

Helene Larsen

Skjønnlitteratur og demokratisk bevissthet

En analyse av romanene *Leksikon om lys og mørke* og *Dette livet eller det neste*

Masteroppgave i nordisk litteratur

Veileder: Frode Lerum Boasson

Mai 2020

Helene Larsen

Skjønnlitteratur og demokratisk bevissthet

En analyse av romanene *Leksikon om lys og mørke* og
Dette livet eller det neste

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: Frode Lerum Boasson
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Forord

Takk til min veileder, Frode Lerum Boasson. Presis og grundig veiledning fra deg har vært uvurderlig.

Takk til venner og medstudenter for tips og råd, men også for kaffepauser og samhold.

Takk også til de som har tatt seg tid til å lese og kommentere hele eller deler av oppgaven min.

Helene Larsen,
Trondheim, Mai 2020

Hvorfor har konger ingen medfølelse med sine undersåtter? Det er fordi de regner med at de aldri selv vil bli vanlige mennesker. Hvorfor er de rike så harde mot de fattige? Det er fordi de ikke frykter å bli fattige. Hvorfor har adelskapet så stor forakt for folket? Det er fordi en adelsmann aldri vil bli uadelig. [...] Det er menneskets svakhet som gjør det sosialt; det er våre felles lidelser som styrer våre hjerter mot menneskeheten. Vi ville ikke skylde den noe om vi ikke var mennesker. Enhver hengivelse er et tegn på utilstrekkelighet [...] Av selve vår svakhet oppstår således vår skrøpelige lykke.

(Rousseau 2010: 269, 265)

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1. FAGFORNYELSEN	2
1.2. PROBLEMSTILLING OG OPPGAVENS GANG	2
1.3. NORSKFAGET OG DEMOKRATISK BEVISSTHET	3
1.4. DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP: HVA ER EGENTLIG DEMOKRATISK BEVISSTHET?	5
2. DEMOKRATI, LITTERATUR OG DEN NARRATIVE FORESTILLINGSEVNEN 7	7
2.1. DEN NARRATIVE FORESTILLINGSEVNEN	7
2.2. SYMPATI OG EMPATI.....	10
2.3. KRITISK TENKNING	11
2.4. AFFEKTIV ØKONOMI	12
3. LEKSIKON OM LYS OG MØRKE	14
3.1. HANDLINGSREFERAT	14
3.2. SKAM OG UTENFORSKAP	14
3.3. IDEOLOGI	18
3.4. NYNAZISME.....	19
3.5. FREMSTILLINGSFORM	20
3.6. ØVER ROMANEN DEMOKRATISK BEVISSTHET?	22
4. DETTE LIVET ELLER DET NESTE	23
4.1. HANDLINGSREFERAT	23
4.2. FREMSTILLINGSFORM	24
4.3. UTENFORSKAP.....	25
4.4. FREMMEDFRYKT	26
4.5. RADIKALISERING	28
4.6. IDEOLOGI	29
4.7. FOR ELLER IMOT FORTELLERTEKNIKKEN?.....	32
4.8. ØVER ROMANEN DEMOKRATISK BEVISSTHET?	33
5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	34
6. LITTERATURLISTE	36

SAMMENDRAG

MASTERARBEIDETS RELEVANS FOR VIRKET SOM LEKTOR

1. Innledning

I 2001 sjokkerte resultatene av Norges første deltakelse i PISA-testen en samlet utdanningssektor på en måte som siden har blitt omtalt som «PISA-sjokket». Sjokket skyldtes at Norge tidligere ikke hadde ønsket et slikt kontrollsystem og visste dermed lite om hvordan norske elever presterte sammenlignet med andre land. Norske elever presterte det OECD definerer som gjennomsnittlig i en test som dette året hadde til formål å undersøke ferdigheter i naturfag (Utdanningsdirektoratet 2019). Resultatene ga grunnlag for et ønske om å revidere læreplanene i skolen. For skolereformen «Kunnskapsløftet» fra 2006, lå disse resultatene i stor grad til grunn. Slik daværende Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemets statssekretær Helge Ole Bergesen skrev i sine memoarer: «For oss som hadde overtatt den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet ble Pisa-resultatene en *flying start*» (Sjøberg 2014).

I ettertid ble reformen kritisert for å være for målorientert¹, og ikke være godt nok tilrettelagt for humaniorafagene i skolen. Ikke alt som skal læres egner seg like godt til å måles i en test, slik som eksempelvis om elevene er respektfulle og tolerante. Likevel vil de målene Utdanningsdirektoratet inkluderer i fagets kompetansemål måtte stå helt sentralt, fordi disse danner grunnlaget for karakterer. På grunn av dette vil skoler måtte legge mye fokus på det målbare kunnskapsinnholdet. I den kritikken ligger en frykt for at en mer stykkevis og målstyrt utdanning vil resultere i at fremtidens voksne ikke har de nødvendige redskapene for eksempelvis demokratisk samhandling som humanistiske fag gir, fordi kunnskapsinnholdet er mindre målbart.

I 2014 publiserte stiftelsen Fritt ord en rapport skrevet av en gruppe ledet av professorene Tore Rem og Helge Jordheim. Rapportens tittel spør: *Hva skal vi med humaniora?* Blant svarene som drøftes, finner vi et forslag om å styrke humanioras rolle i møte med store samfunnsendringer. Rapporten konkluderer blant annet med at de store endringene globaliseringen fører med seg, krever at vi kan reflektere over spørsmål knyttet til verdier, kultur, etikk og identitet. For å gjøre dette må vi forstå hvorfor mennesker handler slik de gjør, vi må vite hvilke forestillinger de har om verden (Rem & Jordheim 2014: 110-111).

Regjeringens Stortingsmelding fra 2017 omtalt som *Humaniorameldingen*, trekker også frem humaniora som sentralt for å møte en verden i endring. Her kan vi blant annet lese: «God forståelse av mennesker, kultur og samfunn er avgjørende for å forstå hvordan endringer kan skje, hvorfor motstand og konflikter knyttet til endring oppstår og hvordan man kan håndtere konfliktene slik at man ender opp med løsninger som fungerer» (Kunnskapsdepartementet 2017: 68). Kompetansemål som tilsikter å belyse slike tema lar seg ikke nødvendigvis like enkelt måles i en PISA-test. Elevenes evne til for eksempel refleksjon vil vanskelig la seg måles i dagens test, som måler lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet 2019).

I Humaniorameldingen kan vi lese at norsk skole er på vei i retning av økt politisk anerkjennelse av verdien av humaniora i skolen. Perspektivendringen fra det klare målfokuset til et økt fokus på de kunnskapene og ferdighetene som ikke like enkelt lar seg måles, beveger norsk skole i retning av en større anerkjennelse av humanistiske fag og krever også at fagene fornyer seg i tråd med en verden i endring.

¹ På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har en gruppe forskere sett på læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. De konkluderer blant annet med: «Det er fare for at målorientert undervisning kan lede til en stykkevis og delt undervisning med fokus på elevenes reproduksjon av avgrensede kunnskapselementer» (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012: 14).

1.1. Fagfornyelsen

Rammebetingelsene som gjelder i skolen er fastsatt i læreplanverket. Høsten 2020 implementerer Kunnskapsdepartementet den reviderte læreplanen omtalt som «Fagfornyelsen». På spørsmål om hva Fagfornyelsen egentlig er, svarer Utdanningsdirektoratet at fagene i grunnskolen og i studieforberedende i videregående, skal være de samme, «men innholdet i fagene skal bli nytt» (Utdanningsdirektoratet 2018: 1). Det vil si at det faglige innholdet revideres, mens rammene forblir de samme.

Fagfornyelsen er tuftet på samme modell som sin forgjenger, Kunnskapsløftet fra 2006, men skiller seg ved et økt fokus på blant annet dybdelæring og tverrfaglighet, og færre kompetansemål i fagene. Her presiserer Utdanningsdirektoratet at det ligger et økt fokus på å skape sammenheng mellom skolen og elevenes hverdag (Utdanningsdirektoratet 2018). Et annet punkt som vektlegges ytterligere i Fagfornyelsen, er kritisk tenkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet 2018: 1). Endringene begrunnes i tre punkter, i denne oppgaven oppsummert i å gjøre fagene relevant, fokusere på dybdelæring og å skape sammenheng mellom fagene (Utdanningsdirektoratet 2018: 1). Det overordnede ønsket i Fagfornyelsen er å knytte fagene tettere sammen med elevenes hverdag og samfunnet forøvrig.

Det som tidligere het «Generell del av læreplanen», heter nå «Overordnet del». Her finner man de oppdaterte prinsippene og verdiene som ligger til grunn for opplæringen. Det skrives her: «Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» (Utdanningsdirektoratet 2017: 9).

Utsagnet viser et økt fokus på demokratisk bevissthet, noe læreplanen legger større vekt på enn sin forgjenger Kunnskapsløftet (LK06). Dette indikeres allerede av at ordet «demokrati» kun nevnes fire ganger i LK06 sin generelle del, og da stort sett i politisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet 2015), mens Fagfornyelsens overordnede del bruker ordet hele 27 ganger (Utdanningsdirektoratet 2017). Den hyppige bruken av ordet indikerer at demokrati vektlegges sterkere i offentlige styringsdokumenter fremover. Særlig ser vi dette ved at det har kommet inn tre «Tverrfaglige tema» som skal skape sammenheng på tvers av alle fag. Ett av disse har fått tittelen «Demokrati og medborgerskap». Herunder trekker Utdanningsdirektoratet frem at det særlig dreier seg om verdiene respekt, toleranse og tros- og ytringsfrihet. Derfor kan det være hensiktsmessig å undersøke hvordan en kan arbeide med demokrati og medborgerskap i norskfaget.

1.2. Problemstilling og oppgavens gang

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Fagfornyelsens formuleringer om demokrati og medborgerskap. Jeg undersøker to selvvalgte romaner med utgangspunkt i spørsmålet om de har kvaliteter som gjør de egnet til å brukes i norskundervisningen for å: «gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler» (Utdanningsdirektoratet 2017). Det er flere som har vært interessert i forholdet mellom demokrati og litteraturundervisning, og i oppgaven benytter jeg meg særlig av Martha C. Nussbaums teorier omkring dette. Ifølge Nussbaum nås målet om en demokratiserende litteraturundervisning best gjennom: «en litteraturundervisning som både føyer nye tekster til den velkjente vestlige litterære 'kanon' og samtidig ser på standardtekstene med et veloverveid og kritisk blikk» (29). Det er altså denne nye litteraturen jeg tar for meg. Problemstillingen oppgaven svarer på er:

Kan romanene *Leksikon om lys og mørke* og *Dette livet eller det neste* benyttes i norskundervisningen for å øve demokratisk bevissthet?

Opgaven er bygget opp for å svare på problemstillingen ved å introdusere sammenhengen mellom norskfaget og demokratisk bevissthet, før jeg spør hva demokratisk bevissthet egentlig er. I det påfølgende kapittelet presenterer jeg oppgavens teoretiske forankring med utgangspunkt i Martha Nussbaum og begrepet om den narrative forestillingsevnen. Deretter følger analyser av romanene som utgjør hvert sitt kapittel med egen delkonklusjon. Oppgaven avsluttes med et oppsummerende kapittel som inneholder noen avsluttende refleksjoner som knytter analysene sammen og svarer på problemstillingen.

1.3. Norskfaget og demokratisk bevissthet

Simon Stranger sa i et foredrag arrangert av Senteret for Holocaust og Livssynsminoriteter at: «Den som blir holdt utenfor eller føler seg utenfor vil før eller siden, viser det seg, rette det sinne utover mot samfunnet igjen. Hvor det siste og aller mest tragiske eksempelet selvfølgelig er 22. juli» (HL-Senteret 2018). I lys av denne hendelen har demokratiet vist seg å være enda viktigere enn før, da menneskerettigheter og pluralisme ble satt til side for en manns politiske ekstremisme. Dette synliggjorde hvor relevant et sterkt demokratisk verdigrunnlag er i preventiv forstand. Det er altså ikke bare en global utvikling som behøver et godt demokrati, det er også samfunnets trygghet.

Litteratur kan i seg selv ikke forhindre terror. Likevel forbereder skjønnlitteratur leseren på samfunnet forøvrig og gir leseren muligheten til å reflektere over situasjoner som representerer samme moralske dilemma før de faktisk inntreffer. Slik at de kan ta mer reflekterte valg. Stranger formulerer det slik:

Fiksjon er ikke løgn. Det er ikke derfor så mange av oss bruker så store deler av livet vårt på å lese og skrive. Det er fordi fiksjon på sitt beste kan være en krystallisering av menneskelig erfaring. Og gjør det mulig for oss å nå inn til sannheter som ligger dypere i oss. Og som rører oss fordi de ikke kan måles og kvantifiseres. En sannhet som er de samlede minnene, følelsene, inntrykkene. (HL-Senteret 2018).

Sitatet beskriver utgangspunktet for arbeidet med denne oppgaven. Nettopp fordi norskfaget trenger en konkretisering av hvordan en kan anvende utkrystalliseringene av menneskelig erfaring i skjønnlitteraturen for å jobbe med demokratiske verdier, slik som respekt og toleranse.

Norskfaget har tradisjonelt blitt ansett som en kombinasjon av et redskapsfag og et dannelsesfag. Det vil si at elevene blant annet skal lære et metaspråk, altså grammatikken. De skal også lære om å være menneske og menneskelig samhandling gjennom kunst og litteratur. På spørsmål om hva som er nytt i norsk, skriver Utdanningsdirektoratet (2019) at: «elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (1). Årsaken til at denne formuleringen har sammenheng med å øve demokratisk bevissthet, er at for å være i stand til å ta selvstendige og medmenneskelige standpunkt i en mangfoldig demokratisk offentlighet, bør elevene kjenne til andre livsbetingelser enn ens egne. Skjønnlitteraturen gjør seg aktuell som inngang til kunnskap og forståelse av verdener elevene ikke kjenner. Det å øve demokratisk bevissthet krever med andre ord at vi utvikler forståelse for andre mennesker, noe vi kan gjøre ved å lese litteratur.

Dette kan forklares på to måter. Den ene er at gjennom å ha reflektert over potensielle hendelser i livet, vil en kunne takle disse enklere. Den andre årsaken er at det

er noen livsbetingelser en aldri selv vil ha, slik som å leve i et krigsherjet land. Dersom en presenteres for de verdiene skolen oppvurderer gjennom eksempelvis litteraturen, får en også en form for bekreftelse på at disse oppvurderes av samfunnet forøvrig. En tilegner seg verdier, og skaper: «sin egen versjon av verden ved å bruke den delen av sin kulturelle arv som det [mennesket] har tilegnet seg gjennom utdannelsen» (Bruner 2001: 116).

LK06 ble som nevnt ofte kritisert for å marginalisere humaniora og litteraturen spesielt, gjennom det sterke målfokuset. Fagfornyelsens beskrivelse av sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og norskfaget er på den annen side langt mer konkret:

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. (Utdanningsdirektoratet 2019: 3-4).

I sitatet nevnes demokratiske verdier slik som forståelse, toleranse og respekt. Læreplanen presiserer også at norskfaget: «skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet 2019: 2). Fagfornyelsen kobler altså demokrati og norskfaget mer eksplisitt sammen. Sammenhengen presiseres imidlertid ikke like tydelig i kompetansemålene for norskfaget. Dermed kan man risikere at målfokuset kommer i veien for å øve demokratisk bevissthet. Ved mer målstyring risikerer en også at strømlinjeforming av lærere resulterer i mindre engasjement for faget. For mange konkrete målsetninger vil være i veien for hver enkelt lærers refleksive erfaring i undervisningen.

Det kan virke som et paradoks at jeg stiller meg kritisk til målstyringen i læreplanen, samtidig som jeg ønsker å måle en demokratiserende «verdi» i romaner. Likevel er målstyring nødvendig dersom en i skolen skal kunne garantere at fremtidens voksne har de nødvendige kunnskapene og redskapene de behøver for å delta i samfunnet på en forsvarlig måte. Kritikken til målfokuset ligger primært på *hvilke* mål som vurderes som viktigst. Dersom en lar tester slik som PISA definere, vil elevene bli begrenset til kunnskap som i liten grad krever refleksjon, som er essensielt for å bli demokratisk bevisst. Samtidig kan romaner ha andre positive effekter som her ikke undersøkes da de ikke like lett lar seg målstyre eller verdsettes på bakgrunn av en enkel formålstjenlig måloppnåelse.

En bør også spørre seg om det i det hele tatt er litteraturens oppgave å være til så instrumentelt bruk. Å påstå at skjønnlitteraturen kan øve demokratisk bevissthet fordrer at en mener litteratur bør være noe mer enn en estetisk opplevelse. Videre er det relevant å stille spørsmål ved hvorvidt det i det hele tatt er ønskelig at litteraturen skal være med på å utdanne demokratiske verdier. Det er heller ikke slik at enhver leser vil ha de samme forutsetningene for lesehandlingen, og dermed vil lese litteraturen ulikt. Det er med andre ord tenkelig at én leser ikke leser de samme verdiene ut av bøkene som en annen gjør. Dette henger sammen med elevenes referanserammer og allerede internaliserte verdier. I denne oppgaven ligger dermed fokuset på hva litteraturen *kan* gjøre, ikke hva den gjør. Det vil med andre ord være flere faktorer som spiller inn. Jeg skal undersøke litterært hva romanene formidler med hensyn til demokratiske verdier.

