer for å utvikle egne forståelser og tolkninger (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020). Det tyder på at det finnes et behov for en mer variert litteraturundervisning, og at romaner bør bli brukt på en helt annen måte. Dermed blir det hensiktsmessig å se hva som står angående litteraturvalg i styringsdokumentene.

1. 4 Forankring i styringsdokumenter

Som skrevet i norskfagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2), er norsk et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsforståelse. I tillegg til å gi elevene et språk for å tenke, kommunisere, skrive og lese, skal norskfaget gi elevene litterære opplevelser. Gjennom disse opplevelsene skal elevene få mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, og gjennom refleksjonene og litteraturen skal elevene få respekt for menneskeverdet. Det blir tydeliggjort at elevene skal få innsikt i det mangfoldige Norge; både vår mangfoldige språk- og kulturarv, og vår mangfoldige

befolkning. Elevene skal møte på tekster skrevet av forfattere med ulike kulturer og bakgrunner, og tekster som tar opp aktuelle samfunnsspørsmål og utfordringer, og gjennom kjerneelementet “tekst i kontekst”, blir det synlig at elevene skal oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, gjennom litteraturen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). På ungdomstrinnet betyr dette at elevene må få mulighet til å lese litteratur med kontekst og karakterer som både er lik og annerledes enn det de er kjent med fra før.

Dette blir spesielt tydelig i et av kompetansemålene i norsk etter 10.trinn, hvor det står at elevene skal sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.9). Tydeligheten av dette kommer også frem i et annet kompetansemål, som sier at elevene skal utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.9). Det betyr at dersom kompetansemålene skal bli oppnådd, og fagets sentrale verdier skal bli fremmet, må elevene møte en variasjon av tekster i norskundervisningen. Det gjelder sakprosaetekster, som artikler og rapporter, og ikke minst skjønnlitterære tekster, som for eksempel dikt, noveller og romaner. Det må være tekster med forskjellig tema, sjanger, formål, og forskjellig kontekst. Bare da vil elevene få innsikt i et bredt spekter av livssituasjoner på ulike stadier i historien, og hva som er årsaken til adferd, følelser og hendelser.

1. 5 Flyktningproblematikk

De fleste hadde nok kjent på en følelse av å være fortvilet dersom en var på seiltur en dag det ikke var vind, og Stranger har selv opplevd å drive i en havarert båt utenfor Gran Canaria (Glomnes, 2019). Gjennom et ungdomsskolebesøk har Stranger fortalt at denne opplevelsen var med på å gi han ideer til å skrive *Barsakh* (Glomnes, 2019). Følelsene han opplevde hadde likevel ikke vært sammenlignbare med de følelsene Samuel og andre båtflyktninger kjenner på. Trolig kan de tydelige kontrastene mellom ferierende som med glede har valgt å sette seg i en båt, og flyktninger som risikerer livet på båt, inspirert samfunnsengasjerte Stranger. Gjennom lesing av *Barsakh*, vil leseren nemlig få mulighet til å få et innblikk i flyktingers adferd, følelser og hendelser.

Ifølge menneskerettighetsorganisasjonen Caminando Fronteras, har nesten 8000 flyktninger mistet livet på båtruten fra Afrika til Kanariøyene de siste fem årene (Kleven, 2023). I fjor gjaldt dette nesten 2000 flyktninger, hvor 101 av disse var barn. I tillegg til dette, var det i fjor mer enn 90% av de omkomne som aldri ble funnet. Dette henger sammen med at det er et stort tall småbåter som forsvinner sporløst sammen med passasjerene sine. Passasjerene dør som følger av dårlige fremkomstmidler, farlige værforhold, mangel på næring, og mangelfulle redningstjenester og søkeressurser. Til tross for at de afrikanske flyktingene er godt kjent med farene som følger sjøruten til Kanariøyene, flykter de på grunn av krig i hjemlandene sine, vold knyttet til kjønn og kjønnsidentitet, fattigdom, mangel på arbeid og klimaendringer (Kleven, 2023).

I mai 2022 ble det registrert at det er mer enn 100 millioner mennesker på flukt (FN-sambandet, 2022). Dette er det høyeste tallet som noen gang har blitt registrert, og skyldes både nye og langvarige konflikter i forskjellige land. Imidlertid er det Ukraina-krisen og følgene av den, som kanskje er best kjent for de fleste akkurat nå. Vi snakker om forfølgelse, konflikt, vold og menneskerettsbrudd. Siden andre verdenskrig, har Ukraina-krigen forårsaket den raskest voksende flyktingkrisen siden andre verdenskrig (FN-sambandet, 2022). Dette er synlig i aviser, på nettsider og på sosiale medier. Gjennom mediebildet får elevene våre et innblikk i hvorfor og hvordan krig oppstår, og ikke minst hvordan det er å leve som flyktning. Mediene viser oss hvor fælt det er med krig, og elevene er kanskje noen av de som blir mest berørt av situasjonen. De kjenner på frykt og bekymring, og kanskje oppstår det så mange vonde følelser at samtaler om krig og konflikt til en viss grad blir unnlatt i hjemmet og på skolen. Men til tross for et tungt og vondt tema, kan vi ikke la være å prate om det. Vi befinner oss i en tid hvor elevene kan få nye klassekamerater, og disse kan være flyktninger fra Ukraina, eller andre plasser som Afrika. Mediebildet, samfunnskonflikten og innvandringen som foregår per dags dato gjør at det er enda viktigere å prate om krig og konflikt akkurat nå, og kanskje kan en bok som *Barsakh* være med på å skape slike viktige samtaler.

2. 0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen bli presisert, og det vil være delt i to. Første delkapittel vil i stor grad bestå av begrepsdefinisjoner, og skal være med på å forklare hvilken forståelse jeg har hatt til grunn for min undersøkelse og diskusjon. Her vil blant annet Nussbaums (2016) forståelse og definisjon av narrativ forestillingsevne bli presentert. I tillegg til teoretikerens forklaringer, vil jeg også bruke Keens (2007; 2010) teori om empati og Zunshines (2006) teori om mentalisering. Andre delkapittel er en didaktisk del, da undervisning og læring i skolen er en stor del av bakgrunnen for undersøkelsen min. Som følge av dette, vil Rosenblatts (2005) forståelse og definisjon av estetisk lesing, etterfulgt av teori om drama som undervisningsform av Sæbø (2016), bli forklart i denne delen.

2. 1 Sentrale begreper

2. 1. 1 Narrativ forestillingsevne

For å kunne delta i samfunnet, og være en god medborger, må vi kunne være i stand til å forstå at andre mennesker tar andre valg og har andre motiver enn oss, uten å se på dem som annerledes (Nussbaum, 2016, s.25). Gjennom de ulike kunstformene som finnes i dag, får menneskene mulighet til å utvikle evnen til å gjøre dette. Nussbaum (1997, s.10-11) forklarer denne evnen som narrativ forestillingsevne, og definerer begrepet som følgende:

(..) the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. (Nussbaum, 1997, s.10-11)

På bakgrunn av dette mener Nussbaum (2016, s.25) at litteraturen spiller en sentral rolle når det kommer til å danne forestillingsevnen som er vesentlig for samfunnsdeltakelse. I det virkelige liv blir mennesket kjent med ulike aspekter ved andres liv, men dette er ikke nok til å delta i samfunnet; trening og bruk av innlevelse er det som gir innsikt, noe litteraturen gir muligheter for (Nussbaum, 2016, s.25). I fortellinger blir personers liv og skjebne konkretisert, deres indre framstilles og avdekkes, og dette skjer på en måte som aldri skjer utenfor kunsten, altså i det virkelige liv. Gjennom litteraturens evne til å fremstille forskjellige menneskers liv og problemer, er den med på å forme vår forståelse av menneskene rundt oss (Nussbaum, 2016, s.26). Vi får en enestående innsikt i hvordan det kan være å stå i andres situasjon (Nussbaum, 2016, s.12). På grunn av dette, kan litteraturen gjøre mennesket i stand

til å kjenne medlidenhet (Nussbaum, 2016, s.32) Uten rom for å utvikle den narrative forestillingsevnen, blir det dermed vanskelig å lære noe om livene til andre mennesker. Derfor spiller litteraturen, sammen med den narrative forestillingsevnen, en stor rolle i menneskets liv.

Samtidig uttrykker Nussbaum (2016, s.190) at det trengs både en nærhet og en distanse for å forstå den andre. I sammenheng med dette, kan vi snakke om “*the judicious spectator*”, oversatt til *Den skjønnsomme leseren* (Nussbaum, 2016, s.10). Begrepet står sentralt i Nussbaums (2016) fremstilling, og kan knyttes både til implisitt leser, hvor leseren er bygget inn i tekstens form og struktur, og eksplisitt leser, den faktiske leseren (Nussbaum, 2016, s.10). Å være upartisk og bruke skjønn, er to verk som brukes for å forklare dette begrepet. Det handler om å kunne bruke innlevelsessevnen sin, men likevel ikke fullstendig identifisere seg med det en betrakter. Den skjønnsomme leseren er en tilskuer, han er ikke personlig involvert i de hendelsene han leser om, men klarer å forestille seg hvordan det er å være et av de menneskene som befinner seg i den gitte situasjonen (Nussbaum, 2016, s.190). Leserens befrielse seg altså fra egne interesser i saken, og betrakter situasjonen med en viss følelsesmessig avstand (Nussbaum, 2016, s.190). Det handler om å føle med karakterene i en fortelling tross for ulikheter i for eksempel holdninger og verdier, og samtidig være i stand til å se på karakteren med et blikk utenfra, for å kunne vurdere og tenke kritisk rundt karakterens handlinger og holdninger. En viss avstand gjør at leseren klarer å se karakteren for den personen den er. Et annet poeng er at vi ikke alltid trenger å identifisere oss med de karakterene vi leser om. Slike situasjoner kan også føre til større forståelse av andres følelser og handlinger. Nussbaum (2016, s.34) forteller videre at vi kan lære hva livet gjør med mennesket både ved hjelp av identifikasjon og fravær av identifikasjon. Vi trenger ikke å identifisere oss med den onde heksen i et eventyr for å forstå at hun er blitt ond på bakgrunn av vonde opplevelser, men vi kan likevel lære at vi ikke bør påføre andre mennesker smerte, med mindre vi ønsker flere “onde hekser”.

I følge Nussbaum (2016, s.29) er det også på sin plass å spørre hvordan litteraturen kan fylle sin rolle i utdannelsen av en verdensborger, på best mulig måte. Dermed oppfordrer hun oss til å spørre oss selv hvilke litterære verk, og hva slags undervisning om disse verkene, skolen skal fremme for å gi elevene et opplyst og empatisk syn på dem som er annerledes enn oss selv (Nussbaum, 2016, s.29). Det kan handle om å lære om følelser og empati, og følelser er noe vi først og fremst lærer gjennom fortellinger, et narrativ (Nussbaum, 2016, s.127). For å

få til dette må elevene få en litteraturundervisning som legger til nye tekster til den velkjente litterære kanon, samtidig som den ser på standardtekstene med et veloverveid og kritisk blikk, for å best nå målet om “verdensborgerskap” (Nussbaum, 2016, s.29)

2. 1. 3 Mentalisering

Mentalisering, eller “Theory of mind” (forkortet (ToM), forklarer forskeren Zunshine (2006, s.6) som tankelesing; “our ability to explain people’s behavior in terms of their thoughts, feelings, beliefs, and desires”. Det er altså en evne som brukes til å tolke og forstå bakgrunnen for egne og andre menneskers handlinger, og er selve grunnen til at mennesket klarer å navigere seg gjennom det sosiale miljøet, og ikke minst, hverdagskommunikasjonen (Zunshine, 2006, s.6-7). Eksempelvis gjør den det mulig å forstå at økt puls under en prøve kan bety frykt og prestasjonsangst, eller det at hjerte hopper over et slag når en bestemt person kommer inn i rommet kan bety tiltrekning eller forelskelse. Den gjør det også mulig å forstå hvorfor ens medelev reagerer med å banne etter å ha fått tilbake resultatene sine på en prøve, og hva det betyr når samme medelev forteller at han er både glad og trist for at skoleåret er over. Evnen praktiseres med andre ord hver dag, både når mennesket er alene og sammen med andre, uanstrengt og nesten automatisk (Zunshine, 2006, s.7).

Det samme skjer når en leser litteratur, og Zunshine (2006, s.10) mener dermed at det er mentaliseringsevnen som gjør litteraturen, slik vi kjenner den, mulig. Ved å forutsi skjønnlitteraturens karakters handlinger, tilegner leseren de fiktive karakterene variasjoner av følelser, tanker og ønsker, og gir teksten en mening (Zunshine, 2006, s.10). Litteraturen utnytter og stimulerer altså leserens evne til å mentalisere, evnen som egentlig er utviklet for å forstå virkelige mennesker (Zunshine, 2006, s.10). Likevel er det viktig å huske på at gjennom å tillegge andre personer følelser, tanker og ønsker, er det mulighet for feiltolkning av karakterens egne følelser, tanker og ønsker (Zunshine, 2006, s.13). Det kan bety å forstå en persons lykkestårer som tårer på grunn av sorg, eller omvendt. Eksempelet viser hvordan menneskets kognitive evner åpner opp for et uendelig utvalg av tolkninger (Zunshine, 2006, s.14). For å begrense den uendelige tolkningen av andres adferd, enten det gjelder virkelige mennesker eller karakterer i litteraturen, har egne erfaringer, samt tilgang til verbal kommunikasjon og konteksten adferden oppstår i, noe å si (Zunshine, 2006, s.14). Altså er det muligheter for at ulike lesere av et litterært verk oppfatter de fiktive karakterenes følelser på forskjellige måter.

Dette betyr at leseren gjennom litteraturen får trening i å bruke kontekst, verbal kommunikasjon og egne erfaringer til å begrense tolkningsmuligheter. Dermed kan det tenkes at tilgang til litteratur om en variasjon av mennesker på ulike tidspunkter i historien, vil gi mennesket en bedre forståelse av sine egne, og menneskehetens, handlinger og følelsesliv. Når leseren får innsikt i andres følelsesliv gjennom litteratur, trenes evnen til mentalisering, og leseren får gjennom litteraturen erfaringer til å bedre forstå mennesker i virkeligheten (Zunshine, 2006, s.16-17). Et nært beslektet begrep av mentalisering er derfor empati. Stokke (2014, s.50), forteller at forskjellen mellom dem er at førstnevnte handler om forståelse av seg selv og andre, mens sistnevnte handler om hvordan mentaliseringsevnen blir anvendt affektivt i møte med andre mennesker, for å forstå de.

2. 1. 2 Empati

Menneskelig tanke-lesing og deling av følelser er nemlig grunnlaget til empati (Keen, 2010, s.61). Litteraturforsker Keen (2010, s.62) ser på empati som en stedfortredende, spontan deling av affekt som skjer når en er vitne til andres følelsesmessige tilstand, både gjennom å høre og lese det. Det skjer en automatisk speiling av det en forventer og tror er den andres følelser, og det kan nesten sammenlignes med hvordan barn, fra de kommer til verden, speiler voksnes mimikk og handlinger. I empati føler vi det vi tror den andre føler, uavhengig om det er vonde eller gode følelser (Keen, 2010, s.63). For Keen (2010, s.68) er det helt klart at empati ikke bare handler om følelser, men også tanker/intellekt, noe som innebærer kognisjon. Hun forklarer det med at både hukommelse, erfaringer og evnen til å ta andres perspektiv, alle er egenskaper som tradisjonelt sett anses som kognitive. Det er til og med mulig å se og registrere at deler av hjernen aktiveres når mennesker observerer andres handlinger og følelsesmessige reaksjoner, og det har blitt fastslått at mennesker som skårer høyt på empatitester, har travle speilnevrons systemer i hjernen (Keen, 2010, s.61). Gjennom lesing oppstår det også hjerneaktivitet, spesielt når teksten inviterer leseren til å føle, og dermed stimulerer til tenkning (Keen, 2010, s.69).

Når det kommer til korrelasjonen mellom empati og skjønnlitterær lesing, har også Keen (2010) noen interessante teorier. Det blir sagt at det har blitt funnet ulike narrative teknikker, som førstepersonforteller og skildringer av karakterers bevissthet og emosjonelle tilstander, som er blitt pekt ut til å kunne bidra til karakteridentifikasjon og empatiske opplevelser, og gi leseren et innblikk i andres sinn (Keen, 2010, s.69). Det blir også sagt at disse teknikkene muligens kan være med på å endre leserens holdninger, og bli mindre styrt av egoisme. Det

finnes midlertidig ikke bevis på at slike teknikker i skjønnlitteratur kan løse mellommenneskelige problemer og endre leserens holdninger til det bedre, og Keen (2010, s.69; 2007, s.65) stiller seg dermed kritisk til det. Hun mener at empati gjennom fiksjon kan være med på å “disarm readers of some of the protective layers of cautious reasoning that may inhibit empathy in the real world”, men det er ingenting som tilsier at fiksjonen vil endre noe mer i leseren (Keen, 2010, s.69).

Videre forteller Keen (2010, s.70) at karakteridentifikasjon og empati henger godt sammen. Mens karakteridentifikasjon kan åpne opp for empati, kan også empati noen ganger åpne opp for karakteridentifikasjon. Sistnevnte fungerer da det er mulig å oppleve empati for fiktive karakterer til tross for ingen likheter mellom leser og karakter, både når det kommer til identitet, situasjoner og følelser, akkurat som i det virkelige liv. Dette aspektet forsterkes med at empati med fiktive karakterer som oftest kommer på grunn av negative følelser, for eksempel av at karakteren har det vondt (Keen, 2010, s.70). Samtidig er det viktig å huske på at ikke alle lesere vil oppnå like stor grad av empati og identifikasjon med karakterene i en og samme fortelling. Det kan avhenge av hvor mye eller lite empatisk leseren er fra før, samt tiden og konteksten teksten leses i, for eksempel om fortellingen og karakterene kan knyttes til spesielle historiske, økonomiske, kulturelle eller sosiale omstendigheter som er relevant for tiden teksten leses i (Keen, 2010, s.70). Det tyder på at leserens empati vekkes gjennom gjenkjennelse, noe som betyr at litteraturen må oppfylle noen krav; fortellingen eller karakterene må ha visse egenskaper som leseren kan kjenne seg igjen i; for eksempel navn, situasjoner og implisitte følelser (Keen, 2007, s.68).