Det er som Martha Nussbaum trekker frem fra den amerikanske forfatteren Ralph Ellison: «Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse, med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se» (Nussbaum 2016: 29). Leseren får muligheten til å gjøre konsekvensløse erfaringer gjennom å leve seg inn i karakterer i boken. Slike erfaringer

vil kunne være med på å gjøre leseren mer reflektert i møte med både dagligdagse og mer komplekse situasjoner. På denne måten kan en få et mer nyansert forhold til andre mennesker og deres livsbetingelser. Hvis det er slik at litteraturen kan gi elevene demokratiske verdier, i form av en videreutviklet evne til empati og en bedre evne til kritisk tenking, er det helt klart et område verdt å undersøke nærmere.

1.4. Demokrati og medborgerskap: Hva er egentlig demokratisk bevissthet?

John Dewey skrev i 1939, at demokrati ikke er en politisk mekanisme, det er en individuell levemåte som betegner en besittelse av ulike holdninger som former ens karakter og mening i alle livets relasjoner (Dewey 1939: 2). Med andre ord er man demokratisk, man opptrer ikke bare slik. Forstår man demokratibegrepet på denne måten, er det ikke nok å undervise om hva demokrati er, men elevene må internalisere de demokratiske verdiene som ligger til grunn, slik at de kan handle autonomt med en trent dømmekraft. Her er det at litteraturen gjør seg gjeldende ved å tilgjengeliggjøre menneskelig erfaring gjennom fortellinger, slik at leseren kan gjøre egne refleksjoner.

En analyse av skjønnlitteraturens potensiale til å øve demokratisk bevissthet, fordrer en diskusjon av hva dette egentlig innebærer. For å svare på hvorvidt litteratur øver demokratisk bevissthet må vi presisere hva vi mener med sistnevnte. I følge Fagfornyelsen dreier det seg om: «Å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» (Utdanningsdirektoratet 2017: 8). Jeg mener begrepene er riktige, men må konkretiseres i denne sammenheng. Spesielt med tanke på hva elevene trenger for å bli respektfulle og tolerante. Jeg vil legge særlig vekt på begrepene respekt og toleranse fordi jeg vurderer de som mulig å øve ved å lese litteratur.

Respekt er en form for ydmyk oppmerksomhet og knyttes til et menneskes holdninger (NAOB). Toleranse er en overbærenhet med andres meninger (NAOB). Begrepene utfyller hverandre og kan ses som en ydmyk og overbærende oppmerksomhet. Respekt og toleranse vil jeg argumentere for at forutsetter evnen til å føle sympati og empati. Dette fordi å respektere og tolerere mennesker forutsetter en evne til å leve seg inn i andres liv. Utdanningsdirektoratet skriver: «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati» (Utdanningsdirektoratet 2017: 9). Dette vurderer jeg som grunnleggende for å opptre respektfullt og tolerant. Utdanningsdirektoratet skriver følgende: «Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (2017: 10). Med bakgrunn i dette argumenterer jeg for at også kritisk tenkning burde være en del av formuleringen om hva demokratisk bevissthet innebærer, fordi samfunnet hele tiden er i utvikling og evnen til å selvstendig vurdere en ny situasjon fordrer trening i kritisk tenkning og refleksjon.

Nussbaum (2010) er opptatt av utdanning til demokratisk *medborgerskap* (14). Hun trekker frem sammenhengen mellom litteratur og demokrati, gjennom en utvikling av leserens empatiske og medlidende kapabilitet. Målet med denne utviklingen beskriver hun som «citizenship», som på norsk kan oversettes til medborgerskap (Nussbaum 1997: 85). Med andre ord snakker hun om en utdanning til både demokrati og medborgerskap. I læreplanen går begrepene hånd i hånd. Medborgerskap utfyller forståelsen av hva dette samlet omhandler, ved å tilføre fokus på identitet og tilhørighet.

FN beskriver medborgerskap som bestående av to dimensjoner, «inkludering og like rettigheter for alle borgere» og «borgernes aktive deltakelse i samfunnet» (2019). Det vil si at FN vurderer medborgerskap som inkludering, like rettigheter og lik rett til

deltakelse i demokrati og samfunn forøvrig. Herunder er forestillingsevnen sentral fordi den gir innsikt i livsbetingelser en selv ikke kjenner, slik at en har best mulig forutsetninger for demokratisk deltagelse. Slik Nussbaum (2010) skriver: «It is all too easy to have refined sympathy for those close to us in geography, or class, or race, and to refuse it to people at a distance, or members of minority groups, treating them as mere things» (109). Det er ved å gjøre det ukjente kjent gjennom litteraturen, at den demokratiske utdannelsen til medborgerskap blir muliggjort.

Jeg trekker altså frem sympati, empati og kritisk tenkning som nøkkelen til å utvikle demokratisk bevissthet. Jeg anser disse som helt grunnleggende for å være i stand til å både respektere og tolerere andre mennesker, som igjen er hva Utdanningsdirektoratet legger i demokratiske verdier. Dersom det er slik at å trene sympati, empati og kritisk tenkning gjennom å lese litteratur, kan bidra til å gi elevene respekt og toleranse for andre mennesker, samt en dypere forståelse av seg selv, vil jeg påstå at slik undervisning er et etisk anliggende.

2. Demokrati, litteratur og den narrative forestillingsevnen

Dette kapitlet presenterer det teoretiske grunnlaget for analysen av romanene som kommer i neste kapittel. Overordnet vil jeg benytte meg av den amerikanske filosofen Martha Nussbaums teori om sammenhengen mellom litteratur og demokrati. Jeg legger spesielt vekt på begrepet om «den narrative forestillingsevnen». Videre vil jeg gjøre rede for begrepene sympati og empati og deres forankring i begrepet om den narrative forestillingsevnen. Kapitlet redegjør også for hvorfor kritisk tenkning står sentralt, før det avslutningsvis knytter kritisk tenkning til den britiske litteraturviteren Sara Ahmed og hennes teori om hvordan hat og frykt sprer seg på det sosiale felt.

2.1. Den narrative forestillingsevnen

Grunnleggende for et velfungerende demokrati er en felles enighet om å støtte de demokratiske prinsippene som ligger til grunn. Med andre ord det demokratiske verdigrunnlaget. For å skape denne felles enigheten må vi være sikre på at det felles verdigrunnlaget formidles til alle barn. Derfor har skolen med hjemmel i norsk lov hovedansvaret for å gjøre denne formidlingen (Kunnskapsdepartementet 1998: § 1-1). Martha Nussbaum argumenterer for at det i skolen da ikke er tilstrekkelig å bare lære økonomi og naturfag, fordi utdanning til demokratiet forutsetter eksponering for humanistiske fag som legger til rette for kunst, dans og litteratur (Nussbaum 2010: 24).

Utdanning handler ikke om en passiv assimilasjon av kunnskap, men om det å bli et reflektert og kritisk menneske gjennom å utfordres til å delta aktivt og kompetent i møte med en kompleks verden (Nussbaum 2010: 18). Det skjer best gjennom abstrakte fag som utfordrer elevene til nettopp å bli selvtenkende. Elevene lærer å tenke kritisk og ikke minst så lærer de om mennesker og menneskelig aktivitet (Nussbaum 2016: 25-26). Dersom en aldri har utviklet den nødvendige forståelsen for andre mennesker, vil en være mer tilbøyelig til å handle uten hensyn til for eksempel sosial ulikhet. Slik kan en argumentere for at et narrativ med et perspektiv som formidler ukjente livsbetingelser for leseren, vil kunne ha en demokratiserende effekt, nettopp på grunn av kvaliteter i litteraturen som trigger en følelse av sympati og empati hos leseren.

Nussbaum bruker barnet som utgangspunkt for argumentasjonen, hvor hun påpeker at evnen til sympati og empati er noe som bør læres allerede i barneårene gjennom fortellinger. Det kan skje gjennom lek eller musikk, men det er litteratur hun trekker frem som mest virkningsfullt til dette formålet (Nussbaum 2016: 26). Det hun peker på som målsetningen, er en sosialisering bort fra narsissistiske tendenser som er typisk for barn, mot en dypere forståelse for menneskelige reaksjoner og emosjoner (Nussbaum 2010: 96).

Hun anvender et poeng fra Jean-Jacques Rousseau, hvor hun forklarer hvordan skamfølelse over egen hjelpeløshet hos barn, som hun kaller «primitiv skam», kan knyttes til en form for avsky. I begynnelsen knyttes denne avskyen til kroppens avfallsprodukter som gjør at barnet innser at det er ufullkomment. Videre knyttes det til forestillinger om smitte og forråtnelse som minner en om egen dødelighet og dyriskhet, slik som eksempelvis døde kropp. Ved å ta avstand fra slikt, unngår barnet egen redsel for å selv være slike avfallsprodukter, dermed også dødelig og dyrisk (Nussbaum 2016 198-199).

Avskyen blir først virkelig skadelig når den kobles til barnets narsissistiske tendenser. For å distansere seg fra det dyriske, projiserer de dyriske egenskaper slik som vond lukt og kroppslig ekskresjon på en gruppe mennesker. På denne måten kan en anse

en gruppe mennesker som smittsomme eller fordervet og dermed en underklasse. Gjennom å lære av andre voksne i samfunnet, ser de at denne avskyen gjerne projiseres mot ulike grupper i samfunnet, slik som religiøse grupper, fattige eller kvinner. Ved å avgrense seg selv, skaper man en privilegert og udødelig illusjon (Nussbaum 2016: 199-200). Med bakgrunn i denne teorien, kan en lese skamfølelse som skadelig for demokratiske verdier.

Et godt eksempel på en slik fordom er fremstillingen av den afroamerikanske mannen på midten av 1800-tallet som dyrisk og farlig. En slik nedlatende retorisk fremstilling legitimerte at hvite amerikanere fortsatte å undertrykke afroamerikanere fordi denne mannen nå representerte uforutsigbarhet og fare. En manglende innsikt i menneskers livsbetingelser, gjør synet på mennesker svært unyansert. Avskyen kan projiseres mot denne gruppen på bakgrunn av en retorikk uten forankring i demokratiske verdier. Nussbaum (2016) poengterer at en ikke kan fortolke og leve i en slik kompleks verden bare gjennom faktisk kunnskap og logikk alene. Demokratisk samhandling fordrer mennesker som respekterer hverandre. Vi trenger derfor evnen til å forestille oss hvordan det er å være en helt annen enn en selv (25). Denne evnen kaller Nussbaum for «den narrative forestillingsevnen».

Den narrative forestillingsevnen er evnen til å sette seg inn i andre menneskers livsbetingelser både intellektuelt, moralsk og emosjonelt. Her forenes både kognitive og emosjonelle evner hvor en lærer å reflektere over egen og andres livssituasjon. En narrativ forestillingsevne er ervervet gjennom å trene på å skape og videreutvikle forestillinger. Dette gjøres ofte gjennom å konstruere ulike fortellinger (Nussbaum 2016: 34-36).

Nussbaum (2016) trekker frem at for å fullt ut forstå komplekse konsepter, slik som rettferdighet eller verdighet, må man ha lært hvordan de fungerer i en narrativ sammenheng (31-32). Dette poengterer hun fordi følelser er sosialt tillærte konstruksjoner. Følelsene har kognitivt innhold som står i kontrast til oppfatningen om at de er medfødt og dermed statiske (Nussbaum 2016: 172-173). Dermed er også følelsene formbare. Det forestillingene gjør er både å vekke følelser og å lære en nye følelsesmessige strukturer gjennom ulike representasjoner av faktisk og fiksjonell menneskelig erfaring. I bunn og grunn handler det om å bli klar over hvor sårbare vi alle er.

Nussbaum (2016) trekker spesielt frem de livsbetingelsene en aldri selv vil kunne ha, slik som at en mann aldri vil kunne bli kvinne eller at de fleste i vesten ikke vet hvordan det er å flykte fra krig. Fordi disse forskjellene historisk sett har vært vanskeligere å overvinne er det viktig å lese om de fordi litteraturen kan gjøre leseren nærmere en virkelighet som er fremmed for en (34). I slike tilfeller er evnen til empati spesielt viktig, for om en ikke har opplevd, eller kommer til å oppleve, hvordan det er å være flyktning, kan en se for seg hvordan det er. Litteraturen muliggjør en situasjon hvor leseren bryr seg om karakteren og dermed også hvordan det er å ha et slikt liv. Nussbaum skriver:

But thought needs to be given to what the student's particular blind spots are likely to be, and texts should be chosen in consequence. For all societies at all times have their particular blind spots, groups within their culture and also groups abroad that are especially likely to be dealt with ignorantly and obtusely. Works of art can be chosen to promote criticism of this obtuseness, and a more adequate vision of the unseen. (Nussbaum 2010: 106-107).

Nussbaum argumenterer her for at en mangelfull emosjonell evne til empati og forståelse enklere skaper fordommer mot individer eller grupper gjennom manglende innsikt i deres

livsbetingelser. Dermed klarer man å unngå empati med individet eller gruppen, fordi avstanden blir for stor (Nussbaum 2010: 38). Hun skriver: «Thinking falsely that our own society is pure within can only breed aggression towards outsiders and blindness about aggression towards insiders» (Nussbaum 2010: 29).

Som Nussbaum påpeker, kan gode litterære tekster ha noen mangler eller blinde flekker. Det er på bakgrunn av slike blinde flekker i forståelsen til elevene, læreren bør velge tekster. En slik litteraturundervisning krever også en selvstendig tilnærming til tekst. Det oppstår et forhold mellom den sympatiske lesningen og den kritiske lesningen hvor de former hverandre:

Sympatisk lesning og kritisk lesning bør gå hånd i hånd, idet vi spør oss selv hvordan vi fordeler og hvor vi retter sympatien. Når vi stiller slike kritiske spørsmål lærer vi noe om teksten: Vi ser tekstens indre struktur med et skarpere blikk, og vårt eget forhold til den blir tydeligere. (Nussbaum 2016: 45).

Nussbaum poengterer at sympatisk og kritisk lesning henger tett sammen fordi den kritiske lesningen modererer hvordan leseren fordeler sympati. Litteraturen kan i så måte forme vurderingsevnen og innlevelsessevnen som den ideelle samfunnsborger bør ha. Nussbaum trekker frem Dewey for å presisere at vi ikke snakker om den opphøyde kunsten som barn skal lære seg å verdsette helt isolert fra den virkelig verden. Det er snakk om den kunsten som lærer barn å bruke evnen til forestilling i hverdagen fordi den har en relevant sosial dimensjon. Altså skal ikke barna lære «that imagination is pertinent only in the domain of the unreal or imaginary» (Nussbaum 2010: 103). Slik er kunsten tett knyttet til samfunnet og demokratiet.

Litteraturviter Amy Shuman har skrevet om hvordan empati kan spille negativt inn på fortellinger. Hun skriver blant annet: «The more a story represents a generalized, shared, or even human experience, the higher the stakes in asserting or challenging illegitimacy» (Shuman 2005: 4). Problemet Shuman her påpeker er at gjennom et førstehåndsperspektiv, får en fortelling sannhetsverdi, samtidig som den kan formidle en forståelse av allmenn gyldighet. Hun trekker frem empati som et ustabil element i historiefortelling, fordi man gjennom å empatisere med fortellingen, tilegner seg et slikt førstehåndsperspektiv. Dette gir grunnlag for å fortelle andres fortellinger. Slik går fortellingen fra å være personlig til allegorisk. Da kan fortellingen brukes som representativ eller stereotypisk for en situasjon, selv om den ikke lenger samsvarer med den opprinnelige fortellerens perspektiv.

På denne måten kan fortellingen også brukes til å fremme anti-demokratiske holdninger, fordi en omgjør et generelt narrativ til et som passer med egen politisk oppfatning. Shuman gjør et viktig poeng av dette, som understreker hvorfor den empatiske lesningen bør gå hånd i hånd med den kritiske. Lesere som er bevisst på underliggende strukturer, vil kunne avsløre slike motiv. I klasserommet handler det om riktig utvalg av litteratur, og oppfølging under og etter lesehandlingen.

Nussbaum (2016) presiserer at det ikke er snakk om et naivt syn på litteraturens påvirkningskraft, da man kan være klar over mange forestillinger om andre menneskers liv, uten at det får konsekvenser i praksis. Hun sier «så sterkt innarbeidet er vanens makt og de strukturene som er knyttet til privilegier og konvensjoner» (36). En endring krever altså mer enn et enkelt kunstverk, men kan likevel være en spire til sosial rettferdighet.

Nussbaum påpeker at slike spirer sås i fortellinger. Fortellinger lærer eleven å se andre mennesker som innehavere av håp, frykt og kjærlighet, og dermed som bærere av følelser som en selv også har. Fortellinger viser også at en kun har innsikt i en begrenset del av hverandre. Nussbaum (2016) skriver: «Den litterære forestillingsevnen både

bidrar til at vi engasjerer oss intenst i skjebnen til karakterene og definerer dem som personer med et rikt indre liv, som ikke er fullt og helt åpent for omverdenen» (31). Dette mener hun øver respekten for andre menneskers individuelle frihet (Nussbaum 2016: 31), da gjennom følelser som sympati og empati.

2.2. Sympati og empati

Sympati stammer fra greske *sympathia*. Prefiksen «sym» betyr sammen, og «patheia» er en avledning fra *pathos* som betyr følelse (NAOB). Sympati betyr altså «sammenfølelse». Overordnet er sympati evnen til å intellektuelt forstå hva et annet menneske føler. Vi snakker om en evne til å forstå følelser. Dette betyr at man kan vise sympati gjennom å respondere med utgangspunkt i andre sine følelser. Sympati handler om forståelse og er av kognitiv art. En trenger med andre ord ikke føle det den andre føler. Det å forstå følelser er likevel viktig for å kunne samhandle og respektere grunnleggende demokratiske verdier.

Nussbaum (2016) skriver at barn gjerne lærer å ha sympati med romankarakterer gjennom fortellinger, som et første ledd på veien til empati (31). Sympati kan forstås som en følelse der man synes synd på den andre. Dermed ser man den andre fra en høyere maktposisjon og ikke som likeverdig (Weihe 2008: 39). Slik kan begrepet også ha negativ ladning.

Empati kommer også fra gresk, *empathia*, og prefikset «em» betyr inn og «patheia» her også fra *pathos* (Weihe 2008: 21). Empati kan forstås som evnen til å føle det et annet menneske føler, eller «en forstående innsikt som innebærer å plassere seg i den andres virkelighet uten å bli truet av den andres opplevelser» (Weihe 2008: 25). Empati er ikke det samme som god moral, men god moral blir ikke til uten empati.

Den tyske hermeneutikeren Hans Georg Gadamer forklarer empati gjennom hans begreper perspektiv, horisont og horisontsammensmelting. Det vil si at empati er å forsøke og nærme seg den andres perspektiv og slik ønske en horisontsammensmelting gjennom egen evne til innlevelse i andres livsbetingelser og basert på egne erfaringer (Gadamer 2010: 61). Ut i fra denne forståelsen, er vår evne til empati utgjort av egne erfaringer og evnen til innlevelse.

Suzanne Keen, anerkjent blant annet for arbeidet sitt med sammenhengen mellom fiksjon og empati, definerer det slik: «Empathy, a vicarious, spontaneous sharing of affect, can be provoked by witnessing another's emotional state, by hearing about another's condition, or even by reading» (Keen 2017: 1285). Hun skiller også empati fra sympati gjennom å beskrive empati som «I feel what you feel», mens sympati er «I feel a supportive emotion about your feelings» (Keen 2017: 1287).

Vi skiller altså her mellom å forstå følelser, og å føle andres følelser. Dette er et viktig skille i sammenheng med demokratiske verdier. Sympati alene vil ikke nødvendigvis kunne føre til økt respekt eller toleranse, fordi evnen til sympati kun krever at en intellektuelt forstår følelsen, ikke at en føler følelsen. Denne helt sentrale forskjellen forklares godt med utgangspunkt i personlighetslidelser.

Eksempelvis viser den siste av de to rapportene fra rettspsykiaterne som vurderte masseorderen Anders Behring Breivik etter 22. juli 2011, at han lider av det de kaller dyssosial og narsissistisk personlighetsforstyrrelse². Aktuelt i denne sammenhengen er at man forklarer en slik forstyrrelse med en manglende evne til empati. Mennesker med denne forstyrrelsen kan ofte evne å intellektuelt forstå hva et annet menneske tenker eller føler, men de er ikke i stand til å føle dette selv (Oslo Universitetssykehus 2019).

² I rettssaken mot Anders Behring Breivik, ble han vurdert tilregnelig. Rettspsykiaterne påpekte blant annet at han led av manglende evne til empati: «Uten emosjonell innlevelse, anger eller andre følelsesmessige uttrykk» (Melgård & Ihlebæk 2012).

Dette er ikke noe litteratur alene kunne forhindret, men det viser mekanismene tydelig. Evnen til empati er grunnleggende for demokratiske verdier fordi de i stor grad baserer seg på å kunne sette seg inn i hva andre mennesker føler.

Denne mangelen, kombinert med et verdensbilde der en selv er helt sentral, bidrar til å muliggjøre slike grusomme og bestialske handlinger. Nettopp fordi egne interesser står så sentralt samt at en mangler evnen til å både kognitivt og emosjonelt sette seg inn i andre menneskers følelser. Slik vil evnen til sympati alene, ikke være tilstrekkelig for å endre handlingsmønstre, nettopp fordi handlingene våre er betinget av kognisjon, følelser og handlingstendenser.

Likevel er det slik at sympati er en forutsetning for empati. Derfor kan litteratur som fremmer sympatiske følelser ha en demokratisk funksjon. Det handler om å trene evnen til en slik innlevelse. Så vel som at begrepene overlapper hverandre og handler i stor grad om en utviklingsprosess. Derfor vil utviklingen av elevenes evne til demokratisk samhandling her forstått som respekt og toleranse være avhengig av elevenes evne til sympati og empati.

2.3. Kritisk tenkning

Kritisk tenkning er evnen til å vurdere informasjon. I læreplanens formuleringer om tverrfaglige tema kan man lese at elevene: «Skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet 2017: 15). I Fagfornyelsens verdigrunnlag formulert i Overordnet del, beskrives kritisk tenkning slik: «Å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet 2017: 5-6).

Tilnærmingen til begrepet er noe instrumentell og generell, som kan gjøre det vanskeligere å overføre til trening i praksis. Beskrivelsen «å bruke fornuften» sier for eksempel svært lite om hva som bør ligge til grunn for avgjørelsene. Som nevnt tidligere, er evnen til sympati og empati helt essensiell for utviklingen av gode verdier. Derfor er ikke kritisk tenkning utelukkende en kognitiv ferdighet, det er et samspill mellom kognisjon og følelser. Jeg vil av den grunn utfordre og konkretisere denne definisjonen. I forbindelse med lesing av litteratur, forstås kritisk tenkning som evnen til å: «Unpack the prepackaged information prevalent in the media and schools and seek out and evaluate information from diverse sources» (Merryfield & Duty 2008: 88). Uten å kunne gjøre denne jobben, lokalisere og evaluere riktigheten og verdien av informasjon de leser, kan ikke elever fatte informerte beslutninger.

Definisjonen beskriver kritisk tenkning som evnen til å skille ut den riktige informasjonen for å kunne ta en informert avgjørelse. Det ligger altså implisitt til grunn for denne forståelsen at leseren må anvende eget verdigrunnlag. Med andre ord er ikke kritisk tenkning alene tilstrekkelig for å gjøre en demokratisk vurdering. Det oppstår et dialektisk forhold mellom verdigrunnlaget og elevenes evne til å tenke kritisk. Nettopp fordi verdiene former hvordan en tenker kritisk og kritisk tenkning former på den annen side verdiene.

I forbindelse med utdanningen av demokratiske bevissthet, er denne evnen svært relevant fordi en som leser skal være i stand til å vurdere tekstens etikk. Her går altså empati og kritisk tenkning hånd i hånd, fordi en lærer å verdsette de verdiene en selv anerkjenner i tekster en leser. Vi snakker altså om den autonome demokratiske leser.

Alle romaner vil kunne ha noen etiske fallgruver eller partier som krever kritisk tenkning. De kan ha verdier som strider mot skolens eller samfunnets verdigrunnlag eller være etisk ufullkomne. Det betyr ikke at de ikke kan leses, men de fordrer at en som

leser hele tider vurderer teksten. Her blir det ekstra viktig at leseren leser autonomt og klarer å fortolke hvilke verdier romanen fremmer.

Nussbaum (2010) skriver: «Thinking falsely that our own society is pure within can only breed aggression towards outsiders and blindness about aggression towards insiders» (29). En del av det å øve demokratiske bevissthet, er altså evnen til å være kritisk til mennesker også innenfor en gruppe en selv identifiserer seg med. Det handler om å være oppmerksom på både egne og andres verdier. Å lese skjønnlitteratur trener den kritiske selvransakelsen og refleksjonen rundt eget verdisyn, gjennom at en konfronteres med ulike forestillinger som strider mot egne perspektiver.

2.4. Affektiv økonomi

Kritisk tenkning kan på mange måter sies å handle om affektiv økonomi. For å utdype betydningen av å trene evnen til kritisk tenkning, vil jeg benytte meg av Sara Ahmed og hennes teori om hvordan hat og frykt sprer seg på det sosiale feltet. Ahmed mener at frykten for noe spesifikt, sprer seg via figurer som etter hvert gjør at figuren generelt representerer fare og usikkerhet. Slik skjer en generalisering av en gitt gruppe mennesker.

Hvis en tar utgangspunkt i at litteratur evner å formidle visse verdier som kan bidra til å forme leserens verdisyn, vil teori om nettopp hvordan slike verdier overføres være relevant. Det må også tydeliggjøres at verdiene som overføres ikke nødvendigvis er demokratiske, derfor oppstår det et samspill mellom lesningen og kritisk tenkning. Ved å ta i bruk denne teorien om følelser som økonomi, vil jeg også kunne undersøke om man kan si at å lese om enkeltindividet i romaner kan flytte perspektivet fra gruppenivå til individ, som Nussbaum og Ahmed mener er viktig for å utvikle empati med menneskers livsbetingelser.

Ahmed tar opp spørsmålet: «How do emotions work to align some subjects with some others and against other others? How do emotions move between bodies?» (Ahmed 2017: 1312). Det er her snakk om et samspill mellom følelser, språk og individet. Disse følelsene er for Ahmed sosiale konstruksjoner og ikke en psykologisk tilstand. Altså er følelsene tillært i et sosialt fellesskap, ikke medfødte konstante egenskaper.

Fordi vi *får* følelser, og ikke *har* følelser, kan individer danne grupperinger som beskrives best som ideologier. Altså utvikler vi følelser i et komplekst samspill med omverden, dette skjer ikke internt i oss. Derfor kan grupperinger tuftet på religiøst, kulturelt, politisk eller annet vi deltar i, være avgjørende for vårt følelsesliv. Følelsenes kulturelle politikk, eller ideologi, skaper «de andre» gjennom å sidestille noen mennesker og grupper, og marginaliserer andre grupper. Hun argumenterer for at gjentakelsen av ord eller andre former for tegn, trekker frem emosjoner som bare forsterkes gjennom repetisjon av det gitte tegnet. Dette beskriver hun som en sirkulasjon av tegn (Ahmed 2017: 1314-1315). For Ahmed er dermed ikke følelser individuelle, skjulte og private. De skaper overflater og grenser i møtet med andre og verden. Slik kan man gjennom språket, skape en forståelse av mennesker som gruppert i et forhold preget av *oss mot dem*.

For Ahmed er følelser helt sentrale i samfunnslivet, fordi de har en affektiv kraft som kan lede til sosiale allianser og blir synlige i politikken og sosiale bevegelser, til og med i skapelsen av nasjonalidentiteten. Hun anvender et eksempel for å forklare ytterligere. Den hvite nasjonalisten som fremstiller seg (og *sine*) som utrydningstruet på grunn av en imaginær gruppe mennesker som kan ta noe fra dem, slik som jobber, penger og sikkerhet. Dermed er tilstedeværelsen av denne imaginerte *andre*, en som truer subjektets kjærlighetsobjekt (eksempelvis jobben). Den mye misbrukte tanken om at det var den hvite mannen som bygde landet, skaper en følelse av eierskap hos denne

gruppen. Dermed føler de seg truet av, og ofte hater de, disse *fremmede*, eller *andre*. Hun skriver: «The ordinary or normative subject is reproduced as the injured party: the one «hurt» or even damaged by the invasion» of others. The bodies of others are hence transformed into the «hated» through a discourse of pain» (Ahmed 2017: 1313).

Altså skaper den hvite nasjonalisten en illusjon om innvandrere som skadelige, som en invasjon. Slik inntas offerrollen gjennom denne fantasien skapt gjennom grupperingens negative retorikk. Hun poengterer at det ikke nødvendigvis handler om hatet for enkeltindividet, men grupperingen: «Hate is economic; it circulates between signifiers in relationships of difference and displacement. In such affective economies, emotions do things, and they align individuals with communities – or bodily space with social space – through the very intensity of their attachments» (Ahmed 2017: 1314). Følelser sirkulerer og blir distribuert på det sosiale feltet, så vel som det fysiske feltet. Her trekker hun inn Karl Marx sitt begrep om kapital. Med dette mener hun at sirkulasjonen av den gitte følelsen styrker dens kraft. Det vil altså si at Ahmed argumenterer for at mengden eksponering for eksempel hatefull retorikk, er avgjørende for hvor mye en hater, samt at det er enklere å hate på gruppenivå.

Hun presiserer at det er kjærligheten for noe vi føler er truet, som er opphavet til hat ovenfor andre mennesker. Det er også dette felles hatet som forener visse mennesker. Mennesker som i utgangspunktet ikke nødvendigvis har de samme verdiene eller er spesielt like på noen områder, kan forenes fordi de deler den samme frykten (Ahmed 2017: 1313). For eksempel kan mennesker med helt ulike liv forenes på internett gjennom en felles frykt for en gitt gruppering, som kommer til uttrykk gjennom hat. Det er altså et kjærlighetsobjekt en frykter å miste, for eksempel frykten for å miste jobben til noen andre.

I dette kapitlet har jeg presentert det teoretiske bakteppet for analysen. Teori fra Martha Nussbaum utgjør det primære grunnlaget, med hovedfokus på hennes teori om den narrative forestillingsevnen. Fokuset på den narrative forestillingsevnen tillater å undersøke hvordan leserens innlevelse muliggjør det å føle sympati, empati og kritisk tenkning, noe som er viktig dersom elevene skal lære seg å «forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter» (Utdanningsdirektoratet 2017), samt «lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet 2019). I tillegg til Nussbaum vil jeg også benytte Sara Ahmeds teori om hvordan retorikk sprer seg på det sosiale felt. Dette er relevant for å nå frem til en kritisk tilnærming til hvordan romanen fremstiller den eksterne påvirkningen til karakterene, samt hvordan leseren påvirkes av romanens retorikk.

3. Leksikon om lys og mørke

Lars Saabye Christensen sa i et intervju med Bokklubben (2004): «Når alt kommer til alt er begreper som sant-usant ubrukelige i litterære sammenhenger, det handler om troverdig eller utroverdig». I *Leksikon om lys og mørke* er det ikke riktig slik. Tvert i mot er det en dokumentarisk roman vi har å gjøre med. Det særegne med dokumentariske romaner, er at leseren blir konfrontert med at det de leser i stor grad har skjedd i virkeligheten. Det skapes et rom for refleksjon hvor leseren må ta stilling til hvordan fremstillingsformen påvirker synet på det det historiske bakteppet. Altså hvordan Strangers litterære teknikk påvirker synet på historiske personer, slik som nazist og Gestapoagent Henry Oliver Rinnan. Den dokumentariske romanen gir dermed mulighet til refleksjon rundt hvordan sympati og empati spiller inn på leserens oppfatning av Rinnan, samt hvordan kritisk tenkning blir sentralt for å balansere graden av sympati og empati.

3.1. Handlingsreferat

Leksikon om lys og mørke, forteller historien om forfatter Simon Strangers jødiske svigerfamilie og deres situasjon under og etter andre verdenskrig. Parallelt forteller den historien om Rinnan, sjefen i huset som på folkemunne ble kalt for «Bandeklosteret». Huset som skulle bli Strangers svigerfamilies hjem kort tid etter krigens slutt.

Strukturert etter leksikonets oppbygning, formidles historier fra Rinnans barndom og ungdomsår, inngangen til nazismen og forløpet frem til rettssaken hvor han dømmes til døden for sine handlinger. Romanen forteller også om den jødiske familien Komissar og hvordan krigen rammet deres liv i Trondheim.

I et foredrag om bakgrunnen for romanen forteller forfatteren at han i en samtale med sin svigermor og kone, først fikk høre historien om oppveksten i «Bandeklosteret». Her så han utgangspunktet for en roman. Stranger formidler en kombinasjon av fakta og fiksjon om Rinnans liv. Det han vet faktisk, blandet med det han ser for seg at Rinnan kan ha tenkt, basert på biografier og andre beskrivelser. Det samme grepet bruker han på alle romanens karakterer, slik som sin svigermors farfar, Hirsch Komissar, som døde i Falstad fangeleir i 1942. Romanen gir et nytt perspektiv på den kjente historien om Henry Rinnan, parallelt med den hjerteskjærende fortellingen om hvordan krigen påvirket én familie i Trondheim.

I det videre tar jeg utgangspunkt i romanens mest sentrale karakter, Henry Oliver Rinnan. Dette fordi karakteren virker å være mest aktuell for oppgavens problemstilling, da han skrives frem som en kompleks og mangefasettert person. En karakteristikk som skiller seg fra tidligere beskrivelser av den norske gestapoagenten. Jeg vil først analysere tematiseringen av skam og utenforskap i romanen. Videre vil jeg ta for meg ideologi i romanen før jeg til slutt ser på romanens fremstillingsform.

3.2. Skam og utenforskap

Det å utvikle demokratisk bevissthet handler blant annet om å forstå mennesker som verken predisponert ond eller god, men som et resultat av en rekke ulike indre og ytre faktorer. Nussbaum (2010) hevder at demokratisk bevissthet handler om å forstå at ondskap ikke er noe som direkte truer oss utenfra, en idé om det gode mot det onde, men et mangefasettert problem vi som samfunn prøver å motvirke gjennom blant annet å øve demokratisk bevissthet (28). Romanens fremstilling av Henry Rinnan rokker ved leserens oppfatning av han som utelukkende ond. Forestillingsevnen nyanserer vår forståelse av ondskap, gjennom empati og kritisk tenkning.

Leseren konfronteres med at fremstillingen av Rinnans barndom er nyansert og viser en nok så normal oppvekst. Selve manifestasjonen av ondskap har også har vært barn og ungdom med de utfordringene som følger med det. Fremstillingen kan utløse både en følelse av sympati og empati hos leseren. Leseren tvinges til å ta stilling til hvordan fremstillingen former synet en har på den historiske Rinnan. Refleksjonen øver dermed leserens evne til kritisk tenkning. Å føle sympati for Rinnan er et eksempel på hvordan Nussbaum mener den narrative forestillingsevnen øver leserens empati.