2. 2 Litteraturredidaktisk teori

2. 2. 1 Estetisk og efferent lesing

Når vi leser, kan vi lese på forskjellige måter og innta forskjellige leseposisjoner hvor lesingen har forskjellige formål. I følge Rosenblatt (2005, 11) kan vi skille mellom efferent og estetisk lesing når vi snakker om leseaktivitetens formål. I en efferent lesing ligger leserens oppmerksomhet på det som skal hentes ut fra teksten, og et eksempel på dette kan være når elever etter et endt kapittel i en fagbok, skal løse oppgaver av typen “finn i teksten”; de trenger ikke å forstå teksten, og dermed skumleser de på jakt etter spesifikke begreper eller setninger. I jakten på relevant informasjon, klarer leseren å ignorere elementer som ikke er relevante akkurat der og da. Det er dette som er efferent lesing; sluttresultatet av lesingen,

informasjon, er målet. I estetisk lesing er leseren mer opptatt av det som skjer underveis i lesingen. Oppmerksomheten er rettet mot det kvalitative og erfaringsmessige aspektet ved lesingen (Rosenblatt, 2005, s.12). Leseren legger merke til, og nyter, verkets personligheter, situasjoner, scener og følelser, samt følelsene som vekkes i han selv (Rosenblatt, 2005, s.11). Han lever seg inn i teksten, og deltar i verkets spenning og konflikter mens de utspiller seg. Det leseren sitter igjen med mens han leser er egne tanker, følelser, assosiasjoner og spørsmål. Rosenblatt (2005, s.12) forteller at de to leseposisjonene kan ses som to måter å se verden på, vitenskapelig og kunstnerisk. Vi kan lese en tekst både efferent og estetisk, og begge er med på å gi oss en bedre forståelse av andres liv.

Selv om de to lesingene refererer til lesing med to forskjellige formål, er det likevel viktig å ikke se på de som to motsetninger, men heller at de inngår i et kontinuum (Rosenblatt, 2005, s.12). Vi veksler ikke mellom de to leseposisjonene, men lesingen kan være hovedsakelig efferent, eller hovedsakelig estetisk, og ”mengden” efferent lesing og estetisk lesing, kan være skiftende (Rosenblatt, 2005, s.12). Det er leseren holdning og oppmerksomhet som bestemmer hvilken tilnærming og posisjon han har til teksten. Dette kan være fordi leseren er på jakt etter ”korrekt” lese måte i forhold til hva han ønsker å få ut av teksten, og dette ønsket kan forandre seg. En kan for eksempel lese et dikt fra andre verdenskrig med formål om å oppnå refleksjon og dypere mening, gjerne fordi det kan relateres til egne erfaringer om konflikter, eller en kan lese samme dikt for å hente ut informasjon om andre verdenskrig. Som lesere setter vi oss i ulike posisjoner, og én elev vil mest sannsynlig lese en tekst på en annen måte enn en annen elev.

2. 2. 2 Drama som læringsform

Et eksempel på arbeidsmetoder som kan inngå i estetisk lesing, er drama. Begrepet *drama* kommer fra tre gammelgreske ord som oversettes til “å handle”, “en framstilt rituell handling”, og “en framstilt rituell handling på skueplassen”, og viser dermed til en fiktiv handling framstilt gjennom roller, som er observer- og opplevelsesbar for andre (Sæbø, 2016, s.24). Det må være fiksjon, for at noe er drama. Sæbø (2016, s.23) skriver at drama både er et estetisk fag og en estetisk uttrykks- og læringsform, og at det ble til på grunn av et ønske om en ny pedagogikk for “barnets århundre”, av teaterfornyere og progressive pedagoger på starten av 1900-tallet. Det ligger til grunn at lek er en grunnleggende menneskelig væremåte, at mennesket har medfødte mimiske evner, og at barn finner glede og utvikling gjennom symbollek (Sæbø, 2016, s.23). Gjennom denne nye pedagogikken, “dramapedagogikken”, ble

roller og fiksjon, elementer fra teaterets uttrykksformer og virkemidler, integrert i arbeid med lærestoff (Sæbø, 2016, s.23).

Sæbø (2016, s.15) skriver at drama tilbyr en skapende, estetisk og praktisk læreform, og er med på å skape engasjement og motivasjon. I samspill med hverandre og læreren, får elevene i løpet av læringsprosessen mulighet til å utforske og bearbeide litteraturen både fysisk, kognitivt og emosjonelt (Sæbø, 2016, s.15). Gjennom dramarbeidet blir erfaringer og fantasier fremstilt og utforsket; elevene later som noe, at de befinner seg i en gitt situasjon eller at de er en spesifikk person (Sæbø, 2016, s.24). Det er akkurat dette som er målet med å bruke drama som læringsform; elevene skal identifisere seg med roller og situasjoner (Sæbø, 2016, s.24). På grunn av samspill med andre, får elevene gjennom drama trening i kommunikasjon, samarbeid og samspill (Sæbø, 2016, s.37). I tillegg til dette blir det sagt at drama som læringsform kan bidra til å stimulere og utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse (Sæbø, 2016, s.73). Dette er på grunnlag av at elevene gjennom framstilling av roller og situasjoner i samhandling med andre, blant annet må planlegge en framstilling, ta initiativ, ta hensyn til elevgruppen ved å anerkjenne og respektere andres synspunkter, regulere sine egne tanker, følelser og handlinger, og være åpen til å se på ting på nye måter (Sæbø, 2016, s.74).

Gjennom drama som arbeidsform i litteraturundervisningen, vil elevene få mulighet til å skape en vid forståelse av litteraturen, men for at de skal lykkes med å dramatisere noe fra en tekst, for eksempel et innhold eller en tolkning, må teksten nærleses flere ganger (Sæbø, 2016, s.127). Sæbø (2016, s.127) skriver dermed at dramatiseringsoppgaven må ha et tydelig fokus, i tillegg til at elevene må få jobbe steg for steg med utvalgte deler av teksten. Dette gjør det lettere for elevene å rette blikket mot spesifikke aspekter med teksten, og fordype seg i disse. Et eksempel på slik måte å jobbe på i gjennomlesning av litteratur, kan være å bruke dramatisering i lesestopp for å åpne opp for refleksjon og skape nysgjerrighet i forkant av videre lesing.

3. 0 Metode

I dette kapittelet vil det bli gitt en oversikt over oppgavens metode, og i denne oppgaven er det litteraturen som skal studeres, nærmere sagt ungdomsromanen *Barsakh*. Det er dermed blitt gjort en litterær analyse. Metoden er valgt på bakgrunn av et ønske om å få en bedre forståelse av *Barsakh* som en helhet, for bare da vil en få en pekepinn på hvilket potensial som ligger i romanen når det kommer til utvikling av en ungdomsskoleelevs narrative forestillingsevne og mentaliseringsevne. Den litterære analysen gir mulighet til å ta et dypdykk i teksten, plukke den fra hverandre, og studere enkeltdelene (Kallestad & Røskeland, 2020, s.47-48).

3. 1 Analyse av skjønnlitteratur som metode

En litterær analyse brukes til å studere en tekst for kunne ”beskrive, forklare og forstå den”, og slike analyser er mye brukt i litteraturforskningen (Kallestad & Røskeland, 2020, s.47). Det innebærer at litteraturen i tillegg til å bli beskrevet, skal tolkes (Kallestad & Røskeland, 2020, s.48). På noen måter kan en kanskje si at metoden stammer fra hvordan mennesker samtaler om et litterært verk (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.17). Da en slik analyse vil variere med tanke på valg av litteratur, teorigrunnlag og formål, skilles det ofte mellom tekstinterne og teksteksterne tilnæringer til en litterær analyse (Kallestad & Røskeland, 2020, s.47). Mens en tekstintern tilnærming fokuserer på selve teksten, vil en tekstekstern tilnærming fokusere på ”utenfor-tekstlige” aspekter ved teksten, som for eksempel forholdet mellom litteraturen og konteksten, og/eller forfatteren (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.19). I denne oppgaven vil det bli brukt en tekstintern tilnærming til analysen.

Dette innebærer at analysen vil rette sin oppmerksomhet rundt teksten i seg selv, ikke mot forfatterens intensjoner, kontekstuelle bindinger og heller ikke mot leserens reaksjoner (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s.19). I en tekstintern tilnærming kan det i stedet ofte dreie seg om det litterære verkets språk og stil, karakterutvikling og tema, eller karakterens følelser, som er fokuset i denne oppgaven. Med bruk av en slik tilnærming, må det litterære verket, som i dette tilfellet er *Barsakh*, nærleses. Nærlesing kan gjennomføres på mange ulike måter, men handler om “oppmerksom lesing av tekster” (Kallestad & Røskeland, 2020, s.48). Metoden stammer fra nykritikken, og ble utviklet som en metode som skulle ha hovedvekt på den leste teksten, i motsetning til metoder som har vekt på forfatterintensjoner og leserreaksjoner (Kallestad & Røskeland, 2020, s.48). Metoden vil i mitt tilfelle la meg

identifisere hvordan forfatteren bruker ulike virkemidler for å formidle følelser. Det innebærer at det er blitt gjort et registreringsarbeid gjennom utfylling av analyseskjema, for å kunne begrunne tolkninger. På grunn av dette, er det blitt hentet ut data i form av sitater fra verket, som i mitt tilfelle er *Barsakh*. Videre vil resultatene fra nærlesingen drøftes gjennom den valgte tilnærmingen, som i mitt tilfelle er tekstintern, og i lys av valgt teori, da nærlesing ikke kan ses på som en isolert del av en litterær analyse (Kallestad & Røskeland, 2020, s.48-49). Dette vil bli gjort delvis i analyse-kapittelet, samt i stor del i diskusjons-kapittelet.

For at nærlesingen skal være hensiktsmessig for oppgaven, må den være knyttet til oppgavens problemstilling (Kallestad & Røskeland, 2020, s.50). I min nærlesing ligger derfor fokuset på hvilke følelser bokas ulike karakterer kjenner på, og hvordan disse blir formidlet. Kallestad og Røskeland (2020, s.50) forteller at en da må ta for seg de estetiske virkemidlene som belyser tekstens tema. Dette betyr at det er blitt sett på fortellermåte, struktur og språk; nærmere sagt synsvinkel, komposisjon og språket forfatteren har brukt, for å se om det har noen sammenheng med hvilke følelser som blir formidlet. Dermed fikk jeg gjennom nærlesingen også tilgang til hvilken fortellerstemme som blir brukt, og informasjon om hvordan romanen er bygget opp. I tillegg til dette ble det tydelig hvordan karakterene blir presentert og utviklet, og hvilke følelser som opptar de etter hvert i fortellingen.

3. 2 Analyseskjema

I nærlesingen av *Barsakh*, har jeg valgt å bruke et analyseskjema. Dette skjemaet finnes i slutten av oppgaven, og har blitt navngitt *Vedlegg 1*. Analyseskjemaet er laget for å få en oversikt over hvordan følelser kommer frem gjennom fortellerens beskrivelser, da det er nettopp dette som er hovedmålet med analysen. Skjemaet er delt inn i tre deler da fortellingen er delt inn i tre deler. I kolonnen helt til venstre har jeg registrert følelsene jeg gjennom lesingen, la merke til at kom frem gjennom fortellerens beskrivelser. I samme kolonne ble det også lagt til ”annet”, dersom det skulle bli funnet formidling av følelser som det var vanskelig å sette spesifikke ord på. De ulike følelsene vil også bli nevnt i selve analysen. I tillegg til de tre delene, er hver del delt inn i tre separate deler (Emilie, Samuel og ”andre”), med en hensikt om å få oversikt over hvilke karakterer følelsene hører til. Jeg er interessert i om det er Emilies, Samuels eller noen andres følelser som blir formidlet. Når jeg snakker om andres følelser, kan det være både andre sentrale karakterer i boka og forbigående karakterer, og hvordan disse følelsene er formidlet.

I tillegg til Vedlegg 1, har det blitt utformet et vedlegg navngitt *Vedlegg 2*, som inneholder alle sitatene fra nærlesingen som skal bli brukt i analysen. Her vil sitatene være *kursivert* dersom de hører til kapitler skrevet fra Samuels synsvinkel, og ikke-kursivert, dersom de hører til kapitler skrevet fra Emilies synsvinkel. Majoriteten av sitatene henger sammen med det som står i Vedlegg 1. Sitatene som ikke henger sammen med det som står i Vedlegg 1, vil i analysen bli brukt til å eksemplifisere andre aspekter med romanen. Formålet med Vedlegg 2, er å gjøre det enklere å finne frem til de ulike sitatene som blir referert til i Vedlegg 1, dersom en ønsker å finne ut mer om de ulike sitatene senere.

For å undersøke hvordan følelsene er formidlet, på en oversiktlig måte, er det blitt brukt fargekoder: rød, grønn, gul og lilla. De tre første fargekodene befinner seg i begge vedleggene. Rødt er blitt brukt for å spesifisere følelser formidlet gjennom dialog, grønn for adferdsbeskrivelse og gul for indre monolog. Vedlegg 1 er blitt fylt ut med sidetall og noen få beskrivende ord, samt farget i en av de bestemte fargene. Fargekoden lilla, befinner seg kun i Vedlegg 2. Fargekoden lilla har her blitt brukt for å gi en oversikt over hvor ofte følelsene har blitt eksplisitt formidlet. Dersom det i noen av sitatene fra boka eksplisitt blir formidlet en følelse i form av ord som ”glede”, ”frykt” og ”sinne”, er disse ordene blitt farget i lilla. Inndelingen av skjemaet, fargekodene, sidetall med beskrivende ord, samt avskrift av setninger, er med på å gi et overblikk over hvilke typer følelser som blir formidlet flest ganger, hvilke karakterers følelser det gjelder, og hvordan disse er formidlet. En setning kan dermed se slik ut: “Traoré så sint opp på ham, og holdt fingrene foran munnen” (Stranger, 2009, s.117).

3. 3 Gjennomføring

Etter første gjennomlesing av *Barsakh*, ble romanen lest med hensyn om å registrere følelser. Selv om det ble laget noen tanker rundt hvilke følelser jeg trodde jeg kom til å møte på, ble det ikke valgt noen spesifikke følelser på forhånd før lesingen begynte. I stedet ble følelsene fylt inn i analyse-skjemaet (Vedlegg 1) etter hvert som de ble funnet. Dette var for å få et helhetlig bilde av følelsesregisteret til fortellingens karakterer, og for at jeg ikke skulle låse meg til noen få følelser. Som oftest var det ganske enkelt å bestemme hvilke følelser som ble formidlet, men gjennom nærlesingen ble det tydelig at det noen ganger var vanskelig, og dermed ble kategorien “annet” lagt til. Når en følelse ble registrert, ble setningen, samt sidetall, skrevet ned i Vedlegg 2. Deretter ble det bestemt et stikkord for setningen, og det var

dette stikkordet, samt sidetallet, som ble plassert inn i analyseskjemaet. Når dette var gjort, ble det valgt fargekode. Da ble både stikkordet i analyseskjemaet (sammen med sidetallet), og setningen i Vedlegg 2, farget i samme farge. Deretter ble setningene sjekket for ord som falt innenfor fargekoden lilla. Dersom de gjorde det, ble de enkelte ordene farget i denne fargen. Da analyseskjemaet var ferdig utfyllt, ble resultatene talt. Det ble talt hvor mange ganger de ulike følelsene ble formidlet, både hos Emilie, Samuel og andre personer, i hver av de tre delene boka er delt inn i. Det ble også talt hvor mange ganger følelsene ble formidlet gjennom dialog, adferdsbeskrivelse og indre monolog. Tallene ble kun brukt for å få en oversikt over hvilke følelser og hvilke måter disse kom frem på, flest og færrest ganger, og vil ikke bli brukt i oppgaven.

Da alt dette var gjort, ble romanen gått gjennom enda en gang, med hensikt om å se etter andre litterære virkemidler som er med på å formidle følelser. I første omgang ble det sett på fortellingens komposisjon, og dens betydning for fortellingen. Det ble fort synlig at fortellingens komposisjon hang svært godt sammen med hvilken type synsvinkel fortellingen ble skrevet fra, og dermed ble dette det neste virkemiddelet som ble undersøkt.

3. 4 Validitet og reliabilitet

Validitet er knyttet til oppgavens gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23-24). Når det kommer til min undersøkelse, er gyldigheten knyttet til undersøkelsens tolkninger, og dermed om den valgte innsamlingsmetoden, har funnet det problemstillingen er på jakt etter (Johansson, 2005, s.314). Gjennom en skjønnlitterær analyse av *Barsakh*, får jeg en omfattende forståelse av det litterære verket, og ikke minst tilgang til hvilke følelser som blir formidlet. Det at verket ble lest flere ganger, med ulike formål, styrker den omfattende innsikten. Det samme gjør bruken av analyseskjema uten forhåndsbestemte følelser, nettopp da det lot meg utforske verket uten å være selektiv og på jakt etter de følelsene og formidlingsmåtene jeg ønsket og trodde jeg skulle finne. Tolkningene av verket ble etter hvert knyttet til teori av relevant art, da den påpeker hvilke aspekter av skjønnlitteraturen som stimulerer, dyrker og utvikler evnene problemstillingen er på jakt etter. På en annen side kan det hende at både observasjon av litterære samtaler om *Barsakh*, eventuelt intervju av ungdomselever som har lest *Barsakh*, ville styrket oppgavens gyldighet. Likevel, ville det ikke gitt meg bevis på om mentaliseringsevnen ble brukt eller ei, i hvert fall ikke om lesingen ville ført til utvikling av deres narrative forestillingsevne. Det ville kun vært mulig å anta.

Dette betyr at en slik metode ikke nødvendigvis hadde skapt tolkninger som i større grad kunne blitt betegnet som gyldige, enn de tolkningene som nå har blitt gjort med bruk av en skjønnlitterær analyse. Av den grunn vil jeg påstå at oppgavens metode, og resultatene og tolkningene som kom av den, er valide nok. Dessuten er det blitt brukt og lagt til en god mengde sitater i oppgavens analysedel, slik at leseren får mulighet til å bedømme tolkningen selv (Johansson, 2005, s.315).

Reliabilitet, på en annen side, er i forsknings- og analysearbeid knyttet til undersøkelsens pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23-24). I min undersøkelse er reliabiliteten knyttet til om oppgavens resultater er til å stole på, og derfor også om resultatene kan gjenskapes. På grunn av nærlesing og en grundig registrering av følelser, kan en tenke seg at undersøkelsens reliabilitet er høy; at et riktig antall av følelser, og ikke minst riktige følelser, er blitt funnet. Likevel er det viktig å tenke på at det med sannsynlighet kan sies at ulike lesere kan finne et ulikt antall følelser i en og samme bok. Dette henger sammen med at min erfaringsbakgrunn ikke vil være den samme som andre forskere, og dermed er det stor sannsynlighet for at tolkningen vil være annerledes dersom den blir gjort av noen andre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.229). Ifølge Johansson (2005, s.314), finnes det heller ingen “sann” eller objektiv analyse, fordi det som kommer frem i analysen er bundet til analysens kontekst. Min leseposisjon, mitt engasjement, mine muligheter for empati, og de følelsene som oppstår i meg som leser, kan ha farget resultatene selv om jeg kun var på jakt etter følelser formidlet i teksten, og ikke hva jeg følte. Samtidig vet en at lesere av en følelsesladet tekst, og ikke minst av en ungdomsroman som *Barsakh*, som regel vil sitte igjen med følelser både gjennom og etter lesingen, og at disse vil variere fra leser til leser. Når det er sagt, er det likevel alltid å forvente at en litterær analyse vil være preget av den analyserende sine subjektive opplevelser. I teorien kunne kanskje undersøkelsens reliabilitet blitt styrket dersom den ble gjort av flere personer, men de dataene som er blitt funnet er likevel til å stole på, og gjennom eksemplifisering med bruk av sitat, vil det bli forklart grunnlaget for det valgte datamaterialet.