Vi utvider vår evne til å forestilles oss hvorfor andre mennesker handler slik de gjør gjennom skildringer av tanker og følelser karakterene har. I følgende eksempel kan vi lese om da Rinnans lillebror kom på skolen i damestøvletter, fordi faren hans som var skomaker, ikke hadde fikset sønnens sko:

Læreren stopper opp og er tydeligvis så forbløffet at ordene bare glipper ut av henne, som om det var noe hun mistet. «Men... Hva slags sko er det du har på deg?» spør hun og får de andre elevene til å begynne å knise. Henry kjenner hjertet slå fortore, kjenner skammen bre seg i kinnene. (Stranger 2018: 28).

Rinnankarakteren fremstilles som svært opptatt av ytre bekreftelse, da han skammer seg over at lillebroren blir gjort til latter over familiens forhold. Skam er svært sentralt i romanens fremstilling av Rinnan. Han skammer seg over manglene hjemme, som viser hvor viktig ære og stolthet var. At læreren og resten av klassen skulle vite at faren ikke hadde prioritert å fikse sønnens sko, eller at han ikke hadde et reservepar, var for Rinnan helt ulidelig. Sitatet gjør at leseren føler med Rinnankarakterens skam, spesielt fordi læreren, som er en maktfigur i elevenes liv, misbruker makten sin ved å henge ut Rinnans lillebror. Det er læreren som gjør klassen oppmerksom på skoene og utløser skammen hos Rinnan. Dette kan antyde årsaken til et gryende hat for autoriteter han ikke føler seg respektert av. Fremstillingen av det skamfulle barnet gir leseren en tolkning av et potensielt sentralt karaktertrekk for den kommende nazisten. Leseren kan føle både sympati og empati med gutten fordi skam er en følelse se fleste kan kjenne seg igjen i og dermed både intellektuelt forstå og også føle selv gjennom forestillingsevnen.

Romanen skaper en nærhet til Rinnankarakteren. Han fremstilles som menneskelig gjennom nettopp en skamfull personlighet. På denne måten vil det være vanskeligere å avskrive han som kun ond. Dette står i kontrast til hva nazistene gjorde mot jødene under andre verdenskrig. Nazistene fjernet alt som kunne minne om menneskelighet fordi det var det som måtte til for å kunne begå slike grusomme handlinger. De fjernet klær, frisyre og annet som minner om personlighet fordi:

Alle som skal myrdes, må først flyttes ut av det menneskelige. [...] Alt som minner om personlighet, må fjernes for å hindre bødrene i å gjenkjenne seg selv i ansiktene til sine ofre. Det er den nødvendige distansen som kreves. Ellers blir det neste steget umulig, som å gå til angrep på sitt eget speilbilde. (Stranger 2018: 107-108).

I sitatet kan vi lese at elementer som skaper vår personlighet og karakteristikk, måtte fjernes for at bødrene skulle kunne ta livet av sine ofre. Her får vi en beskrivelse av selve målet med *Leksikon om lys å mørke*. Dersom en har det fulle bildet av et menneske, vil en gjennom forestillingsevnen, kunne se sitt eget speilbilde. Dette vil en vanskelig kunne gå til angrep på. Ved å nyansere bildet på Rinnan, vil leseren måtte ta stilling til flere faktorer i hans liv som ledet opp til de fatale valgene han skulle ta. Det er nettopp en slik strategi romanen benytter i portrettet av Rinnan. I fremstillingen vektlegger altså romanen det menneskelige ved Rinnan som nyanserer bildet på masse-morderen. Her er det nettopp sympati og empati som gjør forestillingen mulig fordi assosiasjonene forutsetter følelser vi allerede kjenner til.

Fremstillingen av Rinnan belyser det Nussbaum kaller en blindsoner i vår forståelse av verden. Skamfølelsen er lett gjenkjennelig for de fleste lesere. Likevel er det ikke nødvendigvis noe en tenker Rinnan har opplevd. Ved å fremstille Rinnan slik vil leseren øke forståelsen for hvorfor han endte i ondskap fordi det forteller oss at han ikke var utelukkende predestinert ond, men et mangefasettert produkt av sin tid. Det er den narrative forestillingsevnen som tillater leseren å reflektere over at Rinnan var preget av ytre påvirkning. Dersom leseren anerkjenner dette, kommer det fra en følelse av sympati eller empati, muliggjort av den narrative forestillingsevnen.

Vi ser et eksempel på belysning av en slik blindsoner i en fortelling fra «Bandeklosteret» hvor Rinnan nettopp har drept sin tidligere elsker og hennes kjæreste. Han ringer etter kister til likene og ønsker å imponere tyskerne i den andre enden ved å anvende de få tyske glosene han kan. Det viser seg at han har sagt feil tysk ord og det han får tilsendt er to kister rundt én meter lang. Rinnan anser ydmykelsen over å ha tatt feil som så stor at han bestemmer seg for at likene skal ned i denne kassen. Resultatet er at en av medlemmene i Bandeklosteret, Karl Dolmen, motvillig parterer likene slik at de passer i esken (Stranger 2010: 345-352). Romanen beskriver Rinnans følelser:

Det er bare nødt til å gå, tenker han, for ikke faen om han har tenkt å innrømme at han har sagt feil ord. Den ydmykelsen skal han ha seg frabedt, ikke faen, tenker han, så da er det bare å improvisere, bare å bruke disse i stedet, late som om det var akkurat tre slike kasser han hadde hatt i tankene. Da er det ingen av de andre som kommer til å våge å si noe. Ikke når de vet hva han er i stand til. (Stranger 2016: 348).

Fremstillingen av Rinnan vektlegger skamfølelsen og forsøker å forklare misgjerningen ved å legge særlig vekt på hvor langt skammen og hovmodet kunne drive han. Som tidligere, er skammen hans nært knyttet til eget selvbilde, hvor personlige mangler virker å trigge følelsen mest. Nussbaum (2016) forklarer hvordan skamfølelse over egen hjelpeløshet som barn, som hun kaller «primitiv skam», kan utvikles til avsky som over tid kan projiseres mot grupper av mennesker (198-200). Brutaliteten i Rinnankarakteren drives av skammen over å ikke være fullkommen. Derfor må hatet forstås som et symptom på en underliggende usikkerhet som utviklet seg til å projisere det dyriske og ufullkomne over på menneskene han hadde som jobb å hate. Dette ser vi av de sterke følelsene ydmykelsen bringer frem. Menneskene han i romanen torturerte og drepte, virker å representerer en underklasse av mennesker nazismen hadde skapt en illusjon av at eksisterte.

Det mest sentrale med hvordan skammen utvikler seg hos Rinnankarakteren, er at han går fra å være passiv til å bli aktiv. Han lærer seg å kontrollere de rundt han gjennom frykt. Rinnankarakteren kan leses som en som ikke har blitt sosialisert bort fra slike narsissistiske tendenser, slik at han føler avsky ovenfor mennesker som ikke bygger opp hans selvbilde. Dette kommer fra en følelse av skam rundt egen ufullkommenhet, som ender i avsky mot mennesker som er kritiske eller avvisende.

Leseren vil ha vanskelig for å føle empati med Rinnan uten å lese sitatet på et dypere nivå. Dersom en avdekker de underliggende følelsene karakteren formidler, både i sitatet men også gjennom romanen, vil det kunne trigge en følelse av sympati for skamfølelsen. Brutaliteten i fortellingen øver leserens evne til kritisk refleksjon gjennom at en må vurdere hvor ens egen moralske grense går. Derfor må det også poengteres at leseren også kan føle en større avsky for karakteren og dermed øves ikke leserens empatiske evner. Sitatet i seg selv, skilt fra romanen, vil trolig ikke utløse annet enn forakt.

Mennesker preget av usikkerhet, skam og narsissisme har i følge Nussbaum (2010) et større behov for å høre til, og en større tilbøyelighet til å handle mot egen følelse av rett og galt for å være med i en gruppe (41). Rinnankarakteren er nettopp en slik mann.

Andre verdenskrig bryter ut i romanen, og han verver seg først for å kjempe på Norges side. Leseren får lite informasjon om hva Rinnan tenker om krigen, annet en at han gleder seg over å endelig skal bli tatt inn i varmen: «Som han elsker dette livet. Å sove ved siden av de andre, som likemenn» (Stranger 2016: 175). Her tydeliggjøres hans besettelse med å være en del av en gruppe.

Nussbaum (2010) trekker frem hvordan mennesker som er skamfulle, usikre og narsissistiske også har større tilbøyelighet til å blindt underordne seg en autoritet (40-41). Romanen forteller at kun kort tid etter Rinnan kom inn i varmen på norsk side, kapitulerte Norge. Etter dette blir han invitert med i et selskap sammen med tyskere som var sentrale under okkupasjonen. Her imponerer Rinnankarakteren med kunnskap om sympatisører og motstandsmenn. Han gir blant annet de tyske offiserene nyttig informasjon om hvem på norsk side som har våpen og hvor de kan finne våpenlagre. En av offiserene vil gjerne kontakte Rinnan som en mulig ressurs. Rinnan føler seg sett:

Det finnes ikke antydning til medynk i blikket hans. Ikke det minste spor av hån eller forakt. Henry kjenner hvordan anerkjennelsen bobler opp i ham, får ham til å smile. [...] De er fornøyd, de er forbløffet, det kan han se i ansiktene, og Gerhard Stübs, han stråler av faderlig godhet. (Stranger 2016: 180-182).

Etter å nylig ha hatt på seg norsk uniform, klar til å kjempe for norsk side, skifter han til tysk side etter å ha fått bekreftelse fra tyske offiserer. Dette viser at han vurderer anerkjennelse fra autoritetspersoner som særdeles viktig. Rinnankarakteren beskriver Gestapo-sjefen i Trondheim, Gerhard Stübs, som en som «stråler av faderlig godhet». En beskrivelse de færreste ville gjort av en slik mann. Han underordner seg en ny autoritet helt blindt, fordi han føler seg sett. Måten Rinnan fremstilles på, tyder på at han sterkt ønsker å høre til i en gruppe. Følelsen av tilhørighet og anerkjennelse er viktigere enn egen moral.

Nussbaum (2016) påpeker at barn som utvikler evnen til empati, ved å ta den andres perspektiv, vil være i stand til å sette seg inn i hvilken smerte de selv påfører andre (203). Rinnankarakteren er skrevet frem som blottet for evnen til empati, fordi dersom han hadde evnet å føle den andres smerte, ville han trolig ikke vært i stand til å gjennomføre det han gjorde. Leseren lærer hva mangel på en slik evne kan føre til.

Nussbaum (2010) påpeker at tilliten til en gruppe er en måte å beskytte sitt eget skjøre ego fra usikkerhet (41). For Rinnan var altså denne tryggheten noe han søkte hele sin barndom og ungdom. En rekke fortellinger i romanen forklarer hvorfor utenforskapet han følte, var så sentralt for at han endte som norsk nazist. Det fortelles blant annet om da han forsøkte å verve seg til Vinterkrigen:

Henry hører den fornedrende lyden av metermålet som blir dratt langt ned fra forrige mann, sikkert 20 centimeter før den hvite listen endelig treffer håret hans, treffer sveisen som er kjemmet oppover for å skape mer luft. [...] Han merker hvor latterlig hun synes det er, og det at hun forsøker å skjule det for ham, bare dobler ydmykelsen. (Stranger 2016: 167).

Her leser vi hvordan høyden er årsak til usikkerhet hos Rinnan. Vi leser også om skammen han føler rundt å være annerledes. Gjennom en fremstilling av en besettelse rundt høydens relevans, forstår vi at gjennom dette narsissistiske og usikre selvbildet, skiller han seg selv fra samfunnet. Han skaper sitt eget utenforskap. Rinnankarakteren, slik som den historiske Rinnan, var unormalt lav til mann å være. I romanen måles han til å være 161 centimeter. Resultatet på søknaden var at han fikk avslag med begrunnelsen «ikke egnet for tjeneste» (167). Gjennom å fremstille dette også som årsaken til avslaget, presenterer romanen en tolkning av Rinnan hvor han alltid skyldte

på eksterne faktorer, slik som høyde, for å forklare hvorfor han ikke passet inn. En slik fortelling kan utfordre leserens følelsesmessige register til å føle sympati med Rinnan. Lesere som selv har opplevd utenforskap i større eller mindre grad, kan også føle empati med han.

Fremstillingen av skam og utenforskap hos Rinnankarakteren kan utløse sympati, fordi det er så universelle følelser som skrives frem. Gjennom litteraturen lærer leseren hvilke personkarakteristikk en bør legge merke til. Ikke fordi skam, hat, narsissisme og hovmod nødvendigvis ender i ondskap, men fordi slike trekk kan være symptomer på utenforskap, og det å se forbi slike faktorer strider mot demokratiske verdier slik som respekt og toleranse. Det handler ikke om å fordele skyld, men er et utgangspunkt for å lære om anti-demokratiske triggere, hvor en av disse er utenforskap.

Dette gjør romanen nyttig i norskfaget, fordi det her er rom for å diskutere betydningen av skam og utenforskap både i forkant og etterkant av lesehandlingen. Læreren kan også gjøre elevene klar over at i et demokratisk perspektiv krever romanen at leseren har en kritisk tilnærming til de ulike fremstillingene for å balansere den sympatiske lesningen. På denne måten kan sympatisk og kritisk lesning gå hånd i hånd. Den demokratiske bevisste lesehandlingen krever en balansegang mellom å la sympatien løpe fritt, og en kritisk bevissthet som kontrolleres av faktorer slik som litteraturens retorikk.

3.3. Ideologi

Fremstillingen av Henry Rinnan tilbyr leseren en tolkning av årsaker som kan ha gjort at han valgte nazistenes side under krigen. Nussbaum (2010) påpeker at mennesker er kapable til å handle mye verre dersom de kan opptre anonymt, enn de ville hvis de ble holdt ansvarlig som enkeltindivider. De vil også enklere kunne handle ondt dersom ingen stiller kritiske spørsmål, eller hvis menneskene de har makt over blir umenneskeliggjort og gruppert (43). Det at Rinnan endte opp som nazist, forklares i romanen implisitt av det som omtales som «Push and pull» effekten, hvor en eller flere faktorer dytter vedkommende ut av samfunnet, mens det står noen andre med åpne armer. Hele hans barndom og ungdom hadde avvist han, mens de tyske nazistene i Trondheim så verdien i hans intellekt.

Sara Ahmed presiserer at hat spres på det sosiale felt gjennom tegn er noe som derfor eksisterer *mellom* mennesker og ikke internt i mennesket. Rinnankarakteren fungerer etter slike mekanismer. Han er en aktør på et sosialt felt, hvor nazismens hatretorikk er språket som regjerer. For Rinnan var gruppetilhørigheten viktigere enn alt annet, slik kunne han utstråle ondskap, uten å nødvendigvis være grunnleggende ond. For å øve kritisk tenkning rundt ideologi og politikk er formuleringer som denne relevant: «Henry kjenner hvordan anerkjennelsen bobler opp i ham, får ham til å smile. [...] Og Gerhard Stübs, han ståler av faderlig godhet» (Stranger 2016: 180-182). Sitatet viser ikke bare hvordan Rinnan følte på et fellesskap, men nyanserer bildet av hvordan strukturene i ideologi og politikk fungerer. Det handler ikke nødvendigvis om saken, men om samholdet. Menneskene på tysk side delte et sosialt felt hvor de allierte seg med hverandre gjennom frykten for det ukjente. Hatet oppsto som et resultat av frykten for å miste noe. Fremstillingen av Rinnan tilsier ikke at han fryktet jøder, men heller skam og utenforskap. Rinnan fryktet en lavere sosial posisjon, og søkte derfor et fellesskap som kunne gi han en høy posisjon i et sosial hierarki. Ved å gjemme seg under den autoritære lederen i Stübs, Hitler og andre sentrale nazister, kunne han gjennomføre grusomme handlinger for å utbedre egen posisjon.

Beskrivelsene av Rinnan viser tydelig at verken politikk eller ideologi var av betydning for han. Det handlet ikke om noe annet enn bekreftelse og tilhørighet. I

ungdomsårene jobber Rinnan for onkelen i hans butikk. Lønna må han gi foreldrene hjemme, slik at han ikke har noe igjen å bruke på kafé med andre ungdommer. Dette mener han er så urettferdig at det legitimerer tyveri:

Det er så urettferdig! Tenker Henry på vei til butikken. Hvorfor skal han alltid holdes utenfor, uansett hvor hardt han jobber? Det er ikke rettferdig [...] Med det samme ramler ideen ned i ham, enkel og klar, for det finnes en mulighet til å rette opp i alt sammen. En enkel måte å heve lønnen til det nivået det egentlig *burde* være, og sørge for at Henry får det han fortjener: Det er bare å la være å slå inn noen få av salgene og heller ta pengene selv. (Stranger 2016: 57-58).

Av sitatet forstår vi at Rinnan tenker at hans økonomiske situasjon og mangel på venner er urettferdig og virker å skyldes eksterne årsaker. Det handler om total ansvarsfraskrivelse, og en narsissistisk rettferdiggjøring av handlingene han skulle begå. Selv om det her er snakk om tyveri og ikke de mer grusomme handlingene han senere gjør, viser det en tendens i hans personlighet. Han var en som var særs mottakelig for andres impulser, og var villig til å gå langt for å oppnå det han selv mente han fortjente. Senere utviklet dette seg til å bli tortur og drap, hvor han rettferdiggjorde dette på omtrent samme premisser.