4. 0 Analyse av *Barsakh*

4. 1 Presentasjon av karakterer og historie

Ungdomsromanen *Barsakh* er den første boka i triologien *Emilie og Samuel*, og ble originalt gitt ut i 2009 av Simon Stranger. Fortellingen utspiller seg i Gran Canaria, hvor leseren møter 15 år gamle Emilie og 18 år gamle Samuel; to ungdommer med to helt forskjellige bakgrunner:

Emilie er 15 år gammel, kommer fra Bærum, og befinner seg i Gran Canaria fordi hun er på familietur. På grunn av et usunt forhold til mat og trening, og dermed bekymrede foreldre, klarer hun ikke å kose seg fullstendig på ferie. Emilies usunne forhold til mat og trening stammer fra en uheldig opplevelse som ung, hvor en medelev hadde kommentert matvanene hennes. ”Har du ikke fått nok sånne?” (Stranger, 2009, s.14), hadde medeleven kommentert spydig mens han blåste opp kinnene en gang Emilie spiste et skolebrød. Det var ikke mer som skulle til. Siden det hadde Emilie begynt å trene, holdt seg unna mat med mye sukker, fett og kalorier, og løpt så ofte hun kunne.

Samuel er en 18 år gammel flyktning fra Ghana, og befinner seg i Gran Canaria etter en 24 dagers lang sjøreise som han tok sammen med 20 andre flyktninger. De hadde alle samme drøm om å komme seg bort Afrika, “*til et land der det gikk an å bygge seg en fremtid*” (Stranger, 2009, s.27). På grunn av skremsel og oppfordring av menneskesmuglere og flyktninger som Samuel og de andre møtte på veien, gikk planen fra å reise til Italia til å dra til Gran Canaria. I løpet av båtturen ble Samuel vitne til flere dødsfall, de gikk tom for mat og vann, og på et punkt hadde de ikke en gang mer bensin igjen. Gjennom den traumatiske reisen tenker han mye på familien hjemme, og leseren får vite at det var mangel på penger og et stabilt arbeidsmarked som gjorde at han reiste til Europa på jakt etter et bedre liv.

I boka får leseren dermed høre om og være med på et møte mellom to veldig forskjellige livssituasjoner. Emilie er på flukt fra kroppen sin, og Samuel er på flukt fra et annet land. De to ungdommene møter hverandre mens Emilie er på løpetur, og Samuel er i flyktningbåten på vei inn mot land. Fra og med dette møtet blir det tydelig at de to ungdommene har en spesiell forbindelse. Emilie gjør alt hun kan for å hjelpe Samuel og flyktningene, og Samuel gjør alt for å ikke miste håpet. Etter hvert oppstår det en romanse mellom ungdommene. Gjennom møtet med Samuel, og et innblikk i skjebnen til Samuel og flyktningene han kommer med,

blir Emilie satt i en situasjon hvor hun ender opp med å reflektere rundt eget liv og selvbylde, og hennes forhold til kropp og trening forandrer seg til det bedre. I likhet med Emilie, skaper møtet også mange tanker og refleksjoner hos Samuel. Håpet han hadde om et bedre liv i vesten, med trygghet og i rikdom, må revurderes, og han blir til slutt nødt til å godta sin skjebne. Han må enten leve i skjul og uten identitet i de ulovlige immigrantenes by, eller ende opp i et flyktningmottak. Sistnevnte viser seg å bli *Barsakhs* endestasjon.

4. 2 Drøfting av sjanger

4. 2. 1 Ungdoms- og migrasjonslitteratur

Ifølge Bache-Wiig og Linhart (2012, s.208) er det i tillegg til ungdommer som hovedpersoner, tematikk knyttet til hovedkarakterens modning og løsrivelse, som ofte er synlig i en ungdomsroman. Det samme gjelder undring rundt seg selv, tilhørighet og opprør mot autoritære elementer. Dette er noe en ser tydelig i *Barsakh*. Boka tar opp ungdomsproblematikk som det å finne sin plass i verden, eget forhold til kropp og mat, og hvordan håndtere autoritet, kjærlighet og vennskap. Leseren blir vitne til hvordan hovedkarakterenes problemer utspiller seg og hvordan de håndterer dem. Gjennom disse gjenkjennbare og hverdagslige problemene og følelsene, får Samuels historie, og det forferdelige med å være en flyktning, kommet frem i lyset.

I tillegg til overnevnt tematikk, er altså *Barsakh* en ungdomsroman som beskriver møtet mellom to ungdommer som kommer fra hver sin verdensdel. Samuels opplevelser som flyktning er en stor del av fortellingen, og dermed er også flukt, flyktninger og globalisering en stor del av *Barsakhs* tematikk. Samuels reise, inkludert følelser og handlingsreferat, fra Ghana til Gran Canaria, og fra ankomst i Gran Canaria til flyktningmottak, blir godt beskrevet i *Barsakh*. Ifølge Strand (2009, s.9), betyr det at romanen dermed ikke bare er ungdomslitteratur, men at den også faller inn under sjangeren migrasjonslitteratur. Denne sjangeren definerer hun som ”litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser” (Strand, 2009, s.9), og som nevnt tidligere, er det nettopp dette som foregår i *Barsakh*.

Romaner som tar opp slik tematikk er spesielt viktig å bruke i litteraturarbeidet i skolen. Strand (2009, s.11) uttrykker at alle elevene skal få mulighet til å oppleve gjenkjennelse i litteraturen. For å gjennomføre skolens viktige oppgave om å ta vare på alle de ulike

identitetene i klasserommet, må det i skolen derfor skapes rom for andres annerledeshet (Strand, 2009, s.11). Dette betyr å bruke litteratur som både majoriteten og minoriteten i klassen kan relatere til. Aspekter elevene kan relatere seg til kan innebære kjente navn, familiestrukturer, verdsett og geografiske steder (Strand, 2009, s.11). Kontrastene mellom hovedpersonene i *Barsakh* åpner opp for gjenkjennelse hos dobbelt så mange lesere som det en tekst med kun en hovedperson gjør. På den måten har *Barsakh* kanskje mulighet til å treffe både majoriteten og minoriteten i klasserommet. Samtidig kan det føre til at disse gruppene lærer mer om hverandres likheter og ulikheter knyttet til kultur og livssituasjon, noe som er spesielt relevant for ungdom i et flerkulturelt klasserom.

4. 2. 2 Sammensatt tekst

Barsakh er i tillegg til overnevnt tematikk en skjønnlitterær fortelling med innslag av fotografier som avbilder virkelige personer og steder. Gjennom Strangers bruk av bilder og fotografier i svart-hvitt, blir det synlig at fortellingen er inspirert av virkelige hendelser. Leseren får se fotografier og bilder av flyktninger og flyktningbåter i og på land, noe som er med på å gjøre fortellingen virkelighetsnær. Bildene har Stranger hentet fra dokumentarfilmene ”Out of Africa – Spain” og ”Travelling with Immigrants – Mali”, og et dataspill som heter ”Asylspillet” (Stranger, 2009, s.135). Disse bildene er alle fra forskjellige steder i Afrika, og presiserer hvilket land fortellingen befinner seg i. Da dokumentarfilmene han har hentet bildene fra tilsynelatende er tekstet, er det også tekst i noen av disse bildene. På s.133 (Stranger, 2009) finnes det eksempelvis et bilde av en ung gutt som er tekstet med “For as long as I live, I will try again.”. Dette gir leseren et ansikt å forholde seg til, og det kunne likeså godt vært et bilde av Samuel. Likevel er det slik at *Barsakhs* karakterer, og fortellingene om dem, er fiktive. Emilie og Samuel er ikke virkelige personer, men gjennom dem forteller Stranger utfordringer flyktninger møter på i virkeligheten.

I tillegg til bilder består fortellingen av replikker og handlings- og tankereferat utformet med relativt stor skriftstørrelse og enkelt språk. Fortellingen består altså av forskjellige uttrykksformer, og er dermed en sammensatt tekst med bilder og verbal tekst (Bakken, Mose & Oxfeldt, 2012, s.158). Denne sammensetningen av litterære komponenter har mange fordeler, og er blant annet med på å gjøre det enklere for leseren å visualisere romanens handling, samt karakterene og stedene som romanens handling foregår i. Sammen med valgt skriftstørrelse og språk, er bildene med på å gi romanen mulighet til å treffe både sterke og

svake lesere. Dette er spesielt relevant i det flerkulturelle klasserom hvor elevene gjerne har ulike språkferdigheter.

4. 3 *Barsakh* – Oppbygning og fortellermåte

4. 3. 1 Komposisjon

Romanens fortelling utspiller seg i løpet av tre dager, og er delt inn i tre deler som til sammen har 22 kapitler. Den første delen er handlingens lengste del, og gjennom sine 16 kapitler blir leseren kjent med karakterene og deres historie. Den blir fortalt gjennom etterstilt narrasjon, noe som betyr at det fortelles om noe som allerede har skjedd, og at verb er skrevet i preteritum (Gaasland, 1999, s.26). Delen starter med et frempek som forteller at Emilie og Samuel er på flukt fra politiet. Frempeket får tak i leseren, og gir en forventning om spenning senere i fortellingen. Samtidig får leseren vite at fortellingen egentlig startet noen dager før dette, på en strandrestaurant hvor Emilie etter hvert drar på løpetur mot stranden. Her møter hun Samuel: ”Så fikk hun øye på den. En båt. (...) En gutt på omtrent hennes alder hadde fått øye på henne og vinket inn mot land” (Stranger, 2009, s.20). I neste kapittel får leseren innsikt i hvordan møtet deres var for Samuel: ”Så fikk han øye på henne.” (Stranger, 2009, s.22), “*Samuel reiste seg halvveis opp i båten og vinket tilbake til jenta som sto inne på stranden*” (Stranger, 2009, s.23). De to kapitlene overnevnte sitater kommer fra, kommer rett etter hverandre, og bryter med den kronologiske rekkefølgen ved at fortellingen gjentar seg selv og at kapitlene utspiller seg i samme tidsrom. Kapitlene er likevel ikke identiske. Forskjellen ligger i karakterenes tanker og følelser, og hvordan de oppfatter hendelsen. Videre hjelper Emilie Samuel og flyktningene han har reist med i land, og tar dem med til et hus hvor hun sier de kan oppholde seg. Fiskeren som eier huset er nemlig borte. Fortellingens del I foregår derfor på stranden og i fiskerens hus. I fiskerens hus får Samuel og følget endelig mat, og det oppstår en situasjon hvor noen av følget møter Emilie med sinne og grådighet.

Mellom fortellingen i del I får leseren informasjon gjennom flere tilbakeblikk.

Tilbakeblikkene er tidvis fra flere år siden, bryter med kronologien og forteller Emilie og Samuels bakgrunn; Emilies usunne forhold til mat og trening: ”Hun satt der, med posen [med skolebrød] i fanget og hodet bøyd, og kjente for første gang at hun måtte gjøre noe med kroppen sin” (Stranger, 2009, s.14); hvorfor Samuel dro hjemmefra: “*Av salget [som gateselger] tjente han akkurat nok til å klare seg, men ikke noe mer. Livet der var alt for hardt*” (Stranger, 2009, s.25), og hans reise til Gran Canaria: “*Der ble han stående og se*

utover ørkenen. Sahara. Spredte busker og steiner. Sanddyner i horisonten. I morgen var det hans tur. Det var ingen vei tilbake.” (Stranger, 2009, s.34). Det betyr at denne delen, som ellers er kronologisk fortalt, inneholder mange tilbakeblikk, spesielt fra Samuels liv. Tidvis er tilbakeblikkene så store at de har fått egne kapitler, eksempelvis kapittel 6, som forteller om Samuels reise, og som sistnevnte sitat er tatt fra. Likevel, til tross for historiens mange begivenheter og skildringer, foregår fortellingen i del I kun i løpet av en dag. Delen avslutter med at Emilie legger seg etter en heftig dag.

Del II består av to sider med ni forskjellige jeg-utsagn, og skiller seg fra fortellingens andre deler da tiden her står stille. Utsagnene kommer fra karakterer som leseren og Emilie og Samuel møter på i boka, og alle utenom en, møter dem allerede i del I. I tillegg til dette er del II skrevet i presensform. Altså er det her blitt brukt samtidig narrasjon; fortellingen foregår her og nå (Gaasland, 1999, s.27). Dette skaper en nærhet til karakterene. Alle ni karakterer har fått hvert sitt avsnitt, og befinner seg på ulike steder på ulike tidspunkt, men alt fortelles likevel som om det var “her og nå” og fra deres egen synsvinkel.

Jeg er vakt ved det midlertidige flyktningmottaket på Gran Canaria. Jeg vokter over piggrådgjerdene, passer på at ingen prøver å rømme, og sørger for at de innsatte har det så godt som mulig. Det har blitt alt for mange her. Det er umulig å gjøre en god jobb lenger.
(Stranger, 2009, s.96)

Som sett ovenfor, kan utsagnene ligne litt på stillbilder i form av verbal tekst. Med bruk av jeg-utsagn og beskrivelser løsrevet fra hovedfordelingen om Emilie og Samuel, fryses tiden i del II, og kronologien som ellers befinner seg i historien, blir brutt. Leseren får et innblikk i hva de ulike karakterene føler i det spesifikke øyeblikket som blir beskrevet, i dette ”stillbildet”, som jeg har valgt å kalle det. Dette gir rom for leseren til å stoppe opp og reflektere. Leseren får mulighet til å komme nærmere inn på de forskjellige karakterene i boka, slik som den midlertidige vakten på flyktningmottaket.

Del III fortsetter der Del II slutter, og består av 7 kapitler. I likhet med del II, er denne delen også fortalt gjennom etterstilt narrasjon. I motsetning til del II, befinner det seg få tilbakeblikk her. Del III starter med tre avsnitt om Emilies søvnløse natt, og deretter blir det ny dag.

Leseren får vite at båten Samuel og flyktningene flyktet i er blitt funnet, og beskrivelser av hvordan Emilie prøver å advare Samuel. Første dagen hun leter, er ikke Samuel og de andre å finne; de har dratt til de ulovlige immigranternes by, et sted hvor Gran Canarias flyktninger lever i skjul og uten identitet. På grunn av skyldfølelse drar Samuel tilbake til huset i håp om å møte Emilie, og på delens andre dag, møtes de. Etter hvert viser det seg at politiet har fått nuss på at noen oppholder seg ulovlig i fiskerens hus, og hovedkarakterene må deretter dra på flukt fra politiet. Leseren får beskrivelser av hvordan de blir pågrepet, og hvordan Samuel til slutt blir plassert i et flyktningmottak. Det betyr at historiens tredje del befinner seg på forskjellige steder; på Emilies hotell, i fiskerens hus, et skjulested for immigranter, på flukt og i flyktningmottaket. I tillegg til dette får leseren et innblikk i hvilke følelser som oppstår mellom hovedkarakterene, og hvordan forelskelsen utspiller seg. Men også i denne delen, til tross for mange begivenheter og skildringer, foregår hovedhandlingen i et lite tidsrom; to dager og en natt.

Alt i alt kan det virke som de tre delene representerer ulike sider av fortellingen. I del I ligger det et fokus på individ og hvor forskjellige de to karakterene og deres verden er. Del II markerer en slags sammenføring av disse to verdene, ved å vise at både Emilie og Samuel, samt de andre karakterene i boka, har ambivalente følelser til fremtiden, og at de kanskje ikke er så forskjellige likevel. Til slutt markerer del III at hovedkarakterene og deres verdener løper sammen.

4. 3. 2 Forteller og synsvinkel

I del I og III av *Barsakh* er fortellingen fortalt i tredjeperson, og fortelleren er personal. Dette betyr at fortelleren deltar i handlingen (Andersen, 2012, s.48). ”*De takket Gud og delte fiskene.*” (Stranger, 2009, s.63), er et eksempel som viser dette. Selv om det kan virke som at fortelleren er ”utenfor” historien, på grunn av pronomene ”han”, ”hun” og ”de”, får leseren likevel god innsikt i noen av karakterenes tanker og følelser. Faktisk får leseren et like godt innblikk i begge hovedkarakterene, Emilie og Samuel, sine følelsesliv, noe som skyldes bruk av et *sentralperspektiv*. Et slikt sentralperspektiv er veldig vanlig i en tredjepersons-fortelling, og betyr at fortelleren kun legger seg nært til et par av karakterene i fortellingen (Andersen, 2012, s.48).

I tillegg til dette har fortellingen en vekslende synsvinkel. Alle kapitlene blir fortalt fra enten Emilie eller Samuels synsvinkel, og vekslingen blir gjort synlig gjennom *kursivert* og ikke-

kursivert skrift. Kapitlenes bestemte synvinkel bestemmer hvilke av karakterenes følelser, tanker og erfaringer leseren får innsyn i (Claudi 2010, s.171). I kapitlene hvor synsvinkelen ligger hos Samuel er teksten skrevet med kursivert skrift, mens når synsvinkelen ligger hos Emilie, er det ikke det. Dette grafiske virkemiddelet gjør det lettere for ungdomslesere å oppfatte hvem som forteller, og kan sammenlignes med hvordan tekstboblene i meldingstjenester skifter farge etter hvem som sender meldingen, noe ungdommene er kjent med.

Det at det er to forskjellige fortellere i *Barsakh*, er med på å skape nyanserte perspektiver (Andersen, 2012, s.48). Et tydelig eksempel på dette ser en i kapittel 1, et av kapitlene fortalt fra Emilies synsvinkel: ”Hun var i ferd med å bli feit, sa speilet. Tjukk. Kvapsete” (Stranger, 2009, s.15). Her får leseren et innblikk i Emilies forhold til kropp, og hva hun tenkte og følte da hun så seg selv i speilet. Et innblikk i Samuels følelsesliv får leseren også gjennom kapitlene skrevet fra hans synsvinkel, eksempelvis: ”*Snart ville han være fremme i Europa, tenkte han, mens båten klatret over de første store bølgene utenfor havnen*” (Stranger, 2009, s.52), en setning fra kapittel 9, hvor leseren blir fortalt om håpet Samuel har på sjøreisen. Vekslingen gir leseren mulighet til å forstå hvorfor karakterene gjør som de gjør, og at deres historie henger sammen med hvordan og hvilke valg som blir tatt. Ikke minst gir det leseren mulighet til karakteridentifikasjon og medfølelse. Vekslingen gir ungdomsleseren et mer nyansert bilde av hvordan det er å være ungdom. På en måte kan en si at synvinkelskiftet representerer to parallelle historier; livet og problemene til en jente fra Bærum, og livet og problemene til en flyktning fra Ghana. Leserens får et innblikk i hvordan forskjeller i økonomi og livsbetingelser kan påvirke menneskers liv, muligheter, problemer, og ikke minst hvilke tanker og følelser som oppstår i en spesifikk situasjon.

Del II skiller seg ut fra de to andre delene også når det kommer til synsvinkel, da den har en personal forteller i jeg-form. Synsvinkelen ligger nå hos ni forskjellige karakterer, noe som betyr at denne delen har ni forskjellige fortellere. Disse fortellerne er både dyr, arbeidere, flyktninger, både levende og døde, samt Emilie og Samuel. Eksempler på dette er ”Jeg er den lille gekkoen som lever i hjørnet av fiskerens kjøkken” (Stranger, 2009, s.96) og ”Jeg er Samuel. Jeg vet ikke hva vi skal gjøre” (Stranger, 2009, s.96). Til tross for korte utsagn, får altså leseren gjennom del II mulighet til å bli bedre kjent med karakterenes følelsestilstand. De fleste utsagnene kommer fra karakterer med svært liten rolle i fortellingen, slik som gekkoen, og dermed er det først i denne delen at leseren får tilgang til tankene og følelsene

deres, og det blir rom for identifisering med de mindre sentrale karakterene. Samuels utsagn forteller egentlig ikke noe nytt om hans følelsetilstand, men ved å endelig innrømme at han ikke vet hva han skal gjøre, skapes det rom for empati hos leseren. Med flere utsagn fra karakterer uten sentral plass i fortellingen, er denne delen med på å tydeliggjøre og minne leseren på at det ikke bare er bokas hovedkarakterer som blir påvirket av hendelsene som foregår, men at det finnes andre mennesker og dyr som også blir påvirket. Leseren blir påminnet om at vi alle er en del av et større bilde, og at vår adferd påvirker andre.

4. 3. 3 Romanens tittel

Romanens tittel, *Barsakh*, kommer trolig fra det arabiske begrepet “barzakh”. Det er et persisk låneord som betyr hinder eller skillevegg (Yarshater, 1998, s.49). På arabisk betyr det det samme: en hindring, separasjon eller barriere, men i Islam har det en større betydning (Bowker, 2003). Begrepet kan tolkes på forskjellige måter, både fysisk og metafysisk, og “I koranen brukes begrepet al-barzakh om en tidløs, men også midlertidig, fase mellom den enkeltes død og menneskehetens kollektive gjenoppstandelse” (Kværne, Seim & Groth, 2022). På den måten fungerer begrepet for å forklare et mellomstadium. Et menneske i barsakh befinner seg i et skille ventende på noe nytt, og makten som bestemmer hva som skal skje videre ligger i hendene til noen andre, gjerne hos guddommelige makter. Dermed er barsakh et mellomstadium, men også et hinder for den som befinner seg i det.

I romanens fortelling blir begrepet nevnt i tre sammenhenger. Første gang det blir nevnt, er når Samuel først blir kjent med ordet. På reisen møter han en gatekunstner som hadde laget et veggmaleri av en båt med bokstavene BARSAXH på, som forteller Samuel at begrepet står for er “*et slags mellomstadium etter døden, et sted der man kommer mens man venter på dommedag.*” (Stranger, 2009, s.44). Videre viser gatekunstneren til en sang som lyder “Barcelona eller Barsakh”, noe som viser seg å være mottoet til mange av flyktingene som reiser fra Gao i Mali, et samlingssted for alle flyktingene fra sør. Den andre gangen begrepet blir nevnt, er når Samuel har ankommet de ulovlige immigrantenes by, en by hvor mennesker uten pass og oppholdstillatelse, oppholder seg. Da forteller Samuel “*Her var det. Her var Barsakh*” (Stranger, 2009, s.106), på grunnlag av at han på dette tidspunktet befinner seg i et mellomstadium ventende på den endelige dommen, på å få bli eller bli sendt hjem. Siste gang begrepet blir nevnt, er på slutten av Samuels siste kapittel, når han befinner seg i flyktningsmottaket: “*Barsakh. Nå var han her. Nå var det bare å vente*” (Stranger, 2009, s.129). På dette tidspunktet befinner Samuel seg i samme situasjon som han befant seg i, i de

ulovlige immigrantenes by. Han vet ikke hva som skjer videre, og det er ikke opp til han å bestemme neste destinasjon.

Overskriftens betydning kan knyttes både til handlingen og karakterene i *Barsakh*. På noen måter kan hele handlingen være en representasjon av mellomstadiet. Handlingen foregår i et lite tidsspenn på tre dager, og selv om karakterene er selvbestemmende individer, er det ingen som vet hva som kommer til å skje fra det tidspunktet flyktningsbåten går i land, til fortellingen slutter. Det er omgivelsene som bestemmer Emilie og Samuels muligheter til å lykkes. Samtidig befinner karakterene seg i følelsestilstander preget av ambivalens, et mellomstadium mellom lykke og ulykke, noe som vil bli tatt opp senere i analysen. Dette er spesielt synlig gjennom romanens andre del. Overskriften fungerer altså som en religiøs metafor, og ifølge Penne (2010, s.141), kan slike virkemidler skape nye rom for mening, drømmer og motivasjon knyttet til livet.

4. 4 Karakterens følelser gjennom teksten

I dette delkapittelet vil du finne resultatene fra analyseskjemaet, og tolkningen av disse, for at det senere i oppgaven skal være mulig å svare på undersøkelsens problemstilling. Dette delkapittelet er delt inn i to deler: hvilke følelser som er formidlet, og hvordan følelsene er formidlet. Førstnevnte er delt inn i tre deler for å representere romanens tredeling. Delen som omhandler hvordan følelsene blir formidlet er noe mindre, og uten samme inndeling da dette ikke er analysens hovedfokus.

4. 4. 1 Hvilke følelser er formidlet?

Del I

På grunn av del I sine mange intriger, tilbakeblikk og tankereferat, ble det gjennom nærlesingen synlig at det blir formidlet mange følelser i fortellingens første del.

Hva om noen av dem døde? Samuel virket i god form, og Souleymane, men hva med mange av de andre? Hadde de ikke stort sett sittet stille? Og hva med den lille gutten? Ousmane.

Burde han ikke vært hos en lege? Emilie så for seg hvordan flere av dem bare sank sammen langs den kalde veggen, at hun kom opp dit igjen og fant kroppene stille på gulvet, med fluer surrende rundt. (Stranger, 2009, s.78)

Sitatet ovenfor er tatt fra et kapittel skrevet fra Emilies synsvinkel. Til tross for ingen eksplisitte følelser, er det for en erfaren leser ingen tvil om hva hun føler. Med korte setninger og en spørsmålsrekke, blir det tydelig for leseren at dilemmaet som presiseres i sitatet, om at flyktingene faktisk har akutt behov for medisinsk hjelp, plager Emilie. Med bruk av verbal tekst tegner fortelleren et grusomt bilde i leserens hode, og det er stor grunn til å tro at leseren selv hadde syntes det var ekkelt å stå i en slik situasjon. Leserens egne personlige erfaringer, både eksisterende og manglende, knyttet til dødsfall og døde mennesker, muliggjør karakteridentifikasjon med, og empati for, Emilie og flyktingene. Leserens som har observert døde mennesker vil forstå hvor frykten kommer fra, og en leser uten slike erfaringer vil være like usikker og uvitende som Emilie. En slik uvitenhet fører til stor fantasi, og gir rom for å lage stygge bilder i hodet – stygge bilder leseren helst ikke vil oppleve i virkeligheten. Denne reaksjonen gjør at leseren kan overføre sine egne følelser og tanker til karakteren, og oppfatte at Emilie er redd. Slik implisitt formidling av følelser er gjennomgående i del I, ikke bare i kapitlene skrevet fra Emilies synsvinkel.

Når det kommer til bakgrunnen for Emilies redsel-, bekymring- og usikkerhetsfølelser i del I, er den som regel den samme hele tiden; Emilie er bekymret for Samuel og de andre flyktingene. På tidspunktet overnevnte sitat er tatt fra, sitter Emilie og spiser middag med familien sin på hotellet i Gran Canaria. Hun har nettopp kommet fra huset til fiskeren, hvor hun foreslo at Samuel og flyktingene kunne oppholde seg. På en tilsynelatende koselig og bekymringsfri middag på ferie med familien, er Samuel og de andre det eneste Emilie klarer å tenke på. Sitatet forklarer bekymringen, og gjerne også ansvaret, Emilie føler rundt Samuel og reisefølget. For Emilie er det et sjokk å se hvilke kamper disse menneskene strever med. I forhold til Samuel, er Emilie privilegert. Hun har en trygghet hos familien, hus over hodet, og til og med penger til å dra på ferie. Hennes egen kamp med kropp, mat og masete foreldre, blir satt til side og nærmest glemt i hennes kamp om å hjelpe Samuel. Emilie har sosial forankring, tid og penger, redskaper hun trenger for å kunne hjelpe Samuel, og etter hvert til å kunne bli forelsket.

Disse redskapene har ikke Samuel, noe som blir synlig gjennom følelsene hans i del I. Samuel er mye mer redd, bekymret og usikker enn Emilie, og det er som oftest knyttet til han selv; han vil ikke dø, og han vil ikke bli sendt hjem. Han befinner seg i en situasjon hvor han er nødt til å tenke på seg selv. Det at Samuel har mange slike redsel-, bekymring- og

usikkerhetsfølelser i del I, er imidlertid ikke overraskende, da Samuels kapitler i denne delen i stor grad består av tilbakeblikk som skildrer hans utfordrende reise fra Ghana til Gran Canaria. Dette er hendelser få lesere kan kjenne seg igjen i, og det er dermed Samuels troverdige og gjenkjennbare følelser som gjør det mulig for leseren å leve seg inn i fortellingen.

Den andre dagen etter avreise med båt, blir Samuel fortalt at flyktninger under 18 år automatisk blir sluppet inn i Spania, og at det er betydelig vanskeligere å få innpass i landet dersom en er eldre. ”*Samuel kjente hjertet dunke hardt i brystet*” (Stranger, 2009, s.55) etter å ha fått denne beskjeden, og gjennom billedliggjøring av Samuels følelser, blir det tydelig for leseren at alderen hans, som snart myndig, er noe han er bekymret over. Fra egne erfaringer vet leseren hva som skal til for at hjertet dunker hardere enn det pleier, at det kan korrelere med frykt, hvordan det er fysisk mulig å kjenne at hjertet jobber, og hvordan resten av kroppen kan reagerer med svette, skjelving og pustevansker. På dette tidspunktet er det to og en halv uke til Samuel fyller 18 år. Dersom alt går etter planen, skal båten være fremme i Gran Canaria før det. Uheldigvis, går flyktningene tom for bensin på dag 8 av båtreisen, og ting går ikke etter planen. Med Samuels bekymringer i bakhodet, får leseren en kronologisk rekkefølge av hva som skjer de neste dagene. Spenningen øker, og leseren bekymrer seg sammen med Samuel. I løpet av de neste dagene går flyktningene tom for mat og vann, og blir vitne til to dødsfall. ”*Den tjuende dagen fylte Samuel atten år, og gråt for første gang, om natten, mens ingen andre så det*” (Stranger, 2009, s.63). Her blir leseren eksplisitt fortalt at Samuel gråter, noe som indikerer at han er trist. På dette tidspunktet har leseren i sin bekymring fått mulighet til å skape et håp sammen med Samuel, men på noen måter blir det ødelagt på båtreisens 20.ende dag. Ikke bare for Samuel, men også for leseren.

En slik følelse av håp er den nest mest fremtredende følelsen i del I, men den ligger for det meste hos Samuel og de andre flyktningene han møter på reisen sin. Til forskjell fra overnevnte følelse, ble denne følelsen kun funnet i starten av del I, da den er knyttet til starten av flukten fra Ghana, og alt Samuel og flyktningene håper fremtiden vil bringe. ”*Snart ville han være fremme i Europa, tenkte han, mens båten klatret over de første store bølgene utenfor havnen*” (Stranger, 2009, s.52). Dette sitatet viser hvordan Samuel og flyktningene hadde massevis av håp på starten av flukten, og er med på å gi leseren et håp. Sitatet fungerer nesten som et frempek ved å sette leseren i en posisjon hvor han tror, sammen med håpet han deler med Samuel, at flyktningene vil ankomme Europa til slutt. Likevel, som det blir nevnt

over, forsvinner håpet mer og mer etter hvert som Samuel og flyktingene støter på problemer. Hos noen av karakterene førte det tapte håpet til sinne. Disse karakterene var noen av flyktingene Samuel reiste med. ”*Esowa slo hånden på motoren og skrek banneord utover havet*” (Stranger, 2009, s.58), etter at de så at de ikke hadde mer bensin igjen. Gjennom denne setningen og resten av hendelsesløpet, blant annet på grunn av mye roping, blir det tydelig for leseren at flere er sinte. Samtidig finnes det et hint av redsel fra Esowas side: ”*Hvorfor skal hun få mer vann enn oss? Røpte han og holdt vannkranen for seg selv*” (Stranger, 2009, s.61). For noen lesere kan det være vanskelig å sympatisere med Esowa på grunn av hans ord og adferd, og dermed også vanskelig å forstå at sinnet kommer fra en grunnleggende frykt om å ikke overleve. Det krever at leseren stopper opp og reflekterer.

Oppsummering

Gjennom nærlesingen ble det altså synlig at forfatteren har klart å formidle mange følelser gjennom teksten sin, og det ble fort tydelig hvilke følelser som preget del I av fortellingen mest. Dette var følelser som ble kategorisert som “redsel, bekymring og usikkerhet”, ”håp”, ”sinne” og ”forelskelse”. Førstnevnte befant seg jevnt over i bokas første del, og til tross for at det i del I finnes flere kapitler skrevet fra Emilies synvinkel, enn fra Samuels, viste nærlesingen flest følelser av redsel/bekymring/usikkerhet hos Samuel. Mens Emilies frykt er knyttet til Samuel, er Samuels frykt knyttet til seg selv og reisen til Gran Canaria. Dette henger trolig sammen med Emilies eksisterende trygghet, og Samuels manglende trygghet. Dette kan også ses i sammenheng med de få tegnene leseren får på en startende romanse mellom hovedkarakterene. I denne delen finner leseren flere tegn til forelskelse hos Emilie enn hos Samuel. På grunn av manglende stabilitet og trygghet, blir det trolig vanskelig for Samuel å i det hele tatt la seg selv kjenne på en forelskelse. Etter hvert som Samuel får etablert seg i fiskerens hus oppstår det litt flere positive følelser og tanker, og vi får hint av at Samuel også bryr seg om Emilie. De få kjærlighetsfølelsene som befinner seg i denne delen fra Samuels side, viser altså i større grad at han bryr seg om henne, enn at han er forelsket. Som nyankommen flyktning har Samuel et helt annet behov enn det Emilie har, og er nødt til å tenke på seg selv og sin sikkerhet. Dette blir også synlig gjennom Samuels vekslende eksisterende og fraværende håp, og de andre flyktingenes sinne.

Del II

Som nevnt tidligere, består fortellingens del II av stillbilder uten kronologisk handling, og uten samspill mellom karakterer. Dermed er spekteret av følelser, og formidlingen av disse, noe annerledes i denne delen, og ikke alle er like eksplisitte.

Jeg er Emilie. Jeg ligger i sengen i leiligheten. Det er kveld. Tankene flimrer fra det ene til det andre, som en gammeldags tv, stilt inn mellom to kanaler. (Stranger, 2009, s.96)

I likhet med de andre jeg-utsagnene i del II, er utsagnet over på noen måter et bilde av en følelsestilstand. Leseren kan kun forestille seg hvor i historien Emilie befinner seg, men det er tydelig at hodet hennes jobber. Sammenligningen er med på å forsterke dette, og leseren kan kjenne seg igjen. Leseren får en eksplisitt beskrivelse av at alt som skjer påvirker hodet hennes, og blir påminnet at Emilie er urolig, at hun opplever at det er mye som skjer rundt henne. Kanskje begynner Emilie å tenke på seg selv. Er det hun som er “det ene” og Samuel som er “det andre”?

I tillegg til utsagn fra mennesker, finnes det som nevnt tidligere i del II også jeg-utsagn fra dyr. Dette bryter med den ellers virkelighetsnære romanen, da menneskeheten egentlig ikke vet hvordan og hva dyr tenker.

Jeg er hanen som går på plassen utenfor det forlatte huset, og som leter etter frø mellom skrotet av plastkanner, taukveiler og isoporkasser. Innimellom kommer jeg frem til et sted på gårdsplassen der bare fjærene ligger igjen etter henne. Fjær og blod, og et øyeblikk kjenner jeg frykten vende tilbake, og husker mannen med øksen. Skriket. Blodet på de hvite fjærene. (Stranger, 2009, s.95)

Gjennom detaljerte beskrivelser får leseren av dette utsagnet en liten bit av hvordan hanen har det, og til tross for at det er fra et husdyr, er det fullt mulig for leseren å knytte det til menneskelige opplevelser. Først og fremst, er hanen sulten. Full av desperasjon og mangel på andre muligheter, leter han blant søppel etter mat. Like sulten, om ikke mer, er Samuel og de andre flyktningene. I del I får leseren vite at Samuel i et kort og sårt øyeblikk i løpet av reisen

tenkte at de i stedet for å kaste et av de døde menneskene over bord, burde spist det. Det er ikke mange lesere som vet hvordan det er å være så sulten som det, men Samuels tanke, sammen med hanens jeg-utsagn, er med på å beskrive hvor langt noen er villige til å gå for å få tak i mat. Videre forteller utsagnet hvordan det er å oppleve et dødsfall utenom det vanlige, hvordan det blir gjenopplevd til tross for tid, og hvordan frykten forblir. Samuel vitnet til sammen seks dødsfall på reisen sin, alle mennesker han hadde tilbragt mye tid med, og det ville ikke vært unaturlig om Samuel gjenopplever dette i våken eller sovende stund. Likevel, får leseren aldri vite om Samuel tenker mye på dødsfallene han observerer, utenom når det faktisk skjer. Hanens utsagn muliggjør dermed empati både for hanen og for Samuel; det kan ikke være godt å gjenoppleve groteske minner, og kanskje fører det også til frykt om å oppleve samme skjebne.