Valgene man gjør er gjerne rettferdiggjort før de blir begått. Derfor kan de gjennomføres, fordi en allerede har vært innom spørsmålet om rett og galt. Å gå tilbake på noe en allerede har bestemt er krevende, for da må en se på motivasjonen og begrunnelsen med nye øyne. Rinnan hadde rettferdiggjort handlingene sine basert på en narsissistisk oppfatning av at verden skyldte han noe. Slik kunne han også rettferdiggjøre tortur og drap. De forestillingene romanen skaper, gir leseren mulighet til å gå i dialog med teksten og reflektere rundt hva som ligger til grunn for at mennesker tar slike ekstreme valg.

Den narrative forestillingsevnen tillater leseren å sette seg inn i tankesettet til et menneske som differensierer svært fra seg selv. På denne måten kan elevene forsøke å tilnærme seg en forståelse for hvorfor Rinnankarakteren kunne ende i ondskap. Dette kan gjøre synet på mennesker som tar ekstreme valg, mer nyansert. Ved å stimulere til kritisk evne til refleksjon, kan romanen sies å medføre at elevene blir dyktigere til å delta i diskusjoner fordi en klarer å være nysgjerrig og interessert i begge siders argumenter. Derfor kan det å øve kritisk tenkning gjennom å forsøke å forstå mennesker en i utgangspunktet ikke kan relatere til, øve ens evne til respekt og toleranse, som er grunnleggende for demokratisk bevissthet.

3.4. Nynazisme

I et parti i boken fortelles det om en gang Rinnans sønn ble vitne til at faren drepte en mann. Romanen gjør et hopp i kronologisk tid, og med en enkel blank linje skifter romanen til en fortelling fra 90-tallet hvor forfatterens kone Rikke, angivelig kom i prat med en mann på hennes stampub: «De hadde likt hverandre og endt opp med å stå og prate en stund ved bardisken, før det på en eller annen måte kom frem at han ikke tilhørte det antirasistiske miljøet, slik Rikke trodde, men det motsatte. Nynazistene» (Stranger 2018: 201). Rikke sier da at siden hun er jødisk, trenger de ikke prate mer. Da spør han henne hva hun heter til etternavn. Stranger skriver: «Kommissar svarte Rikke, og den unge mannen hadde nikket noen ganger, liksom tenkt seg om mens han tygget på etternavnet, før han sa: 'Kommissar ja. Da står du på listen vår, da'. 'Hvilken liste' spurte Rikke. 'På dødslisten vår'» (Stranger 2018: 201).

For de aller fleste vil kunnskap om at det finnes «dødslistene» med jødiske navn i vår egen tid være sjokkerende. Denne innskutte fortellingen kommer omtrent midt i

romanen. Leseren minnes om at selv om det nå er 75 år siden andre verdenskrig tok slutt, ser vi fremdeles antisemittisme, rasisme og nazisme. Det fungerer som et tankekors og bidrar til å aktualisere tematikken i romanen.

Høyreekstremer tendenser øker i Norge og flere steder i Europa, og PST har i Nasjonal trusselvurdering for 2020 vurdert høyreekstrem terror som like sannsynlig som ekstrem islamistisk fundert terror (PST 2020). Dermed er tematikken høyst aktuell. Gjennom den narrative forestillingsevnen vil elevene få innsikt i tanker og følelser til både offer og krenker. Rikke er en norsk kvinne, som tilfeldigvis er født jødisk. Dette skaper en nærhet som gjør at leseren enklere kan assosiere seg med henne og forestille seg hvordan trusselen oppleves. Den narrative forestillingsevnen tillater elevene å gjøre refleksjoner som eksempelvis rapporten fra PST alene ikke ville klart. Slik kan romanen sies å øve en demokratisk bevissthet, gjennom økt forståelse for hvordan det oppleves å utsettes for trakassering og hatkriminalitet.

3.5. Fremstillingsform

Måten romanen fremstilles litterært, påvirker hvordan leseren avkoder innholdet. Nussbaum (2016) skriver at kritisk lesning innebærer å dyrke frem en mindre objektiv holdning til tekster. En må spørre seg hva teksten gjør med en selv, hva teksten ber en om å legge spesielt merke til, eller bry seg om. Hvordan teksten ber leseren betrakte sine medmennesker (43-44). I denne sammenheng bør fremstillingen utfordre leseren gjennom å dyrke frem en slik mindre objektiv holdning som utfordrer evnen til sympati, empati og kritisk tenkning.

Romanen forsøker å formidle en forståelse for hvilke personlighetstrekk som kunne gjøre at Rinnan endte opp slik han gjorde. I romanen leser vi om en episode hvor Rinnan blir mobbet av andre ungdommer. Han er på jobb i onkelens forretning da to gutter kommer inn:

«Så det er her du gjemmer deg?» spør en av dem og går mot disken. «Hvordan har du klart å klatre så høyt opp i livet som dette, du som er en pygmé?» [...] «Vi må hjelpe pygmeen litt opp i høyden.» [...] Han trekker hardt i en krok som henger i en trinse fra taket. Så kjenner han noe bli dratt gjennom hempene i bukselinningen. (Stranger 2018: 62-63).

Sitatet forteller om en av gangene Rinnankarakteren blir utsatt for mobbing. Det er viktig at leseren er bevisst på at denne fremstillingen kan forme synet en har på den historiske Henry Rinnan på bakgrunn av at romanen er dokumentarisk forankret. Her formidles en trolig fiksjonell fortelling som spiller på leserens følelser. Den litterære fremstillingen av Rinnan kan likevel nyansere leserens oppfatning av hva som lå til grunn for handlingene Rinnankarakteren gjør. Ved å reflektere over forholdene, blir leseren konfrontert med at Rinnan i romanen ikke er en man bare kan avskrive som et monster, men en karakter med menneskelige trekk en må tolke for å forsøke og forstå. Dersom leseren er bevisst på dette forholdet, kan en gjennom den narrative forestillingsevnen, øve evnen til kritisk tenkning. Dette skjer fordi leseren blir oppmerksom på hva slike fortellinger gjør med følelsene av sympati ovenfor både romankarakteren og den historiske Rinnan.

Romanformen er i seg selv et godt grep som gir rom for en psykologisk rekonstruksjon av den historiske personen Henry Rinnan. Slike mulige «svar» på hva som har blitt tenkt, fremmer følelser i oss som lesere fordi fremstillingen spiller på gjenkjennelige følelser slik som utenforskap, skam og frykt.

Samtidig er den litterære fremstillingen preget av en retorisk sterk karakter. Nussbaum (2010) trekker frem antikkens retorikk, og poengterer at uten evnen til kritisk tenkning, er det lett å bli overtalt av god retorikk, fremfor gode argumenter (50). Rinnan

er fremstilt som retorisk sterk. I romanen kan vi lese et utdrag fra et intervju med tre av de medisinske sakkyndige fra rettssaken mot Rinnan i 1946:

Det er ingen tvil om at Rinnan har en ganske eiendommelig makt over sine medmennesker. Jeg har hatt flere samtaler med ham, og jeg skammer meg ikke over å si at jeg selv har følt hans suggestive makt. Ellers er han på mange måter imponerende å snakke med, og hva intelligens angår, ligger han i overkant. Når han likevel endte som storforbryter, skyldes det vel i første rekke alvorlige abnormaliteter i følelseslivet. Men jeg tror ikke det er noe sykkelig i hans makt over mennesker. (Stranger 2018: 158).

Sitatet er et innskutt tekstparti i romanen og fungerer som en påminning til leseren om at den historiske Rinnan var retorisk sterk. Derfor må den kritisk bevisste leser være oppmerksom på at en fremstilling som tar til sikte å gi en troverdig tolkning av den historiske Rinnan, også ønsker å skrive karakteren frem som retorisk sterk. Med andre ord burde leseren være oppmerksom på at også retorikken i romanen kan oppleve suggestiv på leseren. Samtidig kan vi se at beskrivelsen i et historisk dokument, samsvarer med den fremstillingen romanen gir av Rinnan, selv om dette kun er et utdrag av intervjuet. Dermed styrkes troverdigheten til tolkningen av Rinnan, som igjen vil kunne gjøre at leseren i større grad leser karakteren og den historiske Rinnan som en og samme person. I dette rommet kan leserens kritiske bevissthet øves til være oppmerksom på hvordan fremstillingsformen påvirker synet på forholdet mellom fiksjon og fakta.

En må spørre seg hvorfor dette kan være viktig. Leseren fungerer som en dommer over karakterene, og ved å bli minnet om at Rinnan ble vurdert tilregnelig av sakkyndige, påvirkes leseren i retning av at en ikke kan skyldes på psykisk tilstand som et resultat av hans barndom. Selv om romanen flere ganger legger til rette for at dette kunne blitt konklusjonen. Uansett av hvor preget han var av sin barndom, kan en ikke unnskyldes noen av de grusomme handlingene.

Nussbaum (2016) trekker frem den romerske keiseren Markus Aurelius som poengterer at den narrative forestillingsevnen bidrar til å oppløse et hevingjerrig sinne. Med dette mener han at hvis en er i stand til å se for seg hvorfor en person handler slik hun eller han gjør, blir man mindre tilbøyelig til å demonisere vedkommende som utelukkende ond. Selv om en ikke forstår handlingen er bare det at en forsøker å forstå, en motvekt til det selvsentrerte hatet (40). Kritisk tenkning gjør leseren i stand til å vurdere hvor det er riktig å rette sympatien ved å gjennomskue underliggende strukturer. Fremstillingen av Rinnan er kompleks. Eksempelvis kan en gjennom fortellingen om damestøvlettene, få inntrykk av at Rinnanfamilien var særdeles fattige. Senere i romanen formidles motstridende meninger gjennom referanser til ulike biografier om Rinnan. Her poengteres det blant annet at selv om familien var fattig, var det generelt vanskelige tider på 20- og 30-tallet. Et annet poeng gjøres om Rinnans familie:

Familien var kanskje fattig og hadde mange barn, men de bodde i et hus i sentrum, og faren eide sin egen bedrift. [...] Besteforeldrene til Henry hadde en gård like utenfor byen, og som noen påpeker, må foreldrene hans ha kunnet dra dit for å skaffe seg kjøtt og grønnsaker hvis det virkelig skulle knipe hjemme. Det er ingenting ved dette som tyder på at Henry Oliver Rinnan led noe mer enn andre. (Stranger 2016: 102).

Sitatet gir leseren vesentlig informasjon som nyanserer bildet av fattigdom som dannes allerede i begynnelsen av romanen. Her får vi vite at Rinnan trolig ikke hadde det spesielt mye verre enn andre på den tiden. Den informasjonen er viktig fordi det kan gjøre at fortellingen om damestøvlettene kan leses som en hektisk morgen i en

barnefamilie, ikke forsømmelse eller dårlige kår. Dersom leseren blir for påvirket av portrettingen av Rinnan som barn, er det mulig i større grad å overse grusomhetene som presenteres løpende. Da har litteraturen påvirket leserens empati mer enn hva som er demokratisk forsvarlig. Den litterære fremstillingen er preget av hyppige hopp i kronologien, noe som kan forhindre at leseren oppfatter nyanseringen som gjøres. Det er for eksempel ikke like nærliggende å reflektere over sammenhengen mellom fortellingen om damestøvlettene og den biografiske informasjonen om Rinnan barndom underveis i lesningen, da de ulike partiene skilles av omtrent 80 sider. På denne måten kan den litterære fremstillingen være med på å gjøre at leseren føler mer sympati for han.

I tekstens portrett av Rinnan skapes det hele tiden en balanse mellom fortellingene om barndom og skam og den rene ondskapen. Vi leser ikke utelukkende om en usikker ung gutt, men en mann som etterhvert ikke lenger har mange menneskelige trekk. Teksten balanserer mellom et ønske om å formidle en kompleks karakter og et sannferdig bilde av de forferdelige handlingene. Teksten er slik estetisk vellykket gjennom en dynamikk som ikke forsøker å unnskyldte handlingene, men å tilnærme seg en forståelse. I dette samspillet oppstår en unik mulighet for å sammen med elevene reflektere over hvordan, og om, en burde portrettere en av norgeshistoriens mest forhatte menn.

3.6. Øver romanen demokratisk bevissthet?

I det foregående har jeg lagt vekt på romanens tematisering av skam, utenforskap og fremstillingsform. Skam og utenforskap virker å fungere som et slags «svar» på hva som lå til grunn for at den historiske Henry Rinnan ble gestapoagent og massekiller. Spørsmålet er om fortellingene utfordrer leserens evne til sympati, empati og kritisk tenkning, slik at den demokratiske bevisstheten kan øves.

Romanen spiller mye på leserens følelser og kan fungere til det Nussbaum (2010) kaller å kultivere kapasiteten for empati på et generelt nivå (108). Det vil si at i sammenheng med at litteratur som øver demokratisk bevissthet bør utfordre leseren, kan romanen være et fint sted å begynne. En følelse av sympati og empati kan vekkes blant annet gjennom en utstrakt bruk av skam i beskrivelsen av Rinnans psykologi. Beskrivelsene skaper rom for refleksjon rundt kompleksiteten som skrives frem som medvirkende til Rinnankarakterens skjebnevalg. Sammen med utenforskapet, forklares mulige begrunnelser for hvorfor han ble som han ble. Deler av romanen krever at leseren tenker kritisk, da spesielt i forbindelse med Rinnankarakteren. Leserens tvinges til å gjøre moralske vurderinger knyttet til hvordan deres syn på den historiske Rinnan kan endres av denne fremstillingen. Jeg vurderer dette til å være romanens største fortrinn sett i sammenheng med demokratisk bevissthet.

Romanen er ikke veldig kontroversiell og er til dels preget av banale og forutsigbare vendinger. Virkemidlene tilsikter å spille på leserens følelser og ender ofte opp med å bekrefte holdninger leseren trolig allerede har. Slik sett er det store deler av romanen som ikke holder lenger enn til å kunne vekke sympati og empati, fremfor å trene de to evnene ytterligere. Likevel utfordrer Rinnankarakteren leserens evne til kritisk tenkning ved flere anledninger. Romanen er derfor en god inngang til å øve seg på å lese mer kontroversiell litteratur, og er derfor relevant for å øve demokratisk bevissthet.

4. Dette livet eller det neste

Dette livet eller det neste tar oss med inn i livet til «Tariq». Han er ikke en ren fiktiv karakter, men er bygget over en anonymisert norsk mann med minoritetsbakgrunn, som endte opp med å reise som fremmedkriger til Syria i 2013. Romanen har en helt klar tilknytning til et politisk betent og høyst aktuelt tema, med utgangspunkt i et individ som er kjent for offentligheten som dømt fremmedkriger³. Mannen Tariq er basert på, ble i Oslo tingrett i 2016 dømt til åtte års fengsel for å ha inngått forbund om terror og deltakelse i de to terrororganisasjonene Den islamske stat (IS) og Jabhat al-Nusra (Aftenposten 2015).

I romanens etterord opplyses det om at fortellingen tar utgangspunkt i forfatteren Demian Vitanzas rundt 100 timer med intervju av den faktiske personen. Slik som i *Leksikon om lys og mørke* er det altså snakk om en form for dokumentarfiksjon basert på virkelige hendelser. Måten historien presenteres på legger vekt på at leseren må gjøre en selvstendig tilnærming til innholdet. Både fordi boken trekker så markante paralleller til virkeligheten, men også fordi Tariq er den eneste informasjonskilden. Det er en sammensetning av fakta og fiksjon, spørsmål og svar, hvor en som leser ikke vet hva som er hva. Romanens spesielle fortellergrep gjør at fortellingen i stor grad fremstår som en monolog. Det er Tariqs svar på intervjuerens spørsmål vi leser, men spørsmålene han svarer på er tatt bort og kan bare leses ut av sammenhengen. Dette kan vi se allerede i romanens to første linjer:

«Jeg stoler ikke på noen.»

«Jeg vet ikke, det er vel en slags skade» (Vitanza 2016: 7).

Basert på en markering med linjeskift, må vi som lesere fylle inn at Vitanza trolig spør om hvorfor han ikke stoler på noen. Dette fortellergrepet går igjen hele veien.

Analysen i dette kapittelet legger mest vekt på bokens første del da det er denne som er viktigst og mest interessant med tanke på den narrative forestillingsevnen. Den første delen beskriver nemlig hvordan Tariq blir radikaliseret og når han bestemmer seg for å reise til Syria. Her vil en kunne undersøke en rekke av de nøklene han gir oss for å forstå hvordan dette kunne skje.

4.1. Handlingsreferat

Den første delen tar leseren med inn i Tariqs barndom og ungdomstid som preges av en fraværende far og utfordringer knyttet til hans minoritetsbakgrunn. Her forteller han om vanskeligheter på kadettskole i Pakistan, om sin far som ikke var tilstede og hvordan han etterhvert begynte å bruke og selge narkotiske stoffer. Videre forteller han om hvordan han oppdaget islam, som etter hvert viste seg å bli helt avgjørende.

I romanens del to, er vi i Syria, og her presiserer Tariq at en ikke kan stole på at narrativet er faktisk fra nå, fordi han ønsker å anonymisere folk han har vært i kontakt med. Tariq forteller her at han kun har kjørt ambulanse sammen med en syrisk mann, og

³ Identiteten til Tariq er allmenn kjent og kan leses om i flere nettaviser. Jeg ønsker imidlertid ikke å gjengi hans identitet i denne oppgaven av etiske årsaker.

aldri deltatt direkte i krig, eller vært tilknyttet noen organisasjon slik som IS. Vi får vite om kompisen han reiste ned sammen med, som vervet seg til det som senere skulle bli Nusra, før han til slutt valgte IS.

Del tre er tiden i fengsel, hvor han blant annet forteller om senskader og andre utfordringer knyttet til soningen. Han reflekterer over tiden i Syria, over snakker om venner han har mistet.