I Djenebas jeg-utsagn, vises også slike følelser. Djeneba er en av flyktningene Samuel reiste med. Hun er en 23 år gammel kvinne fra Mali, som har reist sammen med sin 1 år gamle sønn. På grunn av lite mat, og dermed lite næringsrik morsmelk, har sønnen blitt syk og fått feber. Redselen for sønnens liv trumfer i dette øyeblikket redselen for å bli sendt tilbake til Afrika: “Vi kan ikke fortsette å bo her. Vi burde melde oss til politiet. Vi kommer til å bli oppdaget her uansett” (Stranger, 2009, s.96). De korte setningene i utsagnet hennes skaper spenning. Sammen med ordvalget påpeker de at Djeneba er urolig, noe som kan påvirke både fortellingen og leseren. Er dette et frempek? Kommer Djeneba til å gi opp på et liv i Europa? Leserens får mulighet til å bli nysgjerrig på hva som kommer til å skje videre med Djeneba og sønnen hennes. Det blir tydelig at det finnes et stort potensial til å vekke følelser i leseren med slike utsagn. Det kan være tøft å høre karakterenes ambivalente følelser til fremtiden, og noen lesere vil synes synd på karakterene. Et annet eksempel på dette, er Ibrahims jeg-utsagn.

Jeg er Ibrahim, gutten fra Benin som ikke overlevde turen over til Gran Canaria, og som ble kastet over bord. Jeg har sunket ned til mørket og stillheten på bunnen av havet. Jeg ligger på ryggen. Innimellom kommer en nysgjerrig fisk og napper i ermet på t-skjorten min. Et garn svever et stykke over meg, og en fiskestim fanges mellom maskene. (Stranger, 2009, s.95-96)

Gjennom sterke beskrivelser skaper Ibrahim et skummelt bilde i leserens hode, og beskriver en situasjon ingen ønsker å befinne seg i. Kan en virkelig tenke og føle selv om en er død, og i

så fall, hva kommer Ibrahim til å oppleve senere? I en ellers virkelighetsnær roman, er et slikt jeg-utsagn fra en død person med på å skape refleksjon i leseren. Det forsterker grusomheten som ligger i en båtflyktnings liv, at det å dø før en ankommer endelig destinasjon som oftest er skjebnen til båtflyktninger, og ifølge statistikk det mest sannsynlige utfallet.

Oppsummering

Som synlig, finnes det et par redsel-, bekymring- og usikkerhetsfølelser også i del II. Stillbildene dannet av jeg-utsagnene kan sies å være billedliggjøring av følelser, og forsterker følelsestilstanden til de ulike karakterene. I tillegg til dette kan mange av utsagnene, slik som de fire overnevnte eksemplene, knyttes til flere av karakterene i boka. Selv om utsagnene representerer hver av de ulike karakterens individuelle følelser og tanker, er det ikke utenkelig at flere av karakterene har kjent på de samme følelsene. Alle de presenterte karakterene i del II har ambivalente følelser til fremtiden, de vet ikke hva som skjer videre. Dette kan knyttes til bokas overskrift, *Barsakh*. Karakterene befinner seg i et mellomstadium: Emilie står fast i tankene, hanen er uten muligheter til å komme seg videre, Djeneba må velge mellom å bli eller å dra, og Ibrahim er både død og levende. Alle karakterene venter på at noe skal skje, og er avhengig av at noe skjer for at de skal komme seg videre fra stadiet de er på, i det tidspunktet utsagnene er fra.

Del III

I fortellingens tredje del, blir det synlige endringer i karakterens følelser og bakgrunnen for dem. Når det kommer til Emilie, starter hun med de samme følelser som hun hadde i del II. Fra tidspunktet hun finner ut at båten Samuel flyktet i er blitt funnet, og helt til fortellingens slutt, er hun redd for hva som kommer til å skje med Samuel. ”Hva i alle dager skulle hun gjøre? Og hva med Samuel? Hva kom til å skje med ham?” (Stranger, 2009, s.99).

Spørsmålsrekken forsterker Emilies urolighet, og gjennom hennes valg av ord blir det synlig for leseren at Emilies redsel-, bekymring- og usikkerhetsfølelser fremdeles er rettet mot Samuel, og ikke mot seg selv.

Etter hvert blir det likevel synlig at Emilie har opplevd situasjonen som slitsom. På s. 99-100 (Stranger, 2009) får leseren bli med inn i en av Emilies drømmer. Hun ser for seg hvordan hun og Samuel blir tatt, og hvordan det på forsiden av en avis ”var et stort bilde av henne i fengsel” (Stranger, 2009, s.100). Emilie begynner å tenke på seg selv, og blir oppmerksom på hva som kan komme til å skje med henne. Ut fra det leseren vet, har ikke Emilie de samme

forutsetningene som Samuel har når det kommer til å tenke konsekvenser knyttet til ulovlighetene de driver med. Til tross for et dårlig forhold til kropp og mat, har Emilie et tilsynelatende godt liv, og har gjerne ikke opplevd fatale konsekvenser i løpet av sin oppvekst. I tillegg til dette, har Emilie kun handlet i beste intensjon, om å hjelpe og redde Samuel og flyktingene. Da det å handle med god intensjon som regel ikke får dårlige konsekvenser, er det ikke sikkert Emilie har sett for seg noen som helst konsekvenser for seg selv, før nå. Nå forstår hun hva hun har tatt del i, at det er ulovlig.

En slik endring finner vi også hos Samuel. Redselen, bekymringen og usikkerheten til Samuel går i denne delen bort fra å være rettet mot seg selv, til å bli rettet mot andre. ”-Blir det ikke for langt å gå inn til byen? Spurte Samuel og strøk forsiktig over det lille hodet til Ousmane” (Stranger, 2009, s.113). I dette sitatet viser Samuel ingen tydelig frykt overfor seg selv og sin egen skjebne. Det er grunn til å tro at Samuel er bedre rustet til å takle en slik situasjon på grunn av tidligere erfaringer. Samtidig er han ikke like redd for seg selv lenger; han har allerede kommet gjennom det verste av reisen sin, og er fremme i Gran Canaria. Kanskje kjenner han seg trygg, og har dermed endelig mulighet til å tenke på andre.

Noe som bekrefter at Samuels behov må bli dekket før han kan tenke på andres velvære, blir synlig gjennom følelsene hans knyttet til kjærlighet og forelskelse. Det er først når primære behov som mat og trygghet er dekket, at et nytt behov kan oppstå; et behov for en sjelevenn. Den lille romansen som starter hos Emilie i del I, fortsetter dermed i del III, hos Samuel. Samuel syntes ”*Det var deilig å være sammen med henne igjen. Holde hånden hennes igjen*” (Stranger, 2009, s.127), da de endelig møttes etter å ha blitt fanget av politiet. Det blir tydelig for leseren at Samuel har savnet Emilie, og de korte setningene påpeker at han kjenner på en form for spenning ved å se og ta på henne igjen. På samme side som dette blir fortalt, får leseren en personschildring av Emilie fortalt fra Samuels øyne; hvordan ”*den lyse luggen falt ned foran ansiktet*” (Stranger, 2009, s.127) hennes, og hvordan ”*leppene hennes skinte, (...) han fikk lyst til å lene seg frem og kysse dem*” (Stranger, 2009, s.128). For mange lesere er en slik kjærlighetsbeskrivelse gjenkjennbar, og et hverdagslig moment som gjør at fortellingen klarer å trekke til seg leseren inn i en ellers ikke-gjenkjennbar fortelling. I tillegg til dette viser sitatene en endring i Samuels følelser, fra romanens del I til del III.

Oppsummering

I del III følger leseren Samuel, Emilie, og noen av de andre flyktingene, sin flukt fra politiet i Gran Canaria. På grunn av fluktmotivet, er det i likhet med del I, også her blitt registrert flest følelser av redsel, bekymring og usikkerhet. Forskjellen mellom disse delene ligger i hvilke av karakterene redselen ligger hos. Mens de i del I tilhører Samuel, tilhører de Emilie i del II. Dette kan henge sammen med at leseren blir fortalt om flukten fra politiet i kapitler fortalt fra Emilies synsvinkel, og ikke fra Samuels. De få kapitlene fortalt i Samuel synsvinkel, får frem at Samuel er blitt i stand til å bry seg om andre, og til å se på Emilie med nye øyne. Det at hans behov er blitt dekket, gjør at følelsesregisteret hans endres. Det forsterkes spesielt i fortellingens siste kapittel, hvor det kommer frem en helt spesiell sinnsstemning: ”*Barsakh. Nå var han her. Nå var det bare å vente*” (Stranger, 2009, s.129). Dette er de siste setningene i fortellingens siste kapittel. Leserens får et hint av at Samuel er rolig, likegyldig, og nesten tilfreds med situasjon. Det er ikke mer han kan gjøre nå, men på dette tidspunktet er han trygg.

4. 4. 2 Hvordan er følelsene formidlet?

Hvordan følelsene er formidlet i de tre delene henger i stor grad med hvilke følelser som blir formidlet, og hvem følelsene tilhører. Først og fremst, blir de aller fleste følelsene til Emilie og Samuel formidlet gjennom indre monolog.

Hadde hun visst at det var avokado i salaten, ville hun aldri bestilt den. Folk aner ikke hvor mye fett det er i avokado, tenkte hun. 19,5 prosent. Mens rå gulrot bare har 0,2 prosent. Det samme har brokkoli. Agurken vinner selvfølgelig ... (Stranger, 2009, s.13)

Gjennom indre monolog forteller sitatet at Emilie har detaljert kunnskap om fettprosenten i grønnsaker, noe som indikerer at hun har et problematisk forhold til mat. Leserens blir kjent med hvordan Emilie tenker, og kan reflektere seg frem til hvilke indre kamper karakteren sliter med. Den overveiende bruken av følelsesformidling gjennom indre monolog gjør at leserens får mulighet til å bli godt kjent med fortellingens karakterer. Selv om leserens ikke får eksplisitt tilgang til Emilie følelser i den gitte situasjonen, kan leserens ane et snev av misnøye. Leserens får mulighet til å leve seg inn i fortellingen med å bruke hva han selv tror han hadde følt i skoene til karakteren. Fortellerens gir altså leserens et godt innblikk i karakterens tanker og følelser, men ikke et fullstendig innblikk. Dette, sammen med at fortellingen er skrevet i

tredjeperson, gjør at det blir opprettholdt en viss distanse mellom leseren og karakterene, og leseren forblir en observatør. Dette gjelder fortellingens første og tredje del, men virkningen av indre monolog i del II, er noe annerledes. Distansen mellom leser og karakter blir mindre da delen er skrevet i førsteperson. Leseren får oppleve situasjonen gjennom karakterenes øyne.

Til tross for del II sin indre monolog som eneste form for følelsesformidling, er følelsene til de mindre sentrale karakterene i boka som oftest uttrykt på andre måter i de to andre delene av fortellingen. "Folk har sluttet å spise. Sluttet å snakke. De står bare og ser på de to ungdommene som løper" (Stranger, 2009, s.12), og "Esowa slo hånden på motoren og skrek *banneord utover havet*" (Stranger, 2009, s.58), er to eksempler på formidling av følelser gjennom adferdsbeskrivelser. Ved å kun presentere de mest observerbare reaksjonene hos karakterene i det gitte tidspunktet, kan de to beskrivende sitatene virke noe reportasje-aktig. Sitatene i seg selv viser kun handling, og utpeker ikke noen spesielle følelser. For at leseren skal kunne se hvilke følelser som kommer frem, som i dette tilfellet kan være redsel og en følelse av å være forvirret/forskrekket, må han skjønne konteksten. Det er mye som kan gjøre at en folkemengde fryser til, og banneord blir brukt både i fine og vonde settinger, men i dette tilfellet fryser folkemengden til da de observerer Emilie og Samuel på sprang fra politiet, og Esowas banning kommer fra å ha funnet ut at de ikke har mer bensin igjen til flyktningbåten. Gjennom forståelse av konteksten får leseren tilgang til følelsene formidlet gjennom adferdsbeskrivelser.

- Ja, men herregud. Skjønner dere ikke at han kommer til å dø uansett? Fortsatte Esowa. -Vi andre her har en sjanse ... Men han?! Det er helt idiotisk! (Stranger, 2009, s.61)

I sitatet over får leseren tilgang til karakterens følelser gjennom dialog. Esowas bruk av utrop og negativt ladde ord forsterker følelsenes synlighet for leseren. Leseren får et innblikk i karakterens sinnstilstand til tross for ingen eksplisitt tilgang til hans indre følelsesliv, slik som han gjerne kunne fått dersom følelsesformidlingen hadde skjedd gjennom indre monolog. Slike følelsesbeskrivelser krever dermed gjerne mer av leseren enn det indre monolog gjør. Dette er gjeldene for både følelser gjennom dialog og adferdsbeskrivelser, og kan knyttes til at fortellingen kun er skrevet fra Emilie og Samuels synvinkel. Med en slik fortellerposisjon

er det umulig for leseren å vite noe om de andre karakterenes indre tanker og følelser, uten å se på deres handling og muntlig kommunikasjon.

For å oppsummere, har de tydeligste følelsene, redsel, bekymring, usikkerhet, forelskelse, håp og sinne, ulike måter å komme frem på. De fem første befinner seg som oftest hos hovedpersonene, og kommer dermed frem gjennom indre monolog. Fortellingens andre karakterer har ikke samme mulighet til å gi leseren tilgang til deres følelsesliv, og de blir dermed formidlet gjennom adferdsbeskrivelser og dialog. Det er handling og ord som avslører følelsene deres. De mindre sentrale karakterenes indre monolog i del II gjør det mulig for leseren å leve seg enda mer inn i deres liv, og forstå hvordan de også blir påvirket av situasjonen. Et annet interessant funn, er hvordan negative følelser som sinne ofte blir formidlet gjennom dialog, mens følelser som redsel, forelskelse og håp, som oftest blir formidlet gjennom adferd og indre monolog. Dette kan henge sammen med at sinte følelser ofte er mer eksplosive og akutt, mens redsel, forelskelse og håp gjerne er noe som bygges over tid, og er vanskeligere å si høyt. I tillegg til dette ble det funnet få sitater som formidlet følelser eksplisitt, noe som er grunnen til at ingen av sitatene i denne delen av analysen inneholder det.

4. 5 Oppsummering av analyse

Med hjelp av flere fortellere, skiftende synsvinkel, adferdsbeskrivelser, dialog og indre monolog, formidler den virkelighetsnære romanen *Barsakh* et spekter av følelser, og gjennom romanens tredeling, blir en følelsesmessig endring synlig hos hovedkarakterene, Emilie og Samuel. Mens måten følelsene blir formidlet på gir et bilde av hvordan følelsesformidling skjer i virkeligheten, ved å vise hvilke følelser en ofte holder for seg selv i tankene, og hvilke som ofte blir synlige for andre mennesker gjennom adferd og dialog, viser hovedkarakterenes følelsesendring et bilde av hvordan menneskers følelser påvirkes av behov, noe som også kan overføres til virkeligheten. Dette kan sies da det blir synlig at ulike følelser opptar karakterene på ulike tidspunkt av historien. I likhet med Emilie og Samuels personlige kontraster, blir det synlig gjennom analysen at det også finnes tydelige kontraster mellom deres følelsesliv. Dette henger trolig i stor grad sammen med hvilke behov som er dekket hos karakterene, og hvilke som trenger å bli dekket. Samtidig kan det virke som at det utløses nye følelser hos karakterene etter hvert som ulike behov blir dekket. For å se på den følelsesmessige endringen, har det blitt laget et behovshierarki (Figur 1), inspirert av Abraham Maslow. Min

variasjon av en behovspyramide viser i likhet med Maslows behovspyramide, hvilke behov som må være dekket før mennesket er i stand til å motivere seg til å få dekket neste behov (Mørch, 2021). Min pyramide er kun knyttet til behovene hovedkarakterene i *Barsakh* streber mot, og inneholder derfor ikke alle de samme behovene som befinner seg i Maslows pyramide. Behovet som befinner seg nederst i figur 1 er det første som må bli dekket, og pyramiden leses derfor nedenfra og opp.



Figur 1: ”Behovspyramide”

Da Samuels båt går i land på Gran Canaria i del I, er han tom for krefter som følger av tung reise, mangel på søvn, mat og vann. Han har ikke fått dekket fysiologiske behov som er nødvendig for at mennesket skal klare å holde seg i live. Han befinner seg nederst i pyramiden som er framstilt i figur 1. I tråd med dette er følelsene hans, frykten, rettet mot seg selv og sine egne livsviktige behov. Etter hvert som Emilie gir Samuel og følget tilgang til mat, drikke, tak over hodet og dermed også en plass å sove, får Samuel motivasjon til å strebe etter det andre steget i figur 1, “sikkerhet og trygghet”. Han velger å ha tillit til Emilie, og gjør det han kan for å holde seg trygg, for å ikke bli tatt. Samtidig starter han å skape gode relasjoner med menneskene omkring seg, Emilie og reisefølget, og dermed oppstår følelser som håp og glede. Gjennom et behov for sosial trygghet, starter Samuel i del III å bry seg om andre, og stemningen rundt Samuel og følget blir noe lettere. Til tross for en fremdeles usikker fremtid i vente, blir Samuel nå i stand til noe som han ikke klarte i del I. Med fysiologiske og sosiale behov dekket, klarer Samuel å åpne øynene opp for Emilie, og oppleve forelskelsesfølelser. Dette er nok også grunnen for at Samuels formidlede følelser i del III kan

beskrives som en tilstand av å være tilfreds og likegyldig, han har nemlig allerede fått dekket en del behov.

I motsetning til Samuel, har Emilie allerede en del behov dekket når fortellingen starter. Hun har tilgang til mat og drikke, trygghet gjennom familien, og ikke bare tak over hodet, men mulighet til å dra på ferie og bo på hotell. Emilie har så mange av behovene i figur 1 dekket, at hun har mulighet til å tenke på hvordan kroppen hennes ser ut, og hvordan andre ser på henne. I motsetning til Samuel som nesten kunne gjort hva som helst for å få tak i mat, velger Emilie å ikke spise. Emilie kan derfor plasseres øverst i behovspyramiden, på jakt etter anerkjennelse. Da alle de andre behovene er dekket, er Emilie allerede i del I i stand til å tenke på andre, noe som er hele grunnen for at hun begir seg på en redningsaksjon om å hjelpe båtflyktingene i land den dagen hun er på løpetur, og hvorfor hun fortsetter å hjelpe dem. Dette er også grunnen til at hun i del I er i stand til å kjenne på forelskelsesfølelser hos Samuel. Etter hvert som Emilie forstår alvoret i det hun driver med, kan det at frykten hennes flyttes over til seg selv knyttes til at hun muligens kjenner på en manglende trygghet og sikkerhetsfølelse. På noen måter faller Emilie ned i behovspyramiden i romanens tredje del. Hennes lettelse av å bli tatt av politiet, av å være i hendene til noen andre, bekrefter dette.

Gjennom å knytte karakterens følelser til behovspyramiden blir karakterens følelsesmessige endring synlig. Mens Emilie sine følelser i del I består av bekymring knyttet til andre, samt forelskelse og følelser knyttet til kropp, består Samuels følelser i samme del av bekymring knyttet til seg selv, samt håp. Del II er det vanskeligere å knytte til behovspyramiden, da karakterene befinner seg i en følelsestilstand knyttet til ambivalens. I del III har Emilies følelser gått over til å bestå av bekymring knyttet til seg selv, forelskelse og lettelse, mens Samuels gått over til bekymring knyttet til andre, forelskelse og tilfredshet.

5. 0 Didaktiske implikasjoner

Gjennom analysen av *Barsakh* blir det synlig at romanen har flere aspekter som gjør det interessant å bruke romanen i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. Først og fremst er det viktig å huske at leserens posisjon og innstilling vil bestemme verkets muligheter (Rosenblatt, 2005, s.10). Det kan virke som at lesing av *Barsakh* gjennom en hovedsakelig efferent leseposisjon kan skape mulighet for kunnskap om, og diskusjon rundt, sjangerkonvensjoner på grunn av den virkelighetsnære romanens fantastiske elementer, dens uvanlige komposisjon og den vekslende fortellerstemmen og synsvinkelen. Med samme leseposisjon kan romanens tema gi elevene kunnskap om flyktningproblematikk, spiseforstyrrelser og “vanlig” ungdomsproblematikk som vennskap og tilhørighet. Ikke minst kan arbeid med romanen fungere som en inngang til arbeid med å formidle mer generell kunnskap om slik problematikk, for eksempel gjennom tverrfaglig arbeid. Videre vil en hovedsakelig estetisk leseposisjon skape engasjement på grunn av innlevelse, spenning og empati, samt følelser som håp og sinne knyttet til hovedkarakterenes utfordringer og skjebne. Dette vil jeg komme nærmere inn på i oppgavens diskusjon.

De formidlede følelsene og den synlige følelsesmessige endringen hos karakterene i *Barsakh* skaper store muligheter for estetisk litteraturarbeid i skolen. Det elevene kjenner på, føler, tenker og assosierer med teksten mens de leser med en hovedsakelig estetisk leseposisjon, kan være til stor hjelp når formålet er å forstå karakterenes følelsesliv. En måte å gjennomføre et estetisk litteraturarbeid, er gjennom dramatisering i grupper. En slik læringsform vil skape variasjon i litteraturarbeidet, og gjennom dramatisering av ulike følelsesladde hendelser og situasjoner, blir det mulig for elevene å få en større forståelse for hvorfor karakterene handler som de gjør, og hvilke tanker, følelser og behov som ligger til grunn. Jeg skal nå skissere et mulig litteraturdidaktisk undervisningsopplegg med bruk av *Barsakh*, hvor behovshierarkiet i figur 1 blir brukt.

For å jobbe med *Barsakh* på best mulig måte, foreslår jeg at romanen leses av alle elevene, sammen med lærer, i klasserommet. Det at alle leser samme bok muliggjør diskusjon, og at elevene kan lese mellom linjene sammen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s.95). På grunn av *Barsakhs* store potensiale og mange elementer, vil det i en gjennomlesning av romanen være naturlig med lesestopp. Det kan være hensiktsmessig med lesestopp etter flere av kapitlene, men for å understreke følelsene som opptar hovedkarakterene, Emilie og Samuel,

bør lesestoppene bli satt etter kapitler som i stor grad viser følelsesladde hendelser. Mine forslag til lesestopp med formål om å se på følelser og hvordan disse henger sammen med ulike behov, er etter kapittel 11, etter kapittel 19 og etter kapittel 22 (romanens siste kapittel). Disse kapitlene er valgt med figur 1 i bakhodet, og forteller hendelser som representerer ulike følelsestilstander som kan knyttes til hver av de tre nederste behovene i figur 1.

Utdrag nr.1: Kapittel 11 – Behovet om mat, drikke og søvn

For å representere det fysiologiske behovet til Samuel, finnes det i kapittel 11 flere båtscener som kan brukes. Kapittel 11 beskriver og oppsummerer hva som skjer fra båtreisens første dag, til båtreisens 24 og siste dag. Dermed er det her muligheter for å gi hver av gruppene et utdrag fra forskjellige dager, og la de dramatisere det slik de tolker det. Et utdrag som kan gis til en av gruppene, er båtscenen fra båtreisens 16.ende dag, s.60. Her blir det uttrykt gjennom indre monolog og adferdsbeskrivelser hvor sulten Samuel er, da han i et øyeblikk tenkte at de burde spist en av flyktningene som døde om bord. Et annet utdrag kan tas fra båtreisens 18.ende dag, s.61-s.62, som i stor grad består av dialog og adferdsbeskrivelser. Her oppstår det krangling over vannet flyktningene har på deling. Gjennom disse utdragene blir det synlig hvordan flere av flyktningene kun klarer å tenke på seg selv og sine egne behov. Dramatisering av slike scener kan gi elevene en større forståelse av hvordan det er å være så desperat at en nærmest er i stand til å gjøre hva som helst for å få dekket fysiologiske behov.

Utdrag nr.2: Kapittel 19 - Behovet om sikkerhet og trygget

Behovet om sikkerhet og trygghet kan komme frem gjennom dramatisering av en scene på s.111-113, fra fiskerens hus. På grunn av advaring fra Emilie om at politiet kanskje er på vei, blir det samtaler blant flyktningene om at de må dra videre for å ikke bli tatt. Utdraget består derfor både av dialog og adferdsbeskrivelser, samt Emilies indre monolog. I utdraget viser Samuel omsorg ovenfor barnet til en av flyktningene han reiste med, og barnets mor klarer å sette barnets liv over sitt eget. Hun er villig til å bli plassert på flyktningmottak og mest sannsynlig sendt hjem, så lenge barnet får medisiner. Dette er et godt eksempel på hvordan flyktningene først er i stand til å bry seg om hverandre etter at de har fått mat, søvn og tak over hodet.

Utdrag nr.3: Kapittel 22 - Behovet om tilhørighet og kjærlighet

Behovet for tilhørighet og kjærlighet kan knyttes til romanens siste kapittel. Fra midten av s.126, til og med s.129, beskrives det en scene som viser forelskelsen mellom Emilie og

Samuel. Samuel beskriver gjennom indre monolog hvordan Emilie ser ut i hans øyne, og uten å si at han er forelsket, blir det tydelig at han ønsker noe mer enn et vennskap med Emilie. Til tross for noe dialog og adferdsbeskrivelser, er det derfor i dette utraget en stor del indre monolog. Samuel er på dette tidspunktet plassert i et flyktningmottak, og på noen måter virker han tilfreds med det. Han er undrende og ventende på hva som skal skje videre. Det kan virke som han føler seg tryggere. I flyktningmottaket er de fysiologiske behovene dekket, samtidig som behovet for trygghet og sikkerhet blir dekket av vaktene på mottaket og noen av flyktningene fra båtreisen som han har dannet vennskap og relasjoner med. Dramatisering av denne scenen vil gjøre det tydelig for elevene at Samuel endelig er i stand til å kjenne på forelskelse, og kanskje også gi en større forståelse for hvorfor hans indre monolog uttrykker at han er tilfreds.

Etter hvert som elevene har lest ferdig de foreslåtte kapitlene, arrangerer læreren lesestopp. Elevene deles inn i grupper og får tildelt de nevnte utdragene i form av papir. I grupper får elevene beskjed om at tekstutdragene skal dramatiseres. På grunn av utdragenes allerede eksisterende dialog og adferdsbeskrivelser, er det mye som ligger klart for at elevene skal kunne utspille det som skjer. Elevene må likevel gjennom planlegging av fremføring og rolletildeling tolke utdraget, og sette seg inn i karakterens tidligere opplevelser. Gjennom tolkning av utdrag finner de ut av hvordan utdraget skal forstås, og hvordan de skal spille historien (Sæbø, 2016, s.29). På grunn av utdragenes indre monolog, må elevene videre finne ut hvordan de skal formidle følelsene som skjer gjennom denne typen formidling. Det vil derfor være hensiktsmessig å la elevene improvisere, gjerne med å legge til dialog og/eller adferd. Et annet forslag kan være å be noen av elevene i gruppene innta roller som fortellerstemmer, eller at de får mulighet til å bruke musikk og sang i fremføringen, og på denne måten få frem karakterenes følelser. I dramatiseringen av utdragene fra fiskerens hus i kapittel 19, og Emilie og Samuels siste møte i kapittel 22, vil det også være mulig å be elevene spille videre, og utspille det de tror kommer til å skje etterpå. I tillegg til å skape refleksjon, kan dette være med på å skape engasjement og større innlevelse i historiens neste kapitler. Uten kjennskap om hva som kommer til å skje videre, etter hvert lesestopp, vil det være lettere å fokusere på hva karakterene føler det tidspunktet utdraget er tatt fra, da de ikke blir farget av sluttresultatene. Det vil for eksempel være enklere å kjenne på Samuels frykt uten å vite om det ordner seg.

Da de tre nevnte hendelsene representerer tre ulike følelsestilstander som lett kan knyttes til tre ulike behov i behovshierarkiet i figur 1, vil dramatiseringen av disse hendelsene synliggjøre endringen i karakterens følelsestilstand, og skape grunnlag for diskusjon og refleksjon rundt følelser, behov og adferd i etterkant av hvert lesestopps dramatisering, og til slutt, etter gjennomlesning av hele romanen. Gjennom en framstilling av fellesmenneskelig følelsesutvikling i et behovshierarki, blir det allmenne med karakterens følelser synlig. Det betyr at et undervisningsopplegg med formål om å se på følelser knyttet til behov, kan gjøre det enklere for ungdommene å forstå karakterene i *Barsakh*. Nussbaum (2016, s.25) skriver at elementer som religion, kjønn, hudfarge og nasjonalitet former menneskets tanker og blikk på verden. Dersom disse elementene er ulike mellom leseren og karakterene, kan det bli vanskelig å forstå dem. Behovshierarkiet er dermed med på å konkretisere likhetene mellom ungdomsleseren og karakterene, og hvordan alle mennesker føler og oppfører seg etter hvilke behov som trengs å bli dekket. Det gir et bilde av virkeligheten.

På grunn av den personlige nærheten og innlevelsen som oppstår gjennom rollearbeidet og fremføringene, kan elevenes engasjement bli stimulert (Sæbø, 2016, s.128). I tillegg vil dramatisering av utdrag fra *Barsakh* gi elevene mulighet til å være undrende og utforskende, og ifølge Sæbø (2016, s.47) åpner slikt arbeid opp for at elevene kan skape mening i egen læreprosess. Det står i tråd med styringsdokumentenes ønske om at elevene skal få mulighet til å utforske litteratur, og bekrefter at en slik læringsform er hensiktsmessig å bruke i norskfagets litteraturundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

6. 0 Diskusjon

I dette kapittelet vil funnene fra analysen drøftes i lys av det teoretiske grunnlaget nevnt i teorikapittelet, med formål om å svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan estetisk lesing av Barsakh, med hensyn til karakterenes følelser, være med på å utvikle ungdomsskoleelevers narrative forestillingsevne og mentaliseringsevne?* På grunn av analysens mange funn vil det bli sett på hvordan litteraturundervisningens arbeidsmåter vil påvirke ungdomsleserens mulighet til å bruke mentaliseringsevnen i arbeid med et verk, og om *Barsakh* inneholder elementer som kan føre til utvikling av den narrative forestillingsevnen.

6. 1 Et kontinuum

Som nevnt tidligere, finnes det ulike innganger til litteraturarbeidet, samt ulike leseposisjoner. Dette forteller både tidligere forskning om erfaringsbaserte og analytiske innganger gjort av Rødnes (2014), samt teori om estetisk og efferent lesing av Rosenblatt (2005). Mens de erfaringsbaserte inngangene kan ses i sammenheng med estetisk lesing, kan de analytiske inngangene ses i sammenheng med efferent lesing. Altså kan det tenkes at en erfaringsbasert inngang til litteratur kan legge til rette for estetisk lesing, mens en analytisk inngang til litteratur kan legge til rette for efferent lesing. Førstnevnte åpner opp for tolkning og refleksjon, og sistnevnte åpner opp for arbeid knyttet til sjanger, virkemidler og litteraturhistorisk tilknytning (Rosenblatt, 2005; Rødnes, 2014). Selv om dette kan ligne på to forskjellige posisjoner knyttet til litteraturarbeid, påpeker Rødnes (2014) at begge inngangene har en klar plass i klasserommet, og Rosenblatt (2005, s.12) at de to leseposisjonene inngår i et kontinuum. Av den grunn kan det virke som at det ikke vil være hensiktsmessig å basere et litteraturarbeid på bakgrunn av kun en av de to inngangene/posisjonene. Dette står i tråd med styringsdokumentenes krav om at elevene i norskfaget både skal trenes i skrivetrening og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samtidig blir det synlig gjennom tidligere forskning gjort av Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s, 95), at rom og tid til tolkning og refleksjon ofte ikke blir lagt til rette for i litteraturarbeidet på ungdomstrinnet. De ser at litteraturen som oftest blir brukt som eksempler knyttet til skrivetrening, eller som formidling av litteraturhistorie (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s.95). Det kan altså se ut som at lærerne i disse klassene i hovedsak bruker analytiske innganger til litteraturarbeidet, og legger til rette for at elevene skal innta en

efferent leseposisjon. Kun bruk av slik form for litteraturarbeid vil ifølge Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s.96) ikke gi mulighet til utvikling av elevenes egne forståelser og tolkninger, og med tanke på Rødnes (2014) og Roseblatts (2005) teorier om innganger og posisjoner, trolig ikke gi elevene en fullverdig litteraturundervisning. Dersom en ser Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sine funn opp mot norskplanens kjerneelementer og kompetansemål som forteller at elevene i tillegg til å analysere litteratur, skal tolke og reflektere rundt den, kan det også virke som at norskundervisningen i disse klasserommene er noe mangelfull (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette forsterkes ved at Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) på bakgrunn av sine funn etterspør andre måter å bruke litteraturen i norskundervisningen på. Dette poengterer viktigheten av å bruke både analytiske og erfaringsbaserte innganger til litteraturarbeidet, og å legge til rette for at elevene kan posisjonere seg som både estetiske og efferente lesere. Nettopp på grunn av dette, vil jeg nå gå nærmere inn på hvorfor lesing av *Barsakh* ikke vil være fullkommen uten både elementer av estetisk og efferent litteraturarbeid, dersom målet er utvikling av ungdomsskoleelevenes mentaliseringsevne og narrativ forestillingsevne.

6. 2 Litteraturundervisningens muligheter

Når elevene leser et verk estetisk, bruker de seg selv. Estetisk lesing av *Barsakh* vil gjøre at følelser, tanker og innlevelse vekkes til live i ungsomleseren, og skyldes verkets karakterer og spenningen som oppstår i scenene fra båtreisen og i fiskerens hus (Roseblatt, 2005, s.11). Disse opplevelsene skaper rom for tolkning, og ikke minst rom for at ungdomsleseren bruker mentaliseringsevnen sin. Det er ifølge Zunshine (2006, s.22) nemlig lite som skal til før leseren tilskriver sitt eget sinn til de fiktive karakterene i et verk, på grunn av sin iboende evne til å mentalisere. Ved å bruke seg selv og egne følelsesbaserte erfaringer, prøver leseren å forstå hva det er som gjør at karakterene oppfører seg som de gjør, altså hvilke følelser, tanker og ønsker som ligger til grunn for adferden. Denne evnen er derfor nødt til å bli brukt når det ikke blir formidlet eksplisitt hvilke følelser som ligger til grunn for karakterenes adferd, noe som sett i analysen er tilfellet i *Barsakh*. Til tross for at det har blitt registrert en stor mengde følelsesformidling gjennom indre monolog, kreves det trolig en oppmerksomhet på det affektive aspektet med teksten for at ungdomsleseren skal forstå at den indre monologen faktisk formidler følelser. Det samme gjelder følelsesformidlingen som skjer gjennom adferdsbeskrivelser og dialog, kanskje til og med i enda større grad enn følelsesformidlingen gjennom indre monolog. Oppmerksomheten vil trolig legge til rette for at leseren kan bruke

sine egne erfaringer. Det er ifølge Zunshine (2006, s.4) denne bruken av egne erfaringer som gjør at elevene vet, og lærer mer om, at adferd og kroppsspråk reflekterer en karakters sinnstilstand. Dette betyr at lesing av et skjønnlitterært verk som *Barsakh* kan føre til større forståelse av hvordan følelser ser ut, altså hvilken adferd, både i form av handling og dialog, som styres av hvilke mentale tilstander. Dette kan overføres til samhandlingen i den virkelige verden. For eksempel vil det at karakterenes følelser knyttet til frykt, bekymring, håp og forelskelse som oftest blir formidlet gjennom indre monolog, gi et bilde av at slike følelser ofte er noe mennesket holder for seg selv. Samtidig viser Esowas eksplosivitet på båten at sinne ofte kommer gjennom muntlig dialog, i tillegg til at sinne ofte kan komme av frykt.