Jeg vil i det følgende fokusere på fremstillingsformen, som er sjelden. Analysen trekker videre frem utenforskapet hovedpersonen legger for dagen og tar særlig for seg hvordan den utfordrer den narrative forestillingsevnen samtidig som den påkaller kritisk bevissthet. Til slutt vil jeg ta for meg ideologiene som kommer til uttrykk og særlig fremheve forholdet mellom religion og politikk før jeg stiller spørsmålstegn ved fortellerteknikken.

4.2. Fremstillingsform

Dette livet eller det neste, tvinger frem en lesning med forankring i virkeligheten. Kombinasjonen mellom fakta og fiksjon gjør den dokumentariske romanen egnet til å formidle en kompleks historie. Både fordi den krever kritisk tenkning, men også fordi romanformen tillater fortellinger som ikke nødvendigvis har hendt i virkeligheten, men som styrker kvalitetene i historien forfatteren forsøker å formidle. Tariq førstehåndsberetninger tar leseren med inn i livet som minoritetsungdom, ung voksen i en radikaliseringsprosess og livet i Syria. Gjennom hans refleksjoner vil leseren ved hjelp av den narrative forestillingsevnen kunne gjøre konsekvensløse erfaringer.

Romanformen har et stort potensiale til å øve kritisk tenkning fordi leseren må gjøre noen etiske vurderinger rundt forholdet mellom fakta og fiksjon. Dette handler primært om hvordan bildet på fremmedkrigeren, både i konkret og generell forstand, bør males. Leserens kan stå i fare for å tillegge det dokumentaristiske aspektet for stor vekt og dermed bli for opptatt av kontekst enn av selve boken. På grunn av at fortellingen er en roman må den derfor i utgangspunktet leses som fiktiv og krever en leserkontrakt hvor leseren langt på vei godtar narrativet som faktisk usikkert.

I et innlegg i Klassekampen påpeker Vitanza selv: «Jo bedre kilder man har, jo nærmere kommer man individet, og jo nærmere man kommer, jo lettere er det å føle sympati» (Vitanza 2018). Romanen er altså skrevet med utgangspunkt i at nærheten romanformen tillater, gir et bedre utgangspunkt for sympati hos leseren. Derfor må en også diskutere hvordan fremstillingsformen kan påvirke leserens holdning med forankring i spørsmålet om demokratisk bevissthet.

Nussbaum (2016) skriver at det ikke bare er mennesker innenfor den aktuelle gruppen som kan skrive godt om gruppen, men at en bør begynne med å lese det som er skrevet av noen innenfor gruppen (56). Den viktigste årsaken til å inkludere litteratur som tematiserer mindre grupperinger i samfunnet er at: «Vi kan ikke lære noe som helst av dem dersom det hadde vært umulig å krysse grensene mellom forskjellige grupper gjennom forestillingsevnen» (56). Nussbaum (2016) påpeker at da det ikke er vårt eget liv fortellingen påvirker, er det enklere å føle med karakterene likeverdige fordi vi er begge og ingen på samme tid. På denne måten kan leseren gjøre konsekvensløse erfaringer gjennom ulike karakterer. Vi får anvende våre egne fordommer og holdninger, fremfor de karakteren selv er preget av (192-193). De færreste i samfunnet har erfaring med det Tariq har. Derfor er hans perspektiv på det å reise som fremmedkriger unik.

Vi får blant annet en refleksjon fra Tariq etter han har vært vitne til at IS brutalt har henrettet en mann for å være homofil:

Det som er sykt er at volden kryper inn i deg. Du vet det du har sett er feil, men du godtar det fordi alle rundt deg godtar det. Moralen er en påvirkelig greie. Rettferdighetsansens påvirkes av hvordan de andre reagerer. (Vitanza 2018: 193).

Fortellingen om drapet er brutal. Likevel er det Tariqs refleksjoner som gjør fortellingen spesiell. Vi kan lese av sitatet at Tariq erkjenner å ha blitt påvirket av volden som omringet han. I sitatet kan vi også lese en påminning til leseren om at «moralen er en påvirkelig greie». Leseren minnes om å ikke la sin egen moral påvirkes på grunn av for mye sympati for Tariq. Den observante leser bør legge merke til at hendelsen som skildres, samt Tariqs reaksjoner, strider mot ens eget moralske utgangspunkt. Dermed blir leseren bevisst på at fortellingen krever at leseren også er kritisk bevisst.

Nussbaum (2016) skriver at fordypning og opplevelser går forut for og danner grunnlag for den løpende kritiske vurderingen vi ideelt bør foreta når vi snakker med andre som kanskje har oppfatninger som utfyller og utfordrer våre egne (44). Derfor er lesehandlingen avhengig av at en kan leve seg inn i fortellingen, parallelt med at en stiller seg kritisk til det en leser. Slik kan en gjennom en estetisk opplevelse øve demokratisk bevissthet. Noe av grunnpremisset for er at en inngår en leserkontrakt hvor leseren er bevisst på narrativets manglende troverdighet og heller leser fortellingen fra Syria som et bredere bilde på livet som fremmedkriger. Slik kan en lese romanens første del som Tariqs utenforskap som endte med radikal islam. Andre del kan en lese som en representasjon av de forholdene som møtte de som reiste til Syria i denne perioden.

Leseren minnes hele veien på at premisset for at Tariq skal fortelle, er at det må være tvil rundt hva som egentlig skjedde. I romanens del to åpner Tariq med å si: «Ok, fra nå av kommer du ikke til å vite nøyaktig hva som er sant. Nei, bare detaljer her og der. Jeg har ikke lyst til å ødelegge for noen. Det er best for oss begge» (Vitanza 2017: 147). Dette er et problematisk og problematiserende element ved fortellingen som ikke nødvendigvis skader dens verdi, men det legger noen føringer for hvordan den må leses. Han ønsker å anonymisere mennesker rundt seg som kan rammes. Deriblant hans egen far som i virkeligheten også reiste til Syria (Arntsen & Andersen 2017).

Til tross for at leserkontrakten i utgangspunktet preges av en upålitelig kilde, skaper denne påminnelsen en nærhet til Tariq. Han fremstår som ekte. Med dette som utgangspunkt, må leseren i større grad selv vurdere de ulike beretningene. Romanformen krever mer av leseren, fordi perspektivet i romanen ikke er preget av andre stemmer. Dette vil kunne øve leserens evne til kritisk tenkning ytterligere. Samtidig skaper det også en større etisk fallgrube dersom leseren sympatiserer i overkant med Tariq.

Fremstillingsformen gir en god mulighet til å øve kritisk tenkning i klasserommet gjennom diskusjon rundt forholdet mellom fakta og fiksjon. Slik Vitanza påpeker, kan romanen være: «som et treningsstudio for tvil» (Vitanza 2018). Gjennom hele romanen må eleven stille spørsmål ved fortellingens sannhetsverdi og ikke bli for revet med av romanens troverdighet. Kombinasjonen mellom å trigge kritisk tenkning og engasjert innlevelse, er nettopp det Nussbaum trekker frem som så særegent med skjønnlitteraturen. Ved å leve seg inn i fortellingen parallelt med at en tenker kritisk, vil en på best mulig måte øve demokratisk bevissthet.

4.3. Utenforskap

I følge Nussbaum (2016) lærer litteratur leseren å anerkjenne at en også deler noen likheter med mennesker som er ulike en selv. Man blir på den ene siden klar over likhetene mellom seg selv og romankarakteren. På den annen side blir en klar over forskjellene, slik som hudfarge, etnisitet og religion. Leseren ser et komplekst samspill

mellom alminnelige menneskelige livsmål og tilfeldighetene som former omstendighetene og skaper ulikhet (37).

Tariq blir representant både for norsk og pakistansk kultur og opplever sin oppvekst som annerledes enn andres på grunn av minoritetsbakgrunnen. Fortelleren tar leseren med inn i livet til Tariq, som andregenerasjonsinnvandrer i Norge. Her formidles følelser som kan være kjent for leseren, slik som det å ikke passe inn i malen, samtidig som forskjellene blir tydelige. Han kommer fra et pakistansk hjem, med en kultur som differensierer fra typisk norsk kultur. Romanens første del er i stor grad preget av nettopp slike fortellinger, som markerer hvorfor Tariq føler seg utenfor det norske samfunnet. Han er norsk, men han identifiserer seg som utlending. Han forteller om gymtimene hvor de andre barna hadde nye treningsklær og gymbager, mens moren hans ikke skjønte de sosiale kodene, og sendte han med plastpose:

De hadde også bare plastpose i gymmen på barneskolen. Utlendingene finner sammen, det er bare sånn det er. [...] Det er dét, vi var ikke så like egentlig. Somaliere, albanere, colombianere, afghanere, eritreere, alt mulig. [...] Det som samla oss, var at vi ikke var norske. (Vitanza 2017: 36).

Sitatet viser at norskfødte Tariq, ser på seg selv som utlending. Det forteller at definisjonen av å ikke være norsk ikke nødvendigvis er at en er født i et annet land. Man identifiserer med det å ikke se norsk ut, og danner en minoritet basert på dette. Slik Tariq beskriver det, er det dette som skaper utenforskapet. Beskrivelsene viser at det i stor grad handler om stigma knyttet til det å se utenlandsk ut, selv om han har vokst opp i Norge. Vi leser at foreldrene til Tariq, som ikke er norskfødte, ikke kjenner til alle de norske normene. Slik som Tariq beskriver at han hadde plastpose i gymmen, og ikke bag eller sekk. For foreldrene er plastpose tilstrekkelig, fordi det bare handler om å frakte ting. Det handlet ikke om penger, men om norm. Slik Tariq beskriver det, markerer det å ha bag eller sekk, nettopp en norsk identitet. Likhet skaper tilhørighet. Det skaper fellesskap, men også utenforskap fordi det fungerer som en sosial markør som markerer noe unorsk.

For leseren vil slik lesning være demokratiserende fordi man blir klar over hvor avgjørende de små forskjellene er, og hvordan det oppleves å være en av *dem*. Dette skjer fordi leseren gjennom forestillingsevnen kan føle sympati eller empati for den ulikheten Tariq føler på, på bakgrunn av forutsetningene hans. De fleste lesere vil kjenne igjen følelsen av å ikke passe helt inn, derfor vil en slik forestilling kunne fremme både sympati og empati med han.

Denne innsikten er viktig fordi den belyser blindsonene i vår oppfatning av verden. Måten Tariq fremstiller sitt utenforskap på, oppfordrer leseren til å bruke forestillingsevnen, slik at en i størst mulig grad kan sympatisere med de forholdene som lå til grunn for hans handlinger. Dette kan også overføres til fremmedkrigere generelt, samt kriminelle forøvrig. Ved å lese romanen mer generelt som en fortelling om hvilke årsaker som ligger til grunn for at noen blir fremmedkriger og hvordan vedkommende tenker underveis og eventuelt etterpå, kan elevene få nyttig kunnskap og gode refleksjoner knyttet til dette fenomenet. Her kan elevene reflektere over hvordan en kan forebygge et slikt utenforskap, som i Tariqs tilfelle fikk store konsekvenser.

4.4. Fremmedfrykt

Ahmed (2017) skriver at frykt allierer mennesker. Dette skjer gjennom hat mot grupper som representerer frykten (118). Altså er ikke rasisme og fremmedfrykt rettet mot personen konkret, men mot noen ytre og sosiale markører. Terrorister kan for eksempel representeres av en hel gruppe mennesker, hvor utlending fungerer metonymisk for

terrorist. Slike følelser oppstår på bakgrunn av ytre markører, som gir assosiasjoner til mennesker en gjerne har sett i media. Det handler dermed ikke nødvendigvis om fødested, men om hudfarge, religiøse uttrykk og religiøse eller kulturelle handlinger. På denne måten kan en som Tariq, som er født og oppvokst i Norge, utløse denne typen frykt gjennom å ikke se norsk ut. Videre utløser religionen hans også den samme frykten, som da forsterkes.

Denne forestillingen har gjennom tiden skapt en forutinntatthet som fungerer som en faktor som skyver disse menneskene ut av samfunnet og paradoksalt nok, noen ganger mot et mer radikalt miljø. Romanen viser at denne mekanismen hadde utslagsgivende effekt for Tariqs valg. Vi kan blant annet lese hva Tariq tror var årsaken til at han ikke fikk lærlingeplass:

Ja, etter videregående, jeg har fortalt at jeg ikke fikk lærlingeplass, ikke sant? Du kan jo tenke deg, det pakkisnavnet jeg har, det åpner ikke akkurat dørene til det norske samfunnet. Tariq Khan liksom. Den søknaden putter vi i bunnen av bunken. (Vitanza 2017: 64).

Han mener at det er navnet hans som gjør at han ikke får jobben. Navnet høres ikke norsk ut, og dermed markerer dette noe unorsk. Ved å lese sitatet som et uttrykk på det utenforskapet han følte på, vil leseren kunne utvikle sin demokratiske forståelse. Det skjer ved at leseren bruker forestillingsevnen til å leve seg inn i hvordan det oppleves å være en såkalt «annenrangs borger» basert på en ytre markør slik som navn. Her øver leseren også evnen til empati gjennom urettferdighet. Leseren vil kunne bli mer respektfull og tolerant.

Slik Ahmed (2017) påpeker, er det hatet for den imaginære andre som allierer grupper (1313). Tariqs hat kommer fra en frykt på vegne av muslimer verden over som han mener er under angrep. Etter at han finner religionen føler han et samhold med muslimer også i Syria: «Du vet, det er en sånn mykhet i moskeen. Folk bryr seg om hverandre. Det var nytt for oss» (Vitanza 2017: 83). Tariqs beskrivelse av det norske samfunnet er preget av en generalisering hvor de fleste nordmenn virker å være imot han og andre muslimer. Ahmed (2017) påpeker at gjennom kjærligheten ovenfor et objekt, kan en hate noe eller noen som truer det objektet. Videre kan følelsen av hat overføres til å gjelde en hel gruppe, hvor en allierer seg gjennom hat for de andre, gjennom en diskurs preget av smerte (118). Tariq føler seg ikke sett og akseptert av det norske samfunnet. Han og kompisene skaper en retorikk sammen, som baserer seg på nettopp dette utenforskapet de føler på:

Limet var i bunn og grunn ikke islam. Limet var felles frustrasjon. Eller sinne er kanskje et bedre ord. Vi var sinte. [...] Vi var, eller vi følte vi var, de undertrykte, ikke sant, og Gud er med de undertrykte. (Vitanza 2017: 96-97).

Her påpeker Tariq at det ikke var islam i seg selv som førte dem sammen, men frustrasjon og sinne. Med bakgrunn i dette, kan leseren forstå hvordan retorikken forsterket gruppefølelsen, og islam var det de hadde felles. Det guttene følte var smerte fordi de opplevde å ikke ha de samme forutsetningene som andre i samfunnet.

Utenforskapet og fremmedfrykten som skildres i romanen skyldes ikke nødvendigvis isolasjon fra andre mennesker. Det er snakk om en isolasjon fra mer moderat politikk og samfunnsliv. Tariq lever i ungdommen i et ekkokammer. Dette skaper et informasjonsvakuum som gjorde han mer utsatt for radikaliserings. En kan lese dette videre og ta utgangspunkt i «Push and pull» effekten. Det unorske ved Tariq dyttet ham ut av samfunnet. På den andre siden sto radikal islam med åpne armer.

4.5. Radikalisering

Walt Whitman påpekte en gang at litteraturen må forstyrre oss for å spille sin samfunnsrolle. Nussbaum (2016) trekker frem dette og fremhever at hvis det er lett å føle med en romankarakter, har ikke romanens oppfordring stor moralsk verdi. Leseopplevelsen kan få oss til å «synke ned i en selvforherligende nytelse av egen medmenneskelighet» (41). Derfor må litteraturen utfordre og provosere oss. *Dette livet eller det neste* er nettopp en slik roman. Den forsøker å svare på spørsmålet om hvordan en kan være født i sosialdemokratiske Norge, men likevel bli radikalisert og reise som fremmedkriger til Syria.

Dette blir viktig fordi slik Nussbaum (2016) påpeker, er forestillingsevnen sentral for å oppløse et hevngjengjerrig sinne (40). Dette skjer gjennom at leseren setter seg inn i hvorfor et menneske handler eller har handlet slik det gjør. Slik forstår en at ingen er utelukkende ond. Tariq er et produkt av det samfunnet han har vokst opp i. Derfor tvinges leseren til å reflektere over strukturer og systemer i det norske samfunnet som er med på å produsere holdninger og årsaker som kan skape fremmedkrigere. Eller i det minste ikke forhindre dette. På denne måten kan Tariqs fortelling om radikalisering være nyttig informasjon om radikaliseringsprosessen.

Skildringa av hans opplevelser på en kadettskole i Pakistan forteller leseren om hvor og når han fikk toleransen for vold. Ved enkle regelbrudd ble elevene straffet både fysisk og psykisk:

Vi måtte løpe rundt og rundt for full kraft helt til vi rant av svette. Så ble vi bedt om å ta av oss på overkroppen. [...] Han ba oss stupe kråke. En rull eller to hadde vi klart, men vi ble bedt om å rulle igjen og igjen, en time, to timer, til vi var svimle og kvalme og skrubba opp. Og først da kom han med gummikjeppen. Vi stilte oss opp bortover med hendene opp mot veggen, og så, smakk, kom de nådeløse slaga mot skinka, smakk, eller enda verre, når han bomma og traff låra eller hoftebeinet. (Vitanza 2017: 27).