Ikke bare gjennom estetisk lesing vil ungdomsleseren få en forståelse av hvordan følelser ser ut, men også gjennom den estetiske læringsformen drama. Gjennom å dramatisere karakterene i *Barsakh*, vil elevene få mulighet til å late som de er karakterene, identifisere seg med dem (Sæbø, 2016, s.24), og gjennom observasjon av andres dramatisering, får de se hvordan andre mener ulike følelser ser ut. Sæbø (2016, s.73) forteller at dramatisering i litteraturarbeidet muliggjør stimulering og utvikling av elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse, noe som trolig kan ses i tråd med at deres mentaliseringsevne blir brukt gjennom estetiske læringsformer, som diskutert i forrige avsnitt. Trolig vil observasjon av hverandres dramatisering av utdrag fra *Barsakh* også være med på å engasjere elevenes mentalisering. Zunshine (2006, s.23) forteller nemlig at observering av teaterforestillinger krever noe helt annet av menneskets mentaliseringsevne enn det lesing av en roman gjør. *Barsakhs* overveiende bruk av indre monolog, kan gjøre det lettere for elevene å forstå hvorfor karakterene handler som de gjør, da de får et innblikk i karakterens hode. Dette er fordi den indre monolog ikke bare formidler følelser, men også tanker. Men gjennom observering av dramatisering er elevene nødt til å konstruere mentale tilstander kun basert på det de observerer (Zunshine, 2006, s.23). Med mindre gruppene gir en eller flere av elevene mulighet til å være en fortellerstemme, til å fortelle hva karakterene tenker, før de som spiller karakterene handler, vil ikke elevene som observerer dramatiseringen få tilgang til karakterenes hode. Dette presiserer at de observerende elevene må bruke deres evne til å mentalisere for å forstå hvorfor "skuespillerne" gjør og sier som de gjør. På en annen side kan det kanskje hevdes at da alle elevene på forhånd av observasjon av dramatiseringen har lest de utvalgte utdragene som dramatiseres, at mentaliseringsevnen ikke blir stimulert, da den tilsynelatende ikke trengs. Samtidig er et av Zunshines (2006, s.4) viktige poeng at tolkning av adferd også kan skje ubevisst. Det vil også være umulig å hevde at gruppens

dramatisering vil bli identiske, på bakgrunn av ulike valg, tolkninger og refleksjoner gjennom planleggingen. Dette betyr at elevene gjennom observasjon vil se en variasjon av hvordan følelser blir formidlet. Kanskje vil elevene bruke forskjellige ansiktsuttrykk, eller legge til ulik dialog eller handling som ikke allerede er eksisterende i utdragene. Det vil derfor trolig være mulig å hevde at observasjon av allerede leste utdrag, også vil kreve at elevene kobler observerbar handling til følelser, ser de spilte karakterenes skjulte tanker og følelser, og bruker mentaliseringsevnen sin.

Det blir gjennom dette synlig at estetisk lesing og arbeidsmetoder har mye å si når det kommer til elevenes mulighet til å forstå verkets karakterer. Gjennom dramatiseringen blir det mulig å opprettholde samspillet mellom verk og leser, noe som er viktig for at leseren skal oppnå en forståelse av verket (Sæbø, 2016, s.127). Samspillet og nærheten som oppstår mellom ungdomsleseren og karakterene når elevene bruker egne erfaringer og dramatisering, er derfor veldig viktig for at de skal få en forståelse av karakterene. På en annen side forteller Nussbaum (2016, s.11) at det også er viktig med en form for distanse når formålet er å forstå den andre. Gjennom kun estetisk lesing og arbeidsmåter kan ungdomsleseren risikere å leve seg inn, og identifisere seg så mye med hovedkarakterene i verket, at han ikke klarer å tenke kritisk rundt karakterenes handlinger og holdninger. I *Barsakh* kan dette bety å ikke se alvorlighetsgraden av det Emilie og Samuel holder på med; at leseren ikke forstår at det å oppholde seg i noen andres hus, uten samtykke, og å reise til et land uten oppholdstillatelse, er ulovlig. Dette vil gjøre det vanskelig å se karakterene for dem de er, noe en form for distanse kan være med på å gjøre (Nussbaum, 2016, s.11).

På grunn av Nussbaums (2016, s.11) påstand om nødvendigheten av en distanse for å forstå ”den andre”, virker det som at det dermed også vil være hensiktsmessig å gi elevene mulighet til å posisjonere seg som efferente lesere. Dette kan for eksempel dreie seg om å lese med formål om å hente ut informasjon om hvordan ulike følelser blir formidlet, hvilke følelser som blir formidlet, og hvilke behov de forskjellige karakterene har. Ikke minst vil det dreie seg å se på romanens sjangertrekk, komposisjon og overskrift – elementer som i *Barsakh* har ulike formål og virkning på resten av teksten, og som kanskje skiller seg fra litteratur ungdommene er vant med fra før. Dette gjelder den vekslende synsvinkelen mellom Emilie og Samuel, mengden tilbakeblikk fra Samuels reise, romanens tredeling, og ikke minst overskriftens betydning som en metafor for karakterens liv. På grunn av et fokus på sluttresultat gjennom efferent lesing, kan det virke som at en slik leseposisjon kan muliggjøre, og opprettholde, en

større grad for distanse mellom lesere og karakterer. Dette kan sies på bakgrunn av at en slik leseposisjon i stedet for å leve seg inn i teksten, er oppmerksom på det som skal hentes ut av teksten (Rosenblatt, 2005, s.11-12).

Til tross for at slikt arbeid med litteratur vil skape en nødvendig distanse mellom lesere og karakterer, bør kanskje undervisningen legge til rette for at elevene får mulighet til å posisjonere seg som begge typene lesere dersom formålet er å gi elevene innsikt i, og forståelse av, karakterene, i tillegg til å stimulere deres mentaliseringsevne. Et forenklet eksempel på å integrere begge lesemåtene, kan være å la elevene først lese og nyte en fullstendig gjennomlesning av *Barsakh*, slik at mentaliseringsevnen stimuleres gjennom en estetisk leseposisjon, og deretter gi dem oppgaver i å lese ulike utdrag med formål om å se på litterære virkemidler, for å ivareta den nødvendige distansen som de får gjennom en efferent leseposisjon. Imidlertid vet vi på grunn av Rosenblatts (2005, s.12) teorier, at det er leserens holdninger og oppmerksomhet som bestemmer leserens leseposisjon. Først og fremst kan dette bety at elevene ikke nødvendigvis vil klare å lese romanen med en hovedsakelig estetisk leseposisjon i gjennomlesningen. For det andre forsterker dette hennes kontinuum, som påpeker at leseren uansett vil benytte seg av begge posisjonene, i ulik grad, i løpet av lesingen (Rosenblatt, 2005, s.12). Elevene som engasjeres av historien vil på grunn av kontinuumet i større grad innta en estetisk leseposisjon i gjennomlesningen, og få en innsikt i og forståelse av karakterens følelser, men for de som ikke blir like engasjerte i romanens historie, vil det være vanskelig å sitte igjen med det samme "sluttresultatet" og forståelse som det som elevene som ble engasjerte fikk. Et forslag kan derfor være å gi elevene beskjed på forhånd at verket skal leses med formål om å se på følelser, behov og følelsesformidling. Da vil også de mindre engasjerte elevene, til tross for mindre forståelse, i hvert fall få en innsikt og kunnskap om karakterens følelser. Dette vil imidlertid kanskje ikke stimulere deres evne til å mentalisere i like stor grad, da de egentlig ikke trenger å bruke seg selv og egne erfaringer for å hente informasjon om følelsene til karakterene.

Zunshine (2006, s.17) forteller nemlig at ens mulighet for glede og engasjement av fiksjon, i stor grad er knyttet til bruk av mentaliseringsevnen, at en tilegner karakterene ulike sinnstilstander. Det virker dermed som at stimulering av mentaliseringsevnen kan knyttes til engasjement. Her kommer dramatiseringen inn i bildet, og hvorfor det er viktig å lage rom for at elevene får posisjonere seg som begge typer lesere. Elevene kan trenge drahjelp og motivasjon, og gjennom planlegging og gjennomføring av dramatisering av utdrag, er elevene

nødt til å tolke og bruke seg selv i samarbeid i grupper for å forstå karakterens adferd og følelser (Sæbø, 2016). Dette påpeker viktigheten av å bruke flere innganger til litteraturarbeidet med skjønnlitteratur, slik som Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) etterspør.

6.3 Det litterære verkets muligheter

Som vi ser er det tydelig at litteraturundervisningen gjennomførelse kan ha noe å si for om ungdomsleserens mentaliseringsevnen blir tatt i bruk eller ikke i arbeidet med et skjønnlitterært verk, men når det kommer til den narrative forestillingsevnen, har også det litterære verket i seg selv også noe å si. For at litteraturundervisningen skal fremme den medlidenheten og forståelsen som vi ønsker at menneskene i samfunnet skal inneha, mener Nussbaum (2016, s.43) at det må bli brukt litteratur som gir en stemme til grupper i samfunnet som trenger å bli forstått og hørt. Også i styringsdokumentene finnes det noen krav til litteraturen, nemlig at litteraturen skal gi elevene innsikt i det mangfoldige Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Nussbaum (2016, s.43) foreslår for eksempel verk som gir innsikt i medlemmer av andre kulturer og etniske minoriteter. På grunn av at *Barsakh* kan gi ungdomsleseren innsikt i både en etnisk norsk ungdom og en ghanesisk ungdom sine liv og utfordringer, kan det virke som at dette kravet blir oppfylt dersom romanen blir brukt i litteraturundervisningen. Det vil i hvert fall oppfylle norskfagets føringer om at elevene skal møte litteratur som fremstiller unges livssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.9). På en annen side, vil romanen kun gi innsikt i disse to ungdommene, ikke i ungdommer som er en del av andre kulturer og minoriteter. I tillegg til dette representerer de kontrastfulle karakterene sterke motsetninger, en karakter som er tilsynelatende privilegert og rik, og en karakter som er flyktning og fattig. I det norske klasserom vil majoriteten kanskje ikke passe inn i noen av disse ”båsene”, og det faktum at Samuel aldri en gang har vært i Norge, svekker dens evne til å gi innsikt i Norges mangfold.

Det kan likevel tenkes at *Barsakhs* karakterer kan skape en større innsikt i det norske klasserommets mangfold. Til tross for ulikheter, vil karakterene muligens ha noenlunde lik bakgrunn som i hvert fall noen av ungdommene i det norske klasserommet; ungdom som har reist til Gran Canaria, eller som har spiseforstyrrelser, og ungdom som en gang har vært flyktning. Kontrastene og likhetene som befinner seg i *Barsakh* kan skape refleksjon rundt kontraster og likheter blant ungdommene i Norge. I tillegg til dette vil det muliggjøre refleksjon og diskusjon rundt hvilke problemer som opptar mennesker i det mangfoldige

Norge, og hvorfor menneskene oppfører seg som de gjør. På grunn av dette mener også Nussbaum (2016, s.25) at litteraturen kan gi elevene en forståelse av at de deler mange av sine problemer, følelser og muligheter med mennesker helt ulike seg selv. Dette vil trolig være veldig relevant for elever i ungdomsskolen, som omgås konflikter og intriger knyttet til utseende, prestasjoner, relasjoner og tilhørighet. Det vil være nyttig for dem å se en sak fra flere sider, og hvordan adferd styres av følelser knyttet til behovsdekning, noe som nevnt i oppgavens ”didaktiske implikasjoner” er mulig gjennom estetisk arbeid med *Barsakh*. Det finnes altså tilsynelatende muligheter for at arbeid med romanen kan åpne opp for refleksjon blant elevene rundt mennesker som både er like og mindre like seg selv, samt åpne opp for forståelse om at alle mennesker har likheter til tross for annerledeshet. Det er blant annet dette som gjør at Nussbaum (2016, s.25) mener at litteraturen kan bidra til at mennesker blir gode medborgere. Samtidig forteller hun at det ikke bare er verkets elementer som kan føre til gode medborgere. For at menneskene skal utvikle en narrativ forestillingsevne, må de dyrke sin innlevingssevne (Nussbaum, 2016, s.25).

Gjennom å leve seg inn i historier og karakterer, og forestille seg hvordan de har det, kan litteraturen utvikle leserens evne til etisk tenkning og empati (Nussbaum, 2016, s.34). Når det kommer til etisk tenkning, kan refleksjon rundt hvordan flyktninger blir behandlet trolig skape engasjement hos elevene til å ønske å gjøre en forskjell. Samtidig kan det utfordre leseren til å tenke på sosiale og psykologiske konflikter på nye måter, og skape refleksjon rundt hva som er riktig og rettferdig handling (Nussbaum, 2016, s.7; Nussbaum, 2016, s.20). Dette innebærer dog en distanse til karakterene og handling, slik som nevnt tidligere. Når det kommer til leserens mulighet til å oppleve empati, forteller Keen (2010, s.72) at elementer som tidsperiode, setting og sjanger kan ha noe å si. På en side, kan dette bety at *Barsakh*s historie om en flyktnings reise kan bli alt for fjern for norske ungdommer som ikke har opplevd lignende. På en annen side, forteller *Barsakh* en samtidsrelevant historie, og kanskje har ungdommene allerede en iboende empati for flyktingene som ankommer Norge fra Ukraina. Dette kan styrke ungdomsleserens mulighet til å oppleve empati for karakterene i *Barsakh*, hvor en av dem er en flyktning. Samtidig er *Barsakh* som sett i analysen, også en ungdomsroman, og som Keen (2010, s.69) påstår, pleier mennesker som oftest å oppleve empati for mennesker som er like dem selv. Til tross for mulige ulikheter mellom leserne og karakterene, som nevnt i tidligere avsnitt, er både Emilie og Samuel ungdommer, akkurat slik som elevene i ungdomsskolen. Dette styrker også *Barsakh*s mulighet til å vekke empati hos

ungdomsleseren. Keen (2010, s.72) forteller nemlig at karakteridentifikasjon er det mest kjente elementet i narrativ fiksjon som kan knyttes til empati.

På grunn av *Barsakhs* store mengder følelsesformidling, hevdes det i analysen at det flere ganger i løpet av historien skapes rom for karakteridentifikasjon hos leseren. Dette er fordi leseren gjentatte ganger blir vitne til gjenkjennbare følelser som bekymring, frykt, håp og forelskelse, både gjennom indre monolog, adferdsbeskrivelser og dialog. Det at følelsene er gjenkjennbare for leseren, betyr at det finnes en likhet mellom leseren og karakteren, og likhet antas å fremme identifikasjon (Keen, 2010, s.74). Dette tilsier at ungdomsleseren som ikke finner andre likheter mellom karakterene og seg selv, trolig kan oppleve identifikasjon på grunn av de gjenkjennbare følelsene. Samtidig er det ifølge Keen (2010, s.70) fullt mulig å oppleve karakteridentifikasjon, til tross for manglende likheter, på grunn av menneskets evne til å oppleve empati. I den forbindelse kan det være relevant å trekke frem *Barsakhs* store mengde følelsesformidling av redsel, frykt og usikkerhet.

For Nussbaum (2016, s.32) innebærer nemlig empati blant annet en forståelse av at et annet menneske har opplevd mye smerte, noe som det i analysen blir tydelig at en del av karakterene i *Barsakh* har gjort. Dessuten sier Keen (2010, s.70) at det som regel er karakterens negative følelser som fremkaller empati hos leseren. På en annen side innebærer empati for Nussbaum (2016, s.32) også en forståelse av at et menneske har vært utsatt for en ulykke, som det mer eller mindre har vært uskyldig i. På bakgrunn av dette vil det være relevant å diskutere hvor vidt Samuel er skyldig i den uretten han opplever. På den ene siden har Samuel selv valgt å flykte fra Ghana til Europa, og gjemme seg fra Gran Canarias politi i fiskerens hus. På den andre siden er det ikke Samuels feil at hjemlandet ikke kunne gi han den tryggheten og økonomiske sikkerheten som han trenger. Dette betyr at det finnes muligheter for ungdomsleseren å oppleve empati for Samuel, men at det kriminelle/ulovlige aspektet med handlingene hans, trolig kan svekke leserens grad av empati. Likevel betyr ikke dette at *Barsakhs* mulighet til å utvikle ungdommenes narrative forestillingsevne blir svekket; vi trenger nemlig at ungdomsleseren forstår hvilken medlidenhet som vil være rasjonelt å føle for Samuel, og for å få til dette påpeker Nussbaum (2016, s.191) at leseren må delta empatisk i teksten, samtidig som han vurderer situasjonen kritisk.

Som sett til nå, finnes det trolig i litteratur som *Barsakh*, elementer som kan muliggjøre utvikling hos ungdomsleseren, men om dette er et faktum eller ei, er ikke sikkert. Den

narrative forestillingsevnen dyrkes gjennom skjønnlitteraturen, og som sett tidligere stimuleres også leserens evne til å mentalisere, dersom det skjer gjennom riktig undervisningsmetode. Dette kan hevdes på bakgrunn av Nussbaums (2016, s.11) påstand om at litteraturen gir håp og muligheter for utvikling og endring knyttet til solidaritet og omsorg, og Zunshines (2006, s.4) påstand om at leserens tendens til å forstå at tolkning av adferd reflekterer en karakters sinnstilstand, noe som forsterkes for hver gang han leser fiksjon. I følge Nussbaum (2016) og Zunshine (2006) sine påstander vil det derfor være mulig å anta at lesingen av skjønnlitteratur som *Barsakh* vil føre til en grad av utvikling, og gjerne da til det bedre. For Nussbaum (2016, s.25) virker nemlig lesing og arbeid med litteratur å være essensielt for menneskets evne til å forstå og få en innsikt i andre menneskers liv. Zunshine (2006, s.35) er imidlertid noe usikker, da hun mener det finnes for lite teori om kognitiv informasjonsbehandling til å kunne si at fiksjonslesing gjør leseren til en bedre tankeleser.

En som er enda mer usikker, er Keen (2010; 2007), som til og med stiller seg kritisk til utvikling gjennom skjønnlitteratur. På den ene siden ser hun mulighetene litteraturen har til å gi leserne opplevelser av empati, og at bruk av empati i sosiale sammenhenger vil bidra til menneskets overlevelse Keen (2010, s.67). På den andre siden ser hun at det ikke finnes teori som sier at romanlesing kan spille en rolle i leserens prososiale utvikling, og at sosiale goder ikke nødvendigvis vil komme gjennom empatisk lesing (Keen, 2010, s.69; Keen, 2007, s.65). Altså finnes det i følge henne ingen bevis på at lesing av en roman som *Barsakh* vil føre til holdningsendring hos ungdomsskoleelevene, og heller ikke gjøre de til bedre mennesker. Dersom Nussbaum (2016) har rett, og Zunshine (2006) og Keen (2010; 2007) tar feil, vil det være relevant å spørre seg selv hvorfor ikke samfunnet er plettfritt. Hvorfor har ikke alle menneskene i Norge, med fullført grunnskoleutdanning hvor lesing og utforskning av skjønnlitteratur har en sentral plass, blitt til superbra medborgere, med en utrolig stor evne til å oppleve empati? For å strekke det enda lenger, vil det være mulig å stille spørsmål til hvorfor det i hele tatt finnes mennesker som sliter med å se andres sinnstilstander gjennom adferd, slik som mennesker på autisme-spekteret. Dersom det er riktig at skjønnlitteraturen kan bidra til sosiale goder, burde lesing av *Barsakh*, med fokus på karakterens følelser, dermed føre til økt forståelse og empati for flyktninger, og bidra til et bedre samfunn. Det vil i så tilfelle være utrolig relevant å oppdage de ulike narrative teknikkene som gjør dette mulig, og verdsette de, slik som Keen (2007, s.x) sier.

7. 0 Oppsummering og konklusjon

I denne studien har formålet vært å svare på hvordan estetisk lesing av *Barsakh*, med hensyn til karakterens følelser, kan være med på å utvikle ungdomsskoleelevers narrative forestillingsevne og mentaliseringsevne. Gjennom en skjønnlitterær analyse ble det synlig at romanen inneholder mange spennende elementer som kan muliggjøre innsikt, tolkning og refleksjon hos ungdomsleseren. Dette gjelder romanens tema, sjanger, fortellermåte og komposisjon, samt karakterens følelsesregister og følelsesmessige endring. Mens romanens tema kan gi elevene kunnskap om flyktninger og ungdomsproblemer, kan arbeid med karakterene følelser skape opplevelser av empati og forståelse for hvordan følelser er knyttet til adferd.

For at arbeidet med *Barsakh* skal være nyttig, innebærer det dog at elevene får mulighet, tid og rom til å tolke og reflektere. Gjennom estetiske arbeidsmetoder finnes det muligheter for at ungdomsskoleelevenes mentaliseringsevne blir stimulert, men for at den narrative forestillingsevnen skal dyrkes, trengs det både en nærhet og distanse til det litterære verket, som i dette tilfellet er *Barsakh*. For å få til dette betyr det at det bør bli brukt arbeidsmetoder som legger til rette for både estetisk og efferent lesing. Engasjementet estetisk lesing og estetiske arbeidsmetoder kan gi elevene i arbeid med litteratur, tyder på at opplegget som nevnt i oppgavens ”didaktiske implikasjoner”, vil være hensiktsmessig å bruke som en inngang til et større litteraturarbeid, hvor elevene etter hvert kan bli utfordret til å distansere seg fra verkets karakterer og handlinger ved å se på andre virkemidler. Gjennom dramatisering og tolkning av utdrag, samt observasjon av andres fremføringer, kan det skapes diskusjon rundt hvordan ulike følelser blir formidlet, og gjennom egen fremføring vil elevene få øvelse i å formidle følelser.

Det kan virke som at lærdommen, innsikten og forståelsen estetisk arbeid med et litterært verk som *Barsakh* kan gi, er noe ungdomsskoleelevene kan ta med seg videre i livet. På en side kan *Barsakh* gjøre ungdommene mer bevisst over hvorfor mennesker oppfører seg som de gjør, og hva de prøver å formidle, både bevisst og ubevisst gjennom adferden sin. Dette er på grunn av verkets variasjoner av følelsesformidling, og dets muligheter til å stimulere deres mentaliseringsevne. Gjennom den estetiske arbeidsformen drama, skapes det rom for diskusjon og tolkning, og elevene blir nødt til å bruke mentaliseringsevnen sin ikke bare i gjennomlesningen, men også i dramatiseringsarbeidet. På den andre siden kan innlevelse i det

narrative universet i *Barsakh* skape mulighet for at ungdommene ser at mennesker til tross for ulikheter, har en del likheter. Dette henger sammen med verkets mengde gjenkjennbare følelser, og er med på å muliggjøre aksept og anerkjennelse for andre mennesker.

Det er likevel ikke mulig å sette to streker under svaret, da det finnes ulike teorier om hvor vidt lesing av, og arbeid med, skjønnlitteratur kan føre til utvikling. Både Nussbaum (2016), Zunshine (2006) og Keen (2007; 2010) ser mulighetene, og dersom det stemmer, burde litteratur som *Barsakh* i stor grad bli brukt i den norske litteraturundervisningen. Det som det likevel går an å hevde, gjennom deres teorier, at det finnes store muligheter for at slik litteratur vil stimulere mentaliseringsevnen, og dyrke den narrative forestillingsevnen til ungdomsskoleelevene. Om lesingen vil føre til holdningsendring og mer empatiske ungdomsskoleelever, er et annet spørsmål.

8. 0 Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). 2. Fortellerkunstens elementer. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s.27-55). Pax forlag.
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). 1. Litteratur og litteraturvitenskap. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s.9-26). Pax forlag.
- Bache-Wiig, H. & Linhart, S. H. (2012). 8. Barne- og ungdomslitteratur. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s.189-212). Pax forlag.
- Bakken, J., Mose, G. & Oxfeldt, E. (2012). 7. Sammensatte tekster. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s.157-188). Pax forlag.
- Bowker, J. (2003). Barzakh. In *The Concise Oxford Dictionary of World Religions*. : Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780192800947.001.0001/acref-9780192800947-e-921>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. & Landslaget for norskundervisning. (2010). *Litterære grunnbegreper* (Vol. Nr. 181, Skriftserie (Landslaget for norskundervisning: trykt utg.). Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2022). *Mennesker på flukt*. <https://www.fn.no/tema/flyktninger/mennesker-paa-flukt>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

Glomnes, E. H. (2019, 2. desember). – Jeg får ideer når jeg går en tur eller sitter på bussen. *Nordre Aker Budstikke*. <https://www.nab.no/jeg-far-ideer-nar-jeg-gar-en-tur-eller-sitter-pa-bussen/s/5-143-199109>

Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter : innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.forlag.

Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod : med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.

Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.). *Master i norsk : metodeboka 1*. Universitetsforlaget

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

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

Kværne, P., Seim, T. K. & Groth, B. (2022, 15. desember). Død - religion. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/d%C3%B8d_-_religion

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Kleven, G. (2023). 101 barn mistet livet på flyktningruten til Kanariøyene i fjor. *Canaria Journalen*. <https://www.canariajournalen.no/nyheter/2023/01/101-barn-mistet-livet-pa-flyktningruten-til-kanarioyene-i-fjor>

Mørch, T. W. (2021, 24. juni). Abraham Maslow. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Abraham_Maslow

- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Utvalg og innledning av Irene Engelstad. (A. Øye, Overs.). Pax forlag.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts: Selected essays*. Heinemann.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget.
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria: roman*. Cappelen Damm.
- Stokke, R. S. (2014). ”Men han har to forskjellige farger på øynene.” Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind.
Norsklæreren : tidsskrift for språk og litteratur. 4 (14), s.42-56
<https://core.ac.uk/download/pdf/35074791.pdf>
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Yarshater, E. (1998). 1: The Persian presence in the Islamic World. I Hovannisian, R. G., Sabagh, G. (Red.), *The Persian Presence in the Islamic World*. Cambridge University Press. <https://books.google.no/books?id=39XZDnOWUXsC>
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. The Ohio State University Press.

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 : Analyseskjema

Fargekoder:

Replikk/Dialog: Rød

Handlingsbeskrivelse/Adferd: Grønn

Indre monolog: Gul

	Del I			Del II			Del III		
	Emilie	Samuel	Andre	Emilie	Samuel	Andre	Emilie	Samuel	Andre
Sinne/Irritasjon	s.16 – Spiser ikke		s.41 – Flyktning s.52 – Esowa s.54 – Esowa s.57 – Esowa og David s.58 – Esowa s.61 – Esowa s.61 – Esowa s.71 – Flyktningene s.82 – Esowa s.82 – Esowa						s.117 – Traore
Glede		s.22 – Endelig fremme s. 66 – Ser Emilie s.72 – Takknemlig	s.15 – Foreldrene s.23 – Fetteren s.44 – Han som maler båten s.63 – Alle, fått fisk s.72 – En flyktning						
Lettelse		s.22 – Lettet	s.55 – Ibrahim s.77 – Faren og moren			s.95 – Fiskeren	s.101 – Letta s.114 – Gjemsel s.121 – Tatt av politiet	s.110 – Emilie	
Savn		s.88 – Familien						s.106 – Savn	

Redsel/Bekymring/ Usikkerhet	s.12 – Morens jobb s.13 – lårene hennes s.69 – Bekymret s.70 – Huset s.71 – Flyktingene s.78 – Tenker på flyktingene s.82 – Høna s.82 – Penger s.84 – Redd Esowa s.89 – Flere flyktinger? s.91 – Samuel	s.23 – Hjelp å få? s.25 – Hardt liv s.34 – Ingen vei tilbake s.45 – Klarer de seg? s.46 – Knute i magen s.47 – Takle det? s.55 – Under 18 s.57 – Redd for Ousmane s.59 – Uten motor s.62 – Blodet pulserer s.69 – Huset s.73 – Liten båt s.75 – Emilie drar s.82 – Beklagende s.83 – Beklagende - høna s.87 – Emilie tynn	s.13 – Emilies far s.15 – Foreldrene s.16 – Far og mor er bekymret s.27 – Flykting s.32 – Daniel s.41 – En flykting s.47 – Politiet s.52 – Esowa s.58 – Ousmane s.59 – Stilhett alle i båten s.59 – Ibrahim s.74 – Flyktingene s.74 – Far s.77 – Far og mor s.83 – Esowa	s.96 – Emilie	s.96 – Samuel	s.95 – Hanen s.95-96 – Ibrahim s.96 - Vekten s.96 – Djeneba	s.99 – Fortvilet s.100 – Fængsel s.102 – Funnet båt s.102 – Stresst s.103 – Borte s.103 – Død mann s.108 – Samuel s.114 – Fiskeren s.117 – Flyktingleir s.118 – Stille s.120 – Pistol s.123 – Samuel s.126 – Navnet	s.113 – Djeneba s.118 – Stille	s.109 – Far og mor s.115 – Traoré og Abou s.120 – Moren s.125 – Flyktingleiren
---------------------------------	---	--	---	---------------	---------------	--	---	-----------------------------------	---

Sorg/Tristhet	s.12 - Morens jobb s.14 – Bli borte	s.63 – 18 år	s.39 – Døde folk i båten? s.60 – Traoré s.65 – Flykting				s.103 – Gråt s.112 – Trist s.126 – Hadet	s.126 – Hadet	
Flauhet	s.14 – Skolebrødet s.85 – Tynn? s.86 – Tynn?	s.60 - Skam s.87 – Flau	s.62 – Oumar og Djiby s.62 – Oumar				S.101 – Faren s.116 – Samuels lepper		
Avsky	s.12-13 – Mat s.13 – Mat s.13 – Bolle s.15 – Tjukk s.76 – Mat		s.14 - Medeleiv						
Sult		s.22 – Tørst s.60 – Zakaria død	s.68 – Flyktingene i båten s.69 – Flyktingene i Samuel						

Forelskelse/ Kjærlighet	s.13 – Elsket av faren s.83 – Starten av forelskelse? s.83 – Iling i kroppen s.85 – Hva tenker Samuel? s.99 – Forelsket	s.86 – Kyss på kinnet s.87 - Emilie					s.103 - Forelsket s.110 – Navnet s. 117 – Kyss s. 117 – Samuel	s.127 - Emilie s.127 - Emilie s.127- 128 – Kyss	
Forvirret/Forskrekket/ Oppgitt	s. 21 – Ser båt s.77 – Oppgitt	s.26 – Mor gir penget	s.11 – Turister s.11 – Mor til Emilie s.12 – Turister s.58 – Soleyman s.58 – Alle i båten			s.95 - politimannen	s.109 – Samuel s.111 – Ingenting å gjøre		s.104 – Flyktingene i byen
Tilfreds								s.125 – reisen s.129 – Barsakh s.127 - "det får gå som det går"	
Misunnelse		s.23 – De på tv							
Skuffelse		s. 24 – Mor vil han skal dra?							

Sliten		s.30 – Kunne ikke svømme	s.68 – Flyktingene i båten s.71 – David og Esowa						
Takknemlighet		s. 38 – Tusen tak s.83 – Tak						s.118 - Takk	s.112 – Djeneba
Håp/Mot		s.27 – En fremtid s.43 – Muligheter der ute s.52 – Snart Europa s.55 – Håp s.57 –Ny begynnelse	s.46 – Flykting s. 51 – Desperate flyktinger s. 52 – Alle i båten s. 53 – Alle i båten - spenn s.59 – Djeneba s.65 – Alle i båten			s.96 - Gekkoen	s.119 – Håp	s.125 – Falskt navn	
Håpløs/Motløs		s.60 – Kniv over bord	s. 45 – Han som maler båten s.64 – Alle, stillhet og død					s.121 – Motløs s.126 – Falsk navn	s.116 – Traoré
Annet	s.79 - Gira s.83 – Høna – overrasket		s.58 – Ousmane s.58 – Abou overrasket				s.109 – Pizza – overrasket		

9.2 Vedlegg 2 : Sitater fra nærlesingen som ble brukt i analysen

1. Sitater fra nærlesingen som formidler følelser:

Del I

s.12 – Turister:

”Folk har sluttet å spise. Sluttet å snakke. De står bare og ser på de to ungdommene som løper.”

s.12-13 – Mat:

”Ingen hadde sett noe. Hadde hun visst at det var avokado i salaten, ville hun aldri bestilt den. Folk aner ikke hvor mye fett det er i avokado, tenkte hun. 19,5 prosent. Mens rå gulrot bare har 0,2 prosent. Det samme har brokkoli. Agurken vinner selvfølgelig, men agurk blir man ikke mett av. Brokkoli, derimot, og tomat. Det metter”

s.14 - Medelev

”Har du ikke fått nok sånne?”

s. 14 - Skolebrødet

”Hun satt der, med posen [med skolebrød] i fanget og hodet bøyd, og kjente for første gang at hun måtte gjøre noe med kroppen sin”

s.15 - Tjukk

”Hun var i ferd med å bli feit, sa speilet. Tjukk. Kvapsete”

s.25 – Hardt liv

”Av salget [som gateselger] tjente han akkurat nok til å klare seg, men ikke noe mer. Livet der var alt for hardt.”

s.27 – En fremtid

”Endelig skulle han komme vekk fra denne fattigdommen. Vekk fra alltid å mangle noe, og til et land der det gikk an å bygge seg en fremtid.”

s.34 – Ingen vei tilbake

”Der ble han stående og se utover ørkenen. Sahara. Spredte busker og steiner. Sanddyner i horisonten. I morgen var det hans tur. Det var ingen vei tilbake.”

s.52 – Snart Europa:

”Snart ville han være fremme i Europa, tenkte han, mens båten klatret over de første store bølgene utenfor havnen.”

s.55 – Under 18:

”Samuel kjente hjertet dunke hardt i brystet. – Hva med de som er over 18? Jeg trodde kanskje det var mulig å bli da også? Spurte han”

s.58 – Esowa:

”Esowa slo hånden på motoren og skrek banneord utover havet”

s.61 – Esowa:

”Hvorfor skal kun få mer vann enn oss? Ropte han og holdt vannkranen for seg selv”

s.61 – Esowa:

”- Ja, men herregud. Skjønner dere ikke at han kommer til å dø uansett? Fortsatte Esowa. -Vi andre her har en sjanse ... Men han?! Det er helt idiotisk”

s.63 – Alle, fått fisk:

”De takket Gud og delte fiskene.”

s.63 – 18 år:

”Den tjuende dagen fylte Samuel atten år, og gråt for første gang, om natten, mens ingen andre så det”

s.78 – Tenker på flyktningene:

”Hva om noen av dem døde? Samuel virket i god form, Souleymane, men hva med mange av de andre? Hadde de ikke stort sett sittet stille? Og hva med den lille gutten? Ousmane. Burde han ikke vært hos en lege? Emilie så for seg hvordan flere av dem bare sank sammen langs den kalde veggen, at hun kom opp dit igjen og fant kroppene stille på gulvet, med fluer surrende rundt”

Del II

s.95 – Hanen:

”Jeg er hanen som går på plassen utenfor det forlatte huset, og som leter etter frø mellom skrotet av plastkanner, taukveiler og isoporkasser. Innimellom kommer jeg frem til et sted på gårdsplassen der bare fjærene ligger igjen etter henne. Fjær og blod, og et øyeblikk kjenner jeg frykten vende tilbake, og husker mannen med øksen. Skriket. Blodet på de hvite fjærene.”

s.95-96 – Ibrahim:

”Jeg er Ibrahim, gutten fra Benin som ikke overlevde turen over til Gran Canaria, og som ble kastet over bord. Jeg har sunket ned til mørket og stillheten på bunnen av havet. Jeg ligger på ryggen. Innimellom kommer en nysgjerrig fisk og napper i ermet på t-skjorten min. Et garn svever et stykke over meg, og en fiskestim fanges mellom maskene.”

s.96 - Vakten

”Jeg er vakt ved det midlertidige flyktningmottaket på Gran Canaria. Jeg vokter over piggrådsgjerdene, passer på at ingen prøver å rømme, og sørger for at de innsatte har det så godt som mulig. Det har blitt alt for mange her. Det er umulig å gjøre en god jobb lenger.”

s.96 - Gekkoen

”Jeg er den lille gekkoen som lever i hjørnet av fiskerens kjøkken. Det har kommet mange fremmede hit. Maten de lager tiltrekker seg fluer som jeg kan fange, om jeg bare venter lenge nok”

s.96 – Djeneba:

”Vi kan ikke fortsette å bo her. Vi burde melde oss til politiet. Vi kommer til å bli oppdaget her uansett.”

s.96 - Samuel

”Jeg er Samuel. Jeg vet ikke hva vi skal gjøre”

s. 96 – Emilie:

”Jeg er Emilie. Jeg ligger i sengen i leiligheten. Det er kveld. Tankene flimrer fra det ene til det andre, som en gammeldags tv, stilt inn mellom to kanaler.”

Del III

s.99 – Fortvilet:

”Hva i alle dager skulle hun gjøre? Og hva med Samuel? Hva kom til å skje med ham?”

s.100 – Fengsel:

”På forsiden var et stort bilde av henne i fengsel”

s. 113 – Djeneba:

”Blir det ikke for langt å gå inn til byen? Spurte Samuel og strøk forsiktig over det lille hodet til Ousmane.”

s.117 – Taoré:

”Traoré så sint opp på ham, og holdt fingrene foran munnen.”

s.127 – Emilie:

”Det var deilig å være sammen med henne igjen. Holde hånden hennes igjen.”

s.127-128 – Kyss

”Litt av den lyse luggen falt ned foran ansiktet. Samuel skjøv håret forsiktig bak øret hennes. Tynne, myke hårstrå. Annerledes enn noe hår han tidligere hadde kjent. Leppene hennes skinte, og han fikk lyst til å lene seg frem og kysse dem”

s.129 – Barsakh:

”Barsakh. Nå var han her. Nå var det bare å vente.”

2. Sitater fra nærlesingen som ikke formidler følelser:

2. 1. Sitater brukt i analysen for å eksemplifisere synsvinkel:

”Så fikk hun øye på den. En båt. (...) En gutt på omtrent hennes alder hadde fått øye på henne og vinket inn mot land” (s.20).

”Så fikk han øye på henne.” (s.22), “Samuel reiste seg halvveis opp i båten og vinket tilbake til jenta som sto inne på stranden” (s.23).

2. 2 Sitat brukt i analysen knyttet til romanens overskrift:

“et slags mellomstadium etter døden, et sted der man kommer mens man venter på dommedag” (s.44).