I sitatet kan vi lese at Tariq blir utsatt for vold, undertrykkelse og ydmykelse ved skolen i Pakistan. Skolen skal gi guttene gode holdninger gjennom streng disiplin, men fremstilles mer som et militært og sadistisk regime. Ved å formidle slike fortellinger fra sitt liv, spiller teksten på leserens følelser. Dette kan være med på å gjøre bildet på jihadisten mykere, nettopp fordi han nyanseres og forklares. De færreste kan forestille seg hvordan en slik opplevelse var, men med utgangspunkt i at barn som utsettes for vold er mer disponert for ut utøve vold, er det viktig informasjon om han.

Nyanseringen skjer ved at leseren gjennom forestillingsevnen blir i stand til å se for seg hvordan en selv ville opplevd en slik situasjon. Dette er et viktig punkt i forbindelse med den narrative forestillingsevnen, fordi fortellingen om norskfødte Tariq skaper et bindeledd mellom det kjente og det ukjente. Vi kan leve oss inn i Tariq som har sine referansepunkter fra norsk samfunn. Dermed kan vi også leve oss inn i hvordan hans opplevelser i Pakistan var. Det er som vi vet enklere å føle med noen som er nærmere i tid og rom. Med bakgrunn i en forståelse av at denne fortellingen kan skape sympati for Tariq, må vi spørre oss hvorfor det legges så mye vekt på denne fortellingen.

Dette kan leses i en forlengelse av Nussbaums (2016) påstand om at kritisk og sympatetisk lesning bør gå hånd i hånd. Dette fordi vi ved å stille kritiske spørsmål, kan lære noe om teksten. Vi ser den indre strukturen med et skarpere blikk. Slik blir vårt eget forhold til teksten tydeligere (45). Vi må spørre hva teksten gjør med oss. Hva den forsøker å bringe frem hos leseren. Leserens må spørre hvordan dette påvirker ens vurdering av Tariq.

Tariq forteller at han på kadettskolen lærte hvordan makt og frykt fungerer: «Den formen for posisjonering og strategi har blitt nyttig lærdom. Dessverre, kan du si. [...] Jeg kan ikke si jeg liker det spillet der. Men jeg kan det» (Vitanza 2017: 31). Uttalelser slik som denne forteller oss at han er i stand til å drive et maktspill. Han er da også trolig klar over hvilken effekt de ulike fortellingene vil ha på leseren. Ved å ønske en kronologisk fortelling av romanen, og fortelle i detalj fra opplevelsene i Pakistan, legger han til rette for at leseren har et sympatisk forhold til han videre i lesningen. Kritisk og sympatisk lesning blir derfor helt essensielt for at leseren skal danne et nyansert bilde av den norske fremmedkrigeren. Dersom han er bevisst på hvilke skader han har pådratt seg i sin oppvekst, vil det i større grad være mulig å holde han ansvarlig for sine handlinger. Ikke bare juridisk, men også moralsk og etisk.

Nussbaum (2012) trekker frem at demokratiet behøver borgere som er i stand til å gjøre selvstendige vurderinger. Her bruker hun eksempelet om autoritetstro, hvor hun poengterer at mennesker er tilbøyelige til å ta valg som strider mot egen moral dersom en autoritet sier det er riktig (206). Tariq og kompisene hans opplevde å bli presset ut av det vestlige samfunnet og ble etter hvert svært kritiske til både USA og Russland. Av den grunn ble de mer nysgjerrige på deres fiender og slik begynte de å følge med på jihadistiske ideologer:

Awlaki var amerikansk, så han kunne vi følge. Det var noen gamle videoer fra imamtida hans hvor han satte ord på ting jeg følte. Han turte si ting rett ut, at muslimer hadde vært for tolerante opp gjennom historien. Samtidig var han ydmyk, med søt stemme, ikke brølende som noen av islamistene her i landet kan være. [...] Fra Awlaki er det kort vei til å sympatisere med al-Qaida. Eller Taliban. [...] For oss representerte de motstand mot vestlig undertrykkelse. (Vitanza 2017: 100).

I sitatet kan vi lese at Tariq finner muslimer som anerkjenner han på en måte han ikke har opplevd i Norge. På internett fant han en tolkning av den retningen han selv hadde valgt. Her langt mer ekstrem, men likevel fundert på de samme følelsene. Tariq trekker frem hvor sentralt retorikken sto ved å peke på hvordan de ordla seg og hvilken fremtoning de hadde. Slik utvikler Tariq seg i tråd med det Ahmed (2017) påpeker om at eksponering for lik retorikk i en gruppe du føler deg hjemme i blir utslagsgivende for egne holdninger (1314-1315).

Det sentrale poenget leseren må ha med seg, er at Tariq var kommet langt i radikaliseringsprosessen allerede her. En rekke hendelser i livet hans, hadde lagt til rette for dette. Slik Tariq sier i sitater, handlet det om at de representerte «motstand mot vestlig undertrykkelse». Radikal islam ble bare løsningen på et større problem, nemlig utenforskap. Det var altså kombinasjonen av å ikke høre til i det norske samfunnet og åpenheten de møtte hos islamistiske autoriteter som ble utslagsgivende.

Fortelleren tar her leseren i hånden og veileder en mot en nyansering av radikaliseringsprosessen. På denne måten oppmuntres leseren til å reflektere over konsekvensene av slike ekkokamre som skapes i radikale miljøer. Et inkluderende fellesskap preget av respekt og toleranse for ulike meninger, vil i mindre grad preges av radikale ytterpunkter. Her vil retorikken være naturlig mangfoldig og derfor nyansere holdningene. Fortellingen løfter frem sentrale spørsmål knyttet til radikaliseringsprosessen som inviterer leseren til å reflektere over verdien av et tolerant samfunn gjennom et eksempel på konsekvensene av mangel på dette.

4.6. Ideologi

Nussbaum (2016) skriver: «En av kunstens viktigste roller er å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» (42). Det handler om å undersøke de blinde flekkene vi alle har i

vår måte å se verden på. De påvirker vår evne til å anerkjenne medborgere og vi klarer ikke være rettfærdige dommere. I romanen er det tydelig at Tariqs religiøse oppvåkning har sammenheng med politikk. Han var drevet av et ønske om å passe inn i et muslimsk miljø, som han mente var undertrykt i Norge, men også i land som Syria:

Det hadde begynt å bli skikkelig stygt i der nede [Syria], og det ble verre og verre, parallelt med at jeg hadde, hva skal jeg kalle det, min islamske oppvåkning. Så det var religion på den ene sida og politikk på den andre, men de hadde fortsatt ikke smelta sammen. (Vitanza 2017: 92).

Sitatet forteller oss at Tariq er opptatt av borgerkrigen i Syria, og han lener mot å støtte opprørsgruppene. Tariq selv påpeker at politikk var sentralt for hvorfor han dro. Dette kombinert med utenforskapet han følte på, forsterket følelsen av et samhold med muslimer også i Syria. Vi kan lese: «Det er sånn her, islam er som en kropp. Hvis den har vondt ett sted, lider hele kroppen» (Vitanza 2017: 95). Med andre ord snakker vi ikke nødvendigvis om verken politikk eller religion, men om ideologi. Han oppfattet muslimer og seg selv som undertrykte og utenfor samfunnet. Slik kan vi forstå at Tariqs radikalisme er et resultat av utenforskap og undertrykkelse. Dette øver vår evne til sympati med mennesker som tar slike valg, fordi vi ser at det ikke er ondskap som motiverer handlingen, men medfølelse med de krigen går ut over. Tariq forteller hvorfor islam ble delvis avgjørende:

Hva har jeg å si til mitt forsvar når jeg en da står framfor Gud og han spør hva jeg gjorde mens mine brødre og søstre ble slakta? [...] Da tanken om å dra først meldte seg, slo det meg at det var det Gud ville. At det var nettopp derfor han hadde dytta den tanken inn i hjernen min. (Vitanza 2017: 116).

Sitatet fremhever hvordan Tariq identifiserer seg sterkere med muslimer i Syria, enn nordmenn i Norge. Selv om han i romanen påstår det ikke var islam som var årsaken til å at han reiste til Syria, kan den kritiske leser se at han trekker frem predestinasjon. Dette er en del av den islamske tro, hvor muslimer gjerne tror at selv om en har fri vilje, er det til slutt Allah som avgjør (Roald 2012: 94). Dette kan vi også lese ut av romanens tittel *Dette livet eller det neste*, som signaliserer at det her er snakk om to liv. Med bakgrunn i dette blir leseren bevisst på at en del av ansvaret fraskrives den som handler gjennom den religiøse overbevisningen.

Det betyr ikke at leseren skal rettfærdiggjøre handlingene. Kritisk refleksjon rundt hvordan religion kan spille inn på valg en tar, gjør at leseren kan føle sympati ovenfor Tariq. Leseren kan gjennom sympatien oppløse et hevngjerrig sinne ovenfor de som reiste som fremmedkrigere på bakgrunn av kunnskap og forståelse. Innsikt i hvilke overbevisninger Tariq og andre fremmedkrigere hadde da de reiste, er svært relevant for forebyggende arbeid. Fortellingen løfter frem hvordan ingen er født onde, men kan få onde trekk som en konsekvens av det miljøet de eksponeres for. Med bakgrunn i dette kan også mye forhindres.

Nussbaum (2016) påpeker at det ikke er tilstrekkelig å føle med de litterære karakterene, leseren må også stille kritiske spørsmål til sine egne erfaringer (43). Her må en dyrke frem en mindre objektiv holdning til det en leser. På denne måten kan en kritisk vurdere hvorvidt en tenker de faktorene som trekkes frem kan vurderes som avgjørende for Tariqs veivalg. Refleksjonen blir mulig gjennom den narrative forestillingsevnen hvor en leser om kjente følelser, slik som utenforskap. Dette kan utløse en følelse av sympati og empati fordi en kan kjenne seg igjen i følelsen ved å ta Tariqs perspektiv. I romanen lærer leseren hva salafisme er. En fundamentalistisk

bevegelse, eller retning, innenfor Sunni-islam. Her handler det om bokstavitro tolkning av de hellige tekstene. Tariq forteller litt om hans vei til salafisme:

Slekta mi er egentlig mer sufi [...] Det er ikke så mye om sufisme på nettet. Du finner mye mer om salafime. Dessuten er sufisme komplisert. Eller det er, hva skal jeg si, abstrakt. Det er vanskelig å få tak i hva de egentlig mener. Salafistene derimot er mer konkrete, gjør sånn, ikke gjør sånn, det er enklere å forholde seg til. Dessuten har de en streng, bokstavitro tolkning av islam. Jeg følte at det som var strengere, også var sannere. Salafistene vil liksom tilbake til røttene, til islam på profetens tid. (Vitanza 2017: 86).

Av sitatet kan vi lese hvor tilfeldig Tariqs valg var. Han kommer fra et hjem som ikke var særlig opptatt av islam, og kunne derfor velge mer fritt hvilken retning han ønsket. Det var enklere for han både å finne informasjon om salafister enn eksempelvis sufister, som familien hans tradisjonelt er. Hans syn på religion handlet mye om en konkret religiøs praksis, derfor var salafismen enklest å forholde seg til. Han snakker om at det strenge budskapet tiltalte han. Dette kan leses som en konsekvens av disiplinen han lærte på kadettskolen i Pakistan.

Når leseren setter seg inn i Tariqs tankesett, kan en forstå at det han ønsket var et fellesskap. Salafismen tilbød nettopp det. Det var enklere å mestre denne retningen, men viktigst av alt, den ga større muligheter for et fellesskap. Dette fordi retningen er preget av mye diskusjon og ritualer, mens sufisme i større grad handler om et rikt indre liv (Roald 2012: 180-181, 128-129). Vi ser også at miljøet i Norge som fikk mest oppmerksomhet, og som knyttet sammen som en gruppe er salafistiske «Profetens Ummah»:

Alt av presse hadde vært utafør den amerikanske ambassaden, hvor Profetens Ummah hadde sin demonstrasjon. På den tida visste jeg nesten ikke noe om dem. Jeg hadde ikke fått med meg at de arrangerte egen demonstrasjon engang. De fikk all oppmerksomhet, enda de kanskje var hundre og vi var seks tusen. [...] På en måte følte jeg at de som gikk ved ambassaden hadde mer gjennomslagskraft. Og det ga dem også mer troverdighet fordi de var mye tydeligere på hva de mente enn sell-outene på Youngstorget. (Vitanza 2017: 90-91).

Av sitatet ser vi at Tariq opplever at en liten gruppe salafister får mer oppmerksomhet enn den store gruppen han var en del av. Av dette fremstår Profetens Ummah som en mer eksklusiv klubb som tiltrekker seg mer oppmerksomhet fordi de er kontroversielle og tydelige på hva de mener. Dette tiltrakk Tariq. Som salafist kunne han definere andre muslimer som ekte og en uekte, fordi retningen er svært tydelig.

I Salafismen fant han et innenforskap i utenforskapet. Her opplevde han å være høyere i det religiøse hierarkiet enn de han regnet som ansvarlige for utenforskapet. Vi ser dette også når Tariq snakker om hvilken retning som var utelukket for han i Syria: «I begynnelsen, i 2011, var alle opprørerne bare FSA. Free Syrian Army. De er de mest sekulære. For oss var de utelukka fra starten fordi de ikke fulgte sann islam» (Vitanza 2017: 147). Gjennom religionen kunne Tariq markere seg i en gruppe hvor han ikke følte seg annerledes. Salafismen opplevdes konkret og tilnærmelig, derfor ble også veien til radikal islam kort. Vi kan lese at politikk og religion til slutt smelta sammen, mye på grunn av utenforskapet.

Her vil elevene kunne kjenne seg igjen i å søke retninger som gir et fellesskap. En svært vanlig følelse å ha som ung. Det er en naturlig menneskelig reaksjon, å forsøke å skape et innenforskap, selv om man står utenfor. Fremstillingen kan skape et grunnlag for å forsøke å forstå valget han tok. Slik kan vi til slutt forstå hvorfor Tariq endte som fremmedkriger i Syria. Det handlet om noen faktorer som dyttet han ut av det norske samfunnet, og sterke krefter som tok imot han i islam.

4.7. For eller imot fortellerteknikken?

Kulturredaktør og litteraturkritiker i Morgenbladet Ane Farsethås, ga i 2018 ut «Grenseverdier», en bok hvor hun tar for seg forholdet mellom virkelighet og litteratur. Her diskuterer hun blant annet *Dette livet eller det neste*, hvor hun er skeptisk til valget av romanformen. Hun mener Vitanza lener seg på romanens tilknytning til virkeligheten, samtidig som han fraskriver seg ansvar for journalistikkens, dokumentarens og sakprosaens etikk og etterrettelighetskrav. Romanen blir et trygt valg når en omtaler vrient stoff (Farsethås 2018: 674).

Med bakgrunn i dette er *Dette livet eller det neste* for Farsethås problematisk fordi «sprikene mellom konteksten og bokens indre romanlogikk reiste spørsmål ved hele konstruksjonen» (711). Hun mener Vitanza burde valgt sakprosasjangeren, som stiller krav til etterrettelighet (Farsethås 2018: 650-651). Sjangerbetegnelsen roman er en enkel løsning for Vitanza som i stor grad skriver om faktiske hendelser og dermed burde faktasjekket innholdet og kalt det sakprosa.

Farsethås mener derfor at romanen er mindre vellykket fordi en fortelling med så sterk tilknytning til virkeligheten, burde basert seg på flere kilder. Slik som eksempelvis rettsdokumenter (Farsethås 2018: 670). Hun mener romanen har etiske utfordringer fordi Vitanza ikke utsetter informanten for ubehaget knyttet til å ikke være eneste kilde. Her mener hun at fortellingen hadde vært tjent med en større grad av objektivitet, hvor informantens fortelling snakker med andre kilder (652).

Vitanza skriver i et svar på kritikken i Klassekampen, at dette ikke ville vært mulig. Informanten hans krevde stor grad av anonymisering, derfor ville ikke etterretteligheten Farsethås etterspør vært forenelig med kravene fra informanten (Vitanza 2018). Vitanza påpeker at han har inkludert påminnelser til leseren, som gjør at en underveis minnes på Tariqs upålitelighet og at det er en utstrakt bruk av fiksjonalisering (Vitanza 2018). Dette leser vi blant annet helt i begynnelsen av romanen:

Det må være en roman. Det kan ikke være ekte. Ja, akkurat som det var. Eller ikke helt. Men samtidig en annen historie, ikke sant, det kan ikke være med ekte folk. Når jeg tenker over det må det bli ganske annerledes. (Vitanza 2018: 8).

Leseren får vite fra start at Tariq er usikker på hvor mye han ønsker å dele. Han ender opp med å si at det må bli ganske annerledes. Slike hint må leseren være bevisst på, fordi en her blir gjort oppmerksom både på troverdigheten hans, men også graden av fiksjonalisering. Derfor kan en ikke lese romanen direkte historisk.

Her mener jeg Farsethås kommer til kort. Fortellingen bør leses med utgangspunkt i ønske om å forstå fremmedkrigere mer generelt. Selve grunnpremisset ved lesning av skjønnlitteratur er at en inngår en leserkontrakt som baserer seg på å godta narrativet. Dette betyr at romanen kan formidle virkeligheten, uten å representere noens virkelighet. Slik Ahmed og Nussbaum påpeker, kan fortellingen flytte perspektivet fra gruppenivå til individnivå. Dette er essensielt for å føle sympati og empati med karakteren.

Selv om romanen bærer preg av en usikkerhet knyttet til hva som er fiksjon, er det en unik fortelling i form av at det er den første hvor forfatteren har vært i direkte kontakt med en fremmedkriger⁴. Uten beretningene ville ikke forfatteren kunne skrevet en

⁴ I Åsne Seierstads «To søstre», får hun aldri kontakt med de to søstrene fra Bærum, og må ta til takke med meldinger mellom jentene og familien som grunnlag for hennes tolkning av dem (Seierstad 2016). Erlend Ofte Arntzens «Fremmedkrigerne», var den første som omtalte dette, men har heller ikke vært i direkte kontakt med de som reiste (Arntzen 2017).

troverdige roman. Dette fordi vi vet så lite om hva det er som gjør at folk velger livet som fremmedkriger. Gjennom forestillingsevnen som romanformen muliggjør, får leseren bli med inn i livet som fremmedkriger. Dette gjøres spesielt gjennom den utstrakte bruken av inngående skildring. Dette premisset fremprovoserer en lese måte hvor leseren må ta stilling til innholdet. På denne måten utforsker og nyanserer leseren sine blinde flekker knyttet til fremmedkrigerne.

4.8. Øver romanen demokratisk bevissthet?

I det foregående har jeg lagt vekt på romanens fremstillingsform, på Tariqs utenforskap og fremmedfrykten han følte på. Videre har radikaliseringsprosessen og ideologi i romanen stått i sentrum før kapitlet avsluttet med en vurdering av fortellerteknikken.

Tariq skiller seg markant fra de fleste lesere. Han utfordrer oss til å tenke annerledes og til å flytte perspektivet på hvorfor noen kan ta et slik valg, gjennom fortellingen fra Syria. Dette utfordrer leserens forestillingsevne både med tanke på sympati, empati og kritisk tenkning.

Slik Farsethås påpeker, kan romanen ha noen etiske utfordringer dersom leseren ikke er oppmerksom på fremstillingsformen. Derfor virker denne romanen å kreve noe mer forberedelse og etterarbeid for å best mulig øve sympati, empati og kritisk tenkning som er i tråd med de demokratiske verdiene. Med utgangspunkt i dette, er det også viktig å være bevisst på romanens potensiale som anti-demokratisk trigger. Romanen krever at leseren legger merke til detaljer som nyanserer bildet på fremmedkrigeren, slik at en hele tiden minnes på at han er straffedømt i Norge. Noen lesere vil kanskje ha større potensiale til å sympatisere for mye med Tariq og de valgene han tok. Derfor bør tilnærmingen til en slik roman gjøres forsvarlig. Det er likevel nettopp dette kontroversielle som gir et svært godt utgangspunkt for å øve kritisk tenkning.

Litteraturen som i utstrakt grad øver demokratisk bevissthet, tilsikter å belyse det Nussbaum kaller kulturelle blindsoner. Hun skriver: «It is all too easy to have refined sympathy for those close to us in geography, or class, or race, and refuse it to people at a distance, or members of minority groups, treating them as mere things» (Nussbaum 2010: 109). *Dette livet eller det neste* har potensiale til å gjøre nettopp det, ved å flytte leserens perspektiv fra gruppenivå til individnivå. Romanen har et helt klart potensiale for å øve demokratisk bevissthet. Dette spesielt gjennom å kreve en leser som er kritisk bevisst på hvor en retter sympati og empati, og hvor mye.

5. Avsluttende refleksjoner

De store utdanningspolitiske prosessene som har pågått de to første tiårene av 2000-tallet, har gjort mye med norsk skole. Fra Norges første deltakelse i PISA-testen i år 2000, via LK06, til vi nå står ovenfor den reviderte læreplanen Fagfornyelsen. Endringene vi ser handler blant annet om en satsning på tverrfaglighet hvor demokrati og medborgerskap er ett av tre satsningsområder. Herunder er det de store mulighetene til å drive tverrfaglig undervisning med utgangspunkt i skjønnlitteratur, som har vært utgangspunktet for arbeidet med denne oppgaven. Nærmere bestemt har jeg undersøkt to norske samtidsromaner med utgangspunkt i spørsmålet om de kan øve demokratisk bevissthet. For å svare på dette har jeg benyttet meg av teori fra Martha Nussbaum, hvor begrepet om narrativ forestillingsevne har stått helt sentralt. Denne evnen muliggjør en innlevelse som kan øve sympati, empati og kritisk tenkning. Sara Ahmed sin teori om affektiv økonomi, har gitt grunnlag for å se på hvordan retorikk blant annet kan forme holdninger blant grupper av mennesker.

Leksikon om lys og mørke forsøker å svare på hvorfor den historiske Henry Rinnan endte som gestapoagent og massekiller. I denne forklaringen er det tematiseringen av skam og utenforskap som viser seg å være mest relevant sett i sammenheng med å øve sympati, empati og kritisk tenkning. Fordi romanen ikke er veldig kontroversiell og har en rekke forutsigbare vendinger, vurderer jeg den som en god roman for å øve kapasiteten til å lese denne typen litteratur. Til tross for at Rinnankarakteren skrives frem med flere menneskelige trekk leseren kan føle med, balanserer romanen mellom å skrive disse frem og å minne leseren på alle de grusomme tingene han gjør. Derfor vil romanen til en viss grad bekrefte en oppfatning av den historiske Rinnan som trolig allerede eksisterer hos leseren, men tilby en mer nyansert oppfatning basert på årsaker som kan ha lagt til grunn. Jeg leser romanen som mangelfull på spørsmål om den utfordrer og provoserer leseren, selv om fremstillingen av Rinnan vil kunne utfordre og provosere til en viss grad. Romanen er på sitt beste når leseren tvinges til og kritisk reflektere over hvordan fremstillingen av Rinnankarakteren påvirker synet på den historiske Rinnan. Den kritiske refleksjonen fremstillingen krever, legger et svært godt grunnlag for videre å lese romaner som krever litt mer av leseren.

Dette livet eller det neste gir noen svar på hvorfor noen kan velge en slik retning i livet gjennom å formidle en fortelling fra en norsk returnert fremmedkriger. Den både utfordrer og provoserer oss. Dette er en av skjønnlitteraturens viktigste egenskaper i sammenheng med å utdanne demokratiske verdier. Romanen krever at leseren er i stand til løpende å vurdere Tariq. Med bakgrunn i en svært aktuell tematikk, ligger det ikke et like utbredt tankegods bak våre vurderinger. Derfor krever også romanen en større grad av selvstendighet i tilnærmingen. De mest interessante partiene i romanen er de som også er preget av mest usikkerhet hva angår fakta eller fiksjon. På denne måten krever romanen en leserkontrakt der leseren godtar narrativet som en mer generell beskrivelse av det ellers utforskede landskapet som betegnes med jihad.

Analysene har vist at begge romanene fremmer sympati og empati. Beskrivelsen av både Tariq og Rinnan sin barndom fremmer i størst grad disse følelsene. Det har vist seg å være fordi disse partiene av romanene skildrer mer universelle følelser som de alle fleste kjenner til, og dermed enklere vil være i stand til å forestille seg. På denne måten klarer romanene å bygge tillit hos leseren, som vil kunne generere mer sympati videre i lesningen. Både Tariq og Rinnan er karakterer som ved første øyekast ikke virker å være noen en føler spesielt med. Nettopp derfor er de menneskelige skildringene av mennene

relevant. Begge romanene har potensiale til å oppløse det Nussbaum kaller et «hevngjerrig sinne».

Med bakgrunn i overnevnte, mener jeg *Leksikon om lys og mørke* fungerer godt som en inngang til lesning av mer kontroversiell litteratur, slik Nussbaum (2012) formulerer det kan slik litteratur trene: «capacities for play and empathy in a general way» (108). Det vil si at romanen kan fungere best som en inngang til lesning av litteratur med kontroverser. Tematikken er aktuell og utfordrer leserens evne til kritisk tenkning. Likevel utfordrer den ikke leseren i den grad det må kunne tenkes at en mer kontroversiell roman kan.

Dette livet eller det neste byr på mer kontroversielt stoff og kan slik Nussbaum (2012) formulerer det: «address particular cultural blind spots» (108). Sett i sammenheng med formuleringene i Fagfornyelsen om norskfaget: «Elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å oppleve, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet 2019: 1), har denne romanen derfor større potensiale fordi fortellingen gir elevene innsikt i livsbetingelser som for mange er fremmed.

Romanen er nyskapende. Både fremstillingsformen og tematikken er sjelden og ser ut til å kunne ha mest relevans for å øve sympati, empati og kritisk tenkning fordi en her ikke risikerer å «synke ned i en selvforherligende nytelse av egen medmenneskelighet», slik Whitman advarer mot (Nussbaum 2016: 41). Romanen er i større grad i stand til å provosere leseren, men krever også et høyt leseteknisk nivå.

Vi kan ikke si med sikkerhet at romanens kvaliteter overføres til et mer altruistisk verdigrunnlag hos leseren, men litterære kvaliteter som legger til rette for sympati, empati og kritisk tenkning, vil på sikt kunne ha en innvirkning på vedkommende sin demokratiske bevissthet. Litteratur som fremmer slike følelser og ferdigheter, former leserens demokratiske holdninger selv om de ikke er handlingsutløsende i øyeblikket.

At romanene utdanner demokratisk bevissthet, vil jeg dermed aldri kunne si med sikkerhet. Jeg kan derimot si at de fremmer sympati, empati og kritisk tenkning, som jeg har vurdert som helt grunnleggende for den demokratiske utdanningen. Derfor er det grunn til å påstå at både *Leksikon om lys og mørke* og *Dette livet eller det neste* har kvaliteter som gjør at de kan benyttes i norskundervisningen til å øve demokratisk bevissthet.

6. Litteraturliste

- Ahmed, S. (2017). Affective economy. I Rivkin, J. & Ryan, M. (Red.), *Literary Theory: An anthology* (3rd Edition, s. 1312-1324). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Arntzen, E. O. (2017). *Fremmedkrigerne: Fra en norsk småby til den islamske stat*. Oslo: Kagge Forlag.
- Arntsen, E. O. & Andersen, G. (2017, 23.03). Fredrikstad-mann frikjent for terrorforbund med IS. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/xoEXV/fredrikstad-mann-frikjent-for-terrorforbund-med-is>
- Bruner, J. (2001). Verdien av struktur. I *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, L. S. (2004). Intervju med Lars Saabye Christensen. *Bokklubben*. Hentet fra <https://www.bokklubben.no/SamboWeb/side.do?dokId=501397>
- Det Norske Akademis Ordbok (NAOB). *Respekt*. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/respekt>
- Det Norske Akademis Ordbok (NAOB). *Sympati*. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/sympati>
- Det Norske Akademis Ordbok (NAOB). *Toleranse*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/toleranse>
- Dewey, J. (1939). *Creative Democracy: The Task Before Us*. Hentet fra https://www.philosophie.uni-muenchen.de/studium/das_fach/warum_phil_ueberhaupt/dewey_creative_democracy.pdf
- Farsethås, A. (2018). *Grenseverdier: Sannhet og litterær metode. Ti intervjuer og et essay*. (E-bok) Oslo: Cappelen Damm.
- FN-Sambandet. (2020, 31.01). *Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra <https://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/Demokrati-og-medborgerskap>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- HL-Senteret. (2018, 18.09). *Simon Stranger*. [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=oxjhxiBxyYs&t=1646s>
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (NF-rapport nr. 4/2012). Hentet fra <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/sammenhengen-mellom-undervisning-og-laring-article704-152.html>
- Jordheim, H. & Rem, T. (red.). (2014). *Hva skal vi med humaniora?* Oslo: Fritt Ord.
- Keen, S. (2017). Narrative empathy. I Rivkin, J. & Ryan, M. (Red.), *Literary Theory: An anthology* (3rd Edition, s. 1284-1312). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Humaniora i Norge*. (Meld. St. 25 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/?ch=2>
- Melgård, M. & Ihlebæk, J. (2012, 18.07). Ingen holdepunkter for at Breivik er psykotisk. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/rAOgw/ingen-holdepunkter-for-at-breivik-er-psykotisk>
- Merryfield, M. M. & Duty, L. (2008). Globalization. I Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (Red.), *The SAGE handbook of Education for citizenship and democracy* (s. 80-93). New York: SAGE Publications.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Oslo Universitetssykehus (2019, 10/07). *Om personlighetsforstyrrelser*. Hentet fra <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nasjonal-kompetansetjeneste-for-personlighetspsykiatri-napp/om-personlighetsforstyrrelser>
- PST. (2020, 04.02). *Nasjonal trusselvurdering 2020*. Hentet fra <https://pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/nasjonal-trusselvurdering-2020/>
- Roald, A. S. (2012). *Islam*. Oslo: Pax forlag.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile – eller om oppdragelse*. Oslo: Vidarforlaget.
- Seierstad, Å. (2016). *To søstre*. Oslo: Kagge Forlag.
- Sjøberg, S. (2014, 11.04). Clemet og pisafiseringen av norsk skole. *Morgenbladet*. Hentet fra https://morgenbladet.no/debatt/2014/clemet_og_pisafiseringen_av_norsk_skole
- Stranger, S. (2018). *Leksikon om lys og mørke*. Oslo: Aschehoug.

- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *PISA*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Vitanza, D. (2017). *Dette livet eller det neste*. Oslo: Aschehoug.
- Vitanza, D. (2018, 12.01). Romanens virkelighet. *Klassekampen*. Hentet fra <https://dagens.klassekampen.no/2018-12-01/romanens-virkelighet>
- Weihe, H. J. W. (2008). *Empati og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag. <https://www.naob.no/ordbok/toleranse>

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvorvidt de to romanene *Leksikon om lys og mørke* av Simon Stranger og *Dette livet eller det neste* av Demian Vitanza, egner seg i norskundervisningen for å nå det nye læreplanmålet om å: «respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier» (Utdanningsdirektoratet 2017: 7).

For å undersøke dette har jeg benyttet meg av Martha C. Nussbaums teorier om forholdet mellom litteratur, demokrati og etikk. Særlig har begrepet om den narrative forestillingsevnen vært sentral, fordi det er nettopp romanens evne til å la leseren leve seg inn i fortellingen, som her er av spesiell interesse. Det oppstår også et spenningsforhold mellom sympati og empati på den ene siden, og kritisk tenkning på den andre. Undersøkelsen viser at denne balansen kan være utfordrende, men at det er nettopp i dette spenningsforholdet romanene viser seg på sitt beste.

I analysen av *Leksikon om lys og mørke* ligger fokuset på romanens hovedkarakter, Henry Oliver Rinnan. Herunder trekker jeg frem skam og utenforskap som sentrale årsaker til at han endte som gestapoagent og massemorder. Videre har jeg også fokusert på Rinnans forhold til ideologi. Til slutt ser jeg på betydningen av fremstillingsformen.

Leksikon om lys og mørke viser seg å være en god roman for å øve en sympatisk og empatisk kapasitet. Den har også deler jeg vurderer som verdifulle for å øve kritisk tenkning. Romanen har potensiale til å kultivere kapasiteten for å senere lese mer kontroversiell litteratur og er dermed relevant for å øve demokratisk bevissthet.

I analysen av *Dette livet eller det neste* ligger fokuset naturlig på romanens hovedkarakter, «Tariq». Herunder er det utenforskap og fremmedfrykt jeg trekker frem som sentrale årsaker til at han endte som fremmedkriger. Jeg stiller også spørsmålstegn med fortellerteknikken for å diskutere med utgangspunkt i Ane Farsethås' kritikk mot romanen.

Dette livet eller det neste er spesielt relevant for å øve kritisk tenkning. Den belyser potensielle kulturelle blindsoner hos leseren gjennom både en sjelden tematikk og framstillingsform. Romanen er til dels kontroversiell ved å bare ha en returnert fremmedkriger som kilde, dermed krever den en leser som er kritisk bevisst i lesehandlingen. Denne romanen vil i større grad enn *Leksikon om lys og mørke*, kunne øve den demokratiske bevisstheten, fordi den utfordrer leseren i større grad. Romanene er altså aktuell for å øve demokratisk bevissthet, men på to ulike nivå.

Masterarbeidets relevans for virket som lektor

I løpet av mitt masterarbeid har jeg jobbet mye med den reviderte læreplanen Fagfornyelsen. Jeg har spesielt reflektert rundt forholdet mellom litteratur og demokrati med fokus på hvordan man kan arbeide tverrfaglig ved å lese skjønnlitteratur. Dermed har jeg gjort meg mange tanker rundt hvordan en kan drive litteraturundervisning som strekker seg lenger enn å være en estetisk opplevelse til også å fremme tematikk som strekker seg over flere fag. Litteratur med kvaliteter som fremmer demokratiske verdier samsvarer med Fagfornyelsens formuleringer om «Demokrati og medborgerskap» som tverrfaglig tema i norskfaget:

Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. (Utdanningsdirektoratet 2019: 3).

I Fagfornyelsen presiseres skjønnlitteratur som fremmer kritisk tenkning, respekt og toleranse som relevant for demokratisk utdanning. Derfor er en oppgave som analyserer nettopp disse kvalitetene i to aktuelle samtidsromaner svært aktuell for virket som lektor.

I norskfaget skal elevene lære å knytte litteraturen de leser til sin samtid, samt å lese den ut i fra opprinnelig kontekst. Ett av Fagfornyelsens kompetansemål i norsk for alle elever etter Vg3 lyder som følger: «reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet 2019: 14). Denne formuleringen kombinert med det tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap», skaper rom for å lese engasjerende og spennende litteraturundervisning der elevene kan lære om andre menneskers og deres livsbetingelser gjennom fortellinger.

Masteroppgaven har forankring i læreplanen og knytter seg derfor naturlig til virket som lektor. Fagfornyelsen vil også være læreplanen jeg skal arbeide under i tiden som kommer. De erfaringene jeg har gjort med i dette arbeidet, vil jeg ta med meg inn i klasserommet slik at jeg på best mulig måte kan legge til rette for å øve demokratisk bevissthet i norskfaget.

